


# PERSPECTIVA ESCOLAR 91

Publicació de «Rosa Sensat»

Gener 1985

*La construcció  
de la  
pròpia identitat*



<b>INDEX</b>	
<i>Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat</i>	1
<b>LA CONSTRUCCIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT</b>	
1. <i>Reflexions sobre la construcció de la pròpia identitat, per Clara Mir i Maristany</i>	2
2. <i>Retrobar el nen dia a dia, per Carme Sala i Sureda</i>	9
3. <i>La relació adults/infants, quelcom que participa en l'autoconstrucció de la pròpia identitat individual i social, per Lurdes Molina i Simó</i>	14
4. <i>El paper dels titelles, per Mariano Dolci</i>	20
<b>ESCOLA</b>	
<b>Didàctica</b>	
<i>Conèixer i viure la poesia a EGB</i>	27
<b>Fitxes àudio-visuals</b>	
<i>Història d'una bala, pel Seminari d'Àudio-visuals de Rosa Sensat</i>	33
<b>Diversos</b>	
<i>Notícia sobre el simposi «Innovación en la enseñanza de la lengua y literatura españolas. Para una nueva didáctica en el área de la expresión lingüística», per Juli Palou i Jaume Cela</i>	35
<i>Jornades sobre Informàtica i ensenyament a bàsic i mitjà, per Rita Armejach i Carreras</i>	39
<i>Intervenció psicopedagògica a FP, per Carme Almar i altres</i>	42
<b>NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ</b>	
<i>Campanya «Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat»</i>	43
<i>Trobada per iniciar una reestructuració de l'Escola d'Estiu</i>	43
<i>El document per l'Escola Pública</i>	44
<i>«Punts de reflexió sobre la situació actual»</i>	45
<b>ACTUALITAT</b>	
<b>Informacions i comentaris</b>	
<i>Beques i llibertat d'ensenyament: una sentència de l'Audiència Nacional, per Joaquim Ferret</i>	47
<b>Què en penseu de...</b>	
<i>Carta oberta a «Perspectiva Escolar», per Vicente Navarro Serra</i>	49
<b>Bibliografia</b>	
<i>Bibliografia bàsica d'obres de referència per als mestres, per Clara Riera i Anna Rovira</i>	51
<i>«Pupitre de noguera» i «Pupitre de freixe». Escola de Mestres de la UAB, per la Comissió de Publicacions de la UAB</i>	55
<i>Rosa Sensat publica. Novetats</i>	56
<b>Per als nois i noies</b>	
<i>Els contes, fan por als nens?, per Jaume Centelles</i>	58
<b>Literatura infantil</b>	61
	
<p><b>Perspectiva Escolar</b>  <b>Edició i Administració:</b> a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.  Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona  <b>Consell de Redacció:</b> Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvà, Jordi Maduell, Marta Mata, Lurdes Molina, Josep M. Utgés  <b>Director:</b> Jordi Tomàs  <b>Secretària de Redacció:</b> Lourdes Reyes  <b>Distribució a llibreries:</b> Arc de Berà - Lluç, 10-14, B-5  <b>Subscripcions:</b> a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»  <b>Fotògraf:</b> Josep Gri  <b>Composició:</b> Fernández, Borrell, 168  <b>Impremta:</b> I. Juvenil, Maracaibo, 11  <b>Realització tècnica:</b> KETRES, Tel. 253 36 00  Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISBN: 0210-2331  Subscripció anual: 2.700 ptes. — P.V.P. 300 ptes.</p>	

# DEFENSEM L'ENSENYAMENT PUBLIC I LA SEVA QUALITAT

Al cap d'uns anys de règim democràtic i després d'un temps d'expectativa de l'actuació del govern autonòmic, propiciada pels traspassos d'ensenyament a la Generalitat, anys i temps en els quals calia esperar un progrés en la renovació de l'Escola Pública de Catalunya, aquesta es troba en una situació precària, com més va més difícil de sostenir. Els déficits materials i pedagògics en què es troba l'ensenyament públic (més de dues mil aules habilitades, necessitat de reformes importants i urgents a molts centres, greus mancances d'instal·lacions —de biblioteques, de laboratoris, esportives—, etc.) necessiten ja fa temps una acció decidida per part de la Conselleria.

I cal remarcar, encara, que si la situació no és més greu és gràcies a l'esforç de mestres, pares i alguns ajuntaments que cobreixen funcions que no els pertoqueu.

Al començament d'aquest curs, la manca de places en alguns instituts, la reducció dels pressupostos de funcionament de les escoles públiques i el decret del CEDIP han estat el detonant que ha provocat la reacció en forma de campanya. En efecte, les organitzacions que, amb la preocupació comuna per la situació de l'Escola Pública, havien estat en contacte des de finals del curs passat, ara, amb la voluntat d'unificar esforços i fer-los confluïr en una acció unitària, van promoure la campanya «Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat» i van constituir un Secretariat per portar a terme una sèrie d'accions de protesta, expressada en alguns casos en llocs diferents i de maneres diverses (assemblees de centres i de zona, escrits a la Generalitat, mocions municipals, etc.) i, en altres casos, de forma conjunta (acte de les cotxeres de Sants, manifestació a la pl. de Sant Jaume), com a mitjà de pressió per aconseguir que el Govern de Catalunya doni la resposta adequada a les necessitats actuals de l'ensenyament públic.

Els objectius de la campanya són, doncs, denunciar l'estat deficitari de l'ensenyament públic, reclamar de la Generalitat la seva solució mitjançant un pla amb el calendari, els pressupostos i altres mesures necessàries per obtenir un ensenyament públic de qualitat; tenir la consideració deguda a l'Escola Pública bo i reconeixent els esforços que s'hi fan i les realitzacions reeixides; reclamar un organisme estable de participació (mestres, pares, ajuntaments, sindicats); aconseguir la derogació del decret del CEDIP.

Aquesta campanya s'ha caracteritzat fins ara per una sèrie de trets, al nostre entendre ben positius, com són la unitat d'acció de la campanya i del seu Secretariat; el protagonisme que hi han tingut les escoles; el caràcter no solament reivindicatiu sinó també de reconeixement de la tasca duta a terme als centres; els criteris, gens arbitraris, de constitució del Secretariat a partir dels sectors que han estat impulsors de la renovació de l'Escola Pública, per tal de fer presents i implicar a la campanya, sense cap afany d'exclusivisme, tots els àmbits afectats.

Fa estrany que la Conselleria hagi permès que s'arribés en aquesta situació que ha provocat la campanya i que ara s'hagi afanyat a fer públic el pla quadriennal de construccions escolars, per molt que es digui que no és cap resposta provocada per la campanya. L'Administració no hauria d'esperar una campanya per reaccionar en una qüestió que constitueix la seva incumbència primera: l'Escola Pública. No hauria, ara, de saturar l'ambient de la paraula «participació», que des de fa temps tots els sectors socials implicats li reclamaven, sinó posar-la en pràctica una vegada per sempre, bo i establint els canals que la facin institucionalment possible i socialment acceptable.



# REFLEXIONS SOBRE LA CONSTRUCCIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT

per Clara Mir i Maristany

## Introducció

El concepte d'*identitat* és difícil d'estu-  
diar en la mesura que fa referència a un  
aspecte subjectiu de la persona i que les  
ciències empíriques, en nom de l'objecti-  
vitat, en defugen l'estudi.

La Psicologia, com a ciència, ha de supe-  
rar la contradicció que suposa l'estudi de  
la personalitat, considerada des de pers-  
pectives irreconciliables entre allò que és  
subjectiu i allò que és objectiu, entre la  
consciència i el món. No és en l'oposició,  
sinó en la unió entre el subjectiu i l'ob-  
jectiu que la unitat de la persona es cons-  
titueix, precisament per les contínues re-  
lacions recíproques entre l'ésser i l'en-  
torn.

La identitat és una manifestació subjec-  
tiva de la pròpia individualitat, però, en  
la mesura que implica la funció de la  
consciència (i per tant, el coneixement de  
la realitat i de si) com a qualitat històrica-  
ment assolida, també ella —la identitat—  
participa objectivament en aquest procés.

Així, aquestes reflexions que aquí apun-  
tem intenten aproximar-nos a la noció  
d'identitat i ho fem entenent-la com a pro-  
cés, és a dir, des d'una perspectiva his-  
tòrica de les relacions entre l'ésser i el  
medi al llarg de l'evolució de la huma-  
nitat.

Enfoquem la identitat com una realitat  
necessària, històricament adquirida, que  
explica l'especificitat de l'ésser humà i de  
la persona.

## El procés històric de la identitat

La presa de consciència del *mi mateix*  
o del *jo*, es produeix en el procés d'in-  
dividuació de l'ésser humà; aquest procés  
es produeix a nivells diferents però con-  
vergent: en la història de l'espècie i en  
la història dels individus.

Volem donar, doncs, el sentit històric  
de l'*individu* que es descobreix a *si ma-  
teix* com un ésser que assimila i crea his-  
tòria; història que l'home assumeix a tra-  
vés dels altres homes que constitueixen  
el medi humà i social, sense el qual no hi  
hauria individuació. El desenvolupament  
psíquic de la persona es produeix gràcies  
a l'apropiació activa de la història de la  
humanitat, és l'assimilació de l'experièn-  
cia social la que proporciona a l'individu  
les capacitats i funcions humanes que el  
defineixen com a individu semblant als al-  
tres individus de l'espècie i a la vegada,  
diferenciat i únic.

En el procés d'hominització, la funció  
diferenciadora dels processos evolutius  
respecte a d'altres espècies, és la capacitat  
de crear conductes condicionades a nivell  
de la pura representació. A nivell de l'es-  
pècie, el pla representatiu ens ve donat  
pel grau de complexitat de les estructures  
corticals del sistema nerviós i per la con-  
dició d'ésser social de l'home que expli-  
quen i possibiliten el llenguatge i el pen-  
sament. És aquest pla representatiu el que  
proporciona l'intercanvi d'experiències en-  
tre els individus sense que necessàriament



*Les relacions afectivo-emocionals possibiliten identificar la pròpia persona en relació als altres*

participin de l'experiència perceptiva inicial.

És el que Pavlov anomena Activitat Nerviosa Superior, que permet a l'home elaborar un sistema de signes i símbols que amplien el camp de la comunicació a nivell representatiu i permet a cada individu assimilar l'experiència sòcio-històrica de la humanitat; aquesta experiència el situa com a ésser actiu en les coordenades de la seva pròpia vida configurant-se com individu en les condicions que li ofereix la seva pròpia naturalesa i les pròpies del medi humà i físic on es desenvolupa.

Entre allò que és natural-biològic i allò que és social hi ha continuïtat i complementarietat, ja que el que és natural en l'home és l'ésser social d'on emergeix l'individu, gràcies a la progressiva conscienciació de la realitat i de si mateix.

El concepte de consciència en el procés d'hominització l'entendem, doncs, com una funció que és capaç d'abstracte de l'experiència de la realitat, una altra realitat que és un reflex d'aquella que la representa, i és, a més, capaç d'elaborar noves representacions que orienten l'activitat de l'individu. Així, l'activitat de l'individu se situa a nivell de realitat mental en dos vessants diferents però inseparables: el coneixement de la realitat i el coneixement de la pròpia activitat que modifica la realitat. El coneixement d'aquesta doble realitat implica reconèixer l'activitat representativa i creadora com a pròpia. En la reacció total de l'ésser que crea es produeix l'afermament de l'individu.

### **La construcció de la pròpia identitat en el nen**

La identitat pròpia no és una estructura que existeixi en el nen, que li vingui donada com una qualitat de l'ésser que el defineixi d'una vegada per sempre. La identitat de l'ésser no es pot entendre com un *jo* més o menys disminuït que anirà desplegant-se des del naixement, partint del centre del si mateix —egocentrisme— vers l'exterior per socialitzar-se.

El fet d'individualitzar-se i el de socialitzar-se és un mateix procés simultani del qual sorgeix la identitat. La identitat és, doncs, un procés d'intercanvi actiu i recíproc entre l'acció del nen i l'acció de l'entorn humà. La progressiva diferenciació entre el si mateix i l'entorn es produeix gràcies a la interrelació entre l'organisme i el medi, entenent aquest organisme com un ésser que s'orienta rígidament en el medi social i humà d'on rep l'ocasió de desenvolupar-se. Entendre-ho com a egocentrisme suposa veure-hi una separació, una oposició entre l'ésser i l'entorn des de l'inici; ans al contrari, el petit de l'home és un *ésser social*, en el sentit que orienta tota la seva activitat vers la societat; orientació que és indiscriminada, però que anirà diferenciant-se en el seu desenvolupament gràcies a les ocasions que aquesta societat ofereix a la seva activitat.

Per entendre com el nen arriba a conèixer el món on viu i actua, com s'arriba a conèixer a si mateix com a ésser actiu en

4 el món, per entendre aquest doble procés de presa de consciència de si mateix i de la realitat en interrelació, i a la vegada amb el distanciament que suposa formular-se com un *jo* enfront d'un *no-jo*, és necessari recórrer i entendre el procés evolutiu infantil, destacant-ne aquells factors que participen de la construcció de la pròpia individualitat i, per tant, de la persona. En efecte, la construcció de la persona suposa a nivell ontogenètic la possibilitat d'actualitzar les condicions humanitzadores de l'espècie en l'individu. En aquest procés, hi participen factors d'indole biològica i d'indole social. Aquestes condicions són les pròpies de l'organisme i les pròpies del medi social i físic on es desenvolupa l'ésser. Ambdues condicions s'interrelacionen. En aquesta relació, hi trobem l'especificitat de les funcions psíquiques de l'home i que es desenvolupen en el nen gràcies a les potencialitats neurològiques pròpies de l'estructura i funcionament del sistema nerviós humà, heretat biològicament, i a les ocasions que el medi ofereix a l'activitat de l'ésser per actualitzar aquelles potencialitats apropiant-se activament de l'experiència històrico-social de la comunitat humana. Aquest procés és el que fa que es reproduïxin en cada individu les capacitats i funcions humanes formades històricament.

L'especificitat del desenvolupament infantil es posa de manifest. No es tracta d'una repetició en l'ontogènesi dels processos assolits en la filogènesi, com dos processos paral·lels que, en la consideració d'acabat l'un —el filogenètic—, constitueix un patró i un model per a l'altre —l'ontogenètic. Ambdós processos tenen continuïtat interdependent i en aquesta continuïtat les condicions no són les mateixes. Les fites assolides històricament per la humanitat són condicions que s'afegeixen i afecten renovadament l'individu i llurs transformacions, així com les transformacions dels individus incideixen en l'evolució continuada de la humanitat.

#### La primera i la segona infància

El petit de l'espècie humana és, en néixer, un ésser inacabat i fràgil que depèn en gran mesura de les condicions que el medi li ofereix. Les seves conductes diferenciades posen de manifest la neces-

sitat de l'acció de l'adult, que és qui dona significació a aquelles conductes i satisfà les necessitats del nadó. El nen neix amb un bagatge biològic que possibilita potencialment el seu desenvolupament, però amb la condició que el medi social i humà accomplixi l'acció diferenciadora i significativa que el nen per si mateix és incapaç de fer. El nou nat manté amb la mare, o la persona que en té cura, un nivell de dependència que no pot superar amb els recursos de què disposa com a ésser físicament separat d'un altre organisme. Depèn de l'adult per a l'alimentació, el canvi de postura, el contacte físic. La seva autonomia, tret de les funcions fisiològiques elementals, respiració, digestió... i la capacitat de desencadenar les conductes incondicionades o reflexos primaris, és reduïda i depèn de l'acció de les persones que tenen cura d'ell per cobrir les necessitats més elementals.

Així, doncs, l'activitat manifestada pel nen, descontrolada, sense orientació, és un mode d'expressió que actua de reclam, de senyal en el medi i provoca una acció d'interpretació i d'orientació de l'acció per part de l'adult, vers la finalitat que creu adequada, és a dir, en el sentit de satisfer les necessitats del petit. És en aquesta dependència on la sensibilitat del nen es difon en el cos de «l'altre» i on el límit entre les seves pròpies sensacions i el medi que li crea l'ocasió de sentir-les no existeix.

Encara que la dependència es prolonga en el petit de la nostra espècie bastant més temps que en altres espècies superiors, és en aquesta prolongació on es donen noves possibilitats funcionals que asseguren l'adquisició de les capacitats i qualitats pròpies de la humanitat. La plasticitat del sistema nerviós humà i la diversitat d'associacions neurològiques que el medi i la pròpia activitat provoquen, requereixen un temps d'aprenentatge que asseguri a través de les conductes condicionades un sistema peculiar de relació entre l'home i el seu entorn.

Els primers reflexos condicionats apareixen molt aviat, per exemple, quan el bebè és col·locat en posició d'alimentar-se: la sensibilitat postural actua d'estímul condicional. Més tard, la sensibilitat exteroceptiva s'hi afegeix: l'olor, la mirada... Així veiem com la sensibilitat muscular, postural i dels sentits actuen de selectors per crear conductes cada vegada més di-

ferenciades. Els límits d'aquesta sensibilitat són encara precaris, es dona la difusió de la sensibilitat en el medi on es produeix.

De la relació entre el nen i la mare i d'altres persones que se n'ocupen sorgeix tot un camp d'intercanvis que actuen en la sensibilitat del nen i modifiquen el to postural i muscular en relació a la satisfacció de les necessitats manifestes del petit. És aquest intercanvi tònic entre el cos del bebè i el cos de l'adult el que procura les primeres reaccions condicionades. La impregnació tònica muscular d'aquest cos a cos permet l'aparició del *reflex d'animitació*, que és la reproducció en la cara del bebè, i/o en els sons que produeix, del somriure o del to de veu de la mare.

Molt aviat el nen és capaç d'expressar tota una gamma d'emocions que serà tan extensa com les ocasions diverses que el medi li ha procurat i li procura.

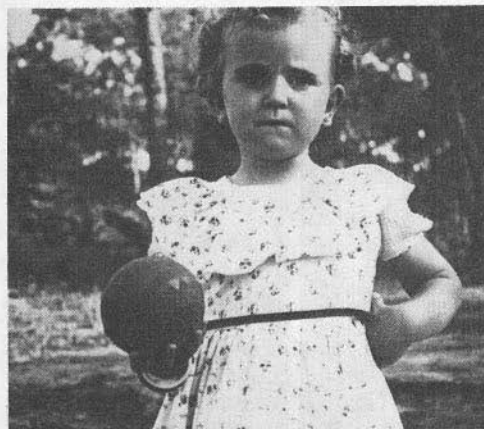
Les vivències emocionals afectives són encara globals i participen de la relació total amb l'altre. Les manifestacions de satisfacció, sorpresa, malestar... són manifestacions afectives que procuraran en llur contrast, aproximacions i distanciament amb l'altre d'on sorgirà la vivència de separació, de contrast, que es viu amb l'altre i sense l'altre.

És a través de les emocions que tot el sistema expressiu del nen es modifica i perfecciona. La diversitat d'actituds que posen de manifest les emocions està en la base de la presa de consciència elemental de situacions que impliquen la participació de les capes corticals del cervell i el desplegament de l'activitat nerviosa superior per les connexions amb els centres subcorticals. Les emocions són les que estableixen el lligam entre l'ésser biològic del nen i l'ésser social on els intercanvis s'enriqueixen fins a assolir el nivell representatiu amb el desenvolupament del llenguatge i del pensament.

Cap al final del primer any, apareix clarament el *reflex d'orientació*. Es tracta d'una clara orientació vers el món extern, suscitat per estímuls nous que acaparen l'acció del nen. La conquesta de la *marxa* amplia el camp d'acció i l'autonomia funcional de l'infant. La satisfacció que el nen mostra en el desplegament de l'activitat investigadora mostra ja la discriminació afectiva que fa entre les accions cada vegada més diferenciades i ell mateix com a autor de l'activitat duta a terme.

D'aquestes experiències sorgiran el joc d'alternança, la imitació i la progressiva estructuració del llenguatge que ens informen dels progressos del nen envers la funció simbòlica i, per tant, envers el desenvolupament de la capacitat representativa. En aquest desenvolupament hi ha desdoblament de l'activitat del nen que orienta l'acció cap a si i cap a l'exterior.

Els jocs d'alternança, que consisteixen a fer i rebre alternativament una acció, per exemple donar i rebre un cop, són exercicis que ajuden el nen a dissociar les impressions que no li pertanyen de les que sí li pertanyen. Tot això acompanyat de mostres de satisfacció, sorpresa, etc



*Seduïnt l'altre i oposant-se a l'altre també s'afirma el propi jo*

**6** Els gestos, els sons, les accions de què ell és autor i receptor, subjecte actiu i passiu alternativament, li permeten viure l'acció desdoblada entre l'acció que fa i la que rep. Els jocs d'alternança fan possible que el jo prengui posició respecte als objectes i a les persones.

Ben aviat, aquesta diferenciació es manifesta sobretot en la conducta d'oposició i referment de la pròpia persona davant de l'altra. Els dos termes de l'alternança necessiten ser assegurats com a diferents; el nen ha de refermar un dels termes de la relació i refermar la pròpia persona. La confusió entre el jo i l'altre, el meu i el teu es resoldran per un comportament d'afermament del jo, reduint l'altre i oposant-se a l'altre. L'oposició i la seducció són tan exaltades com la necessitat d'afermament és peremptòria. Aquesta conducta disminueix en la mesura que la vivència del jo s'aferma i continua.

També la imitació procura elements diferenciadors. La conducta imitativa, sobretot quan aquesta és ja diferida, aporta al nen elements discriminadors de la pròpia acció respecte d'aquells elements del medi que provoquen la conducta imitativa. L'acció afectiva, perceptiva i representativa s'unifiquen en la imitació i sobretot en el joc simbòlic.

La imitació fa un paper molt important en l'adquisició del llenguatge. El nen es troba des del naixement immers en un món de sons que condiciona perceptivament el seu comportament. Gràcies a la imitació i al distanciament de les dades purament perceptives es produeix la reproducció de sons més o menys significatius.

Es cap als tres anys, en què els mots *jo* i *mi* substitueixen la tercera persona, quan el nen fa referència a si mateix. És la fi de la fase d'oposició, i l'afermament de si mateix és la primera conquesta d'identitat.

El *jo* nominal és seguit d'un *jo* categorial, és a dir, el nen és capaç de representar-se a si mateix en relació amb els altres en diverses situacions. Les diferents combinacions de les relacions jo-l'altre asseguren en la diversitat d'influències mútues la permanència del *jo*.

L'aparició del llenguatge o el funcionament del segon sistema de senyals<sup>1</sup> fa que el nen sobrepassi el primer sistema de senyals en el qual el conjunt d'exci-

tants és d'índole perceptiva i se situï a un nivell d'activitat simbòlica i de representació mental.

En el desenvolupament del llenguatge veiem com a partir de les sensacions auditives i kinestèsiques,<sup>2</sup> el nen produeix les primeres paraules. La paraula pertany també al domini de la percepció i fins i tot al començament, actua com un senyal del primer sistema d'excitants condicionals, però el llenguatge que produeix l'adult a l'entorn del nen, o adreçat al mateix nen, farà que aquest en descobreixi les conseqüències i les significacions. La comprensió de les paraules i més endavant de la frase i del discurs, fa que les relacions entre les experiències de l'individu i les dels altres es diversifiquin i s'enriqueixin més enllà de l'experiència perceptiva.

Aquesta relació possibilita, com dèiem al començament d'aquestes reflexions, que cada generació rebi de les generacions anteriors els progressos i les adquisicions de les generacions que l'han precedit; però també possibilita que cada individu assimili activament les adquisicions del bagatge històric i social de l'espècie humana.

En el curs de la infància i, sobretot, abans dels canvis de la pubertat, el nen assoleix la consciència d'individualitat a través de la construcció de la seva persona resultant de les interrelacions recíproques de l'ésser i el medi.

La identitat assolida pel nen no s'ha d'entendre com una fita o un acabament de l'estructuració de la persona que proporcioni una entitat estàtica de l'ésser. El coneixement de si mateix emmirallat en l'altre i en oposició a l'altre fluctua tota la vida, constituint una identitat dinàmica, permanent i canviant a l'hora, segons les relacions que s'estableixen entre l'individu i el seu entorn, encara que aquestes relacions se situïn a nivells funcionals i interfuncionals cada vegada més elaborats.

La identitat perceptiva globalitzadora fa referència al cos propi i es refereix sobretot a la percepció de la pròpia imatge i de les seves qualitats —en el mirall,

1. Terminologia emprada per Pavlov per indicar el sistema de signes i símbols propis del llenguatge.

2. En aquest cas, les pròpies del moviment bucofaringi de la veu.



en la imatge dels altres...—, també fa referència a la unificació de les sensacions i percepcions de les diferents parts del cos.

La identitat conceptual es construeix a partir de l'autoreflexió en la consciència de les emocions, percepcions i representacions de la realitat, en aquest anar i venir dels *altres* cap a *mi* i de *mi* cap als *altres*. Siguin quines siguin les vicissituds de la persona —infància, adolescència, vida adulta, vellesa...—, el nucli de la persona roman per aquest acte d'autoreflexió on la identitat és reconeguda en la pròpia experiència humanitzadora.

### De la pubertat a la vellesa

En la pubertat, l'ésser es veu afectat per noves experiències —emocionals, perceptives i representatives—, de les quals és urgent conèixer les conseqüències i el significat, per situar la persona en els

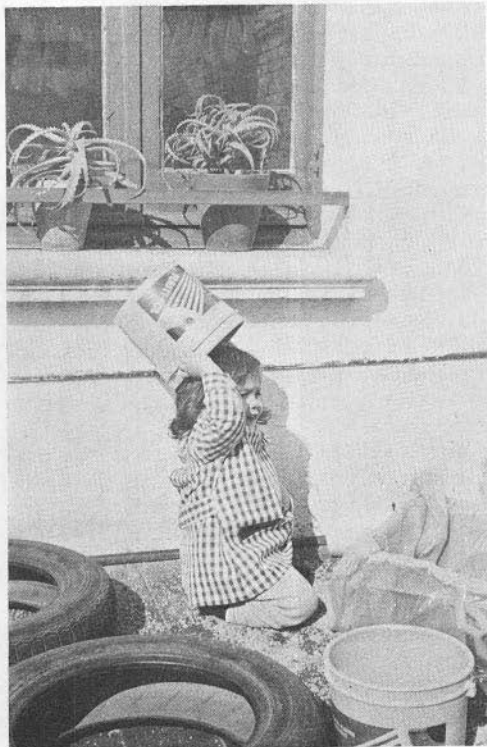
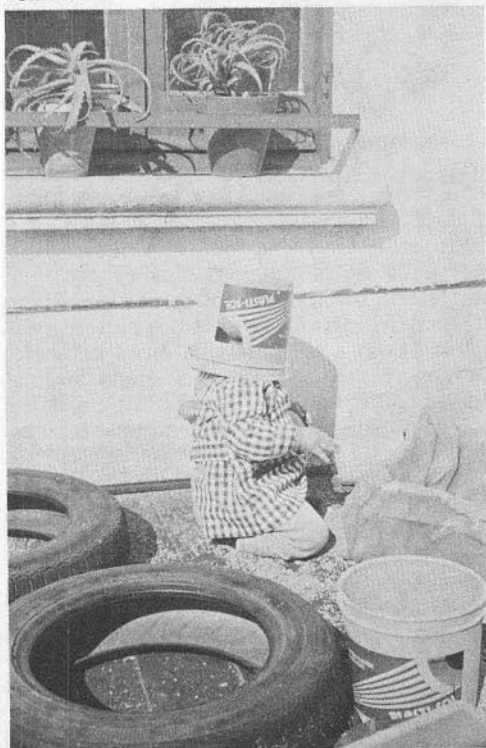
canvis propis i en els canvis de les relacions de l'ésser en el món.

Els canvis en la imatge del pre-adolescent, els propis d'aquest període, afecten el cos i són d'índole biològica i emocional, modifiquen tot el metabolisme de la persona, el seu sistema nerviós central i vegetatiu; noves connexions corticals-subcorticals regulen les seves emocions i percepcions. La capacitat representativa del món i de si mateix en resulta modificada pels progressius ajustaments a la realitat, per la presa de consciència de les noves relacions provocades pels canvis bio-psico-socials. La relació jo/l'altre té noves connotacions. L'emmirallament i l'oposició del jo en l'altre són novament elements diferenciadors.

Les identifications gairebé passional són manifestes. L'oposició a models que havia acceptat, també.

L'adolescència és un període que es prolonga més enllà dels canvis finalment assolits per l'organisme.

«No hi sóc»  
«Siíí...!»



8 El desconcert inicial que provoca una inestabilitat a l'ésser només pot ser resolt a nivell de la consciència. En la nostra cultura, malgrat que les condicions biològiques s'han acomplert, les condicions socials no ofereixen a l'individu tota l'autonomia que la persona reclama, i el període d'ajustaments és, per exigència cultural, molt llarg.

Malgrat això, l'expectativa de noves possibilitats de relació té connotacions de projecte.

L'adolescent és capaç de projectar la seva pròpia identitat en el futur i ordenar la seva activitat cap a noves formes de relació, les quals formes li oferiran el coneixement de la realitat i de si mateix, propis de la maduresa adulta.

L'adolescent descobreix la seva capacitat de reflexió on el jo es referma; l'adolescent s'insereix en el món dels adults i en la societat per camins diversos segons les relacions interindividuais de la seva comunitat i la superació del conflicte que li crea el coneixement d'una realitat concreta enfront d'una realitat desitjada.

La individualitat i singularitat de la persona i la complexitat de les relacions psico-socials ofereixen a la persona, a través del procés estructural de la vida mental, l'adquisició del sentit d'objectivitat del pensament.

Allò que és subjectiu i allò que és objectiu s'unifiquen. El jo és el nucli de la singularitat de l'ésser i sorgeix objectivat en el coneixement dels fenòmens que configuren l'univers com a totalitat.

En l'edat adulta, l'individu participa de l'experiència de la humanitat des de la pròpia experiència objectivada per la raó.

La manera d'actualitzar la pròpia identitat, en tot moment i durant tota la vida adulta és sens dubte polivalent. Les circumstàncies i la pròpia activitat varien i continuen construint un bagatge humà compartit.

En la vellesa la consciència de si mateix informa l'individu dels canvis de la persona i de les seves relacions. Les sensacions interoceptives i propioceptives ofereixen a la persona la percepció dels canvis en el cos d'una lenta, però segura, decadència. Les sensacions exteroceptives informen també dels canvis de la imatge pròpia. A aquestes sensacions i sentiments s'hi afegeixen també els canvis en les relacions entre si mateix i l'entorn (d'índole afectiva, professional i intel·lectual).



*Projectar la pròpia identitat en el futur...*

L'activitat objectivadora de la realitat pròpia i del món és l'única que assegura a l'ésser la participació de la pròpia identitat en l'univers.

Projectar la pròpia identitat en el futur, més enllà de la mort, només és possible per la reciprocitat del fet social humà, en el qual l'individu és també *l'altre* pels altres i com a tal participa en el projecte de construcció de la consciència individual i col·lectiva de la comunitat on li ha pertocat viure i on la seva experiència es projecta.

El bagatge que rebem de la humanitat es perllonga i modifica més enllà de la vida dels individus per l'activitat conscient individual i col·lectiva i pels coneixements que aquesta activitat procura en l'experiència dels homes d'ara i del futur, els quals constitueixen en el seu devenir el projecte humanitzador de la nostra espècie.

# RETROBAR EL NEN DIA A DIA

9

per Carme Sala i Sureda



El procés vers la conquesta de l'autonomia que segueix el nen va íntimament lligat a la consolidació de la pròpia identitat. L'escola ha d'intervenir en aquest procés de creixement del nen i ajudar-lo a crear els instruments, les condicions intel·lectuals, afectives i de relació, de cara a promoure una experiència de vida rica, original i harmònica. Primer la família i després família, escola i altres institucions ciutadanes han de vetllar no sols per la salut i el benestar material del nen, sinó també per l'organització de la seva vida social i cultural. L'element fonamental és la promoció del nen, l'avenç personal i social, que el nen adquireixi seguretat en si mateix, i l'educador fa un paper important en tot aquest procés.

El tema de l'autonomia del nen i la pròpia identitat podria no acabar-se mai. És per això que voldria centrar-me en tres aspectes, en tres moments de l'àmbit escolar que em semblen de cabdal importància de cara a l'adquisició del coneixement de si mateix, de la pròpia identitat:

1. L'entrada del nen a l'escola.
2. Conèixer-se ell tot coneixent l'altre.
3. L'àrea d'experiències i les propostes que fa al Parvulari i Cicle Inicial de cara al coneixement de si mateix, la pròpia identitat.

## 1. L'entrada del nen a l'escola

El nen arriba a l'escola amb una història, fruit d'uns anys d'experiència en un marc familiar determinat. Arriba per tant

a l'escola utilitzant uns codis de conducta, de comunicació, de costums, de valors propis. Per exemple, hi ha nens que es comuniquen per mitjà de la paraula, d'altres mitjançant el moviment, la baralla, la seva timidesa, l'extroversió, assumint determinades expressions enfront d'estímuls diversos que els ofereix el medi que els envolta: estímuls visuals, auditius, gesticulacions determinades. Tot això acompanyat d'una gran curiositat, intranquil·litat, a voltes angoixa, il·lusió, emoció vers el nou ambient que se li obre.

Aquest primer contacte del nen amb l'escola és també influït per les expectatives que la família i l'ambient social exerceixen prèviament sobre el nen per mitjà de coacció algunes vegades, de valoració o desvaloració d'activitats pròpies de l'escola d'altres.

Totes aquestes expectatives que s'obren al nen davant una nova etapa de la seva vida l'influeixen de vegades creant-li una gran inseguretat, una profunda inseguretat que sovint no s'acaba amb el coneixement físic de l'escola, en el moment físic de l'inici, en el moment d'«ara ja coneix, ja ha vist l'escola». Fixem-nos que hi ha molts moments que exigiran per part del docent una intervenció delicada ja que són potenciadors d'actituds d'inseguretat.

L'entrada a l'escola modifica, canvia la quotidianitat del nen. És molt diferent la vida de casa que la vida de l'escola. És diferent viure amb el pare i la mare que amb el mestre de l'escola. És diferent jugar sol a casa, cercar la pròpia imatge en el mirall per trobar companyia, jugar amb

**10** el germà, alguna vegada amb el veí de dalt o del costat que viure tota la jornada escolar amb nens de la mateixa edat, amb molts nens. És diferent menjar a casa en un ambient controlat i reduït, d'estira i arronsa amb la mare, d'un joc en el qual es transllueixen infinitat de demandes, comentaris, necessitats, que menjar a l'escola amb molts companys, amb una organització diferent, sentint el soroll del grup, parlant amb gestos amb l'amic que és a l'altra banda del menjador. No és el mateix per a un nen petit fer la migdiada a casa (la mare prepara el llit, el tapeta) que a l'escola (una gran sala on dormen molts nens). No és la mateixa cosa baixar l'escala de casa per anar al carrer que baixar l'escala de l'escola per anar al pati. No és el mateix haver de fer files perquè el nombre de nens així ho exigeix que no haver-ne de fer mai. I un llarg etc. d'exemples que ens portaran a trobar que les condicions ambientals, relacionals, afectives del nen canvien.

Aquest canvi real que evidentment el nen ha de fer exigeix una atenció, una actitud. Permeteu-me fer un parèntesi: aquesta atenció no hauria d'ésser exclusiva del moment d'entrada del nen a l'escola, sinó en qualsevol moment de canvi en el procés del nen: pas de l'escola bresol al parvulari, del parvulari a EGB, d'EGB a..., tenint en compte les diferències que comporta cada situació, cada edat. Pensem que en aquests moments de canvi en la vida del nen, del pre-adolescent es cau en un gran abandó i de vegades sota criteris de no voler caure en proteccionisme. És cert que el nen ha d'aprendre a afrontar situacions noves, però això no està renyit amb una intervenció orientativa positiva que permeti fer aquest salt amb seguretat, donar-li l'empenta que faciliti el bon accés al nou estadi.

D'aquest primer punt de reflexió, en podem treure unes línies d'actuació i unes conclusions.

L'entrada a l'escola hauria de ser un moment agradable per al nen i no sols perquè hi ha hagut una atenció prèvia pel fet que se li ha facilitat el coneixement de l'escola, dels espais que l'envolten, dels mestres, pel fet de trobar-se amb els que seran els seus companys, veure que els pares també coneixen l'escola. Cal també explicar o fer entendre als nens el significat d'aquelles situacions, d'aquells actes que es fan únicament a l'escola a cau-

sa de la convivència en massa, on tot és gran. Acceptar els lligams del nen amb els germans, els amics, els objectes que porten de casa. En definitiva, anar consolidant uns criteris d'actuació del mestre que siguin facilitadors d'integració: que donin seguretat al nen.

De tota manera l'element de fons que emmarca tot aquest procés d'actuació del mestre és la perspectiva pedagògica que situa el nen com a protagonista de l'acte educatiu. El nen considerat en la seva individualitat, el nen individu i no només el nen com un més dins el grup classe. És a dir, el mestre individualitza, no massifica. El fet que el nen visqui aquesta primera experiència escolar sota signes d'un gran respecte envers la seva individualitat és un factor fonamental d'afermament de la seva autonomia, del procés de pròpia identificació.

## **2. Conèixer-se ell coneixent l'altre**

Cada nen té la necessitat i el dret de ser considerat i reconegut tal com realment és, amb el seu propi cos, la seva manera de ser i fer, el seu caràcter, les seves afeccions, limitacions, gestos, simpaties o antipaties, defectes o qualitats, amb allò que saben fer i el que no saben fer. Aquesta premissa ens obre una òptica riquíssima d'aprenentatge en comú i per tant d'enriquiment personal. D'aquesta manera, les limitacions de cadascú esdevenen cada vegada menys limitacions quan ens hi enfrontem entre tots.

El nen ha de saber qui és ell, l'opinió que mereix als altres aquest ésser i fer individual. Saber qui és ell inclou conèixer-se físicament, personalment, moralment: les qualitats del seu cos, les possibilitats de resposta del seu cos, les seves limitacions físiques, el marc on s'han realitzat i es realitzen les seves experiències de vida (família, ambient, escola, esbarjo), la seva manera de respondre als estímuls de cada dia, els seus recursos, etcètera.

El mestre, la institució escolar, ha de crear un clima d'espontaneïtat en totes aquestes qüestions. Hem d'oblidar la tradició social i cultural tan arrelada encara i tan poc sincera, d'amagar aquells aspectes que poden semblar negatius de la persona sota pretextos caritatius de no fer-li mal, de no ferir la seva sensibilitat. Per

exemple, quan un nen arriba a l'escola diàriament amb un dèficit higiènic important, brut, amb mala olor, etc. és absurd proposar una línia de no-marginació a partir d'un esperit d'acceptació caritativa. És una situació que s'ha de resoldre, que exigeix una intervenció delicada per fer-ho, ja que existeixen mitjans per aconseguir-ho.

Quan un nen presenta deficiències d'altres tipus, físiques o psíquiques, per exemple, és fonamental plantejar-se una línia de no-marginació que passa en primer lloc per l'explicació d'aquestes característiques pròpies i el coneixement per part dels que l'envolten de les conductes que se'n deriven.

Quan un nen presenta dèficits d'aprenentatge, és important que en sigui conscient i que el mestre no valori només el resultat final d'un aprenentatge concret, sinó que sàpiga determinar i fer-li veure l'arrel d'aquell dèficit, on està el punt del procés on s'ha encallat. Que el nen vegi que pot superar aquest encallament, com ho pot fer, en què ha d'insistir o rectificar, amb què compta, quin esforç li exigeix. És a dir, el nen ha de conèixer el punt en què es troba, com hi ha arribat i com continuarà endavant.

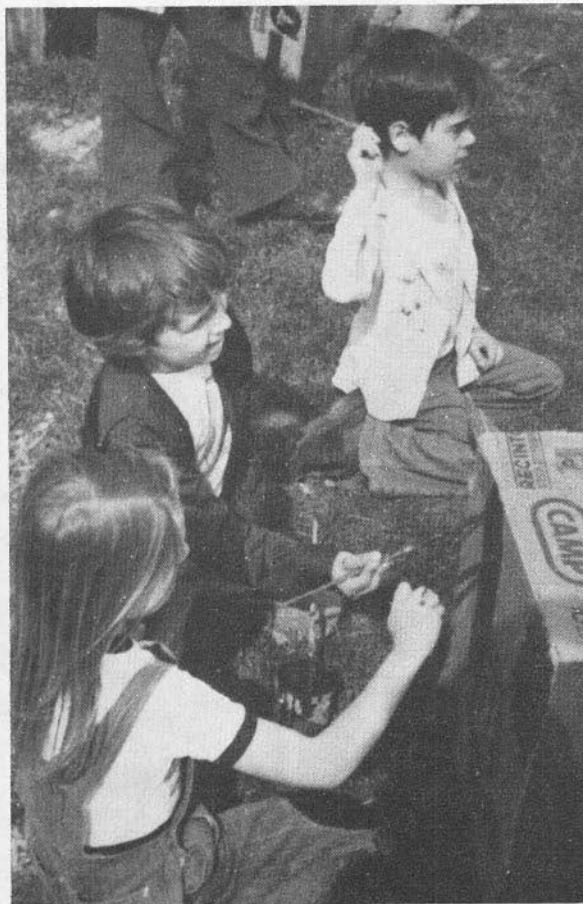
Fixem-nos, però, que el nen abans d'ésser definit com un subjecte amb un dèficit en algun aspecte, és un NEN amb una gran complexitat, amb un conjunt enorme de qualitats i especificitats individuals, una de les quals la defineix el dèficit. De cara a una intervenció primera no marginadora és important aquest tractament espontani de reforç vers el coneixement de si mateix, de cadascú, però de cara a definir un projecte educatiu, el mestre, els mestres, l'escola mai no han de partir d'una insistència única: la superació del dèficit, sinó dels aspectes de globalitat que caracteritzen el nen. Encara avui, l'adult, el mestre, acostumen a parlar molt més de les dificultats, dels problemes de cada nen i enfocar el treball a partir d'aquestes deficiències i no pas de tots els aspectes que constitueixen l'individu i que poden fàcilment donar-li seguretat i confiança, condició indispensable per avançar.

És a dir, partir del principi del dret que té cadascú a ser un ésser original, amb característiques individuals pròpies. Recuperar el gran valor de respecte a l'individu i que aquest esdevingui orientador d'una pràctica escolar que permeti asse-

gurar la promoció de cada nen a partir del que és, de la comprensió de la pròpia persona. Respecte a l'individu en l'etapa escolar, vol dir ajudar-lo i donar-li els recursos per crear l'ambient necessari per tal que el nen sigui conscient de les seves qualitats, dèficits i mancances. En la mesura que a cada nen se li ofereix un marc de valoració d'aquestes característiques individuals s'estableix una interrelació col·lectiva fonamentada en aquest nou valor i per tant no marginadora, dialogant, de respecte (no de caritat) vers la diversitat física, d'opinió, de creences, etc.

Aquest apartat, doncs, permet dir que el treball sobre la pròpia identitat enfocat vers la perspectiva de prioritzar el valor de respecte al nen, a l'individu i com a conseqüència a l'altre, per canviar les re-

La participació



**12** flexions establertes de dominació per part del més fort, de valoració només de capacitats intel·lectuals considerades tradicionalment com a més importants, d'entendre que l'escola obligatòria ha d'oferir projectes que comprenguin una multiplicitat de recursos que la condició humana, l'individu, ofereixen. Hem d'arribar a abolir les relacions d'insolidaritat, de coacció, d'insolvència no per la via de la prèdica moral, sinó per la via de la pràctica, de creació de consciència.

### **3. L'àrea d'experiències i les propostes que fa al Parvulari i al Cicle Inicial de cara al coneixement de si mateix, la pròpia identitat**

Aquest és un tema que si bé es treballa específicament al Cicle Inicial, no hauria d'acabar aquí. El procés de descoberta de la pròpia identitat ultrapassa el marc d'una simple subjecció a un programa, a un curs. És a dir, no pel fet que els programes indiquin un moment determinat per tractar-lo vol dir que ja està resolt, que es pot donar per acabat.

Al Parvulari i Cicle Inicial s'ha d'ajudar el nen a conquerir l'autonomia personal dins un marc ambiental que li sigui estimulante. El mestre utilitza els instruments adequats per tal de fer créixer i continuar l'experiència que fins ara ha seguit el nen en solitari, en el si de la família i transformar-la en experiència collec-

tiva. El mestre, doncs, se situa al costat del nen en aquest procés de creació i transformació d'aquests primers estímuls-interessos-necessitats, base de la seva autonomia i el convidar, el portar a partir d'aquesta seguretat en si mateix a la conquesta i acceptació dels altres, al treball en comú, a la defensa de les seves idees i opinions.

L'Àrea d'Experiències hauria de formular-se com a objectiu principal l'establir un nexa de connexió entre l'experiència escolar i la història del nen, ampliant així el seu espai d'experiència, considerant-les protagonistes l'una de l'altra dins el marc d'ambient social.

Les petites coses de cada dia, que succeeixen en el fer de cada dia, ajuden a definir la pròpia identitat, si en som conscients. El fet de considerar tot el que succeeix al nostre entorn pròxim: barri, poble amb totes les seves institucions, patrimoni cultural, patrimoni visual, edificis nous, antics i en construcció, les botigues i els tallers, ajuda a sentir-se integrat i alhora ser protagonista d'una història que no és tan sols definida per elements del passat: monuments, biblioteques, museus, estàtues, sinó pels signes que a tots aquests elements hi afegeix l'actualitat: petits detalls que ens capten l'atenció, la monotonia o signes de canvi de cada dia, els sorolls concrets, la inscripció que apareix en una paret. D'aquesta manera, tot el patrimoni cultural del nostre entorn es converteix en una font de recerca per a reconstruir el nostre passat, però des d'una òptica de protagonistes d'una història que es va fent cada dia.

La història de l'entorn del nen des d'una perspectiva d'espectador, de contemplació del patrimoni artístic: edificis, monuments històrics, carrers principals del centre de la localitat, com si només aquests tinguessin categoria, contribueix a consolidar la idea equivocada de ser protagonista de la història només tot allò referent a un passat digne de recordar, oblidant els signes, que cada persona, els costums, les tradicions, hàbits, maneres concretes de viure una realitat, imprimeix sobre la història passada.

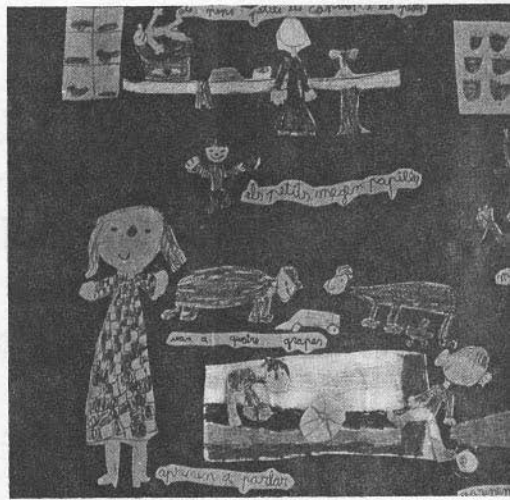
Un altre objectiu concret de l'àrea d'experiències al Parvulari i Cicle Inicial és el de facilitar la reconstrucció de la pròpia història individual dins el marc de l'ambient natural i social del nucli en el que viu el nen. Aquest coneixement del

*Les experiències conjuntes*





Exposició de les coses que teníem quan érem petits



Visita a l'Escola Bressol del barri

medi li permetrà reconstruir la seva biografia i per tant el coneixement de si mateix, de la seva pròpia identitat. L'ambient del nen ens porta a conèixer els seus codis, els codis afectius, expressius, ètics, lingüístics, perceptius, lògics, a través dels quals actua i es comporta. A partir d'aquí es poden iniciar les primeres experiències sistematitzades de reconstrucció de la història del nen. Les formes o les didàctiques concretes cal que cadascú intenti cercar-les a partir del que sigui més adequat a la seva realitat. Podríem, per exemple, començar per ajudar el nen a descobrir, reviuir, els elements relatius al primer any de vida:

On va néixer.

Com era quan va néixer.

Què feia.

Què menjava.

Paraules que utilitzava.

Olors característiques d'objectes de l'entorn que li recorden quan ell era petit: talc, colònia, sabó, papilles, biberó, pomades, etc.

Joguines que utilitzava.

Animalets de pelfa, manteta, que l'ajudaven a dormir.

La roba de quan era petit.

Les seves fotografies.

Entremaliadures que havia fet.

Cançons i contes que li explicaven.

Jocs d'estimulació fantàstica: si visquéssim en un món on tots caminéssim de quatre grapes: què passaria? Que tots fóssim petits? Que no tinguéssim dents?, etc.

Senyals que tenen al cos com a resultat de caigudes, cops, etc.

Pot haver-hi un segon nivell de treball enfocat a reforçar el sentit de la pròpia identitat:

Coneixement del seu propi cos. Reconeixement de les seves fotografies i les dels seus companys (cara, perfil, esquena, etc.). Construcció de la silueta del seu propi cos. Descomposició de la silueta i després reconstruir-la. Descripció analítica de les parts del cos davant del mirall. Jocs de moviment i control del cos. Jocs d'amagar-se sota una manta i reconèixer qui hi ha. Coneixement del cos i de les seves possibilitats de moviment en diferents espais. Coordinació dinàmica del moviment per a l'adquisició de l'habilitat, equilibri i seguretat, etc.

Es pot també fer una proposta de treball organitzat de recuperació de la pròpia història, considerant que al final del Cicle Inicial els nens comencen a fer ús del llenguatge escrit i per tant poden ja fer un recull de dades.



## LA RELACIÓ ADULTS/INFANTS, QUELCOM QUE PARTICIPA EN L'AUTOCONSTRUCCIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT INDIVIDUAL I SOCIAL

Apunts a partir d'un anecdotari

per Lurdes Molina i Simó

La personalitat de cada home s'autoconstrueix en el marc d'un teixit de relacions dinàmiques entre ell i el seu entorn.

En aquest procés d'autoconstrucció de la pròpia identitat l'home té múltiples i variades ocasions de contrastar el propi «jo» amb l'«altre» (objectes, espais, animals, persones, fenòmens físico-químics, fenòmens socio-culturals...), tot emmirallant-s'hi, enfrontant-s'hi, seduïnt-lo, deixant-se seduir, cercant protecció, protegint-lo, imitant-lo, imposant-se com a model, imposant el propi punt de mira, sotmetent-se al punt de mira de l'altre, apropant-s'hi, distanciant-se'n, creant dependències, lluitant per independitzar-se'n, projectant-s'hi, etc.

Es tracta d'un procés en el qual, malgrat viure moments d'equilibri relatiu, hom sovint és ambivalent, contradictori, desconcertant per a si mateix i per als altres. Aquesta relació social —definidora del propi jo individual i social—, lluny de ser pròpia i exclusiva d'un o uns període/s evolutiu/s, és consubstancial a la naturalesa de l'home en el qual (en el decurs de tota la seva vida) allò que és «natural» és «ser un ésser social».

No és adient als objectius i llargària d'un article d'aquesta mena fer una anàlisi de tot l'entramat d'interaccions susceptibles de produir-se en l'autoconstrucció de la personalitat. Amb aquestes notes

únicament pretenc encetar una possible reflexió sobre la nostra funció com a adults en les interaccions que es produeixen amb els infants, interaccions que incideixen en l'autoconstrucció i regulació de la personalitat individual i social d'ambdós membres de la relació (adults i infants); volgudament deixo de banda, en aquesta exposició, les interaccions amb altres elements del medi (objectes, espais, altres infants, etcètera) que poden incidir en aquesta construcció de la pròpia identitat, la qual cosa no vol dir que n'obviï la importància.

Al llarg de la història de la humanitat (i en relació, també, a diversos grups culturals) s'han anat succeint diverses concepcions de l'infant i de la seva educació, concepcions que han comportat també actituds diferenciades de l'adult (suposadament responsable del procés educatiu) envers l'infant.

En les nostres actituds com a adults/educadors envers l'infant es posa de manifest la nostra personalitat resultant d'un procés d'autoconstrucció en què hem introjectat criteris, valors, costums, vivències..., els quals hauríem de ser capaços d'analitzar i regular amb la intenció que participin satisfactòriament en el procés que està fent l'infant que es relaciona amb nosaltres d'autoconstrucció de la personalitat.

En la nostra societat actual és freqüent observar una mena de «tics» en el proce-



dir adult amb els nens/es petits. N'esmentaré alguns.

Algunes vegades considerem l'infant un ésser desvalgut; sense habilitat per resoldre per si mateix els problemes que li crea el món en què viu; sense capacitat per entendre les lleis físiques, ni els esdeveniments socio-culturals; li adjudiquem una feblesa emotiva que ens el fa veure com incapaç d'enfrontar-se amb situacions adverses. Totes aquestes consideracions se solen traduir en actituds de protecció exagerada: el vestim, el pentinem, el sobre-carreguem de lliminadures i joguines, li filtrem la informació, li encobrim o dissimulem els seus dèficits, evitem que es trobi en situacions difícils o enutjoses..., en definitiva fem un procés de substitució de la societat real per una societat ideal, feta a «mesura» de l'infant.

En altres ocasions som indiferents als seus desigs, necessitats afectives, febleses... i els exigim una coherència, responsabilitat, rectitud i regularitat de resposta.

Molt sovint adjudiquem una valoració a les actituds dels infants sense prendre'ns la molèstia de saber-ne els motius, de valorar el procés que els ha portat a aquell resultat. Valoracions injustificades solen portar a renyes, càstigs, trencaments de la comunicació... absolutament injustificats, i conseqüentment incomprensibles per a l'infant.

Freqüentment projectem la nostra personalitat en els infants de qui tenim cura i voldríem veure-hi aquell nen/a que nosaltres no vàrem poder ser; voldríem per a ell els èxits que nosaltres no hem estat capaços d'aconseguir; voldríem evitar-los les dificultats que nosaltres hem viscut, o vivim; no voldríem veure-hi els defectes que veiem en nosaltres... Totes aquestes expectatives ens impedeixen de veure qui és ell en realitat, què el motiva, què necessita, amb quines coses s'identifica... L'infant acaba sent un objecte, un instrument d'autofermament dels pares i/o dels mestres.

Sovint encaixonem l'infant en un model preconcebut —les característiques, necessitats, interessos... que li pertocquen per l'etapa evolutiva definida per un manual o corrent psicològic, la imatge de nen que és moda, o que «vesteix», en determinat status cultural, el seu paper d'«escolar»...— i esperem d'ell que respongui dòcilment a aquest model. Aquesta actitud acostuma a portar al fet que el fil con-

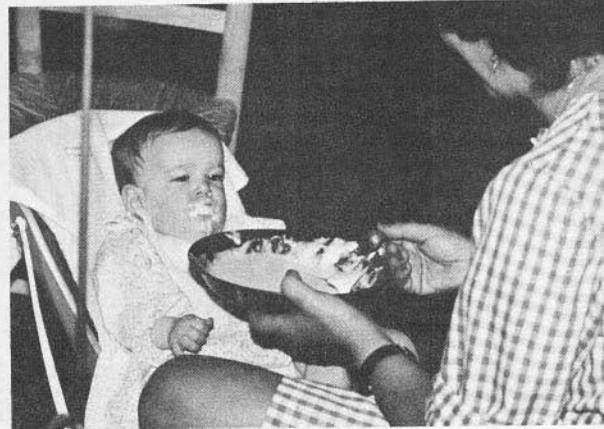
ductor de la relació educativa sigui la normativització de la vida de l'infant.

Habitualment, quan ens disposem a analitzar la interacció educativa amb el propòsit d'entendre-la i actuar en conseqüència, ens oblidem d'analitzar la pròpia actitud com a adults. Gairebé sempre observem, i procurem interpretar, el comportament de l'infant intentant de trobar-ne l'explicació bé en les seves motivacions íntimes, o en la influència exercida per altres factors que no siguem nosaltres mateixos, o en el tòpic que és el que li pertoca per l'edat que té o moment evolutiu en què està.

Les anècdotes que segueixen pretenen il·lustrar algunes d'aquestes reflexions i sensibilitzar de la necessitat d'avaluar tots els elements que intervenen en una relació educativa abans d'emetre judicis i/o actuar. Ben segur que l'anàlisi dels fets ocorreguts en cada situació exposada pot donar peu a reflexions variades i aprofundides; jo em limito a oferir-vos-les per suggerir-vos que, analitzant-les i discutint les vostres anàlisis amb els companys, us formuleu alguns interrogants que us facin anar més enllà d'unes interpretacions frívols o simplistes. És a dir, no s'hi val a concloure senzillament que la Marta és una tossuda, una rebeca, té idees fixes, vol imposar la seva... encara que ens sembli entenedor atès que té una necessitat d'aferrar la seva personalitat, de saber quin és el seu poder dins del grup familiar i escolar.

¿Podríem analitzar, per exemple, quina importància tenia per a la Glòria l'emmi-

*Tenir-ne cura...*



16 rallament amb la seva mestra per al procés d'autoconstrucció i consciència de la pròpia identitat?...

O ¿... què passarà si la mare de l'Aina interpreta que l'explicitació del fet que vol posar-se «al seu costat» és fruit d'un caprici de la nena?

Les actituds no són bones o dolentes per si mateixes; allò que és important és que els adults siguem capaços d'aturar-nos a analitzar-les, veure'n les conseqüències, modificar-les sempre que ho considerem oportú. No cal que ens exigim a nosaltres mateixos, i als altres, una coherència absoluta; la flexibilitat i l'anàlisi són elements que faciliten la comunicació i que ajuden a subsanar possibles errors.

.....

La Marta té 4 anys.

Avui ha vingut a casa seva una companya de l'escola que també té 4 anys.

Som pels volts de Sant Joan. Fa molta calor.

Després de jugar una estona, la Marta demana al pare si ella i la Clàudia poden sortir a l'eixida a regar les plantes amb la mànega.

El pare intenta dissuadir-les d'aquesta idea dient-los que ho facin amb la regadora i proposant-los altres activitats. La Marta i la Clàudia no es deixen convèncer. El pare els fa reflexions sobre el risc de mullar-se la roba i les sabates si ho fan amb la mànega.

M. — Tinc una idea! Ens treiem la roba i ens posem les sabates de goma.

C. — Jo les tinc a casa (es refereix a les sabates de goma).

M. — Vine! Jo et deixaré les meves. Jo em posaré les del Pere (germà de 6 anys).

El pare es deixa convèncer; no li sembla malament la idea. Les nenes van a la cambra i surten equipades amb calces i sabates de goma. La Marta camina arrossegant les sabates del seu germà que li vénen dos dits balderes.

Quan fa una estona que són a l'eixida regant, entren de sobte al menjador tot dient:

—Ens n'anem al pati (es refereixen a un pati interior de veïns; la Clàudia s'ha tret les calces i la Marta les calces i les sabates).

Pare. — Ep! un moment! ¿Ja heu tancat l'aixeta de la mànega?

—Sííí...! (i arrenquen a córrer cap a la porta del pis).

La Marta surt decidida cap el pati; la

Clàudia es queda aturada al llindar de la porta. Passats uns segons la Clàudia torna enrera i es palplanta, amb una expressió amoïnada, davant del pare de la Marta.

Pare. — Què tens, Clàudia? ¿Que no vas amb la Marta?

C. — És que... les calces són mullades (tot somicant).

Pare. — A veure (amb to consolador): On són? Porta-les.

(...)

La Clàudia entra de l'eixida amb les calces a la mà. Són ben xopes. Als llavis de la Clàudia s'esbossa un petarrell.

Pare. — Uf! que us heu regat vosaltres? (rialler, tot tocant les calces i passant la mà pels cabells de la Clàudia amb l'intent de tranquil·litzar-la). No t'amoïnis, no passa res. Ara ho arreglarem.

El pare resol la situació oferint-li unes calces de la Marta.

Amb el problema resolt, la Clàudia surt ben contenta al pati de veïns amb les calces de la Marta posades.

Encara no han passat uns segons i se senten crits al pati. És la Marta que, tot estirant de les calces que porta posades la Clàudia, va dient entre xiscles:

—Són meves! No te les deixo!

Quan el pare surt amb la intenció d'intervenir rep patades, cops i escopinades per part de la Marta, que no para de dir:

M. — Jo no les hi deixo! ¿Per què les hi has deixat?

El pare fa tot el possible per explicar-li raonadament els motius pels quals ell li ha deixat les calces a la Clàudia. La rebequeria de la Marta cada cop és més estrident; sembla que ni tan sols escolti; només repeteix:

M. — Jo no les hi deixo! Són meves!

En un dels intents per convèncer-la, el pare li fa un comentari referent al fet que la Clàudia és amiga seva i que ella mateixa li ha deixat les seves sabates de goma. La Marta, per un moment, atura els crits i moviments, es mira la Clàudia i diu:

M. — Però jo les sabates sí que les hi deixo, però les calces no vull que tu les hi deixis. Que es posi les seves! (i continua rebequejant).

El pare, vençut, acaba dient:

—Mira Marta, jo crec que tu ho has entès. Li has de deixar les calces a la Clàudia perquè les seves estan mullades i aquí no en té cap altres. I no en parlem més (agafa la Clàudia de la mà i emprèn el retorn cap a casa).

La Marta els segueix, cridant i repetint que vol les seves calces, que ella no les hi deixa. Allò porta traces de no acabar.

Una amiga de la família que ha presenciada tota la situació —amb l'intent de trencar el cercle viciós en què s'ha entrat— li diu a la Marta amb to suggestiu:

Rosa. — Saps Marta?... Quan jo era petita al meu poble cada estiu venia una mona que anava vestida, menjava amb cullera, forquilla i ganivet, s'asseia en una cadira, llegia contes... Era més divertida!

Mentrestant la Marta continua repetint que ella no li deixa les calces a la Clàudia però va baixant el to de veu i, de tant en tant, es mira la Rosa.

R. — ... i saps? Portava calces i sempre se les treia i anava amb el cul enlaire.

En sentir a parlar de les calces de la mona, la Marta s'interessa per tot el que feia la mona.

M. — ¿I el seu pare i la seva mare no la renyaven perquè s'encostiparia?

F. — Ui, sí! Però la mona saps què feia...

La Rosa s'està una bona estona allargant la història de la mona amb la intenció que la Marta oblidi el seu enuig. La Marta i la Clàudia estan molt interessades per les entremeliadures de la mona. Riuen, s'agafen de l'esquena, fan comentaris... Tot sembla haver tornat a la normalitat. Aparentment la Marta ja no està enrabiada.

Mentre la Rosa inventa i inventa el que va passar amb la mona, entra en Pere i pregunta:

P. — Què expliques Rosa?

R. — Ui! Una història d'una mona trapassera que venia al meu poble.

M. — Explica allò que quan feia el saltimbanqui amb el gronxador i va caure a terra. Fa riure més!

La Rosa continua explicant i repetint històries. Passada una estona en Pere li diu que per què no explica una altra història que no sigui de les de la mona.

M. — Noooo... (amb to suplicant, afalagador, fent cantarella, repenjan-se i refregant-se damunt de la Rosa) perquè la Rosa ens explica aquesta de la mona perquè jo estava enfadada, i si no m'explica més tornaré a estar enfadada i no li deixaré les calces a la Clàudia, que són meves!

.....

L'Anna és una mestra nova a l'escola.

El primer dia de curs, després d'haver rebut els nens i dir-los el «bon dia» (classe de 2n. de Parvulari [5-6 anys]), els suggerí



Enjogassar-s'hi...

que seguessin en cercle a l'estora i encetà una conversa sobre les coses que cadascú havia fet durant l'estiu.

L'Anna, de bon començament, s'adreçà a tots els infants en català. Els diversos infants s'expressaven en català o castellà en relació a la pròpia llengua (hi ha 8 nens/es, sobre 30, que ho fan en castellà). (...)

O. — Jo vaig anar a la platja, a casa del meu tiet, i tenim moltes petxines, i... Glòria (és la primera vegada que intervé).

— «Pos» jo he «it» a Mallorca «con los» meus iaïos i «aún» tenim «más» de «puchinas».

M. (fa una riallada). — «Ara» Glòria! ¿Por qué hablas «català» si tú eres castellana? Un grupet de nens s'afegeix a la riota.

G. — No és «verdad». Jo sóc catalana. ¿Tonto! (tot aixecant-se i anant a donar una empenta a en Marc). Jo sé català. ¿«Verdad senyoreta»?

L'Anna intentà posar pau fent entendre que s'havia de respectar que la Glòria emprés la llengua que ella volgués.

Malgrat que l'expressió catalana de la Glòria era molt deficitària, l'Anna cregué prudent no fer cap esment a aquests dè-

**18** ficits per abordar-los més endavant a mesura que la nena s'anés expressant.

Durant els cursos anteriors, a l'escola, la Glòria no havia dit mai res en català, ni quan s'adreçava als infants ni quan s'adreçava als adults. Els seus pares i germans parlen sempre, i amb tothom, en castellà.

A partir d'aquell dia la Glòria, a l'escola, s'adreça i contesta a tothom en català, tot i que gairebé tots tenen el costum de parlar-li a ella en castellà. Sovint —quan algú se sorprèn que ella parli català, o li fa algun comentari al respecte, o fins i tot només pel fet que li contestin en castellà— la Glòria respon agressivament, o despectivament o afirma que ella «és catalana, com la seva mestra». Passats uns quants mesos del curs, parla acceptablement el català.

.....  
Fa quinze dies que l'Aina (3 anys) ha tingut un germanet. Està molt contenta, ho explica a tothom, vol ajudar a canviar-li les gasses, vol agafar-lo a coll, vol veure com el renten...

La mare està donant de mamar al petit (el pit esquerre). L'Aina seu a la banda dreta de la mare i es mira el Marc. De sobte, comença a somicar.

Mare. — Què tens Aina? Per què somiques?  
A. — És que jo vull seure al teu costat (i esclata el plor).

Mare. — Què vols dir «al meu costat»?  
Si ja ho estàs al meu costat (tot acarontant-li la cara).

A. — Noooo! Jo vull al teu costaaaat! (plorant desconsoladament).

Mare (intentant entendre què és el que succeeix). — Però... A veure, ¿on ets Aina? Que no ets aquí al «meu costat»?

A. — No! Jo vull al teu costat del teu pit!  
.....

Una colleta de sis nens/es de 3 a 7 anys, veïns d'escala, acompanyats de la Dolors i la Carme (dues mares) han anat a la piscina del barri a primera hora de la tarda.

S'han banyat, han pres el sol, s'han ballat, s'han reconciliat, s'han explicat històries, han demostrat les seves habilitats aquàtiques i gimnàstiques...; la tarda, en conjunt, ha transcorregut agradablement.

Una discussió ha enterbolit però, ara i adés, el bon estar del grup. Cada cop que els infants veien un altre infant i/o adult menjant un gelat, un pastisset, un refresc o qualsevol altra llaaminadura, han reclamat que se'ls en comprés un. Tot i que

les mares de bon començament han deixat clar que, segons el seu criteri, els infants no tenien cap necessitat de menjar o beure i que no pensaven cedir a les seves pressions, la mainada de tant en tant ha insistit: suplicant, somicant, manifestant que no els semblava just, dient que tenien gana, rebequejant...

Finalment, la Dolors i la Carme s'han vingut que quan fos l'hora de berenar, en lloc d'anar a fer-ho a casa, comprarien un berenar no habitual, però amb la condició de no comprar productes manufacturats («pastelito»), sinó una pasta elaborada a la pastisseria del barri. La proposta ha estat acceptada amb alegrois per part dels sis infants.

Han sortit de la pastisseria ben satisfets cadascun amb el seu «croissant» farcit de xocolata que, a proposta d'en Toni, tots han triat.

Mengen amb fruïció i comenten com és de bona la pasta triada.

En Ricard (4 anys), però, ni tan sols l'ha desembolicada i va mirant com mengen tots els altres (ell ha estat un dels qui, mentre eren a la piscina, ha dit repetides vegades que volia que li comprassin quelcom perquè tenia gana i ha protestat per la injustícia que, segons ell, se'ls feia no comprant res).

La Carme li pregunta com és que no es menja el «croissant».

En Ricard fa una mirada furtiva al paquet, es mira a la Carme i diu:

R. — Aaaaah!... Perquè després se m'acaba molt ràpid (tot fent un balaceig de cap que acaba amb una caiguda d'ulls).  
C. — Però..., no tenies tanta gana?!

R. — Sííí... però si me'l menjo, després no en tinc!

Van fent el camí cap a casa. Els infants van acabant els respectius «croissants»; en Ricard els va observant. Just en el moment en què la Roser (qui ha estat l'última d'acabar) dóna el paper a la mare, en Ricard desembolica el «croissant», dóna una mirada de satisfacció a la concurrència i comença a menjar.  
.....

En acabar la classe de música, la Montse (mestra de música) ha demanat a en Roger, en Joan i en Carles (6 anys) que es quedin una estoneta, per fer uns exercicis que els ajudaran a afinar la veu.

Immediatament en Carles ha contestat en to agressiu:

—Jo no em quedo! Perquè jo sóc lliure.

Tu no manes en la meua veu. A més a més a mi ja m'agrada la meua veu (i se n'ha anat).

La Montse ha quedat sorpresa per aquesta reacció no habitual per part d'en Carles i ha considerat més adient aclarir-ho una altra estona que no pas sortir corrent darrera d'ell.

Quan en Carles ha arribat a classe s'ha acostat compungit al Jordi (el seu mestre) i li ha explicat allò que acabava de succeir. El mestre procura aclarir-li quina era la intenció de la Montse en proposar-los de fer els exercicis; constatant que en Carles no sap com sortir-se de la situació creada, li suggereix que convindria que, abans de la propera sessió de música, ell anés a trobar la Montse per aclarir el malentès i disculpar-se per la seva actitud. Davant del suggeriment l'expressió d'en Carles s'illumina.

En Carles és un nen xerraire, que li agrada establir conversa amb tothom; tot ho pregunta, tot ho sap, tot ho comenta, tot ho explica... Té una veu força greu i habitualment parla molt alt.

En línies generals, els seus pares, familiars, veïns i amics, valoren el seu interès per diversitat de temes i la seva facilitat de conversa, l'escolten, l'ajuden a fer deduccions, contesten les seves preguntes, però sovint li recomanen que baxi el to de veu i, entre ells (sense ànim de molestar en Carles), han fet comentaris sobre la gravetat de la seva veu i l'altura amb què parla.

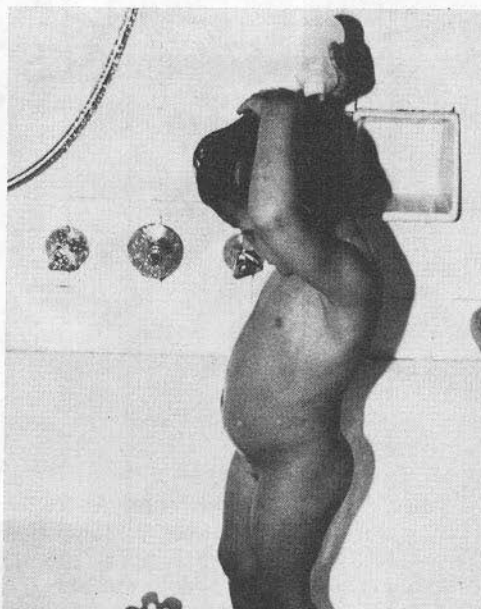
.....  
La classe de «Cargols» (3-4 anys) ha sortit d'excursió.

En Xavi ha estat tot el matí un xic esmoreït; sembla que està una mica enfibrat i té son. La mestra li prepara un lloc per estirar-se i li suggereix si vol dormir una estona. En Xavi s'estira, la mestra el cobreix amb anoracs perquè no s'encosti i demana a tots els altres nens/es que no l'amoïnin perquè en Xavi no es troba massa bé.

Al cap d'una estona es disposen a dinar. Suen en rotllana i la mestra els diu que mentre mengin és millor que no s'aixequin perquè el menjar els faci profit.

En Xavi dorm dos o tres metres més enllà de la rotllana.

Tot just acaben de començar a dinar i en Roger s'aixeca, va cap a on és en Xavi i fa un moviment de ventall amb la mà davant de la seva cara.



*Respectar la seva autonomia...*

La mestra crida l'atenció a en Roger i li recorda que no s'ha d'aixecar mentre menja.

La situació es repeteix quatre o cinc vegades amb intervals molt reduïts entre elles.

La mestra ja l'ha avisat de dues o tres maneres diferents i li ha indicat que si es torna a aixecar, ella s'enfadarà molt, i molt. En Roger cada vegada se la mira amb posat d'assentiment. Hom diria que ho entén perfectament i que té el propòsit de fer-li cas. Cada vegada, però, s'aixeca de nou al cap de pocs segons i acostant-se al Xavi fa el moviment de ventall sobre la seva cara.

Sembla incomprendible. La mestra ha decidit acabar-ho d'una vegada per totes. Mestra. — Vine, Roger (en Roger ve al seu davant i se la mira sollicitament). ¿Em pots explicar que estàs fent? (amb to enutjat).

R. — El Xavi «ta» malalt... La «moca» l'empipa i el despertarà. Jo «panto» la «moca».

En Roger s'acostava repetidament a en Xavi per espantar-li una mosca que voltava prop de la seva cara.



## EL PAPER DELS TITELLES

per Mariano Dolci

Es ben possible que les paraules titella i putxinelli presentin certes ressonàncies relacionades amb la seva història recent, ressonàncies que ens poden amagar les autèntiques possibilitats educatives d'aquestes joguines. Basta obrir un diccionari per convèncer-nos de com la definició de titella s'ha inspirat en una concepció ridículament restringida, banal i plena de prejudicis. Aquests problemes poden semblar distants a molts educadors, però és molt probable que un concepte limitat del titella n'impedeixi en la pràctica una utilització profitosa i satisfactòria des de l'escola bressol fins a l'ensenyament mitjà. Breu: els titelles ofereixen poc perquè hom els demana també poc.

Molts educadors, davant les primeres dificultats o la manca de models adequats o de metodologies realment practicables, es convencen de la necessitat de tenir una formació teatral. Aquest capteniment s'origina en un equívoc: és indispensable que l'educador experimenti per si mateix les tècniques que vol proposar als infants i que procuri augmentar la seva cultura i les seves habilitats, però ha de tenir clar també que saber construir i donar vida perfectament a un titella en una situació teatral no proporciona en absolut les claus per a una acció pedagògica. Ben al contrari, allò que importa és tenir un coneixement bo de l'instrument i dels mecanismes psicològics que aquest desvetlla tant en l'animador com en l'espectador, a fi de proposar-se els objectius més escaients. Desgraciadament, les experiències pedagògiques que, amb una certa continuïtat, es fan en aquest camp són encara molt espo-

ràdiques i mal documentades perquè hom s'hi pugui basar. Recordarem, doncs, algunes característiques del teatre d'animació que puguin modificar la idea que els educadors en tenen.

Primer de tot, els titelles i els putxinellis no es troben únicament en el món del teatre. Ensenms amb les màscares formen una família d'instruments que ja es troben en els orígens del fet teatral, molt de temps abans que els actors pensessin a imitar-los. Els titelles no són solament actors en miniatura: les seves possibilitats comencen precisament on acaben les d'un actor de carn i ossos. Tampoc a les escoles no són considerats simplement com a petits actors.



Els titelles han estat (i encara ho són en altres cultures) representants de la divinitat, presents en cerimònies màgico-religioses, tant en les funeràries com en les de commemoració dels difunts, en els ritus d'iniciació, en les pràctiques de bruixeria i també han estat cremats a les fogueres. Han il·lustrat als altars els grans misteris i drames religiosos, abans de transformar-se en una expressió teatral profana.

Aquests usos no teatrals ens obliguen a atribuir als titelles la capacitat de remoure en nosaltres els racons més profunds relacionats amb el pensament animístic.

Sigmund Freud també va parlar de les impressions suscitades per nines i automats quan adopten l'aparença d'éssers vius.

Finalment, els titelles i els putxinellis han estat utilitzats no fa gaire en activitats no teatrals a les escoles bressol i en la teràpia de nens i adults afectats per trastorns psíquics. Si les teories són escasses, les experiències en aquests camps tan particulars, de vegades molt convinctes, demostren que aquests jocs tenen quelcom a oferir en la formació o la recerca de la identitat. ¿Cal recordar que «persona» ve del llatí *persona*, que significava màscara teatral? Acabarem fent notar que els titelles i els putxinellis es diferencien del teatre d'actors per un element fonamental que ens pot interessar: contràriament al que hom pensa, els titelles no són substituïts dels actors. Basta aixecar-los el vestit per veure que l'actor encara és allí, si bé de forma diferent. El qui anima un titella o un putxinelli es veu contínuament enfrontat al mateix problema de l'actor: ha d'assumir un paper i saber-lo expressar per mitjà de gestos i paraules. En l'actor, la distància entre personalitat i paper és interna, de caràcter psíquic; en l'animador de titelles és externa i concretada en un objecte real.

Acabarem aquest parèntesi sobre els instruments bo i recordant que també hi ha teatre de titelles quan a l'escenari hom anima objectes concrets o abstractes, i fins i tot si només hi ha les mans nues.

Creiem que és important fer ressaltar que els titelles no són necessàriament una diversió per als petits. Bé que també és important comprendre que aquesta forma de teatre presenta particularitats que atreuen molt els infants, la qual cosa no contradiu gens això que acabem de dir.



La manera com participa en un espectacle d'animació el públic infantil és molt característica i diferent de com ho fa en altres tipus d'espectacle.

El fet de dotar de vida i intenció els objectes satisfà les profundes necessitats animístiques de l'infant. El titellaire és viscut pel nen com un «gran» que encara és capaç de jugar i d'entrar en el seu món. Això no obstant és important observar que, tot i la seva participació, el nen, ni que sigui molt petit, no es deixa enganyar i no s'identifica del tot amb un personatge, més o menys antropomorf.

Una certa forma de sentit crític és contínuament estimulada per la incongruència causada per la comunicació d'alguna característica vital a un objecte. El petit espectador tampoc no es deixa enganyar del tot quan es commou o participa sorollosament: aquest sentit crític augmentarà paradoxalment el gaudi suscitat per l'espectacle. S'intueixen les possibilitats educatives que podrien tenir els espectacles si no fossin esporàdics, precisament per la seva característica, que és estimular alhora la fantasia i la racionalitat.

Segons alguns autors interessats a definir la creativitat i el geni, no seria suficient tenir molta fantasia i una racionalitat gran: és sobretot la capacitat d'exercitar conjuntament aquestes dues qualitats allò que ha de caracteritzar els processos creatius.

Apoderar-se dels titelles per jugar és una tendència que tenen tots els nens.

A vegades, quan juguen, animen espontàniament els objectes que tenen a mà i podem dir que són creadors de titelles quan actuen així.

És un fet conegut que una de les principals maneres que té el nen de conèixer la realitat és a través del joc. Amb un procediment que s'assembla al que utilitzen els artistes i els científics, el nen arriba a la «veritat» a través de la «ficcio». A mesura que es va fent gran, cerca la continuació dels seus jocs no tant en les activitats de distracció dels adults com en la seva tensió cap al coneixement. Les metàfores, en les arts, i els models, en les ciències, instauren una mena de «fem com si...», que des dels temps d'Aristòtil s'ha considerat l'element indispensable de qualsevol creació del coneixement.

Per conèixer la seva identitat i separar-la de la resta de l'ambient, l'infant ha de jugar. És el que farà una gran part del seu temps. Provarà de canviar la seva identitat, de transformar-la, de dissimular-la, de perdre-la i retrobar-la o bé la situarà en un context imaginari. Aquests jocs co-

mencen a l'escola bressol amb les primeres imitacions diferides i amb l'aparició del pensament simbòlic. Posteriorment, quasi tots els seus jocs tindran una part d'aparença, un contingut de «fer veure».

Aquests comportaments dels nens sempre s'han acostat a les activitats teatrals dels adults. En certes llengües, com el francès, l'anglès, l'alemany, una mateixa paraula designa el joc del nen i la recitació de l'actor. L'analogia és evident i a vegades els nens i els actors sembla que fan les mateixes coses: es disfressen, es maquillen, es posen màscares, utilitzen accessoris i elements del medi tot donant-los un significat diferent del que tenen; també solen distorsionar l'espai i el temps segons les seves necessitats.

A pesar d'aquestes analogies evidents, no s'han de menystenir les grans diferències que hi ha entre l'actuació d'un nen i la d'un adult. Aquest darrer, en el curs de la representació mesura i utilitza sempre la distància que hi ha entre ell i el seu paper. El nen, amb un jo encara poc format, té dificultats per separar-se del paper i barreja totes dues coses. S'ha dit que l'adult fingeix per tal de semblar un altre, mentre que el nen fingeix per ser un altre.

Aquests termes són difícils de precisar, però és cert que els jocs de ficció tenen una funció molt distinta en els nens i en els adults. L'adult s'expressa sempre en funció dels espectadors i d'una societat fins i tot quan s'hi enfronta. El nen juga per satisfer les seves íntimes necessitats personals, fins i tot quan el grup és indispensable per a aquesta expressió. Quan el petit es posa a miolar sota una taula, no pretén en realitat enganyar ningú. Certament és molt grat per a l'adult que participa en el joc (per exemple fent-li festes i gratant-li darrera les orelles com es fa amb els gats), però si el joc continua és inevitable que es presenti una revelació: «Mira, sóc jo». Aquesta ambivalència expressa el sentit del joc: per a conèixer el gat, el nen ha de «fer el gat», però precisament aquest «fer» indica que ell marca les distàncies amb el gat, és a dir, es delimita i es coneix ell mateix.

Per mitjà d'identificacions i projeccions continues el nen es prova en un trosset de realitat per deixar-lo tot seguit i agafar-ne un altre. El nen pot reconèixer la seva personalitat només a condició de transformar-se en qualsevol cosa distinta d'ell.





Es una actitud massa restrictiva veure només la continuació d'aquests jocs en les activitats teatrals.

Per algunes característiques que hem citat al començament, els putxinellis es poden inserir en aquests jocs des de la seva aparició. El parentiu amb les nines és evident, és a dir, amb la primera joguina donada als nens a totes les cultures. Segons que diu una definició, tot comptat i debatut, exacta, d'una nena de parvulari, els titelles són «nines que parlen i es mouen». Una de les funcions de les nines i dels ossets seria la de mirall, la de suport per a la presa de consciència de l'esquema corpori. Més endavant aquests tendres personatges, que els nens demanen sovint per anar al llit, són investits d'altres funcions i esdevenen estímuls per als jocs de representació de papers. Com diu Piaget, en la relació amb les nines fan acte de presència totes les experiències del nen amb els seus pares, els seus desigs, les seves pors.

En tot el que hem dit fins ara hi ha un buit, el que hi ha entre els jocs amb les nines i el teatre de titelles. Això és degut probablement al fet que els nens més petits de sis anys han estat socialitzats en institucions pre-escolars des de fa no gaire temps. Els nostres coneixements sobre nens petits provenen tant de l'experiència comuna transmesa pels avis com de la psicologia. Tots dos punts de vista han observat el nen petit en solitari, però no els grans grups de nens de la mateixa edat. Ara bé, els titelles són un joc social que pressuposa comunicació i espectadors (a vegades també imaginaris).

En proposar els titelles des de l'escola bressol fins a la primària, el nostre objectiu no pot ser demanar que s'hi faci teatre, sinó ajudar determinades necessitats d'exploració de la identitat pròpia i del món envoltant.

El joc de titelles que ens interessa se situa en una zona en la qual se superposen les àrees del teatre i la de les nines autèntiques:

Nines	Titelles d'escola	Teatre de titelles
-------	-------------------	--------------------

De les nines, rebutjarem l'estatisme, la relació generalment establerta amb un sol individu que juga. Conservarem, però, la possibilitat de reprendre el mateix joc cada dia.



Dels titelles de teatre conservarem les tècniques d'animació, l'aspecte socialitzant del joc, l'exaltadora sensació de ser causa, de situar-se al centre de l'atenció, però rebutjarem tot aspecte celebratiu, tota recerca purament estètica.

Aquesta àrea comença a definir-se ja a l'escola bressol. Quan l'adult escridassa i pega la taula amb la qual el nen s'ha fet mal per calmar-lo; o bé quan fa parlar el darrer tall de carn que vol anar a la panxa del nen per ajuntar-se amb els altres que ja hi són, fa o no fa titelles? Es tracta d'entendre'ns amb les paraules. Allò que ens sembla important és partir d'activitats ja existents a l'escola bressol i utilitzar les propietats dels ninots animats per relançar-les i estendre-les, més que no pas baixar des de les altures de les activitats teatrals fora de l'abast dels infants.

Alguns titelles, de la mà de les mestres, visiten periòdicament l'escola bressol i esdevenen personatges coneguts i estimats,

**24** mentre la seva personalitat es fa com més va més consistent. Aquests personatges participen en moltes activitats i jocs dels nens i a vegades dormen amb ells. Posats d'acord amb els nens, poden gastar bromes a la mestra (la qual té així la possibilitat d'expressar el seu fons infantil). El putxinel·li de la classe té dret a una festa d'aniversari i a la visita del metge quan està malalt. Per als nens més grans de parvulari, el putxinel·li pot servir per a la coneixença de les famílies entre si. Cada dissabte i cada diumenge passa el cap de setmana a casa d'un nen i el dilluns explica quins són els membres de la família, com passen el diumenge, etc. «Una mica més que nina» i «una mica menys que teatre». Resumeixo malament, però és difícil seguir tot els lligams que tenen aquests jocs amb totes les altres activitats de les escoles bressol i les diverses necessitats dels nens.

A parvulari, totes dues funcions dels titelles i de les nines estan netament separades, tot i que a vegades els infants poden fer servir una nina com un titella o, més sovint, al revés, un titella com una nina. Els nens poden construir i animar

titelles senzills i aquestes activitats han de tenir principalment la finalitat de retornar als petits un llenguatge particularment peculiar per a ells. La funció dels titelles com a suports dels processos d'identificació queda palès fins i tot en les parts de la seva construcció. Pocs són els nens de 5-6 anys que canvien el sexe al seu personatge: els nens fan personatges masculins i les nenes, femenis. Una bona part dels personatges construïts en aquesta edat es divideixen en dos grups: els personatges familiars, en els quals es poden incloure els diversos reis, reïnes i d'altres, ja que sovint tenen un element clarament referible a un parent. Per exemple, un «senyor», aparentment anònim, té en realitat el nom del pare o fa l'ofici de l'avi, etc. L'altre grup és constituït per personatges definits com «un nen» (o una nena), però amb clares referències autobiogràfiques.

Més sovint es té la impressió que el nen, tot construint i animant el seu titella, oscilla entre l'expressió de parts de si mateix i de parts tretes de la personalitat d'un familiar. A mesura que es va fent gran el nen, augmenta sempre més el percentatge de personatges que tenen un paper social destacat, en particular metges, mestres, guàrdies, *carabinieri*, etc.

En pocs minuts d'animació, els nens descriuen el seu ambient i les seves preocupacions amb una vivacitat i una immediatesa rarament igualada amb altres llenguatges expressius. Arribats a l'escola primària, els nens aprenen a establir com més va més distàncies amb el personatge i descobreixen les funcions que podríem dir-ne més teatrals.

La finalitat d'aquests jocs és precisar i prendre consciència de la pròpia identitat i, al mateix temps, conèixer els altres. Es tracta de dos pols inseparables i no és possible de potenciar-ne un sense fer-ho igualment amb l'altre. Naturalment, les implicacions no són únicament cognoscitives. De fet la capacitat de saber-se posar en el lloc de l'altre i de comprendre la seva personalitat, no pot deixar de tenir conseqüències en els camps afectiu i moral. No voldria semblar ingenu, però crec que tants problemes de violència, de racisme, de prepotència i d'indiferència davant els sofriments d'altri es veuen agreujats per una manca de «gimnàstica» del nostre jo en el fet de saber-se posar en el lloc dels altres.



# LLIBRES JUVENILS I INFANTILS

LA  
XARXA



**75. Deu rondalles de Jesús Infant**  
Josep Carner  
Reedició esperada d'una obra mestra de Josep Carner, especialment adequada per a les festes de Nadal i com a eina de treball a l'escola.

**76. El catalanoscopi**  
Oriol Vergés  
Text d'una original representació teatral que explica als nens i noies la història de Catalunya, amb l'ajuda de la música i sobretot d'un instrument inèdit, el «catalanoscopi».

**74. Minerva pensativa**  
Estanislau Torres  
La insolita aventura d'un noi català que troba un medalló misteriós, que el duu fins a Grècia i a Turquia.

**73. Els cinc dits d'una mà**  
El repertori de Xesco Boix d'Àngel Daban, de Toni Giménez, de Lluís M. Panfella i de Noè Rius, comentat per ells mateixos.

**72. Ones sense fils**  
Quinze contes de quinze autors importants de la literatura catalana actual, de Jordi Sansonedas o Joan Pruchó a Maria Antonia Oliver o Josep Albanell.

**71. El viatge prodigiós d'en Ferran Pinyol. V. Oceania, II**  
Robert Saladràgas  
Les aventures extraordinàries d'un xicot barceloní areu del món, en companyia del seu mestre, senyor Argemí.

**70. Al govern, un pagès!**  
Josep Gassiot  
Històries de tot temps, situades a l'imaginari dual de l'irlandès, que ens permeten d'assistir als descobriments científics del món modern i ens en fan copsar la manera de viure.

**69. Mixet** Núria Albó  
Narració per a nens molt petits, sobre el gat de la fibra, que va viure a Serratxell i que es molt llest.

**60. Lireta-liraina**  
Xesco Boix  
Extens recull del repertori de Xesco Boix: cançons, contes, endevinalles...

**53. Pàgines festives**  
Josep M. Folch i Torres  
Proleg de Ramon Folch i Camarasa. Segona edició d'uns textos clàssics de la literatura infantil al nostre país.

**35. Galing-galong**  
Xesco Boix  
Segona edició. Amplia selecció de les cançons cantades pel malaguanyal Xesco Boix.



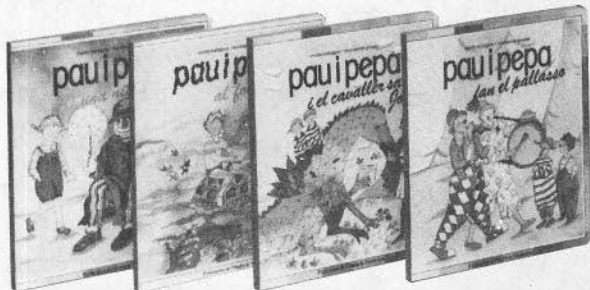
## LLIBRES DEL SOL I DE LA LLUNA

**25. La llegenda de Fra Gerard**  
Text de Mercè Company. Dibuixos de Valentina Cruz.  
Una llegenda clàssica de Montserrat, en una versió absolutament original.

**24. El Castell del Sol d'or**  
Text dels Germans Grimm. Dibuixos de Cesca Jaume.  
Traducció d'un conte magnífic i ben conegut de la rondalística alemanya.

**12. L'ocell meravellós**  
Text de Joaquim Carbo. Dibuixos de Montserrat Ginesta.  
Segona edició. Un ocell que no es com cap altre ocell.

**2. L'estel de colors**  
Text de Joles Sennell. Dibuixos d'Eulàlia Saniola.  
Tercera edició. Una narració fantàstica, del millor estil de Josep Albanell.



**Llibres de cartó, amb dibuixos per als més petits.**  
Pensats i dibuixats per Marta Balaguer i Montserrat Ginesta.

8. Pau i Pepa fan el pallasso.
7. Pau i Pepa i el cavaller sant Jordi.
6. Pau i Pepa al fons del mar.
5. Pau i Pepa una nit estelada.
4. Pau i Pepa es disfressen.
3. Pau i Pepa es Nadal.
2. Pau i Pepa fan vacances.
1. Pau i Pepa un dia de cada dia.

**Publicacions de l'Abadia de Montserrat**

Distribució: L'Arc de Bernà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes  
Lluís, 10, 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - 08005 Barcelona



Ajuntament de Barcelona

B A R C E L O N A

# AULA OBERTA

Les ciutats han estat sempre un nucli important de cultura, de relacions econòmiques i de convivència social. Avui dia, aquesta importància s'ha fet més palesa. Les ciutats han crescut i pot semblar difícil d'arribar a conèixer i apreciar les possibilitats que ofereixen.

El programa *Barcelona, aula oberta* vol ser precisament una eina útil perquè la gent jove pugui trobar la clau que els obri la porta d'aquest món complex i apassionant que és Barcelona. I també pretén ajudar els educadors a engrandir l'àmbit de la seva aula i utilitzar Barcelona com a medi idoni per ampliar els interessos i els coneixements dels nens i joves amb els quals treballen.

El Patronat Municipal de Turisme i l'Àrea de Joventut i Esports de l'Ajuntament de Barcelona, conjuntament amb la cooperativa El Ciri, hem preparat uns itineraris que facilitin l'accés dels joves a aquells aspectes més atractius i desconeguts d'una gran ciutat. Aquests itineraris han estat pensats com una activitat d'enriquiment cultural però, al mateix temps, fos suficientment atractiva. Per això hi trobareu, al costat de temes ja clàssics en la història de Barcelona, com els recorreguts artístics, arquitectònics, etc., itineraris molt nous com la relació de la ciutat amb el medi ambient, el mar o el comerç.

La iniciativa ha estat plantejada de manera que puguem convertir la ciutat en una gran AULA OBERTA en la qual des dels seus carrers fins al port o la depuradora d'aigües es converteixen en una font de coneixements suggestiva i divertida.

## Itineraris

1. Barcelona i el mar
2. Barcelona i el medi ambient
3. Barcelona i els mitjans de comunicació
4. Barcelona: institucions i entitats
5. L'evolució urbana de Barcelona
6. Barcelona i el comerç
7. Barcelona i la ciència
8. Barcelona: l'art arquitectònic
9. Barcelona: arts diverses
10. Barcelona i l'esport olímpic

## Informació

«El Ciri», Cooperativa de Serveis per a l'Animació.

Carrer Tallers, 9 - 08001 Barcelona - Telèfon (93) 318 92 62 (de 15,30 a 18,30 h.)

## Inscripcions

Àrea de Joventut i Esports de l'Ajuntament de Barcelona

Carrer Avinyó, 7 - 08001 Barcelona - Telèfons: (93) 301 14 25 / 301 14 59 / 301 12 21 / 301 16 18

## CONÈIXER I VIURE LA POESIA A EGB

La llengua com a fenomen social és convencional, genèrica, no pot expressar la individualitat de cada ésser. És per això que el llenguatge poètic implica una transformació, s'ha de reelaborar; tot desprenent-se del concepte convencional ha d'ésser portador de molts significats.

El llenguatge poètic està basat en analogies. Cada una d'elles posseeix quelcom d'individualitat. El primer efecte que produeix és de sorpresa i immediatament de rept a la comprensió i a la imaginació. Reelabora situacions i vivències i porta implícites una experimentació, una anàlisi, una planificació, una organització de materials, una hipòtesi. El llenguatge poètic conforma un context, que ha d'oferir una unitat i una harmonia de tots els elements conformadors. Si és ple d'elements absurds, irracionals, sorprenents, és la totalitat del context la que ens ofereix la clau d'entrada en el món del poeta. El nen, en intentar entendre la interrelació dels elements conformadors, es trobarà amb un rept per a la seva imaginació, predisposada sempre més a la part que al tot. Davant d'ell s'obre un món d'imatges que estan en lloc d'unes altres, en aquest constant descodificar el posem en actitud creadora i investigadora.

El treball de la poesia amb els nens ha de constar sempre de dues parts ben diferenciades:

- donar-los les eines per a comprendre el llenguatge poètic, per a descobrir les transformacions de la realitat i
- fer-los a ells creadors de noves transformacions.

### La poesia al Cicle Inicial

S'ha de partir sempre de poemes senzills i coneguts, que es puguin relacionar amb el Centre d'Interès que es treballi per a subratllar el caràcter globalitzador de l'ensenyament a aquest cicle. A través dels poemes poden treballar-se aspectes fonamentals i bà-

sics en l'educació del nen: situació espacial, temporal, colors, lateralitat, imaginació...

Aconsellem per a aquesta edat les següents composicions: endevinalles, *jitanjáforas*, jocs de paraules, cançons de bressol, populars, cançons o poemes on surtin éssers animats.

### La poesia al Cicle Mitjà

Connectarem la poesia amb el món del nen i els seus suggeriments: partint de la realitat, arribarem a descollocar-la.

Prendrem contacte amb els objectes de la poesia, en veurem les qualitats, suggeriments i evocacions. Estranyarem l'objecte i n'escollirem per associació les analogies totals o parcials, lògiques o il·lògiques.

Jugarem constantment amb el llenguatge bo i descollocant-lo: políndromes, permutacions sil·làbiques, jocs d'homònims.

Descobrirem la musicalitat del poema: repetició d'elements, rima, ritme.

Com posicions: les treballades a Cicle Inicial i hi afegirem poesia visual, calligrames, *griquerias*, poesia lírica i descriptiva.

### La poesia al Cicle Superior

L'alumne d'aquest cicle pot continuar treballant la poesia dins de la línia dels cicles anteriors, però amb una consciència ja clara dels materials i recursos que fa servir. El descobriment ha d'anar seguit de sistematització.

Si l'alumne de Cicle Mitjà estranyava, descollocava els objectes manipulables, al Cicle Superior es pot passar a treballar actes, situacions, sentiments.

Pot connectar el poema amb el seu moment-històric-literari, tractament del tema segons el corrent literari, etc.

S'ha de tenir en compte que l'adolescent de Setè i Vuitè se sentirà atret pels recursos elaborats i hermètics de la poesia culta, me-

tàfores simbolistes, prop de l'analogia subjectiva i irracional, i com a expressió d'un món interior que en ell ja comença a ésser dominant.

A continuació veurem un exemple de com treballar un poema al Cicle Superior.

Passar diapositives de paisatges mariners, tot intercalar-ne de vinyes amb fruit. Com a fons, el disc o cassette musicat per Lluís Llach.

A continuació provocarem un bombardeig de preguntes. Quines sensacions els han pro-

### *Vinyes verdes vora el mar*

*Vinyes verdes vora el mar  
ara que el vent no remuga,  
us feu més verdes i encar  
teniu la fulla poruga,  
vinyes verdes vora el mar.*

*Vinyes verdes del coster,  
sou més fines que l'userda.  
Verd vora el blau mariner.  
Vinyes amb la fruita verda,  
vinyes verdes del coster.*

*Vinyes verdes, dolç repòs,  
vora la vela que passa;  
cap el mar vincleu el cos  
sense decantar-vos massa,  
vinyes verdes, dolç repòs.*

*Vinyes verdes, soledat  
del verd en l'hora calenta.  
Raïm i cep retallat  
damunt la terra lluenta,  
vinyes verdes, soledat.*

*Vinyes que dieu adéu  
al llagut i a la gavina,  
i al fi serrellet de neu  
que ara neix i que ara fina...  
Vinyes que dieu adéu!*

*Vinyes verdes del meu cor...  
Dins del cep s'adorm la tarda,  
raïm negre, pàmpol d'or,  
aigua, penyal i basarda.  
Vinyes verdes del meu cor...*

*Vinyes verdes vora el mar,  
verdes a punta de dia,  
verd suau de cap al tard...  
Feu-nos sempre companyia,  
vinyes verdes vora el mar.*

Josep M. de Sagarra

*Poema:* Vinyes verdes

*Autor:* Josep M. de Sagarra.

*Nivell:* Cicle Superior.

*Transformacions poètiques que s'hi poden treballar:* Repetició, Oposició, Substitució.

*Recursos:* Alliteració, anàfora, contrast, personificació, metàfora.

#### A) Motivació

La motivació ha d'estar adreçada intensament a despertar les sensacions i llur expressió

vocat les imatges? A partir d'aquí treballarem les connotacions.

Sensacions relacionades amb vivències anteriors:

· *Visuals:* colors, llunyania, lluminositat, formes.

· *Auditives:* remors, ones, la barca tallant l'aigua, els remes, les gavines.

· *Olfactives:* Olor de mar, de sorra calenta, de raïm, de pàmpols.

· *Tàctils:* Suavitat del raïm, la sorra granulada, la pell tibant, la frescor.

· *Gustatives:* La dolçor del raïm, la salabrор de l'aigua.

Fet això, set alumnes que s'hauran preparat prèviament cada una de les set estrofes del poema, les llegiran ben a poc a poc, vocalitzant i entonant bé, mentre es tornen a passar les diapositives anteriors.

## B) Comprensió i vivències personals

(És important la connexió amb el seu món interior.)

B.1. *Primera estrofa.* — ¿En quina època de l'any el vent pot remugar? Quan el vent deixa de remugar? Es pregunta al noi si ha remugat alguna vegada, com se sentia quan ho feia i quan ha deixat de remugar.

Quan pot tenir el cep la fulla poruga: ¿pot ser més poruga una fulla quan neix que quan és adulta? Poruga de què?

B.2. *Segona estrofa.* — Treballem la comparació: *les vinyes són més fines que la userda.* Aclarirem què vol dir userda i a quina comarca o comarques de Catalunya s'empra aquest mot. *Fi* pot ser sinònim d'esvelt, elegant, suau. Per què fa la comparació?

Es poden pensar d'altres comparances que comencin igual: Vinyes verdes del coster sou més fines que...

De sobte en aquesta estrofa, el color verd se'ns oposa per contrast i de forma explícita a un altre color. Quin?

B.3. *Tercera estrofa.* — ¿Per què les paraules «dolç repòs» entre comes i al costat de vinyes verdes? A qui produeixen dolç repòs? ¿El repòs és dolç, produeix alguna sensació al paladar? ¿Per què el poeta ha posat la qualitat de dolç al repòs? Cal que el noi es comenci a adonar de les sinestèsies, fins i tot de les que emprem ben normalment.

Seguidament li farem veure que les vinyes són a prop del mar, però que aquest és representat per la vela que passa.

Dibuixar amb una línia el verb vinclar. Després poden pensar coses que es poden vinclar. Es pot vinclar la voluntat d'algú, quan?

Vinclar una línia fent-la decantar molt. ¿Com estan les vinyes del poeta?

B.4. *Quarta estrofa.* — ¿Amb quin moment del dia poden relacionar aquesta estrofa? Com queda tot el paisatge sota un sol fort? ¿Per què deu relacionar la soledat amb l'hora calenta? Cal relacionar-ho amb els treballs del camp i la pausa del migdia.

B.5. *Cinquena estrofa.* — Abans el poeta ens ha dit que la vela passava. Ara hi trobem

tres elements que passen. Quins? ¿Com ens ho diu? Quins porten moviment? Hi ha un element que apareix i desapareix sense moure's, quin és? Com ho fa? Cal que s'adoni de la neu que es fon. En llenguatge estàndard, com podríem dir que el serrallet de nou fina? I en llenguatge literari, de quina altra manera es pot dir?

B.6. Fins ara només ens ha descrit les vinyes, però ara ens manifesta els seus sentiments respecte a les vinyes. Com ho fa?

· A on va la tarda a fer la seva migdiada? Per què tria la vinya?

· Cal seguir amb els ulls de la imaginació el viatge que el poeta ens fa fer a través dels elements que va enumerant. ¿On érem al començament i on ens trobem al final? Per què fa servir la paraula basarda? Per comprendre-ho l'alumne pot anar dient sensacions que li produeix mirar des d'un penyal o des d'un penya-segat.

B.7. *Setena estrofa.* — Ara cal fer l'exercici de rellegir tot el poema. Respecte a les altres estrofes, aquesta darrera, ¿què ens vol dir? Cal cercar totes les expressions al llarg del poema que parlin del pas del temps, de moments del dia, i posar-les per ordre.

Després, cercarem un vers d'aquesta estrofa en el qual el poeta s'adreça a les vinyes demanant-los alguna cosa. Seguidament ho relacionarem amb alguna pregària o passatge de l'evangeli, que ens recordi la sollicitud del poeta.

## C) Tècniques literàries

### La reiteració

Poema molt escaient per a percebre i detectar els elements repetits associant-los i classificant-los segons lloc i funcionalitat dins el poema. Cal que se'n descobreixi els efectes: musicalitat, dinamisme, efectes hipnòtics i màgics, memorització, incidència en l'argument i el tema. Dintre de la transformació del llenguatge que representa la reiteració, treballarem les *alliteracions* en el poema: Cercarem les consonants que més es repeteixen. Quina sensació auditiva ens produeix? On és col·locat aquest so dins la paraula? Fer-los pensar quina alliteració podríem emprar per aconseguir diferents sensacions: aigua corrent, terrabastall, pluja... També hi treballarem l'*anáfora*. ¿Quantes vegades tro-

bem una mateixa paraula repetida? ¿En quina posició? Què ens vol destacar el poeta? ¿En quin vers de cada estrofa? Per què?

### El contrast

Pensem que l'oposició és un mode de creació, de generació de valors en el sistema de la llengua. L'oposició altera la il·lusió dels sentits i per tant canvia el significat. Pot ser d'idees, de situacions, d'actes, de valors, de quantitats... Quan unim, doncs, un element amb el seu contrari, el fem sortir dels seus camins habituals, el desconceptualitzem, tot creant un nou element.

El nostre poema és descriptiu, ens descriu un paisatge. Tancant els ulls, ¿quin color els ve a la imaginació? Però el verd està contrastat amb d'altres colors. Són com pinzellades d'un quadre. Buscarem tots aquells elements del poema que ens comuniquin d'altres colors, encara que no ho digui directament el poeta. Per exemple: vela=color blanc. Un cop descobert el contrast en el poema, cada alumne pot pensar elements d'un paisatge que puguin contrastar pel color, per exemple el blat madur i les roselles.

### La substitució

El llenguatge poètic és un llenguatge basat en les analogies, en les associacions mentals. Podem substituir la realitat per un altre element que doni molta més força a l'expressió individual i que només podrà ser captada pel receptor en la mesura que participa de la mateixa naturalesa humana. Hem de relacionar sempre l'element substituït amb el substituït. De quina manera estan associats?: analogies totals-parcials, lògiques-illògiques. Cal relacionar-ho després amb la totalitat del poema: tema, tractament.

En el nostre poema podem treballar dins de la substitució, la *Personificació*.

El poeta tracta molts elements de la natura com si tinguessin sentiments, habitualment només reservats als éssers humans. Per exemple, quan diu que el vent no remuga, només ens vol comunicar que ve la primavera, perquè el vent ja no bufa.

Buscarem totes les personificacions del poema tot explicant com ho diríem en llenguatge no poètic.

També, dins de la substitució, hi podem treballar el recurs de la *metàfora*. *Fi serrellet de neu / que ara neix i que ara fina*. ¿De qui és serrellet? ¿Quina semblança deu trobar el poeta entre un serrellet i el cim nevat d'una muntanya?

El color, l'olor, la forma? Poden dibuixar una cara amb un serrellet i al costat un cim nevat. Després pensarem metàfores que es poden dir per analogia amb un cim nevat. Es pot associar pel color, l'olor, la forma, etc.

### D) Jocs i creació a partir del poema

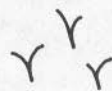
D.1. Quan hem treballat les alliteracions hem vist que una de les lletres més repetides en el poema és la V. L'alumne dibuixarà esquemàticament una vela, una gavina, i uns ceps utilitzant només dues línies:



VELA



GAVINA



VINYA

Què tenen en comú? Quina lletra recorden? També amb V retallades en paper de diari o revistes poden formar una composició plàstica que poden titular «Vinyes verdes vora el mar».

D.2. *Expressió corporal*. — Un grup d'alumnes s'estirarà a terra amb els ulls tancats i escoltant la cançó de Lluís Llach. Cadascú s'imaginarà que és un cep en època d'hivern. Encara no ha tret fulles ni ha fruitat. A poc a poc el seu cos es tornarà cep i començarà a treure fulles després d'una llarga hivernada. Anirà apareixent el fruit. Amb llurs cossos han d'expressar les transformacions.

Un altre grup, escoltant també la cançó, se sentirà mar, però un mar molt suau, amic de la vinya. Anirà prenent forma; cada noi serà una ona que es mourà al compàs, mentre els ceps vincen el cos cap a les ones. El mestre pot anar indicant les sensacions: l'hora calenta, la tarda adormida per tot, la suavitat de la brisa acarant els pàmpols i els gotins. També pot assenyalar el pas del dia: el despertar de tot el paisatge en començar el dia, l'escalfor del sol a l'hora calenta i el tomb cap a l'hora baixa fins arribar al capvespre.



L'objectiu de l'experiència és entrar dins una altra personalitat, sentir-se un element de la natura, sol i alhora acompanyat. A la vegada s'aniran produint unes sensacions externes, canviants, del pas del temps.

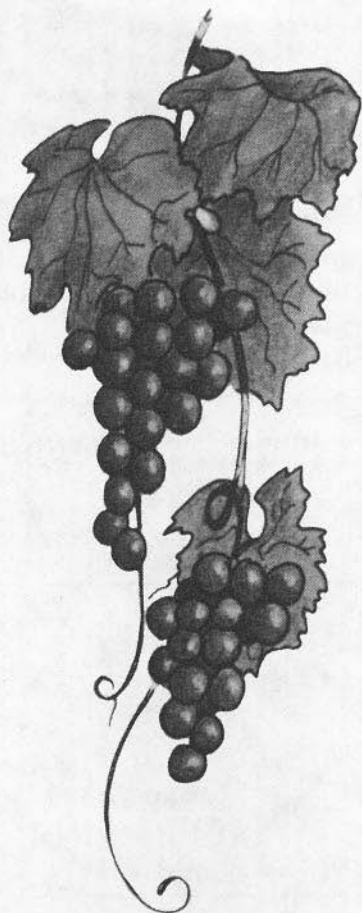
La segona part de l'experiència és exterioritzar allò que s'ha sentit. Es pot ajudar amb preguntes com aquestes: ¿Què senties essent cep? ¿Has notat que et creixien els pàmpols? ¿Et pesava el fruit a les teves branques? ¿Has sentit que el sol t'escalfava més i després a poc a poc t'has sentit envair de la llangor de la tarda? ¿Com t'has sentit essent mar? ¿Quina sensació t'han produït els raigs de sol a la teva superfície?

Fóra interessant que un cop acabada, l'alumne escrivís les seves sensacions de l'experiència.

## E) Connexió amb altres àrees

Aquest poema fóra bo de treballar-lo connectat amb l'àrea d'experiències, dins la temàtica dels conreus mediterranis, estudi de les comarques catalanes, etc. També ho suggerim després d'una visita a la verema.

Per als alumnes de vuitè es podria relacionar ja amb el Noucentisme, l'obra ben feta, l'equilibri de formes, la mediterraneïtat, etc.



ACTIVITAT CONCURS

## OBRIM UNA FINESTRA AL MÓN

"la Caixa" a les escoles

CURS 1984-85



**Estudiar, descobrir la cultura dels altres països per aprendre a respectar-la, i per comprendre millor la pròpia.**

Proposta de treball comparatiu d'un país del tercer món, un país ric i el propi país.  
Dirigida als alumnes de segona etapa de les escoles de Catalunya, les Illes, València, Madrid, Saragossa i Bilbao.

Premis als millors treballs: 6 viatges al país europeu estudiat per a tot el grup -classe i tres mestres.

Podeu demanar les bases i la butlleta d'inscripció a les oficines de la Caixa de Pensions o rebre-les a l'escola si ens envieu les vostres dades.

Inscripcions fins al 28 de febrer de 1985.

Trametre a: OBRA SOCIAL DE LA CAIXA DE PENSIONS  
Via Laietana, 56, 2.º - 08003 BARCELONA

----- ✂  
Nom \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Curs \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_



CAIXA DE PENSIONS

**Obra Social**

INFANTIL

## HISTÒRIA D'UNA BALA

**FITXA TÈCNICA:** 67 diapositives en color.

**Material que l'acompanya:** Cinta cassette amb gravació de la banda sonora d'una duració aprox. de 10 minuts.

Guió del muntatge que inclou:

1. Presentació del muntatge.
2. Elements tinguts en compte en la realització.
3. Possibles utilitzacions del muntatge.
4. Guió de projecció.

**Autor:** Taller Imatge Sabadell (sobre conte d'ed. Hyma).

**Editorial:** Material de treball Rosa Sensat.

**Any:** 1983.

### TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA

Guerra  
Pau  
Respecte als altres

### EDAT A QUÈ VA DESTINAT

Pel traç senzill del dibuix i la linealitat simple de la història, pensem que pot ser visionat des dels 7 anys. Cal tenir en compte, però, que la diversitat de vivències i connotacions pròpies de cada edat desvetllarà diferents centres d'interès i motivacions.

L'etapa per a la qual pot esdevenir més problemàtic —segons com— és l'adolescència, ja que fàcilment poden pensar que és «per a nens petits». En el cas, doncs, de voler-ho utilitzar amb nois i noies d'aquestes edats, convindrà motivar-los prèviament.

### SINOPSI

Fa molt temps que dos països estan en guerra, per més que ara ja no es recordin dels motius que l'originaren. Un dia els soldats d'un dels exèrcits troben una arada vella en un camp abandonat i, fonent-la, la

transformen en bala de canó. Un cop disparada la bala no gosa caure per tal com no vol fer malbé res ni fer mal a ningú. Finalment decideix anar a caure suaument al vell camp abandonat. La gent, però, admirada de veure una bala que no cau la va seguint i en arribar al camp poden observar com aquella bala es transforma novament en arada, i així es recorden del temps en el qual el treball no els deixava temps per a la guerra. I allà mateix fan les paus.

### VALORACIÓ DEL MUNTATGE

#### Aspectes positius

1. La senzillesa de la imatge i dels elements verbals el fan fàcilment comprensible.
2. L'absència d'elements violents, tant en el cromatisme com en la música i els efectes sonors, ajuden a crear un clima de serenor per treballar el tema de la pau i la guerra.
3. El fet que les veus principals siguin de castellanoparlants pot ajudar a desbloquejar altres castellanoparlants per expressar-se en català.

- Haver extret les imatges d'un conte imprès no deixa de ser un estímul per dur a terme experiències semblants entre els qui visionin el muntatge.
- La diferent planificació en l'enquadrament de la imatge permet treballar aquest aspecte amb els qui visionin el muntatge, i més si tenen com a punt de referència el llibre imprès.
- El guió del muntatge acaba amb una pregunta llançada als espectadors i que introdueix, doncs, fàcilment un col·loqui posterior.

### Aspectes a millorar

- En alguns moments, pocs, costa seguir la narració, ja que la pronunciació no és massa neta.
- En la presentació del muntatge ja se'ns adverteix d'uns aspectes a millorar tècnicament:
  - el séc del plec del llibre que s'observa en algunes imatges.
  - el tram de la quatricromia impresa que observem en aquelles imatges que estan molt ampliades.
  - l'ombra que projecta la màscara utilitzada en aquelles imatges en les quals hi hagués aparegut el text imprès del conte.

De fet, però, val a dir que són aspectes pretesament volguts a millorar, per tal que aquells qui es decideixin a fer una experiència similar amb pocs recursos tècnics, no restin desencisats davant els resultats.

### PROPOSTES DE TREBALL

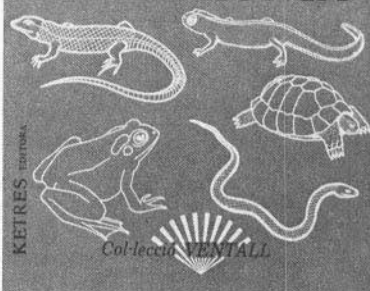
El mateix guió que acompanya el muntatge suggereix diferents possibilitats a través, o a partir, de la projecció del muntatge.

Col·lecció  VENTALL

4

Maria Victòria Vives-Balmaña

## ELS AMFIBIS I ELS RÈPTILS DE CATALUNYA



### ELS AMFIBIS I ELS RÈPTILS DE CATALUNYA

per *M. Victòria Vives-Balmaña*

Il·lustracions de *Miquel Zabala*

Després d'una introducció general a l'herpetologia i als hèrptils, es descriuen els grups i les espècies d'aquests notables animals representats a Catalunya.

L'obra, estructurada com una guia de camp clàssica, ha estat pensada per a un ampli espectre de lectors, afeccionats i especialistes.

**Format:** 12,5 x 19,5 cm.

**232 pàgines, 163 il·lustracions**

**43 mapes**

**Glossari i Bibliografia**



**KETRES** EDITORA

Diputació, 113. 08015 BARCELONA

## **NOTÍCIA SOBRE EL SIMPOSI «INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA ESPAÑOLAS. PARA UNA NUEVA DIDÁCTICA EN EL ÁREA DE LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA»**

Del 4 al 8 de juny d'aquest any es va celebrar, a la Facultat de Filologia de la Universitat Complutense de Madrid, un simposi sobre: «Innovación en la enseñanza de la lengua y de la literatura españolas. Para una nueva didáctica en el área de la expresión lingüística». Aquest simposi va ser organitzat per la «Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado» del «Ministerio de Educación y Ciencia» i l'objectiu era «el estudio de la lengua española en las etapas no universitarias del sistema educativo». Bàsicament es tractava de dur a terme una reflexió conjunta per part d'ensenyants d'arreu de l'Estat espanyol sobre els objectius i metodologies de treball més adients per a dur a terme una didàctica innovadora de la llengua castellana. El contingut del simposi va ser dividit en els blocs següents:

- a) Ponències de tipus general que poguessin servir com a punts de referència a nivell teòric.
- b) Comunicacions sobre aspectes concrets.
- c) Tallers de treball.
- d) Presentació d'experiències.
- c) Taules rodones sobre temes diversos.

Les ponències i comunicacions s'exposaven al matí i els altres blocs es treballaven a la tarda.

Vam assistir al simposi com a membres del Grup de Llengua i Literatura del cicle superior de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Per raons de feina, però, no vam poder participar a totes les sessions, per tant, hem de renunciar d'entrada a donar una visió àmplia i exhaustiva sobre el contingut real del congrés i ens hem de limitar a fer una exposició força restringida, fonamentada en les exposicions que vam poder escoltar.

Sembla ser que una de les intervencions cabdals, a la qual no vam poder assistir, va ser la del professor Eugeni Coseriu, el qual va fer una llarga explicació sobre la «Enseñanza integrada de la lengua y la literatura españolas», títol de la seva ponència. Aquesta exposició va ser un punt de referència molt citat en les intervencions dels altres ponents o en les discussions obertes que es feien al voltant de qualsevol altra exposició.

En un intent de síntesi, podem dir que les comunicacions i les taules rodones coincidien a palesar la situació esperpèntica en què es troba actualment l'ensenyament de la «lengua y literatura españolas». Les diatribes eren dirigides principalment a unes programacions totalment obsoletes i desfasades de l'interès real dels alumnes, a uns llibres més enciclopèdics que estimulants, més redundants que lúdics, a un enfocament de la



literatura basat més en la memorització banal i l'exposició de textos considerats clàssics, que no pas en la memorització constructiva i la creença en la capacitat productiva dels alumnes. També era font de tota mena de crítiques la perspectiva massa historicista des de la qual s'està ensenyant la literatura i l'oblit de la necessitat de la lectura, entesa com una aventura personal, cosa que implica la introducció de textos d'un vocabulari adequat, que tractin temàtiques adients a la capacitat de comprensió dels alumnes. Especialment punyents van ser les referències a les metodologies actualment emprades per a l'aprenentatge de la gramàtica.

Concretament, la dèria dels arbres es veia com un dimoni esgarriat, contra el qual tothom podia escometre fàcilment si necessitava evidenciar el seu esperit innovador. Per la seva part, el professor Coseriu ja havia defensat la tesi que no es poden ensenyar de manera allada llengua i literatura perquè fer ho així és una contraraó, donat que la literatura representa la plenitud del llenguatge i que, d'altra banda, «es realización de virtualidades permanentes del lenguaje en el nivel del *sentido*». Un dels exemples citat per un dels conferencians pot expressar d'una manera més gràfica el nivell de savie-

sa o barroeria en què s'està educant la canalla d'aquesta «Pell de brau»: «Padre, ¿es verdad que una palabra es un morfema susceptible de añadirle gramemas?...»

A la tarda, vam tenir ocasió d'assistir a un taller de poesia que feia Anna Pelegrín, una de les fundadores de «Acción Educativa», de Madrid.

L'Anna va fer unes excel·lents sessions pràctiques sobre el paper essencial de les estructures rítmiques bàsiques en la transmissió i la pervivència de la poesia tradicional. El contrast entre el to seriós i un xic sorrut de les conferències del matí i l'ambient fresc i distès dels tallers de la tarda era força evident. Dos d'aquests tallers els van realitzar mestres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat; l'un es titulava «Bases para el aprendizaje de la lecto-escritura» i el feia Immaculada Benet; l'altre, «El lenguaje de los medios de comunicación», a càrrec de Mireia Muntané.

Però el títol del simposi no era gens ambigu, es tractava de fer l'anàlisi sobre la situació de «... la lengua y la literatura españolas», cosa, evidentment, molt diferent de parlar de la situació de l'aprenentatge de... «la lengua y la literatura en España». Per si algú s'arriscava a fer el possibilista i anava al simposi pensant que la realitat plurilingüística era un fet acceptat almenys per tots els professionals de l'ensenyament de la llengua, per si algú s'arriscava, dèiem, la patacada no trigava a arribar i una de les ponències s'intitulava «La enseñanza de la lengua oficial en España». Òbviament, el conferenciant entenia com a llengua oficial la llengua espanyola, i escrivim espanyola perquè l'ús del terme «castellana» és una bajaranada imposada pels perifèrics als centralistes a l'hora d'elaborar la Constitució, segons, és clar, l'opinió expressada pel ponent que, per curar-se en salut, va repetir diverses vegades que ell no era centralista. Altres opinions del professor Eugenio Bustos eren que actualment tenim el risc que s'instaurin com a oficials algunes llengües vernàcules a llocs concrets on no han estat mai parlades, que el bilingüisme s'imposi indiscriminadament a tothom i que en alguns indrets la classe dominant, és a dir la burgesia local, imposi al proletariat la seva llengua. A més, segons el conferenciant, és un mal vici la posició numantina de plantejar la qüestió de la llengua com a signe d'identitat i, encara és pitjor,

gosar fer lleis radicals, com la Llei de Normalització Lingüística, feta a Catalunya. Evidentment seria fatal per a la democratització lingüística del país que les altres comunitats autònomes o les altres regions —sempre va emprar el terme «lenguas regionales o lenguas vernáculos»— redactessin lleis com aquesta, perquè llavors caldria una mena de protecció especial per als docents de llengua castellana i, a més, seria impossible d'afavorir els trasllats de funcionaris que, donada la situació de crisi econòmica, necessiten, més que mai, poder-se moure lliurement per totes les comunitats. Per altra part no podem oblidar, sempre segons els professor Eugenio Bustos, que les diverses llengües tenen greus problemes de normativització i que la normativa catalana feta per Pompeu Fabra era per a unes poques minories cultes. Tal vegada la conclusió més clara d'aquesta ponència va ser que en cada situació concreta haurien de ser els pares els que poguessin decidir en quina llengua volen que facin l'escolaritat els seus fills.

El darrer dia del simposi i abans de l'acte de cloenda va tenir lloc una taula rodona

per tractar sobre les «Lenguas del Estado español». D'aquesta taula rodona en volem destacar el protagonisme de Lluís Aracil i la seva capacitat de fer que l'auditori es trobés inquiet a la cadira —en algun cas va arribar a treure de polleguera algun seriós oient— tot escoltant les seves genialitats sovint brillants, alguns cops incomprensibles i, les menys, grolleres, però tothora —i aquí és on cou— originals i un pèl irritants per la formalitat d'alguns sectors de la classe intel·lectual. Al seu costat, Ignasi Vila va fer una breu i interessant exposició sobre els avantatges i inconvenients de la situació de bilingüisme des del punt de vista de la psicologia. El representant galleg va exposar la situació de la llengua gallega, situació dramàtica en alguns aspectes.

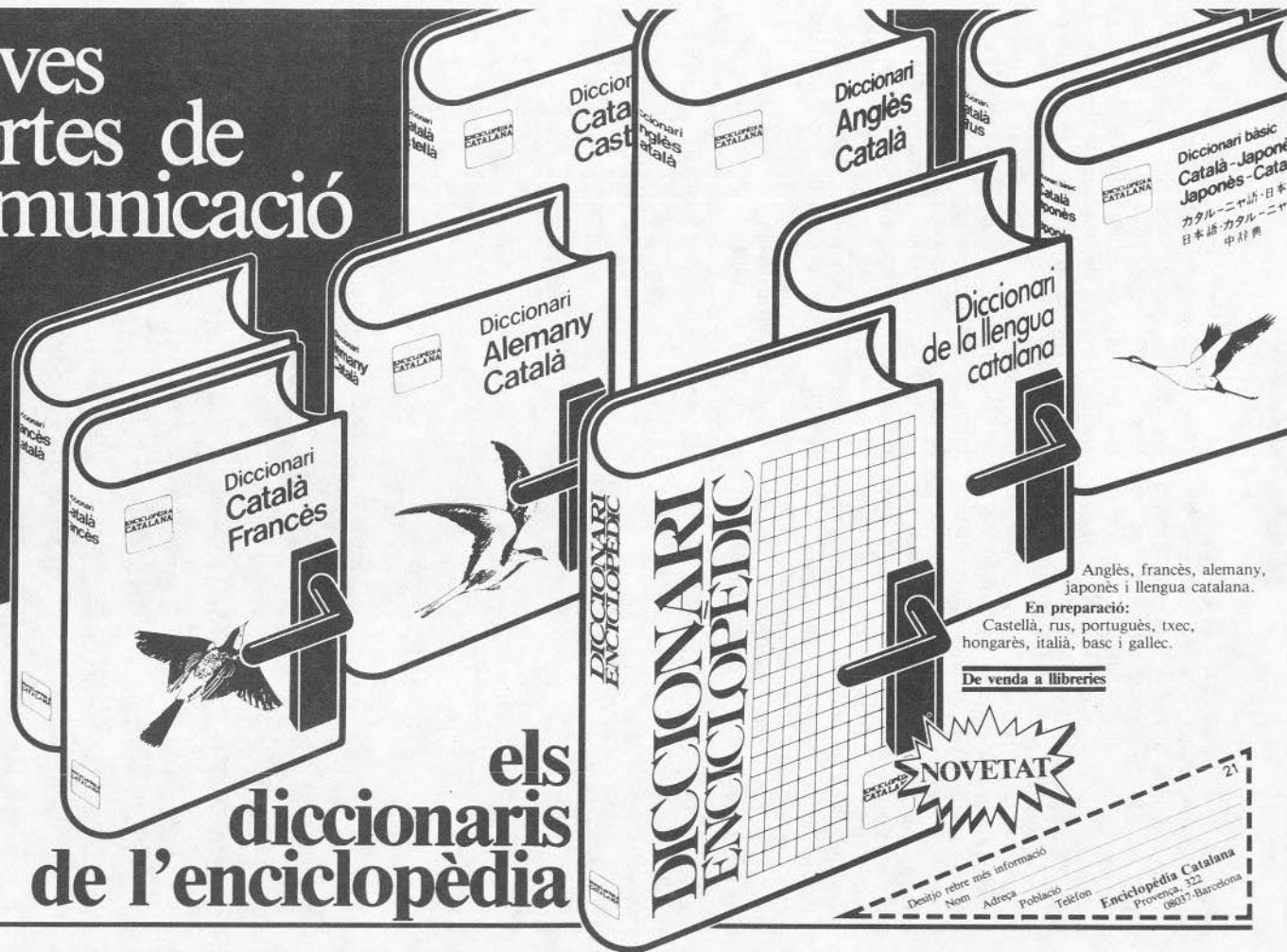
A l'Associació tenim un exemplar de les ponències i dels tallers realitzats i que podeu consultar si us interessa ampliar alguns dels punts discutits en el simposi.

Juli Palou i Jaume Cela

### 3

Ya por la ciudad de Burgos el Cid Ruy Díaz entró.  
 Sesenta pendones lleva detrás el Campeador.  
 Todos salían a verle, niño, mujer y varón,  
 a las ventanas de Burgos mucha gente se asomó.  
 ¡Cuántos ojos que lloraban de grande que era el dolor!  
 Y de los labios de todos sale la misma razón:  
 “¡Qué buen vasallo sería si tuviese buen señor!”

noves  
portes de  
comunicació



els  
diccionaris  
de l'enciclopèdia

Anglès, francès, alemany,  
japonès i llengua catalana.

En preparació:

Castellà, rus, portuguès, txec,  
hongarès, italià, basc i gal·lec.

De venda a llibreries

**NOVETAT**

Desitjo rebre més informació  
Nom \_\_\_\_\_  
Adreça \_\_\_\_\_  
Població \_\_\_\_\_  
Telèfon \_\_\_\_\_

Enciclopèdia Catalana  
Provença, 322  
08037-Barcelona

21



## JORNADES SOBRE INFORMÀTICA I ENSENYAMENT A BÀSIC I MITJÀ

- |                              |   |  |
|------------------------------|---|--|
| 1. Finalitat de les Jornades | { | Composició<br>Estructuració<br>Objectius   |
| 2. Projecte ATENEA           | { | Formació del professorat { Terminis<br>Escoles { BUP<br>{ FP<br>{ EGB                    { Finançament<br>Autonomies |
| 3. Experiències estrangeres  | { | França { Organització<br>{ Finançament<br>Anglaterra { Organització<br>{ Finançament                                 |
| 4. Comunicacions             | { | Formació del professorat<br>Llenguatge de programació<br>Escoles { EGB<br>{ BUP<br>{ FP                              |

Els dies 26, 27 i 28 de novembre es van celebrar al Palau de Congressos de Madrid, les «Jornadas sobre Informática y Educación en la enseñanza básica y media». Patrocina- des conjuntament pels Ministerio de Educa- ción y Ciencia, Ministerio de Industria y Energía, y Consejo Superior de Informática.

La finalitat de les jornades era l'enfocament interdisciplinari del tema: introducció de la Informàtica a l'educació, les visions diferents del món industrial i el món educatiu, les im-

plicacions que podia tenir en el capgirament de valors o metodologies de treball, l'opor- tunitat que pressuposa la informàtica com a mercat i creador de llocs de treball en un moment de crisi. Han estat temes d'expo- sició i reflexió en aquestes jornades.

La presentació a un nivell més ampli del projecte ATENEA, que el Ministeri d'Educació vol posar en marxa en un termini de 5 anys per introduir la Informàtica en els nivells do- cents no universitaris, està en el fons de tots

els debats. Això pressuposa l'adquisició de Hardware (equips) i el seu Software (programes) adequats als diferents nivells i la programació d'activitats de formació del professorat a nivell de cursos d'iniciació, a l'ús de l'ordinador a classe o d'aprofundiment.

Caldrà veure com s'articula aquest projecte per a les autonomies, que, com la nostra, tenen competència plena en ensenyament, si es farà mitjançant convenis o si la Generalitat crearà experiències alternatives.

En el capítol d'experiències d'altres països va presentar-se l'experiència francesa a càrrec del conseller tècnic del gabinet del Ministeri de l'«Éducation National» on s'introdueix a l'escola la Informàtica de la següent manera:

*A l'escola primària*

Com a ajuda als aprenentatges.

Com a instrument de noves maneres de raonament LOGO.

*A la secundària*

Com a ajuda als aprenentatges concrets en l'ensenyament de la tecnologia.

*Al liceu (institut)*

Com a formació de professionals i eina d'aprenentatge.

Producció de programes.

A França s'han implantat 20.000 microordinadors a les escoles i l'any 1988 n'hi haurà

100.000. «El Centre National de Documentation Pédagogique» (CNDP) produeix i difon els programes educatius per tot el país. Paral·lelament hi ha un programa de formació del professorat.

L'Estat ha enviat als centres els aparells i financia amb dotacions els programes; l'aparell més usat és TO 7.70, de la casa TOMSON, i Nathan és una de les editores de programes.

L'experiència britànica ha informat que cada escola primària té com a mínim un microordinador i les secundàries una mitjana de 9. El 30 % dels educadors han rebut formació en microelectrònica i s'estan publicant 1.000 programes a l'any.

L'objectiu del programa d'educació microelectrònica és:

Ajudar els nens a entendre i usar la tecnologia i a conèixer els seus efectes sobre la societat.

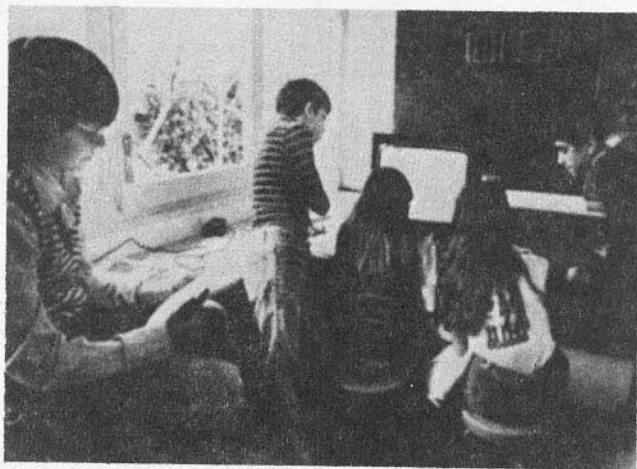
Ajudar els professors a usar la tecnologia per a aconseguir més efectivitat en l'ensenyament.

Aquest programa té tres línies d'actuació: Informació als professors mitjançant 14 centres regionals, que passa pel butlletí, materials concrets, etc.

Cursos de reciclatge.

Producció de programes mitjançant consultes periòdiques amb els professors que estan desenvolupant nous materials i tècniques a les aules.

El sistema de finançament d'aquest programa s'ha fet al 50 % entre l'Administració pú-



blica i APAS o Administració local; des de la direcció del programa es donen pautes quant a l'adquisició d'equipaments i s'han proposat: SPECTRUM, BBC, etc.

En les comunicacions és on s'ha vist les realitzacions que tenien lloc a l'Estat espanyol. Catalunya, País Valencià, Andalusia i el País Basc, a través dels seus grups de treball han presentat diferents experiències que van des del CI, experiència d'introducció a classes de 2n d'EGB d'EA0 (València), fins l'estructuració d'escola: Experiència d'Aula (Catalunya), passant per la creació de materials pre-informàtics dins la pre-tecnologia, per incidir després en el camp informàtic (Madrid).

Sobrepassa l'àmbit escolar, l'experiència d'aules informàtiques a càrrec de l'Ajuntament de Salamanca, o l'experiència presentada per Ramon Cemeli del Grup d'Informàtica de Rosa Sensat sobre Informàtica i Lleure, tant en la seva vessant del Club Xiri, dut a terme a Santa Coloma de Gramenet, com les colònies informàtiques realitzades aquest estiu a Can Girona (organitzades per l'Ajuntament de Barcelona).

A nivell d'estructura, el País Basc va explicar la seva experiència d'implantació de la Informàtica. També van fer-ho Andalusia i Galícia.

La formació del professorat va ser motiu de comunicacions d'experiències per part de Catalunya, tant en els nivells de FP com en els altres.

Llenguatges de programació com el LOGO van ser tinguts en compte en les comunicacions i van despertar un gran interès.

A fi que els congressistes poguessin tenir a mà les últimes novetats en equips i programes, es va muntar en el Palau de Congressos una exposició on marques nacionals i estrangeres donaven tot tipus d'informació sobre el funcionament.

Caldria potser resumir les jornades com una definició pública de les institucions sobre el tema de la introducció de la Informàtica a l'escola, i fer ressaltar el fet d'atacar el problema en el seu començament i de forma interdisciplinària, però prestant molta atenció als esdeveniments i anar caminant al nostre aire sense esperar que ens ho donin fet, intervenint en tant que sigui possible en les decisions a prendre.

Rita ARMEJACH I CARRERAS

Collecció El Garbell



## *Divuit sonets de «Sol, i de dol» J.V. Foix*

*El Garbell, 15, 112 pàgs.*

Una selecció comentada dels divuit sonets més significatius d'aquesta obra mestra de la poesia catalana, amb un estudi introductor i suggeriments de treball a cura de Manuel Carbonell.

**Darrers títols publicats:**

**12. Curial e Güelfa**  
a cura de Glòria Casals  
i Llorenç Soldevila

**13. Visions & Cants**  
Joan Maragall

**14. El cor quiet**  
Josep Carner

De venda a totes les llibreries

**edicions 62**

## INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA A FP

Dins les escoles de FP de Catalunya, que en la majoria dels casos tenen 9 anys de vida, alguns professors de matèries diverses, des de la nostra formació de psicòlegs, vàrem anar buscant respostes a problemes que no eren contemplats a nivell oficial.

En diferents moments i de forma aïllada vàrem anar simultaniejant la tasca psicopedagògica amb la tasca d'ensenyament, preocupats per orientar nois i noies que, sense possibilitat d'opció, accedeixen a FP i per integrar a diferents nivells (acadèmics, relacionals...) alumnes amb dificultats de motivació. Integració que suposava a curt termini crear estructures i situacions facilitadores dels processos educatius i a llarg termini, col·laborar al canvi del sistema dels ensenyaments mitjans. Creiem que amb la nostra tasca hem col·laborat també a un millor coneixement del medi extraescolar dels alumnes (família, barri) i a un arrelament més intens de les escoles dins d'aquest medi.

La nostra aportació de psicòlegs ens sembla que ha estat possible gràcies al lloc des del qual hem fet la nostra intervenció: des de dins de l'Escola.

El procés començat es va concretar en experiències diferents d'acord amb les necessitats de cada escola i amb la possibilitat de dedicació que lentament es va anar aconseguint. En tots els casos es va intentar impulsar les respostes educatives pensades pels nois i noies amb problemes d'aprenentatge i adaptació (pre-FP, FP-especial, grups de reeducació, etc.). Creiem que la nostra incidència dins els centres de FP s'ha traduït també en una visió diferent de l'alumne de FP.

«Amb ocasió de les Jornades de FP del Baix Llobregat —en les quals un grup de gent va estudiar el paper del psicòleg a la FP i les activitats existents a diferents escoles—, els psicòlegs de Sant Boi, Cornellà I, Cornellà II i Pedraforca, que fins aleshores havíem treballat sense cap coordinació, comencem un estudi de les necessitats i possibilitats dels centres de FP a Catalunya pèl que fa al Servei de Psicopedagogia.»<sup>1</sup>

A partir d'aquí s'aconsegueix de la Genera-

litat un reconeixement més gran del psicòleg, ja que concedeix reduccions lectives als que estàvem treballant a les escoles. Reconeixement implícit, ja que se'ns permetia fer de psicòlegs, però constàvem i cobràvem com a professors. No solament es consolida sinó que s'amplia la tasca dins les escoles, així com la coordinació dels psicòlegs que anaven afegint-s'hi.

¿Per què avaluem i divulguem en aquest moment la tasca realitzada? Per dues raons: primera, perquè aquest curs els psicòlegs que amb més o menys dedicació reconeguda oficialment, exercíem dins l'escola, estem fent classe a ple temps; i segona, perquè la coordinació feta durant el 1983-1984 va crear l'hàbit i la necessitat de reflexionar conjuntament, de sistematitzar, de supervisar...

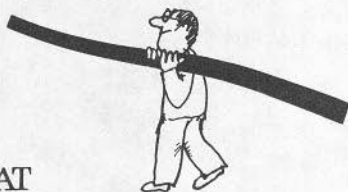
¿Per què avaluem la feina feta quan tot just som a les beceroles? Perquè en el camp dels ensenyaments mitjans no existeix, que sapiguem, cap experiència d'intervenció psicològica com la que uns quants professionals hem fet dins d'alguns Instituts de FP de Catalunya.

Malgrat les dificultats, les limitacions, els possibles errors, valorem positivament l'experiència. La veiem positiva per les tasques realitzades, per la sensibilització que en els companys ensenyants s'ha anat produint, perquè s'ha desvetllat la necessitat de completar la tasca educativa amb l'orientació psicopedagògica. Orientació i assessorament a alumnes, tutors, pares... La veiem positiva perquè ens sembla que modestament podem dir que hem començat a superar la clàssica divisió dins la psicologia (clínica i escolar) treballant en conjunció amb els altres professionals de l'educació, estimulant la seva intervenció psicopedagògica i reconeixent-la quan existeix. Creiem que la nostra manera de treballar dins els Instituts de FP ha estat una petita aportació a les noves línies de treball psicològic, és a dir, a la multiprofessionalitat, ja que hem estat coordinant la nostra tasca amb treballadors socials, equips municipals d'higiene, de salut, de rehabilitació...

**Carme ALMAR**  
**Mercè BOYA**  
**Armando ESTÉVEZ**

**Carles FERRAN**  
**Cèlia MAYORAL**  
**Joan VALLCANERAS**

1. Mercè BOYA, Carles FERRAN i Armando ESTÉVEZ, *Funcions del psicòleg a la FP*, juny 1983.



## CAMPANYA «DEFENSEM L'ENSENYAMENT PÚBLIC I LA SEVA QUALITAT»

Iniciada a començament de novembre, com a resultat de contactes el curs passat entre les entitats que formen el Secretariat Permanent, aquesta campanya s'està duent a terme per tal d'aconseguir anar millorant la qualitat de l'escola pública des del punt de vista material, humà i pedagògic, tot recordant a la nostra administració la necessitat d'aquesta qualitat per a l'educació dels nois i noies del nostre país.

El Secretariat Permanent de la Campanya està format per: Federació de Pares d'Alumnes de Catalunya, Federació de Pares d'Alumnes d'Institut de Batxillerat, Associació de Joves Estudiants de Catalunya, Moviments de Mestres de Catalunya representats pel de Mollet i per l'Associació de Mestres «Rosa Sensat», i els Sindicats Unió General de Treballadors, Comissions Obreres i USTEC.

Les accions realitzades fins ara, són:

1. La concentració a les Cotxeres de Sants, que va aplegar 3.000 personas.
2. L'edició d'un manifest sobre el tema, amb la demanda que les escoles fessin llista de deficiències.
3. L'edició del primer número d'un Full de la Campanya per informar i difondre allò que cal fer.
4. Relació del secretariat amb les taules locals.
5. Per al 2 de febrer hi ha prevista una concentració de mestres i pares a la Plaça de Sant Jaume per acompanyar la Secretaria a lliurar al Conseller la llista de deficiències de les escoles.

Considerem que la nostra participació activa a la Campanya està dintre la línia de prioritats que per a aquest curs va traçar l'Assemblea de l'Associació. Una d'aquestes prioritats és la reelaboració del Document que a l'Escola d'Estiu del 75, ara fa deu anys, es va aprovar: «Per l'Escola Pública Catalana».

També entre les prioritats a treballar hi ha per enguany «l'atenció als temes de política educativa per respondre a allò que es vagi generant».

Esperem que aquesta acció conjunta d'escoles, pares i entitats aconseguixin el millorament d'aquesta qualitat i venci els esculls del camí cap a l'Escola Pública que volem.

## TROBADA PER INICIAR UNA REESTRUCTURACIÓ DE L'ESCOLA D'ESTIU

El dijous 17 de gener ha tingut lloc, tal com anunciava l'«Ep! mestre», una trobada per reflexionar conjuntament sobre l'Escola d'Estiu que ens cal. Hi eren convocats els socis, i els professors i alumnes de l'última Escola d'Estiu.

Aprofitant la trobada Jordi Maduell va fer el planteig de com l'Associació durà a la pràc-

tica el mandat de l'Assemblea de reelaborar el Document de l'Escola Pública, deu anys després (vegeu aquest plantejament en el següent apartat).

A continuació, Araceli Vilarrasa, Cap del Servei de Cursos i Escola d'Estiu, va introduir el tema de l'Escola d'Estiu, fent la proposta de fer-hi cursos durant els set primers dies i convertir els tres últims en temps per al debat, les conferències i altres activitats a les quals hi puguin participar activament professors i alumnes. La idea va ser aprovada per unanimitat.

Després de l'exposició, es varen fer quatre grups de treball en els quals, tenint en compte un guió preelaborat, que es publicava a l'«Ep! mestre». es va anar debatent el tipus d'Escola d'Estiu que necessita la nostra societat, els nostres mestres, els nostres nens.

## EL DOCUMENT PER L'ESCOLA PÚBLICA

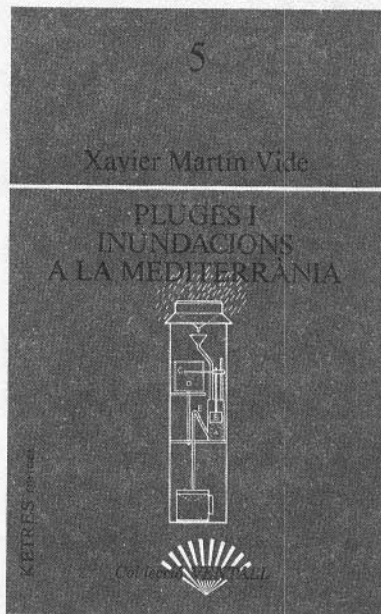
Deu anys després, ens cal debatre el contingut del Document sorgit de l'Escola d'Estiu de 1975, per la qual cosa s'organitza el treball: Comencen a funcionar, a mitjan gener, quatre grups que treballaran els diferents aspectes de l'Escola, tots ells amb un o més ponents coordinadors:

1. La funció social de l'Escola. Ponents: Marta Mata, Josep M. Masjuan, Jaume Botey.
2. Organització i continguts de l'Escola. Ponent: Pere Darder.
3. Fer de mestre. Ponent: Pilar Benejam.
4. Administració i institucions educatives. Ponent: José Antonio López i Carme Turró.

El treball per grups està previst de generar a maig. Una vegada elaborades les bases del document es presentarà a una assemblea extraordinària de socis per fer les esmenes i aprovació si s'escau, i donar-lo a conèixer a l'Escola d'Estiu.

Als grups de treball, s'hi poden incorporar totes aquelles persones del món de l'educació que ho desitgin. L'Assemblea d'aprovació del mes de maig serà dels socis.

Col·lecció **VENTALL**



### PLUGES I INUNDACIONS A LA MEDITERRÀNIA

per *Xavier Martín Vide*

Il·lustracions de *Josep Nuet*

Aquesta obra tracta de manera rigorosa i ordenada les precipitacions abundoses de les zones litorals i les seves conseqüències en la dinàmica dels rius i torrents. Els professors i mestres hi trobaran un cos ordenat de continguts que molt sovint hauran d'utilitzar en les classes per comentar esdeveniments ben freqüents i propers.

Format: 12,5 x 19,5 cm  
132 pàgines, 35 il·lustracions  
10 mapes  
Glossari i Bibliografia



**KETRES** EDITORA

Diputació, 113. 08015 BARCELONA

## «PUNTS DE REFLEXIÓ SOBRE LA SITUACIÓ ACTUAL»

JULIOL 1984.

DOCUMENT DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT», APROVAT A L'ASSEMBLEA DEL DIA 20 D'OCTUBRE DE 1984

1. Com a Moviment de Renovació Pedagògica, nascut en l'època d'oposició al franquisme, hem anat definint el nostre treball de millora de la pràctica escolar, recerca i difusió, amb l'objectiu de la renovació pedagògica per l'escola pública, i amb l'aspiració d'un marc polític general que la propiciés.

Aconseguit ja un marc polític democràtic, són diverses les instàncies que treballen en el manteniment, adaptació, naixement i transformació de l'escola. (Mereix especial atenció la Generalitat de Catalunya i per aquest motiu ho tractem a part):

1. El Ministeri d'Educació i Ciència manté unes competències que afecten la concepció d'escola pública i la renovació pedagògica:

Continua donant el marc pressupostari.

Continua essent el responsable dels sous i de les quotes de funcionariat.

Ha proposat la LODE, que afecta la concepció d'escola Pública i privada, així com la participació en l'ensenyament.

Té un conjunt de projectes a diferents nivells de definició i d'experimentació: formació inicial i permanent del professorat, reforma d'ensenyaments mitjans, escola 0-6 anys, cossos de professorat, inspecció, etc.

Ha iniciat també una política de relacions amb els MRP amb moltes reserves, que fins ara no han donat els resultats que se'n podia esperar.

2. Alguns ajuntaments i diputacions, amb el paper competencial i de suplència en el camp de l'ensenyament, i sovint enfrontats no sols políticament, sinó pressupostàriament amb la Generalitat.

3. Els Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya entre els quals hem de tenir el nostre lloc reconegut en funció de la nos-

tra aportació i realitat, atès que treballem per la mateixa alternativa d'escola.

4. Els mateixos MRP en l'àmbit de l'Estat que han estat poc àgils per trobar formes operatives de relacionar-se entre si.

### Respecte a la Generalitat

Considerem que els quatre darrers anys el Govern de la Generalitat ha actuat sobre la marxa i de manera desigual pel que fa a l'educació. En conjunt, la nova administració educativa ha perdut la gran ocasió de fer un plantejament que tingués en compte la realitat diversa i la voluntat participativa de les institucions locals i de les associacions per la renovació de l'escola a Catalunya.

Veiem que, tot i la voluntat de col·laboració i fins illusió per la nova institucionalització de l'autogovern a Catalunya sobretot pel que permetien les competències quant a ensenyament, han quedat pendents les següents qüestions:

1. El Govern de la Generalitat no ha establert uns canals institucionalitzats de col·laboració en general ni amb els MRP en concret.

2. No ha fet públic cap inventari de recursos i necessitats educatives a Catalunya i, molt menys encara, un veritable pla d'actuació: Mapa escolar, Llibre Blanc, Llei General d'Ensenyament.

3. No ha fet una política clara respecte al sistema educatiu: nova administració, criteris sobre l'aplicació de la LODE. S'han publicat diferents normatives que no es porten a terme a les escoles i ningú no ho verifica

ni hi posa remei. No hi ha cap seguiment del procés de catalanització i normalització lingüística.

4. No s'ha afavorit el millorament de l'escola pública i s'han produït mesures de suport oficial a l'escola privada (subvencions, pre-escolar, etc.), encara que s'ha fet un treball de millores parcials en alguns aspectes: instruments pedagògics del departament (butlletí, orientacions i programes, centres de recursos, etc.) i subvenció a les escoles d'estiu.

5. En el Parlament, el Consell Executiu i la Conselleria han mancat d'iniciativa i en alguns casos han legislat per la força de la pressió exterior (Llei del CEPEPC, aspectes educatius de la Llei de Normalització) o s'han resistit a legislar (Llei de 0-3 anys, Llei d'Universitats).

6. No s'ha tingut en compte l'existència en tota la xarxa de MRP del treball acumulat d'alguns d'ells, sinó que s'ha rendibilitzat el treball individual d'algun dels seus membres.

L'actuació del Govern de la Generalitat ha estat la de dilatació davant les lleis aprovades (CEPEPC) o la de decretar en contra de les mateixes lleis (Normalització). En alguns casos això ha provocat tensió en el si de les escoles.

II. També com a Moviment de Renovació Pedagògica constatem una desmoralització en la societat civil. L'esquerra no ha sabut mantenir la dinàmica que hi havia en les organitzacions de base i en conseqüència pensem que entre tots hem de recuperar el nostre paper.

III. Durant aquests quatre anys darrers com a MRP hem mantingut una actitud de col·laboració expectant per donar un marge de consolidació a la Institució Autònoma. D'ara

endavant ens pertoca col·laborar, però sense renunciar a ser crítics davant les actuacions del govern.

**Ens hauriem de comprometre a:**

1. Aprofundir els trets que defineixen el model d'escola pública que volem, actualitzant una alternativa ja dibuixada (Document d'Escola Pública 1975).

2. Ser actius donant a conèixer la nostra alternativa i impulsant la transformació de l'escola. Passar d'una actitud passiva a una recuperació de la iniciativa. Motivar les inquietuds i continuar recollint les aspiracions i experiències dels mestres pel que fa a la renovació pedagògica. Motivar i orientar. També, la nostra actuació envers els equips de mestres. Manifestar-nos per valorar les actuacions de govern sempre que calgui amb el compromís d'explicar-les públicament.

**Podem aspirar a:**

a) Un reconeixement oficial de la nostra existència, amb la participació estatutària dels MRP, i concretament de «Rosa Sensat», en els òrgans de participació que cal que s'enduguin: Consell Escolar de Catalunya, etc., pressionant perquè aquests òrgans es creïn, si cal.

b) Un reconeixement de les nostres aportacions, no només a nivell personal o com a doctrina pedagògica, sinó com a aportació d'una institució que té la seva definició completa i treballada per la renovació de l'escola pública catalana.



## BEQUES I LLIBERTAT D'ENSENYAMENT: UNA SENTÈNCIA DE L'AUDIÈNCIA NACIONAL

La polèmica sobre la llibertat d'ensenyament —una de les més vives en la nostra societat— té lloc també en el camp jurídic. La sentència de la Sala del contenciós-administratiu de l'Audiència Nacional del 4 d'agost de 1984 és un dels episodis de la que probablement serà una llarga lluita jurídica.

La «Confederación Católica Nacional de Padres de familia y Padres de alumnos» va recórrer una resolució del Ministeri d'Educació i Ciència de 2 de maig de 1984 referent a beques i ajuts a l'estudi. La controvèrsia se centrava en la procedència de condicionar la concessió d'un ajut d'estudi al fet que no existís plaça en centre sostingut amb fons públics més pròxim al domicili del sol·licitant que el centre per al qual se sol·licitava l'ajut.

El recurs era formulat per la via establerta a la Llei 62/1978, del 26 de desembre, de protecció jurisdiccional dels Drets Fonamentals de la Persona. Això vol dir que el Tribunal havia de limitar-se a jutjar si la resolució impugnada lesionava els drets i llibertats reconeguts a l'article 14, a la Secció 1a. del Capítol II del Títol I i a l'article 30 de la Constitució. El Tribunal no podia, per tant, entrar a conèixer els altres eventuals vicis de l'objecte de la impugnació: competencials, procedimentals i, en general, qualsevol vulneració de la llei o de l'ordenament jurídic. A aquests efectes quedava oberta la via ordinària.

Dels drets constitucionals esmentats els que eventualment podien ésser afectats per

l'acte del Ministeri d'Educació i Ciència eren la llibertat d'ensenyament (art. 27) i el principi d'igualtat (art. 14). A l'anàlisi de l'eventual violació d'aquests drets es contrau la decisió de l'Audiència Nacional.

Pel que fa a la llibertat d'ensenyament és evident que només podia ésser rellevant en el cas en qüestió si s'entenia com a quelcom més que una llibertat negativa en el sentit liberal tradicional i es configurava com un deure de fer per part dels poders públics. Pot semblar curiós que des de posicions de defensa del sector privat s'invoquin concepcions antiliberals. Res més contrari a posicions liberals tradicionals que demanar la intervenció administrativa en el sector privat com a condició necessària per a l'existència de la llibertat. Però en l'actual onada neoliberal assistim amb freqüència a la defensa de mesures d'intervenció pública en favor d'interessos particulars. D'altra banda es justifica la privatització com el sistema més eficaç per al conjunt de la societat, la qual cosa sembla voler dir que l'interès social prima sobre l'individual i que, si aquell hipotèticament exigís la publicació, s'hauria de fer sacrificant els drets individuals.

L'Audiència Nacional es mostra més liberal que la demandant. Certament és difícil mitjançant el control jurisdiccional aconseguir l'efectivitat dels drets que impliquen una actuació positiva dels poders públics. És més fàcil que els jutges diguin a l'Administració

el que no pot fer que no el que ha de fer. Això últim implica sempre prendre opcions polítiques entre les diverses alternatives existents que corresponen a qui governa i no al poder judicial. D'altra part els recursos són limitats, i és dins d'aquests límits que es mouen les prestacions administratives.

Per tot això l'Audiència Nacional, seguint el criteri del Tribunal Constitucional en la sentència del 13 de febrer de 1981, ha concretat la llibertat d'ensenyament en:

*«a) Derecho de las personas físicas y jurídicas a la libre creación de centros docentes. b) El derecho a la libertad de cátedra. c) Pluralismo ideológico interno de los centros docentes públicos.»*

Ha configurat així la llibertat d'ensenyament en sentit negatiu com una garantia davant la intervenció estatal. La sentència ho explicita:

*«Ahora bien, de esta exposición se deduce que el derecho constitucional a la libertad de enseñanza y a la libre elección de centro docente no comporta una correlativa obligación estatal de financiar los centros privados. Conclusión, por lo demás, obvia ya que los derechos y libertades regulados en el Título I, Capítulo II de la Constitución, protegidos en este procedimiento, son "libertades" en cuyo ejercicio se protege al ciudadano contra las intromisiones ilegítimas del poder, pero sin que puedan los ciudadanos reclamar (insistimos que en este procedimiento) subvenciones o prestaciones al Estado para que éste garantice y haga efectivos los derechos reconocidos. Es decir, que una cosa es que el Estado perturbe y desconozca los derechos a que nos referimos y otra muy distinta es que se le exija una actividad tendente a hacer efectivos tales derechos.»*

Pel que fa al principi d'igualtat el raonament de la sentència és breu. Es tracta de saber si la diferència de tractament pel motiu d'assistir a un centre públic o privat és un criteri objectiu i raonable.

Una ja reiterada jurisprudència del Tribunal Constitucional estableix que només les dife-

rències que no estiguin basades en criteris d'aquestes característiques violen el principi d'igualtat. En paraules del mateix Tribunal Constitucional:

*«...ello no quiere decir que el principio de igualdad contenido en dicho artículo implique en todos los casos un tratamiento legal igual con abstracción de cualquier elemento diferenciador de relevancia jurídica. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha señalado, en relación con el artículo 14 del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, que toda desigualdad no constituye necesariamente una discriminación. El artículo 14 del Convenio Europeo —declara el mencionado Tribunal en varias de sus sentencias— no prohíbe toda diferencia de trato en el ejercicio de los derechos y libertades: la igualdad es sólo violada si la desigualdad está desprovista de una justificación objetiva i razonable, y la existencia de dicha justificación debe apreciarse en relación a la finalidad y efectos de la medida considerada, debiendo darse una relación razonable de proporcionalidad entre los medios empleados y la finalidad perseguida» (S.T.C. de 2 de juliol de 1981).*

Doncs bé, la sentència que comentem considera que el tractament diferenciat de centres públics i privats no infringeix el principi d'igualtat. En opinió de l'Audiència Nacional les diferències:

*«... se fundamentan en criterios objetivos como son: la existencia de vacante en centro financiado con fondos públicos y más cercano a su domicilio...».*

La transcendència d'aquest criteri és innegable, però només futurs pronunciaments del Tribunal Suprem i, especialment, del Tribunal Constitucional precisaran i establiran aquesta línia jurisprudencial. No cal tenir dots profètics per vaticinar que ocasions hi haurà perquè ambdós Tribunals es manifestin.

## CARTA OBERTA A «PERSPECTIVA ESCOLAR»

Senyor director de «Perspectiva Escolar»,

L'enfoc de la vostra editorial de «Perspectiva Escolar» de novembre passat intitulada «La patronal» crec que bé mereix, en virtut de la llibertat d'expressió i d'opinió i, àdhuc de la defensa del bon nom i presumpció d'innocència, un breu comentari per part d'un dels que vosaltres anomeu «patró».

La definició que pugui fer una enciclopèdia del terme patronal no és, a vegades, aclaridora de res. A voltes és una opinió impersonal i purament tècnica, ja que va només a l'extracte del mot, no al seu entorn humà.

Permeteu-me una petita història. Ara fa justament seixanta-un anys, puix em refereixo a l'any 1924, un mestre funcionari de l'Estat es troba encongit dins la seva escola estatal. Entre la burocràcia i «els de dalt» no li permeten desenvolupar una tasca pedagògica personal i avançada. Cal emmotllar-se al sistema oficial i res més.

Però el mestre de la nostra història és un català amb esperit de lluita i ganes de fer feina.

Es posà en contacte amb les autoritats acadèmiques de l'època i, curiosament, les autoritats coincideixen en dues coses: esperar al mestre que monti la seva pròpia escola per fer la seva pròpia pedagogia al nivell més capdavanter del moment i no ajudar-lo ni amb un ral.

El mestre ho feu així. Els seus migrats estalvis no li permeten cap luxe. Però cerca un terreny en un indret de Catalunya, paga el cens anual i amb les seves pròpies mans edifica una aula enmig de camps de conreu tot rebent la benedicció de l'alcaldia, ja que, a més, soluciona un bon problema d'escolarització a la zona.

L'u de setembre de 1925 el mestre inicia la seva labor. Labor vocacional, humana, educativa i ferma. Al cap dels cursos ja són quatre les aules on el mestre duu a terme les seves ensenyances. Mira per on, sense exclamacions, amb una humilitat i una pobresa extremes ha creat alguns llocs de treball i ha ensenyat a llegir a tots els vaillets dels pagesos del voltant.

Sense defallir, any rera any, treballa, curull l'esperit de satisfacció. En arribar el dia de la jubilació els seus fills agafen els estris del pare i segueixen la seva humaníssima tasca. Ara ja són sis aules, molta il·lusió, molt esforç, moltes hores de feina diària i molt poca compensació econòmica. Res de cotxes, res de finques a la costa, res de vacances a París, res de barrets de copa... però ja hi ha més llocs de treball i muntanyes de sinceríssima vocació docent que aquell mestre —que alguns volen dir-ne «patró»— sabé transmetre als seus fills i als seus néts.

Perquè avui, aquella escola nata l'any 1925, és un centre docent normal d'EGB, on els néts del fundador escampen per les seves deu aules (ja són deu) l'alegria d'unes ensenyances i l'amor d'una educació cívica i humana que brolla de la vocació fortament sentida dels mestres-néts d'aquell primer valent.

Compreneu amics de «Perspectiva Escolar»? Jo sóc un dels néts. Pares i avis varen saber fer néixer dins de mi una profunda estimació per dues coses: per l'ensenyança als infants i per la nostra escola que l'esforç de tres generacions ha mantingut viva pel damunt de totes les vicissituds polítiques i socials dels temps.

Continuem sense finques a la costa i sense barret de copa. Compreneu? Ara els llocs de

treball no són més i els que els ocupen es troben a gust dins la nostra alegre escola. Nosaltres, els néts, no volem riqueses ni, com diu aquella enciclopèdia, fer cara a ningú.

Volem, això sí, sentir l'íntima satisfacció del treball ben fet, de la tramesa als nostres deixebles de les idees de tolerància i respecte que tothom mereix, de obrir-los els camins del demà tenint com a base una formació humana que els permeti ésser sincers, dignes i oberts a tot criteri i a tota opinió, perquè sabem que només això els farà lliures.

Nosaltres, els néts d'aquell vell mestre, en conservem el seu record com un estímul constant i estem tan lluny de pensar en «productivitats» i «rendibilitats» com de poder donar una patada a la Lluna.

Per això ens dol sentir-nos tractats de «mercadets» dins un «sacríleg mercat».

El nostre objectiu és nèt i clar com la llum. Tenim vocació social i de futur i desenvolupem la nostra tasca amb el fervor de qui sap que intenta donar als nens, tones de riquesa espiritual i cultural.

Els meus fills diuen que volen seguir els nostres passos. També tenen vocació de docents i estimen la nostra humil però alegre escola no estatal. Ara tinc doble feina: fer-los uns bons homes i fer-los uns bons ensenyants. I, lògicament, aconseguir que cada vegada que hom els tracti de mercaders, de patrons defensors d'interessos inconfessables i que ells no tenen cabuda dins el món de la docència, sàpiguen sentir-se orgullosament dignes de la nobilíssima tasca que han de dur al llarg de la vida i que mantinguin molt alt l'ideal dels seus ascendents, aquells que foren mestres de pro dins les files de l'escola privada i dels que alguns s'entesten en anomenar-los patronal indigna.

Vicente NAVARRO SERRA  
Sabadell, 18-12-84

---

N. de la R. — *Lamentem que el Sr. Vicente Navarro Serra s'hagi molestat per l'editorial del núm. 89 (novembre 1984) sobre «La Patronal». Segurament que sí, tal com ell diu, amb aquesta escola fundada pel seu avi, els seus responsables no volen «ni riqueses, ni fer cara a ningú» i estan «lluny de pensar en productivitats i rendibilitats», el mot de «patronal» no se li pot aplicar i l'editorial no va adreçat a aquesta escola. Tot i això, i certament en altres contextos segurament diferents als d'aquesta escola, el terme «patronal» aplicat a l'ensenyament no deixa de ser significatiu, per no dir sospitos.*

---

## BIBLIOGRAFIA BÀSICA D'OBRES DE REFERÈNCIA PER ALS MESTRES

### Introducció

Per a un ús més adequat d'aquesta bibliografia cal fer uns aclariments previs. Cal definir què és una «obra de referència», la qual cosa ens ajudarà a comprendre la seva importància i la de les obres de referència en si.

Els estudiosos s'han posat d'acord a definir-les com aquelles obres que es consulten a l'hora de buscar unes informacions ràpides i concretes com, per exemple, el nombre d'alumnes que cursen l'EGB a Catalunya, la programació concreta d'una matèria, etc. A diferència d'una monografia, que pot representar la síntesi d'un pensament concret i que llegirem d'una manera seguida, l'obra de referència recull informacions diverses, classificades d'una manera còmoda i accessible.

De totes maneres cal distingir entre el significat estricte d'obra de referència definit anteriorment, i el sentit més ampli, el qual pot comprendre aquelles monografies en forma de tractat o manual, com un tractat de pedagogia, una història de l'educació, etc., que tenen o un índex detallat, o una taula de matèries, o un glossari, que ens permetran una consulta ràpida i precisa.

Per tots aquests motius exposats, són obres que demanen una renovació i actualització constant, cosa bastant difícil en el nostre país tot i que ja es comencen a fer esforços considerables. Aquest és el cas de la bibliografia que teniu a les mans, que a més de comptar amb les característiques definides són obres de fàcil accés dins els límits nacionals i estatals. Trobareu que alguna de les obres està ja exhaurida, com és el cas de *L'Educació General Bàsica a Catalunya*: ... però es troben a les nostres biblioteques especialitzades i són obres imprescindibles.

Malgrat les deficiències de qualitat tècnica, d'actualitat, etc. són obres que ens permetran «estar al dia».

Creiem que totes elles haurien de ser ben a prop dels mestres i les institucions que les promouen, haurien de facilitar-hi l'accés amb la màxima difusió.

Per acabar aquesta petita introducció, només ens cal recordar que aquesta llista s'hauria de repassar constantment si volem conservar la seva vigència. Recordeu, també, que no és una llista bàsica d'obres de pedagogia, sinó que és una llista bàsica d'obres de referència per als mestres.

### 1. Guies bibliogràfiques

a) Catàlegs:

- 1) *Catàleg collectiu de revistes d'educació*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació. Biblioteca «Artur Martorell»; Associació de Mestres «Rosa Sensat», 1983. 94 p.

### 2. Repertoris bibliogràfics

a) Catalunya (retrospectiu):

- 1) GONZÁLEZ AGAPITO, Josep. *Bibliografia de la Renovació Pedagògica i el seu context, 1900-1939*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1978. 583 p.

### 3. Tractats, manuals

- 1) AVANZINI, Guy. *La pedagogia en el siglo XX*. 2.<sup>a</sup> ed. Madrid: Narcea, 1979. 399 p. (Educación hoy. Estudios).
- 2) *Ciencias de la Educación: Temas fundamentales*. Madrid: Escuela Española, 1984. 278 p.
- 3) TITONE, Renzo. *Metodología didáctica*. 5.<sup>a</sup> ed. Madrid: Rialp, 1974. 667 p. (Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales).

**4. Diccionaris**

- 1) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, dirigido por Sergio Sánchez Cerezo. Madrid: Santillana, 1983. 2 v.
- 2) *Diccionario de Pedagogía*, dirigido por Víctor García Hoz. 3.ª ed. Barcelona: Labor, 1974. 2 v.
- 3) FOULQUIÉ, Paul. *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau, 1976. 464 p.

**5. Estadístiques**

- a) Espanya:
  - 1) *Datos y cifras de la Enseñanza en España, 1982*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1983. 198 p.
  - 2) *Estadística de la enseñanza en España, 1980-1981*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, 1983. 438 p.
  - 3) *Estadística Universitaria española, 1970-71/1981-82*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, 1983. 238 p.
- b) Catalunya:
  - 1) *L'Educació General Bàsica a Catalunya: Escolarització i Despesa Pública*. Barcelona: Publicacions de la Generalitat de Catalunya, 1980. 238 p.

**6. Lleis**

- a) Espanya:
  - 1) *Compendio de legislación escolar*. Madrid: Escuela Española, 1982. 285 p.
- b) Catalunya:
  - 1) «Full de disposicions i Actes administratius del Departament d'Ensenyament». Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1984.

**7. Programes**

- a) Espanya:
  - 1) «Planes de Estudios de Bachillerato y COU» en *Profesiones y Empresas*, número monográfico, 1982, 86 p.
  - 3) «Segundo Grado de Formación Profesional y Acceso: Cuestiones oficiales» en *Profesiones y Empresas*, número monográfico, 1982, 189 p.

- 4) *Programas renovados de Educación Pre-escolar y Ciclo Inicial*. Madrid: Escuela Española, 1981. 135 p.

- 5) *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Medio: Documento de Consulta*. Madrid: Escuela Española, 1981. 167 p.

- 6) *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior: Documento de Consulta*. Madrid: Escuela Española, 1982. 357 p.

## b) Catalunya:

- 1) *Orientacions i Programes. Cicle mitjà d'EGB*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1983. 370 p.

- 2) *Orientacions i Programes. Parvulari i Cicle inicial d'EGB. 2.ª ed.* Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1981. 271 p.

**8. Directoris, guies...**

## a) Espanya:

- 1) *Estudios y Profesiones en España*. Madrid: Ministerio de Educación; Secretaría General Técnica, 1981. 195 p.

## b) Catalunya:

- 1) *Centres Universitaris i de Recerca a Catalunya: Facultats, Escoles Tècniques, Escoles Universitàries, Instituts, Centres de Recerca*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament, 1984. 26 p.

- 3) *Fulls grocs de l'Educació: Guia de recursos didàctics de la província de Barcelona al Servei de l'Ensenyament*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació; Universitat Autònoma de Barcelona, 1984. 102 p.

- 4) *Guia de les Escoles Públiques de Catalunya. Pre-escolar, EGB, Educació Especial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament, 1982. 108 p.

- 5) *Guia dels Centres d'Ensenyament Professional i Artístic de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament. Secretaria General, 1983. 163 p.

- 6) *Guia dels Instituts, Centres privats de Batxillerat a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament, 1982. 39 p.

## actualitat

- 7) *Material didàctic i llibres de text autoritzats: obri!* 1983. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament, 1983. 26 p.
- 8) «Guies DOC», a cura de DOC-IPSA (Centre de documentació i d'equipaments i serveis socials de Catalunya i Balears). Barcelona: Obra Social de la Caixa de Pensions per la Vellesa i d'Estalvis de Catalunya i Balears, 1980. 10 v.
9. **Síntesis històriques de la pedagogia**
- a) Universals:
- 1) BOWEN, James. *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona: Herder, 1976. 2 v.
- b) Catalunya:
- 1) GALI, Alexandre. *Història de les Institucions i del Moviment Cultural a Catalunya, 1900-1936*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1978. 14 v.
10. **Revistes**
- a) En castellà:
- 1) «Comunidad escolar. Periódico de información educativa». Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1983 (quinzenal).
- 2) «Cuadernos de Pedagogía». Barcelona: Laia, 1975 (mensual).
- 3) «Revista de Educación». Madrid: Servicio Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia, 1952 (bimestral).
- 4) «Vida escolar». Madrid: Ministerio de Educación, 1958 (mensual).
- b) En català:
- 1) «Guix. Elements d'acció educativa». Barcelona: Cooperativa de Serveis Pedagògics Graó, 1977 (mensual).
- 2) «Infància». Barcelona: Associació de Mestres «Rosa Sensat», 1981 (bimestral).
- 3) «Perspectiva Escolar». Barcelona: Associació de Mestres «Rosa Sensat», 1975 (10 números a l'any).

## Diccionari de la llengua catalana

1.800 ptes.



2<sup>a</sup> edició  
corregida i revisada

El més actual i el més complet de tots els diccionaris de llengua catalana.

Amb totes les modificacions i noves incorporacions lexicals establertes per l'Institut d'Estudis Catalans.

80.000 entrades lexicals.

Models de conjugació regular i irregular.

## els diccionaris de l'enciclopèdia

De venda a llibreries

Desitjo rebre més informació

Nom \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

Població \_\_\_\_\_

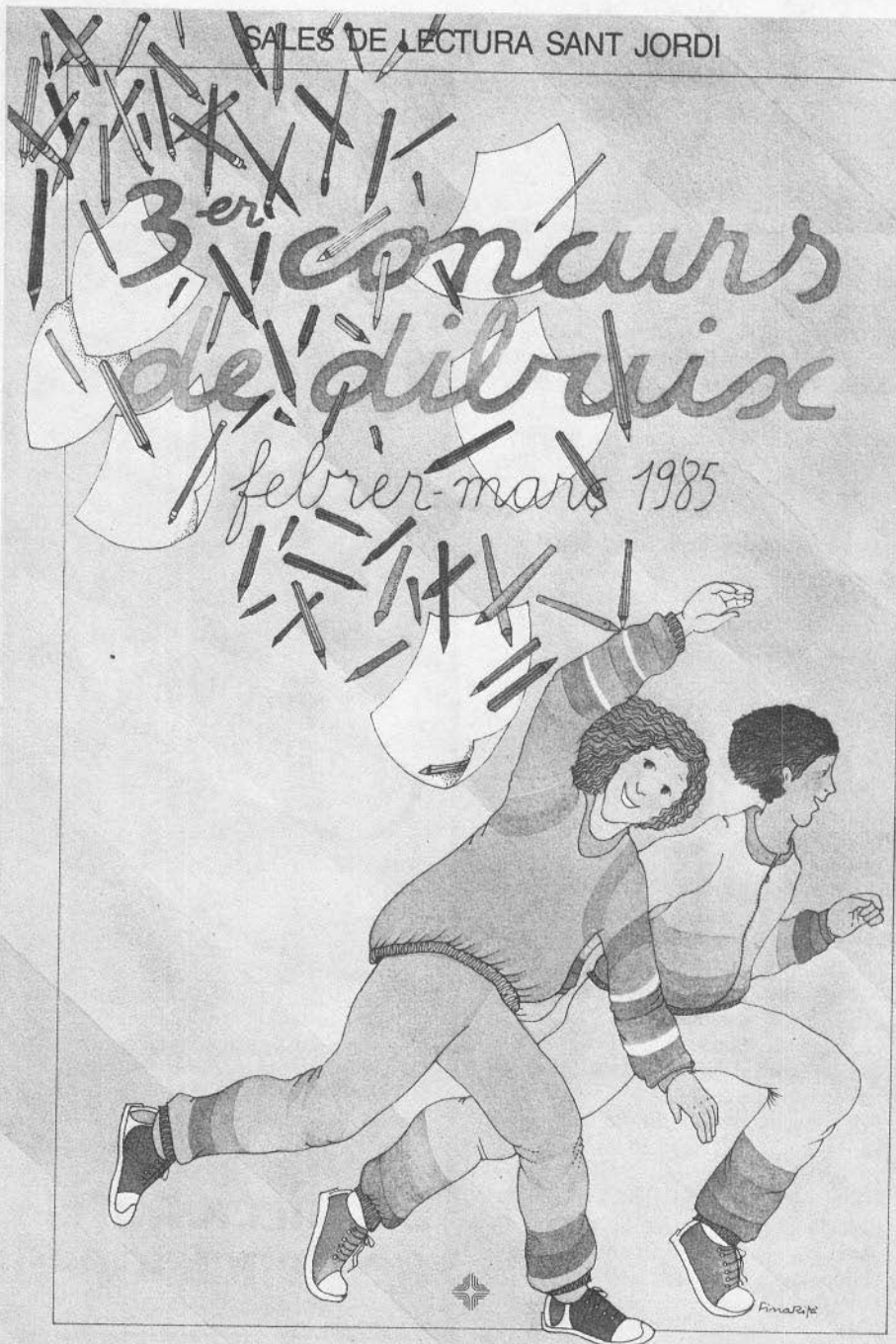
Telèfon \_\_\_\_\_

**Enciclopèdia Catalana**

Provença, 322 - 08037 Barcelona

21

SALES DE LECTURA SANT JORDI



CAIXA D'ESTALVIS DE CATALUNYA

Bases i inscripció a les Sales de Lectura Sant Jordi de:

BARCELONA Passeig de Verdum, 5 i 7 - Constitució, 1 - Torrent de l'Olla, 104 - Avinguda Meridiana, 314 • ALMACELLES Major, 28 • CASTELL-DEFELS Av. Constitució, 175 • GAVÀ Av. Angela Roca, 2 • GRANOLLERS Joan Prim, 204 • GUARDIOLA DE BERGA Carretera Solsona a OLIANA Carretera, 41 • PRAT DE LLOBREGAT Castella, 32 • PRATS DE LLUCANES Orient, s/n • SABADELL Plaça Montellà, 7, 1.ª D. Plaça Espronceda, s/n • SANT ADRIÀ DE BESÓS Ponent cantonada Venus • SANT JOAN DESPI Josep M. Pi i Sunyer, 18 • SANT CLIMENT DE LLOBREGAT Pl. Francesc Macià, 1 • SANT GUIM DE FREIXENET Major, 25-27 • TARREGA Carme, 12 • TORÀ Av. de Solsona, s/n • VIC Remei, 50 • VILADECANS Av. Modolell, 45



## LLIBRES

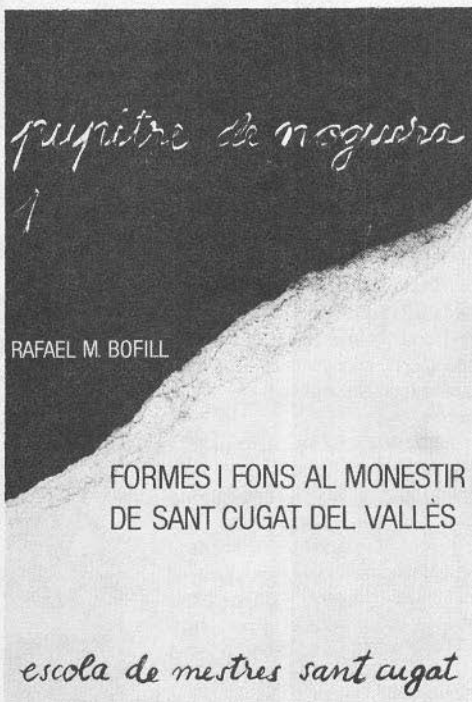
### «Pupitre de noguera» i «Pupitre de freixe». Escola de Mestres de la UAB

L'Escola de Mestres Sant Cugat, de la Universitat Autònoma de Barcelona, emprèn, després d'una llarga i accidentada gestació, dues col·leccions per donar sortida als estudis i a les experiències que, nascuts a la casa, puguin ser d'alguna utilitat als mestres del país, als estudiants, o fins al públic en general. La col·lecció d'estudis duu el nom de «Pupitre de noguera», segurament per la gravetat que se suposa que tant l'estudi com la fusta de noguera encomanen, mentre que la col·lecció d'experiències durà el de «Pupitre de freixe», probablement per la flexibilitat que se suposa que l'experiència i la fusta de freixe comparteixen (si no és, doncs, per l'eficàcia reconeguda de les vares de freixe que fins fa ben poc formaven part de l'utillatge tècnic del pedagog).

La primera de les col·leccions, «Pupitre de noguera», acaba d'estrenar-se amb la publicació d'un encàrrec fet per la casa a un dels seus professors, a manera de tribut a la seu santcugatena que l'escola ocupà des de la seva fundació fins a l'any passat: *Formes i fons al monestir de Sant Cugat del Vallès*, de Rafael M. Bofill. El llibre és fruit de l'experiència de l'autor en les seves múltiples visites al monestir, acompanyant els seus alumnes, i constitueix una guia omnicomprensiva i sintètica, força idiosincràtica, que serà útil als mestres i professors d'institut, però també al públic en general, gràcies a la seva claredat desproveïda d'erudicions feixugues i impossibles, i al seu estudiat plantejament didàctic, així com a les il·lustracions comentades que, a desgrat de l'austeritat obligada de l'edició, l'enriqueixen

força generosament. El volum es clou amb un capítol dedicat a la qüestió del mètode, que els qui es dediquen a l'ensenyament faran bé de llegir a manera de pròleg.

*Comissió de Publicacions de  
l'Escola de Mestres. Bellaterra*



ROSA SENSAT  
PUBLICA...ROSA SENSAT  
PUBLICA...ROSA SENSAT  
PUBLICA...

La Col·lecció Dossiers, dirigida per l'Associació de Mestres Rosa Sensat, comprèn una diversitat de temes relacionats amb l'educació. Conté des de didàctiques específiques per a les diferents etapes, fins a documentació i dades estadístiques socio-pedagògiques.

Un dels principals objectius consisteix a posar a disposició del mestre un conjunt d'elements, generalment concrets, que puguin ser-li d'utilitat en la seva pràctica pedagògica.

## NOVETATS

FARRÉ, Maurici, *Descobrim el teatre* (Col. Dossiers Rosa Sensat, 23), Barcelona 1984.

Sovint el mestre de 4t. d'EGB —o un dels de 8è.— vol treballar el teatre a la classe o muntar una representació amb els seus alumnes. En aquests casos, no és la bona voluntat el que manca, però sí, a vegades, allò que hom anomena «recursos teatrals».

Aquest dossier vol oferir la possibilitat de conèixer el teatre fins en els seus racons més amagats, amb els seus tripijocs i els seus mètodes. La visió que ofereix l'autor és molt general, però prou útil perquè aquest text sigui una introducció bàsica del món del teatre en el món de l'escola.

GALOFRÉ, Francesca, *La flauta dolça: mètode d'iniciació per a infants* (Col. Dossiers Rosa Sensat, 24), Barcelona 1984.

L'ensenyament de la flauta dolça ha tingut al nostre país, aquests darrers anys, una àmplia difusió, que s'inicià en el camp de la música amateur i s'ha desenvolupat de tal forma que ha arribat a ser present a les escoles d'EGB, a centres i entitats culturals i artístiques, a les corals infantils, a centres d'esplai, etc.

Aquest llibre vol ser una eina útil a les escoles d'EGB, per als infants que una vegada iniciat el cicle mitjà ja tinguin una bona preparació sensorial —corresponent al parvulari i al cicle inicial—, coneguin un bon feix de can-

çons adequades al seu nivell, unes quantes danses, hagin escoltat música i també, evidentment, ja hagin començat l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura musicals.

El mateix podríem dir per a d'altres centres o entitats que tinguin una secció dedicada a l'educació musical, en la qual sigui present l'ensenyament de la flauta dolça.

Grup d'Estudi del Conte Popular «Coca Bamba», *Contes per a tot l'any* (Col. Dossiers Rosa Sensat, 25), Barcelona 1984.

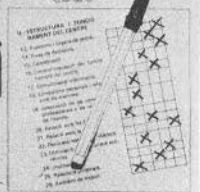
Els contes van i vénen incessantment. Poques formes d'art com el conte participen d'una creació tan extensa i garantida en el temps i en l'espai. Però el conte no és solament una forma d'art: és —o pot ser—, també, un element que ajuda el nen a explicar-li el món i la vida, li transmet experiències i coneixements, el captiva, l'entreté i, en definitiva, el fa créixer. Això ho saben molt bé els mestres.

En aquest recull trobareu els contes classificats seguint el curs de l'any, segons la seva estructura i segons l'edat dels infants als quals van dirigits. També hi ha indicacions de quins elements es poden treballar en cada un dels contes i altres anotacions sobre el seu rerafons, mitologia, simbologia, etc.

## EI Q.U.A.F.E. 80

### Questionari d'Anàlisi del Funcionament de l'Escola

Per Darrer  
Joan Antonia López



dossiers  
ROSA SENSAT

Aquests retalls de vida que són els contes són vius, encara. Aquest dossier vol ser una petita contribució a la seva pervivència.

BALANA, A. M., GALLEGO, M. D., PLANAS, P., *Com treballlem les vocals* (Col. Dossiers Rosa Sensat, 26), Barcelona 1984.

Un aspecte de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de la nostra llengua, que presenta gran dificultat a les escoles, és l'estudi de les vocals. Tenim únicament cinc grafies per representar vuit sons vocàlics. La correspondència entre so i grafia és complicada. Hi ha grafies a les quals poden correspondre dos i, fins i tot, tres sons, i sons als quals poden correspondre dues grafies. I aquestes són les primeres lletres que habitualment es presenten als nens de 5 anys —fins i tot 4 anys en gran nombre d'escoles.

Aquest material té per finalitat ajudar, tant al mestre com al nen, a fer més fàcil aquesta tasca.

ACHON, Jordi, *El meccano: un recurs pedagògic* (Col. Dossiers Rosa Sensat, 27), Barcelona 1984.

Aquesta petita i seleccionada mostra del meccano té com a finalitat la divulgació entre els mestres d'aquest excel·lent recurs que, dissortadament, no està present en moltes escoles.

En aquest recull, hi trobareu tota una sèrie de models amb els quals podreu treballar d'immediat, amb els nois i noies, a les classes de física, matemàtiques, pre-techno-



logia i, fins i tot, estudiar la història de la ciència i de la tècnica.

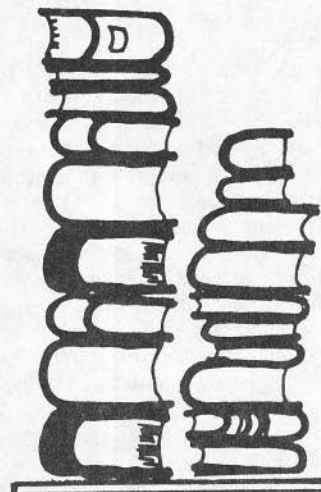
Esperem que, a través d'aquest dossier, descobrireu el valor pedagògic del meccano: un instrument per fer treballar la imaginació.

DARDER, P., LÓPEZ, J. A., *El Quafe-80* (Col. Dossiers Rosa Sensat, 28), Barcelona 1984.

El Questionari d'Anàlisi del Funcionament del Centre Educatiu d'EGB, QUAFE-80, ha estat elaborat amb la intenció de ser un instrument que ajudi a realitzar l'avaluació formativa interna del centre educatiu d'EGB.

Les funcions més sobresortints que pretén cobrir són: explicitar els aspectes considerats fonamentals per aconseguir una educació de qualitat; analitzar el funcionament del centre, detectant tant els punts dèbils com aquells que aconsegueixen un nivell més satisfactori: afavo-

rir la consideració dels aspectes pràctics de l'activitat diària en referència a la seva orientació general; facilitar la introducció de millores en l'orientació general o parcial del centre, partint del diagnòstic realitzat; exercir una acció sensibilitzadora, aportant matisos i suggerint possibilitats en cada un dels aspectes que hi intervenen; ser útils als diferents tipus de centres d'EGB, qualsevol que sigui la seva orientació, ja que en elaborar-lo s'han tingut presents els mínims considerats necessaris per al funcionament de qualsevol centre; respectar la singularitat de cada centre, considerant que les qüestions tractades poden tenir concrecions diferents segons les diverses situacions; insistir en la necessitat d'un control-regulació del funcionament del centre, a partir de revisions periòdiques dels aspectes considerats.



## ELS CONTES, FAN POR ALS NENS?

Xerrant amb els companys mestres sobre el conte tradicional he notat que, d'un temps ençà, hi ha un notable interès pel tema. Les inquietuds, normalment, sempre són les mateixes i tot va bé quan es parla de la seva funció, o del moment més idoni per explicar-los, o de la manera de captar el públic, o si s'aprofundeix sobre aspectes més concrets com l'astúcia de la guineu, la beneiteria de Sant Pere, l'aparició de certs símbols. Tot va bé en parlar dels contes humans, dels d'animals, dels repetitius, etc.

Però també sempre, ineludiblement, algú llença la pregunta de la controvèrsia: el llop es menja la Caputxeta o no se la menja? La salva un caçador? S'enduen el llop al Zoo? El tanquen a la presó?

A l'escola succeeix quelcom semblant quan l'expliquem. En arribar a la seqüència final, els nens hi diuen cadascú la seva, la que han sentit a casa (que, curiosament, s'assembla cada vegada més a la versió d'en Ferrándiz).

Alguns mestres prudents l'han tret del seu repertori i ho justifiquen dient que hi ha moltes més narracions i millors i que no és obligatori explicar la Caputxeta. Totalment d'acord. Molts pares i mestres no tenen la seva consciència tranquil·la si no expliquen aquest i altres contes que els van narrar a ells de petits.

El tema de fons, el tret més comú, és la por. La por que poden sentir els nens en veure com la nena i l'àvia són cruspides pel llop. El mateix llop i altres personatges màgics (dimonis, ogres, gegants), indrets (coves, cases de la bruixa) i situacions (perduts en mig del bosc, abandonats dels pares) sovint són arraconats, voluntàriament oblidats i substituïts per temes menys problemàtics. Jo em pregunto: ¿aquest rebuig de certs contes tradicionals no serà potser el reflex del propi neguit dels mestres o pares?

Nombrosos autors han exposat els seus criteris entorn el tema. Des de les primeres crítiques a la fabulació fetes per Rousseau i anys més tard repeses per M. Montessori fins a postures més moderades i a favor dels

contes de fades, o contesdeperrault (així tot seguit), o contes de la vora del foc com s'han denominat ací a Catalunya. D'entre els defensors de la rondalla meravellosa destaca per la seva seriositat el treball d'en Bruno Bettelheim<sup>1</sup> al seu llibre *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, exhaustiva anàlisi dels més coneguts contes populars centreuropeus. Jo no sóc psicoanalista i puc tenir els meus dubtes sobre algunes de les teories exposades per Bettelheim, però sóc del seu parer quan escriu: «*Es possible que una història en concret provoqui una certa ansietat en alguns infants, però un cop s'han familiaritzat amb diversos contes meravellosos, els aspectes terrorífics semblen desaparèixer per donar pas als aspectes reconfortants. El malestar que provoca l'ansietat es converteix, llavors, en el gran plaer de l'ansietat a la qual hom s'enfronta i domina amb èxit*». És a dir, negant als nens les imatges del llop, la bruixa, l'ogre, etc., o donant-li imatges de llops bons i bruixes simpàtiques privem el nen (que inconscientment s'ha identificat amb l'heroi) del valor de la seva victòria final.

Un altre paladí dels contes màgics, el francès Marc Soriano<sup>2</sup> va introduir la noció de «vacuna». Segons ell, per a desbloquejar les imatges traumàtiques que sota la forma de ficcions literàries expressen els temors, obsessions i angúnies del nen, cal que el nen es vagi familiaritzant amb els contes i, llavors, a poc a poc, els aspectes abraçadabrants tendeixen a desaparèixer i donen pas a l'alliberament d'aquestes imatges. El conte actua com a «immunitzador». És la bruixa, per exemple, qui materialitza la por de ser menjats i és ella mateix qui ajuda el nen, que veu com pot ser «llençada al foc» per la Guida dels germans Grimm.

1. Bruno BETTELHEIM, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Ed. Crítica, Barcelona 1977.

2. Marc SORIANO, *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Ed. Flammarion, Paris 1975.

Crec que la por és originada, no pel tema del conte ni pels personatges més o menys malèvols que hi puguin sortir, sinó per la forma de narrar, el to de la veu, l'ambientació de la classe, la cara que hi posis en el moment de la narració. Segons com t'ho muntis, sí que pots espantar una criatura. És a dir, pots fer posar els cabells drets a un nen en parlar-li d'un cavall, i pots fer-lo riure per les butxaques en parlar del dimoni. Tot depèn de com li ho expliquis. És més el com que no pas el que.

La funció del conte és la de proporcionar plaer i entreteniment als infants però, també, la d'ajudar a fer el descobriment dels problemes, patiments i crueltats de la vida, emprant el món simbòlic. El problema, la qüestió, és saber amb quin ritme s'ha de fer aquest descobriment, atenent l'edat i l'evolució personal del nen. En el conte hi ha una distància, un allunyament en el temps i en l'espai que ve donat per «hi havia una vegada...», «l'any tirorany...», «en aquell temps...», que fa que el nen percebi que allò de què es parla és fantasia i pot comprendre molt millor aspectes com la mort, l'odi, l'enveja, etc. El nen comprèn tot aquest món simbòlic, que aconsegueix la seva funció iniciàtica, molt millor que expressant-ho de forma realista.

Hi ha un altre aspecte amb el qual m'he trobat de vegades. Una narració que afecta un infant provocant-li malsons. La solució és parlar-ne amb els pares. Aquest fet, com després es comprova, és un cas aïllat que esdevé conseqüència d'algun problema inherent a l'infant. Un conte només pot traumatitzar el nen que ja ho està, i perquè suprimint aquests relats no deslliurarem el nen dels seus problemes; perquè suprimint tot aquest món màgic de les bruixes, dimonis, esperits, mares que abandonen els seus fills, etc. del nostre repertori potser el traumatitzarem amb nanets encantadors o amb el cavall de què parlàvem, vés a saber. Qui així pensi, té dues solucions: o bé fa silenci i no explica res, o bé explica cursis històries que no tinguin cap relació amb el seu món i les seves dificultats i llavors sí que no l'ajudarà de cap manera.

El conte meravellós són paraules i tota paraula crea immediatament una imatge i aques-



ta imatge igual que passa amb els somnis no és duradora ni crea fixació, ans al contrari, estimula en el nen la imaginació, li dona evasió i plaer momentani i li fa viure situacions. La realitat que ens envolta, que envolta el nen, tota ella saturada d'ordre, explicacions, racionalitat, ja s'encarrega de fer tornar el nen a la quotidianitat; de cap manera el conte tradicional pot tenir efectes nocius.

Finalment, què vol dir ajudar el nen? Preservar-lo de qualsevol xoc? Evitar que conegui aquesta o altra forma de la realitat interna que l'envolta? O ajudar el nen significa apropar-lo a la realitat, a les dificultats, d'una forma progressiva i d'acord amb les seves capacitats.

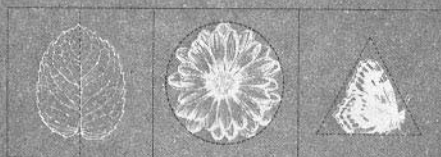
I, recollint la pregunta de J. Held:<sup>3</sup> ¿No ha de tenir la infància una forma d'iniciació a la fantasia? La fantasia en totes les seves formes: pintura, escultura, cinema, etc. Jo crec que sí. Crec que aquesta iniciació és necessària. El conte tradicional té aquest rol. El conte tradicional ajuda el nen a vèncer els seus fantasmes.

**Jaume CENTELLES**  
Del grup «Cocabamba»

3. Jacqueline HELD, *Los niños y la literatura fantástica*, Ed. Paidós, Barcelona 1981.

LA MATEMÀTICA  
**LA GEOMETRIA**

Emma Castelnuovo



KETRES EDITORA

**LA GEOMETRIA**

**Emma Castelnuovo**

Presentació de l'edició catalana de **Periòdica Pura**

El llibre es preocupa d'incitar els alumnes, a través dels problemes motivats per una dinàmica concreta i de les diverses qüestions de la realitat en què vivim, a construir ells mateixos les matemàtiques amb l'ajut del professor. Jo estic segura que els mestres catalans no romandran indiferents davant d'aquest esperit tan «llatí» i s'adonaran que un ensenyament d'aquest tipus converteix les matemàtiques en una disciplina de les més engrescadores. *(Del Pròleg.)*

Hem pensat que la versió catalana de «La Geometria» ha de ser força important en el procés de recuperació que s'inicia. A l'escola, a la formació de mestres, a la biblioteca del mestre de matemàtica, serà un punt de referència, de vegades una font d'inspiració i, d'entrada, un bon gruix d'exercicis i experiències que poden sortir del llibre i prendre realitat a la classe per tal de començar ja ara mateix a fer geometria. *(De la Presentació.)*

21 x 29 cm, 348 pàgs., 662 il·lustracions a 1, 2 i 4 tintes.



**KETRES** EDITORA

Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.  
telèfons 253 36 00 i 253 36 09 Barcelona-15



KINDL, Benjamin, **El pastoret i la bruixa**, Il. C. Gutiérrez Marín, Hymnsa, Barcelona 1984 (Col. Bagul de contes).

Conte clàssic: no hi manquen el príncep malvat, el coratjós pastoret, la princesa transformada en cervatell, així com la germaneta del pastor obligada a fer de minyona a la bruixa, fins a ser alliberades pel pastor amb l'ajuda d'un ermità i d'un elixir màgic que farà tornar la bruixa a l'infern. Sols la moda ecologista actual farà que el pastor prefereixi tornar a la muntanya que viure al castell. Molts dels dibuixos semblen arquetips de la Heidi; i l'il·lustrador obté una originalitat més gran amb la bruixa.

El text alterna amb la il·lustració. N'aconsellem la lectura a partir de 8 o 9 anys.

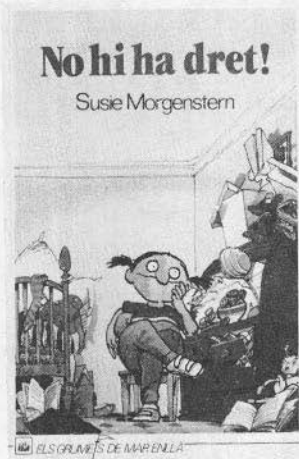
Françoise Samuel-Lajeunesse

MANZI, Alberto, **Orzowei**, Il. Shula Goldman, La Galera, Barcelona 1983 (Col. Grumets de mar enllà).

Orzowei, que vol dir «Trobat» en bantu, és un nen

blanc que ha estat educat per un swazi; però, rebutjat per la tribu, ha de fugir a la selva. Pao, un boiximà, li ensenyarà a sobreviure i esdevindrà un hàbil caçador. Tanmateix, Pao el convenç de buscar el seu poble, ja que és blanc. Orzowei és adoptat per un bòer però els altres blanc el consideren un salvatge. Malgrat tanta hostilitat, el llibre és una crida a la fraternitat i a la lluita contra el racisme. Bona traducció d'Alvar Valls (13 anys).

Françoise Samuel-Lajeunesse



MORGENSTERN, Susie, **No hi ha dret!** o els desenganys d'una nena emprenedora, Il. Joma, La Galera, Barcelona 1983 (Col. Els Grumets de mar enllà).

Charlotte és una noia conscientment desordenada, alegre, oberta i crítica que sent un afany desmesurat per «fer diners». El llibre, escrit en primera persona, després de situar-nos familiarment res-

pecte a Charlotte, narra totes les temptatives que ella fa per aconseguir bons negocis amb els elements i activitats més diversos i inesperats. L'estil àgil, divertit i de vegades un pèl sarcàstic en fa un llibre que es llegeix amb facilitat i interès. Ara bé, hi ha expressions i situacions que forçosament s'escaparan als nois als quals sembla que l'editorial destina la novel·la. L'interès de l'autora és, evidentment, de fer una crítica d'alguns aspectes concrets del món escolar i del món infantil en general que hauríem de llegir els grans. Com tantes altres vegades, els lectors infantils es divertiran, però es quedaran a mig camí. Les il·lustracions accentuen una mica massa, em sembla, l'aire caricaturesc que té l'obra.

Val la pena destacar la traducció, que està en la línia iniciada fa molts anys, de donar als nostres infants les millors versions possibles de llibres estrangers (10 anys).

M. Martorell

OXENBURY, Helen, **El primer dia d'escola**, Ed. Joventut, Barcelona 1983 (Col. Primers llibres d'imatges).

De característiques anàlogues als altres llibres de la col·lecció. En aquest cas els dibuixos es centren d'una manera especial en les figures humanes i s'oblida una mica l'entorn.

Una vegada més el text és el punt de partença d'interpretacions més personals (a partir de 4 o 5 anys).

Maria Martorell

PERIS, Carme, **L'espardenya**, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1983 (Col. Llibres del sol i de la lluna).

Encara que no consti enlloc, és una versió del conte popular.

El llenguatge és correcte, entenedor, amb molt diàleg i amb expressions molt genuïnes que donen una gran vida a la narració.

Els dibuixos són expressius, amb uns tons, preferentment càlids, molt aconseguits (8 anys).

Montserrat Fonoll



PRIM, Víctor, **La mona es disfressa**, Il. Helena Rosa, Ariel, Barcelona 1984 (Col. El zoo dels Bibs).

Conte d'imatge on s'explica la història d'una mona que viu amb una família amant dels animals; com arriba, d'on ve, què fa, què menja. A la darrera plana del llibre hi ha unes notes més científiques sobre aquests animals.

Al mig del llibre trobem una plana de dibuixos retallables i engomats per tal d'engan-

xar-los a les pàgines del conte on hi ha la seva silueta. Els dibuixos són reals i atractius. La pintura és delicada, agradable de veure. Els nens de 3-4 anys a qui ha estat mostrat, continuen escollint dibuixos com els del Teo que són més propers als seus (no d'adults) i als quals s'han habituat no sols pels dibuixos sinó també pel personatge en si d'en Teo.

Pel text, la història i la dificultat de motricitat fina que presenten els retallables, és adequat per a nens de 6 anys. Per la lletra script no és llegible fins a fi de curs de 1r., 7 anys, per alguns nens que ho podran fer tots sols. Per la imatge i el tema es pot llegir als nens de 3 a 5 anys. També el poden tenir per mirar de 3 a 5 anys. L'editorial aconsella de 4 anys endavant.

Carme Morales Rotger

BROMMUND, Marielis, **Jockla, la pequeña chimpancé**, Il. Regina Bendrel, Alfaguara, Madrid 1983 (Col. Juvenil Alfaguara).

És un llibre sobre la vida i costums dels ximpanzés; el to és ecologista. Es fonamenta en les observacions i treballs realitzats per la naturalista Jane Goodall.

Explica la vida de Jockla, una ximpanzé, des que neix fins que té el primer fill, les seves aventures, les relacions entre els membres del grup d'animals i amb els homes. El to és absolutament realista perquè els fets són també reals. És una narració, sense

gens de diàleg perquè els protagonistes són animals i encara que es comuniquen no parlen. No estan personalitzats però hi ha moments que ens recorden les persones o a l'inrevés.

Aquest llibre permet una doble lectura: una de distracció i l'altra etològica per conèixer el comportament en la societat dels ximpanzés.

Es llegeix molt bé i és agradable fer-ho.

Els dibuixos estan molt ben fets, són realistes (14 anys).

S. Lavín

DURRELL, Gerald, **El pájaro burlón**, Ediciones Alfaguara, Madrid 1983 (Col. Juvenil Alfaguara).

Ens presenta, amb un humor excel·lent, una illa que està a punt d'aconseguir la independència dels anglesos. Quan els anglesos ja fan els preparatius s'adonen de la importància estratègica de l'illa i volen fer un tractat per tal de mantenir tropes allí; per això necessiten també fer un aeroport.

El fet de construir l'aeroport i un pantà faria inundar d'aigua una vall on un dels personatges troba un ocell que es creia extingit i que representa el déu d'una de les tribus de l'illa. Això portarà a un seguit de conflictes i situacions divertides on intervenen una sèrie de personatges molt ben caracteritzats. Tot es resol a satisfacció de quasi tots i de manera molt ecològica (14 anys).

S. Lavín



**GUILLOT, René, El príncep de la jungla, II.** Pierre Probst, Planeta, Barcelona 1983 (Col. Planeta Juvenil Nuevos Horizontes).

Raani, un jove hindú, veu com el seu pare, cabdill del seu poble, mor en estranyes circumstàncies. Poc després, comença la prova dels joves guerrers per veure qui serà el cabdill. Raani, tot sol, o així s'ho creu, ha de viure molts dies a la jungla per veure quin destí l'espera. Al final Raani es fa amic del tigre i torna victoriós al seu poble.

El llibre descriu molt bé els ambients de la jungla i l'acció és molt dinàmica. Per damunt del llibre hi plana la presència màgica de la jungla i els animals que l'habituen, amb una visió exòtica, molt hindú.

El llibre té un cert grau de complexitat lectora (14 anys).

Isidre Nosas

**HÄRTLING, Peter, Theo se larga,** Alfaguara, Madrid 1983 (Col. Juvenil Alfaguara).

Theo és el fill de dos treballadors que viuen en un suburbi de Frankfurt. El pare és un borratxo i la mare una pobre dona incapaç d'ajudar ni de comprendre en Theo. Un dia, després d'una pallissa del seu pare, en Theo fuig de casa seva.

Passa diverses peripècies, sempre a la recerca d'un pare/mare substituït. Al final la policia el torna a casa. Els seus pares es separen, l'assistència social el vigila de prop. Un altre dia es torna a

escapar (només un dia per veure el seu amic de la primera escapada). El tornen a enxampar i el porten a casa i la vida continua igual...

Tot i que la temàtica és força amarga, tot el llibre respira un aire de naturalitat, un aire de senzillesa, sense escarbar en detalls de mal gust. El llibre està molt ben traduït al castellà per Carmen Baranda i es llegeix sense complicacions.

Un llibre per llegir i reflexionar (a partir de 12 anys).

Isidre Nosas



**HAAS, Irene, El teatrillo de la Luna,** Altea, Madrid 1983 (Col. Altea Benjamín).

El Teatrillo de la Luna va d'un poble a l'altre i amb les seves representacions ajuda tot de personatges d'una manera o altra incompresos. Primer incorpora al grup una nena que voldria anar amb un mitjà de cada color i la seva mare

no ho vol. Després de la funció la mare comprèn que aquest fet insòlit pot ser fins i tot original. Més tard ajuden un nen que té una serp de la qual la gent fuig. Els actors demostren que la serp també pot ser un animal bonic i noble. Després ajuden un gos enamorat de la lluna, etcètera. En totes aquestes accions els actors del teatre s'avancen a una fada bona, que té un darrer desig a la seva vareta màgica. Com que ja és velleta sempre arriba tard i es troba que el desig de la nena, del nen i del gos ja han estat fets realitat pels actors ambulants. Un dia, per fi, la fada pot utilitzar el seu darrer desig: que s'avanci l'estiu per als actors morts de fred. El dibuix, molt bonic, perd qualitat per culpa de la reducció. El text incorpora moltes poesies molt ben traduïdes, però presenten algunes dificultats de vocabulari (9 anys).

M. Busquets

**KERR, Judith, En la batalla de Inglaterra,** Alfaguara, Madrid 1983 (Col. Alfaguara Juvenil).

Aquest llibre ve a ser la continuació de **Cuando Hitler robó el conejo rosa**, publicat ja fa temps en aquesta mateixa col·lecció.

Els dos llibres, molt autobiogràfics segons sembla, ens expliquen l'experiència d'exili d'una família jueva i alemanya a partir del 1933, any en què l'Alemanya de Hitler resulta ja inhabitable per a ells.

## actualitat

La narració se'ns presenta del punt de vista d'Anna, una nena quan va marxar amb els seus pares i el seu germà, i una adolescent ja en la seva estada en una Anglaterra immersa en la segona guerra mundial.

Als temes propis de l'adolescència: la descoberta de la complexitat del món, dels seus propis sentiments, l'amor, la feina, la vocació professional... s'afegeixen d'altres vivències resultat de la situació d'exili: la decisió de pertànyer al seu nou país, les

condicions de vida durant una guerra, el viure dins de la comunitat d'exiliats de tots els països ocupats...

Aquesta situació fa que l'Anna, alhora que conserva la seva capacitat de comprensió i solidaritat, es defensi aferrissadament d'un món que viu en condicions miserables, que es bolca cap el passat i que denuncia l'horror en què és immers. L'Anna fuig mentalment per fer una afirmació de vida, d'esperança i arrelament en el futur.

Llibre molt positiu, tant per

la identificació dels adolescents amb el personatge principal, com pel fons històric transmès. La segona guerra mundial se'ns ofereix des d'un punt de vista poc freqüent i amb un to de normalitat que fa més impressionants encara els fets que s'esmenten (13 anys).

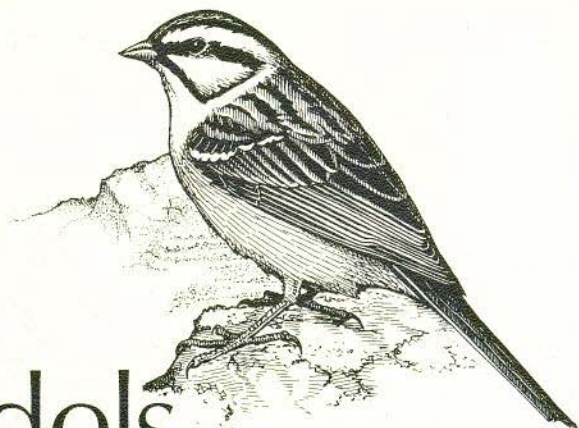
**Teresa Colomer**

dossiers  
**ROSA SENSAT**  
**NOVETATS 1984**

En aquest recull trobareu els contes classificats seguint el curs de l'any, segons la seva estructura i segons l'edat dels infants als quals van dirigits. També hi ha indicacions de quins elements es poden treballar en cada un dels contes, i altres anotacions sobre el seu rerefons, mitologia, simbologia, etc.



Un aspecte, de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de la nostra llengua, que presenta gran dificultat a les escoles, és l'estudi de les vocals. Tenim únicament 5 grafies per a representar 8 sons vocàlics. La correspondència entre so i grafia és complicada. Hi ha grafies que els pot correspondre dos i, fins i tot, tres sons, i sons que els pot correspondre dues grafies. I aquestes són les primeres lletres que habitualment es presenten als nens de 5 anys —fins i tot 4 anys en gran nombre d'escoles.



# Atlas dels ocells nidificants de Catalunya i Andorra

JORDI MUNTANER, XAVIER FERRER I  
ALBERT MARTÍNEZ-VILALTA

KETRES EDITORA

Format: 21 x 29 cm, 324 pàgines, 212 il·lustracions i 228 mapes,  
Annex, Índex alfabètic d'espècies i Bibliografia

ISBN: 8485256-40-9

P.P.V.: 4.500,- Ptes.

KETRES EDITORA, S. A. Diputació, 113 08015 BARCELONA