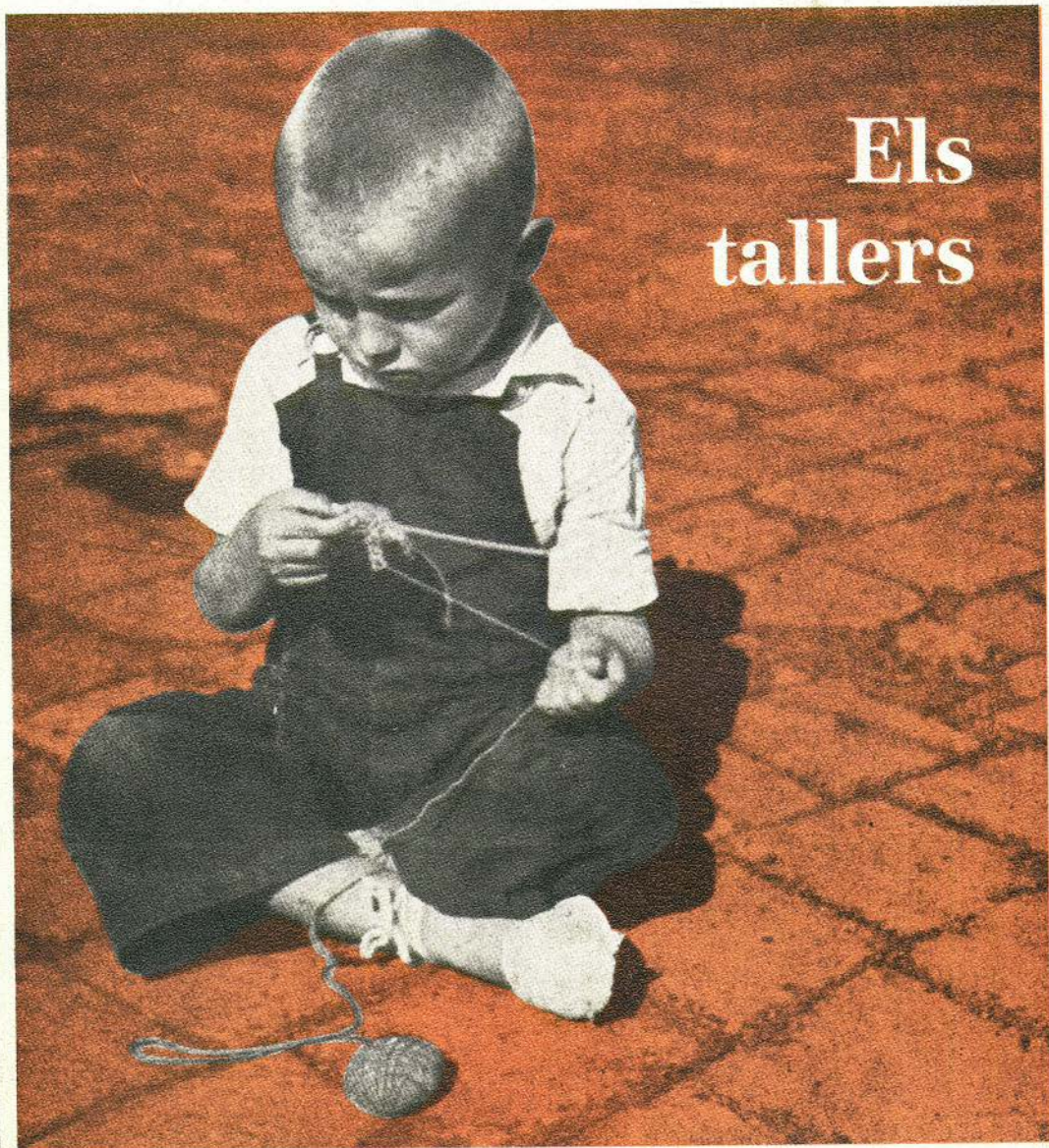


PERSPECTIVA ESCOLAR 72

Publicació de «Rosa Sensat»

Febrer 1983

Els
tallers



INDEX

EDITORIAL

1

ELS TALLERS

1. ELS TALLERS: UNA PROPOSTA VÀLIDA PER A L'ESCOLA, per Joan Rué 2
2. ELS TALLERS A LES NOSTRES CLASSES DE 5 ANYS, per Maria Rosa Climent 8
3. ELS TALLERS DE SEGON I TERCER, per Mercè Almar i Núria Domènech 13
4. TALLER D'AGRICULTURA, per Grup d'alumnes de l'Escola Pública de Vila-rodonà 19
5. EXPERIÈNCIA DE TALLERS, per Equip de Mestres del C.P.E. Ribot i Serra de Sabadell 23

ESCOLA

- EXPERIÈNCIES ESCOLARS: De colònies amb bicicleta 31
SORTIDES: Vilabertran i Sant Quirze de Colera 35
DE 3 A 6 ANYS: Medi aigua per als nens de 3 a 4 anys? 37
LA INTEGRACIÓ ESCOLAR DELS NENS AMB UNA ESPINA BÍFIDA 40

ASSOCIACIÓ DE MESTRES DE «ROSA SENSAT» NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ

43

ACTUALITAT

- INFORMACIONS I COMENTARIS: El casal del mestre de Santa Coloma de Gramenet 45
TEXTOS LEGALS 47
QUÈ EN PENSEU DE... 49
BIBLIOGRAFIA 51
PER ALS NOIS I NOIES 55
NOVETATS DE LITERATURA INFANTIL 62

Fotografia de la coberta: Reproducció de la portada del butlletí de «L'Institut-Escola», núm. 21 (1937) (Fot.: Àngels Ferrer)



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.
Tel. 237 07 01 - Barcelona-8

Consell de Redacció: Jordi Achón, Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Marta Mata, Anna M. Roig

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Teresa Udina

Distribució a llibreries: Ars de Berà - Lluïll, 10-14, B-5

Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

Maqueta: Santi Pau

Fotògraf: Josep Cri

Composició: Fernández. Borrell, 168

Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11

Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 2.200 ptes. — P.V.P. 250 ptes.

Ar B 250
3-83

LA V TROBADA DELS MOVIMENTS DE RENOVACIO PEDAGOGICA

Una fita a tenir en compte

Pensem que la renovació pedagògica que canvia l'escola ha de sorgir dels mestres que estan directament implicats en el treball diari a la classe. És cert que no són els únics que han de reflexionar sobre el quefer pedagògic i que hi poden influir, però la història ens diu que és el pensament sobre la pràctica el que porta la millora continuada.

Nosaltres, abans com a Escola de Mestres i ara com a Associació, ho hem anat fent des dels inicis —recordem que als cursos de tarda i de nit els alumnes havien de treballar a l'escola per poder-s'hi matricular— i actualment fonamentem la nostra tasca en els grups de treball, formats per mestres que avancen conjuntament a partir de la pròpia feina.

I tot això ho hem fet durant molt de temps al marge del —i a voltes contra el— sistema, tot i pensar sempre en tota l'escola. Sobretot en l'escola oficial, amb el desig que aquesta sigui ben aviat l'Escola Pública, catalana i de qualitat.

De la mateixa manera que ho hem fet nosaltres, ho han fet un estol d'altres moviments arreu de Catalunya i a la resta de l'Estat. Aquests grups són els que garanteixen i animen arreu de «la pell de brau» les més de cinquanta Escoles d'Estiu.

La majoria d'aquests grups han mantingut contactes entre ells i conjuntament han realitzat cinc trobades per avançar i aprofundir en el camí cap a l'escola que creiem que necessita el país.

La darrera d'aquestes trobades s'ha celebrat a Salamanca (5-6 de febrer) i s'hi ha viscut una situació nova: el ministre d'Educació va assistir a la seva clausura. I més...

Un **més** que fa que dediquem aquest comentari de primera plana precisament a les trobades. I, amb tot, aquest més no s'ha esdevingut encara: són projectes, són camins, però això sí, per fer-hi camí immediatament; és un tarannà nou, atent i acollidor, que crea expectatives. Pensem que els Moviments de Renovació Pedagògica hem d'aprofitar aquestes expectatives i aquest clima nou.

Entre altres coses el senyor Maravall va dir en el seu discurs: «La renovació pedagògica requereix, a més a més, una política de recursos materials i humans que creï unes condicions per a una promoció de la qualitat educativa. Plantilles, horaris, òrgans unipersonals, condicions econòmiques, professionals i estatutàries constitueixen aspectes fonamentals amb els quals està vinculada la renovació... Tota participació ha de tenir en compte la construcció de l'Estat de les Autonomies, les transferències a les quals, en matèria educativa, aquest MEC vol respectar amb tota cura».

Dues idees fonamentals i velles per a nosaltres: no hi pot haver renovació pedagògica generalitzada si no hi ha unes condicions mínimes en les escoles i no hi ha escola viva si aquesta no està arrelada en el marc històrico-lingüístico-natural propi.

Des de Salamanca, atents a Madrid i a la Generalitat, continuem amb esperança la feina per aconseguir per a tothom l'Escola Pública, fent-ho des del lloc de treball en el si del propi Moviment o Associació de Renovació Pedagògica.

ELS TALLERS: UNA PROPOSTA VÀLIDA PER A L'ESCOLA

per Joan Rué

Els tallers tenen una llarga tradició a l'Escola. Sorgeixen a partir del moment en què es relacionen tres idees fonamentals: el nen entès com a ésser actiu, que realitza els aprenentatges a través dels sentits i la manipulació, i que l'Escola ha d'incorporar elements materials de la vida corrent i determinades formes de treball del grup social en el qual s'insereix. Pestalozzi, Kerschensteiner, Dewey i Freinet, entre d'altres, són autors que han fet aportacions singulars en aquest terreny. Dewey¹ cita ja més de trenta activitats a realitzar a l'escola, des del treball amb fusta fins la narració de contes, passant per la cuina, la jardineria, la impremta, la dramatització o el teixit.

Una característica comuna a qualsevol dels plantejaments en aquesta àrea és la de proposar treballar amb materials i instruments que, si bé ordinàriament es troben en el món del noi, l'escola no els dona cabuda. Una segona característica seria la de permetre que els alumnes escollissin entre diverses activitats que, bé per ésser conductes imitatives dels adults, bé expressives i creatives, duen una forta motivació. Activitats realitzades amb instruments que en el món del noi o noia sovint són tabús (les tisores tallen, el martell pot fer mal o malbé coses, cosir o teixir, els nens «no ho han de fer» o «no en saben», la cuina és un perill, etc.). Per últim, el taller és per produir, per fer alguna cosa. El nen obté nous objectes que són fruit de la seva voluntat i creativitat.

El resultat obtingut és immediat i pot ésser valorat pels altres, a més del mateix noi, aspecte que incrementa la seva motivació per aquest tipus de treball.

Val la pena recordar que normalment el resultat del treball escolar convencional es conclou en el fet de *saber*, però no en el de *fer*. El noi, finalment, sap, però aquest és un valor adult, abstracte. En canvi, les realitzacions dels tallers es tradueixen en un *ús*, es poden consumir, són concretes i poden tenir significat. A tall d'exemple, i per fixar-nos en el més banal, ¿quants cendrers de fang, fets a l'escola, es poden veure als menjadors de les cases i quants àlbums no s'apilen en qualsevol racó, a casa i a classe, i es perden?

Quin és el significat dels tallers a l'Escola?

Prenent posició ja des de bon començament, diria que esdevenen un important element d'innovació educativa per quatre raons bàsiques. En primer lloc, perquè impliquen un principi de treball en el qual el noi ha d'utilitzar les mans a partir, molt sovint, d'un projecte més o menys elaborat, utilitzant diversos instruments de treball manual. En segon lloc, perquè aquesta proposta significa un contacte, una relació, sovint de coordinació i col·laboració, un intercanvi entre els nois, un model de relació diferenciat de moltes de les activitats que proposa l'Escola normalment. Com a conseqüència, la realització de tallers comporta unes pautes d'organització de l'espai, del programa i del temps molt més riques, tant des del punt de vista de l'oferta d'activitats, com

1. J. DEWEY, *Democracia y educación*, Lo-sada, Buenos Aires 1967, 6a. ed., p. 211.

de la distribució de l'espai-classe, molt més participatiu i funcional que les formes clàssiques del seu ús. Per últim, el paper del mestre esdevé descentralitzat.

L'oferta dels tallers com a activitat educativa, a més de convertir la curiositat inicial del noi en motivació de treball, ha d'arrencar d'una voluntat integradora de l'activitat manual i intel·lectual, del caràcter individual i a la vegada col·lectiu del treball escolar, de proporcionar seriositat a l'oferta escolar, de diversificar al màxim els recursos educatius, entre altres.

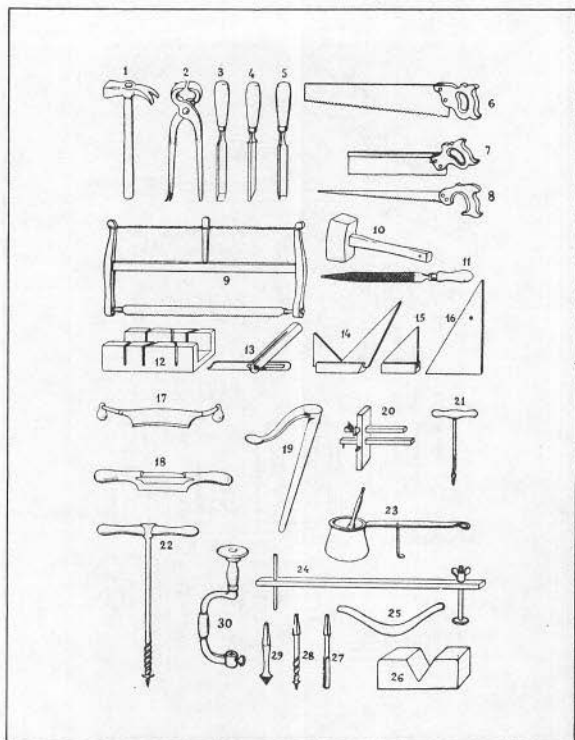
Aquesta proposta pot ésser senzilla o complicada, realitzada en una sola classe o a tot el centre, més o menys complexa, però ha d'ésser seriosa en el seu plantejament i respectuosa envers el noi, les seves possibilitats i autonomia personal. Per últim ha de poder jugar i respondre tant a les necessitats del noi com als interessos de la classe i moment de treball.

Experimentar i realitzar projectes

L'activitat que es desenrotlla en els tallers no és simplement una activitat «manual» aïllada, sense relació amb l'àmbit «intel·lectual» del noi. Aquesta és una distinció cultural i política que en un procés d'aprenentatge no té cabuda. D'ençà Piaget sabem que la intel·ligència és essencialment un sistema d'operacions vivents i actives, basades en l'experiència, i que l'activitat intel·lectual suposa la interiorització de la pràctica.

Els plantejaments que, en conseqüència, han de tenir les activitats desenrotllades en els tallers són els de caracteritzar-se com una experiència, una pràctica plena de contingut i enriquidora. Com diu J. Dewey: «El problema de l'educador és dedicar els alumnes a aquestes activitats de forma que en adquirir destreses manuals i eficàcia tècnica i en trobar satisfacció immediata en el treball..., se subordinin aquestes coses a l'educació, és a dir a resultats intel·lectuals».²

Imprimir un text o construir un titella, si s'emmarquen en una proposta de tallers, no són activitats aïllades. Poden obeir a una previsió, a un projecte personal o col·lectiu de classe o del petit grup. Preveure, fer hipòtesis de comportament



1. Martell. 2. Estenalles. 3. Punta corrent. 4. Badaine. 5. Gúbia. 6. Xerrac gros. 7. Xerrac de beina. 8. Xerrac de punta. 9. Serra. 10. Maça. 11. Raspa. 12. Serrabixaxos. 13. Centenella. 14. Escaire. 15. Cartabò. 16. Veleta. 17. Contell. 18. Contell. 19. Batlet. 20. Rosset. 21. Barrina. 22. Tribe. 23. Casseta d'aiguacuit. 24. Tresca. 25. Jouet. 26. Mossa. 27. Broca de mitjacanya. 28. Broca espiral. 29. Broca cap de frare. 30. Filaberquí.

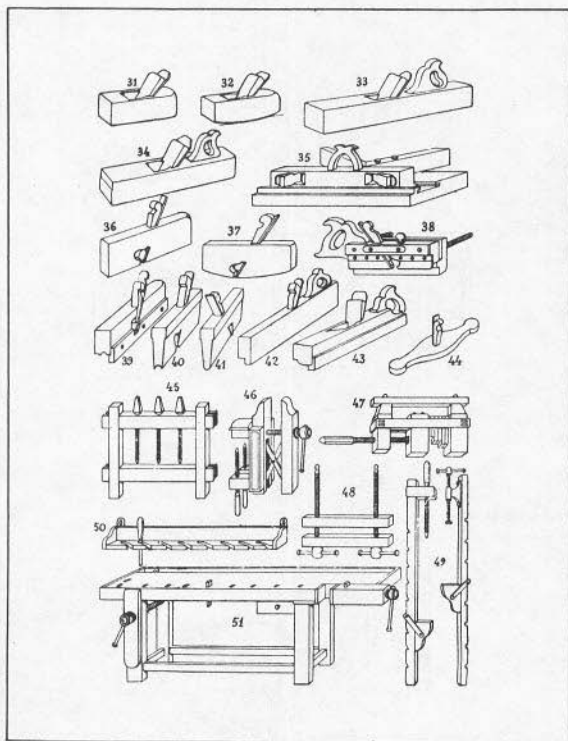
o d'acció, que després s'hauran de materialitzar, desenvolupen, entre d'altres aspectes, l'autonomia personal del noi. Els dos exemples anteriors troben en la difusió de l'escrit o en la representació el sentit final de l'acte creatiu.

Un instrument de socialització

Les activitats desenrotllades a través dels tallers impliquen un material diferent del considerat com a típicament escolar, material que molt sovint s'ha de compartir i esdevenir d'ús col·lectiu, com a mínim per part d'un petit grup. La seva manipulació, a més, es realitza en condicions diferents de les habituals a classe.

Tallar paper, afaïçonar, teixir, mesurar, entre d'altres, són activitats que no només impliquen globalment els nois, intel·lectualment i físicament, sinó també de forma col·lectiva. Les activitats cal organitzar-les, discutir-les, analitzar-ne els resul-

2. J. DEWEY, *op. cit.*



31. Ribot. 32. Ribot voltat. 33. Garlopa. 34. Garlopi. 35. Garlopa per a quadres.
36. Guilleume. 37. Guilleume voltat. 38. Cadell. 39. Boet. 40. Bocell. 41. Copada.
42. Ciment. 43. Rebaixador. 44. Galereta. 45. Jacis. 46. Cargol d'estoc. 47. Buata.
48. Premsa per a serrar. 49. Serjant. 50. Ferramental. 51. Banc o taulell amb cargol.

tats, arribar a acords sobre què es fa, qui ho fa, la divisió de tasques, la rotació, la precisió i la qualitat del treball.

Aquest intercanvi, basat en la col·laboració i l'ajut, actua a més com element de formació intel·lectual i moral. La discussió, el contrast del propi pensament amb el dels altres subratlla i reforça el caràcter social de l'aprenentatge. Respecte a la incidència ètica d'aquesta proposta de treball, Ciari diu que «de la convivència sorgeixen certes normes ètiques que van més enllà de simples formes organitzatives de tota activitat: l'honestetat, la precisió, la sinceritat amb un mateix i els altres, la responsabilitat, la lleialtat, l'orgull de pertànyer al grup...»³

L'espai-classe, com a lloc material on es concreta aquesta relació, hi fa un paper important. La vivència de l'espai és també

molt rica. La circulació i el moviment que exigeixen els tallers possibiliten l'apropiació funcional de la totalitat de la classe. Aquest espai que ha estat utilitzat per dividir i aïllar, controlar els nois, finalment esdevé marc de socialització, trobada i intercanvi.

L'organització dels tallers

Quan fer tallers? Quin lloc han d'ocupar en els programes? Una temptació freqüent pot ésser la de situar-los en un pla secundari, tant en el programa com en l'horari. En el primer cas, es desenvoluparien en els tallers aquelles activitats que no estan vinculades als continguts de les matèries del curs. En el segon, se situarien en aquelles hores en les quals es considera que els nens estan més cansats i tindrien, en conseqüència, un caràcter de semiesbarjo.

No em voldria estendre en aquest sentit, però subratllaria que el plantejament dels tallers no ha de portar implícit un caràcter de tasca devaluada, perquè en l'àmbit de l'educació cap activitat no s'ho pot permetre.

Avançant una mica més, els tallers han de tenir una presència permanent, si és possible, tant en l'horari com en el mateix espai de la classe.

El funcionament permanent significa que a la classe s'han de configurar dues zones de treball, l'ordinària i la de tallers. Per tant, l'espai s'ha de definir de forma que ambdues siguin compatibles, permetent-se mútuament moments de «contracció» o funcionament reduït, i d'altres «d'extensió» o funcionament ampli. Les formes de fer-ho són tan variades com la imaginació de cada mestre: prestatges, les taules en orientacions diferents, l'armari, indicadors penjats a les parets, etc.

Pel que fa al material de cada taller, és indispensable que sigui en un mateix lloc fix, a l'abast del nen, i es guardi complet, per facilitar tant l'ordre, la conservació i reposició, com el treball dels usuaris.

La permanència dels tallers a classe ha de permetre espais en els horaris per tal

3. B. CIARI, *Nuevas técnicas didácticas*, Reforma de la Escuela, Barcelona 1981.



6 que els alumnes puguin fer les seves previsions de feina, de forma que els permeti combinar el temps de les matèries i grup-classe amb el particular o petit grup en el taller. D'aquesta manera, el ventall d'activitats pot ampliar-se progressivament, anar-se complementant amb qualsevol matèria i esdevenir el lloc de realització d'experiències, el lloc on qualsevol treball escolar arriba al seu termini.

Alguns criteris organitzatius

La introducció de qualsevol proposta per nova o interessant que sigui per al mestre, no garanteix el seu èxit si no es preveu com es porta a terme, com se n'ensenya l'ús als nois i es fixen alguns criteris de partida.

La cosa més important és garantir que tots els alumnes puguin experimentar la diversitat d'opcions amb igualtat de condicions i possibilitat de rendiment, facilitant la capacitat i llibertat d'elecció de taller, de selecció del grup de companys, al nivell màxim que ho permetin els condicionants materials entre els quals es desenvolupa la vida de classe. Cal evitar, d'altra banda, les activitats disperses, el fet de passar d'una activitat a l'altra, d'un grup a un altre, sense aprofundir ni amb la tasca ni en el domini de les tècniques bàsiques de la seva realització.

En conseqüència, s'han de preveure, abans d'iniciar cada taller, els criteris d'elecció, rotació, durada de cada treball, dels grups i la seva composició, buscant l'equilibri entre la flexibilitat i l'eficàcia, descausant en la previsió i programació, sense exclusió de l'espontaneïtat. Aquestes normes hauran d'ésser plenament conegudes pels nois, en aquells casos en què no hagin participat ja en la seva elaboració.

El paper del mestre

S'ha d'entendre que una proposta d'activitats tan diverses genera una estructura de comunicació en la qual el mestre ja no n'és el centre, però sí el responsable del seu funcionament i èxit. Serà necessari, doncs, prendre consciència de l'orientació que adoptaran les funcions organitzatives, de control, de desenrotllament d'activitats, afectives, etc., que normalment exerceix. Amb els tallers s'engega un mecanisme

que no es pot controlar pas per pas, com d'altres activitats de classe, la qual cosa exigeix confiar en els nois, i desenrotllar aquelles funcions en un marc estimulador del sentit de la responsabilitat en els alumnes.

En l'àmbit de la producció, el mestre haurà de defensar el noi «de les múltiples temptacions de carrincloneria que els proposa una cultura vella i estancada: estereotips, frases fetes, coses copiades, banalitats; «que haurà d'acollir amb seriositat les propostes dels nois i «donar-los confiança, perquè acceptar allò que s'esdevé a classe provoca interessos imprevistos, desviacions... Raó per la qual haurà de garantir la continuïtat en el treball i, a la vegada, acollir les novetats, aprofundint-les quan s'insereixen en l'activitat que s'està desenvolupant».⁴

Com s'avaluen els tallers?

En la mesura que el resultat dels tallers és la producció material, un text, un aparell, un berenar, l'anàlisi i avaluació té sempre un caràcter de concreció que implica els interessats.

Quan la representació no ha agradat, la figura s'esquerda, la fotografia té deficiències o viceversa, és més fàcil per al noi objectivar el propi treball perquè s'ha contrastat amb la realitat. Les virtuts o defectes de la producció, a més d'observables i corregibles, són estimulants. Deixant a banda el fort component autoavaluador que introdueixen els tallers, l'anàlisi del que s'ha fet té un caràcter social. No només judica el mestre, sinó els companys, els pares, etc., i sobre bases molt més funcionals i abastables per als nois que la clàssica avaluació escolar.

Quins tallers?

Ja he dit que són enormes les possibilitats en aquest terreny. Es poden introduir moltes activitats, a molts nivells, adaptades a tota l'escala d'edats i àrees de coneixement. Però, per on començar? Jo diria que per aquelles tècniques que el mestre domini, per on ell conegui, amb

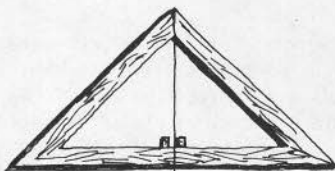
4. F. TONNUCI, *Viaje alrededor de «El Mundo»*, Laia, Barcelona 1981, p. 169.

els materials i instruments que estigui més familiaritzat i siguin abastables per al noi. Aquesta hauria d'ésser, per a mi, la regla d'or.

De totes maneres, citaré una opinió, més concreta, del moviment Freinet francès: «Siguin quins siguin els mitjans dels quals hom disposa, ens sembla difícil de no posar en funcionament certs tallers que jutgem fonamentals, tant si es configuren com a indispensables pel llenguatge artístic, com si la seva importància depèn tan sols de la personalitat del mestre. Aquests són:

1. L'expressió gràfica.
2. La pintura.
3. El fang i l'escultura.
4. El bricolage.

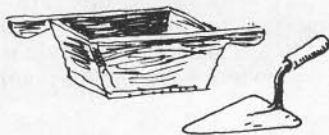
Això no significa que d'altres tallers s'hagin de deixar. Però si hem d'escollir, preferim comprar pintura a esmaltar.»⁵



5. Organiser la classe en ateliers, «L'Éducateur», núm. 7, 1980.

Bibliografia sobre el tema

- ALASJÄRVI, U., *El joc dramàtic*, «Guix», número 30 (abril 1980).
- ALFIERI, F. i d'altres, *A l'escola amb el cos*, «Guix», núm. 7 (maig 1978).
- ALFIERI, F. i d'altres, *Profesión Maestro*, Reforma de la Escuela, Barcelona 1979.
- CIARI, B., *Nuevas técnicas didácticas*, Reforma de la Escuela, Barcelona 1981.
- *Modos de enseñar*, Avance, Barcelona 1977.
- DEWEY, J., *Experiencia y educación*, Losada, Buenos Aires 1967, 9a. ed.
- FREINET, C., *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Siglo XXI, Madrid 1973.
- FREINET, E., *El nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona 1975.
- GIARDIELLO, G. i CHIESA, B., *Els instruments per a la recerca*, Avance, Barcelona 1976.
- LÉNA POUTGATCH-ZALCMAN, *Els infants de Vilna*, Nova Terra, Barcelona 1971.
- LODI, M., *El país errado*, Laia, Barcelona 1973.
- *Crónica pedagógica*, Laia, Barcelona 1974.
- MICHELET, A., *Les outils de l'enfance*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel 1972 (traducció espanyola).
- PASSATORE, F., *Yo soy el árbol y tú el caballo*, Avance, Barcelona 1971.
- RODARI, G., *La gramática de la fantasía*, Avance, Barcelona 1977.
- SALA-JOVER, *Técnicas de impresión en la escuela*, Avance, Barcelona 1975.
- TONNUCI, F., *Viaje alrededor de «El Mundo»*, Laia, Barcelona 1981.



ELS TALLERS A LES NOSTRES CLASSES DE 5 ANYS*

per Maria Rosa Climent

Aquesta experiència de tallers que avui presentem, iniciada cinc cursos enrera en les nostres classes de 5 anys, va sorgir de la necessitat cada vegada més evident de buscar altres alternatives a la manera de fer la classe, que responguessin millor a les necessitats que en l'activitat tenien els nens i que s'adeqüessin més als seus interessos, sense perdre de vista alhora les nostres possibilitats.

Classes tancades, massificació de nens, poca espontaneïtat, poca col·laboració, ambient poc ric, materials massa reduïts i acadèmics, separació entre joc i treball, entre d'altres, temes que ens preocupaven.

Al mateix temps ens calia buscar sortides al procés intern de reajustament de mòdul nen-aula i mestres-aula. La nostra escola està en procés de convertir-se en escola pública i és situada a l'Hospitalet. Tenim 32 nens-classe al parvulari i classes doblades als diferents nivells. Això la converteix en una escola de molts nens amb tots els inconvenients que comporta. Però posar també l'esforç i, allà on a vegades potser falten mitjans, una mica d'imaginació, ens sembla també una tasca educativa.

Aquesta proposta de tallers va ser el primer dels canvis portats a terme en l'estructura organitzativa i en el plantejament de la classe.

Una part de les activitats que els nens porten a terme l'anomenem TALLERS, perquè sentim la necessitat de trobar una

organització que fomenti en els nens aspectes de la sociabilitat com poden ser: respecte als companys i la seva feina, relació oberta entre ells i els educadors, actituds de col·laboració, recerca d'interessos comuns..., i també de l'autonomia i la responsabilitat: capacitat per aprendre a organitzar-se, a realitzar la tasca escollida, a responsabilitzar-se del material i els espais comuns... tot això en el marc dels objectius proposats en el parvulari.

En aquests tallers, nosaltres hem fet coincidir dos aspectes diferents:

L'un encaminat a afavorir l'intercanvi i la relació entre els nens, obrint les classes als altres companys. És per això que ens hem plantejat la possibilitat de realitzar activitats conjuntes amb la classe paral·lela, barrejant nens dels dos grups.

L'altre, dur a terme activitats que, tot i que periòdicament algunes ja es realitzen dins la classe ja sigui de forma individual o bé de forma col·lectiva, per les seves característiques ens sembla bo de poder fer amb grups més reduïts de nens i disposant de tot un espai propi.

Fins ara les activitats que hem recollit en aquestes estones de tallers són, sobretot, de tipus plàstic, musical i d'experimentació i manipulació de nous materials.

* Experiència realitzada a l'Escola Patufet-Sant Jordi de l'Hospitalet de Llobregat.

El taller de pintura



És el taller que ens plantejem de més llarga durada: comprèn els tres trimestres del curs, amb contingut diferenciat en cada un d'ells.

Atès que els nostres nens ja troben a la classe altres estones per fer pintura on tant la manera de fer com el contingut tenen lliure iniciativa, ens hem plantejat el taller amb intenció de realitzar unes altres possibilitats.

En primer lloc, posar el nen en situació d'experimentar i trobar possibilitats diverses al material bàsic. Així, per unes setmanes el nen pot tornar a reviuir les sensacions que li proporciona la pintura: freda, espessa, aigualida, s'asseca a les mans, les deixa encatronades..., també possibilitats de manipular-la sense el pinzell: té les mans, els dits, les ungles, esponges, materials de la natura (branques, fulles i d'altres) i pot així buscar diferents maneres de treballar-la i diferents resultats: pot escampar, fer taques, rascar, esquitxar, degotar, imprimir... En aquesta fase no pretenem assolir res més sinó que el nen trobi aquesta possibilitat d'experimentació i en gaudeixi.

Fem pintures com les dels pintors en les quals no es veu cap cosa coneguda. «Sembla com la del Picasso», van observar una vegada un grup de nens, en un moment que estaven molt motivats per l'arribada del Guernica i havien portat llibres amb il·lustracions dels seus quadres a la classe.

En una segona etapa, el taller s'encamina més cap a una descoberta dels mitjans tècnics que afavoriran el seu treball en qualsevol altre moment: l'ús del pinzell, els moviments adequats del canell i la mà, la precisió de moviments, la pressió dels dits.

Seguint línies i omplint formes, combinant adequadament els colors, podem fer aquest treball al mateix temps que ens surten unes boniques impressions òptiques de forma i color que ens fan sentir satisfets de l'esforç.

L'última etapa del taller de pintura, que nosaltres concretem el darrer trimestre del curs, té un objectiu més específic d'en-

troncament amb les vivències i motivacions de les classes. Així el treball que es porta a terme són les realitzacions plàstiques d'allò que els nens viuen: l'anada al parc o la platja, la visita al camp del pagès que encara queda a l'Hospitalet, les colònies, etc., dut al paper de forma col·lectiva, ja sigui per parelles, petits grups de 4-5 nens o murals col·lectius on la realització col·lectiva depèn de la petita aportació de cadascú.

Aquest treball ens serveix alhora com un aprenentatge de treball en grup i com una forma d'acostar els altres nens, classes i pares a la feina, interessos i descobertes que de mica en mica anem fent.



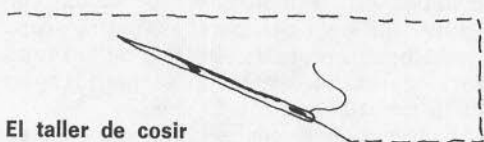
El taller de fuster

Per les seves característiques pròpies de «soroll» és una activitat difícil de portar a terme dins el context normal de classe.

Nosaltres hem aprofitat el taller per oferir al nen la possibilitat d'experimentar amb els materials bàsics: fustes, pals, claus i cola. L'important aquí és prendre contacte amb els materials, provar de fer, aconseguir crear alguna cosa i sentir-se'n satisfets.

Hem pogut constatar que la primera motivació i la més important que aquest taller ofereix als nens és la de tenir un martell per poder picar i clavar. S'abonen al treball amb tots els seus sentits. Però no podem perdre de vista que si els materials que li posem a l'abast no són accessibles (la fusta és massa dura, els claus massa petits o massa grans, etc.) aviat aquest mateix interès es tornarà desencís pel fracàs. Per això ens sembla important per una banda vigilar el material que li facilitem. Nosaltres acostumem a recórrer al material de rebuig dels fusters propers a l'escola, però mirant de fer una tria prèvia tant de formes com de fustes (evitem sobretot l'aglomerat per la seva duresa) i per l'altra assegurar que, sigui el que sigui, el nen pugui arribar a crear amb les seves mans alguna cosa útil o de decoració i se'n pugui sentir satisfet.

- 10 Una joguina, un objecte (espasa, carro, avió, cotxe, molí de vent) o un quadre (dibuixat amb llapis i rèsseguit amb claus), polit després amb vernís o decorat amb ceres o pintures, són possibilitats al seu abast.



El taller de cosir

On pot començar a conèixer l'agulla i la llana com a nova eina de treball. Els materials on treballar seran diferents: des d'un paper fort per iniciar-se, a la roba de sac que pot aprendre a dominar bé.

Des del primer a l'últim dels treballs, en resultarà alguna cosa. Així un primer intent de repunts i bastes pot acabar sent un carrer on circulen cotxes en les dues direccions. El dibuix de les cases a banda i banda, els cotxes circulant i aparcats, en definitiva tota la composició que el nen pugui fer, acabaran de donar contingut al treball. La silueta d'un animal, d'un nino o qualsevol altra cosa d'interès per al grup concret de nens, ens ofereix múltiples possibilitats per continuar en la mateixa línia de treball.

Més endavant podem deixar el paper i passar a la roba de sac. Aquesta ens permet fer petites coses que poden ser utilitzades en la decoració, com per exemple un drapet de sobretaula, unes petites tovalles, uns posagots, al mateix temps que els nens se senten satisfets de poder-les portar a casa.

Aprendre a cosir-se un botó (gros de 2 o 4 forats) és sempre una adquisició estimulante.

Si el grup ho permet, ens podem plantejar al final passar a cosir amb roba. La confecció d'alguna joguina molt simple que pugui endur-se-la o quedar-se a la classe farà prou motivador i interessant el treball.



El taller de paper

Té una gamma de possibilitats extensa i combina adquisició de tècnica i creativitat: plegat, embolicat, enganxat, sobre el paper i també en volum.

De fet se li pot donar diferents enfoc, perquè les possibilitats de treball són molt àmplies. Però com que també és una ac-



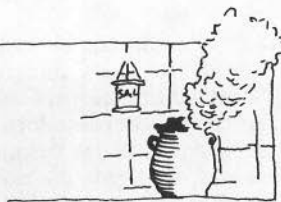
tivitat habitual a les nostres classes, hem reservat el taller per construir amb paper i cartró.

Utilitzem capses de tota mena, els rotlles de paper higiènic, en general el material de rebuig i la mica de tècnica apresada anteriorment, i els apliquem en la confecció d'objectes i joguines que complementin l'activitat, tema o centre d'interès que es treballi a classe.

Per exemple, coincidint amb l'observació de les cases on vivien, els nens van realitzar-ne una utilitzant una capsa de sabates, folrant-la amb papers bonics i enganxant després tots els elements necessaris fins a completar una casa de pisos.

Els nens s'enduen aquests treballs a casa així que els acaben, i això és també una manera d'apropar els pares a l'activitat que porta el nen de forma força immediata.

El taller de cuina



Els nens poden encarregar-se de l'elaboració d'algun tipus de menú que faran conèixer i tastar a tots els nens de les dues classes. Així, si el taller es fa a la tarda poden preparar diversos berenars: canapés, pastissos i lllaminadures, per a ells i els seus companys. Si es fa al matí, les amanides ens ofereixen una àmplia gamma de possibilitats tant de presentació com de preparació que els nens poden menjar-se al migdia. És la seva aportació al dinar del dia.

El taller de música



El taller de danses, el de teatre, en fi... les possibilitats són tan extenses i variades que no és possible recollir-les totes.



12 En l'organització pràctica comptem, a més de les dues mestres de classe, amb l'ajuda d'una tercera persona (en el nostre cas la coordinadora del cicle, persona integrada dins les tasques habituals de les classes, malgrat que no descartem la possibilitat de rebre la col·laboració d'alguna mare o pare o bé aprofitar la participació d'algun estudiant que faci pràctiques, si el tipus de taller ens ho requerís o bé si no hi hagués entre l'equip aquesta possibilitat de comptar amb un tercer mestre).

Això ens permet:

- a) Tenir grups una mica més reduïts de nens, cosa que dóna més possibilitat de dedicació al responsable.
- b) Realitzar alguns treballs que, per la seva complicació, es fa difícil dur-los a terme amb la classe sencera.
- c) Ajudar en l'adquisició d'elements tècnics que permeti afavorir l'expressió en els diversos camps.

Trimestralment, quan fem l'organització específica d'aquests tallers, triem els que ens semblen més apropiats per als nens, i els situem en un espai concret de l'edifici utilitzant les mateixes classes i altres espais que poden resultar més apropiats al taller (racó de pintura, la mateixa cuina o un espai proper, una sala àmplia quan l'activitat és d'expressió corporal, danses o música).

La durada, l'hem fixada prèviament d'acord amb el calendari del trimestre i repartint el temps perquè tots els grups puguin passar per tots els tallers. La periodicitat és de dues vegades per setmana.

També ens repartim entre les mestres cadascun dels tallers, segons la millor conveniència, possibilitats personals o de

la pròpia organització, dels quals serem responsables al llarg del trimestre.

La proposta específica dels tallers que posarem en marxa, la fem tant recollint iniciatives i interessos dels nens com necessitats i possibilitats.

A l'hora de fer el pla de treball amb els nens, els presentem totes les opcions (en el nostre cas tres tallers), els expliquem el que hi podran trobar i els deixem que —fins un nombre que determinem a fi d'assegurar que siguin nens de les dues classes que facin alhora un mateix taller— s'apunten al taller que més patxoca els faci. D'aquesta manera formem els tres grups que quedaran així constituïts fins al final del taller.

Un cop acabat aquest, de nou s'organitzen els grups de nens que passaran a fer el proper taller.

D'aquesta manera plantejat, al llarg del trimestre tots els nens hauran passat pels tres tallers proposats però en l'ordre de preferències desitjat i trobant-se en aquelles setmanes d'activitat amb un nucli de companys de la pròpia classe i un altre de la parallela, nucli que no hi ha cap motiu perquè sigui el mateix en el proper taller.

El fet de treure nens del seu espai-classe, de posar-los a càrrec d'una altra persona, de barrejar-se amb nens d'un altre grup amb el qual potser es coneixen però s'hi relacionen poc; d'assumir, en fi, tota la complexitat que aquesta organització comporta, fa el cúmul de motius que ens mouen a no introduir aquesta activitat fins haver passat un primer període d'adaptació i també d'adequació a altres aspectes organitzatius propis de la classe de 5 anys i que seran anteriors als explicats fins aquí.



ELS TALLERS DE SEGON I TERCER*

per Mercè Almar i Núria Domènech

L'escola Icària està situada al barri de la Sagrera. Un gran nombre de nens de l'escola viuen al mateix barri i els altres es reparteixen entre els barris veïns: Sant Andreu, la Verneda...

Les famílies que integren l'escola són d'un nivell socio-econòmic mitjà.

Fa uns sis anys, l'equip de mestres ens vam replantejar els objectius i els resultats assolits dins el camp de l'expressió plàstica.

D'aquesta reflexió, en va sortir una nova organització que seguidament detallarem. Són els tallers interclasse, que no exclouen les activitats de plàstica a les aules, únicament les amplien i complementen ja que permeten aprofundir millor cada tècnica.

Objectius dels tallers interclasse

Entenem per taller qualsevol espai (racó, classe, menjador...) on es desenvolupen activitats de caire tècnic i expressiu, alhora que duen el nen a una constant investigació i experimentació.

Aquesta investigació i experimentació del nen davant el conjunt d'obstacles pràctics i mentals amb què es troba, és el que fa créixer intel·lectualment i personalment. Aquest és l'objectiu general que pretenem aconseguir amb aquesta nova organització.

A nivell de la pràctica quotidiana, intencem aconseguir dos objectius concrets:

1. El desenvolupament de les diferents tècniques manuals.
2. El contacte entre nens de diferents classes.

Organització i funcionament

Es reparteixen els nens de dues classes, 2n. i 3r. d'EGB i 4t. i 5è., en tres grups, de forma que cada grup consta d'uns vint-i-dos o vint-i-tres nens.

Cada grup de nens ha de passar, al llarg del curs, per cada un dels tres tallers, estada que dura un trimestre.

Els tallers són:

	2n. i 3r.	4t. i 5è.
1r. any:	Cistelleria Impressió Fusteria	Macramé Estels i globus Cosir
2n. any:	Titelles Tapis Dibuix i pintura (abans feiem ganxet)	Mitja Cuina Marqueteria

El fet d'anar alternant el grup de tres tallers cada dos anys, és per evitar les repeticions. Així, cada nen al final de la primera etapa, ha treballat dotze temes diferents.

* Experiència realitzada a l'Escola Icària de Barcelona.

14 Els responsables dels tres tallers, són els dos mestres i una tercera persona que pot ser un especialista, el coordinador... (depèn de les possibilitats de l'escola).

El material que s'ha d'utilitzar a cada taller és col·lectiu; els nens no han de portar res, és l'escola qui ho compra per tot el grup. Cal tenir present que hi ha un cert material que no s'utilitza a casa i que pot ser molt útil: restes de llanes, retalls de roba...

Valorem positivament els resultats obtinguts amb aquest tipus d'organització i creiem que durant aquests temps hem anat aconseguint els objectius que ens havíem proposat.

TALLER DE CISTELLERIA

Aquest taller es podria fer amb materials diferents, però el més fàcil de treballar és la medulla.

El remullat del material és indispensable abans de cada classe. Les fibres s'han d'hidratar perquè tornin a agafar la seva elasticitat natural.

Abans de treballar amb la medulla, perquè els nens aprenguin el que comporta el joc del trenat —dalt-baix—, haurem de practicar amb un paper que haurem tallat per poder passar-hi serpentines i agafar la mecànica del teixit (vegeu dibuix A).

El treball que fem amb medulla és un cistell de pa amb base de fusta. Aquesta base té forats per on farem passar trossos de medulla que seran l'estructura per poder aixecar les parets del cistell (vegeu dibuix B).

Quan tot això ja està muntat passem a teixir agafant trossos bastant llargs de medulla.

Cal ensenyar al nen com acabar i com començar, i quan ha de fer servir medulla nova.

Un cop acabat el cistell, es pot envernissar i fer un drapet per a l'interior.

Material

Medulla, tisores, aigua i cubells grans, vernís, draps (per a fer el xapet).

TALLER D'IMPRESSIÓ

Les tècniques d'impressió són importants mitjans gràfics de reproducció útils per a molts moments del treball escolar.

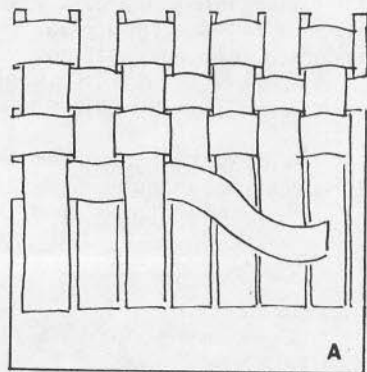
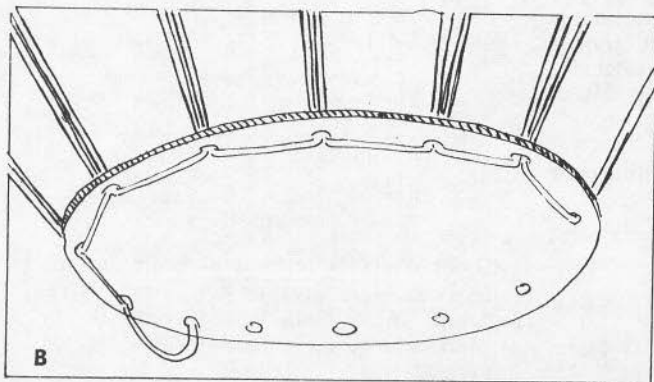
No n'hi ha prou d'imprimir el text lliure. A l'escola cal que el nen tingui més possibilitats que la d'imprimir lletra.

Ensenyem 8 tècniques d'impressió, que són:

1. amb dits i mans
2. amb patata (tampó)
3. amb vidre
4. amb raspall
5. amb porexpan
6. amb dacs
7. amb gelatina
8. amb «imprentilla»

1. Si comencem per aquesta és perquè els nens vegin quines parts del seu cos poden ser útils per al fi que ens hem proposat.

a) Un cop coneguts els dits: polze, índex, cor, anular i dit petit, cada punta del dit se suca amb un color de pintura diferent i s'imprimeix damunt un paper.



- b) En un segon paper cal plasmar un dibuix lliure utilitzant, només, les puntes dels dits, de manera que quedi una composició concreta o abstracta amb ditades.
- c) En un tercer paper s'imprimeix la mà dreta d'un color i la mà esquerra d'un altre color.

Material

Pintures tèmpera, plats de plàstic, paper blanc.

2. En primer lloc agafem una patata petita i la partim per la meitat.

A la cara plana de la patata fem un dibuix amb la punta d'un ganivet (flors, triangles, cercles, estrelles, etc.).

Amb el ganivet es rebaixen aquelles parts que volem que en la impressió ens surtin en blanc (sense pintura).

Un cop tenim el tampó a punt, el mullem amb pintura i ja es pot imprimir en el paper. Passada aquesta experiència, donem a cada nen un tros de patata gran on pugui fer un tampó de més qualitat.

3. Escampem amb un rodets la pintura en un vidre. Ràpidament, perquè no s'assequi, el nen hi fa un dibuix amb el dit, i ha de quedar molt neta la part d'on s'ha tret la pintura.

Es posa un paper damunt per imprimir el dibuix. Aquest queda en blanc i tota l'altra part del paper del color de la pintura utilitzada.

Material

Vidres (1 per nen), rodets, pintura tèmpera, paper blanc, drap (per eixugar-se els dits).

4. En un full blanc es fa un dibuix. Es retalla per separat cada part del dibuix (núvols, arbres, persones, etc.).

En un nou full es compon el dibuix amb les parts retallades sense enganxar-les. Se suca un raspall amb pintura i amb un pal es va rascant el raspall, de manera que la pintura es vagi polvoritzant damunt el paper on hi ha els trossos de dibuixos compostos.

Aixequem les parts retallades i ens haurem quedat tot blanc, contrastant amb l'altra part del full de color.

Aquestes parts les enganxem, un cop seques, en un altre full.

Haurem aconseguit un paper amb el dibuix positiu i un altre amb el negatiu.

Material

Pals, raspalls, tisores, llapis, papers blancs, pega.

5. Un cop fet el dibuix a llapis sobre un tros de porexpan, es passa a escalfar un estri de metall (clavat a un tap de suro per no cremar-se).

El metall escalfat, en seguir el contorn del dibuix, fon el porexpan i hi queda un buit per on no penetrarà la pintura i que, lògicament, no s'imprimirà en el paper. De tant en tant cal tornar a escalfar l'instrument d'incisió.

Acabada l'operació, es pinta el porexpan amb un rodets mullat de pintura. Es col·loca un paper damunt del dibuix i, pressionant, obtenim la impressió.

Material

Plaques de porexpan, claus, fognonet, llapis, papers blancs, pintures, rodets.

6. Cada nen fa amb dacs dos dibuixos diferents damunt un paper de seda blanc.

S'escalfa una planxa de planxar roba. Primer col·loquem un dels dibuixos damunt d'un paper blanc, normal, pel costat pintat i aleshores es planxa el dibuix, aconseguint que quedi imprès en el paper.

En segon lloc, l'altre dibuix el plasmem damunt roba de llençol blanc.

Obtenim en total quatre treballs, els dos dibuixos amb paper de seda i les dues impressions.

Material

Paper de seda blanc, paper blanc, roba blanca, dacs, planxa, manta (per a no cremar res amb la planxa i planxar millor).

Per no estendre'ns més del que l'espai d'aquest article ens permet, evitem l'exposició de les tècniques d'impressió amb gelatina i amb «imprentilla» que podeu trobar detallades en el llibre: IMBERNON, F. i ZABALA, A., *Mitjans gràfics de reproducció*, «Guix», núm. 44 (juny 1981).

Per acabar el taller d'impressió, el nen

16 realitza un treball final amb una de les tècniques apreses.

Els nens que hi participen durant el primer trimestre fan un calendari, els del segon trimestre s'imprimeixen un fulard i els del tercer trimestre una samarreta.

TALLER DE TAPÍS

Aquest ha estat un taller amb moltes dificultats per a nens de 2n. i 3r. curs.

En un principi es va començar realitzant amb uns telers de fusta de difícil manipulació i muntatge pels nens.

Després vàrem passar a uns telers metàl·lics que tampoc no eren accessibles.

Ara hem construït un teler amb un tros rectangular de cartró. Aquest sí que és fàcil de muntar i de manipular (vegeu dibuix C).

En primer lloc també fem un assaig, com a cistelleria, amb un paper tallat on anem teixint serpentine.

Un cop apresada la tècnica del teixit, ja passem a muntar el teler i a teixir amb llanes o fils de macramé.

Els punts a ensenyar poden ser molts, però és millor aprendre pocs punts i que sigui el nen, sol, qui pugui resoldre les dificultats d'acabar, començar i unir diferents punts.

Material

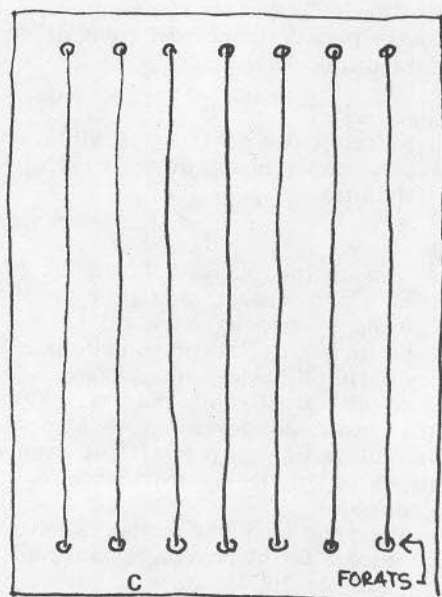
Cartons de 20 × 30 cm, fils de macramé o llanes gruixudes, agulles tapisseres, tisores.

TALLER DE FUSTERIA

És el primer contacte dels nens amb un material conegut, però que fins ara no han manipulat: «la fusta».

L'esquema de treball que seguim en aquest taller és aquest:

1. Coneixement de les eines necessàries per a treballar la fusta. Això implica la utilització de cadascuna d'elles per part dels nens, per aprendre'n el domini, el perquè s'utilitza, quin nom té, de què està feta...
Normalment dibuixen les eines i escriuen el nom i la utilitat. Cal mostrar-los, també, diferents tipus de fustes: toves, dures, etc.
2. Una vegada acabat el procés de coneixement, es comença la manipulació de totes les eines. Es fan diversos treballs, com els de serrar fustes de diversos tipus, llimar i allisar, clavar claus de diferents mides, encolar, treure claus...



3. Passada aquesta fase, entrem ja en la realització d'uns treballs concrets: construcció d'un clauer i construcció d'un cotxe.

Us detallem el treball del clauer:

- serrar una fusta en forma rectangular;
- llimar-la;
- utilitzar la barrina per fer el forat per on ha de passar el cuiro;
- dibuixar el nom damunt la fusta i resseguir-lo clavant claus molt petits;
- polir el clauer amb paper de vidre;
- envernissar-lo i posar-hi cuiro.

En la construcció d'un cotxe, seguim més o menys les mateixes pautes. Normalment, el mestre serra les peces, ja que són fustes molt gruixudes i els nens d'aquesta edat no tenen la força suficient. La realització és més complexa, ja que requereix més precisió en la utilització de cada eina i hi ha la dificultat en la unió de les diferents peces que componen el cotxe: eix de rodes, rodes...

Material

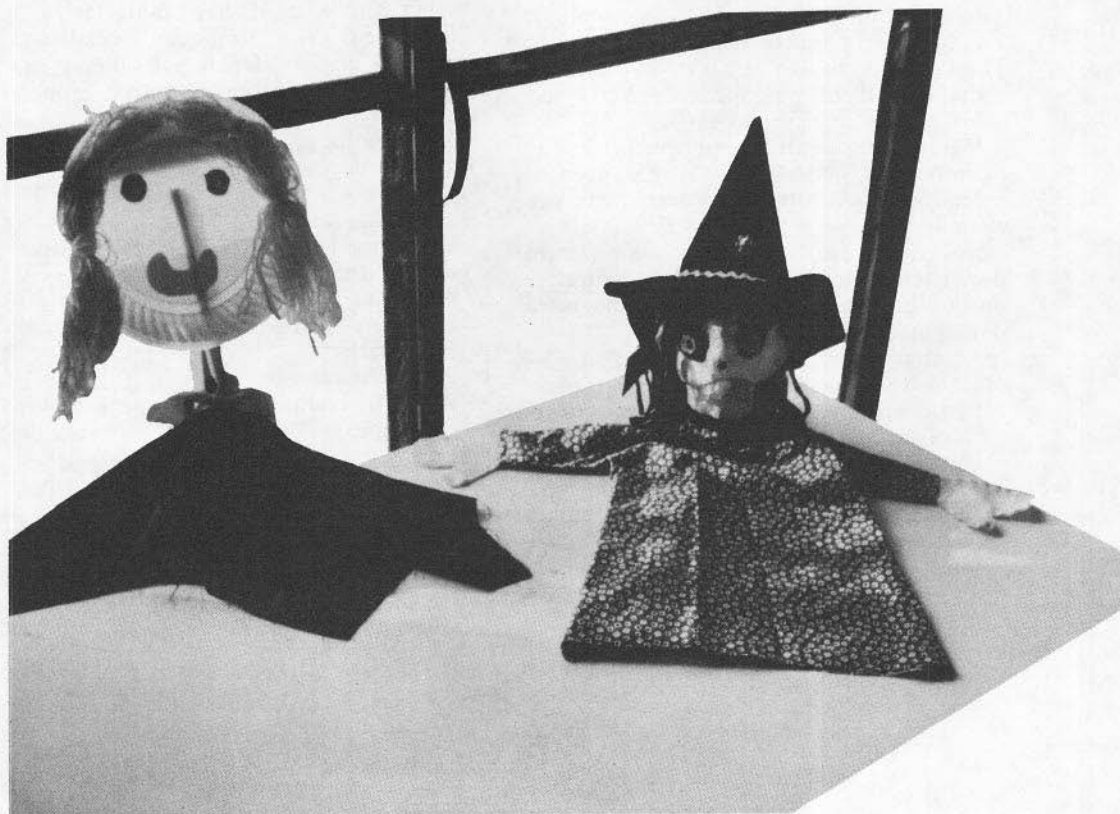
Claus de diverses mides; fustes: primes, gruixudes, toves, dures; xerrac; martell; tenalles; llima; barrina; cola de fuster; vernís; paper de vidre.

TALLER DE TITELLES

Aquest taller, molt valorat pels nens, ha sofert algunes modificacions des del seu inici, a causa de les dificultats que comportava per als nens de 2n. i 3r. la realització d'un titella gran fet amb paper encolat.

Els passos que seguïem eren:

1. Fer l'estructura del cap, omplint una bossa de plàstic amb serradures, lligant-la amb una goma. Després hi introduïem un pal d'uns 20 cm de llarg. El coll era un tub de cartró. Tota aquesta estructura s'aguantava en una ampolla que ens servia de base.



- 18** 2. A partir d'aquí, la tècnica que utilitzàvem era la del paper encolat: anar recobrint tota la superfície del cap amb tires de paper de diari untades amb cola, fins aconseguir un gruix d'un o dos centímetres.
3. Després es feia el vestit i es pintava el titella. La dificultat més gran consistia a fer el relleu de la cara: ulls, orelles, nas, boca..., ja que la cola rellisca molt i els nens d'aquesta edat encara no ho dominaven prou bé. Això feia que el mestre treballés més que no pas ells.

A causa dels problemes que ens van sorgir vam decidir replantejar-nos aquest taller: o el suprimíem o el fèiem amb els més grans, o el modificàvem en la base.

Vam decidir aquesta última proposta, ja que creiem que els titelles eren adequats a l'edat de 2n. i 3r., però vam reestructurar-lo en la seva totalitat.

L'esquema del taller ha quedat així:

Creació de titelles amb diferents materials.
Titella amb plat de paper.

Titella de guant.

Titella de mitjó.

Titella d'ouera (caixa d'ous).

Titella d'espuma.

Cada un d'ells pot durar de 2 a 4 sessions segons la complexitat.

Manipulació de titelles per part del nen: és important que el nen jugui i aprengui a fer moure els titelles confeccionats per ell mateix.

No explicarem la confecció de cada un dels titelles, ja que depèn dels materials de què es disposi, i només cal una mica d'imaginació.

Materials

Es poden aprofitar coses de casa que ja no s'utilitzen:

Llanes, cordills, papers de colors, pals d'escombra, fustes, roba vella (mitjons, guants...), retalls de roba, tubs i caixes de cartró, tisores, cola, fil i agulla, botons.

No podem fer encara la valoració d'aquest taller ja que és el primer curs que funciona, encara que pel que hem vist fins ara està totalment adequat a l'edat. Creiem que el seguiment d'aquest taller seria el pas al titella gran amb paper encolat, que hem explicat al començament i que podria fer-se amb nens de 4t. i de 5è.

TALLER DE DIBUIX I PINTURA

Aquest taller anteriorment era de ganxet. Vàrem arribar a l'acord de canviar-lo ja que resultava massa costós per a les edats de 2n. i 3r.

La manipulació del ganxet conjuntament amb el fil i la tècnica de diferents punts, feien que en l'estona de taller sorgissin situacions tenses, fet que no es dona quan un taller està adaptat a les capacitats dels nens.

En el taller de dibuix i pintura pretenem fomentar la creativitat i la descoberta de nous recursos tant per a la plàstica com per ajudar en d'altres matèries.

Mitjançant unes tècniques senzilles i agradables de fer, el nen pot obtenir millors resultats quan observa, pren proporcions...

El programa plantejat és la descoberta i recursos de diversos materials:

1. *Llapis d'escriure*

Diferents textures i mostres, ombres, dibuix imaginatiu, dibuix natural.

2. *Carbonet*

Diferents textures i mostres, dibuix imaginatiu.

3. *Plastidecor*

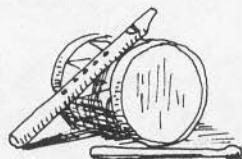
Acolorir, composició amb pega i plastidecor esmicolat.

4. *Ceres*

Descoberta de la roda de colors, raspat.

5. *Pintura*

Roda de colors, primeres tècniques de la pintura, pintura en cavallet.



TALLER D'AGRICULTURA

Grup d'alumnes de l'Escola Pública de Vila-rodona

El poble de Vila-rodona és situat a la comarca de l'Alt Camp. És un poble del cicle d'una planta pot ésser un exemple), treballs sobre tècniques agrícoles, etc.; sense oblidar-nos del treball concret de pagès que s'ha de fer tota la temporada. Tanmateix ens interessa remarcar de 1.040 habitants aproximadament i, ara per ara, la seva font principal de riquesa és l'agricultura.

Els tallers agrícoles de l'escola són plantejats amb la intenció d'arrelar el nen al medi, per tal que l'estimi i que el compregui. Això com a intenció última.

L'aprofitament immediat dels tallers pot passar per treballs de recerca de vocabulari, treballs concrets sobre el medi natural (el seguiment l'ajuda desinteressada que rebem d'algunes persones del poble en l'assessorament de treballs concrets, les quals posen a la nostra disposició tot un bagatge d'experiències i «d'escola» apreses en els molts anys de dedicació a la feina de pagès.

Els mestres de l'Escola Pública de Vila-rodona.

Introducció

Vet aquí que un grup de 7è. i 8è. iniciaren, fa un any, un taller, un art: l'agricultura.¹

Seguint aquest text introductori, us trobareu amb els processos que han fet aquests nens.

Cada grup ha presentat un treball basat en les tasques que han realitzat a la vinya, a l'horta, a la plantació de cereals, llegums, arbres, etc.

Algunes feines no les hem pogut fer nosaltres, com llaurar les parades dels ceps, sulfatar i d'altres. Aquestes les han realitzat, voluntàriament, alguns pares dels nostres companys, posant-hi les eines necessàries amb generositat.

Hem pensat continuar les tasques que calguin aquest any, per tal d'aconseguir uns béns per a l'escola i per invertir diners per a l'excursió, amb el raïm recollit i els productes de l'horta.

La vinya!

Quan es va comprar el terreny de l'escola hi havia 9 parades, de les quals dues serviren per fer els camps de futbol i una altra per fer l'horta.

Actualment cultivem 6 parades, reparatits els ceps (aproximadament) en:

1a. parada	48 ceps
2a. parada	420 ceps
3a. parada	127 ceps
4a. parada	456 ceps
5a. parada	410 ceps
6a. parada	125 ceps

Total 1.586 ceps

1. També hi col·laboraren els nens de 4t., 5è. i 6è.

Per conrear la vinya durant l'any fem les següents feines:

En els mesos de desembre, gener i febrer fem la feina de la poda, que consisteix a tallar les redoltes.

El següent pas serà esportgar, que consisteix a treure dues o tres fulles (pàmpol) de cada brot. Aquesta feina es fa a finals d'abril i maig.

Després ens tocarà descabellar, que és treure els brots secundaris que surten a les redoltes després d'esportgar.

I per fi! La verema, que consisteix a tallar el raïm i portar-lo al sindicat on el posen en caixes (aquest any l'hem portat a la casa Codorniu) per fer xampany.

De tant en tant alguns pares vénen amb el tractor a llaurar i, quan és el temps, a sulfatar. El cep es sulfata perquè no agafi malalties, entre elles: el mildiu, la malura, el cuc, la papallona, etc.

També s'adoba perquè el cep creixi més, faci el raïm més ufanós i tingui més grau.

Igual que les altres feines, nosaltres també fem la feina d'ensofrar.

Els fruiters

En aquesta escola, l'Escola Pública de Vila-rodon, vàrem plantar també arbres fruiters. Entre ells cal destacar figueres, cirerers, avellaners, perers i pomers, nesprers, albercoquers, presseguers, magraners, sarmenyers.

Per iniciar el procés de plantació, vam comprar els arbres ja citats al mateix poble.

Començarem per fer el clot on havien d'anar els respectius arbres.

En segon lloc traslladarem terra fèrtil cap a l'indret de plantació i vam ficar els arbres al clot.

En tercer lloc, i últim procés del bancal, els vam regar.

Malgrat tot, en arribar les vacances, aquests arbres quedaren sense ser régats, ja que ningú no pujava a regar-los.

En començar de nou el curs, vam observar que la majoria dels arbres s'havien mort, a causa de la manca d'aigua.

Cultius de secà

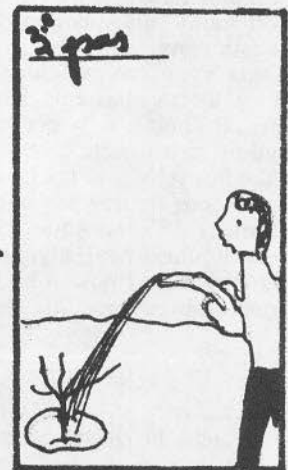
Un dia ens plantejàrem fer uns conreus de secà. És a dir: ordi, blat, sègol, moresc, cigrons, gira-sol, etc. En definitiva es tractava de cereals i llegums.

Una persona del poble ens deixà un motocultor (màquina petita amb unes puntes de ferro que giren circularment sobre la terra), i amb ell començarem a llaurar un lloc dels dominis de les escoles.

Els vam treballar, els que aquest any fem 6è. i 7è., i tots vàrem col·laborar posant-hi el granet d'arena.

Per fer aquests cultius de secà vàrem seguir diferents processos:

1. Cavar i llaurar la terra amb el motocultor.
2. Dividir-la en parcel·les.
3. Envoltar el terreny plantat posant-hi estaqués i canyes.



4. Plantar les llavors.
5. Control durant tot l'any.

Després de tot això, només feia falta esperar a veure si creixien les diferents plantacions, i anar-ho apuntant en un gran mural que vàrem fer.

En acabar-se el col·legi, algunes plantacions van donar resultat: cigrons, blat, ordi, gira-sol, que començaven a créixer.

A l'estiu observàrem que l'únic que havia donat resultat va ésser el gira-sol. Tenia una alçada d'un metre aproximadament.

L'horta

Aquesta idea la van pensar els nens de 7è curs, fa un any. La finalitat del projecte era la de fer cèntims per a una excursió (la de final de curs). Ens posàrem a treballar sobre una vinya, que transformàrem en horta. El primer pas fou el d'arrancar els ceps. Posteriorment, un dissabte al matí, cap a les nou, va pujar el senyor Josep M.^a Ollé Colet amb el tractor

i l'arada per tal de remoure la terra. Una vegada fet això vam construir un rec per tal de desviar l'aigua que baixava per un rierol. Seguidament, el senyor Asensi López ens deixà un motocultor, i nosaltres mateixos el férem funcionar per aplanar la terra i desfer els terrossos. Mentre fèiem això, l'Albert Miquel i en Ramon M.^a Ollé, junt amb el mestre, van anar a l'«Horta del Carme» (Valls) a cercar planter i dugueren 50 cols, 100 enciams i 150 cebes aproximadament. En arribar, amb les aixades vam dividir l'horta, per tal de fer a una banda aquesta i a l'altra una granja.

En un cantó, plantàrem les cebes, cols i enciams, 500 alls que duguérem cadascú de casa seva, deixant la meitat de l'altra banda ermasset. Les plantes les posàvem mitjançant una burxa: amb aquesta fèiem forats i altres companys col·locaven els enciams, cols i cebes. Amb els alls hi va haver més feina perquè vam haver de fer un forat amb la burxa i després uns passaven i posaven els alls dins, i uns altres els tapaven i els regaven. Després ho vam regar tot i vam plegar.



En els dies següents, mentre anàvem a regar a galletades ens adonàrem que els conills s'havien cruspit les cols. En deixar aquest buit, l'altre tros el vàrem plantar de patates. Per cultivar tot això vam haver de comprar aixades, rasclets, unes eines que són arpiots per una banda i aixada per l'altra, una mànega ben llarga i dues regadores, ja que a galletades era molt pesat i ningú no ho volia fer. Plantat tot, vam haver d'adobar les plantes amb adobs artificials (nitrat d'amoniac, 15-15-15), ja que amb els naturals era impossible.

Les patates les vam haver de plantar així: vam fer un forat i vam posar els trossos de patata grillada, que havíem tallat anteriorment, en els solcs que havíem fet, les colgàrem i les adobàrem, sense tocar la patata, ja que si la tocàvem es cremava i no era bona. Durant tres mesos ho anàrem regant a l'hora de l'esbarjo.

Cap als últims dies, quan els alls estaven «rovellats» (paraula que utilitzen els pagesos), vàrem estirar els cuguls del centre de l'all. Els cuguls són unes tiges que fan una boleta al capdamunt que s'asseca, i si no es tregués, els alls no serien bons.

Tot va anant creixent amb els dies, i n'arribà un en què ja era hora de collir els productes perquè tot havia crescut i estava a punt d'espigar i va ésser quan vam collir les patates, els alls i les cebes, ja que els enciams els anàrem recollint a mida que s'anaven fent ufanosos. Ho arrencàrem tot i alguns productes sortiren bé i alguns altres (la minoria) es feren malbé en arrencar-los. Després ho vam carregar a un carretó d'un company i ens n'anàrem a vendre-ho al poble i vam fer uns guanys de 5.000 ptes., repartides entre 75 kg de patates, 18 de cebes i molts alls que els veníem a 15 ptes. la cabeça, preu molt barat comparat amb el de la ciutat.



EXPERIÈNCIA DE TALLERS

Equip de Mestres del C. P. E. Ribot i Serra de Sabadell

L'escola és situada en una barriada obrera de Sabadell on un 80 % dels seus habitants són immigrants i un percentatge reduït pertany a la raça gitana.

Les famílies que porten els fills a la nostra escola són en gran majoria d'un nivell econòmic molt baix, tenen un nombre molt elevat de fills i el seu nivell cultural és precari. Aquesta problemàtica es veu agreujada, actualment, per la situació d'atur que pateixen molts dels pares dels nostres alumnes i que, a més de les implicacions econòmiques, en té altres de socials molt greus.

Totes aquestes característiques fan augmentar en els nostres alumnes, les dificultats que presenten els continguts previstos a l'EGB. Partint d'aquesta realitat, hem intentat elaborar una «petita alternativa pedagògica» que faci possible l'adquisició d'uns coneixements, d'unes tècniques i la manipulació d'uns materials d'una manera viva, real i pràctica.

Aquesta «petita alternativa pedagògica» de la qual no podem parlar com a alternativa global per l'adquisició dels continguts teòrics dels programes oficials, sí que contribueix a apropar l'escola a la realitat que viuen els nens fora d'ella i a fer que el trencament entre les activitats que ells realitzen a dintre i a fora de l'escola no sigui tan brusca.

Hem de destacar també la bona acollida que aquestes activitats tenen per part dels alumnes i com la nova motivació i predisposició és molt superior a la de qualsevol altra activitat escolar.

Organització-objectius-recursos

Donada la realitat social i ambiental dels nostres alumnes i la seva dificultat a seguir els continguts oficials, vàrem decidir en el curs 79-80 realitzar uns determinats tallers que proporcionessin als nois

l'aprenentatge d'unes tècniques manuals més pròximes a la seva realitat i, a partir d'elles, iniciar una certa reflexió teòrica, intentant lligar-ho amb els continguts treballats a classe.

Per realitzar aquest muntatge ens hem organitzat de la següent manera:

1r. i 2n.	1r. bloc
3r. i 4t.	2n. bloc
5è. i 6è.	3r. bloc
7è. i 8è.	4t. bloc

Aquest agrupament, l'hem fet tenint en compte els interessos dels nois i les seves característiques psicològiques.

Pel que fa a parvulari, els tallers funcionen dins l'aula englobats en tot el sistema d'organització de la classe, com a llocs de treball autònom i de trobada per als nens.

A cadascun dels diferents blocs funcionen aproximadament d'uns 5 a 10 tallers; aquests són portats per pares i mestres; hi ha de 13 a 15 nens.

Es fan una tarda a la setmana i tenen una durada mensual en el primer bloc i trimestral en la resta dels blocs.

L'avaluació d'aquests tallers es fa conjuntament entre pares i mestres.

Els espais que s'utilitzen per a la seva realització són les aules i els espais comuns de la casa:

Cuina: no s'utilitza com a tal, ja que l'escola no té menjador i aquesta s'ha condicionat per a taller.

Laboratori.

Taller de pre-tecnologia.

Altres espais, aules buides que l'escola amb el temps ha anat condicionant:

Taller de bijuteria.

Taller de fotografia.

Taller d'impressió.

En el condicionament d'aquests tallers ens ha ajudat molt l'ICE de l'Autònoma, que ens ha donat bastant de material: estris de cuina, ampliadora, màquines de fotografiar, guillotina...

Els tallers que funcionen es poden veure en el quadre que adjuntem.

Els objectius proposats varen ser:

1. Relacionar els nens de diferents edats, cursos o nivells per tal d'afavorir el fet de viure l'escola com un tot integrat i no compartimentat només en cursos.

El nen s'acostuma a treballar també amb altres mestres que no són els seus tutors i va coneixent la resta de l'edifici de l'escola, en anar passant pels diferents llocs dels tallers.

2. Oferir una sèrie de tècniques i possibilitats creatives que no es donen normalment en el marc d'una classe.

3. Anar trobant alternatives, encara que siguin parcials, maneres diferents d'ensenyament, que responguin més a les necessitats dels nois de l'escola, nois que responen més a interessos pràctics que teòrics i mancats de recursos ambientals.

4. Preparar el nen per al món del treball, tot iniciant-lo en algunes tècniques manuals més especialitzades, així com per al temps lliure, en oferir-li recursos i educar-li la capacitat creativa.

5. Aprofitar els continguts treballats a classe i fer-ne l'aplicació pràctica, així com possibilitar la desmitificació de certs camps de la tècnica (electrònica, fotografia, etc.) pel fet de ser coneguts des de la pròpia experiència.

6. Afavorir la integració escolar dels nens difícils o amb problemes d'aprenentatge en oferir-los un ventall més ample d'activitats en les quals es poden interessar i reeixir més fàcilment, i, alhora, un marc més relaxat de relació, on es produeix més fàcilment la comunicació, tant entre els nens com amb el mestre.

A més a més dels objectius proposats, els tallers ens reporten també una sèrie d'avantatges:

1. La formació de grups petits (15 nens com a màxim) i agrupats per interessos, ens facilita el treball en equip i alhora una relació més individualitzada.
2. Cada mestre s'especialitza en el domini d'una tècnica concreta, ja que un sol mestre porta el mateix taller tot l'any.
3. Cada taller possibilita tot un petit procés complet, encara que sigui curt: fer una revista, una peça, construir una petita obra dramàtica...
4. El nen hi gaudeix molt i viu els tallers com una activitat molt més seva.
5. La participació dels pares en els tallers resulta a hores d'ara imprescindible; aquesta es va iniciar d'una forma progressiva en alguns cursos, i d'una forma esporàdica anaven algunes mares a les sessions de plàstica a col·laborar amb el mestre o a ensenyar alguna tècnica que elles dominaven més bé: punt, costura...

En el moment d'impulsar el nou muntatge de tallers aquestes mares es varen incorporar, portant algunes d'elles totes soles el taller i altres ajudant algun mestre. Aquesta participació dels pares en els tallers ha estat en alguns moments força nombrosa, però alhora una mica fluctuant; podem dir que hi ha un grupet gairebé incondicional i la resta de gent és mòbil, ja que depenen de si troben feina, de si poden sortir de casa (sobretot les mares). Ultimament hem tingut la col·laboració de germans grans i ha resultat força bé.

Els tallers que acostumen a fer són: el de mitja, ganxet o costura, a excepció dels pares que tenen algun coneixement més específic: mecànica, fuster, enquadernació...

Darrerament, però, algunes mares s'han engrescat a aprendre una determinada tècnica, desconeguda per elles, i que el mestre els ha ensenyat, tal és el cas del taller de macramé, tapís, cuina (pastisseria).

ORGANITZACIÓ DELS TALLERS

	Tallers	Responsable	Hores a la setmana	Durada dels tallers	Nombre de nens per tallers	Per quants tallers passa el nen en un curs	Posada en comú
1r. i 2n.	<ul style="list-style-type: none"> · Cuina · Estampats · Titelles · Expressió corporal · Impressió i visites · Modelatge · Música · Punt · Teixit 	Mestra Mare Mestra Mestre Mestra Mestra Mare Mare	2 hores (1 sessió) a la tarda	5 sessions	13 12 13 13 13 13 12 12	Passa per 5 tallers	Es fa una petita exposició en acabar el taller
3r. i 4t.	<ul style="list-style-type: none"> · Bijuteria · Cuina · Cistells · Fusta · Ganxet i «Madroños» · Ninots · Plàstica · Tapís · Titelles 	Mestre Mare Mare Mestra Mare Mare Mestra Mestra Mestra	2 hores (1 sessió) a la tarda	9 sessions (1 trimestre)	13 13 13 14 13 13 14 14 13	Passa per 3 tallers	Es fa una exposició després de cada taller
5è. i 6è.	<ul style="list-style-type: none"> · Catifes · Bijuteria · Cuina · Revista · Titelles 	Mare Mestre Mestra Mestra Mestre	2 hores (1 sessió) a la tarda	10 sessions (1 trimestre)	15 15 15 15	Passa per 3 tallers	Es fa una exposició a final de curs
7è. i 8è.	<ul style="list-style-type: none"> · Bijuteria · Construccions de fusta i elèctriques · Enquadernació · Fotografia · Macramé · Pintura · Tapís 	Mestre Mestre Pare Mestre Mestra Mestre Mare	2 hores (1 sessió) a la tarda	10 sessions (1 trimestre)	14 15 14 14 15 15 15	Passa per 3 tallers	Es fa una exposició a final de curs

<i>Tallers</i>	<i>Responsible</i>	<i>Objectius</i>	<i>Material fungible</i>	<i>Utilitatge</i>	<i>Valoració</i>
Bijuteria	Mestre	<ul style="list-style-type: none"> · Manipular diferents mater. · Elaborar objectes concrets · Aprendre a decorar l'objecte 	<ul style="list-style-type: none"> · Fusta · Miralls · Pintura · Claus Alpaca · Fil Ferro · Fang 	<ul style="list-style-type: none"> · Tisores · Pinzells · Utillatge · Serres · Punxons 	Acaben fent un objecte personal o per decoració de casa.
Cistells	Mestra Mare	<ul style="list-style-type: none"> · Manipulació i coneixement de la medulla · Aplicar la tècnica del teixit i diferents sèries · Elaborar un objecte 	<ul style="list-style-type: none"> · Medulla de diferents mides · Aigua · Vernís 	<ul style="list-style-type: none"> · Galledes · Tisores · Agulles d'estendre 	Els costava una mica de dominar la medulla i de començar. És millor fer-ho amb medulla prima i ben remullada.
Cuina	Mestra Mare	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendre a fer plats senzills · Plats diferents dels que coneixen · Plats típics amb productes del temps · Mesurar i pesar 	<ul style="list-style-type: none"> · Llet · Farina · Ous · Sucre · Mantega 	<ul style="list-style-type: none"> · 3 cuines · Bateria de cuina · Motlles · Culleres i ganivets 	És un dels tallers més sollicitats. Es mengen allò que fan.
Dansa	Mestra	<ul style="list-style-type: none"> · Domini del cos · Aprendre a seguir el ritme · Aprendre diferents dances 	<ul style="list-style-type: none"> · Cintes de dances 	<ul style="list-style-type: none"> · Cassette 	Primer costava que els nens ballessin.
Fusta	Pare	<ul style="list-style-type: none"> · A partir de fusta fer diferents objectes · Dominar la tècnica de la serra 	<ul style="list-style-type: none"> · Paper de vidre · Fusta · Cola · Vernís · Claus 	<ul style="list-style-type: none"> · Martell · Serres · Serres de marqueteria 	Despertar l'interès tant en els nens com en les nenes. Obtenició d'un objecte o joguina a partir de mater. rudimentaris.
Ninots	Mares	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendre diferents punts · Manipular fil i agulla · Fer el patró i tallar · Fer el ninot 	<ul style="list-style-type: none"> · Roba · Fil · Paper · Napa, poliuretà o esponja 	<ul style="list-style-type: none"> · Agulles · Tisores 	Es participa del procés de cara a fer un ninot.

<i>Tallers</i>	<i>Responsible</i>	<i>Objectius</i>	<i>Material fungible</i>	<i>Utilitatge</i>	<i>Valoració</i>
Paper	Mestra	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendre a manipular el paper; a partir de dobles fer diferents formes · Fer mòbils, «pajaritas», etc. 	<ul style="list-style-type: none"> · Paper de totes classes · Pots de sabó de 5 kg · Pega · Pintures 	<ul style="list-style-type: none"> · Tisores · Serres per a cartró 	<p>Els agrada fer diferents formes i s'ho emporten per decorar. Hi ha diferents nivells.</p>
Punt	Mares	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendre de fer el punt «botó» i el punt «pla» · Combinar colors · Fer una bossa o estoig 	<ul style="list-style-type: none"> · Llanes variades 	<ul style="list-style-type: none"> · Agulles de fer mitja · Tisores · Ganxet 	<p>Als nens els costa una mica, però quan veuen que també són capaços, s'animen.</p>
Revista	Mestra	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendre a fer un esquema per elaborar un monogràfic · Aplicació de l'esquema lligat als continguts del llenguatge 	<ul style="list-style-type: none"> · Paper · Plastidecors · Llapis · Pintures 	<ul style="list-style-type: none"> · Màquina d'escriure · Gelatina (impresió) 	<p>Veure la utilitat de la lectura. Aprenen a utilitzar el llenguatge correctament per expressar allò que volen dir.</p>
Tapís	Mestra	<ul style="list-style-type: none"> · A partir d'un teler rudimentari fer un petit tapís 	<ul style="list-style-type: none"> · Llanes de colors · Fil de cotó · Paper i colors 	<ul style="list-style-type: none"> · Teler 	<p>Agrada força. Fan un projecte de dibuix i l'intenten reproduir en el teler.</p>
Teatre	Mestre	<ul style="list-style-type: none"> · Estímuls de joc · Mitjà de comunicació i expressió · Aprendre la tècnica del maquillatge · Fer l'espectacle 	<ul style="list-style-type: none"> · Maquillatge · Decorats 	<ul style="list-style-type: none"> · Agulles · Tisores · Roba vella · Música 	<p>Fer una mostra de l'espectacle. Tothom hi participa i se supera molt la timidesa i estimula la relació del grup.</p>
Teixit	Mares	<ul style="list-style-type: none"> · Manipular fil i agulla · Aprendre a fer seriacions · Combinació de colors 	<ul style="list-style-type: none"> · Canyamàs · Fils de colors 	<ul style="list-style-type: none"> · Agulles · Tisores 	<p>Fer una mostra de diferents punts i combinacions.</p>

Considerem molt positiu aquest muntatge de tallers, si bé creiem que es pot millorar en molts aspectes, per això caldria assegurar la continuïtat de cada taller en els diferents blocs o cicles i al mateix temps cal fer una programació lineal que augmenti les dificultats, i els coneixements per superar-les, a mida que es va avançant en l'edat dels alumnes.

Cal cercar també la manera de vincular més els pares en tot aquest procés, ja que la seva aportació és vital en la realització de l'experiència.

Un altre aspecte important a solucionar és l'econòmic. Per treballar d'aquesta manera s'ha de comptar amb una sèrie de

materials i d'estrís suficients perquè els alumnes puguin participar-hi tots i en tota la realització, i això resulta un muntatge car.

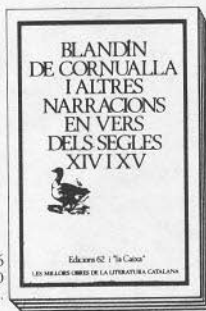
Cal recordar que en les assignacions que rep l'escola estatal no hi ha cap apartat previst per poder dur a terme experiències pedagògiques d'aquest estil.

I si bé nosaltres podem comptar, com a centre pilot, amb l'ajut de l'ICE de la UAB, veiem que cada vegada les despeses són més altes i que s'ha de buscar fonts de finançament a la Generalitat i als Ajuntaments que contribueixin a fer que a l'escola pública sigui possible dur a terme realitzacions pedagògiques diferents de les habituals.



LES MILLORS OBRES D'AQUEST MES

Les millors Obres de la Literatura Catalana



Nº 96
Preu 400
ptes.

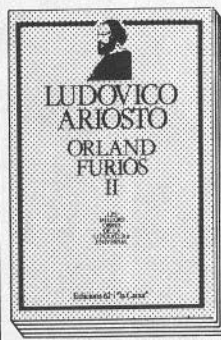
Obres seleccionades: B. de Cornualla, Fraire de Joi e sor de Plaser, Salut d'amor, Llibre de Fortuna e Prudència (de B. Metzger), La Vestió (de B. de So), Sermó del bisbetó, Disputació d'En Buc ab son cavall i d'altres de B. Serradell, Llibre de fra Bernat (de F. de la Via), Lo somni de Joan Joan (de J. Gasull) i Romiatge del Venturós Pelegrí.



Nº 97
Preu 225 ptes.

Una selecció cronològica de l'obra poètica de Joan Oliver (Sabadell, 1899), una de les figures cabdals de la literatura catalana contemporània: des de Les Decapitacions (1934), passant per Saló de tardor (1947), Vacances pagades (1960) i d'altres, fins a Poesia empírica (1981).

Les millors Obres de la Literatura Universal



Nº 21
Preu 560 ptes.

Aquest segon volum s'inicia contant els tropells d'Orland, empès per la follia, i el poema prossegueix narrant les seves aventures, així com la història de molts altres personatges, entre els quals destaquen els amors de Roger i Bradamanta.

**DE VENDA
A TOTES
LES LLIBRERIES**

SUBSCRIVIU-VOS-HI! Retalleu aquesta butlleta, ompliu-la amb les vostres dades i porteu-la a la vostra llibreria o trameteu-la a **Edicions 62, Provença, 278, Barcelona-8.**

Nom _____
Adreça _____ Tel. _____
Població _____ D.P. _____

Vull subscriure'm a «Les Millors Obres de la Literatura Catalana» i a «Les Millors Obres de la Literatura Universal», conjuntament.

Vull subscriure'm només a «Les Millors Obres de la Literatura Catalana».

Quota mensual de 800 pessetes. Primer rebut de 5.000 pessetes i quota trimestral de 2.200 pessetes.

Quota trimestral de 1.600 pessetes.

Vull subscriure'm a «Les Millors Obres de la Literatura Universal», solament.

Quota trimestral de 1.000 pessetes.

Atendré el pagament de la modalitat elegida _____
en la libreta núm. _____ de l'oficina _____
cte. ct. núm. _____ de la _____
Caixa de Pensions "la Caixa".

Signatura _____

Les Col·leccions que no vam poder llegir a l'Escola

"la Caixa" i Edicions 62



**NO ENSENYIS A FUMAR
ALTEU FILL.**

JO PREFEREIXO LA SALUT,



PER AIXÒ NO FUMO.

DE COLÒNIES AMB BICICLETA

1. «Volem anar amb bicicleta»

La nostra escola és situada al barri de les Cases del Congrés de Barcelona. Funciona en règim de cooperativa i acull uns 325 nens i nenes procedents del mateix barri i dels barris del seu entorn, provinents en general de fills d'obriers qualificats i de petits comerciants.

Cada any, tots els cursos realitzen una sortida llarga de quatre o cinc dies. És en aquestes sortides on, des de fa ja quatre anys, van amb bicicleta.

Tot va començar la primera vegada, quan els nois i noies de 5è. van inventar-se una petita història que va servir-nos per ambientar el campament d'aquell any: un nucli d'habitants d'un planeta en procés de desintegració es va llençar a l'exploració de l'espai per veure si trobava algun món nou que reunís les condicions convenients on poder traslladar-se. Després d'un llarg viatge van arribar a un planeta estrany anomenat Terra, que semblava reunir les condicions atmosfèriques adequades. Van deixar la gran nau mare a la cara oculta de la Lluna i van baixar a la Terra en uns petits vehicles individuals que els permetrien explorar el nou país.

Aquests vehicles siderals eren les nostres bicicletes, que ens van permetre recórrer i explorar la comarca on vam anar de colònies.

I d'aquell any ençà sempre hi ha un curs o altre que proposa «anar de campaments amb bicicletes». Sortir de Barcelona amb més de trenta bicicletes (tantes com nens i mestres) és ja una aventura engrescadora.

2. El nostre vehicle còsmic

La bicicleta és una de les joguines que més atracció exerceix sobre nens i nenes. Com tants d'altres instruments de joc, ha permès posar a prova les capacitats en desenvolupament dels nens que han acceptat el desafiament de dominar i utilitzar una màquina.

La bicicleta demana als nois un esforç físic saludable i important (el ciclisme és un esport dur). La seva utilització en els campaments és un factor motivador, que estimula i engresca. Molts nois i noies avancen personalment aprenent moltes coses que els situen en una perspectiva diferent davant la bicicleta i que en general els ajuda a madurar. De la superació a la por de les caigudes (punt de partida d'alguns), fins al domini de la mecànica i tècnica suficients per afrontar els problemes habituals, hi ha una evolució considerable a fer, que es tradueix en l'adquisició d'una autonomia i seguretat personals més grans davant el món que els envolta. I en el món dels nens, ¿no ocupa un lloc important la «bici»?

En el marc d'un campament o colònia, la bicicleta pren unes dimensions que afecten la globalitat de la vida del grup en diferents aspectes.

L'organització de la expedició representa un projecte col·lectiu que posa en marxa tots els ressorts de la vida del grup. El treball de petits equips, els acords que cal prendre, les condicions de seguretat que cal assumir, les normes de circulació que adoptem, les feines que cal repartir, són aspectes positius que fomenten la sociabilitat dels nois i noies i els estimula a la cooperació en un marc d'exigència.

El nostre vehicle còsmic no representa en els campaments només un element de diversió i esplai, sinó també un estri de treball necessari per a l'organització de les activitats, ja que consistia en el vehicle de transport una vegada s'era a la casa de colònies.

Intentarem explicar-vos alguns aspectes de la nostra experiència.

3. L'organització de la sortida: tenir tots bicicleta

El primer problema que es planteja col·lectivament és el d'aconseguir bicicletes per a tots els nens i nenes de la classe. No tothom

en té i molt sovint els que en tenen l'han de baixar del poble on fan les vacances. Es mouen els ressorts de cooperació del grup. Qui pot deixar-ne? Qui pot ajudar a baixar la bicicleta d'algú del poble? Cal preguntar-ho als pares i demanar la seva col·laboració. Els que tenen germans poden proporcionar més bicicletes; altres companys d'altres classes ens ajuden i finalment aconseguim que tothom tingui el seu vehicle i de vegades fins i tot algun de més per la reserva.

El dia assenyalat l'escola s'omple de bicicletes. Hem de buscar un lloc per guardar-les i organitzar el moviment que creen.

4. Els que no en saben

El segon problema a resoldre és el dels nois i noies que no saben anar amb «bici». S'organitzen grups de voluntaris per ajudar els que ho necessiten i tothom s'entrena per dominar a la perfecció el manillar, els viratges i les frenades. Hi ha més nois del que no sembla que tenen dificultats en la conducció de la bicicleta.

És necessari aprendre'n. I s'habilita una zona del pati com a circuit de proves.

N'hi ha que no han pujat mai sobre dues rodes. Aquests reben una atenció especial pel grup de companys que els ajuden a superar la por de les primeres i obligades caigudes.

5. El taller de reparacions

Una de les dificultats que han de superar els nois és la de tenir sempre a punt la bicicleta. Molts d'ells no han reparat mai una avaria; sempre depenent de l'ajut del pare o de la comoditat del taller, on la porten al primer cargol que falla.

La primera qüestió a resoldre és la del material: eines i recanvis. S'organitza un equip que s'encarrega de comprar el necessari (cables, cargols, pegats, vàlvules, pneumàtics...) i de recollir entre tots les eines (claus angleses, martells, tornavisos, alicates, manxes d'aire...). Seran els responsables del taller i ajudaran als altres a fer reparacions.

Ens cal tenir les bicicletes a punt: frens tensats, manillar i direcció subjectats, pneumàtics prou inflats, rodes centrades, seients a l'alçària adequada a cada conductor... (vegeu dibuix «Revisió d'elements»).

Pocs nois saben arreglar una roda punxada. Molt pocs coneixen el mecanisme del fre. Altres és la primera vegada que greixen la cadena. Fins i tot n'hi ha que no han inflat mai una roda.

El taller de mecànica fa descobrir els secrets d'un objecte tan proper però, de vegades, massa desconegut.

6. A l'entorn de la «bici»

Recollint l'interès dels nens per la bicicleta, hem intentat convertir-la en centre d'estudi i de treball. Al voltant d'aquest centre d'interès, s'hi poden treballar diversos aspectes, prou atractius com per intentar lligar de manera globalitzada diferents qüestions de les programacions.

Al llarg d'aquests quatre anys d'experiència, s'han arribat a fer diversos treballs, que de manera esquemàtica exposem per indicar algunes possibilitats:

Redacció de contes, textos, etc.:

Aventures i desventures d'un ciclista de pega.

La bicicleta atòmica.

Poesia de dues rodes.

Treball de prefixos.

El ciclisme; l'esport; les curses; la «Volta» (itinerari, etc.); la indumentària dels ciclistes; ciclistes famosos.

Visita a un taller mecànic de reparacions. El treball del mecànic.

Història de les bicicletes. Les primeres bicicletes.

Mecànica de la bicicleta. El cargol. Les rodes dentades i la feina de la cadena.

El fre: la palanca.

La dinamo i el circuit elèctric.

Estudi de la circumferència. El perímetre. Amb la roda podem mesurar distàncies.

Càlcul de l'economia del taller de mecànica. Costos de material.

Reparar una bicicleta (revisió d'elements).

El tràfic i el codi de circulació (visita de la guàrdia urbana): senyals de tràfic.

Vehicle que no contaminen.

Matriculació de vehicles. Sollicitud a l'Ajuntament per a la matriculació de les bicicletes.

Col·leccions de matrícules.

7. La bicicleta ens condiona

No totes les cases de colònies tenen unes rodalies que reuneixin bones condicions per la circulació en bicicleta. Considerant que utilitzàvem la «bici» com a sistema de transport per anar als llocs, cal buscar una comarca o una regió que faciliti l'anada sobre dues rodes.

En primer lloc no poden haver-hi massa desnivells, pujades fortes, etc., perquè trenquen el ritme i fatiguen en excés els nens. Nosaltres hem arribat a fer distàncies màximes (el dia de la sortida llarga a les colònies) de 30 km (anada i tornada) amb nens i nenes de 5è. i en un lloc idoni: el Delta de l'Ebre. En canvi, d'altres vegades que el terreny era accidentat, no ens hem atrevit a fer més de 18 km.

Un altra circumstància que ens ha condicionat la tria de cases, és la del trànsit. Hem procurat buscar itineraris i llocs on es pogués accedir per carreteres poc concorregudes, de tipus local, o fins i tot sense asfaltar. Hem evitat les carreteres importants amb fort volum de circulació.

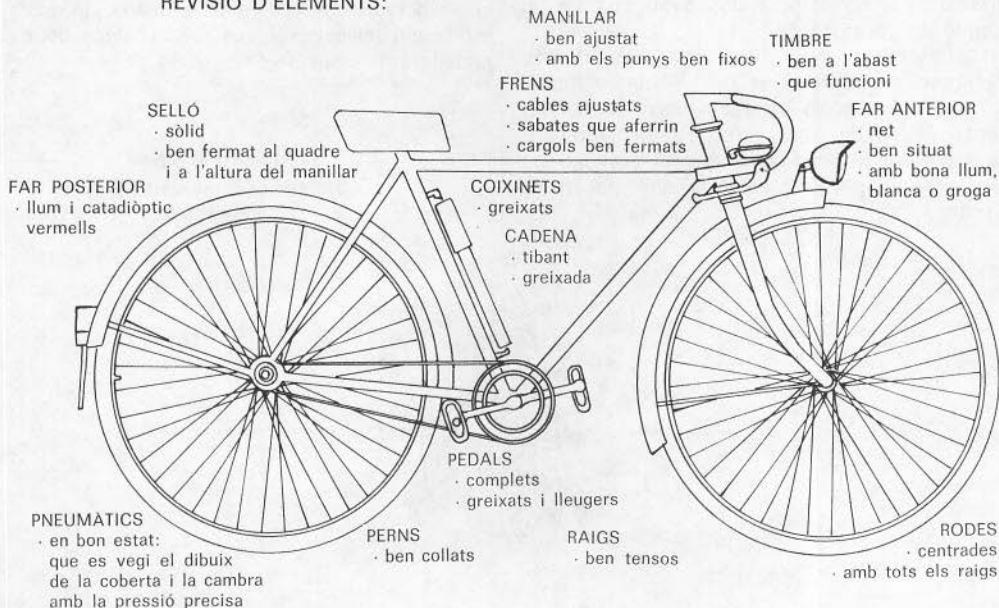
Les cases que nosaltres hem utilitzat fins ara es troben a la comarca del Bages (Artés), del Lluçanès (Sant Martí del Bas) i del Delta de l'Ebre (Poble Nou). El darrer dels condicionants a considerar és el del transport de les bicicletes fins a la casa de colònies. Si anem en autocar, ¿què en fem de les «bici-cis»? Unes quantes hi caben, treient-les les rodes o plegant-les (segons els models). Però per transportar les altres els nois demanen ajut als pares. Cada vegada hem trobat algú que disposa d'una camioneta. Cal demanar-li, concretar dies, horaris...

Una vegada vam aconseguir que una casa d'autocars desmuntés quatre o cinc rengles de seients del darrera i fes la trampa de carregar-les. «Vespino» inclosa. És de les companyies no gaire cares i de xofer amable... una joia!

8. Les nostres normes de circulació

Ens calia buscar un sistema que garantís al màxim les condicions de seguretat. Vam organitzar-nos de la següent manera: dividíem

REVISIÓ D'ELEMENTS:



el grup (uns trenta o més) en tres grans grups. Cada un d'ells funcionava autònomament per carretera i l'acompanyava un mestre. Evitàvem que els grups s'ajuntessin; calia mantenir una distància mínima com per «dos camions». Així facilitàvem que els vehicles que trobéssim ens poguessin avançar.

A cada grup, un noi o noia tenia, de manera rotativa, el càrrec de «guia»: havia d'anar davant i marcar el ritme i la velocitat del grup, conèixer el camí i els trencalls a prendre.

També vam acordar les següents normes:

1. Hem de circular per la dreta, arrambats a la cuneta i en filera índia.
2. Entre els «ciclistes» hem de deixar prou distància per si cal frenar (2 m com a mínim). (Norma difícil de seguir: hi ha més «pinyes» del que sembla.)
3. No es pot avançar; si un company ha de parar (punxada, cadena que ha saltat, etc.) tot el grup s'atura. Anem sempre junts i en el mateix ordre.

Abans de marxar ens entrenem a circular complint aquestes condicions. També cal aprendre a aparcar totes les bicicletes sense fer-ne un escampall... Aprenem a creuar tots a l'hora la carretera quan hem de prendre un trencall i a no atabalar-nos quan ens ve un camió de cara...

Aquestes normes de circulació només compten per carretera; per camins veïnals, el grup circula sense fer «carreres» i tots junts, amb més tranquil·litat i informalitat. Si la carretera té condicions podem avançar-nos a les pujades i trobar-nos a dalt per refer l'ordre.

Una expedició ciclista necessita dur a sobre els serveis tècnics indispensables. Algunes avaries tenen solució immediata. Altres no: si un noi punxa la roda, no podem esperar que l'arregli. Ha de deixar la bicicleta i continuar l'expedició; a la tornada la recollim i a casa l'arreglem. Ens cal un mitjà per carregar els avariats. Les primeres vegades portàvem un cotxe al darrera dels tres grups. Després n'hem prescindit i amb una vespa o algun vespino ja ens en sortíem per carregar algun nen o nena. Així, sempre un o dos mestres circulàvem motoritzats. La utilitat d'un vehicle ràpid que permetés enllaçar els tres grups en un moment donat, o bé carregar algun avariats, ens fa veure que és indispensable aquesta mesura.

9. Punt final

De tot el que hem dit es desprenen moltes situacions de grup molt positives. La utilització de la bicicleta no com un joguina que puc utilitzar com vull i circular com vull (que és com estic acostumat a jugar a les vacances), sinó en el marc de les sortides i activitats del grup, subratlla la dimensió col·lectiva del campament.

Pels elements que suggereix i la manera com incideix en els nens i nenes, la seva utilització en les colònies ofereix unes bones possibilitats educatives.

Santi Bolibar

*Equip de l'Escola Pompeu Fabra
Febrer 1982*



VILABERTRAN I SANT QUIRZE DE COLERA L'art romànic

En un principi, aquesta sortida es va pensar per als nens de 6è. als quals, segons la programació oficial, correspon estudiar l'art romànic; però, com que no totes les programacions es fan realitat, aquest tema l'hem inclòs algunes vegades a 7è.

A) Localització

El monestir de Santa Maria de Vilabertran és emplaçat en el poble de Vilabertran, Alt Empordà, a 5 km al NE de Figueres, al peu de la carretera comarcal 252 que mena a Portbou. El conjunt consta d'església, claustre i abadia. L'església, generalment, roman tancada. A la casa rectoral, hi trobareu la clau. És millor telefonar abans.

El monestir de Sant Quirze de Colera, Sant Quirç o el convent es troba a 6 km del poble de Vilamaniscle, Alt Empordà. No s'hi pot arribar amb autocar, però sí amb un turisme, perquè són 6 km de carretera de carros. El camí és planer, va seguint la riera de Sant Quirze o la Reguerada, i no és gens perdedor. El temps que s'empra amb els nens és d'una hora i un quart a l'anada i d'una hora i mitja a la tornada.

B) Objectius específics

Estudiar els elements arquitectònics de l'art romànic.

C) Continguts

Vocabulari

Arc de mig punt, volta de canó, volta de quart de canó, arquivolta, planta de creu llatina, absis, rosassa, claustre, capítell, arcs lombards, nau central, nau lateral, creuer, abadia.

Bibliografia

Els monestirs catalans, Ed. Destino.
Jehan, fill d'un senyor feudal, Biblioteca de Treball.
 «Fulletó turístic procedent de l'església de Vilabertran».
Geografia de Catalunya, Ed. Aedos.
Gran Geografia comarcal de Catalunya, Fundació Enciclopèdia Catalana.

D) Didàctica

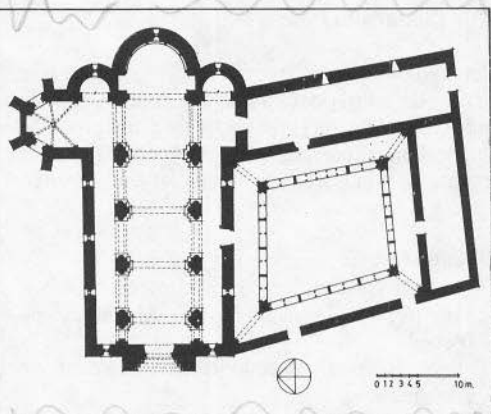
Preparació

L'art romànic és la culminació de l'estudi de la vida feudal. A classe expliquem les característiques d'aquest art i projectem diapositives referents a arquitectura, escultura i pintura. Més endavant completem el tema amb la visita al Museu d'Art de Girona on els nens poden admirar les talles i la pintura al fresc.

Els donem una fotocòpia del mapa de l'Alt i Baix Empordà. Hem fet servir el de *Atlas de Catalunya* de l'editorial Diàfora, escala 1:300.000. Els nens el pinten i de tornada marcan l'itinerari seguit.

Del Museu d'Art de Catalunya vàrem obtenir un retallable, el de l'església de Santa Maria de Tahull. Així és que cada nen va poder retallar i enganxar i tingué una maqueta de l'església.





Durant la sortida

D'ençà que sortim del poble, els nens porten a les mans el mapa de l'itinerari. Els fem notar alguns punts interessants com: el castell de Sant Julià de Ramisi, les muntanyes de Rocacorba, la Mare de Déu del Món, el massís del Montgrí i els Pirineus amb el massís del Canigó.

Una vegada arribats a Vilabertran, la mainada disposa d'una estona per esmorzar i estirar les cames mentre els mestres cerquem la clau.

A l'interior de l'església, se'ls fa una mica d'història sobre l'època en què fou construïda, es reconeixen els elements del romànic i se'ls explica la llegenda de l'abat Rigau. Tot seguit, els nens dibuixen la planta de l'església i un capitell del claustre. En sortir els fem entrar en el pati de l'abadia i observar un finestral gòtic per veure la diferència amb la finestra romànica. La visita, si es fa pausadament, dura unes dues hores.

L'autocar ja ens espera per dirigir-nos a Vilamanisclé. Pel camí, i a les envistes del castell de Quermançó, expliquem a la coneguda llegenda de la princesa Llepafils.

Arribats a Vilamanisclé, l'autocar aparca i nosaltres prenem el camí del Convent. La gana es deixa sentir i els vaillets agafen bon pas. Arribem a lloc gairebé a les dues. Dinem i juguem una bona estona. Després iniciem el treball. Sant Quirze són les restes d'un monestir romànic, monument nacional, de 3 naus, 2 arcades de claustre, abadia i una altra església romànica a poca distància. L'església fou consagrada l'any 935, però l'estructura actual és del segle XI. El seu estat és calamitós. El paratge que l'envolta és excepcional.

Després de la sortida

L'endemà de la sortida, com ja és habitual, l'horari normal queda suprimit i cada nen prepara el seu dossier amb el següent contingut:

Portada.

Mapa de l'itinerari.

Dibuix de la planta de l'església de Santa Maria de Vilabertran amb les mides (segons el nivell, es pot fer a escala).

Dibuix de la finestra romànica.

Dibuix d'un capitell del claustre de Santa Maria de Vilabertran.

Explica el que sàpigues de Santa Maria de Vilabertran.

Explica com era l'església de Sant Quirze de Colera.

Compara Sant Quirze amb Santa Maria de Vilabertran. Digueu les semblances i les diferències.

¿Quina solució veus per a la salvaguarda dels monuments històrico-artístics?

Resumeix les característiques de l'art romànic.

Equip de mestres de 2a. etapa
Escola Pública «Pompeu Fabra».
Anglès

Arxiu del Moviment de mestres
per una Escola de Catalunya.
Girona



MEDI AIGUA PER ALS NENS DE 3 A 4 ANYS?

Durant el curs 1981-82 s'inaugura a Cornellà la primera piscina municipal dedicada especialment a la natació educativa. Un grup de pares de l'escola bressol ens demana d'introduir els nens de 3 a 4 anys a la natació. Ens entusiasma la idea, però un mal record ple de problemes d'experiències passades ens fa abandonar-la.

Més tard són els «educadors especialitzats en el medi aigua» qui ens proposen la possibilitat de fer un «curs experimental» amb aquests nens, plantejat no com a aprenentatge de la natació, sinó com *el descobriment* d'un medi nou i d'unes sensacions noves a partir de la psicomotricitat i amb un programa paral·lel a l'escola.

Aquesta proposta ens fa replantejar la possibilitat de l'experiència tan plena d'interrogants, però conscients que el medi aigua és un element natural i atractiu per als nens on s'estimulen les vivències de les seves sensacions i els permet conèixer nous espais, sortir al medi exterior i afavorir la seva autonomia (la manipulació i domini de l'aigua tant a l'escola com a casa és limitada). Vam trobar, doncs, una complementarietat d'objectius per part dels dos grups d'educadors.

Com ho plantegem als pares?

El gener comencem la tasca. Primer, parlem amb els pares individualment per saber el tant per cent que estaria disposat a deixar anar el nen a la piscina. Resultat: un 80 % diu sí. Què fem amb el 20 % que diu no? Aquests alleguen diversos motius, però principalment diuen:

- 1) el nen té por a l'aigua
- 2) està malalt; té bronquitis
- 3) qüestió econòmica

Atès que la majoria global estava d'acord, vam començar a fer una tasca per captar la resta indecisa. Com? Abans de convocar tots els pares per confirmar-ho i explicar els objectius proposats vam crear un clima dins l'escola amb els nens, a fi que ells mateixos fossin portaveus de la seva il·lusió: parlant de l'aigua, jugant-hi (amb moltes limitacions), a través del joc simbòlic «tots nedaven», anant a visitar la piscina, etc.

Després d'aquestes activitats *tots* els nens demanaven als seus pares d'anar a la piscina. Llavors vam fer la reunió. Hi van assistir pares, educadors de l'escola i de piscina, psicòloga. Els educadors vam deixar molt clar l'objectiu: descobriment d'un medi nou, «l'aigua», a través del joc i respectant el procés del mateix nen. No aprendran a nedar, però sí que sentiran les ganes d'aprendre'n.

El resultat va ser que la majoria de pares van adonar-se de la intenció de la nostra tasca i van deixar que els seus fills hi assistissin.

Ens organitzem

La piscina està situada dins el parc de Can Mercader, a deu minuts de l'escola anant en



cotxe. Hi anàvem els divendres a les nou del matí; ens hi traslladàvem amb autocar. La sessió durava una hora.

El total de nens era de 38, corresponents als dos grups que hi ha a l'escola. Els més petits, de 3 anys a 3 i mig, eren els «titelles» i els de 3 i mig a 4 els «cavalls». Dins la piscina aquests dos grups funcionaven per separat amb la intenció de poder adaptar-se al màxim a les necessitats de cada un i també de reduir el nombre de nens al grup.

Els educadors eren: tres de l'escola bressol, quatre noies que feien pràctiques a l'escola i cinc educadors del medi aigua.

A les primeres sessions se'ns van plantejar diferents interrogants organitzatius, ja previstos, però creiem important d'explicar com els vam resoldre.

1. El que suposava despullar i vestir tants nens.
 - a) Comunicant als pares, a través d'un escrit, com havien d'anar vestits els nens per anar a la piscina. Factor que havíem oblidat un xic.
 - b) Motivant els nens perquè cada dia a casa, abans d'anar-se'n a dormir, intentessin despullar-se i, al matí, vestir-se. L'anada a la piscina va fer de motor per impulsar una activitat pròpia d'aquesta etapa facilitant la futura autonomia del nen i un reconeixement de les coses pròpies.
2. Els papers de cada educador.

Era molt necessari situar el rol dels educadors, en el nou espai, passant l'educador del medi aigua a ser l'actiu i l'educador de l'escola el seu col·laborador. Les diferents participacions a les iniciatives van ser ben acceptades pels nens; progressivament sabien diferenciar quines eren les funcions de cada u.
3. Com mantindriem tot el curs al factor *estímul* perquè els nens poguessin seguir el seu procés amb il·lusió.

Els ens van marcar constantment quines eren les seves necessitats i nosaltres hi estàvem molt atents per facilitar-los els elements de motivació necessària a través de les activitats de cada dia.

Explicarem algunes de les activitats i com s'iniciaven espontàniament a l'escola i eren traslladades posteriorment al medi aigua.

Un dia qualsevol

Sortida. Pugem a l'autocar per fer la petita excursió i diem adéu als pares i altra

gent. Passem pel davant del mercat, que és el barri de la majoria dels nens, reconeixem les seves cases. Cantem... Els primers dies hi havia algun nen que plorava, cosa que més endavant ja no passava.

Aquest dia ens vam disfressar d'indis amb una corona feta a la classe amb una tira de cartolina, gomets enganxats, una ploma i la cara pintada. També als nostres amics de la piscina, els duem corones i pintures; volíem donar-los una sorpresa.

Arribada. Fem una salutació (au!) cantant i dansant l'ani-kuni fins que els nostres amics vénen a rebre'ns a la porta de la piscina. Aleshores integrats en el nostre joc reben l'obsequi i es disfressen i pinten. Mentre els nens es canvien, ells improvisen una cabana per al «gran jefe» amb una caixa de guardar material. Entorn de la cabana marquen una rotllana a terra amb suros dels que fan servir a la piscina i amb un tros de mànega fan la pipa de la pau. Asseguts, ens la fumem passant-se-la cada nen. Els nens, bocabadats i molt entusiasmats, estan atents com mai. Sortint de la cabana el «gran jefe» puja al seu cavall (un suro) invitant tots els nens a fer el mateix; així el joc va progressant fins arribar a l'aigua.

Un altre dia

La sorpresa ens la van donar els educadors de la piscina. Ens havien preparat un gran paper i molts pots de pintura i ens van oferir la possibilitat de pintar-nos tot el cos, amb el peu, amb el nas, etc. Primer els nens s'ho miraven molt estranyats i les seves reaccions van ser molt variades, mentre que al-



gus es van pintar tot el cos, d'altres no hi van participar (molt pocs). En acabar de pintar-se vam anar al país on hi havia dutxes de colors. El joc va ser llarg i s'ho van passar extraordinàriament bé. Aquest dia el medi a descobrir va ser un altre: la dutxa.

Amb què juguem?

Es van integrar elements reconeguts i valorats a l'escola: pilotes, cèrcols, toxanes de plàstic, retalls, globus, papers, cordes, pintures, maquillatge. El material d'aigua que vam fer servir va ser: bombolletes, pneumàtics de diferents grandàries, suros.

Valoració de l'experiència

Importància de la relació escola-piscina. Una gran varietat de situacions riques d'il·lusions i d'intercanvis varen afavorir aquesta nova i positiva experiència a través de:

- la celebració conjunta de les festes populars, com Sant Jordi, etc.;
- la realització de murals motivats pel treball fet a la piscina;
- les visites que els educadors de la piscina van fer de tant en tant a l'escola;
- la sortida a la platja amb els educadors del medi aigua;
- intercanvi d'obsequis.

Descobriments de l'aigua a través del joc. Tot jugant hem transformat la tasca del nen en una activitat lúdica que li ha permès descobrir l'aigua amb sensació de plaer, no tan sols com a mitjà de neteja.



Reconeixement global del seu cos. Reconèixer amb un clima obert les diferències de la seva sexualitat (al moment de despullar-se al vestidor). Coneixement del seu cos en moviment tant en el joc de la psicomotricitat com dins l'aigua. Percepcions noves: volums, distàncies, lateralitat, etc.

Treball per a la futura autonomia del nen. A través d'anar treballant els hàbits següents:

- vestir-se i despullar-se
- identificació de les seves coses
- relacionar-se amb nous educadors

Valorem que per al nen era important tot el conjunt de l'activitat considerant tots els moments com a part del procés enriquidor del nen (necessitat de saber mantenir aquesta ambientació d'alegria, novetat, intercanvi, descobriment, i exploració espontània i motivada).

Valoracions respecte als pares

La tasca dels pares va tenir un paper important. Han acabat reconeixent la part educativa de l'adaptació a l'aigua.

Han rebut per part dels nens expressions d'alegria i acceptació tant a l'hora d'aixecar-se del llit per anar a la piscina com a l'hora de la tornada a casa explicant les seves experiències.

En una última reunió amb els pares vam fer un intercanvi d'opinions respecte al treball fet. Per la nostra part vam aportar una col·lecció de diapositives que vam fer durant tot el curs que reflectien aquest treball.

Els mateixos pares van assistir a l'última sessió del curs a la piscina, realitzada amb un caire festiu, i van tenir ocasió de comprovar l'alegria i satisfacció dels nens.

Carme Cols

Escola Bressol Municipal
«La Trepça»

Ramon Pallejà

Collectiu d'educadors de la Nació Escolar del Patronat Municipal d'Esports de Cornellà

Teresa Edo

Psicòleg de les Escoles Bressol de Cornellà

LA INTEGRACIÓ ESCOLAR DELS NENS AMB UNA ESPINA BÍFIDA

Una Espina Bífida (E.B.) és una malformació congènita de la medulla espinal i dels teixits que l'envolten i que dona lloc a una prominència al mig de l'esquena, més o menys grossa, coberta per una pell fina i transparent o per una pell d'aspecte normal segons el tipus d'espina bífida.

Hem de distingir tres formes: la primera o mielo-meningocele, forma més greu i que es presenta en un 80 % aproximadament dels casos amb una afectació evident de la medulla; la segona o meningocele, coberta per una pell normal, en la qual la tumoració és solament líquid cefalo-raquidi amb conservació dels elements nerviosos i, finalment, el lipomeningocele, on en lloc de líquid hi ha teixit adipós que en comprimir la medulla, pot produir algunes alteracions neurològiques. Per tant, la forma més greu és la primera, i és a la que bàsicament ens referirem en aquest treball, ja que les altres formes tenen poques seqüeles a curt i llarg termini.

La regió lumbo-sacra és la zona on es localitza més freqüentment.

La incidència de presentació varia segons els països, regions i situacions geogràfiques. Així, la zona de més alt índex d'E.B. correspon al País de Galles amb un 4%, fet que vol dir que de cada 1.000 naixements es presenten 4 casos i sembla que el país de menys E.B. és el Japó. Les estadístiques diuen que en una ciutat d'un milió aproximat d'habitants poden aparèixer 30 a 50 casos nous cada any.

Una vegada operat el nen de la seva malformació medullar, es presenten unes seqüeles a curt i llarg termini, que són les que comentarem més àmpliament.

La primera cosa que es pot presentar és una meningitis, per una infecció de la ferida operatòria. Avui, gràcies a l'ajut dels antibiòtics, és un problema prou solucionat i es presenta poques vegades. La segona complicació, molt freqüent, és la hidrocefàlia, és a dir l'augment progressiu del líquid cefalo-raquidi i, per tant, de la circumferència del cap, per una mancança en la reabsorció. Aleshores s'ha de tractar amb precocitat, ja que de no fer-ho poden presentar-se unes alteracions greus al cervell per una hipertensió. L'única solució és col·locar una vàlvula derivativa, i com és lògic s'ha de vigilar el seu bon funcionament.

Una vegada solucionats tots aquests problemes apareguts el primer mes de vida, es presenten les seqüeles a llarg termini i que per tant, s'han de vigilar i fer, com més aviat millor, un diagnòstic precoç. Una de les primeres alteracions és la luxació de la cadavera, i malformacions dels peus, les quals s'han de tractar, per deixar el nen en condicions de començar la deambulació, generalment als dos anys o més d'edat, ja que aquests nens comencen a caminar més tard que els altres.

Un altre problema són les infeccions urinàries amb afectació renal, a causa del mateix problema. La bufeta urinària no funciona bé i per tant l'orina no s'elimina del tot i s'infecta molt sovint. Si aquesta infecció no afecta els ronyons no planteja problemes greus, però si, pel contrari, la infecció afecta el sistema renal hem de tractar el nen per a preservar-li el funcionalisme renal.

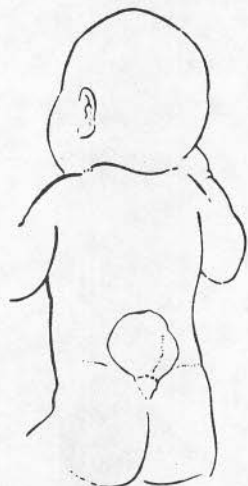
Finalment aquests nens tindran una incontinència d'orina i de femta per afectació dels seus esfínters anal i vesical. Aleshores això serà un problema important des del punt de vista escolar, d'higiene i des del punt de vista social.

Tot això, en definitiva vol dir que aquests nens són problemàtics, han d'ésser ajudats per totes aquelles persones: pares, mestres, parents... que conviuen amb ells. D'altra banda presenten un coeficient de desenvolupament elevat i per tant estan en bona disposició de realitzar uns estudis o un aprenentatge de qualsevol ofici.

II. EL NEN ESPINA BÍFIDA I L'ESCOLA

1. L'aptitud escolar

Ens manquen encara estudis que confirmen el que sabem a través dels treballs realitzats en altres països. Sembla, però, que hi haurà un percentatge força alt de criatures espina bífida que tindran un coeficient intel·lectual normal o més aviat alt. I aquesta dada ja té en compte que la majoria de nens espina bífida tenen hidrocefàlia o porten vàlvula.



Espina Bífida

És ben clar que hi haurà casos que no podran rebre una escolarització normal i s'haurà d'optar per una escola especial. Ara bé, aquest aspecte no el podem tractar avui. Els casos —molt nombrosos— on les aptituds dels nens permetran una escolarització normal són els que ens interessen.

2. Problemes d'adaptació

A primer cop d'ull i després de fer una llista de possibles complicacions i seqüeles, els mestres i directores de centres es troben

corpresos davant d'un cas d'espina bífida. Pensem en les possibles dificultats i responsabilitats: problemes de deambulació, un nen ja grandet que encara ha de portar gases, etc.

El primer que cal dir aquí és que totes les complicacions i seqüeles són especialment greus en els primers tres o quatre anys de la vida d'aquests nens. A més, cal remarcar que no es presenten ordinàriament problemes urgents o greus. Més aviat es presenten una sèrie de dificultats d'integració escolar que, en part, depenen de les actituds de mestres i directores. És en aquest sentit que voldríem dir quelcom.

2.1. Problemes psicològics

És ben clar que el desenvolupament psicològic d'aquests nens haurà de superar un gran nombre de xocs més o menys traumàtics: operacions quirúrgiques, llargues estades a hospitals, moltes visites a metges, freqüents sessions de rehabilitació, etc. No ens pot estranyar, doncs, que aquests nens presentin anomalies en el seu desenvolupament psicològic. Ara bé, és aquesta una àrea que serà copsada amb major profunditat pels pares i a ells correspondrà una cura i atenció especial en aquest sentit. Els mestres, però, poden ser uns col·laboradors importants per detectar i esbrinar per on van les falles d'integració de la personalitat d'aquests nens. D'altra banda és indubtable que aquestes falles tindran un influx moltes vegades en el rendiment estrictament escolar dels nens. És per això que un contacte freqüent pares-mestres serà un mitjà indispensable en qualsevol cas, però més encara en l'escolarització dels nens amb espina bífida.

2.2. Problemes físics

Hi ha aquí un capítol en el qual les escoles i més particularment els mestres i directores de centres poden fer un paper decisiu. Perquè la gamma de problemes a resoldre o a conjuminar va des de l'adaptació de locals

(rampes en lloc d'escales, ascensors, portes més amples que permetin la lliure circulació de nens en cadires de rodes, waters adaptats a les necessitats de nens amb incontinència, etc.), passant per l'ajuda directa (nens que no poden practicar segons quins esports, que necessiten ser acompanyats per pujar i baixar de segons quins llocs, que no poden canviar-se les gases tot sols, etc.) i arribant a la simple assistència (ajuda per passar d'una cadira de rodes a la taula, per portar els llibres d'un costat a l'altre, etc.).

Moltes d'aquestes ajudes i assistències no depenen únicament dels mestres i directors (per exemple, l'adaptació de locals depassa en molts casos les seves atribucions), però en canvi la imaginació de cara a jocs, tasques adaptades a les circumstàncies de cada nen (per exemple, exercicis de psicomotricitat) i ajudes d'assistència són aspectes en els quals podem fer molt sense esforçar-nos massa.

2.3. Problemes d'aprenentatge

No fa gaire que s'han començat a estudiar les dificultats específiques d'aquests nens en l'aprenentatge escolar. Caldrà, doncs, posar a l'abast de mestres i directors la informació que existeix en aquest camp.

Hi ha, però, quelcom més genèric que convé subratllar: en conjunt el ritme d'aprenentatge d'aquests nens serà més lent i necessitaran ajudes en alguns camps. Per a fer esment dels més importants: coordinació espacial (a causa de la poca o nul·la mobilitat), manca de comprensió que es dona conjuntament amb gran facilitat verbal (a causa de la hidrocefàlia), problemes de concentració i constància (deguts a la hidrocefàlia, i a implicacions psicològiques del seu desenvolupament), problemes específics en el treball amb números, etc. És ben clar que en molts d'aquests casos una petita ajuda (que ha de ser constant) per part dels mestres, pot assolir un nivell de gran rendiment que permeti a aquests nens continuar en el mateix nivell, amb els mateixos companys al llarg del període escolar ordinari. La forma concreta com es pot donar

aquesta ajuda pot ser molt variada: un mestre que es dediqui a nens amb dificultats, una estona que cada classe dedica a nens que necessiten més temps que la majoria per a fer la tasca que se'ls ha donat, etc.

L'Associació de Pares amb Fills Espina Bífida (APHEB) està portant a terme una experiència pilot de suport escolar a nens Espina Bífida integrats en escoles normals, i d'assessorament a mestres.

Núria Carrió Gràcia



CONVOCATÒRIA DEL PREMI «ROSA SENSAT» DE PEDAGOGIA 1983

L'Associació de Mestres «Rosa Sensat», amb la col·laboració d'Edicions 62, convoca per tercera vegada el Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia, per potenciar l'estil de treball que en el camp educatiu s'ha estimulat des d'un inici com a forma més adequada per millorar l'escola: *el treball en equip dels mestres*.

Treball en equip, que parteix d'un plantejament conjunt, reflexiona sobre la pràctica escolar, de classe i/o d'institució, i després de la recollida i la discussió de les dades proposa noves solucions que han de suposar alternatives concretes per a la millora de l'escola, tot servant per a l'autoformació dels mateixos participants en la realització del projecte. És en aquesta línia que s'analitzaran els treballs presentats.

L'Associació de Mestres fa la convocatòria del Premi amb la convicció:

1. Que hi haurà equips de mestres que s'animitaran a fer treballs en equip.
2. Que pot ser l'última empena que falta als grups de mestres que, havent fet treballs en la línia esmentada, no s'han decidit a ordenar-la, escriure-la i difondre-la.
3. Que és una manera més, però de molta més quantificació, de difondre els treballs ja fets i escrits.

Per tot això, cridem tots els equips de mestres a presentar treballs al Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia, que es regirà per les bases següents:

1. Poden presentar-se al Premi tots els treballs inèdits fets per grups de mestres i altres professionals de l'ensenyament que hagin realitzat en grup l'experiència escolar en qualsevol dels cicles: Escola Bressol, Parvulari, EGB, Formació Professional, BUP, Escola especial, Escola d'adults.
2. El treball presentat ha de suposar una millora pràctica en el camp de les escoles dels Països Catalans.
3. Del treball se'n presentaran tres còpies, en llengua catalana. L'extensió dels treballs serà com a mínim de 100 holandesos escrits a màquina a doble espai, més els annexos: taules de dades, fotos, etc. Junt amb el treball es presentarà la llista dels autors amb el seu currículum i una petita descripció de les característiques del centre, o centres, on s'ha portat a terme l'experiència.
4. Els treballs s'entregaran a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» (Còrsega, 271, principal), que lliurarà el rebut corresponent.
5. La data màxima per a l'entrada d'originals serà el 4 d'octubre de 1982, aniversari de l'inici de «Rosa Sensat».
6. El Jurat, elegit per la Junta Rectora de l'Associació, serà el següent: Angeleta Ferrer, filla de Rosa Sensat, com a president, Joaquim Farré, Pere Fortuny, Marta Mata, Neus Sanmartí, Joan Ramon Tort i Sebastià Sorribas que actuarà com a secretari.
7. S'adjudicarà un premi de 200 000 ptes. Aquest premi pot ser declarat desert si a criteri del Jurat no hi ha cap treball que tingui el mínim exigible.
8. L'Associació té el dret de publicar una o successives edicions fins a 5.000 exemplars del treball premiat. Aquestes edicions s'entén que no devengaran drets d'autor. A partir dels 5.000 exemplars els autors percebran el percentatge habitual en aquest tipus de publicacions.
D'acord amb els autors es podran editar

altres treballs no premiats, escoltat el criteri del Jurat.

9. El veredictes es farà públic el 2 de desembre de 1983.
10. Les qüestions no previstes en aquestes bases, les resoldrà el Jurat.
11. La participació en el premi comporta l'acceptació d'aquestes bases.

Barcelona, 3 de desembre de 1982

V TROBADA DE GRUPS I MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE CATALUNYA A IGUALADA

El passat dissabte dia 4 de desembre va tenir lloc la 5a. trobada, 2a. d'aquest any. Hi van assistir els grups següents: Moviment de Mestres de l'Alt Empordà; Casal del Mestre d'Esplugues i de Santa Coloma; Escoles d'Estiu de la Vall de Ges i de l'Anoia; l'IME de Badalona; Servei Municipal de Recursos de Sabadell; Grup de Mestres de Lleida, Moviment Educatiu del Maresme i Associació de Mestres «Rosa Sensat».

L'organització va anar a càrrec del grup de l'Anoia. Els temes principals que es tractaren foren: la preparació de la visita al conseller senyor Guitart, tramitada pel grup del Maresme i que està pendent de confirmar.

Quant a noves propostes per anar treballant es va plantejar l'organització d'unes Jornades Pedagògiques internes a celebrar a la primavera. Es formà una petita comissió, per començar a preparar-les, formada per un representant de cada un dels grups següents: Santa Coloma, Badalona, Mataró, Esplugues, Alt Empordà o Gironès i la nostra Associació.

Entre diverses informacions es va parlar de la trobada Estatal, que s'ha de celebrar aquest curs a Salamanca. Respecte a això vam acordar que intentaríem anar-hi mig dia abans per tenir un primer contacte amb la resta dels grups dels Països Catalans.

Finalment, vàrem acordar que la trobada propera la faríem a Balaguer (la Noguera), el dia 19 de febrer del 1983.

ESCOLA CATALANA

LLIBRES APROVATS PER A
LA UTILITZACIÓ A LES
ESCOLES, PER LA
GENERALITAT I PEL
MINISTERI D'EDUCACIÓ

MATEMÀTICA

CICLE INICIAL

Sèrie: Fem matemàtica. Rúbies

1^{er}, 2^{on} Fem matemàtica, I, II

Col.lecció: GRAÓ. Fontdevila/Segarra

1^{er} Pa amb xocolata. Quaderns

de treball 1, 2, 3.

Quaderns de càlcul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

2^{on} Serpentina. Quaderns de treball

1, 2, 3.

Quaderns de càlcul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

CICLE MITJÀ

Sèrie: Motivacions matemàtiques. Rúbies

3^{er}, 4^{rt}, 5^è Fem matemàtica III, IV, V.

CICLE SUPERIOR

Sèrie: Motivacions matemàtiques. Rúbies

6^è, 7^è Fem Matemàtica. Rúbies

MÚSICA

CICLE INICIAL

Col.lecció: GRAÓ. Barjau/Guardiet

1^{er} Pa amb xocolata. Quadern de treball 1.

RELIGIÓ

CICLE INICIAL

1^{er}, 2^{on} La meva fe, 1^{er}, 2^{on} Bassó

Guia de l'educador 1^{er}, 2^{on} Bassó

1^{er}, 2^{on} La fe cristiana, 1^{er}, 2^{on} Bassó

Guia de l'educador. Cicle inicial. Bassó

2^{on} o 3^{er} Catequesi de la primera

comunió. Bassó

Guia de l'educador. Bassó. Diapositives

CICLE MITJÀ

3^{er}, 4^{rt}, 5^è La meva fe. 3^{er}, 4^{rt}, 5^è Bassó

Guia de l'educador. 3^{er} Bassó



EDITORIAL TEIDE, S. A.
Viladomat, 291 - Barcelona-29

EL CASAL DEL MESTRE DE SANTA COLOMA DE GRAMENET

En aquests moments, el moviment de renovació pedagògica a Catalunya passa per una fase d'implantació local i comarcal; hi ha més de vint grups de mestres que han sorgit al voltant de les Escoles d'Estiu, de seminaris i grups de treball, o qualsevol activitat relacionada amb la renovació pedagògica. El Casal del Mestre sorgeix fa un any i escaig com una necessitat d'ajuntar esforços, coordinar experiències aïllades i per tal d'estendre totes les iniciatives renovadores que es donen al conjunt d'escoles de Santa Coloma.

La història anterior del Casal comença, aproximadament, l'any 1976, quan apareix un grup reduït de mestres que es planteja la necessitat de formar un equip estable de mestres dintre l'escola pública. Aquest treball centrat en un parell d'escoles comença a sentir la necessitat d'estendre's, al cap de dos cursos. Es va consolidant el treball en equip cercant noves formes de coordinació, fora del claustre. Es crea «coordinació pedagògica» que són grups de mestres que intenten fer programacions alternatives a les oficials i adaptades a la nostra realitat i als nostres alumnes. Dos anys després, aquesta coordinació acaba.

A partir del nou Ajuntament, les activitats comencen a poder-se desenvolupar en un nou marc. El curs 79-80 comencen curssets organitzats per l'Ajuntament, i acaben el setembre del mateix any amb la celebració de les I Jornades Pedagògiques. A partir de llavors es comença a consolidar un petit grup de mestres que ja en els cursos següents organitzarà d'una forma independent les activitats que es vagin fent a Santa Coloma.

Al setembre del 81 es celebra la I Escola d'Estiu, ja dins el marc de les Escoles d'Es-

tiu de la Generalitat. Al mateix curs es proposa la creació del Casal del Mestre. A la vegada ja s'han anat formant grups de treball que estan en una fase «superior» a les «coordinacions pedagògiques» que havien existit feia tres cursos. La «coordinació» tenia com a feina fonamental revisar i intentar fer una programació vertical de cada àrea. Els grups de treball neixen ja amb un projecte concret, en la majoria dels casos, d'elaboració de materials per a ús dels alumnes. Aquests materials comencen a experimentar-se en una o dues escoles, i passen al curs següent a vuit-deu escoles que comencen a utilitzar-los.

Podem dir que els grups de treball i l'Escola d'Estiu són els pilars bàsics de les nostres activitats, juntament amb l'organització, conjuntament amb les associacions de pares, de la Setmana de l'Ensenyament, que vol ser una mostra del treball escolar de les nostres escoles, així com una ocasió de poder reflexionar amb la resta de la població sobre temes educatius.

Les característiques de la nostra organització són:

1. Ens basem en l'estructura d'una associació. Els mestres voluntàriament es fan socis i paguen una quota anual que serveix per mantenir les despeses d'informació —butlletí—, convocatòries i les activitats que no cobreix altra entitat. Hi ha una junta en què participen representants de tots els grups de treball, que és la que programa el conjunt d'activitats a realitzar durant el curs.
2. Totes les activitats que organitzem no són exclusivament per als associats, sinó per al conjunt de mestres i alumnes de Santa Coloma.
3. Mantenim la independència de qualsevol institució pública o privada. Aquesta independència creiem que és la base de la participació que hem aconseguit en el conjunt d'activitats. Les decisions que es prenen al Casal, són les que els mestres directament proposen, i no actua en la programació de les activitats cap sedàs institucional, a excepció de les limitacions econòmiques que puguem tenir.
4. Pensem que treballar en el propi medi és fonamental per tal d'anar dibuixant aquesta Nova Escola que necessitem a Santa

Coloma, que parteixi de les necessitats dels nostres centres. També cal remarcar la dificultat que els mestres d'aquí —el conjunt de mestres— s'integrin en un grup més ampli fora de Santa Coloma que pogués fer la mateixa funció.

Les activitats que hem organitzat fins ara són les següents:

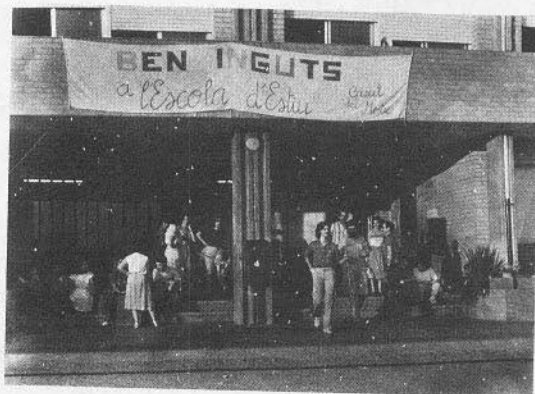
1. *L'Escola d'Estiu*. Funciona com una secció de l'Escola d'Estiu del Barcelonès Nord. El 80 % dels assistents provenen de les escoles de la Generalitat. Hi assisteixen uns dos-cents mestres, xifra que suposa un 30 % del professorat.
2. *Cursets durant l'hivern*. Parteixen de les programacions dels mateixos grups de treball, intentant omplir buits que han quedat en l'Escola d'Estiu.
3. *Grups de Treball*. En funcionen sis: llenguatge i ciències socials a segona etapa; ciències naturals, educació especial, música i cinema a l'escola. Hi ha la possibilitat d'ampliar-los (català, anglès, pre-tecnologia, matemàtiques, etc.): la major part de les activitats del Casal estan programades pels grups de treball, proposades de programació, etc.
4. *Setmana de l'ensenyament*, que ja hem explicat abans.
5. *Altres activitats*. Es col·labora en una escola de pares, s'organitzen altres activitats de coneixement del medi, itineraris, xerrades, etc.
6. *Programa de dinamització cultural i peda-*

gògica a les escoles. Aquest nom tan llarg correspon a una programació de teatre, música i cinema a totes les escoles, des de pàrvuls fins a 8è. d'EGB.

Tot aquest conjunt d'activitats veiem que van tenint una difusió més àmplia entre tots els mestres, i el que ens mou a continuar realitzant-les és que tenim clar que una d'aquestes activitats estimulen els mestres a participar en d'altres. Començant potser per organitzar unes sessions de cinema per als alumnes, el mestre que hi assisteix coneix altres activitats que organitzem, i també s'anima a intercanviar la seva pròpia experiència, amb els altres mestres que hi han participat...

Encara ens queda molta feina a fer. Anar consolidant el nostre moviment, estendre'l. Per altra banda, facilitar l'intercanvi amb altres comarques i localitats de Catalunya i també la resta de l'Estat. Pensem que això és fonamental, ja que des de Santa Coloma no podem fer realitat cap alternativa global als problemes de l'educació. Per això també hem participat en les trobades de moviments de mestres de tot Catalunya, i creiem que aquestes trobades també poden servir per anar estenent entre tots els mestres preocupats per renovar l'ensenyament, la necessitat de consolidar un moviment de renovació que vagi concretant en totes les comarques i pobles de Catalunya aquest model d'Escola Pública que hem reivindicat tantes vegades.

Joan Domènec



DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA Número 280 (1 desembre 1982)

RESOLUCIÓ

de 2 de novembre de 1982, per la qual es desplega l'Ordre de 25 d'agost de 1982, sobre la normalització de l'ús de les dues llengües oficials a les escoles de Pre-escolar i EGB de Catalunya per al curs 1982-1983.

D'acord amb la disposició final de l'Ordre de 25 d'agost de 1982, per la qual es desplega el Decret 270/1982, de 5 d'agost, sobre la normalització de l'ús de les dues llengües oficials al sistema d'ensenyament de Catalunya,

He resolt:

I. Disposicions generals

Article 1r. — Als centres docents d'ensenyament Pre-escolar i EGB, a més de l'ensenyament de les llengües catalana i castellana previst a l'article 12 del Decret 270/1982, de 5 d'agost, es farà servir com a llengua d'ensenyament la llengua catalana en una o més matèries i en una o més matèries la llengua castellana, segons disposa l'article 2n. de l'esmentat Decret i l'article 1r. de l'Ordre de 25 d'agost de 1982, sempre que no opti per una única llengua vehicular, segons preveuen els articles 3r. i 5è., respectivament, del Decret i l'Ordre esmentats, o hagin estat autoritzats per fer l'ensenyament en català, tal com recull la disposició addicional de l'esmentada Ordre.

Article 2n. — Hauran de professar l'ensenyament en català els professors que reuneixin els requisits legals de capacitació establerts a l'article 6è. de l'Ordre de 10 de setembre de 1980 i, de forma transitòria, els professors amb un domini oral de la llengua catalana, quan les necessitats del centre ho requereixin, d'acord amb el que disposa l'apartat 2n. de l'article 6è. esmentat.

Article 3r. — La Inspecció Tècnica, en compliment de les funcions que li són pròpies, controlarà la realització a cada centre del pla

previst i aprovat. Partint de la normativa, de l'acord del centre i de la informació constatatada en les seves visites preceptives, elevarà l'informe pertinent a la Direcció General d'Ensenyament Primari a través del Servei d'Ensenyament del Català.

II. Dels centres que adoptin les dues llengües oficials com a llengües vehiculars d'ensenyament

Article 4t. — Els centres, en l'adopció de la matèria o matèries en les quals s'hagi d'utilitzar el català com a llengua vehicular, a més a més de les disposicions establertes a l'article 2n. de l'Ordre de 25 d'agost de 1982, s'hauran d'ajustar als criteris següents:

1. La distribució per matèries segons la llengua vehicular serà d'aplicació obligatòria a segona etapa d'EGB i es mantindrà al llarg de tota l'etapa per tal que els aprenentatges puguin ser fets amb continuïtat i coherència.

2. L'adopció d'una llengua vehicular per a l'ensenyament d'una matèria implicarà necessàriament un plantejament didàctic de l'ús oral i escrit d'aquesta llengua, de l'ús del material didàctic o del llibre de text, així com de la realització d'exercicis escrits i avaluacions per part de l'alumne.

3. En tot cas, una de les matèries de la segona etapa en les quals s'adopti el català com a llengua vehicular d'ensenyament haurà de comportar activitats d'expressió i comprensió escrites i serà considerada com a obligatòria en el currículum.

Art. 5è. — L'adopció de les àrees en què s'hagi d'utilitzar el català o el castellà com a llengua vehicular s'efectuarà de conformitat amb el procediment establert als apartats 1, 2 i 3 de l'article 2n. de l'esmentada Ordre de 25 d'agost, per tal de determinar la llengua vehicular de les diverses matèries de cada cicle a partir de l'estudi de les possibilitats, les quals es concretaran en:

a) Certificació del Director del Centre que expressi les titulacions i les aptituds de tots i cadascun dels membres del Claustre per a l'ensenyament en català.

b) Informe del Claustre de Professors que indiqui quines de les matèries de segona etapa són les més adients per impartir en català, basant-se en el grau de comprensió i en les possibilitats dels alumnes.

2. El Director o titular del Centre, a través del Servei d'Ensenyament del Català, comunicarà a la Direcció General, segons el model de l'Annex I d'aquesta Resolució, al qual s'adjuntaran els documents esmentats a l'apartat anterior, les matèries en les quals s'ha acordat d'utilitzar la llengua catalana com a llengua vehicular de docència. El Servei d'Ensenyament del Català notificarà per escrit al Director del Centre l'entrada de la documentació.

Article 6è. — L'aplicació de l'acord pres pel centre, referent a la distribució lingüística de les matèries curriculars, es produirà immediatament després de ser comunicat a la Direcció General d'Ensenyament Primari. Si hi hagués contradicció entre l'acord adoptat i la normativa establerta en el Decret 270/1982, de 5 d'agost, en l'Ordre de 25 d'agost de 1982, que el desplega, i en aquesta Resolució, la Direcció General d'Ensenyament Primari podrà alterar per Resolució explícita la distribució adoptada i comunicarà la seva decisió al Director del Centre, en un termini inferior als dos mesos.

Article 7è. — Els centres d'EGB que, per raó de les disponibilitats, no puguin aplicar en la seva totalitat, en el present curs, la normativa a què fa referència aquesta Resolució hauran de presentar a la Direcció General d'Ensenyament Primari (Servei d'Ensenyament del Català), a través dels Serveis Territorials d'Ensenyament, la documentació que s'especifica a l'article 5è. i la justificació de les causes que n'impedeixen el total compliment.

III. Dels centres que optin per una sola llengua vehicular d'ensenyament

Article 8è. — Els centres que, de conformitat amb el que disposa l'article 3r. del Decret 270/1982, de 5 d'agost, i Ordre de 25 d'agost de 1982, optin per una única llengua vehicular de docència en totes les matèries, a excepció de les classes de llengua catalana i de llengua castellana, previs els tràmits establerts a l'article 5è., de l'esmentada Ordre, seguiran el següent procediment:

1. El Consell de Direcció, el Consell de Centre o, si s'escau, el Claustre de Professors establiran, en sessió prèvia, les accions i la manera d'obtenir la informació necessària per tal de poder determinar i decidir l'opció lingüística.

a) Es recollirà l'opció dels pares mitjançant l'informe de les Associacions de Pares dels Alumnes o, si s'escau, dels pares dels alumnes.

b) Estudi de les possibilitats del professorat del centre pel que fa als seus coneixements lingüístics i segons el que determina l'article 2n. d'aquesta Resolució.

2. El Consell de Direcció, el Consell de Centre o, si s'escau, el Claustre de Professors, en sessió extraordinària i a la vista de tota la informació, adoptarà per majoria simple l'acord corresponent a l'opció lingüística.

Article 9è. — 1. El Director o el titular del centre comunicarà l'acord pres, segons l'Annex II, a la Direcció General d'Ensenyament Primari (Servei d'Ensenyament del Català), a través dels Serveis Territorials d'Ensenyament, adjuntant-hi la documentació següent:

a) Actes de la sessió extraordinària del Consell de Direcció, del Consell de Centre o del Claustre, segons l'Annex II d'aquesta Resolució.

b) Informe favorable de les Associacions de Pares o dels pares dels alumnes.

c) Relació nominal del professorat del centre, amb especificació del curs que professen, l'àrea i el seu coneixement del català, segons l'Annex III.

d) Relació dels cursos i del nombre d'alumnes corresponents i llur situació sociolingüística, segons l'Annex IV.

2. Quan l'opció lingüística adoptada sigui d'implantació progressiva en els centres d'EGB o Pre-escolar, caldrà adjuntar a la comunicació, a més dels documents esmentats al paràgraf 2 d'aquest article, un pla pedagògic que reflecteixi el procés d'implantació previst.

3. El Servei d'Ensenyament del Català notificarà per escrit al Director del Centre l'entrada de la documentació.

Article 10è. — La comunicació de l'acord sobre l'opció lingüística al qual es refereix l'apartat 2 de l'article 8è., implica la seva aplicació immediata. Tindrà una vigència mínima d'un cicle d'EGB, i només podrà ser alterada per Resolució expressa de la Direcció General d'Ensenyament Primari, previ informe de la Comissió Tècnica del Departament d'Ensenyament, en el cas previst a l'article 6è.

IV. Dels centres autoritzats a fer l'ensenyament en català anteriorment al Decret 270/1982, de 5 d'agost

Article 11è. — 1. Els centres que ja han estat autoritzats per la Comissió Mixta o per la Comissió Tècnica Reguladora de l'Ensenyament del Català estan exempts de la comunicació a què fa referència l'article 5è. de l'Ordre de 25 d'agost de 1982, i els articles 2n. i 3r. d'aquesta Resolució, i per tant, podran continuar aplicant el mateix projecte que els va ser autoritzat.

2. Aquells centres que desitgin introduir modificacions al projecte autoritzat hauran de seguir el procediment establert per als altres centres.

Disposició addicional

El termini fixat a l'article 4t. de l'Ordre de 25 d'agost de 1982, sobre la presentació de comunicacions a la Direcció General, queda prorrogat fins al dia 22 de desembre de 1982.

Disposició final

El que disposa aquesta Resolució serà d'obligada aplicació per al curs 1982-1983 al Cicle Superior (2a. etapa) de l'Educació General Bàsica.

Barcelona, 2 de novembre de 1982.

Sara Maria Blasi i Gutiérrez
Directora General
d'Ensenyament Primari

DECRET, ORDRE I RESOLUCIÓ SOBRE LA NORMALITZACIÓ DE L'ÚS DE LES DUES LLENGÜES

La Comissió de Política Educativa de l'Associació de Mestres Rosa Sensat ha reflexionat sobre la situació de l'aplicació del Decret del Català i les resolucions posteriors i vol deixar constància d'un seguit de problemes que afecten la marxa de les escoles del país i que eren fortament sentits pels mestres assistents:

1. Elaborar una normativa legal que afecta de manera indiscriminada l'ensenyament Pre-escolar i EGB sense cap mena de referència a les característiques psicopedagògiques de les diferents edats que comprenen, vol dir no tenir en compte cap criteri objectiu i científic per al tractament de la llengua.
2. No és pas un problema de matèries, poques o moltes, fetes en català i d'altres en castellà —a cap nivell educatiu— (absolutament impensable al parvulari i cicle inicial), sinó de la llengua que es parla a l'escola.
A més, l'elecció d'unes àrees associades a una determinada llengua pot produir una motivació d'aprenentatge positiva o bé negativa, entre la llengua i la matèria.
Cal pensar en models lingüístics extensius, que abracin el conjunt de la vida, no intensius i parcialitzats en una àrea, perquè progressivament s'incrementi la catalanització.
3. La importància de la motivació en els aprenentatges ens fa veure com a mestres que difícilment la llengua catalana es normalitzarà a l'escola si això no va acompanyat d'un procés paral·lel actiu de normalització en la vida pública: televisió, etcètera. Si els nens no necessiten parlar en català difícilment se sentiran interes-

50 Què en penseu de

sats per aprendre'l. Trobem a faltar una empena en aquest sentit.

4. L'actual situació d'inestabilitat de les plantilles dels mestres a l'escola pública, fruit d'una legislació antiquada que reclama urgentment un canvi, dificulta que els centres posin en pràctica una política educativa coherent. Aquest problema s'agreuja si tenim en compte les dificultats del fet de la llengua per mor de l'elevat nombre de mestres que no coneixen el català. En aquest marc deixar en mans del Consell d'Escola tota la iniciativa sense una reglamentació que suposi un compromís dels poders públics, fa difícil que sigui una autèntica solució. A la pràctica l'opinió de molts mestres és que crea moltes tensions, les quals no faciliten de cap manera un bon funcionament d'aquests organismes.
5. La política del mestre de català tal com s'ha portat no ha facilitat una integració a l'escola ni d'ell ni de la llengua catalana, la qual s'ha convertit en una matèria de «segona». D'altra banda és humanament comprensible que els mestres prefereixin no fer el català quan el recórrer al «mestre de català» els allibera d'unes hores de classe. ¿No es podria fer un plantejament més global que suposés un reforç per als centres que en molts casos necessiten realment un mestre més? Però sense suposar que això ha de fer possible la fórmula del mestre que únicament ensenya llengua catalana.
¿Quin interès, més enllà del voluntarisme, sempre lloable, poden tenir els mestres a fer la classe en català o del català si laboralment encara hi perden?
6. Tota la tradició recent dels moviments de mestres a Catalunya havia estat molt sensible a no dividir els nens per raons de llengua. Aquesta divisió ja és un fet atès que hi ha Escoles Catalanes que reben un tractament de privilegi, amb concursos específics. L'actual normativa en ares d'una democràcia potser mal entesa deixa en mans dels pares i del centre l'opció lingüística. És aquesta la millor manera? ens hem preguntat molts mestres. ¿Quin tant per cent de pares és la majoria que pot imposar una determinada llengua a l'escola? ¿Què han de fer els pares que

queden en minoria? Aquest tipus de plantejaments no ajuden de cap manera a la convivència entre els infants, faciliten els estereotips i no catalanitza ni normalitza res. Per a nosaltres és posar les bases per a una guerra oberta dins de les escoles.

7. Com a mestres tenim clar que no es pot separar la normalització lingüística d'un procés més general de reforma pedagògica. La catalanització de l'escola a Catalunya va lligada a la millora general de la seva qualitat. Pensem que no és un problema que es pugui resoldre només amb mesures administratives ja que és fonamentalment una qüestió d'actitud. És en aquest terreny, que l'actual pràctica de l'Administració educativa creiem que no ajuda. Falta una visió de conjunt que abraci globalment tot l'aparell escolar: l'administració educativa, la inspecció, els equips de mestres, la renovació pedagògica, el reciclatge, etc. Malgrat les dificultats legals que pugui comportar ja seria una altra cosa si s'explicités i es veiés una voluntat política compromesa. Els mestres voldríem veure on es vol arribar i quins mitjans s'aniran posant al llarg del temps per fer-ho.
8. El sentir dels mestres assistents tradueix una clara consciència que la política seguida fins avui per l'administració de Catalunya responia a uns esquemes d'evitar el compromís i l'enfrontament amb les situacions difícils i posar els mitjans per resoldre-les. S'optava per la solució fàcil d'evitar en el present el conflicte i desplaçar en el temps i l'espai la solució dels problemes: mestres, pares, consell d'escola, etc.

Tot el que hem exposat ens fa plantejar una demanda, com a mestres, al govern de Catalunya, que ens ofereix un marc legal i una normativa concreta, urgentment, que suposi un compromís en el procés de recuperació del país en la qüestió de la millora global de l'Escola i en la normalització real del Català.

**Comissió de Política Educativa
de l'Associació de Mestres
Rosa Sensat**

FONTQUERNI, Enriqueta, RIBALTA, Mariona, **L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil**, Barcanova, Barcelona 1982.

Ens trobem amb un llibre escrit amb molta cura, sense intentar inventar-se res, fet a base de consultar i consultar papers, arxius, premsa i recollir testimonis verbals que s'han anat confrontant objectivament amb els documents que els fou possible consultar.

Per convèncer-se d'això no cal sinó mirar les notes que emplen des de la pàgina 203 a la 221, amb les referències bibliogràfiques i documentals que suporten el que han anat escrivint organitzadament les autores.

No recordo els anys que fa que l'Enriqueta i la Mariona em venien a trobar per tal de veure què els podia dir i en què podia orientar les seves recerques. Penso que devia ser l'any 1971, gairebé encetada la meua presència per «Rosa Sensat». El llibre descriu certament un tros de la història de l'ensenyament a Catalunya, quan s'obrien possibilitats de fer alguna cosa de profund de cara a l'educació a la nostra terra. Malgrat la situació de guerra, malgrat tibantors collectives ocasionades per voler imposar hegemones partidistes i sindicals, malgrat l'acció d'un centralisme governamental espanyol que mai no deixà d'actuar, més que imposant limitacions, mantenint estructures paral·leles.

No sé si tots els que visqueren aquells moments acceptaran els fets que es relaten, amb el significat que es transcriu, perquè fins les coses més objectives poden tenir interpretacions subjectives, i el cert és que les



tensions i lluites polítiques i sindicals tingueren moments de gran violència. Aquí i ara no penso pas afegir cap judici personal.

He seguit full a full un munt de fets viscuts i assabentant-me d'aspectes i detalls que desconeixia pel fet d'haver-me incorporat a l'exèrcit republicà popular i quedar lluny dels centres de decisió.

Trobo que, per qui s'interessi o necessiti una informació ampla, bàsica, sobre aquest període del 36 al 39, aquest llibre és inapreciable, tant per l'abast amb què es tracta el tema, com per les fonts que s'indiquen.

El contingut és força complet:

a) presenta l'aspecte legislatiu pel que fa referència a les normes aplicables a Catalunya en matèria d'ensenyament, que es complementa en l'aspecte financer en el capítol 7è.;

b) s'exposen els canvis estructurals que suposa la creació del CENU el mes de juliol del 36, una vegada vençuda la sublevació feixista a

Catalunya, com en altres llocs de l'Estat espanyol;

c) mostra el pla general d'ensenyament, amb tot el que incorpora en diversos aspectes, com en l'escola rural, les professionals i el pla especial per a adults, retardats i analfabets;

d) exposa l'organització de l'aparell escolar i més endavant tracta amplament el tema del personal ensenyant, no solament des del punt de vista de la seva formació i estructura, sinó també en molts aspectes relacionats amb la situació de guerra, la vida i relació sindicals, i les possibilitats d'unificar tot el magisteri (estatal, de la Generalitat i el municipal) a Catalunya;

e) en el capítol 6è. es parla del funcionament de les escoles amb l'enfocament que es donà en aquell moment a aspectes tals com llengua, coeducació... Un aspecte molt discutit i objecte de llargues polèmiques fou si l'escola havia de ser neutral (ideològicament pacifista) davant la situació de guerra i havia d'educar per a la pau, o bé si s'havia de fer ressò de la situació i prendre una posició circumstancial d'escola cara a la guerra.

Tant pel fet d'exposar un període històric com pel fet de reflectir en el camp de l'ensenyament uns moments molt apassionants, d'un temps no massa llunyà, ple de situacions conflictives, que constitueixen una experiència única, crec que aquest llibre pot ser de molta utilitat en presentar punts de vista que poden ser consultats per enfocar alguns aspectes actuals del problema de l'ensenyament en aquest país.

Josep Alcobé

STUBBS, Michael, **El llenguatge i l'escola** (*Cap a una anàlisi sociolingüística del llenguatge en l'educació*), Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona 1982. (Col·lecció Rosa Sensat-Estudis 18.)

La sociolingüística, pel seu caràcter interdisciplinari i per la naturalesa del seu objecte —l'estudi de l'ús lingüístic—, ofereix nombroses possibilitats d'investigació, moltes de les quals no han estat encara preses en consideració al nostre país. No ens ha de sorprendre, doncs, que, malgrat els avenços de les ciències de l'educació —que a Catalunya han pogut reprendre la prestigiosa tradició pedagògica estroncada per la guerra civil— i malgrat el creixent interès per la recerca sociolingüística, aquests dos camps d'estudi s'hagin desenvolupat sense gaires connexions entre ells, llevat d'alguns intents estimables sobre els problemes de l'educació bilingüe. Tanmateix, la qüestió del bilingüisme a l'escola només és *un* dels problemes —molt importants, certament, als Països Catalans— i no pas tots els que interessin el sociolingüista en relació amb l'educació.

El llibre de Michael Stubbs tracta, precisament, de l'ús de la llengua a l'escola des d'una perspectiva poc freqüent a les nostres latituds. I és tan poc freqüent que una lectura apressada d'aquest llibre podria portar a la conclusió que els problemes que s'hi plantegen no ens afecten o ens afecten poc. Així, el fet que el tema del bilingüisme hi tingui una presència accidental o que el tema de la llengua estàndard s'enfoqui preferentment dins un context classista semblen abonar la impressió que ens trobem davant un llibre destinat



exclusivament per al consum intern de l'àmbit anglosaxó. Ens enganyariem, però, si ho creïem així, per tal com l'anàlisi que l'autor fa del problema del llenguatge a l'escola i els elements de reflexió que aporta són prou generals i característics de les societats desenvolupades perquè no ens obliguin a una seriosa reconsideració dels nostres llocs comuns sobre el tema.

Puc assegurar que si el lector aconsegueix fer una lectura crítica d'aquesta obra, la trobarà prou estimulant i suggestiva perquè comenci a reflexionar amb nous elements de judici sobre la complexa relació llengua/escola a casa nostra. És tanta la feina que encara cal fer en aquest camp als Països Catalans, que llibres com *El llenguatge i l'escola* resulten imprescindibles per a clarificar el debat que tot just s'enceta.

Francesc Vallverdú

ORELLANA - PIZARRO, Luis Juan de, *El material del desenvolupament sensorial*, Col. Dossiers de Rosa Sensat, Barcelona 1982.

Amb el títol de *El material del desenvolupament sensorial* tenim entre mans un nou exemplar de la col·lecció *Dossiers* de Rosa Sensat. Els destinataris directes són els mestres de parvulari i els nens d'aquesta etapa seran els qui rebran els efectes i gaudiran de la utilització que els seus mestres en facin.

L'autor del treball és Luis Juan de Orellana-Pizarro, un pedagog salvadoreny resident actualment a Barcelona, expert coneixedor del món escolar i dels infants, estudis del mètode Montessori. ¿Quin és el contingut del dossier? Una recopilació dels més destacats materials del mètode Montessori, agrupats segons el *sentit*, a l'educació del qual van dirigits. De cada material es fa una descripció exacta de la naturalesa, color, forma i dimensions; també s'explica la manera correcta de presentar-lo als nens, els diferents tipus d'exercicis que poden fer-se bo i concretant l'edat dels nens als quals van dirigits, la finalitat educativa de cada exercici en concret i l'autocorrecció. El text va acompanyat d'una sèrie de fotografies que el complementen amb encert.

A la primera part del dossier es transcriu una conferència de Maria Montessori sobre els períodes sensitius i una sèrie de consells donats per la mateixa pedagoga als mestres. Encapçala la publicació un article de Monique Le Gall sobre els objectius de l'educació sensorial que recull de forma clara i sintetitzada els trets principals del tema.

En conjunt, és un treball



útil i alhora engrescador per la claredat d'exposició, encara que no tracta alguns materials utilitzats en la pedagogia Montessori, com els fusos, les perles, les campanetes, o les mateixes «lletres».

L'aportació de la pedagogia Montessori a l'educació dels nens més petits és un valor permanent que potser cal revaloritzar en la nostra pràctica quotidiana. L'aplicació del mètode exigeix una rigorosa preparació del mestre que la practica. Esperem que aquest dossier contribueixi a fer més fàcil l'estudi i a desvetllar l'interès dels mestres i educadors que tenim entre mans els nens petits.

Pepa Òdena

BASSIS, Henri, *Maestros, ¿formar o transformar?*, Gedisa, Barcelona 1982.

Voltant per una Escola Normal —perdoneu: Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB— recordo haver vist un dia una pintada que deia: «Aquí, de pedagogia no en venen. ¿Per què no ens deixeu cercar-la fora?»

L'exclamació no és privativa d'una determinada escola. Sovint he escoltat lamentacions d'estudiants de magisteri, i de mestres també, que es queixaven de la insuficient preparació «professional» que rebien. Perquè a l'escola no es discutia res del que els arribava a les orelles o trobaven en llibres i revistes, sinó un programa rigidament seguit, que poc tenia a veure amb els problemes vius de l'educació.

I quan a voltes, a uns alumnes els és permès de fer un estudi sobre un mètode o pedagogia determinats, el cert és que no se'ls dona temps per arribar a una exploració i estudi profunds. Malgrat l'entusiasme o afany que se'ls hagués despertat pel que descobrien, ho havien de presentar solament embastat, sense enllestir, perquè la rutina dels programes i dels exàmens hi estava per sobre.

I és clar que així s'arriba a prendre possessió de la plaça provisional o definitiva sense gaires idees vàlides i es cau en la desesperació de veure com el treball no és eficaç ni satisfactori. Alguns se'n surten bé al cap de temps provant i assajant en recerca constant, i altres repeteixen la forma d'ensenyar que van sofrir, continuant el desastre de l'escola que fa fracassar els alumnes. I sort n'hi ha d'institucions com Rosa Sensat i de les Escoles d'Estiu.

En aquest llibre se'ns explica una experiència que pot realitzar-se gràcies a unes qualitats de l'educador, que són: l'optimisme pedagògic que s'acompanya de la certitud que cada nen té un potencial infinit de recursos personals que cal despertar, animar i desenvolupar:

- imaginació creadora, i
- esperit de grup, capaç de planificar en equip.

Les condicions en què es realitza l'experiència són d'allò més mínimes, inframínimes. I l'autor —conductor de l'experiència— creu que allò que pot fer-se en circumstàncies tan difícils ha de resultar beneficiós també quan es treballa en medis més avantatjats.

Una idea semblant a la que ha dut a aplicar altres metodologies, originalment establertes per a casos especials, a l'ensenyament ordinari normal. Demostrant de passada que totes les circumstàncies, per ínfimes i difícils que siguin, no poden impedir que un projecte educatiu no pugui dur-se endavant quan hi ha la voluntat i la insistència.

Malgrat el prejudici de considerar que allò anormal o particular és d'una natura específica, l'estudi dels fenòmens que ho constitueixen ens permeten comprendre millor les coses normals i comuns, perquè en el fons els fenòmens que caracteritzen uns i altres són molt semblants, si no iguals.

El desenvolupament de l'experiència i dels seus resultats no és presentat «per se». La finalitat és fer una aportació a la formació de mestres, «concebuda a manera d'estratègia de duració escalonada, com un procés organitzat d'auto-sòcio-construcció (individualment i collecti-

vament) per al nivell més alt de la formació de futurs educadors».

En l'experiència es defuig tant la concepció tradicional d'escola «transmissora de coneixements prèviament congelats i etiquetats», com aquell altre concepte que s'oposa cegament a les «coercions del saber», en nom d'una llibertat i d'uns drets indiscutits del nen, on el mestre no vol fer sinó el paper de simple observador d'una marxa que no sempre és formadora i educativa.

Aquests són els plantejaments de Bassis. No pretenc dir que l'experiència és meravellosa, ni que m'hi senti identificat plenament o parcialment. Hi ha alguna terminologia que no em plau, com l'ús de lliçó, que per a mi quedaria més ben expressat com a projecte de treball. Però sí que crec que val la pena analitzar i discutir el que es féu i com es féu.

Potser ha arribat l'hora que es digui que l'experiència ha tingut lloc al Txad, a l'Àfrica, amb una barreja d'audàcia primitiva i prudència relativa,

que ha tingut per objecte capacitar com a educadors a una multitud de persones que treballaven en l'ensenyament sense més preparació que haver acabat els estudis primaris.

També cal dir que Henry Bassis, realitzador de l'experiència, acompanyat de la seva muller Odette, és un mestre francès procedent de les escoles del XX districte de París, on, sota la direcció de Robert Gloton, es dugueren a cap unes experiències que desvetllaren molt interès.

Com que el llibre ja ho explica, no seré jo qui exposi en què consisteix l'experiència al Txad de formació de mestres sobre la marxa. Ni tampoc propugno que incorporarem a les escoles un personal sense qualificació, pensant que ja en farem mestres un dia.

Crec, però, que si uníssim més estretament la pràctica i la teoria (tesi, confrontació i conclusions) potser avançaríem decididament cap a la consecució d'una escola diferent, de més qualitat i més aparellada amb el progrés

tecnològic i social que caracteritza el nostre temps. Parlem molt d'escola nova, d'escola alternativa, però en el conjunt l'escola duu un retard molt gran que no ens permet afirmar que ja estem arribant a la transformació: salvant unes quantes excepcions molt assenyalades.

¿No seria possible que un dia els que regeixen el país creguessin arribada l'hora d'organitzar un «aggiornamento» massiu dels mestres, dut a cap dins la classe de cadascú, preparant una escola que realment pogués contribuir a fer un país que millorés les condicions de vida de tots?

L'experiència del Txad és aquí, en el llibre que la conta amplament, en el seu desenvolupament primer, en la seva substància després. ¿Fins a quin punt no en podem treure idees per incorporar a les nostres escoles d'estiu? ¿Serem capaços de trobar-hi pistes profitables?

Josep Alcobé



EL CINEMA COM A CENTRE D'INTERÈS

En l'actualitat, Drac Màgic proporciona dos programes d'introducció del cinema dins de l'àmbit escolar. De fet són una mateixa proposta, una de programació més reduïda, però que en tenir l'ajuda econòmica d'una entitat d'estalvi (l'obra social de la Caixa de Barcelona) permet un abast més ampli, i l'altra de programa més extens que té la periodicitat d'una sessió mensual al cinema Ars.

Aquests programes, anomenats «el cinema com a centre d'interès», tenen dos propòsits amplis. Primer, que el cinema no sigui un element estrany en l'àmbit escolar. No pot oblidar-se que el cinema (i bona part de la programació televisiva) conforma gran part dels missatges culturals, científics i socials que l'individu rep en la societat actual. Per tant, un programa escolar no pot marginar un mitjà i un llenguatge que té una influència tan gran sobre la persona que s'intenta educar globalment.

El segon propòsit és el de no considerar el cinema com un mitjà aïllat d'altres mitjans de comunicació que empren com a canal d'expressió elements integrats dins del llenguatge cinematogràfic, com poden ser la imatge i el so.

Però la proposta va més enllà de l'intent de relacionar el cinema amb els altres mitjans de comunicació audiovisuals. Aquests mitjans, i per tant el cinema, estan íntimament lligats amb els diferents valors cognoscitius de la nostra societat i són un clar exponent de les relacions dels seus grups i individus.

Per tant, estan perfectament relacionats amb les diferents àrees o matèries on s'organitzen els programes escolars.

**DRAC
MÀGIC**

CINEMA PER A ESCOLARS
— El temps en el cinema —
8h d'EGB

NOM DE L'ALUMNE
ESCOLA

**CAIXA DE
BARCELONA**
OBRA SOCIAL

UN INVENT DIABÒLIC



RESUM DE L'ARGUMENT

En l'època en què les primeres màquines de vapor escurcen les distàncies entre les ciutats i l'home pensa convertir-se en el rei dels aires, el professor Roch està treballant en la invenció d'un explosiu que podria ser un substitut del petroli o del carbó.

El professor i el seu ajudant —l'enginyer Hart—, són raptats pel capità Artiques i els seus pirates. La seva idea és aprofitar els descobriments del professor per continuar els seus assalts als vaixells mercants.

Quan arriben a l'illa, Hart es nega a col·laborar amb els pirates i és empresonat. Però deixa anar un petit globus amb una carta que explica el que passa. A la vegada, aconsegueix escapar per un túnel que hi ha sota el mar.

El professor Roch ja ha completat el seu descobriment i els pirates preparen el llançament del primer míssil. Tenen la intenció de destruir la flota que rodeja l'illa. Però el professor, que s'ha adonat de la utilització que volen fer del seu gran descobriment, destrueix ell mateix el treball de la seva vida.

FITXA TÈCNICA

Director: Karel Zeman i Frantisek Hrubin
Guió: Karel Zeman
Fotografia: Jiri Tarantik
Efectes especials: Zdeněk Rozkopal
Música: Zdeněk Liška
Actors: Arnost Mavrátil, Lubomir Tokos, Miloslav Holub
Doblatge al català: Albert Jané
Pel·lícula doblada al català per Cavall Fort, Drac Màgic i Rialles

COMENTARI

Karel Zeman, de jove, era un lector apassionat i un gran admirador de les fantàstiques aventures de Jules Verne i quan va començar a fer pel·lícules amb nínots, va pensar moltes vegades de dur a la pantalla una de les seves novel·les.

Després de dos anys de treball constant, va acabar la pel·lícula *Un invent diabòlic*, inspirada en una de les novel·les més poc conegudes de Jules Verne. «Face au drapeau». Mentre decidia com fer la pel·lícula es va fixar en les il·lustracions de Riou i Bennet dels diferents enginyos o vehicles que imaginava Jules Verne. La tècnica de reproducció d'aquestes il·lustracions era el gravat. I Karel Zeman va aconseguir que la seva pel·lícula semblés un gran gravat, gràcies a les línies horitzontals que creuen totalment les imatges. Els decorats i els vestits acaben de donar aquesta impressió.

Tècnicament, la pel·lícula és una barreja d'imatge real, de nínots animats i de dibuixos. Així doncs, els submarins, els peixos, el pop, el dirigible i els buscos estan realitzats amb la mateixa tècnica que les pel·lícules de nínots. I algunes escenes sota l'aigua són fetes amb dibuix animat.

Es proposa, doncs, que la introducció del cinema dins de l'escola es faci des d'un començament, interrelacionat amb les diferents àrees de què es compon aquest programa d'estudis.

Aquestes dues vessants d'interrelació, l'una dels diferents mitjans de comunicació, l'altra de les diferents àrees, es resol en el programa mitjançant l'explicació i exercicis combinats del llenguatge cinematogràfic i altres mitjans audiovisuals com la fotografia, el còmic, el cartell, etc., i la relació temàtica, lingüística o causal del film visionat amb els temes que l'educador pugui treballar a la seva classe.

El procés de la proposta el dividim en tres fases; una primera és prèvia al visionat del film. El mestre rep la fitxa del film on consta un resum de l'argument, un comentari sobre la pel·lícula i la fitxa tècnica. A més, el resum del tema de llenguatge o tècnica cinematogràfica que s'exposarà a la sessió. Amb aquest material l'educador podrà preparar els alumnes per al visionat del film, i també li servirà com a pauta per preparar els treballs a la classe, previs o posteriors a la projecció del film.

La segona fase té lloc en una sala de cinema. Immediatament abans de la projecció el monitor explica el tema de llenguatge o

tècnica cinematogràfica amb l'ajuda de material audiovisual, ja sigui diapositives o curmetratges, preparats per a la sessió en concret. És en aquest material on es relaciona el llenguatge cinematogràfic amb els altres mitjans. Exemples de planificació són explicats a la vegada amb reproduccions de còmics i amb imatges del mateix llargmetratge que veuran a continuació.

La tercera fase consta dels treballs posteriors que es realitzaran a l'escola. En finalitzar la sessió es donen al professor les fitxes per a cadascun dels alumnes. Aquestes fitxes, a més del resum de l'argument, comentari i fitxa tècnica, consten d'un qüestionari sobre la temàtica del film. En la part de llenguatge, a més del resum de l'explicació donada a la sala de cinema hi ha també una sèrie de treballs a realitzar.

Els qüestionaris de treball lliurats als alumnes en aquesta tercera fase són uns mínims de treball que han de realitzar-se i prendre's més com a indicadors d'altres treballs que com a proposta tancada.

Amb el material subministrat, l'explicació de la sala i el visionat del film ha de realitzar-se tot un seguit de treballs que permetin aquesta interrelació del fet cinematogràfic amb les diferents àrees del programa escolar.

HISTORIES PARALLELES

Les històries que explica el cinema poden passar sempre en el mateix lloc, o en llocs diferents. Aquests llocs poden anar-se succeint d'un darrera l'altre al llarg de la història. Però també pot ser que en un mateix moment passin coses en llocs diferents.

Quan el director ha d'explicar dos fets que passen al mateix moment pot fer-ho de dues maneres: col·locant primer totes les imatges d'un lloc i després les de l'altre, i senyalant que han passat al mateix moment, o bé, intercalant imatges d'un lloc i de l'altre alternativament.

Pot ser que dues accions que passen a llocs diferents acabin coincidint, com succeeix al final de moltes pel·lícules. D'altres vegades comencen juntes i més tard se separen, o bé no coincideixen mai.

De les històries explicades d'aquesta manera en diem «histories paral·leles».

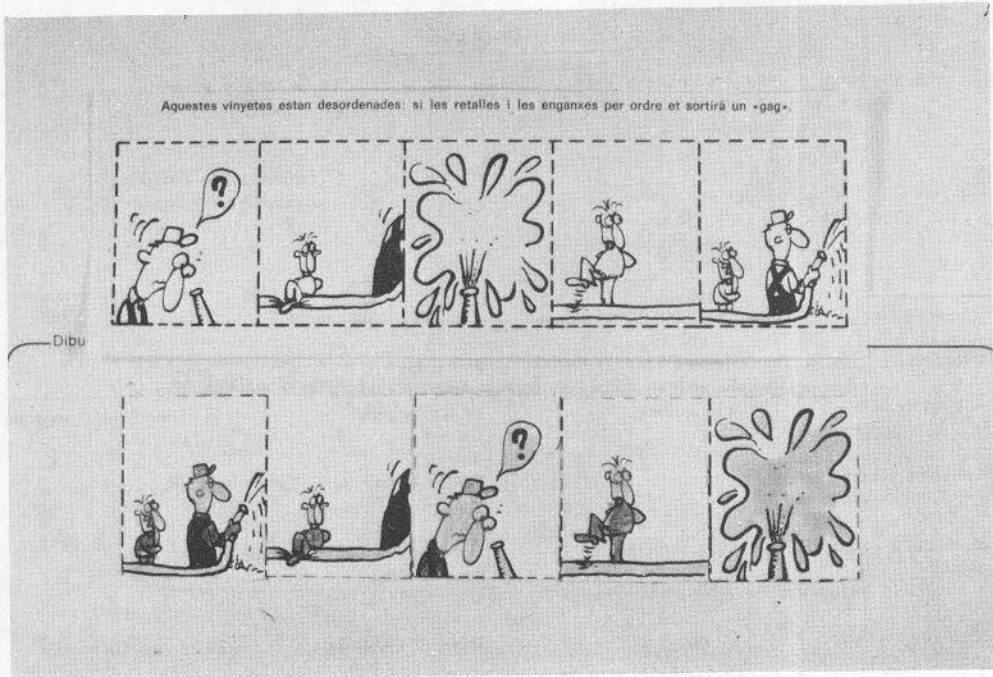
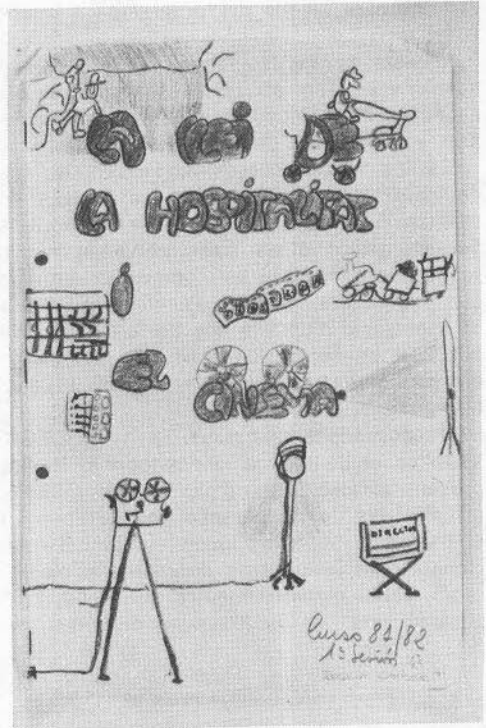
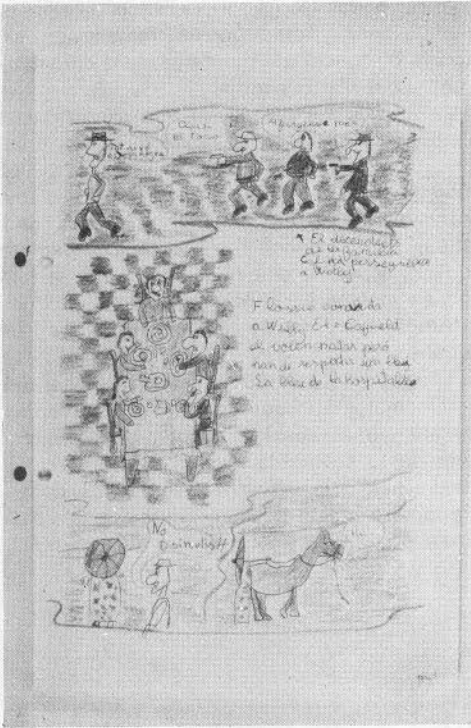


- Fixa't que les vinyetes dels còmics o tebeos s'ordenen de forma semblant, per tal d'explicar accions que succeeixen també en llocs diferents i al mateix temps.

- Fixa't en un còmic de l'Asterix o del Tintin... i senyala en quins moments hi ha històries paral·leles.

- En quin moment de la pel·lícula *Un invent diabòlic* hi ha «histories paral·leles»?

- Explica un argument molt breu utilitzant «histories paral·leles». Dibuixa't a les vinyetes de la plana següent.



58 Els diferents nivells del programa

Aquests cursos comencen a 3r. d'EGB i acaben a 8è. Tant els temes del film com els aspectes de tècnica i llenguatge són escalonats segons l'edat de l'alumne.

Els dos primers cursos, 3r. i 4t. d'EGB, són dedicats al món dels oficis i al procés de realització. A 3r. s'expliquen els diferents personatges o oficis que intervenen en la realització d'un film i dels que no veiem més que els actors, i a 4t. s'explica el procés de realització d'un film des de la perspectiva que permeti sentar les bases del llenguatge cinematogràfic: la filmació per preses i plans, el muntatge, la sonorització...

Als dos següents cursos, 5è. i 6è. d'EGB, s'explica el llenguatge cinematogràfic (tenint present la relació amb d'altres mitjans audiovisuals) des de les perspectives de l'espai i el temps. A 5è. s'expliquen els temes relacionats amb l'espai, tria de realitats, planificació, espai global... mentre que a 6è. l'explicació està més centrada en el temps, or-

ganització del temps, presa, escena, ellipsis, elongacions... Tots aquests temes són explicats en funció del muntatge, tant cinematogràfic com d'altres mitjans.

A 7è. d'EGB s'analitza el film a partir dels elements bàsics que el conformen, les imatges aïllades i la seva relació entre si. La subjectivitat de la tria de realitats, la relació entre imatges i els seus continguts connotatius, la composició, angulació. Sempre aquests aspectes són relacionats amb el film que es visionarà i a la vegada amb imatges externes a ell i que poden ésser d'altres mitjans.

A 8è. es tracta de donar una idea global del fet cinematogràfic des de les seves diverses vessants; unes sessions tracten més directament de la seva relació amb els mitjans de comunicació i la indústria i les altres donen una lectura global del film, síntesi a la vegada d'allò que s'ha tractat en els altres cursos.

DRAC MÀGIC

PROGRAMA
de
«EL CINEMA COM A CENTRE D'INTERÈS»

1r. i 2n. d'EGB

La vuelta al mundo en ochenta días por el gato con botas
Dir. Horishi Shidara

La ballena y el niño
Dir. Ewing M. Brown

El héroe del río
Dir. Charles Riesner, amb Buster Keaton

El fantasma de l'avió
Dir. Jindrich Polac

3r. d'EGB

Pel·lícules	Temes	Pel·lícules	Temes
La Ventafocs Dir.: Vaclav Vorlicek	Els actors	El Navegante Dir.: Buster Keaton	El càmera i la gent del rodatge
El capitán pirata Dir.: Claude Whatam	El director i el productor	Chitty Chitty Bang Bang Dir.: Ken Hugues	Els trucatges
Las doce pruebas de Asterix Dir.: Goscinny-Uderzo	El guionista	Gran Prix a la muntanya dels invents Dir.: Ivo Caprino	El muntador
Sobre Blancanieves Dir.: Vera Plivova-Simkova	El decorador	Janot i Elisenda Dir.: Karel Zeman	El tècnic de so

4t. d'EGB

Les mateixes pel·lícules que a 3r.

5è. d'EGB

Pel·lícules	Temes
Nickelodeón Dir.: Peter Bogdanovich	Els mitjans de comunicació
Bugsy Malone Dir.: Alan Parker	Elements d'identificació d'una època
La guineu de Bambury Dir.: James Hill	L'espai global d'un film
Es grande ser joven Dir.: Cyril Frankel	Selecció de realitats
L'invent diabòlic Dir.: Karel Zeman	La funció expressiva de cada pla
El pequeño convicto Dir.: Yoram Gross	Relació entre imatges
La bruja traviesa Dir.: Vaclav Vorlicek	Els trucatges
Ivana al ataque Dir.: Josef Pinkava	Els moviments de càmera

6è. d'EGB

Les mateixes pel·lícules que a 5è.

7è. d'EGB

Pel·lícules	Temes Elements propis de la imatge
El jinete eléctrico Dir.: Sidney Pollack	Relació entre imatges
Silent Movie Dir.: Mel Brooks	Tria de realitats
El quinteto de la muerte Dir.: Alexander Mackendrick	Composició
Con la muerte en los talones Dir.: Alfred Hitchcock	Angulació i il·luminació
Johnny Guitar Dir.: Nicholas Ray	Color

8è. d'EGB

Pel·lícules	Anàlisi seqüencial
Les mateixes pel·lícules que a 7è.	Els mitjans de comunicació El cinema com a indústria La tria de realitats El muntatge. L'espai i el temps Relació imatge-so



PUBLICACIONS DE L'OBRA SOCIAL, CAIXA DE BARCELONA



*Distribució exclusiva
a escoles i
entitats culturals.*

**CAIXA DE
BARCELONA**



OBRA SOCIAL

ORIOI RIBA I ARDERIU
ORIOI DE BOLOS I CAPEVILA
JOSEP M. PANAREDA I CLOPES
JOSEP NUET I BADIA
JOAQUIM GOSALBEZ I NOGUERA

GEOGRAFIA FÍSICA DELS PAÏSOS CATALANS



KETRES EDITORA

Obra escrita amb motiu del Centenari del
CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA

El relleu
El clima i les aigües
Els sòls i la vegetació
La fauna

format: 21 x 29 cm
228 pàgines
245 il·lustracions
glossari
bibliografia
índex toponímic
Preu: 1500 ptes.



KETRES EDITORA

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

Problemas de pedagogía

Necesariamente sujetos a una brevedad que no está reñida con la claridad de exposición, los títulos de esta colección reflejan toda la rica problemática pedagógica de nuestra época. Los temas más debatidos hoy, los nuevos métodos educativos y los sistemas renovadores que se trata de poner en práctica, son examinados y estudiados a fondo por afamados especialistas.

Volumenes publicados (temaño 12 x 20 cm, rústica):

- Heinz Luduchowski
1 **LA COEDUCACIÓN DE LOS ADOLESCENTES
Y EL PROBLEMA DE LOS "TEENAGERS"**
(Agotado)
- Hélène Lublenska de Lenzai
2 **LA EDUCACIÓN DEL SENTIDO RELIGIOSO**
(Agotado)
- Jean Vimont
3 **NUESTROS HIJOS Y SUS DEFECTOS**
ISBN 84-254-0289-1. 2.ª edic. 196 págs. 280 ptes.
- Fritz März
4 **DOS ENSAYOS DE PEDAGOGÍA EXISTENCIAL**
ISBN 84-254-0294-8. 2.ª edic. 152 págs. 340 ptes.
- Hans Moritz
5 **LA FAMILIA Y SUS VALORES FORMATIVOS**
ISBN 84-254-0405-4. 208 págs. 350 ptes.
- Jean Vimont
6 **NUESTROS HIJOS Y LA VIDA DE FAMILIA**
ISBN 84-254-1111-4. 2.ª edic. 144 págs. 280 ptes.
- Leopold Prohaska
7 **PEDAGOGÍA DEL ENCUENTRO**
ISBN 84-254-0296-4. 3.ª edic. 152 págs. 300 ptes.
- Louis Rallion
8 **EL DINERO, PROBLEMA EDUCATIVO**
ISBN 84-254-0401-1. 176 págs. 280 ptes.
- Rudolf Wegmann
9 **EL ENEMIGO CAPITAL DE LA EDUCACIÓN**
ISBN 84-254-0297-2. 224 págs. 360 ptes.
- Guy Avanzini
10 **EL FRACAS ESCOLAR**
ISBN 84-254-0470-3. 3.ª edic. 192 págs. 400 ptes.
- Ernst Eli
11 **TRES DEFECTOS GRAVES Y SU REMEDIO**
ISBN 84-254-0221-0. 124 págs. 220 ptes.
- Arnulf Rössel
12 **EL JUEGO DE LOS NIÑOS**
ISBN 84-254-0546-7. 296 págs. 500 ptes.
- Hubert Henz
13 **EL ESTÍMULO EDUCATIVO**
ISBN 84-254-0888-9. 240 págs. 360 ptes.
- Theoderich Kampmann
14 **EDUCACIÓN Y FE**
(Agotado)
- Otto Dörr
15 **LA OBEDIENCIA DEL NIÑO**
ISBN 84-254-0435-3. 160 págs. 220 ptes.
- Norberto Gallí
16 **LA PEDAGOGÍA FAMILIAR, HOY**
ISBN 84-254-1045-0. 324 págs. 550 ptes.
- Adam Currie
17 **EDUCACIÓN LIBERADORA**
ISBN 84-254-0603-3. 196 págs. 380 ptes.
- Peter Heinemann
18 **PEDAGOGÍA
DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL**
ISBN 84-254-1094-0. 176 págs. 480 ptes.
- Reinhard Andreas
19 **EL MIEDO ESCOLAR**
ISBN 84-254-1173-0. 228 págs. 580 ptes.
- M. F. Fromont
20 **EL MIMETISMO EN EL NIÑO**
ISBN 84-254-1163-7. 200 págs. 480 ptes.
- Roberto Zavalloni
21 **ORIENTAR PARA EDUCAR**
ISBN 84-254-1154-9. 276 págs. 480 ptes.
- Heinz Luduchowski
22 **PARTICIPACIÓN
Y COMUNICACIÓN CREATIVAS**
ISBN 84-254-1184-X. 232 págs. 800 ptes.



Solicite estas obras a su librero habitual, o directamente a:

EDITORIAL HERDER S.A.

Provenza, 388 - Barcelona - 25

BOADA, F., *El califa cigonya*, La Galera, Barcelona 1982. 12 f., il. color, cartró, 20 cm. (Col. Contes Populars.)

Una bona adaptació d'un conte de les *Mil i una nits* molt senzill i agradable.

Un califa i el seu visir cauen en el parany que els posa un fetiller que vol ocupar el seu tron. Es converteixen en cigonyes voluntàriament, però, en riure, obliden la paraula màgica que els permetia recuperar la seva forma. Una noia convertida en òliba pel fetiller els ajuda a desencantar-se a canvi d'una promesa de casament, que és la sortida al seu propi encanteri.

Els dibuixos són d'Horacio Elena, molt clars i bonics, amb una bona ambientació oriental.

Al final hi ha el qüestionari de comprensió habitual en aquesta col·lecció. (7 anys.)

T. Colomer

BRANDENBERG, Franz, *Tot-hom és a punt?*, Bruguera, Barcelona 1982. Il. Alíki. 60 p., il. color, cartró, 20 cm. (Col. El gronxador.)

Conte divertidíssim que explica les peripècies d'una família de ratolins que mai no estan a punt i volen fer un viatge a casa uns oncles. Aquesta manca d'ordre i puntualitat els porten una colla d'entrebancs, però s'ho prenen amb bon humor i filosofia de manera que tot s'arregla més o menys bé.

Molt bé el tipus de lletra i la compaginació.

Les il·lustracions són molt encertades, plenes d'humor i dinamisme, de línia molt simple però expressiva. (7 anys.)

M. E. Valeri

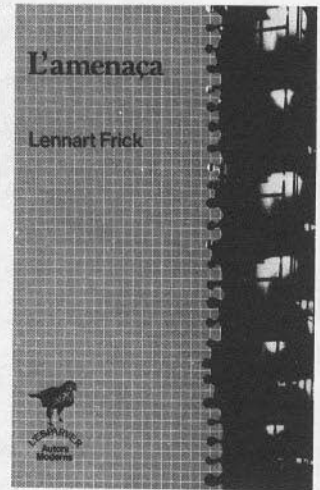
BRUCKNER, Karl, *Sadako vol viure*, Pòrtic, Barcelona 1982. 216 p., il., 20 cm., rústica. (Col. El blat tendre.)

Traducció al català d'un llibre que va causar molt d'impacte en el món adolescent arran de la seva aparició.

El llibre ens mostra els efectes de la bomba d'Hiroshima. Per fer-ho se centra en l'entorn d'una nena, Sadako, que mor deu anys després pels efectes de la radiació. La temàtica pacifista del llibre guanya actualitat, desgraciadament, en aquests moments en què el perill d'una guerra mundial i la preocupació per la conservació de la vida són temes presents i quotidians entre nosaltres.

La traducció al català és excellent, potser amb algun problema de comprensió per part de nois i noies poc avaluats a llegir en català. Tot i així, l'interès pel llibre resta assegurat. (13 anys.)

T. Colomer



FRICK, L., *L'amença*, La Magrana, Barcelona 1982. 126 p., 19,5 cm., rústica. (Col. L'esperver.)

Un noi i la seva família canvien de residència. Viuen al camp i van a parar a la ciutat (Estocolm).

La seva integració a la nova escola sembla impossible per culpa d'ell mateix i de la mestra que no el sap ajudar. La vida del noi es va complicant i arriba a una situació límit de la qual per fi és capaç de sortir-se interiorment i expressar-la als seus pares.

La narració és exposada en el transcurs d'un sol dia, des que s'aixeca fins que va a dormir, i dins es van introduint les dades anteriors que ens ajuden a comprendre l'actuació del noi en aquest dia.

Molt interessant, però més per al mestre que per als nois. La inseguretat del noi i les males relacions amb els companys és possible que les reconeguin en situacions pròpies.

La sensació d'estar amenaçat arriba a contagiar el lector. (14 anys.)

A. Lisson



RODARI, Gianni, *Les aventures d'en Cebeta*, trad. Àlvar Valls, il. Raul Verdini. La Galera, Barcelona 1982. 208 p., il., rústica. (Col. Els grumets de mar enllà.)

En Cebeta i la seva família viuen en un país dominat pels llimoners i els seus servents, els tomàtecs. Un dia el pare d'en Cebeta, el senyor Ceballot, cau en desgràcia davant el príncep Llimona i és condemnat a ser empresonat fins a la mort i fins després de la mort.

En Cebeta es proposa alliberar el seu pare i tot el poble de l'orgullós príncep i aquí comença la seva aventura.

A les aventures d'en Cebeta hi ha una transposició evident del món real a l'imaginari i viceversa. Al món de fantasia d'en Cebeta hi apareixen clarament diversos temes de la vida real: una comunitat que lluita per conquerir la llibertat; el poder dictatorial representat pel príncep Llimona i el cavaller Tomàtec; l'autoritarisme de les comteses del Cirerer, etc. I altres personatges com l'a-

ranya i el mateix Cebeta, plens d'humanitat. El món irreal d'en Cebeta queda inscrit feliçment dins la realitat quotidiana. La novel·la constitueix un marc exemplar de l'anomenada literatura infantil, on reconeixem els sentiments més delicats, l'abnegació, l'heroisme i la seguretat que el bé guanyarà. L'humor i la fantasia s'uneixen per crear uns personatges extraordinaris, idees, una classe social.

Els llibres de Rodari tenen la virtut de poder ser llegits a dos nivells; un immediat, accessible a tots i un de més alt, ric en significats.

Ens felicitem i felicitem l'editorial La Galera que hagi tingut l'encert d'apropar-nos-els en català, així com a l'editorial Joventut, que ens ha traduït els contes que, essent com era Rodari, un poeta, crec que són les seves obres més aconseguides, on no hi sobra absolutament res. (10 anys.)

R. Mut

SENNELL, Joles, *El bosc encantat*, Publicacions de l'Abadía, Barcelona 1982. 90 p., il., 20 cm., cartró. (Col. La Xarxa.)

Deliciosa re-creació d'un conte popular però que es veu modern tant per l'estructura de la novella com per la simbologia, almenys una part. En Joles Sennell, aprofitant l'estructura i sobretot els personatges de la rondalla tradicional, ha creat una història sorprenent sobre un bosc inexistent. A la rondalla hi ha els personatges típics, els enamorats, un nan, el rei i

la reina, i la princesa i el dolent bruixot Eixorc.

El conte és molt ric en recursos i en imaginació, però l'estructura del llibre el fa una mica incòmode per llegir-lo i fruit-ne, la qual cosa és una llàstima, ja que val la pena conèixer-lo.

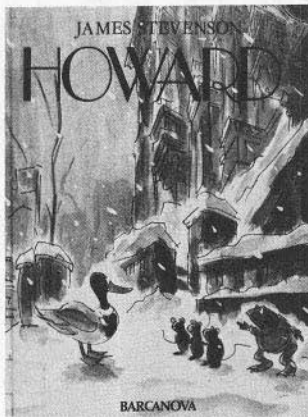
També llàstima de la transposició de textos a les pàgines 27 a 31.

Un bon i magnífic conte per a nois i noies que hauria d'haver guanyat el premi Folch i Torres. (12 anys.)

I. Nosas

STEVENSON, James, *Howard*, Barcanova, Barcelona 1982. 16 f., il., cartró, 20 cm.

El conte explica les peripècies d'un ànec que arriba tard a l'hora d'emigrar cap el sud amb els seus, es queda sol i es perd a la gran ciutat. Allí troba una granota i uns ratolins amb els quals conviu durant tot l'hivern fins que ve el bon temps.



Llibre d'una gran tendresa i que valora moltíssim l'amistat.

La il·lustració tècnica d'aquarella, amb uns dibuixos plens de moviment i amb uns tons suaus, ens ambienta de seguida en el lloc i temps on passa l'acció. A més, està molt relacionada amb el text que té sota.

El llenguatge és clar i entenedor. Les accions també. Les frases són curtes i tenen una unitat de concepte que fa fàcil la seva comprensió. (7 anys.)

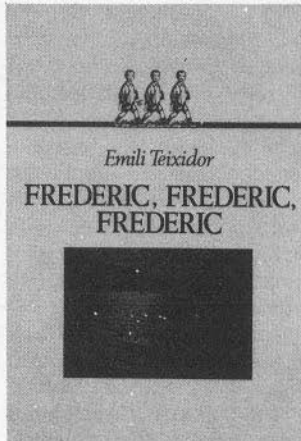
M. Fonoll

TEIXIDOR, E., *Frederic, Frederic, Frederic*, Lumen, Barcelona 1982. 275 p., 19 cm., rústica. (Col. Sis Joans.)

El llibre consta de quatre parts: «La papallona negra», «L'amor i la mort», «El país de Sorang» i «La justícia i la culpa».

Marfosca, un poblet de la costa que el turisme encara no ha malmès del tot, es converteix un bon dia en protagonista d'una sèrie de misteris (desaparició del príncep Frederic, el misteri del far i el país de Sorang), misteris que una banda juvenil de detectius encapçalada per en Frederic tracta d'esbrinar.

Frederic, Frederic, Frederic té l'entrellat d'una veritable novella policiaca. Banda



juvenil de detectius, constructors sense escrúpols, roboris, rostres facinerosos, etcètera. La novella ens fa palesa les inquietuds d'un adolescent, en Frederic, descriu molt bé l'ambient en què es mou, els amics de l'hivern, que són els companys de l'acadèmia on estudia, les noies del col·legi de monges i les noies de l'institut, els amics de l'estiu, la relació amb els seus pares i la necessitat de fugir de l'ambient que el volta i començar una nova vida d'aventures.

Frederic, Frederic, Frederic és una narració actual de llenguatge, al·lusions i paisatges humans tan encisadora, que plau a qualsevol edat, malgrat que és un xic difícil de llegir, perquè l'acció no és contínua. El mateix autor ho reconeix: «Ara escric aquesta història així a trossos però de veritat, els fets no van venir un rera l'altre, ben ordenats, com un ramat de bous, sinó que ocorregueren tots de cop i volta...» (p. 18). (14 anys.)

Observació

La seva lectura requereix el domini de la llengua catalana, perquè surten al text paraules un xic difícils de captar el seu sentit: xarbascat per xarrabascat, manxol, escreix, allerats, acròstic, llobes, agombolar-se, etc.

C. Anglès

VILAR, Anna, *Vet aquí que set reis una vegada...*, La Galera, Barcelona 1982. 144 p., 20,5 cm., il. rústica. (Col. Els grumets.)

Un joglar visita un rei que no té súbdits. Junts entrenen un viatge per tal d'aconseguir-ne. A través d'aquest fil argumental es narren diferents històries dels reis d'altres reialmes que visiten. Tot i ser com rondalles, les històries són originals: un rei colleccionista, un rei que sempre volia jugar (en aquesta cal no deixar-se enganyar per la possible interpretació feminista: la reina assumeix les funcions del rei, però és perquè ell pugui jugar i ella té la seva feina —mestresa— i la del rei), el rei que buscava un nom...

Cal remarcar les possibilitats de treball creatiu i imaginatiu que ofereix a partir de personatges, situacions, noms... Lectura molt entretinguda i divertida que pot agradar a nois de 9-10 anys.

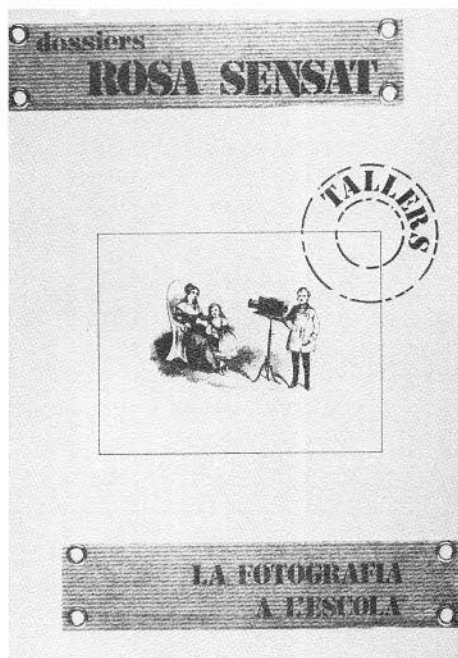
T. Mañà

dossiers
ROSA SENSAT

DE RECENT APARICIÓ

EL MATERIAL DEL
DESENVOLUPAMENT SENSORIAL

LA FOTOGRAFIA
A L'ESCOLA



dossiers ROSA SENSAT

ESTUDIS COMARCALS

- El Penedès
- El Vallès
- Bages, Bergadà i Solsonès



EN PREPARACIÓ:

- ★ El Camp de Tarragona
- ★ El Baix Llobregat
- ★ El Maresme
- ★ Barcelona

