

PERSPECTIVA ESCOLAR

30

Publicació de «Rosa Sensat»

Desembre 1978



IMAGINACIÓ
i CREATIVITAT

ÍNDEX	
EDITORIAL	1
IMAGINACIÓ I CREATIVITAT	
IMAGINACIÓ I CREATIVITAT, per Lluïsa Fernández	2
APUNTS PER A UNA ESCOLA DE LA CREATIVITAT, per Gianni Rodari	8
LA IMAGINACIÓ I LA CREATIVITAT A L'ESCOLA, per Tina Roig	12
POESIA I CREATIVITAT, per Ramon Besora i Ramon Pinyol	16
LA CREATIVITAT EN L'EXPRESSIÓ PLÀSTICA, per Fina Rifa	24
LA CULTURA A L'ABAST DELS INFANTS, per Maria Aurèlia Capmany	27
EXPERIÈNCIES ESCOLARS	
Anàlisi ideològica de les estadístiques a segona etapa	29
DIDÀCTICA	
Didàctica d'un tema de literatura a segona etapa	33
INFORMACIONS I COMENTARIS	
Instal·lacions docents no estatals	40
TEXTOS LEGALS	42
NOTÍCIES	45
QUÈ EN PENSEU DE...	47
BIBLIOGRAFIA	51
PER ALS NOIS I NOIES	55
COL·LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS	57
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>	
<p>Consell de Redacció: Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau, Pere Fortuny, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives Director: Jordi Tomàs Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïl, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Portada i maqueta: Pere Prats Sobreperè Fotògraf: Josep Gri Composició: Fernández, Borrell, 168 Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11 Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 150 ptes. Subscripció anual: 1.200 ptes.</p>	

30

El conveni estatal de l'ensenyança privada i el dret a la negociació col·lectiva

Ens trobem altra vegada, quasi com cada any, davant la negociació del Conveni Estatal de l'Ensenyança Privada, que afecta milers de treballadors de l'ensenyament, des del mestre fins a la cuinera o la dona de fer feines. La nostra memòria col·lectiva recorda les incompresibles dificultats que hem tingut en la negociació d'aquests convenis. Amb tota la modèstia del món, sembla que es pot dir que mai no s'ha produït una autèntica negociació i en el millor dels casos s'ha dictat un «laude» normalment favorable a la «patronal», que en aquest cas és una patronal molt característica, perquè quan li convé diu que no ho és i es presenta com una entitat de servei a la societat i als pares.

Ara ens tornem a trobar quasi com sempre; la majoria de centrals i sindicats d'ensenyament han elaborat un avantprojecte de Conveni Col·lectiu i l'han lliurat a tots els seus afiliats i delegats sindicals perquè es discuteixi en assemblees de centres o generals, per tal d'enriquir-lo. Al mateix temps, han demanat als representants dels empresaris i promotors dels centres d'asseure's en una taula per tal d'iniciar la negociació. Als primers contactes han començat ja les dificultats per part d'un sector de la patronal i la negociació resta bloquejada.

Hom pensava que després dels canvis que hi ha hagut al país, hi hauria també canvis en l'actitud d'aquest sector de l'ensenyament. Creiem que no és així. Veiem també que les lleis d'Acció Sindical i de la negociació col·lectiva estan encara al calaix de l'UCD i que els drets sindicals dels treballadors de l'ensenyança estatal encara no els són reconeguts. Estem quasi segurs que si no s'aconsegueix per part de partits democràtics, sindicats i forces socials que els drets sindicals, d'associació i d'expressió estiguin plenament reconeguts en aquestes lleis, tal com reconeix la Constitució fa poc refrendada pel poble, no podrem avançar en una autèntica negociació col·lectiva a tots els sectors de l'ensenyament. Que el nostre salari i relacions laborals i professionals no depenguin ja més de la bona o mala voluntat del Delegat de Treball de torn o del color dels Ministres d'Hisenda i d'Educació.

L'escola de Catalunya necessita mestres ben pagats i amb una plena dignificació professional. Que mai més el mestre no hagi d'acabar venent llibres de text, o fent permanències o «repassos» o classes particulars per poder menjar cada dia. I, finalment, com sempre, cal que els sindicats i tots els mestres ens mobilitzem centre per centre perquè això sigui una realitat.

1. IMAGINACIÓ

per Lluïsa Fernández
del Departament de Psicologia
de «Rosa Sensat»

Abans d'entrar de ple en l'aspecte que més ens interessa —el foment de la creativitat en el nen, intentarem exposar què entenem tant per «imaginació» com per «creativitat». Aquí no es tracta de donar una definició acadèmica d'aquests dos termes, sinó de veure quin és el seu contingut, així com determinar quina és la seva naturalesa. Volem aturar-nos una mica exposant quins són, des del nostre punt de vista, els factors externs i interns que porten a l'home a crear, a inventar, a descobrir, i també estudiar les condicions en les quals es poden arribar a portar a terme aquestes accions.

En psicologia hi ha sovint la idea equivocada que a la capacitat imaginativa i l'aptitud per crear (la creativitat) són dons innats que l'individu ja porta en néixer i per tant no res o molt poc pot fer l'educació per estimular el seu desenvolupament.

Aquest punt de vista, que moltes vegades apareix disfressat, pot ésser molt perillós per a la pedagogia, perquè la desmobilitza, la converteix en una ciència contemplativa, passiva, que admet la divisió dels homes en personatges creadors admirats per tots i en homes

no-creadors que sols es limiten a aprofitar-se passivament de la creació (l'obra) dels «grans».

Hem de desmitificar la creació i la invenció, els hem de treure aquest caire de misteri que les envolta i que ens priva de tractar-les com allò que són, processos psíquics específics, que igual que altres (memòria, llenguatge, pensament...) es desenrotllen al llarg de la vida individual de l'home com a aptituds específiques humanes (resultat de tot un procés històrico-social) que existeixen potencialment i que es poden manifestar a totes les edats i en una estreta dependència amb el medi sòcio-cultural.

Així, doncs, es tracta de fer que aquestes aptituds que són una possibilitat es converteixin en realitat, com succeeix amb d'altres processos psíquics tan complexos com és, per exemple, el llenguatge: el nen en néixer ja té unes premisses o aptituds que podrà desenvolupar si les condicions del medi li són favorables, però, si aquestes li són adverses, no aprendrà a parlar (els nens-llop). El mateix fenomen es donarà en el cas de la imaginació i la creativitat, les quals, essent degudament estimulades, arribaran a un gran desenvolupament, però en el cas contrari, si a la pedagogia li manquen els instruments necessaris d'estimulació, no apareixerà en el nen l'expressió creadora.

Per tant, per nosaltres, potencialment tot-hom pot ésser creador. Entenem per «creativitat» quelcom que és universal i molt corrent, que es pot donar en totes les persones i en les diferents etapes evolutives, i no sols com a grans obres de grans homes.

Més que en l'obra mateixa (resultat d'una activitat), que pot ser més o menys rellevant, insistirem en l'aspecte psicològic de la creació, és a dir, en la disposició o actitud de l'individu enfront la realitat. Aquí sí que podem parlar d'individus que varen ser educats per a la no-creativitat, el conformisme i l'a-





daptació passiva a tot allò existent, i d'individus que varen ser educats per crear, per desafiar la realitat, per trencar estructures establertes, pensar per ells mateixos, cercar i seguir cercant.

Els factors condicionants d'aquestes dues actituds contràries que es fomenten en uns casos conscientment i en d'altres inconscientment, s'han de buscar en raons i factors molt diversos com poden ser les estructures socials (la ideologia dominant) o la misèria d'una pedagogia basada en una psicologia reaccionària.

La pedagogia tradicional no podia formar homes creadors perquè la seva preocupació principal era proporcionar coneixements a uns individus als quals només considerava receptors, i si en alguna cosa es va interessar va ser a trobar la manera que participessin de l'estimulació externa el màxim de sentits, així com també a confeccionar un material didàctic ampli i variat per facilitar a l'alumne l'adquisició de coneixements.

Intentant arribar a aquestes necessitats, la pedagogia tradicional es quedava a mig camí, perquè no apellava a les condicions internes

de l'individu, no hi creava una actitud activa davant del món, no la fomentava, és a dir, es conformava amb el fet que l'individu respongués en el moment precís (necessari) allò que li havien ensenyat.

La pedagogia d'avantguarda, la pedagogia renovadora, han fet importants aportacions al problema que tractem. Llàstima que no estiguin més esteses i no siguin tingudes més en compte!

Aquesta pedagogia té una concepció diferent de l'home: l'home és un creador i no un simple reproductor. Com a creador no sols capta la realitat (les influències van de fora a dintre) sinó que s'expressa (la influència va de dintre cap a fora). El seu contingut intern és molt ric, no només sap coses, sinó que sent, sent que és capaç de canviar el món que l'envolta, de canviar ell mateix, en una paraula, sent la seva singularitat, la seva identitat personal.

Per formar homes amb aquestes característiques, la pedagogia ha de recórrer a nous mètodes d'ensenyament a partir de nous criteris educatius, i això és el que tracten de portar a terme les escoles actives.

4 Característiques de l'home creador

L'anàlisi psicològica de l'activitat creadora demostra que és molt complexa i que la capacitat de crear no es presenta en l'home com una cosa aïllada que es pot separar de la resta de processos psíquics i característiques de la personalitat. Destacarem els trets més importants de la personalitat de l'home creador:

1. **Tenacitat i força de voluntat.** Quasi tots els gran genis han estat treballadors infatigables. No hi ha res més fals que creure que la invenció es produeix de sobte, per inspiració misteriosa, sense cap esforç mental per part de l'«afortunat». Sembla com si la invenció s'improvisés en un moment. I que lluny que és aquest pensament de la realitat!

No es coneixen savis, inventors, que no hagin consagrat bona part de la seva vida a la seva obra, a la seva creació. En la creació sempre existeix una fase preparatòria en la qual l'home acumula experiències, coneixements, formula hipòtesis, treballa intensament per trobar la solució al problema plantejat, i com a resultat va madurant la idea de l'obra, i quan és madura irromp en la consciència bo i donant la impressió que s'ha improvisat en un moment. «Aquell qui troba sense cercar és perquè abans havia cercat sense trobar», va dir molt encertadament un psicòleg (Egger).

La conclusió pedagògica que obtindríem seria que s'ha d'exercitar el nen en la perseverança en una activitat per tal d'aconseguir l'objectiu, per arribar al resultat corresponent. Aquí cridaríem l'atenció de l'adult sobre el fet de no suprimir tots els obstacles i dificultats que el nen pugui trobar en el camí iniciat en intentar resoldre un problema. Deixar al nen l'oportunitat d'encarar-se a un problema (assequible al seu nivell evolutiu) és fomentar en ell la iniciativa de recerca, la capacitat de llançar-se al templeig experimental (a través de proves i errors); atributs tots ells indispensables per a la creativitat.

2. **La sensibilitat per als problemes** és una característica important del creador. L'home creador és un gran observador, un observador molt agut, que capta en els fenòmens, en les coses, en tot allò referent a l'aspecte humà, subtileses que moltes vegades representen l'essència del fenomen i que es troben amagades per a les persones indiferents. La sensibilitat és la qualitat que ens permet «veure» més del que rebem, ens permet d'estar oberts

al món (al so, a les imatges, als sentits, etc.) exterior i interior, captar millor tant allò que és extraordinari com el que és comú que, a vegades de tan comú i corrent com és, ens «rellisca».

La sensibilitat del nen es manifestarà primerament en la seva capacitat de reconèixer els objectes segons les seves qualitats, més endavant establint diferències i semblances entre els objectes, els fenòmens i les persones segons les seves característiques externes i després arribarà a captar més enllà dels fenòmens sensorialment perceptius, captarà tot allò que es rep racionalment, com per exemple, els diferents tipus de relacions que existeixen entre els fenòmens.

Tots aquests passos que mostren l'adquisició del coneixement, que van del concret a l'abstracte, marquen els nivells de desenvolupament de la sensibilitat, els quals comprendran des de la sensibilitat més grollera fins a la més fina.



3. **El creador posseeix un pensament i una actitud flexible** davant la vida, cosa que li permet no aferrar-se prematurament a idees i plantejaments que més endavant, en posseir més informació, poden ser revisats per ell mateix. El fet de reconèixer que a un estímul concret pot haver diferents respostes, que un problema pot tenir diferents solucions, porta implícites les condicions de creador, de no-conformista.

El pensament del creador, per tant, està obert a aquell món que constantment va canviant i que exigeix una adaptació adequada, per part de l'individu, a les situacions noves.

Aquest fenomen de canvi constant es dona molt més en el nen que no pas en l'adult. En el nen existeix la forta contradicció entre la seguretat que li dona tot allò que és conegut i l'atractiu de tot allò que és nou. Cada pas del desenvolupament del nen significa renunciar a tot allò vell (conegut?) i ja que el seu ritme de desenvolupament va molt accelerat es veu obligat a renunciar constantment a adquisicions que li eren molt còmodes perquè li proporcionaven gran seguretat. Ha d'assimilar el fet que tot allò que era correcte i acceptable en l'etapa anterior de la seva evolució, ara ja no ho és. Ha d'arribar a comprendre que hi ha coses que en unes circumstàncies s'accepten i en d'altres no. D'aquesta manera es va acostant a la seva petita societat infantil i també a la dels adults. Les crisis de conducta parlen amb eloqüència del desfament existent entre les exigències externes i la capacitat (interna) d'adaptació del nen, que en unes ocasions l'adult sobreestima i en d'altres subestima.

4. **L'originalitat** és un dels trets destacables del creador. Ser original comporta molts riscos i el creador ha d'estar disposat a enfrontar-los: el risc de provar allò nou (provar sort), el risc de ser criticat pel grup (que segueix les normes establertes), el risc de perdre l'estatus adquirit (errors que el portin al desprestigi), etc.

Per llançar-se a l'aventura de provar, per restar immune a les pressions del grup, cal un cert grau de seguretat i confiança en un mateix. El nen socialment dependent, encara que tingui idees noves, les deixarà de banda perquè és molt sensible a les crítiques del grup i de l'adult. No entra en la competència. Es conforma amb tot allò que hi ha establert, ell fa allò que es fa. En canvi, el creador té una manera diferent de veure la vida i de reaccionar davant d'ella: no li fan por la complexitat dels problemes, prefereix allò desco-

negut que no pas els camins fressats, les dificultats no el frenen, sinó que representen un impuls a continuar buscant.

El nen petit és per naturalesa creador. Només cal observar els dibuixos infantils, on el nen no copia la realitat, no la fotografia. El nen no es preocupa per la seva capacitat tècnica a l'hora de dibuixar, dibuixa allò que sap o allò que sent davant un objecte i no allò que veu. Mentre no apareixen interferències per part de l'adult, el nen es sent segur i lliure per expressar espontàniament el seu pensament i el seu sentiment. El mateix fet succeirà en el món del joc simbòlic, on el nen creador estableix les relacions més originals amb els objectes (converteix un bastó en un cavall) prescindint de tot allò que està establert per la realitat, on un bastó és sempre un bastó.

5. **La capacitat d'anàlisi i de síntesi.** Aquestes dues operacions mentals són els instruments amb els quals la imaginació crea noves imatges. Mitjançant l'anàlisi mental, el fenomen es descompon (desintegra) en les seves diferents parts, es separen els diferents atributs i qualitats que el caracteritzen. A través de la síntesi mental, en canvi, s'unifiquen diferents parts dels objectes, diferents qualitats o característiques per formar un tot. L'anàlisi i la síntesi són la base del nostre pensament abstracte, del nostre pensament conceptual; també són la base de la imaginació.

La imaginació, mitjançant les operacions d'anàlisi i de síntesi, ens permet ampliar els nostres coneixements enfront la realitat. Per exemple, si una persona no ha vist mai el Pol Nord pot arribar a imaginar-se'l d'una manera més o menys exacta, segons la descripció que li hagin fet els que ho han vist o segons el que ell hagi llegit. A aquest tipus d'imaginació se l'anomena «reproductora», perquè, encara que crea noves imatges en la ment, «crea» allò que ja existeix a la realitat amb la qual no ha estat en contacte, cosa important perquè es prescindeix de la condició de immediatesa personal per adquirir nous coneixements. I aquí ¿quin paper hi juguen l'anàlisi i la síntesi? La representació (la idea) que l'individu es forma referent al Pol Nord és el resultat d'una síntesi, d'una conjugació d'elements que ja existeixen separadament en la nostra ment (sensació de molt fred, imatges de neu i gel, grans extensions, etc.) i que s'estructuren en una nova imatge sota la guia de la descripció verbal que hem sentit o llegit.

Pensant que la imaginació creadora és su-

6 perior perquè crea alguna cosa que no existeix, no s'ha de subestimar la imaginació reproductora. En primer lloc, la imaginació creadora es basa en la reproductora («de la nada, nada sale»), encara que el producte sigui la creació d'una cosa nova els elements els obté de la imaginació reproductora. En segon terme, la imaginació reproductora aconsegueix una missió molt important en la vida dels homes: els proveeix de coneixements, que no podrien adquirir per altres mitjans.

L'individu, d'acord amb la descripció que li han fet, pot imaginar-se països llunyans on no ha estat mai, fets històrics remots i infinitat d'objectes que no ha conegut. Aquí veiem la importància que té el desenvolupament de la imaginació reproductora per al nen, puix que ha d'assimilar coses amb les quals no està directament vinculat. Si és important que l'alumne desenvolupi la seva imaginació reproductora, no és menys important que el mateix mestre sàpiga utilitzar la seva per poder descriure d'una forma viva i intuïtiva tots aquells objectes i fenòmens que vol que el nen assimili.

Per al desenvolupament de la imaginació, una de les fonts més riques és la literatura, ja que permet formar imatges vives i concretes sobre molts fenòmens de la vida que no hem tingut oportunitat de trobar-nos. Quina llàstima que la lectura sigui un hàbit per a tan poca gent!

En la imaginació creadora, l'activitat analítica-sintètica de la nostra ment és més complexa i les combinacions d'imatges són més originals. Aquí no es tracta de reproduir, de reflectir fotogràficament la realitat, sinó d'enriquir-la mitjançant noves creacions (una màquina, un poema, una vacuna, etc.), puix l'home és capaç de «veure» allò que no existeix en la realitat, almenys en la forma concreta com s'ho imagina. Per poder modificar, transformar, la realitat pràcticament, se l'ha de saber transformar mentalment. L'home abans de començar a actuar ja té «in mente» el producte de l'actuació. La imaginació creadora (a través del llarg procés històric-social) s'ha convertit en premissa de l'activitat humana a través de la qual es transforma, es renova la realitat. L'home sempre planifica la seva activitat: es planteja un objectiu i cerca els procediments i mitjans per aconseguir-lo.

L'anàlisi i la síntesi participen de tot el procés de planificació determinant els elements que poden ser vàlids per arribar a l'objectiu, les formes més eficaces d'actuació i també facilitant la rectificació a temps dels errors comesos.

A l'escola interessa que els nens desenvolupin la imaginació creadora, que raonin, que no es limitin a reproduir els models tal com se'ls presenten. És preferible que facin errors pel fet d'haver desfigurat la relació existent entre els fenòmens que estudien, que no pas que repeteixin els textos sense haver captat tan sols que existeix una relació entre els fenòmens. Per tant, no més nens «empollons»! No més nens «model» a l'escola. La mentalitat del nen ha de ser la d'un ésser que actua, que pot equivocar-se, però que no es pren els errors i equivocacions com a fets catastròfics, sinó que els corregeix i també pot aprendre d'ells.

Com fomentar la creativitat en el nen

La creativitat (capacitat de crear) es basa en la imaginació. Una imaginació rica sempre tindrà, més que una de pobre, oportunitats de crear alguna cosa. Al mateix temps, la imaginació manté una relació molt estreta amb l'experiència (els coneixements) de l'individu. En tota creació de la imaginació, per molt original que aquesta sigui trobarem elements de la realitat que ja formen part de l'experiència de l'individu. Aleshores es tracta, primerament, d'enriquir l'experiència del nen, proporcionar-li el màxim d'oportunitats de contactar amb la realitat de forma directa i també mediata (lectures, comunicacions personals, TV, ràdio, etc.).

Això no vol dir que s'hagi d'envoltar el nen de gran quantitat de joguines, que se l'hagi de portar «d'aquí cap allà» perquè vegi coses, que se l'hagi d'atapeir d'informació, puix que ja sabem que la riquesa mental no és suficient per proporcionar a l'individu una vida psicològica rica.

Si no existeix una motivació interna (no imposada exteriorment) el nen pot mirar i no veure, escoltar i no sentir, saber i no percebre, és a dir, restarà tancat al món exterior i no podrà obtenir-ne el profit necessari per expressar-se (de la manera que sigui), ja que qui res no sent res no pot expressar i qui no expressa no crea res. Ens ve a la memòria, per posar un exemple, una activitat escolar: les sortides i excursions programades que, amb la importància que tenen, moltes vegades no «se n'hi treu gaire suc», no s'aprofiten suficientment per aconseguir desvetllar la imaginació dels nens, i el «per què», «com», «quan», «en quina circumstància», «i si... aleshores», etc. moltes vegades no s'ho planteja ni tan sols el mestre.



es respecten, no tenen por d'expressar-se d'una manera espontània, saben que la seva forma d'actuar serà aprovada per l'adult independentment dels resultats que obtingui. Si alguna cosa és necessària ensenyar a l'escola, és la capacitat de descobrir, d'atrevir-se a llençar-se a la recerca de les solucions als problemes i no esperar en tot moment les indicacions del mestre. Fa pena veure com nens que assisteixen a un determinat tipus d'escola són incapaçs fins i tot de saber que saben tot allò que se'ls pregunta, i només cal dir-los «tu ho saps» perquè responguin correctament. Quin grau d'inhibició tan terrible desenvolupa en aquests nens la intolerància de la imperfecció per part del mestre!

No hi pot haver creativitat quan no existeix la capacitat de pensar de forma independent, quan s'ha d'estar pendent constantment d'agradar els altres, quan es té por de no ser capaç... I aquesta conseqüència que l'individu

Tot parlant de les activitats programades, direm que sols representen una petita part de les oportunitats que la vida proporciona al nen d'exercitar la seva imaginació i la seva capacitat creativa.

La imaginació i la disposició per crear, com qualsevol altre activitat psíquica, no ha d'estar circumscrita a unes activitats concretes. Aquestes capacitats es poden desenrotllar en tots els moments de la vida quotidiana. El fet important és sensibilitzar el nen enfront de les coses (siguin les que siguin) entre les quals viu i estimular-lo a reaccionar davant d'elles de manera singular.

La creativitat necessita un clima de seguretat psicològica, de llibertat per expressar-se. Les pràctiques escolars restrictives en forma d'exigències inadequades, «correccions» i «ajudes», així com l'excessiva direcció del mestre i la tendència a l'uniformisme dissequen l'esperit del nen, l'esterilitzen. Quan els nens veuen que la singularitat i l'originalitat

arrossegarà tota la vida, ja sorgeix de molt petit, quan per les diferents interferències de l'adult (pares, mestres) el nen s'inhibeix per por de no satisfer l'adult.

Per a la creativitat del nen creiem que és molt important:

- a. que la seva experiència personal sigui molt àmplia i rica, perquè la riquesa representativa condueix a la riquesa imaginativa;
- b. que posseeixi capacitat de concentració sostinguda, perquè la creació no apareix en un instant, de sobte, sinó que s'ha de treballar molt per aconseguir-la;
- c. que el nen sigui capaç d'enfrontar-se a la lògica dels fets (la interrelació, consecutivitat dels fenòmens, etc.) a fi que no es dediqui a «fantasiejar» sense objectiu. El nen ha de saber orientar (disciplinar) la imaginació cap a la consecució d'un objectiu determinat;
- d. que actuï, que és així com es crea, per això no s'ha de desapropiar cap oportunitat de provar i acostumar la nostra capacitat imaginativa;
- e. que el nen pugui comptar amb l'ajuda de l'adult en determinats moments de la creació, quan la seva imaginació es senti «esgotada».

Si tot l'esmentat anteriorment ens sembla important per al desenvolupament de la imaginació i la creativitat en el nen, la cosa més important serà desvetllar-hi una actitud disposada per crear que es converteixi en un hàbit, que es converteixi en una manera natural d'ésser i de reaccionar davant la vida.

I els adults hem de recordar que és l'educació la que converteix els individus en éssers creatius i no-creatius. I si sentim la necessitat que existeixin molts éssers creadors, hem d'estimular en el nen el desenvolupament d'un pensament independent, divergent. ■

2. Apunts per a DE LA

per Gianni Rodari

Les dues qualitats que l'escola ha cultivat tradicionalment en els seus alumnes són l'atenció i la memòria. Ho deien, ho diuen, les mares fins i tot als nens més petits, el primer dia d'escola: Estigues ben atent al que diu la mestra! La falta més greu, la distracció. Exercitar la memòria. «La memòria s'afebleix —deien els llatins— si no s'exercita.» Per a demà vint versos d'Homer, d'Horaci, de Virgili. Recitar de renglera totes les capitals europees, els pics dels Alps, els ports del Mediterrani, els rius d'Amèrica, les llistes dels reis de França, les dates de la història. És allò que avui anomenem «nacionisme», i que tots refusem, de paraula. Però té encara molt d'èxit a la televisió, en els concursos. El que té bona memòria i s'ha preparat bé guanya milions. Els herois dels concursos de televisió continuen fent propaganda no només dels antics mètodes, sinó també de l'esperit de l'escola d'ahir. «Estigui ben atent», diu el presentador al concursant que es presenta per contestar les preguntes sobre història de l'art, o sobre les carreteres d'Europa, sobre la mitologia clàssica o sobre la història de les revolucions.

El fet que l'atenció i la memòria tinguin un caràcter central no depèn d'un coneixement insuficient de la personalitat infantil o juvenil, de les lleis del desenrotllament físic o mental, etc. Hi ha també això, naturalment. La psicologia és una ciència nova. Durant segles la pedagogia i la didàctica s'han passat tranquil·lament de les consideracions psicològiques. Però no ha estat l'evolució de la ciència psicològica la que ha posat en crisi els vells models educatius: ha estat més aviat l'empenta creixent de la democràcia, que ha denunciat la funció classista de les institucions, fins i tot de l'escola, i ha fet sortir a la llum el seu caràcter selectiu i autoritari. Si l'objectiu de l'escola no és el ple alliberament i realització de les energies morals, intel·lectuals, culturals dels individus, sinó la formació, d'una

banda, dels quadres (per a la producció i per al funcionament de la societat i de l'Estat) i, de l'altra, de masses d'executors i de súbdits, llavors són les qualitats de l'executor les que estan a primera línia: ha d'estar «atent» per comprendre les instruccions que rep, i ha de «recordar» a la perfecció allò que li ha estat ordenat. A la cadena de muntatge (a tantes cadenes de muntatge sobre les quals es basen diversos tipus de societat) no es necessiten personalitats de tipus creatiu, sinó de tipus repetitiu. El prestigi d'una escola basada en la transmissió dels rols socials i en la selecció de classe ha perdurat fins que les classes inferiors no han contestat el tipus de societat construït sobre la seva inferioritat. L'escola tradicional ha entrat en crisi quan la demanda de democràcia ha posat en crisi, abans de l'escola, la societat basada en l'opressió de classe i en la discriminació.

En aquest punt ha estat encara bastant fàcil descobrir que només les classes i les forces interessades en una radical renovació social poden fer seves les exigències més avançades de les ciències educatives, des de la pedagogia fins a la psicologia. A la demanda d'un ple alliberament de l'home social, correspon el d'una educació plenament alliberadora. A la revalorització de la dignitat de tots els homes correspon la revalorització de la dignitat de totes les possibilitats humanes. Neix l'aspiració a un home omnidimensional. Neix el dret de tothom a una educació omnidimensional, no repressiva, no limitadora, no programada des de fora o des de dalt, no orientada a objectius estranys a la personalitat del subjecte de l'educació. No s'acaba només la primacia de l'atenció i de la memòria; s'acaba també la primacia dels programes, dels reglaments del centre, de la burocràcia escolar.

A l'escola tradicional no hi ha lloc per a la imaginació. La primera cosa que el nen aprèn el primer dia d'escola és que ha d'estar callat,

una ESCOLA CREATIVITAT

fer allò que se li diu, deixar-se transformar segons unes regles no fixades per ell, aprendre coses que no ha escollit ni escollirà mai d'aprendre, cedir als altres la plena autoritat sobre l'ús del seu temps i del seu espai. Queden fora de l'escola el joc i les joguines, el dret al lliure descobriment, els amics, la varietat de les relacions humanes, el somni, el plaer d'inventar-se l'espai i el temps, l'harmonia amb el propi cos, amo de tots els seus moviments. I el perquè és clar: a l'escola ha d'aprendre només a acceptar i respectar el món tal com és. La seva llibertat n'és, doncs, exclosa com la seva pilota.

Però nosaltres volem partir precisament d'ell, del nen, de la seva llibertat, per ajudar-lo a fer d'ell mateix allò que pot i que vol ser. Primer de tot, doncs, l'hem d'acceptar tot sencer. No només la seva atenció i la seva memòria, sinó també el seu cos, la seva imaginació, tot allò que el distingeix d'un animalet que cal ensinistrar i fa d'ell un home, és a dir, un creador. I remarcuem aquest punt: que la molla principal que cal accionar en la seva personalitat durant la formació és aquella que el distingeix principalment dels cadells de les altres espècies animals, i que és la seva creativitat. Pregunteu-ho a un antropòleg: també en la seva resposta es pot basar avui una escola diferent de la de l'aprenentatge i de la repetitivitat.

El nen que entra a l'escola és un nen que juga: cal que a l'escola continuï jugant, amb objectes, amb paraules, amb el seu cos, amb els seus companys. Cal, doncs, que a l'escola hi hagi joguines, que hi hagi espai per jugar, materials per manipular, per inventar nous jocs, ensenyants capaços de jugar amb els nens (i a mida que creixen, canviant els jocs, amb els nois), d'utilitzar amb ells el joc com un instrument extraordinàriament dúctil, elàstic, omnicomprensiu, per experimentar la realitat. No parlo dels jocs didàctics; i això que n'existeixen de bons. Però, aleshores són bo-

nes joguines, en general i sense adjectius. Una bona joguina és per ella mateixa una òptima «joguina didàctica». Hi ha una joguina més educativa que la pilota?

Observem els nens que juguen. Són moltes les claus que fan servir, molts els terrenys en els quals s'aventuren. Hi ha moments en què és difícil distingir-hi el nen que juga i el científic que experimenta. Hi ha el joc-expressió, el joc-comunicació, el joc-recerca. El joc dramàtic és el model vivent de totes les dramatitzacions, de tot el teatre dels nois o per als nois. Naturals, fàcils, invitadors són els passos del joc al treball, del joc al dibuix, al projecte d'objectes o d'accions. El nen no domina les anades i vingudes de la seva imaginació: això és incumbència de l'ensenyant, descobrir en el joc els fils que puguin guiar més lluny en el laberint.

En el joc, si us hi fixeu, s'esdevé la primera formació cívica del nen, el seu descobriment de la democràcia i de les seves regles. En el joc el nen és ciutadà d'un país de fantasia, en el qual, però, els companys de joc són lleialment acceptats com a iguals i les regles del joc són respectades fins al fons. El nen que entra a l'escola és un nen que parla. Disposa ja d'un lèxic ampli, usa els temps i els modes dels verbs, formula períodes de més proposicions. Ha transformat ja en paraules una experiència rica i complexa: és capaç de manipular aquesta experiència, de compondre i descompondre les dades per tal d'obtenir noves imatges, jugant amb les paraules. Cal, doncs, que l'escola sigui el lloc on el nen parla. I encara més, on els nens parlen. On neix la comunitat dels nens, a més del joc, en la conversa. Cal que la conversa, en tot tipus d'escoles, sigui l'hora més important i interessant del matí, en la qual tots aprenen de tots, les experiències de cada nen es troben i topen les unes amb les altres i així se sumen i es multipliquen. Les energies de tots puguen de nivell i esde-

10 venen energies collectives, i la llibertat i la tolerància de cadascú es converteix en el projecte de tots.

A l'escola tradicional un parlava, des de dalt de la càtedra, i els altres escoltaven. A l'escola democràtica aquell que abans era l'únic que parlava ha de ser l'animador de la conversa comuna, aquell que comprèn la importància de la seva productivitat, és a dir, de la seva creativitat. Els nens, parlant, produeixen informacions, produeixen valors, produeixen regles (es parla per torn, s'accepten les diverses opinions, no es fan violències, no s'exclou ningú). A la conversa, al meu parer, no cal descurar mai l'element joganer, els suggeriments de la imaginació, els senders de fuga, els parèntesis, les distraccions collectives. Si conversem sobre el significat d'una paraula, per formar-nos un judici sobre un esdeveniment, o per formular un programa de treball, no estem obligats a mantenir-nos sempre en el registre més seriós i rigorós: de vegades la novetat es revela rient, el descobriment arriba per casualitat. Cal tenir obertes sempre les portes i les finestres a la novetat que es pot presentar des de qualsevol punt cardinal, escollint la forma menys oficial, els camins no marcats al mapa.

A la conversa es produeix l'aspecte més essencial de l'educació de la sociabilitat, és a dir, de la democràcia. I es produeix implicant-hi l'aspecte essencial de l'educació lingüística, que no és només educació del lèxic, o de la gramàtica, sinó educació de la llibertat de paraula, de tots els usos lliures de la paraula, sigui quan parlem per inventar una faula, sigui quan busquem els batecs d'un drama o que confrontem les nostres opinions sobre un fenomen físic, sobre el temps que fa, sobre la vida dels homes.

Amb aquests exemples pretenc mostrar que no hi ha temes separats: no es pot parlar d'educació i afegir-hi un capítol dedicat a la imaginació o a la creativitat: aquestes dues paraules han d'aparèixer en tots els temes, han de travessar tots els moments de la vida escolar. Quin entusiasme pels nombres, en els nens, quan ells mateixos descobren els secrets de la taula pitagòrica, amb la qual els hem invitat simplement a jugar. Amb quina facilitat aprenen les «taules» (dos per dos, dos per tres, dos per quatre... set per vuit, set per nou...) quan ells mateixos han descobert l'existència de relacions entre els nombres que nosaltres anomenem «taules». Amb quina desimboltura prenen la mida de perímetres i superfícies si ells mateixos han inventat regles per amidar-les,



abans que ningú, sense que ningú fes ploure sobre els seus caps les regles i les fórmules com a temporals que cal rebre sense protestar.

Res no s'aprèn millor que allò que s'aprèn per un mateix, tot sol. No expliqueu mai als nens una cosa que ells puguin descobrir sols, si estan en condició de poder-ho fer. Tot el que ha de fer l'escola és això: «posar en condicions de...»; crear l'ambient, enriquir-lo amb estímuls adequats, multiplicar, variar, renovar contínuament aquests estímuls, per tal que el món no aparegui mai estàtic, igual a ell mateix, mandrós, immutable. Això val a cada moment de l'ensenyament, per a totes les anomenades «matèries», que són només diverses claus per entrar a l'única mateixa matèria existent, que és la realitat (física, humana, científica, tècnica, etc.).

Es tracta de comprendre que aquestes «matèries» són totes creacions humanes i no contenen veritats absolutes sinó veritats humanes. Cada generació, cada home o dona singular té el dret de descobrir aquelles veritats, alliberant-les de tota mena d'incrustacions (per exemple, quanta ideologia hi ha en la història), canviant-les. Es pot estudiar la història només re-creant-la. Tota classe escolar té el dret de construir la seva pròpia relació entre el seu present i el seu passat, i de veure en tot el passat la seva espessor. Això vol dir que no farà servir els llibres d'història, quan aquests són indispensables, com a «manuals» o catecismes, sinó com a matèria

primera, al costat d'altres fonts: testimonis, vius (per interrogar) i morts (per llegir: els poetes, els fabulistes), monuments (il·lustres com les catedrals, obscurs com les cases quotidianes dels pobres), objectes, documents, màquines, instruments, cançons, obres d'art. Cada camí, de ciutat o de camp, és un llibre d'història obert, per estudiar de moltes maneres, fins i tot de maneres a penes inventades. Cada objecte és un fil d'Ariadna que cal seguir per tal d'explorar el laberint. A Roma hi ha un monument, el Mausoleu Adrià, o Castel Sant'Angelo que és, alhora, una tomba de fa gairebé dos mil anys, una fortalesa medieval, un museu d'armes, etc. Però és també un cilindre. Quan hi portem els nens, descobren que caminen per un cilindre: un camí és la circumferència, un altre el diàmetre, un tercer és una espiral. Sembla que es camini en un invent geomètric. Els mestres han cregut que hi portaven els nens a estudiar la història (fins la de les pedres, de l'art d'edificar, de l'art de fortificar) i els nens han inventat el joc del cilindre. Com es poden mantenir separades les «matèries», fixant entre elles confins que es poden invalidar, castigant la violació de fronteres, representant incidents de frontera? Es va al camp per tal de veure alguns animals, que no es veuen a la ciutat. I els pagesos vells treballen amb eines més antigues que ells mateixos, a casa seva hi ha encara objectes que a les cases de ciutat han estat substituïts per rentadores, o pel televisor. El passeig s'ha convertit en un viatge a la història.

Jo crec que per enriquir l'escola s'ha de sortir sovint. El fet que els nens (els nois, els joves) vagin i vinguin entre casa seva i l'escola no significa que «surting». Quan tota la classe surt, això sí que pot significar «sortir». Només cal tenir oberts els cinc sentits per descobrir. Portar un magnetofon per captar. Parlar amb la gent per aprendre. Per què fer a classe, amb llibretes suades, els problemes sobre el cost, el guany, el producte, a l'esquena d'un pobre pagès que ha venut les seves patates? Sortim, anem al mercat. Heus aquí els preus. Per què canvien? Per què pugen? Només cal mirar al nostre voltant; a tot arreu hi ha operacions per fer: sumes, restes, multiplicacions, divisions, equacions. De la realitat, no dels llibres. Descobrint els problemes amb la imaginació, on es veuen només coses. Els problemes que estan dintre les coses, rera les coses, sota les coses. Qualsevol sortida és una collita d'estímul. Es torna a l'escola amb cent preguntes. Quan la imaginació es posa en moviment es descobren preguntes on semblava que només hi havia respostes clares i ràpides. Heus aquí el que ha de fer l'escola: *no proporcionar respostes ràpides, sinó fer néixer preguntes*, ajudar a concebre preguntes, a inventar preguntes i, naturalment, noves respostes. *El nostre fi no ha de ser l'home que coneix totes les respostes, sinó l'home que se sap fer sempre les preguntes justes, l'home que no té por de les preguntes*. És un fi arriscat. L'escola que s'ho proposa corre naturalment els seus riscos. Però és l'únic fi pel qual val la pena treballar.



Tina Roig

El nostre primer objectiu en aquest article serà escriure les reflexions d'allò que entenem per imaginació, de manera que quan ens endinsem a veure quin paper hi té a l'escola puguem partir d'uns supòsits precisos i ben delimitats.

Bases de la imaginació

Sense l'existència de la percepció, no podríem parlar d'imaginació en les persones. La *visió*, *interiorització* i *assimilació* de les coses són la base a partir de la qual podem crear noves imatges (que es caracteritzen pel seu allunyament de la realitat de la qual han sorgit).

Tot i que la percepció pot ser no intencionada, cal aprendre a observar, ja que necessitem que les coses que ens envolten ens despertin un interès, una curiositat i alhora necessitem que algú (en general l'adult) ens ajudi a satisfer-la. Si un nen veu una poma, si aquesta és una cosa habitual en la seva alimentació segurament en coneixerà el gust i les seves propietats (la forma, el color, per què serveix...) així com el seu nom. El seu *medi ambient* li haurà procurat tota aquesta informació, ja sigui conscient o inconscient. Però quan es tracta d'una cosa o objecte no tant habitual, com seria un violí, per exemple, el resultat de la primera percepció de l'objecte per part del nen condicionarà la seva ulterior actitud envers l'objectiu o cosa, i per tant envers el seu coneixement. L'acció seria la següent: un nen veu un violí i pregunta, què és això?, pot passar que se li respongui o no. La bona acollida a la seva curiositat farà que el violí passi a formar part dels objectes habituals del seu entorn i, alhora, amb aquesta actitud s'haurà donat una importància a les seves ganes d'observar, i li haurem fomentat les ganes de percebre el seu medi d'una manera intencionada.



Si diem que la imaginació creix a partir de les coses vistes o percebudes, entendrem que la imaginació dels infants anirà creixent a mida que es vagin enriquint amb el seu entorn o sigui a partir del fet que vagin *interioritzant* les seves vivències.

Les primeres manifestacions de la imaginació infantil són quasi bé imitatives, còpia del que tenen al seu voltant. És lògic. Les experiències de l'infant són poques i a mesura que vagi creixent s'anirà allunyant del model imitant creant-ne de nous.

Així com en l'adult la seva dimensió artística s'alimenta de la seva història, coneixements, etc. i de la imaginació per crear noves coses que l'empenyen cap a la modificació del seu entorn, tot actuant en ell, en el nen aquesta imaginació no l'empeny a la actuació pràctica en el seu medi sinó que modifica les imatges de les pròpies vivències: juga per jugar tot recreant-s'hi. L'exemple del joc simbòlic del nen ens pot servir per il·lustrar aquesta afirmació: juga a «fer dinars»,

i LA CREATIVITAT L'ESCOLA

13

parteix d'una situació percebuda en la realitat, però tantes vegades com hi jugui hi anirà afegint variants que l'allunyan de la realitat, la qual ha donat peu a aquest joc. El resultat no té un fi pràctic com seria modificar la manera de fer el dinar o crear un nou menú, sinó que es recrea en l'acció.

Ara bé, les percepcions sempre van acompanyades d'una part emocional que és l'*emotivitat* i aquesta juga un gran paper en la imaginació, sobretot en els infants, puix que quan perceben coses, vivències i altres, aquestes els colpiren més o menys i tindran més o menys importància segons la intensitat emocional amb què ho han viscut.

Desenvolupament de la imaginació

Paral·lelament al creixement de l'infant hi ha un augment qualitatiu i quantitatiu de la creativitat de manera que adquireix una riquesa d'imatges que es poden utilitzar per fugir de la realitat. Ara bé, aquesta realitat existeix i els infants hi són immersos i aleshores creen un pont de relació entre imaginació i realitat que els serveix com a punt de referència i que desenvolupa el *judici crític*. Així, quan un infant ha vist un elefant al parc i després crea imatges diferents, se'l pot imaginar volant, però la realitat l'obliga a recordar que no té ales o que pesa molt i no porta motor, etc. o sigui, que el fa tocar de peus a terra.

El coneixement cada vegada més ampli de la realitat permet que els infants siguin conscients del que és pura fantasia i el que és realitat, de la diferència entre una cosa imaginada i una cosa real.

Grans i petits tenim imaginació a l'escola, que és un lloc format per nens i mestres, i podem trobar manifestacions pròpies de la imaginació. Ja que hi és, per què no reflexionem sobre la seva vessant educativa?

A l'escola

Al parvulari, sobretot, la imaginació la fem servir molt. Ens és una eina útil per captar l'interès dels infants. Quan hem d'explicar un conte, quan preparem una sortida, sempre d'alguna manera procurem crear una situació una mica «sorprenent», «màgica».

La curta experiència dels infants ens possibilita un camp molt limitat per treballar. Al parvulari utilitzem la imaginació creativa per introduir-los al coneixement de coses noves. Ens recreem en la percepció del que ens envolta per potenciar noves imatges i ampliar-los-hi el seu camp de coneixement. Així, els infants veuen les cadires de la classe cada dia i per a ells no té altre valor que el de veure un moble més, però en el moment en què aquesta cadira, un matí en arribar a la classe se la troben embolicada amb un gran llaç de color rosa, passa a ser una cadira diferent, sorprenent, que els farà riure o els causarà sorpresa, i ben segur que s'interessaran per qui ho ha fet, per què, etc. Ells mateixos aniran creant i inventant noves hipòtesis sobre les vivències d'aquella cadira, cosa



14 que ens podrà ajudar a introduir coneixements nous: altres formes de cadires, qui fa les cadires, d'on prové la fusta, etc. Calia trobar una situació expectant per poder distanciar els nens i nenes d'aquell moble que tenen tothora a classe.

A EGB, la invenció, la creativitat i la imaginació són presents a la classe. L'aprenentatge de nous continguts requereix que el mestre utilitzi materials i/o formes de presentació que siguin creatives i imaginatives contra la rutina de cada dia. Per part dels alumnes, cal que vagin fent-se seus aquells continguts a partir de mecanismes imaginats per ells, propis d'ells, no copiats ni dels alumnes ni dels models proposats pel mestre o la mestra, ni de llibres.

Per exemple, quan en un treball de llengua, el noi o el grup de nois i noies han elaborat un esquema per sintetitzar uns continguts, han necessitat la imaginació per realitzar-lo, o sigui que han necessitat crear un model propi i personal per organitzar i ordenar unes idees que els han estat donades i que volem retenir.

Podríem dir que en totes les matèries, des de les matemàtiques fins a l'expressió plàstica, hem de comptar amb la participació activa de la imaginació i de la creativitat.

Actitud del mestre

Ara bé, tot això comporta una actitud determinada per part de la mestra. L'observació i coneixement de cada un dels nens i nenes serà el primer pas per tenir una idea ben exacta del grup classe.

Una mestra o mestre amb una actitud oberta a punt de recollir totes les iniciatives i propostes del grup classe potencia el creixement de la imaginació i fa que la lliçó sigui molt més interessant i, sobretot, que capti l'interès dels alumnes, ja que aquests hi hauran participat i hauran vist acollides o criticades les seves propostes i ho sentiran com una cosa molt més seva i d'aquesta manera els està fent créixer la imaginació.

Recordo que, després d'una excursió, vam proposar als nois i noies de la classe que d'aquella sortida fessin diferents treballs: *sistematitzar* tot el que havien vist, *ordenar* els materials recollits i *comunicar-ho* tot als altres d'alguna manera.

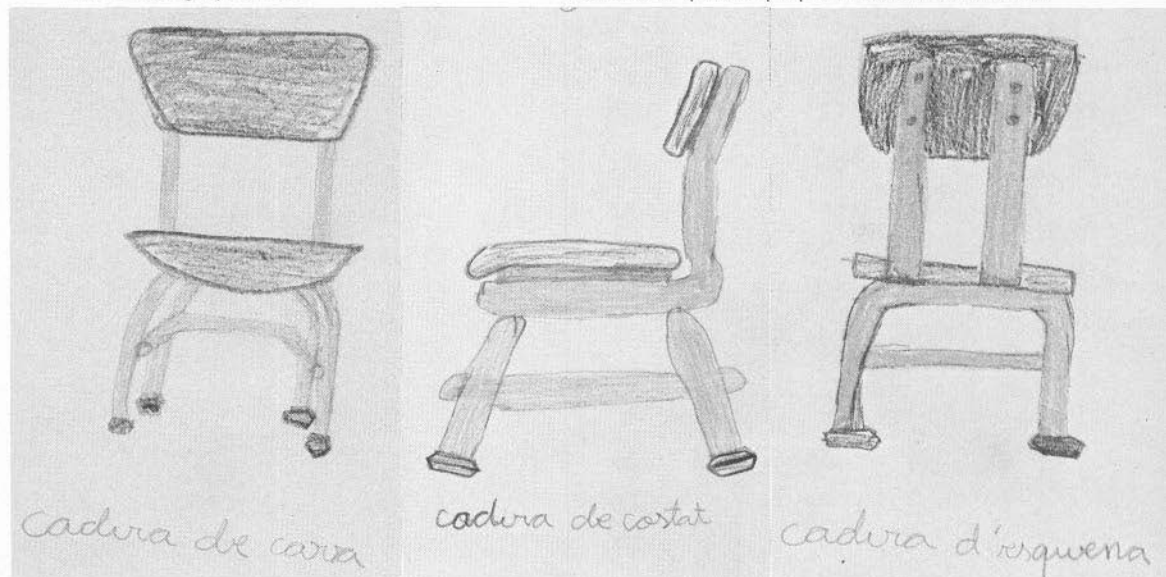
Aquesta actitud comporta que mestre i nens junts facin córrer la imaginació i arribin a planificar uns treballs concrets que vagin cap a l'*objectiu* proposat.

Hi va haver propostes molt variades, les quals superaven àmpliament el que el mestre hagués pogut imaginar tot sol. El treball s'imposava a fi de seleccionar les millors propostes o bé aquelles que podrien ser productives per a la classe.

Els mateixos van trobar la millor forma de selecció, «votem!» Algunes propostes van ser votades i altres ja no va fer falta, puix que tots van reconèixer quina era la millor.

Podem imaginar-nos amb quin interès es van prendre aquell treball. És veritat que per aconseguir aquesta dinàmica fa falta dedicar-hi una mica de temps i es necessita un entrenament, però crec que compensa.

Els alumnes són un pou d'idees i el que cal és potenciar-los i acollirlos, estar obert a tota renovació que els proposin. Sense oblidar mai



l'objectiu: la mestra ha de tenir molt clar, això sí, l'objectiu i treballar-lo partint dels interessos dels nens, a partir de la granota que et porten, de la pedra preciosa, de l'acudit que explica una nena quan arriba a classe, en fi, de les propostes de tot tipus que et facin.

La manca de temps per preparar les classes i el cúmul de continguts a transmetre als alumnes fa que convertim les classes en lliçons monòtones, rutinàries i poc interessants.

Vaig llegir un llibre sudamericà sobre titelles que citava un cas concret: el d'un alumne que al cap de deu anys es troba el qui havia estat el seu mestre i li diu que encara se'n recorda de la lliçó de geologia on el mestre es va servir d'un titella perquè rememoritzessin els continguts de manera que per a aquell alumne va significar una lliçó inoblidable. Aquest és un exemple en què *el mestre va utilitzar els titelles com a eina* per a transmetre uns continguts. Va saber sortir de la lliçó rutinària de cada dia en la qual la classe es disposa a escoltar allò que el mestre explica.

Eines que utilitzen

Hi haurien altres eines. En *l'expressió oral*: els contes, les cançons, els poemes, els acudits, les endevinalles, etc. No ens hi estenem perquè el seu ús ja és habitual a les nostres escoles.

En *l'expressió plàstica*: per reforçar els continguts en un treball d'història sobre les colònies dels fenicis i grecs, recordo que ens va ser molt útil fer-los pensar i realitzar un mapa on marcar el recorregut que van fer els fenicis i grecs en la fundació de les colònies. Una vegada fet el mapa, vam haver de pensar i realitzar els personatges (els grecs, els fenicis, els nadius i els esclaus). Cada un d'ells havien d'ésser tipus diferents (els grecs alts, rossos, etc.) amb vestits diferents, tipus d'embarcacions que utilitzaven tal com eren de debò, etc. i per últim el tipus de material que intercanviaven. Per a la realització de tot això vàrem necessitar documentació gràfica, informació escrita, etc. (es tractava d'ésser fidels a la realitat) i a més a més buscar quins materials podíem utilitzar per a la construcció del projecte. Segur que l'expressió plàstica és una bona eina per treballar aquests coneixements que partien de les ciències socials.

L'expressió dinàmica (els jocs, les escenificacions, les danses) ens brinden moltes oportunitats i cal saber-les aprofitar.

Excursions i sortides «in situ», no cal dir que sempre ens permeten veure les coses en el seu medi, una visita ens ensenya molt més que qualsevol explicació.

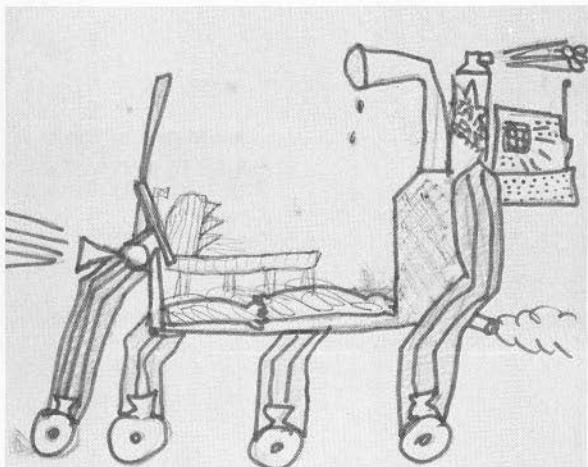
I els audiovisuals? Tant el cine, com el teatre, com les diapositives, com la TV ens poden ser molt útils. Ja que això resulta difícil de realitzar, ¿per què no demanem la col·laboració dels pares i mares de l'escola, que facin una pel·lícula sobre la vida de l'ocell que tenen a casa seva, quan menja, com menja, quan dorm, quan posa ous, quan canta, etc.? O bé en l'ocasió d'explicar una lliçó o treballar un tema (ofici, viatge, funcionament mecànic, etc.) aprofitar les aportacions que puguin fer un expert en la matèria (ja sigui un pare, mare, veí, amic, etc.).

Hem vist que un mateix contingut pot ser treballat des de diferents angles o àrees. L'aprofitament dels recursos que ens possibiliten ajudarà a una visió molt més exhaustiva dels temes en qüestió, de manera que els nens en guardaran una imatge molt més completa.

Voldríem acabar dient que, com més amenes, màgiques i divertides siguin les nostres lliçons, més possibilitats tindrem de guanyar-nos l'interès del nen perquè vagi fent els seus aprenentatges.

**«Sa rondaia ja està dita
menja-te-la frita
i si no t'agrada,
tira-la dalt sa teulada,
dalt sa teulada hi ha un fus,
s'ha acabat, Amen Jesús.»**

(Tret de *Folklore de Catalunya*, ronda-llística, Joan Amades, Ed. Selecta.) ■



cadirola

4. POESIA i

Ramon BESORA
Ramon PINYOL

*Visualització dels poemes «Primavera»
i «Hivern» de Miquel Martí i Pol i «Relletge
de pagès», muntatge de poemes d'infants.*

*Treballs realitzats pels alumnes
de l'Escola Cooperativa «El Puig»
d'Esparreguera **

1. ACTITUD DAVANT LA POESIA

L'actitud poc entusiasta dels infants respecte a la poesia ve marcada per uns hàbits pedagògics poc adequats. Si la literatura ja sol entrar dins els plans d'estudis per una certa necessitat de cobrir una àrea important de dades de cultura general, la poesia s'ha vist particularment afectada per la peculiaritat del seu llenguatge, i més davant d'altres gèneres, com podria ser la novella, que tenen una acceptació més usual.

L'anàlisi d'aquesta actitud ens ha fet veure que:

- a. massa sovint hem enfrontat en fred el nen amb la poesia i per això aquesta ha aparegut com una fortalesa inexpugnable i ha creat una actitud distant;
- b. s'ha presentat la poesia amb un enfocament excessivament centrat en l'examen dels aspectes més teòrics (ritme, rima, estrofismes, etc.);
- c. existia una manca d'incentius personals.

Davant aquests fets, per tal de trencar el distanciament esmentat, calia una formulació de nous objectius amb l'exigència d'uns canvis substancials en les activitats de la classe de llenguatge, en els principis d'organització d'aquestes activitats, en els continguts i en els mètodes de treball.

Calia oferir les suficients oportunitats de captar sensorialment la realitat objectiva del poema, per tal de facilitar la penetració en l'essència de les coses, fets o fenòmens que en són el nucli. Per això ens va semblar que

la millor manera era la de provar de refer el camí del creador començant amb alguna aplicació concreta fins a suscitar en els nens la necessitat de re-crear.

D'aquesta manera, l'acumulació tradicional d'elements teòrics es traduiria en una explotació pràctica de les possibilitats creatives que el nen ja posseïx.

2. PROCÉS D'ELABORACIÓ

2.1. Primavera

Podem resseguir ràpidament els passos d'aquesta experiència: A les classes de 6è., 7è. i 8è. es va presentar el poema «Primavera», de Miquel Martí i Pol i se'n va fer la lectura en veu alta. Aleshores, per grups, es féu una lectura conjunta mirant de copsar-hi el màxim de sentit possible: es va posar en comú i es va plantejar de buscar una altra dimensió al poema a base d'un treball paral·lel que en fos una re-creació. Com que no ens podíem acontentar amb una lectura passiva, vam discutir quina mena de participació ens portaria a l'autèntica re-lectura o re-creació. Es van insinuar diverses possibilitats que foren discutides. Es va decidir la visualització del text: així podríem arribar a fer un altre tipus de poema. Calia traduir les paraules de Miquel Martí i Pol a imatges.

Reunits novament en grups, van estudiar la dinàmica a seguir en el treball preparatori, la qual, després, cada grup va presentar a la consideració de la classe, i es va fer una selecció de les propostes. Es va repartir la tasca

* Editats dins «El Petit Mall» (Ed. Mall, Barcelona 1978), nova col·lecció de poesia i imatge per als infants dels Països Catalans.



de la seva realització i la feina de coordinació entre els diversos grups.

L'interès suscitats per tot aquest procés va ser tan gran que hom podia veure nois enderiats dies i dies, fins i tot en les hores d'esbarjo, en la realització acurada dels dibuixos que havien de traduir gairebé mot a mot el text del poema.

Aquest interès, d'altra banda, va estendre's als altres cursos, de manera que en la realització d'aquest poema «visual» van participar tots els cursos d'EGB. Els més petits, els de sis anys, van estudiar el tema de la «Primavera» a través del poema i de les imatges dels seus companys més grans i la seva aportació va consistir especialment en la composició de la cançó que el poeta posa en boca de:

...

«i l'home ho ha repetit qui sap les vegades
i n'ha fet una cançó
al ritme feixuc de la roda.

Heus ací el que diu:

—La primavera ha arribat al poble.»

Enllestida la plasmació del poema, en vam fer fotografies i diapositives i vam buscar una música adequada per fer-ne un muntatge audiovisual.

2.2. Hivern

No cal dir que la visita de l'escola a casa de Miquel Martí i Pol fou, després del treball desenvolupat, un contacte personal decisiu.

Si el poema de la «Primavera» en imatges



va tenir l'espontaneïtat d'un primer contacte amb l'obra del poeta, l'«Hivern» va suposar la culminació d'un treball més profund, més elaborat.

Més profund i més elaborat perquè ara no es tractava d'un poema del poeta Miquel Martí i Pol, sinó d'un poema del Miquel que tots coneixiem i que ens havia escrit: les seves cartes foren un estímul extraordinari perquè va suscitar en els nois el desig d'escriure poemes que van aparèixer, després, en les parets i passadissos de l'escola.

Tal com havíem fet amb la «Primavera», així que va arribar l'hivern —va coincidir amb la visita a Roda de Ter a casa del poeta— vam començar a treballar el poema corresponent. Cal tenir present, però, que en cap moment no hem pretès de fer les quatre estacions, sinó que hem seguit una dinàmica espontània.

De seguida ens vam adonar que, atesa la seva complexitat, tan sols es podria treballar amb nois de segona etapa i que, en tot cas, els nens de primera etapa havien de treballar aquest poema a partir del treball dels seus companys més grans, ja que les imatges en facilitarien la compressió. Aquest fet, i l'experiència ja acumulada, explica que l'«Hivern» sigui, com hem dit, d'alguna manera més madur i rodó.

3. CONSIDERACIONS SOBRE L'EXPERIÈNCIA

Sobre els treballs de «Primavera» i «Hivern» comptem ja amb uns testimoniatges de primer ordre que evaluen millor que no ho podríem fer nosaltres l'abast profund d'aquesta experiència. Ens ha semblat necessari reproduir-ne els paràgrafs més il·lustratius:

Després de veure els treballs de l'«Hivern», Martí i Pol ens escriu:¹

«No m'atreveixo pas a dir-vos que m'ha agradat més que l'altre perquè temo que si ho digués desmereixeria el primer, però us asseguro que vaig quedar literalment bocabadat davant cada dibuix, i més encara en considerar la importància del conjunt. Mireu, jo sempre he pensat que *un poema, de fet, no està ben acabat fins que algú l'ha llegit i li ha donat una dimensió* que l'escriptor sol no és capaç de donar-li. Amb això no vull pas dir que la feina d'escriure —poemes o el que sigui— no produeixi una satisfacció immediata; és clar que la produeix, però no té ni

1. Carta publicada a *Hivern*, col. «El Petit Mall», 2 (Ed. Mall, Barcelona 1978).

punt de comparació amb la que s'experimenta quan se sap que algú, mitjançant la lectura d'allò que un ha escrit, ha sentit, o gairebé diria ha viscut les mateixes sensacions o, millor encara, unes sensacions noves que sense aquella lectura potser no hauria arribat a descobrir. A parer meu, *és aleshores que de debò es pot dir que el poema ha esdevingut allò que el seu autor volia; que el poema, per dir-ho d'una manera més entenedora, és rodó, és a dir, acabat*. Compteu, doncs, el que per a mi suposa la feina que vosaltres heu fet. *Amb la vostra interpretació heu «acabat» el poema, li heu donat una nova dimensió, una nova vida, i no solament heu fet això, sinó que heu obert un camp de possibilitats interpretatives que el poema, per si sol, evidentment no tenia.*

»Deixant una mica de banda aquestes consideracions, però, us vull dir que el vostre treball m'ha impressionat de debò. Cada dibuix, com us deia, és una petita meravella, amb matisos peculiars que el distingeixen dels altres sense trencar, en cap moment, l'harmonia i la gradació del conjunt. I si cada dibuix és una petita meravella, la totalitat és d'un valor realment extraordinari que posa de manifest la vostra penetració. De totes maneres, si bé els dibuixos impressionen, us haig de confessar que a mi potser encara m'ha impressionat més adonar-me de com heu anat penetrant, a poc a poc i potser amb un cert esforç, en el nucli més important del poema (en el cor, com si diguéssim), adonarme de com l'heu anat interpretant ratlla per ratlla, concepte per concepte, i de com heu afinat la sensibilitat fins a atorgar-li aquesta dimensió que us deia i que segurament és molt més important que la que jo hi havia posat en escriure'l. Per això us assegurava més amunt que *vosaltres éreu qui de debò havia «acabat» el meu poema, i ara us hi afegeixo que n'heu escrit un de molt més bonic, un de molt més suggestiu i molt més ric que el meu, que us ha servit de base.*»

A aquesta llarga citació voldríem afegir el testimoniatge de Maur Boix² que ens parla de la cara oculta de l'experiència: «Tanmateix, no us vull felicitar només pel que hi ha de plàstic, pel que «s'hi veu». Potser encara m'han impressionat més, si és possible, les correnties secretes d'aproximació al fet estètic, de la lletra al color i, sobretot, del poeta

coratjós i madur dins la seva presó a les petites sensibilitats que esclaten tan finament en l'ordre artístic i en l'ordre humà!»

I és que el «Poeta» sap que «aquesta desfilada de nens i nenes, de nois i noies per la meua cambra, no l'oblidarà mai més per molts anys que visqui» i que «la vostra visita em servirà d'estímul i estic ben convençut que afectarà positivament tot el que pugui fer d'ara endavant».

L'abast social d'una realització com la que exposem ens ve delimitat en un article extraordinari de Josep M. Carandell:³

«Pertanyo a la generació dels nens de cera. Els anys quaranta, els cinquanta i per a molts els seixanta, les escoles eren museus de cera. Els nens eren com estàtues lívides, en silenci, en passivitat, en disciplina. (...) Però si el nen volia convertir-se en ésser humà, amb els seus instints, amb la seva llibertat, amb la seva responsabilitat, se'l tractava com un endimoniat, amb el temor i amb la violència amb què es tracta els endimoniats. El nen era amassat, ablanit al foc, reduït a cera, perquè fos més tard encuny o segell amb què estampar en el paper de la vida la veritat rebuda, i res més; la veritat morta de l'Estat. (...) Els nens han anat recuperant el paper actiu que els correspon, que posseeixen per naturalesa. (...) No hi havia aleshores teatre inventat pels nens, sinó teatre per a nens. Ni contes nascuts de la imaginació infantil. Ni dibuixos inventats per la força inextinguible de la infància. *Vam arribar a creure, fins i tot, que el nen no podia crear. Però ens vam rebel·lar*. I ara veiem que la cultura veritable no és ni pot ser altra que la que potencia les capacitats infantils, la que obre els seus camins i els dona les eines per a la seva realització. Ho veiem en exemples tan admirables com el que avui porto a la consideració dels lectors. Sobre un poema de l'excel·lent poeta Miquel Martí i Pol, de Roda de Ter, titulat «Primavera», *els alumnes de l'escola «El Puig», d'Esparreguera, han realitzat una trentena de dibuixos sorprenents per la seva bellesa i la seva perfecció. N'hi ha hagut prou perquè els nens d'imaginació errant es concentrassin i, amb la profunda serietat que caracteritza els nens, realitzessin aquestes obres que són tan art com qualsevol art autèntic.*»

2. Carta de Maur Boix, director de «Serra d'Or» i prior de Montserrat, a l'escola.

3. Publicat al Suplement Literari de «La Vanguardia» el 27 abril 1978. [Els subratllats són de R.B. i R.P.]

20 4. RELLOTGE DE PAGÈS

No hem d'oblidar que la visualització dels poemes «Primavera» i «Hivern» és una activitat de la classe de llenguatge que pretén de trencar el distanciament del nen enfront de la poesia i oferir la possibilitat de refer d'alguna manera el camí del creador.

Ens sembla que la sola descripció del muntatge que hem titulat amb el nom de *Rellotge de pagès* a base de poemes dels nois, i en darrer terme, la sola lectura de tots aquests poemes, seran la prova més sòlida de la validesa de l'experiència i dels seus resultats.

Aquests textos s'han anat publicant a la revista «Llampec», de l'escola «El Puig», que compta amb quatre números. Són fruit dels treballs que acabem de relacionar i d'altres treballs sobre poemes de Joan Salvat-Papasseit, Salvador Espriu i Vicent Andrés Estellés i sobre unes làmines de Jörg Müller que ens expliquen la transformació urbanística d'un poble rural, víctima de la industrialització.

El pas del temps, de les hores i de les estacions, ens ha donat el fil conductor que ha permès la materialització d'un aplec de pròxima publicació⁴ que recull trenta-tres poemes dividits en sis parts. Creiem que els títols d'aquestes parts ofereixen una imatge prou significativa del conjunt.

Cal aclarir que hem utilitzat sempre mots extrets dels poemes i hem procurat simplement que el conjunt en potenciés la força expressiva, en la mesura que hem sabut fer-ho.

Rellotge de pagès, títol d'un poema de Carles Paulo (11 anys) marca l'organització de tot el conjunt, que va des del cant del gall

4. En preparació dins la col·lecció «El Petit Mall».

EL CEL

Cel,
aquell nen petit
et mira sense por;
et mira i remira
i et gasta el color.

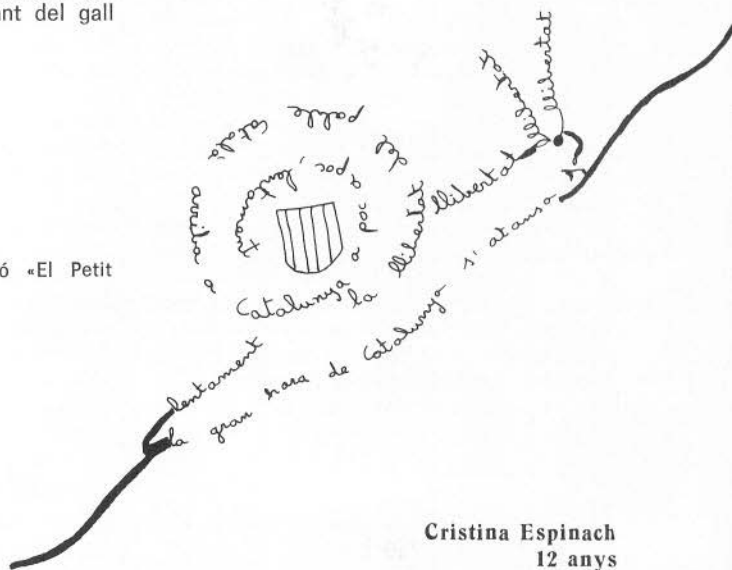
En els seus ulls et reflexes
com un llac immens,
oh cel, rei del món!

Ell salta i salta
i allarga el seu braç:
et podrà tocar?

Un dia de boira baixa
surto al carrer
i us feu un petó.

Margot Matas
10 anys

LENTAMENT...



Cristina Espinach
12 anys

Sol de
porta que fas
tants esforços
per no caure

la terra
vermellor
demostra el
teu esforç

però
cauïes amb l'esperança de tornar a
arxiv també
t'amagaries
com sempre
a sortir l'endemà

«que em fa desvetllar» fins als udols del llop, «que m'ajuden a somniar», ja que hem seguit el pas de les hores i de les estacions fins arribar a la creació poètica titulada «Un sol color d'herbes», hem disposat una sèrie de deu poemes que ens parlen fonamentalment de la natura amb els seus elements i els seus cicles (els animals que fan de rellotge; la granja misteriosament reproductora; la lluna mossegada; els pescadors i els pobres peixos; el sol, la sembra del blat i l'alegria del sol i de la lluna; el cel i el nen que «un dia de boira baixa / surt al carrer / i us feu un petó»; el goig d'un arbre, un rossinyol i un masover) i s'acaba amb dos poemes «calligrames»: una «Posta de sol» esperançada davant el futur i el contrapunt cívic de la llibertat del poble català que «Lentament...», damunt les antenes d'un cargol, arriba a Catalunya.

La segona part, titulada «Tardor», voldria ser com tu, un bon pintor», remarca el pas de les estacions amb una insistència diguem-

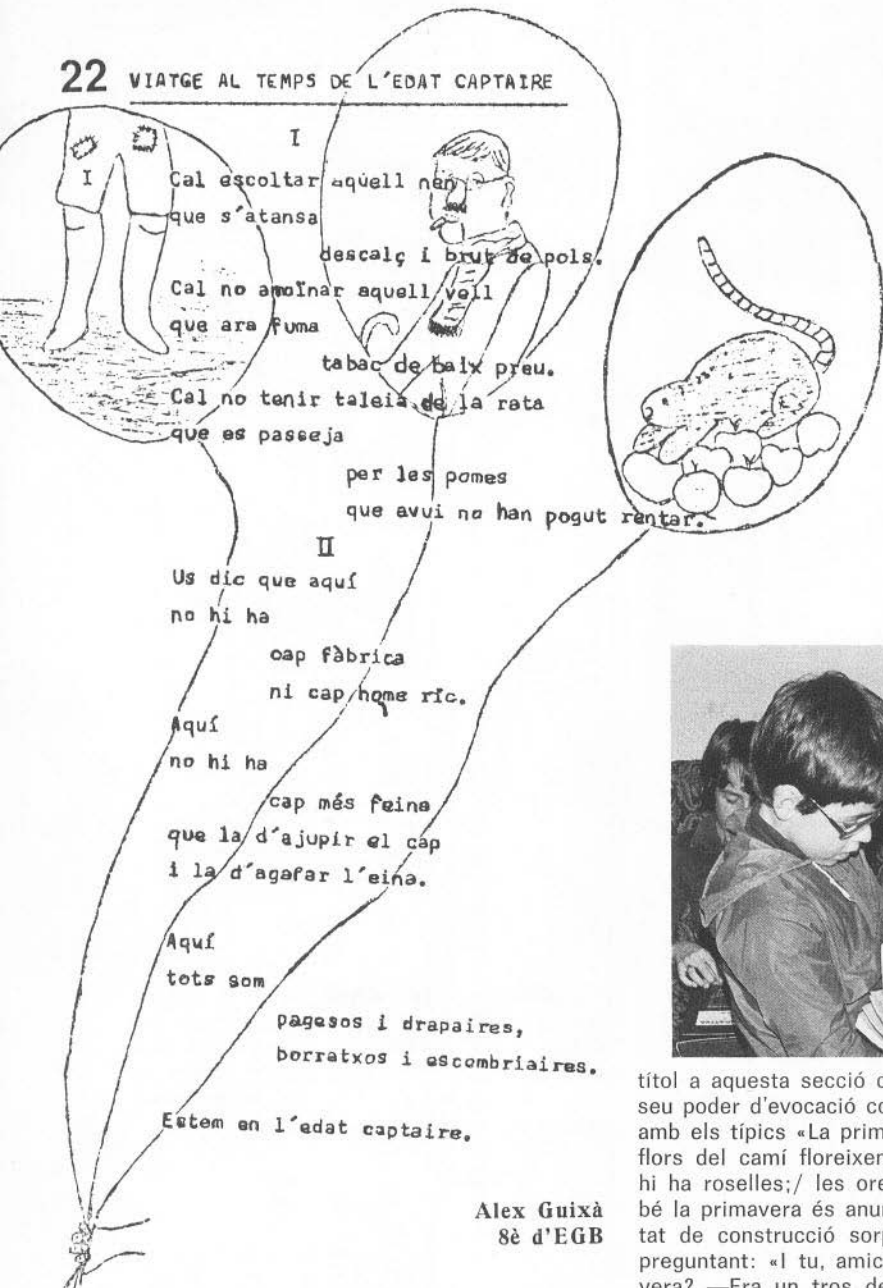
ne «pictòrica», tan constant en els textos d'aquests nois. Insistència que ens revela una modernitat innata de la seva sensibilitat, molt pròxima a l'aventura artística del nostre segle. Vegeu, per exemple, aquest brevíssim poema de Núria Canals (12 anys):

La pluja
és un petit plor.

La pluja
és l'arbre de tardor,

que ens atansa a aquella fórmula poètica japonesa de l'haikai, tan conreada pels poetes contemporanis.

La tercera part és la transició de la tardor a l'hivern amb el títol «Passejo pel bosc»; diuen que un dia serà ciutat» i ens fa adonar de com les coses canvien: de la tristor del bosc perquè li tallen els arbres; de la ciutat que abans era un prat; i de les paraules —«bosc, arbre, sol, prat...»— que «els nens de ciutat aprenem sense significat».



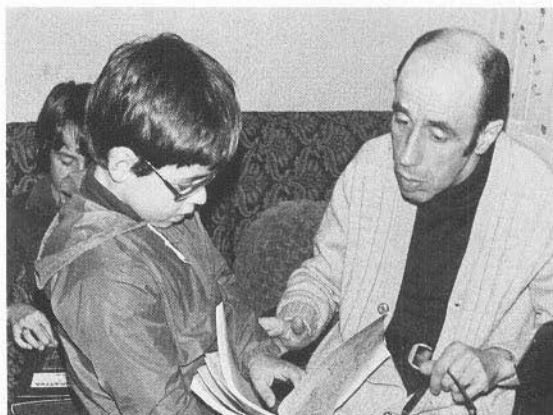
I

Cal escoltar aquell nen
que s'atansa
descalç i brut de pols.
Cal no amoïnar aquell vell
que ara fuma
tabac de baix preu.
Cal no tenir taleia de la reta
que es passeja
per les pomes
que avui no han pogut rentar.

II

Us dic que aquí
no hi ha
cap fàbrica
ni cap home ric.
Aquí
no hi ha
cap més feina
que la d'ajupir el cap
i la d'agafar l'eina.
Aquí
tots som
pagesos i drapaires,
borratxos i escombriaires.
Estem en l'edat captaire.

Alex Guixà
8è d'EGB



títol a aquesta secció cinquena i que amb el seu poder d'evocació contrasta poderosament amb els típics «La primavera ha arribat./ Les flors del camí floreixen;/ als camps de blat hi ha roselles;/ les orenetes canten». I també la primavera és anunciada amb una voluntat de construcció sorprenent quan s'afirma preguntant: «I tu, amic, no has fet la primavera? —Era un tros de fusta!» L'ambigüetat dels elements en joc, la polivalència dels significats, el poder de la bellesa que indulta les roses de Sant Jordi («eren tan maques, que no les van collir») deixen pas a actituds tan originals com la del rossinyol que, acorralat, «quan arriba el diumenge,/ se'n va a donar un volt/ fora del poble,/ tan lluny com pot».

La riquesa extraordinària que mostra aquesta tria breu però prou àmplia, ens fa presents els grans temes de la poesia de sempre (el temps, la vida, la mort, el misteri...),

«La neu no és sempre blanca» és la part dedicada a l'hivern: la suggestió d'aquesta negació pren un atractiu singular i confirma, com no ens cansem de repetir, la modernitat d'aquests enunciats plens de màgia. Si al seu costat trobem textos de factura més tradicional, hi descobrim, tanmateix, sempre, la presència torbadora d'elements insòlits.

La primavera és anunciada amb els colors de la vida: «Pel Barri [en majúscula] hi ha nens jugant amb bicicleta», vers que dona

tots els tractaments possibles (d'un tractament líric a un tractament èpic, amb elements dramàtics, satírics, imaginatius o visuals, del poema lliure de considerable extensió a la mínima expressió de l'haikai, del poeta circumstancial d'una hora de classe al minyó amb una vocació de poeta com si fos d'«heroi»). I tot plegat ens planteja com aquests vaillets han reeixit a superar totes les seves aparents insuficiències teòriques.

Totes aquestes virtualitats esclaten a la sisena part, en el «Viatge al temps de l'edat captaire» (poema d'Alex Guixà, 14 anys, i amb un centenar de poemes en un sol curs), part en la qual hem recollit els poemes que s'encaren amb el mateix llenguatge poètic. L'encapçala el «Poema a Miquel Martí i Pol» de Begoña Achau (11 anys):

Poeta,
estàs assegut,
mai no t'aixeques...
Viatgen els teus poemes.

Poeta,
estàs callat...
Parlen els teus poemes.

Però tu, Poeta,
et comuniqués amb els ocells
i, després,
canten els teus poemes.

És bonica, la teva vida, Poeta.

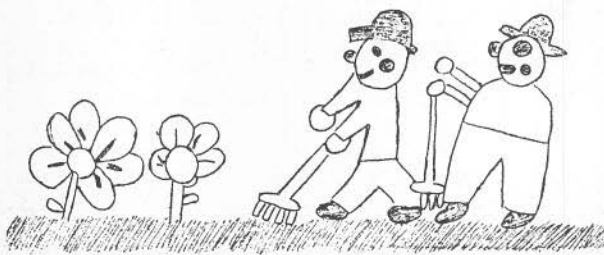
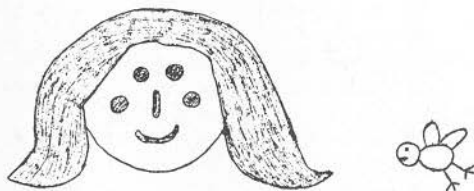
El domini de la construcció del poema, gràcies al servei que els presta la seva simplicitat intuïtiva; la utilització eficacíssima del «contrast» entre el vell i el nou, entre els tòpics o el peu forçat d'una referència obligada («Hivern=País Blanc»); el domini del llenguatge, etcètera, ens demostren a bastament les poderoses antenes culturals que esdevenen tot un testimoniatge de com es desencadenen certs mecanismes de comunicació amb el nostre passat cultural més pròxim i alhora amb el més remot, com és el cas de Xavier Romagosa (7 anys), quan ens fa recordar el Roís de Corella, salvant les distàncies, de «Crida lo sol plorant amb cabells negres» en dir que «Un dia va venir un sol amb cabells, i per això tota la gent d'aquell país va sortir a plantar blat».

La collita que esperem d'aquesta sembrada és la penyora més rica de sentit que hem de veure del canvi d'actitud del nen envers la poesia. ■

Barcelona, octubre de 1978.

La neu és blanca a l'hivern,
La neu és groga a la tardor,
La neu és verda a la primavera,

Meritxell Sitjà
11 anys



UN DIA VA VENIR UN SOL...

Un dia va venir un sol
amb cabells,
i per això tota la gent d'aquell país
va sortir a plantar blat.
El sol es va posar content,
tant content,
que tots els dies va fer sol
i totes les nits la lluna
estava contenta.

Xavier Romagosa
7 anys

24 5. LA CREATIVITAT l'Expressió

Fina RIFA

Es fa difícil escriure sobre la creativitat en l'expressió plàstica per la subtileza que inclou aquesta qualitat que el nen té en potència i que l'escola, la societat en general, ha d'afavorir per al seu desenvolupament. Possiblement entendríem més aquest concepte si entréssim en una classe on els nens estan pintant i en silenci amb respecte, contempléssim com fan anar el pinzell i posen formes i colors damunt del paper amb l'impuls creador que tenen a les primeres edats. De tota manera, convé que reflexionem i analitzem el com i el perquè d'aquest fet; com a mestres en tenim el deure perquè gràcies al nostre estímul i als conceptes que li podem traspasar, aquest potencial creatiu que porta a dins cada nen es desenvoluparà i podrà expressar-se plàsticament sense les traves que sovint hem tingut tants de nosaltres. El mestre cal que hi posi una gran confiança, ja que tots els nois sense distincions han d'activar les seves possibilitats creatives. La gran divisió entre nens artistes i nens negats per a l'art, la fa la societat que reprimeix i bloqueja aquest potencial. Recordo haver vist en un llibre d'escolaritat la puntuació següent: Imaginació, 0. És sorprenent que un mestre s'atrevis a posar aquesta nota; se la mereixien més ell i la societat que havien bloquejat les possibilitats del nen.

Segons Paul Klee, «les principals etapes del total del trajecte creador són les següents: el moviment previ en nosaltres, el moviment actuant, operant, que va cap a l'obra i per últim el pas als altres, als espectadors, del moviment consignat en l'obra. Pre-creació, creació i re-creació.»¹

Aquestes tres facetes que Klee determina en el trajecte creador ens donen un ventall de possibilitats per ajudar el noi en el seu camí per l'art.

Anteriorment a la realització de l'obra, sigui dibuix, pintura o modelat, cal que el noi tingui uns continguts per poder expressar,

que sàpiga què vol fer. Els continguts surten de la seva realitat immersa en el medi que l'envolta; per tant, necessita tenir-ne un coneixement profund per poder-la expressar de manera transformada segons el seu estil, la seva manera de ser; per això no tenen cap sentit el treball repetit, el treball de còpia. Segons R. Creus, «El mètode tradicional, repetitiu (és) antítesi de la creativitat».²

Els fets, les formes, els colors... l'han de motivar per al seu treball; per això són tan importants l'observació i la reflexió; el mestre en el seu paper d'animador hi té molta feina a fer.

E. Boix diu per tal de situar-nos aquests conceptes: «No existeix una metodologia per a la creativitat. Cal desenrotllar la seva percepció i les seves potencialitats expressives».³

En el seu llibre: **A letter to a young painter**, Herber Read ens recorda que Paul Klee com-

LA LLÀGRIMA
Paul Klee
1933





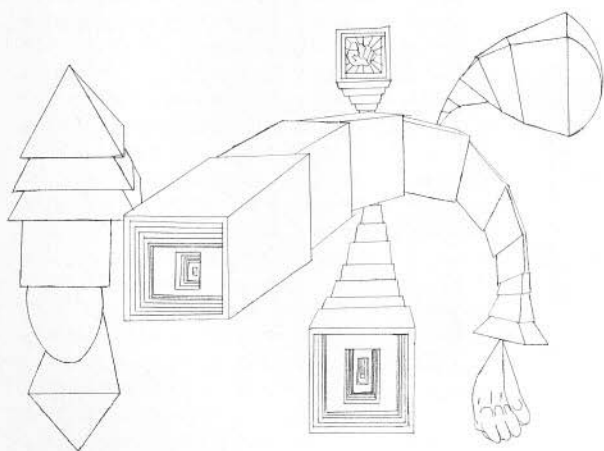
**MÀSCARA
DE JOVE**
Gargallo
1911

para el procés artístic al d'un arbre. «L'artista arrela en els fets de la naturalesa i de la vida i des d'aquestes arrels la saba s'eleva en el tronc, que és el cos de l'artista, i es desplega en el temps i en l'espai formant la branca de l'arbre. Ningú no espera que la branca de l'arbre sigui el reflex fidel de les arrels, de manera que tot art és una transformació de la realitat i de l'experiència. L'artista és el canal d'aquest procés de transformació, un humil intermediari».⁴

Quan ens trobem en la segona faceta, la de la creació, els continguts que el nen expressi es transformaran segons que els faci amb un material o un altre, com a superfície o com a volum. Hi ha d'haver una certa submissió al material, potser millor un respecte, un diàleg. Recordem escultors com Juli González, com Gargallo, que fan un autèntic treball d'investigació; el material els ajuda en la seva força expressiva i de comunicació. Herbert Read, escriu: «la meta d'un escultor com Henry Moore consisteix a representar les seves pròpies concepcions en les formes que són inherents al material amb què treballa».⁵

Hi ha diferents conceptes que poden ajudar el mestre en el seu camí tan poc marcat. Tinent en compte que quan el nen s'expressa transporta damunt del paper o a través d'un altre material un record, unes percepcions, una realitat que transforma, necessitarà desenrotllar el sentit de la observació i una gran sensibilitat. Haurà de saber usar els sentits, sobretot la vista i el tacte, tan importants per al seu treball.

És interessant que descobreixi el tracte que la naturalesa ha fet dels seus materials, com, per exemple, que el vent transforma les roques i l'aigua arrodoneix les pedres. Quan el nen té el material per treballar, l'ha d'anar coneixent a poc a poc, i fer-lo servir sabent les seves possibilitats. L'ha de respectar i



X.P. 13 anys

1. Paul Klee, *Das Bildnerische Denken*, Schwabe Verlag, Basel. (Es troba, en castellà, al capítol 7: «Filosofia de la creació», de l'obra *Teoria del Arte Moderno*, Paul Klee, Ediciones Caldén, Buenos Aires.)

2. *Entrevista: el taller extraescolar*, C. de P., «Cuadernos de Pedagogía», n. 30.

3. «Cuadernos de Pedagogía», article citat.

4. Herbert Read, *A letter to a young painter*, Thames and Hudson, London. (Edició castellana: *Carta a un jove pintor*, Ed. Siglo XX, Buenos Aires.)

5. Herbert Read, *obra citada*.



M.C. 7 anys

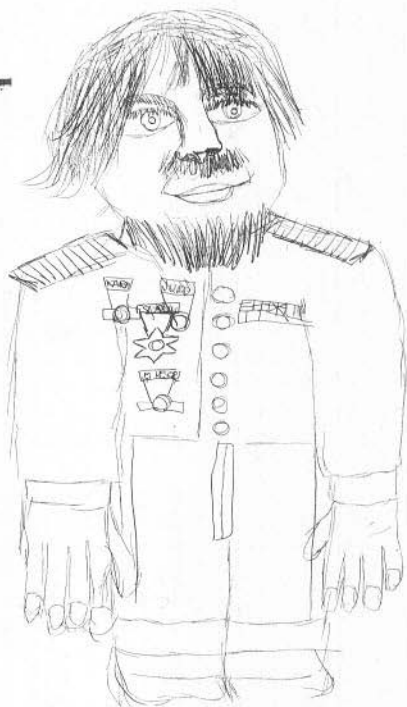
P.G. 12 anys

observar; possiblement en el seu aprenentatge observarà les diferències entre un material i un altre: el fang li oferirà unes qualitats i una personalitat diferent a la que li doni el cartró d'emmotllar.

Recordem que el mestre no pot ser només un animador, sinó que cal que traspassi conceptes que ajudaran a avançar el nen. Aquests conceptes han de ser adequats a cada edat o moment d'evolució. Alguns d'ells són bàsics, com el coneixement i manera d'usar els materials, el concepte de superfície i de volum, la teoria del color i d'altres que donaran eines als nens per a realitzar el treball. La realitat en les escoles encara és molt precària. Algunes fan servir la còpia, i per tant, les motivacions per crear ja queden eliminades; d'altres deixen els nens massa al seu aire, sense cap mena d'estímul ni d'orientació, aleshores és quan repeteixen els temes i cauen en tota mena d'amanerament.⁵

Sovint l'expressió és com un calaix de sastre on s'hi barregen tota mena de conceptes, alguns d'equivocats, com considerar l'activitat purament manual, «el treball manual» com a fi i no com a instrument; els nois han d'aprendre a fer servir les seves mans perquè sàpiguen usar-les en el moment d'expressar-se plàsticament. Fóra interessant endreçar aquest calaix de sastre i veure si la creativitat, element bàsic dins l'expressió plàstica, s'hi troba intrínsecament i fer una reflexió per veure quins elements l'afavoreixen i quins altres l'anul·len.

Finalment, segons Paul Klee, l'última faceta del trajecte creador és la del pas als altres, la comunicació. L'obra creada pel nen continua aquest diàleg que ha començat des del moment en què el nen ha còpsat la realitat que l'envolta, té una transcendència social, per això és molt important l'acolliment que l'expressió plàstica del nen té pel seu medi, la família, l'escola, l'ambient en general. El noi s'ha expressat i comunicat; segons l'aco-



lliment que tingui continuarà aquest diàleg que ell ha iniciat, d'això tots ens n'hem de sentir responsables.

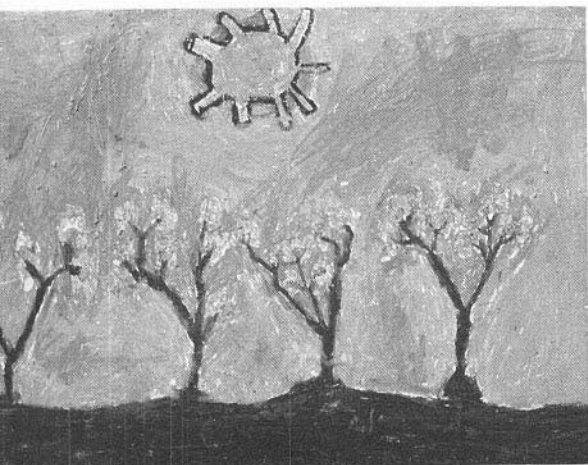
L'ensenyament de les arts plàstiques ha anat evolucionant, ha passat de tenir un paper merament funcional sovint al servei d'altres matèries, com per exemple, les matemàtiques, a ser també ornament. Convé que compleixi la seva funció de possibilitats a través de les quals el nen desenrotlla la seva creativitat, segons Gianni Rodari: «la seva creativitat s'ha de cultivar en totes direccions».⁶

6. Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino. Cap. 44: «Imaginazione, creatività, scuola». (Edició castellana: *Gramática de la fantasia*, Ed. Avance, S. A., Barcelona.)

6. LA CULTURA ²⁷

per Maria Aurèlia Capmany—

a l'abast dEls infants



Uso el mot cultura en el sentit més ampli. L'aprenentatge de la vida —la infància no és altra cosa que l'aprenentatge de la vida— significa l'ingrés a una cultura. A través del llenguatge, de la gesticulació, de la relació afectiva i cognoscitiva, l'infant ingressa a poc a poc, però si bé es mira en un espai de temps petitíssim, en l'univers organitzat, graduat dels adults. No he cregut mai que els infants tinguin un món propi, més o menys incomprensible, més o menys valorat per la gent gran. He cregut sempre que el mite de la infància creadora d'un món absolutament al marge dels valors de la societat adulta era precisament una fantasia dels adults desilusionats, frustrats, derrotats que cercaven refugi en un món inventat a posteriori. L'infant, contràriament al que sol sostenir tota una beateria de mainadera és el més civil dels individus, el més addicte a la realitat que l'envolta, el més decidit partidari d'un ordre coherent i per tant còmode. L'única diferència entre un infant i un adult és que l'infant és petit, que aprèn, que té una capacitat receptiva immensa, capacitat receptiva que s'anirà essussant amb els anys.

Crec doncs que a l'infants no se li ha de mentir mai, cosa que no vol dir que no s'hagi

de deixar lliure la seva capacitat de mitològic, és a dir d'interpretar, de convertir en esquema o símbol comprensible el seu complex món d'experiències. Si a l'infant li plauen les rondalles populars és per la senzilla raó que les rondalles populars van ser creades per adults i per a adults, per uns adults amb fantasia és clar, que volien entendre el món, sense excessius optimismes, i el volien explicar d'una manera agradable. Però, si ens hi fixem bé, les rondalles no són ni tendres, ni falsegen el món, ni creen un univers sols apte per a menors. Són, tot al contrari, una concepció del món sovint cruel, sovint irònica, fins i tot sarcàstica. I l'infant les entén, perquè és una personeta petita i està perfectament preparat per navegar en el món de la cultura.

Massa sovint s'ha pensat que la imatgeria rondallística era específica d'un univers infantil, quan en realitat ens ofereix les resultants de diverses concepcions de l'univers i, en aquest sentit, no és gens difícil retrobar en la rondalla popular la contrafigura del mite antic que intentava explicar, als homes, el poder, l'amor, el dolor, la mort, el triomf i la derrota. *El murterar del rei de França*, per exemple, una de les més belles rondalles re-

collides per Mossèn Antoni M.^a Alcover, expressa la dialèctica de l'amor, el llarg camí de l'aventura amorosa. Tant és així que podem seguir, imatge per imatge, la peripècia del mite grec expressat en el tema d'Eros i Psiqué.

Vull dir, amb aquest exemple, que una certa temàtica que ha estat invocada com idònia per satisfer la creativitat imaginativa dels infants no era altra cosa que una exposició del món coherent dels adults.

¿Què hem de fer nosaltres, doncs, si volem servir la necessitat de fabular que apareix amb el despertar de la intel·ligència? Marthe Robert, en un llibre titulat *Roman des origines et origines du roman*, ens explica, servint-se d'una de les genials intuïcions de Freud, que l'infant s'explica històries a si mateix per allunyar la por. El món caòtic, desordenat, incomprensible, agressiu que l'infant troba al seu voltant esdevé ordenat, possible de capir i de dominar amb la faula, amb la contarella, amb la història que té començament i fi. L'infant no té altres elements per construir les històries que aquells elements que la seva curta experiència li subministra. Nosaltres el podem guiar en aquesta experiència i li podem subministrar dades que l'ajudin a fabular. I dic fabular, però no mentir. No tenim dret a inventar un món del tot diferent del nostre per als infants. Per moltes raons. Primera, perquè ell és molt més capaç del que sembla, a primera vista, de descobrir que l'enganyen deliberadament. Segona, si l'hem de conduir al món que prèviament li hem organitzat no tenim dret de fer-li fer marxa simplement perquè a nosaltres ens calma l'esperit imaginar-nos que hi ha un altre món clos, el de la infància, on podem passar unes petites vacances dels nostres deures socials. Tercera, perquè per més esforços que fem, fins i tot si mentim, o precisament si mentim, omplim les nostres mentides de la nostra experiència vital, dels nostres temors, dels nostres refusos.

Com més diàfana sigui, doncs, la nostra comunicació amb l'infant, com més l'ajudem a veure allò que es produeix al seu davant, guiant-lo a través la seva pròpia experiència, com més el posem en contacte amb el contingut de la cultura en la qual s'ha d'integrar, i en la qual ha de trobar les arrels de la seva personal creativitat, més l'ajudem a viure. Contes, novel·les, teatre, espectacles televisius i cinema s'han d'omplir d'uns valors que no hagi de destruir quan es faci gran. Però no sols això, no sols l'hem d'ajudar a fabular amb els elements que la tradi-

ció o la història ens ha posat a l'abast, sinó amb elements que la vida d'ara, la moda d'ara, els gustos d'ara, els projectes per un demà pròxim, també li posen a l'abast. Contràriament al que s'ha dit moltes vegades l'infant frueix amb la descoberta de la quotidianitat. Que un fenomen determinat de la seva vida es repeteixi amb un ritme segur i constant li produeix una exaltació feliç. La repetició, i la seguretat de la repetició d'un fenomen el congratula amb la vida que se li ha pogut presentar de ben antuvi com un immens desert fosquísim. Explicar-li a un infant que hi ha un noi o una noia que es desperta cada dia a la mateixa hora, que esmorza i se'n va a col·legi, obra a la seva imaginació un ventall de possibilitats extraordinàries. La persistència d'uns determinats animals en uns determinats elements —els peixos a l'aigua, els gats per les teulades— ordena l'univers i el fa ple de companyies. A l'infant li agrada la realitat, com li agraden els dibuixos realistes, i les històries amb gent real perquè aquestes històries interpreten i articulen la seva experiència quotidiana.

No podem oblidar, en arribar a aquest punt, que ens trobem cara a cara amb el gran tema, mai no resolt, de tota activitat pedagògica, és a dir, ¿fins a quin punt hem d'impulsar l'evolució d'aquest infant cap a un home nou, cap a una societat més justa i més feliç, fins quin punt tenim el deure de preparar aquest projecte d'home perquè esdevingui, sense xocs dolorosos, l'home que li tocarà ser en una societat que existeix ja abans de la seva realització? En arribar a aquest punt penso sempre en l'alliçonadora llegenda de Buda. És evident que no podem tancar el nostre príncep en un meravellós jardí on no arribi mai el dolor, la vellesa i la mort. Per això dubto sempre de les beatífiques intencions dels pedagogs que tracten de preservar els infants de les coses que a nosaltres ens fan por. Crec que no serveix de res prohibir les joguines de guerra quan al mateix temps sabem que li explicarem la història a través de les guerres, la literatura amb històries de guerra i els fets de la vida quotidiana amb exemples inevitables de lluites.

Tot això són unes quantes reflexions sobre un tema molt ampli i que es podria resumir en una senzilla reflexió: l'infant no és un individu separat del nostre context vivencial; tot explicant-li històries, tot fent-lo actuar en el teatre, o ensenyant-li a fer d'espectador l'hem d'anar associant a la nostra pròpia vida, fent-lo, des de molt aviat, capaç d'escollir perquè és capaç d'observar i de jutjar. ■

ANÀLISI IDEOLÒGICA DE LES ESTADÍSTIQUES A SEGONA ETAPA

En el moment en què qualsevol organisme, públic o privat, es disposa a fer una estadística sobre el nivell de vida es veu obligat, per força, a fer una selecció de dades possibles a quantificar. No cal dir que les dades que s'escolleixin seran les que responguin més plenament a la idea subjectiva que tingui l'organisme realitzador de l'estadística d'aquest concepte i que, de retruc, les eleccions reflectiran tota la càrrega ideològica que va implicada en aquestes paraules: «nivell de vida». És ben bé allò que tots podem constatar quan una persona torna d'un viatge a un país llunyà i escoltem les preguntes que se li fan: «Hi ha gaires cotxes?», «Que surt la gent de nit?», «Com va vestida la gent?», cadascú comença preguntant allò que, per a ell, és l'indicador més segur de benestar o de progrés.

Aquest és, si fa no fa, doncs, el cas dels organismes que confeccionen les serioses estadístiques amb les quals hem de treballar tot sovint els mestres i els nens de la segona etapa per establir comparacions entre diferents sistemes econòmics, per estudiar un determinat continent o per tractar el tema del subdesenvolupament. La tria de dades que solem trobar als llibres que ens les proporcionen es refereixen a diferents graus de possessió: quantitat de televisors, de vehicles, de telèfons, d'aparells de ràdio per 1.000 o 100 habitants, amb la qual cosa descobrim, sense haver-nos-hi de trencar el cap, que molt sovint hom confon possessió amb benestar. El perquè d'aquesta confusió no pot ser més evident: si estem inscrits de ple dins l'economia de mercat, que promou el consum, cal que el màxim de felicitat sigui consumir i posseir.

Davant de tot això, els mestres no podem pas adoptar solucions extremes, com treballar sense estadístiques a fi de no imbuir idees consumistes en els nens o limitar-nos a subministrar les dades fredament i acceptar-les sense cap postura crítica. Entre tots dos extrems hi ha un camí que cal explotar i és el de fer treballar la imaginació dels alumnes, animar-los a discutir i a valorar les informacions que reben i a prendre's amb tranquil·litat els abassegadors tants per cent amb què, a vegades, se'ns volen imposar determinats models socials.

Totes aquestes consideracions prèvies són les que, a l'hora d'entrar a l'estudi d'Europa amb els nens i nenes de la classe de 7è. d'EGB, ens van conduir a promoure una discussió entorn de les dades estadístiques i a intentar que els alumnes s'adonessin que aquestes són una eina de treball que ens facilita la feina, però que contenen una càrrega ideològica en la seva selecció i presentació, cosa que cal tenir sempre ben present.

El primer pas que vam fer a la classe fou facilitar les estadístiques sense cap comentari i classificar els estats europeus segons diversos índexs: telèfons per 1.000 habitants, turismes per 1.000 habitants i habitants per llit d'hospital. Això ens donà una classificació que, un cop observada i comentada per la classe, ens va portar a la conclusió que els estats europeus que «viuen més bé» són Suècia, Dinamarca, etc., i que els que «viuen més malament» són la URSS, Iugoslàvia, Hongria, Romania... Evidentment, ningú no va trobar estranya aquesta conclusió general perquè és un resultat «lògic», que respon al nostre clic mental. La primera reflexió vin-

gué quan el professor preguntà quin tipus de sistema econòmic tenien els estats col·locats en primer lloc i quin els estats que estaven en les darreres posicions. Aleshores la majoria dels alumnes es va adonar que els primers són estats capitalistes i els darrers estats d'economia planificada, o socialista. Això, immediatament, originà l'oposició d'una part de la classe —la que tenia alguna informació sobre aquests estats, o d'idees anticapitalistes— i ens menà de dret a una discussió oberta sobre el significat de «viure bé» i quins índexs estadístics caldria calcular per saber, de debò, si la gent d'un lloc «viu bé». No cal dir que en aquest moment començàvem a combatre dos dels clixés mentals que ens inculquen les estadístiques: la possessió com a signe de benestar i que el règim capitalista proporciona més benestar que el règim socialista. Aquesta discussió va facilitar un gavadal d'idees a tots els nens i nenes que fins aleshores no havien badat boca i tothom començà a participar en el debat i a comunicar les seves opinions a la resta de la clas-



Marta

14 d'abril del 1978

Quines coses et sembla que caldrien calcular per saber si els habitants d'un país viuen bé?

Què és per tu «viure bé»? Raona-ho.

desores que em sembla que caldria calcular per saber si els habitants d'un país viuen bé seiem:

la seva alimentació, els espais verds que hi han, la gent que està parada, les escoles que hi han, el sou que cobren,...

Per mi viure bé, és, poder tenir facilitats a l'hora de buscar feina després d'haver tingut els estudis corresponents; cobrar un sou que sigui just; disposar d'espais verds si vius a una ciutat; disposar d'atencions mèdiques; viure en una casa a la mida segons la gent que hi visqui i que aquesta sigui proporcionada per l'estat; disposar de biblioteques i centres de reunió per a la gent; poder-se jubilar quan es tingui una edat avançada i cobrar un sou.

se; havíem trencat l'acceptació passiva d'unes dades i tothom s'hi sentia implicat. Cal dir que l'únic dels índexs que no es posà en discussió fou el de la quantitat de gent per llit d'hospital, que tothom va considerar com a molt adequat al concepte de benestar. Per cloure el treball i el debat —de quasi dues hores de duració— el mestre proposà que es fes un text sobre el tema que s'havia discutit i que cadascú especifiqués què era, per a ell, «viure bé» i quins índexs estadístics creia que calia calcular.

En una sessió següent de classe, el mestre, que prèviament havia corregit els textos i n'havia classificat els resultats i les opinions, exposà a la classe els resultats globals dels textos. Per una banda, els índexs que hom creia que calia calcular eren:

1. m ² d'espai verd/habitant	66 %	dels nens
2. Grau d'escolarització	61 %	»
3. Índex de contaminació	44 %	»
4. Qualitat i quantitat d'alimentació	39 %	»
5. Serveis de sanitat	39 %	»
6. Poder adquisitiu sous	33 %	»

A part d'aquests índexs, que eren els elegits majoritàriament, en van sortir molts d'altres, com distribució de les classes socials a través dels sous, tant per cent d'atur, habitants per biblioteca, emigració i immigració, etcètera, tots ells molt dignes de tenir-se en consideració pel seu interès, fins i tot més gran que els índexs d'elecció majoritària, però en aquest terreny no ens vam voler ficar perquè calia tenir en compte que estàvem treballant amb canalla de 12 anys, no amb experts en sociologia.

En l'apartat de què significava per cada un «viure bé», les opinions, com és natural, van tenir un grau de dispersió més gran:

1. Tenir una casa o un pis amb prou espai	44 %	dels nens
2. Tenir espais verds a prop	39 %	»
3. Cobrar un sou just per viure normal	39 %	»
4. Disposar de serveis sanitaris	28 %	»
5. Tenir una alimentació bona	22 %	»
6. Tenir biblioteques	22 %	»
7. Viure tranquil, sense guerres	22 %	»

Com a l'apartat anterior van sortir moltes més idees i parers, dels quals només un 17 % es referien a possessió de coses d'ús particular. Aquest grau tan baix de desig de possessió va provocar la pregunta de si aquest aspecte —tenir cotxe, televisió, xalet, etc.— no havia sortit més perquè bona part de la classe ja disposava no de xalet, però sí de cotxe i televisió. Això va ser, de nou, tema de discussió, que portà a valorar la funció d'aquests objectes dins la nostra societat.

El treball quedà aturat aquí, però no ens podem estar de pensar que fóra molt interessant que, a partir d'un debat d'aquest tipus, s'emprengués un estudi del propi barri o poble i es comprovessin, per una banda, les coincidències i diferències entre el nostre model de viure bé i la realitat; i, per altra banda, s'investigués, a través d'enquestes, l'opinió que té la gent sobre aquest tema, segons l'edat i la classe social a què pertany, perquè, n'estem segurs, aquest debat sobre el nivell de vida donarà resultats diferents segons la classe social que domini entre els nostres alumnes. En tot cas, la finalitat d'aquest treball sempre és la mateixa: ús crític de les estadístiques, obrir debats d'opinió dins la classe, discussió de models socials desitjables, fer adonar de la subjectivitat que, en alguns punts, poden tenir les ciències socials.

Joan M.^e SERRA SALA
 ESCOLA BARRUFET
 Sants (Barcelona)



ABAKUS

cooperativa

CÒRSEGA, 269, baixos
Tels. 217 44 54 - 217 45 66
BARCELONA - 8

- Material d'escriptori i dibuix
- Materials per a la classe
- Llibres per a infants
- Llibres per a adults
- Llibres d'ensenyament
- Discs i cassettes
- Joguines didàctiques

Des de sempre al servei de l'Escola, el mestre i l'estudiant.

Demaneu informació per a fer-vos Socis.



Ha sortit el nou catàleg de la Cooperativa, on s'hi incorpora una considerable quantitat d'articles nous de gran interès per l'escola. Si no l'heu rebut demaneu-nos-el.

DIDÀCTICA D'UN TEMA DE LITERATURA A SEGONA ETAPA

Didàctica

33



INTRODUCCIÓ

La gent d'aquest país que hem passat per una escola de postguerra (i a hores d'ara som majoria) tenim una experiència singular en tots els aspectes imaginables. Un, el de la literatura, és especialment singular. Us explicaré la meua vida, en quatre mots: quan era petit i anava a escola tenia la vaga sensació que això de la literatura era una mena de llistí telefònic amb els noms i cognoms de tots els senyors que sembla que escriuen, seguit dels noms d'una colla de llibres que sembla que van escriure, i seguit d'una sèrie d'etiquetes que calia penjar a cadascun d'aquests personatges, segons la manera com sembla que havien escrit. Perquè, de fet, tot eren conjectures: que aquells senyors havien escrit m'ho havia de creure mitjançant un pur acte de fe. Mai no vaig tenir-ne ni una trista prova. Era una assignatura que històriava fantasmes: fantasmes estrangers, de noms exòtics i sonors.

Però, per sort, a casa hi havia quatre llibres escadussers que contenien uns textos que m'agradaven i que fins i tot vaig aprendre de memòria. Eren coses de Josep Carner, de Joan Maragall, de Jacint Verdaguer... Gent del meu país que em parlaven de coses que jo entenia, d'una manera que jo entenia. Més tard (ves si és gros!) em van dir que allò era literatura. De moment no gosava creure-ho: jo em pensava que la literatura era cosa de fantasmes inabastables. En canvi, aquests no ho semblaven pas!

Aquesta mateixa història és la història de molts en les seves primeres relacions amb aquesta senyora que du el nom màgic de Literatura.

El disbarat de l'escola de postguerra és fàcil de veure: ensenyar literatura sense ni veure (ni, probablement, ensumar) un text literari és com ensenyar història de la pintura sense veure mai ni un sol quadre. És com buidar el mar amb un didal.

Aquesta bestiesa solemne ens va privar de l'autèntic plaer de llegir. Que no és pas poc. Però és que això encara duia, en conseqüència, una cua (ja se sap que les desgràcies no vénen mai soles): ens va privar de l'autèntic plaer d'escriure. Perquè el plaer d'escriure (l'immens plaer d'escriure), com és lògic, pressuposa el plaer de llegir. Per expressar-se, primer cal haver comprès. Per escriure, cal haver llegit.

A escriure se n'aprèn llegint. I els recursos expressius no s'aprenen en un manual de retòrica, sinó que s'aprenen a base de veure com els utilitzen els escriptors. I provant, en acabat, de posar-los en pràctica, és clar: fent i desfent aprèn l'aprenent. Això és: a escriure se n'aprèn llegint i escrivint (perquè el llegit no ha de fer perdre, com diuen, l'escriure, sinó tot el contrari: l'ha d'estimular).

Doncs bé, el que ara vull és exposar una possible manera d'ensenyar a utilitzar els recursos expressius. Dic *una* perquè només és la que he fet servir jo, senzillament.

He triat, per concretar aquesta manera de treballar, el tema del retrat. I he triat segona etapa com a nivell aproximat, encara que, amb variants no gaire aparatoses, es podria aplicar perfectament a primera etapa o també a BUP, o bé on sigui.

EL RETRAT

El retrat consisteix, simplement, en la descripció d'una persona.

34 Pot ser de dues menes: físic o bé psíquic. Això vol dir que podem descriure una persona segons la seva aparença física o segons la seva manera de ser i de comportar-se. O fins i tot podem descriure-la d'una manera mixta: físicament i psíquicament alhora, barrejant i relacionant els trets físics amb els trets psíquics.

Hi ha, encara, una forma del retrat molt interessant i molt poc aprofitada literàriament: l'autoretrat. Això és: la descripció de si mateix. Però d'aquest, si de cas, ja en parlarem una altra hora.

Per muntar l'exemple d'avui ens quedarem, perquè no es pot matar tot el que és gras, amb el retrat físic.

A més a més, val la pena d'advertir que

hauré de ser molt sumari i que hauré de tocar les coses molt alt per alt: l'espai no dóna per tant, ja se sap!

1ª fase de la feina: la tria de textos

El primer que necessitem és, indiscutiblement, una bella sèrie de retrats modèlics. Només així, que jo sàpiga, podrem esbrinar els secrets d'un bon retrat.

Dels nombrosos retrats que ens ofereix la literatura n'hem de triar, doncs, una col·lecció exemplar.

Vegem-ne uns quants a tall d'exemple, per poder seguir, poc o molt, el fil de la nostra feina.

galeria de retrats

El retrat de Joaquim Ruyra

A la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, quan el veuen entrar, petit, encorbat, grasset, amb aquella expressió tan desolada d'home abandonat, tothom tremola. Els plecs de l'armilla plens de cendra i de llumins apagats, el barret espès de tinya sobre una cara mal afaitada, plena de barbs, les calces com dues boques de canó a la funerala, la corbata a tres quarts de quinze, les ungles vellutadament negres, els ulls mullats d'humors rogencs damunt d'unes bossetes de color de rosa, el bigoti torrat i caigut com una cortina esfilagarsada... Ruyra s'asseu davant la taula. Al mig, hi acaben de posar una plata de dolços. Ruyra és llaminer i es complau, abans d'engolir el producte delicat, de palpar-lo, de constatar la densitat de la crema, de digitejar sobre les gracioses flaqueses de la confitura, de cercar el punt més suau de la crosta de xocolata.

Josep Pla

El retrat de Vicenç Solé de Sojo

Externament, sembla un tifa —però és un

tifa que només ho sembla, involuntari. No hi ha a Barcelona una persona més discreta i agradable. Té un cap i una cara en forma d'oval minúscul; un pit i un ventre (dues coses que presenta sense solució de continuïtat) en forma d'oval majúscul; té les cames curtes i pesades. Vist en conjunt, sembla un carbassó amb cames, i, com que camina una mica tibet com tots els miops, fa l'efecte d'un rave. Vesteix admirablement a l'anglesa i va perfectament pentinat i engomat. La seva pruija vestimentària tindria molta més eficàcia si no estigués tan inflat. Li he vist portar —essent més pobre que ara— admirables armilles de fantasia de color de cafè amb llet a la primavera i de drap suntuós i fosc, amb petits pics vermells a la tardor— així com faixes de seda negra amb una cadeneta i una moneda d'or. A l'hivern, sobre el coll de vellut blau de l'abric blau, hi porta els fulards de color de sang de bou de Bond Street de la més garantida autenticitat. I quins admirables barrets forts! M'asseguren que Xammar (expert considerable) els enveja. Fuma la pipa (Dunhill), i el fum que produeix és agradable. Excellent tabac anglès. Pompeu Fabra i Solé de Sojo són les persones que jo conec més absolutament i definitivament alliberades de la pintoresca mi-

sèria del tabac nacional. Amb la pipa a la boca, el llavi se li mulla i se li torna una mica xafallós.

Josep Pla

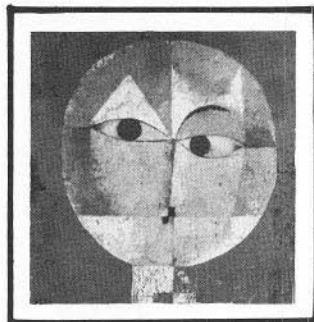
El retrat de Wouter Van Twiller

La figura d'aquell il·lustre ancià era de conformació tan regular i noblement proporcionada com si hagués sortit de les mans d'algun escultor holandès amb molta traça per representar el tipus mateix de la majestat i la grandesa senyorial. Feia exactament cinc peus i sis polzades d'alçada i sis peus i cinc polçades de circumferència. El cap era una esfera perfecta, més gros que el del gran Pericles (a qui en el seu temps anomenaven, de per riure, *escenocèfal*, és a dir, cap de ceba). Era, efectivament, de dimensions tan formidables, que Madame Natura, amb tot l'enginy del seu sexe, hauria tingut treball per fer un coll capaç de sostenir-lo. Per la qual cosa va declinar sàviament l'esforç i l'hi va col·locar amb fermesa damunt l'espinada, entremig de les espatlles, i allà el va deixar, embarrancat com un vaixell de guerra en el fang del Potomac. El cos tenia la forma d'un oval, de dimensions notables a la part inferior, la qual cosa havia estat sàviament disposada per la Providència en adonar-se que era persona de costums sedentàries i molt contrària a la feina absurda de caminar.

Washington Irving

El retrat d'en Quimet

Tenia els cabells com un bosc, plantats damunt del cap rodonet. Lluents com xarol. Se'ls pentinava a cops de pinta i a cada cop de pinta se'ls allisava amb l'altra mà. Quan no tenia pinta se'ls pentinava amb els dits de



les mans ben obertes, de pressa, de pressa, com si una mà empaités l'altra. Si no se'ls pentinava, li queia un ble damunt del front, que tenia ample i una mica baix. Les celles eren espesses, negres com els cabells, damunt d'uns ulls menuts i lluents de ratolí. Les vores dels ulls sempre les tenia humides, com una mica untades i li feia molt bonic. El nas no era ni massa ample, ni massa estret, ni tirant amunt, que no m'hauria agradat gens. Les galtes eren plenes, rosades a l'estiu, vermelles a l'hivern, amb una orel·la a banda i banda una mica desenganxada de la part de dalt. I els llavis els tenia sempre encesos i eren grossets; el de baix sortit enfora. Quan parlava o reia, se li veia la cadeneta de les dents, ben posades a cada forat de geniva. Tenia el coll sense nervis. I al nas, que com he dit no era ni massa ample ni massa estret, hi tenia, a cada forat, un enreixadet de pèls per aturat el fred i les polsegueres. Només, darrera de les cames, més aviat primes, les venes se li inflaven com serps. Tot el cos era llarg i rodó on calia. La post del pit alta, les anques estretes. El peu llarg i prim amb la volta una mica aplanada i si caminava descalç picava de talons.

Mercè Rodoreda

Em penso que, per començar, aquesta petita galeria de retrats serà suficient per introduir la feina d'avui. Com es pot comprovar, a l'hora de triar-los potser he pensat més en el lector de la revista que no pas en el mateix públic de segona etapa. En cada moment, és clar, caldrà trobar els exemples més adequats.



Retrat de Ruyra, fet per Junceda

IIª fase: la lectura del text

Un cop tenim recollida la col·lecció de textos, podem començar a treballar-los, l'un darrera l'altre, escalonadament. Això no vol dir, però, que durant tot un mes s'hagin de concentrar totes les energies de la classe de llengua en aquesta feina: més aviat vol dir que cal lligar-ho a la resta de la feina perquè no sigui un bolet extemporani i desplaçat. És més: si aquesta feina no forma part d'un engranatge de curs, si no aconsegueix d'exercir

una motivació sobre el públic escolar, el més probable és que no tregui cap a gaire res. Ja ens entenem, oi?

En presentar les descripcions dels personatges en qüestió seria molt bo, no cal dir-ho, de poder-les comparar amb retrats visuals del mateix individu (això, per descomptat, si el personatge correspon a una persona real). Ara penso, per exemple, en aquell esplèndid retrat (que, en rigor, és a mig camí del retrat i la caricatura) que Junceda va fer del gran prosista Joaquim Ruyra. Compareu-lo amb el retrat, fet de Pla, que obre la galeria de retrats, i veureu quina equivalència tan sorprenent. Dos artistes, l'un amb la ploma d'escriure i l'altre amb la ploma de dibuixar, intenten de copsar l'essència d'una persona. Aquest fet de comparar la visió plàstica amb la visió literària d'una mateixa persona ajudarà molt els alumnes a entendre els secrets de l'art de la descripció. Sense cap mena de dubte: hi podeu posar les mans al foc.

Un cop s'ha arribat a la comprensió i l'assimilació del text, la primera cosa que se'ns acut de demanar és: ¿per què té aquesta gràcia, aquesta exactitud, aquesta atracció? ¿Com s'ho ha fet, l'escriptor, per aconseguir-ho? I és a partir d'aquesta simple pregunta que ens comencem a plantejar l'anàlisi dels recursos expressius, és a dir, de les eines que l'artista hi ha fet servir.

A continuació donaré, com a possible punt de partida, el meu procés d'anàlisi, fet a l'escola, d'una descripció d'aquesta mena. I així, de retruc, obtenim una guia del procés de treball que es pot seguir a l'hora de fer-ho a classe.

IIIª fase: anàlisi del procés descriptiu

1. La primera cosa, potser, que ens crida l'atenció, és la prodigiosa *capacitat d'observació* que el descriptor hi aplega. La rara habilitat de copsar, amb unes quantes mirades, tota mena de detalls i de característiques. Això ens sobta més del que caldria i tot, perquè és un fet que un dels defectes més greus (un entre tants) de l'escola tradicional que hem passat és el de no educar el sentit de l'observació. I encara ara, l'escola actual sembla que reservi aquesta aptitud per a les ciències de l'observació. I això és un altre error, perquè l'observació no és sinó un mitjà de comunicació amb la realitat que ens embolcalla. Per tant, és patrimoni de l'home, de l'home sense atributs, no de l'home científic, només.

D'altra banda, l'observació és una necessitat imperiosa per a l'home modern, perquè la vida que ens imposa la societat rutinària i monòtona, ens convida a passar per alt tot allò que veiem i toquem quotidianament. De manera que actuem amb automatisme, enmig d'un món que coneixem d'esma, passivament. En canvi, l'observació ens ajuda a recuperar la consciència d'aquesta realitat que només coneixem epidèrmicament, i ens porta a participar-hi activament. La primera cosa, doncs, a fer és estimular l'observació, aplicada en especial a la humanitat. Per parlar del que sigui, cal conèixer-ho. Feu una prova: demaneu a qualsevol alumne de quin color té els ulls el seu millor company de classe. L'experiència demostra que els nanos d'una escola de postguerra ni tan sols saben el color d'ulls del seu camarada de tronc. És així!

Prenguem els models que tenim més a mà: els mateixos alumnes del curs. I centrem-nos, per començar, en una part del cos: per exemple, el bust. Només en el bust hi ha cinquanta mil i una coses a observar: la forma del cap, la forma de l'oval de la cara, la forma del coll, el color del cabell, la mena de cabell, la disposició del cabell, la forma del front, el perfil, la forma del nas, les celles i l'entreceilles, la forma dels ulls i les pestanyes, el color dels ulls, la forma de la boca i els llavis, els pòmuls i les galtes, la barba, els clotets de les galtes i la barbeta, la textura de la pell, el color i el borboll de la pell, les arrugues, les patilles, les orelles, la veu, la manera de somriure, etcètera, etcètera.

Com a exercici subsegüent a l'observació que ens ocupa seria ben interessant d'establir un catàleg de totes aquestes característiques observades, distribuïdes per apartats. Per exemple, hi hauria un apartat que diria:

OVAL DE LA CARA

I una sèrie de reproduccions de les formes observades a la classe:

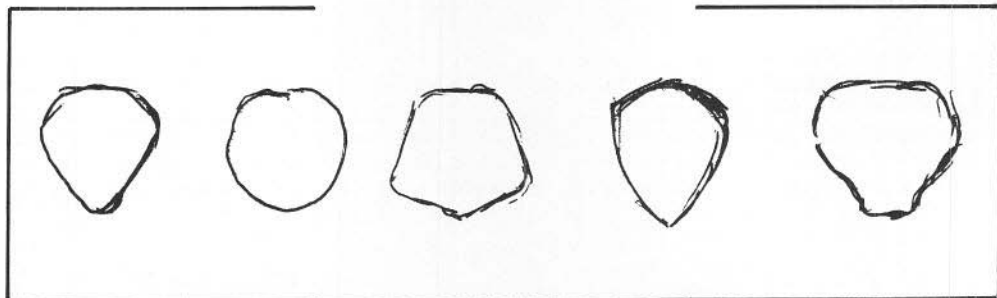


La sorpresa més immediata serà la d'advertir l'enorme extensió que pot adquirir un catàleg d'aquesta mena. Poca gent s'ha adonat de l'enorme diversitat en cadascun dels trets facials humans. I és bo que els alumnes ho descobreixin, no cal dir-ho.

Això ho podem anar fent amb tots els trets del bust, fins a obtenir un catàleg ben exhaustiu.

2. La segona part del procés descriptiu és la *selecció dels trets* que caracteritzen una persona. Perquè és evident que totes les persones normals del món tenen les mateixes coses (cara, ulls, orelles, nas, boca, etc...), però en canvi, totes són diferents. Això, naturalment, és producte de les immenses possibilitats de combinatòria que ofereixen totes les variants damunt dites. Ara: en cada persona hi ha uns trets determinats que són els que li donen caràcter i la distingeixen de la resta. En un seran els ulls, en un altre el color de pell, en un altre el que sigui...

Doncs bé: en una descripció cal donar només els trets característics. Si haguéssim de donar indiscriminadament tots els trets, hauríem de fer un catàleg similar al de l'a-



partat anterior i la descripció seria una taula il·legible. En una descripció, l'acte de la selecció és decisiu. I així com el catàleg de trets no és sinó una feina mecànica, la selecció és ja una tasca creativa, és a dir, artística.

Per tant, la feina que ve darrere la catalogació de trets és la de trobar, d'entre tots els recollits, aquells que caracteritzen una persona. En un treball de classe, l'opinió de tots pot arribar a aconseguir una justesa bastant apreciable als primers exercicis.

Una segona part d'aquesta selecció de trets que apareixeran a la descripció definitiva podria ser l'ordenació que els donarem. Això, sobretot, si decidim fer un retrat minuciós i llarg. De vegades, tractant-se d'un retrat curt i sumari, ni tan sols caldrà.

3. Això darrer ens porta a insistir en un aspecte important: les bones descripcions són *sintètiques* i *econòmiques*. Perquè en si, una descripció pot ser monstruosament ensopida i torturadora, si no aconsegueix de dir moltes coses amb molt poques paraules.

En el procés d'aprenentatge del retrat, seria ben bo d'arribar a fer-los en quatre ratlles. Si més no, com a exercici d'afinament.

4. Tot plegat no ens ha de fer oblidar que el descriptor és ben bé un pintor i que, per tant, ha de mirar de ser el màxim de *precís*, *exacte* i *ajustat* a la realitat que serveix de model. De manera que, en acabat, el lector pugui fer-se'n una idea al més aproximada possible. Un bon descriptor, per exemple, mai no en té prou de dir que uns ulls són verds: de verds n'hi ha de moltes menes, i el lector no pot endevinar-ne el to, si l'escriptor no matisa.

En aquest punt, tota mena d'exercicis es poden pensar de cara a esmolat la precisió de les descripcions. I ja que hem parlat de colors, que és el cas més clàssic, es pot intentar, per donar un exemple, de caracteritzar i descriure diferents matisos d'un mateix color. Etcètera.

5. I, encara, l'examen d'unes quantes descripcions modèliques ens farà adonar d'un aspecte particularment important: el bon descriptor mai no ens presenta una persona (o el que sigui) a través d'una enumeració rutinària i tòpica d'elements, sinó que intenta de presentar-nos-la d'una manera singular, per tal que el lector se la trobi com si fos la primera vegada que en sentís a parlar. Perquè així, el lector, a causa de la sorpresa, hi para una

atenció que d'una altra forma difícilment hi hauria parat. Posem-hi un exemple ben senzill. A *El Quadern Gris*, Josep Pla parla d'un personatge a qui anomenen el Guenyo i de qui diu que té un ull de color de clara d'ou ferrat. Doncs bé: si només hagués dit que tenia un ull blanc, el lector probablement ni s'hi hauria fixat. Així, en canvi, l'originalitat de la fórmula utilitzada l'obliga a aturar-s'hi i adonar-se'n.

Per tant, una qualitat essencial d'una bona descripció és el que anomenarem la *singularitat*. I per aconseguir aquesta singularitat, cal veure de quins recursos es val l'escriptor. Continuem analitzant textos i ho veurem.

Com que l'espai és limitat i la feina és il·limitada (la vida és breu e l'art se mostra llarga), ens cenyirem als recursos més evidents i més usuals:

La comparació: la comparació és una eina de primera necessitat per al descriptor: a través d'una cosa coneguda intenta d'evocar-nos la cosa desconeguda que es proposa de presentar. L'esmentat exemple de Pla n'és una prova. O quan Irving compara el cap de Wouter Van Twiller a un vaixell encallat en el fang del Potomac.

La comparació, però, no té secrets per als mestres. És un aspecte que es treballa contínuament. I el llibre *Llenguatge*, de Lluís López del Castillo, en tot cas, ja li suggereix prou idees didàctiques.

L'exageració: l'exageració és un altre dels recursos clàssics per remarcar una característica determinant. La dislocació que l'escriptor fa de la realitat ens hi fa aturar tant sí com no. Al retrat de Solé de Sojo, Pla diu que sembla un carbassó amb cames, o que tots els miops caminen tibats. Al retrat damunt dit, Irving diu que el vell fa cinc peus i sis polzades d'alçada i sis peus i cinc polzades de circumferència.

Seguint en aquest procés d'anàlisi podríem arribar a identificar tota una colla de recursos. Com més models tindrem, més possibilitats de trobar-ri recursos nous. Encara que, sovint, es tractarà de recursos menys importants i més infreqüents. Però que fan el seu fet. En el retrat de Solé de Sojo, per exemple, Pla diu: «Amb la pipa a la boca, el llavi se li mulla i se li torna una mica xafallós». En aquesta curta frase, la repetició de sons palatals (*llavi, mulla, xafallós*), evoca, per via d'aproximació sensorial, l'efecte que devia fer la boca del poeta descrit.

Bé, aquest tema donaria per molt més, no cal dir. Però un article en aquesta revista té les seves limitacions. M'adono que he estat massa esquemàtic, apressat i ràpid, però confio que hagi donat una mica d'idea del que es pot fer amb el retrat. Tan sols una engruna d'idea. Val més això que res. Si de cas, un altre dia se'n pot tornar a parlar, amb detall.

Per acabar, el millor és veure alguns retrats fets per nois no gaire bregats, precisament, en l'art d'escriure, però que no se'n surten gens malament. Això perquè us animeu.

Miquel DESCLOT



segona galeria de retrats

Un company de classe

La primera impressió que vaig rebre d'ell va ser «nas». Un nas absorbent, aclaparador, centre de tota una cara nímia i esquifida comparada amb el nas.

Té les celles petites, una boca un xic nímia, uns ulls grans però inexpressius, les orelles mig tapades pel cabell, un cabell llarg però no repel·lent. I coronant tot això UN NAS SUPERLATIU.

Jo, deu ser perquè porto ulleres, després de mirar-lo per segona vegada i més fredament vaig pensar: «un nas ideal per portar ulleres». Efectivament, sembla que algú s'hagi entretingut a excavar el nas i fer-li un replanet a dalt de tot.

La seva cara tampoc té molta expressivitat, però es mou constantment, i el nas es desplaça, bronzent, tallant l'aire talment com una guillotina.

Si tingués de pintar-lo el pintaria amb perspectiva cònica, i com a punt de vista posaria el fabulós, únic, sensacional, atraient nas del nostre amic J.P.C.

J. P. (vuité)

Un company de classe

La cara en si és immutable, seria perfectament impermeable si no fos per uns ulls lents però segurs. La seva mirada és acusadora pel culpable i auxiliadora per l'insecur. Tothom li pregunta i ell mira i respon, amb seguretat i pau, molta pau. El cabell arrissat, compacte, sense penjolls, li dona un aire de cuirassat. La

seva riallera és forçada, com si la seva voluntat no correspongués a la seva cara. Ell, en si, s'obre, però la seva mirada és tancada. Quan algú li diu un acudit, ell riu, però sense gràcia, casi ofenent-lo. Busca els sentiments per mitjà de la raó. És premeditat.

F. E. (vuité)

Retrat del meu pare

Home sèrio, tan sèrio que m'atreveria a dir que quan es mira al mirall sembla que s'hagi de trencar. Té el cabell tirat cap enrera formant unes ones com les del mar quan hi ha tempesta. Aquest cabell és curt i no li arriba a tapar les orelles, les quals no tenen res de l'altre món.

Les celles, molt peludes, formen conjunt amb el front, perquè quan les té amunt se li formen unes petites arrugues que marquen unes ratlles en forma d'una essa estirada i col·locada horitzontalment. Sota les celles hi ha uns petits ulls lleugerament enfonsats; té la vista fixa i quan mira una cosa no n'aparta els ulls. Si anem baixant es troba el nas, i a sota, el bigoti, una mica fosc i que deixa bastant al descobert la boca, quasi sempre tancada menys els moments de parlar. Tot el cap arriba a tenir forma d'un triangle els vèrtexs del qual estan: un en la barbata, ben afaitada i bastant rodoneta, i els altres dos es troben als costats superiors del front.

Quan està d'humor i quan riu, tota la cara es capgira i tindria de començar de nou.

J. C. (vuité)

INSTAL·LACIONS DOCENTS NO ESTATALS

Com a desenrotllament de les disposicions transitòries de la Llei General d'Educació ha anat proliferant la normativa reguladora dels requisits —necessaris, mínims o simplement aconsellables— que havien de reunir els centres docents no estatals per a la seva classificació. En aquest sentit van ser particularment importants les Ordres del 6 de juny i 30 de desembre de l'any 1971, o l'Ordre del 14 d'agost del 1975.

No obstant això, últimament l'Ordre del 22 de maig del 1978 (BOE del 2 de juny) sembla voler introduir modificacions serioses en aquesta matèria. Situada, això sí, en les mateixes coordenades de disposicions anteriors, creiem interessant remarcar-ne els aspectes més significatius.

Rigor aparentment més gran

En efecte, l'Ordre anterior, del 30 de desembre del 1971, va ser matisada i flexibilitzada substancialment per la Circular del Ministeri d'Educació i Ciència del 28 de gener del 1972. Això es va traduir a la pràctica en la conversió d'uns articles amb vocació de preceptius en unes simples orientacions aconsellables.

En el cas de l'última ordre, si bé es pot pensar i esperar, amb circular matisadora o sense, un ús extens de la discrecionalitat per part del Ministeri, es donen algunes circumstàncies que fan pensar que ens trobarem davant d'uns criteris de més rigor. D'una banda, la formalitat amb què es regulen les classificacions provisionals o la concepció amb què es contempen possibles excepcions —articles 8 i 9, per exemple— semblen atorgar uns marges més petits a l'incompliment.

Però, des d'un altre angle, si aquesta Ordre es relaciona amb altres disposicions o projectes legals de l'actual equip governa-

mental —tendents en general a prestigiar els centres privats per tal de poder edificar més sòlidament tot el sistema de protecció i ajuda a aquests— es pot també arribar a la conclusió que ens trobem davant d'uns criteris presumiblement de més rigor.

Repercussions possibles a pre-escolar

Aplicada l'Ordre al terreny de l'educació pre-escolar —que es mou en els límits de la no obligatorietat i sense a penes ajuda—, es poden consolidar unes línies que, de fet i sovint per pressió del mateix Ministeri d'Educació i Ciència, existeixen ja poderosament avui. Ens estem referint al nucli de la qüestió: centres d'ensenyament - locals guarderia.

Una aplicació rigorosa de l'Ordre de maig darrer als Centres d'Educació Pre-escolar pot comportar el reconeixement d'un percentatge mínim de centres que acullin nens de menys de 6 anys, percentatge que, a més a més, no abastarà precisament zones o capes populars. A manca d'un enfoc previ realment respectuós de la igualtat d'oportunitats, això pot consolidar encara més la doble xarxa que s'està dibuixant avui a pre-escolar: centres-guarderia dels quals el MEC s'inhibeix perquè escolaritzen els nens a partir de 0 anys d'edat; i centres d'educació pre-escolar, els quals escolaritzen a partir dels 2 anys, que seran els contemplats en l'Ordre del maig darrer i que constituiran realment la primera anella educativa enunciativa a la Llei General d'Educació.

Entenem que aquesta situació incerta que es dona a l'àmbit de l'educació pre-escolar com també les línies apuntades, que existeixen de fet i que la normativa recent reforça, haurien de constituir un problema de meditació profunda.

Menció als centres integrats

Els centres integrats són aquells en els quals es donen ensenyaments de dos o més nivells o modalitats. En certa manera, els centres integrats constitueixen la traducció pràctica a l'exigència d'una continuïtat educativa, un substitutiu del tronc únic d'ensenyament tan sol·licitat des de sempre per l'esquerra.

L'Ordre present, doncs —també en la línia d'altres projectes de l'actual govern— torna a referir-se a aquest tipus de centres als quals, amb lògica extraordinària i en ares d'una economia de mitjans, permet tenir dependències conjuntes.

El punt lamentable de la qüestió és que no s'utilitza —ni es va pel camí d'utilitzar— la mateixa lògica i economia pel que fa referència a l'ensenyament estatal, l'alt cost del qual i les seves brusques ruptures educatives haurien de ser qüestionades urgentment.

Edificis destinats exclusivament a fins escolars

Aquest és potser l'aspecte més sobresortint de l'Ordre del 22 de maig del 1978. En diversos apartats d'aquest text —articles 2, 3, 8...— s'insisteix en la necessitat, per tal de poder aconseguir una classificació provisional o definitiva, que els centres estiguin ubicats en edificis destinats de forma exclusiva a usos escolars.

No hi ha, certament, terminis de compliment i, d'altra banda, es permeten alguns trencaments amb caràcter provisional i transitori sense explicar com es concretaran aquests adjectius tan genèrics. No obstant això, l'exigència que els centres reuneixin les condicions generals i l'ús excepcional de locals comercials o plantes baixes amb entrades independents, semblen ser indicatius d'un interès seriós per sanejar la situació de l'ensenyament privat.

No sembla disparatat pensar que, en el fons, l'Ordre del 22 de maig del 1978 és una anella més en la línia d'UCD de preservar i enfortir un ensenyament privat seriós i presentable.

Ramon PLANDIURA

ESCOLA EN CATALÀ

PRIMERS LLIBRES PER A L'E.G.B. EN CATALÀ APROVATS PEL MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

Lectura i Llenguatge

Lletres (5-7 anys). Ymbert
Comencem a llegir. Garriga

1. Beceroles (5-7 anys)
2. Estels (7-8 anys)

Quatre sota un pi (8-10 anys). Mathieu
Històries del meu país (9-11 anys). Bagué
Història de Catalunya. Tria d'episodis (10-14 anys). Rovira i Virgili

Llengua catalana. Camps/Romagosà
1.^{er} **Rebombori** (6 anys) /Ginesta
(2.^{on} a 8.^è en preparació)

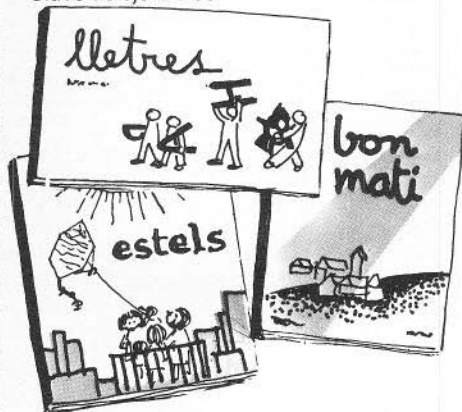
Bon mati. Primer llibre de llenguatge (6-8 anys). Sorribas / Ruiz Calonja

Guiatge (10-14 anys). Martorell
Selecta de lectures (10-14 anys). Martorell

1. Les plantes, els animals, els elements (4rt i 5è)
2. La mar, la plana, la muntanya (5è i 6è)
3. Els pobles, les ciutats, els homes (7è i 8è)

Diccionari de sinònims i antònims. Pey
Breu diccionari ideològic català. Romeu

Català bàsic. Llobera
Pràcticas de catalán básico. Llobera
Clave de ejercicios



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

ACORDS LA COMISSIÓ ME - GENERALITAT

Orientacions complementàries de l'ordre ministerial que regula l'ensenyament del català

Reproduïm a continuació tots els acords a què han arribat tant el ple de la comissió com la seva permanent, en les seves sessions de treball:

1. Creació d'una secretaria administrativa a càrrec de funcionaris de la Generalitat de Catalunya.
2. Fixació de seu de la comissió mixta en els locals del departament d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat de Catalunya.
3. Creació d'una comissió permanent amb àmplia delegació de facultats. Serà integrada pels senyors: Francesc Noy, president, Josep Amengual, Sara Blasi, Maria Jesús Cebrián, Francesc Magarolas i Octavi Mestre.
4. Creació d'una subcomissió per a llibres de text composta pels senyors: Joan Guibert, president, Joaquim Arenas, Artur Calsina, Josep Gassiot, Francesc Magarolas i Modest Prats.
5. Creació de quatre subcomissions provincials amb àmplia delegació de facultats amb seu a les delegacions provincials del ME. Seran compostes:
Per Barcelona: els senyors Sara Blasi, Maria Jesús Cebrián, Octavi Mestre i José A. López.
Per Girona: els senyors Artur Calsina i Modest Prats.
Per Lleida: els senyors Maria Blavi i Josep M. Plana.
Per Tarragona: els senyors Alejandro Bañares i Joan Descals.
6. Celebració periòdica de reunions de treball de les ponències de català de les quatre inspeccions d'EGB de Catalunya en col·laboració amb els serveis educatius de la Generalitat per tal de coordinar actuacions sobre aspectes pedagògics i didàctics de l'ensenyament del català. Les convocarà i presidirà la inspectora senyora Blasi.
7. Constitució de quatre ponències (EGB i pre-escolar, batxillerat, formació professional i reciclatge) que vetllin per la realització i el bon resultat dels programes de llengua catalana.
8. Tramesa urgent de qüestionaris a tots els centres d'EGB i pre-escolar de Catalunya.
9. Ple suport a les peticions dels quatre delegats provincials al ME sobre augment de places docents per a fer efectiu l'ensenyament del català.
10. Resposta a la nota enviada per l'Associació de Professors de Català. Se sol·licita urgentment al ME que resolgui els problemes econòmics i laborals que no són d'incumbència de la comissió. Se'ls comunica l'acord unànim de no autoritzar en el present curs l'ensenyament de la llengua catalana als professors que no disposin de títol acadèmic ni de cap dels diplomes explicitats en l'apartat 8è. 1 d) de l'ordre ministerial del 14 de setembre. Se'ls comunica igualment que la comissió mixta no avalarà les reivindicacions econòmiques o de condicions de treball que comportin una discriminació respecte a l'estament docent a què els professors de català hagin d'incorporar-se. La

comissió mixta fa seus els punts sobre la necessitat d'assegurar la qualitat de l'ensenyament del català i vetllar pel no intrusisme i els trasllada a la inspecció tècnica i al Servei d'Ensenyament del Català.

11. Aprovació dels projectes d'orientacions pedagògiques i programació de la llengua catalana per a EGB i batxillerat elaborats per les comissions assessores de la direcció general d'Ensenyament de la Generalitat. Ambdós seran editats amb tota urgència per a ser distribuïts immediatament.
12. Aprovació del pla de reciclatge elaborat per la comissió assessora de la direcció general d'Ensenyament de la Generalitat i que serà aplicat ja en el pròxim curs pels Instituts de Ciències de l'Educació i les seves delegacions provincials i comarcals. Consta de set unitats (tres de llengua catalana, dues de didàctica i dues de cultura) amb un total de 250 hores lectives, i és destinat a l'habilitació de l'ensenyament del català a EGB a professors d'EGB i llicenciats universitaris.
13. De conformitat amb el que és preceptuat en l'article 8è. 1 d) de l'ordre ministerial de 14 de setembre, addició dels següents titulats a la relació de professors habilitats per a l'ensenyament del català en educació pre-escolar i general bàsica:
 - Diplomats per l'Escola Universitària de Professorat de Sant Cugat en les especialitats següents: filològiques i pre-escolar de les promocions del 1976, 1977 i 1978; ciències socials de les promocions de 1977 i 1978.
 - Diplomats per l'Escola Universitària de Professorat de Girona en l'especialitat de filològiques de les promocions 1974, 1975, 1976, 1977 i 1978.
 - Diplomats per l'Escola Universitària de Professorat de Lleida de l'especialitat de filològiques de les promocions de 1976, 1977 i 1978.
 - Tots aquells professors d'EGB o llicenciats que hagin realitzat la totalitat dels cursos de reciclatge de català programats fins ara pels Instituts de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Igual que els compresos en l'article 8è.

1 d), tots els professors anteriorment esmentats podran sol·licitar de la comissió mixta el títol de mestre de català.

14. Apressar els quatre delegats provincials del ME a Catalunya, la inspecció tècnica d'Ensenyament Mitjà i els coordinadors de formació professional que trametin urgentment als directors dels centres de batxillerat i formació professional les necessàries instruccions perquè es compleixi estrictament el que és disposat en els articles 15 i 21 de l'ordre ministerial de 14 de setembre, segons els quals, per ensenyar llengua i literatura catalana en la formació professional o en el batxillerat, caldrà estar en possessió d'algun dels títols de llicenciat en filosofia i lletres descrita en l'article 8è. 1, a), b) o c); o en el seu defecte, la llicenciatura en filosofia i lletres més algun dels diplomes enumerats en l'article 8è. 1, d).
15. Reiterar públicament que a partir d'ara la formació de professors de llengua i literatura catalanes tindrà únicament els canals oficials següents:

Educació general bàsica i pre-escolar

Per als posseïdors dels títols acadèmics de professor d'EGB o de llicenciat universitari i els cursos de reciclatge programats pels Instituts de Ciències de l'Educació (vegeu acord núm. 12).

Per als no posseïdors dels títols esmentats: la superació dels estudis organitzats per les escoles universitàries de professorat d'EGB; tres anys complets, amb títol final de professor d'EGB.

Batxillerat i formació professional

La superació dels estudis de llicenciatura, especialitat de Filologia catalana, organitzats per les facultats de Filologia o Filosofia i Lletres: cinc anys complets amb títol final de llicenciat.

En conseqüència, mancarà de validesa oficial per a la docència en EGB i pre-escolar, formació professional o batxillerat qualsevol altre títol. Els diplomes o certificats descrits en l'article 8è. 1 d) de l'ordre ministerial de 14 de setembre i obtinguts amb posterioritat a octubre de 1978, no seran admesos per a l'obtenció del títol de mestre de català.

Text articulat de les transferències d'ensenyament

El ple de la comissió mixta va aprovar el passat 26 de setembre les transferències de competències, serveis i funcions següents, en els nivells d'educació pre-escolar i EGB, en síntesi:

1. Seran d'aplicació a Catalunya els principis generals i l'estructura actual del sistema educatiu, tal com estan configurats a la Llei General d'Educació.
2. La Generalitat tindrà competència —amb el compliment de les orientacions pedagògiques i programes dictats pel Ministeri d'Educació— per donar instruccions complementàries, sense perjudici de l'autonomia dels centres docents reconeguts per la LGE.
3. L'autorització dels llibres de text i material didàctic a utilitzar als centres docents radicats a Catalunya correspondrà a una comissió mixta.
4. Correspondrà a la Generalitat assumir les funcions i establir els serveis d'orientació educativa i professional que es recullen a l'article 127 de la LGE en tant que afecten a EGB i parvulari.
5. Complint els mínims establerts per l'Administració de l'Estat, la Generalitat tindrà competències per a la distribució anual del calendari escolar, la determinació del nombre de dies lectius, així com per a la distribució de l'horari setmanal de classes.
6. La Generalitat podrà establir i implantar mètodes de recuperació per a aquells alumnes que no aconsegueixin una evolució satisfactòria.
7. La Generalitat organitzarà i coordinarà l'Educació Permanent d'Adults d'acord amb el pla nacional corresponent.
8. La Generalitat organitzarà i coordinarà l'Educació Especial d'acord amb el pla nacional corresponent.
9. A. El Servei d'Inspecció Tècnica dels centres docents radicats a Catalunya s'exercirà amb els següents criteris:
 - a. La Inspecció d'Ensenyament Primari a Catalunya dependrà funcionalment de la Generalitat.
 - b. No obstant això, l'esmentada Inspecció vetllarà pel compliment de les competències que manté el Ministeri d'acord amb les instruccions que aquest departament cursi a través de la Generalitat.
 - c. La Inspecció Primària informarà periòdicament al Ministeri sobre el compliment de les esmentades competències a l'àmbit territorial de Catalunya, per conducte de la Generalitat.
 - d. La Inspecció d'Ensenyament Primari dependrà orgànicament de l'Administració Central de l'Estat.
- B. La Inspecció General de Serveis i la Inspecció Central d'Ensenyament Primari conservaran les funcions que tenen encomanades actualment.
10. Correspondrà a la Generalitat la inscripció en un registre públic de tots els centres docents de Pre-escolar i EGB que es creïn o autoritzin a Catalunya. Els que ja estiguin inscrits al registre del Ministeri, quan entri en vigor aquesta disposició, seran comunicats al registre de la Generalitat amb caràcter immediat.
11. És competència exclusiva de la Generalitat proposar la creació i regular el funcionament dels centres pilots i experimentals a Catalunya.
12. Amb subjecció a la planificació general, la Generalitat tindrà competència per a la programació dels centres públics, la seva localització, la realització de convenis amb els entes locals per a la provisió de sòl edificable, la seva construcció i equipament i proposta de creació de centres nous.
13. Amb subjecció als mòduls estatals i sense excedir dels fons assignats, la Generalitat de Catalunya tindrà competència per fixar les normes tècnico-arquitectòniques, per entendre en les qüestions relatives a l'elaboració de projectes i execució de programes de construccions i equipaments de centres públics i per adaptar en cas necessari les normes so-

- bre límits màxims d'alumnes per aula o professor i dimensió màxima dels centres.
14. Correspon a la Generalitat tramitar i resoldre, d'acord amb les disposicions generals que dicti l'Administració de l'Estat, les sol·licituds d'autorització per a l'obertura i funcionament de centres privats, com també les modificacions de l'esmentada autorització.
 15. La Generalitat administrarà els fons que s'assignin per part de l'Estat en concepte de subvencions per a la construcció i equipament de centres docents privats a Catalunya.
 16. Mentre subsisteixi el règim actual de subvencions a la gratuïtat, la seva concessió serà competència de la Generalitat, la qual l'exercirà d'acord a les normes generals dictades o que es dictin per a aquest fi. A aquests efectes es transferirà a la Generalitat la part corresponent dels crèdits consignats a aquest fi.
 17. La Generalitat tindrà competències per a la realització de programes de perfeccionament científic i pedagògic del personal docent.
 18. Correspondrà a la Generalitat, en col·laboració amb l'Administració de l'Estat, impulsar i desenrotllar els estudis sobre les necessitats a curt i mitjà termini, preparar i actualitzar el mapa escolar, actuar en matèria de producció d'estadístiques d'ensenyament i participar en la preparació dels avantprojectes pressupostaris de l'Estat en matèria d'Educació.
 19. Es transfereixen les competències del Ministeri d'Educació en relació amb l'Assegurança Escolar, serveis de menjador, allotjament i transport escolar, com també les funcions de les delegacions provincials en matèria de beques i ajudes d'estudi.

Als efectes d'execució d'aquests acords, el document especifica també que es transferiran a la Generalitat la quantia corresponent dels crèdits consignats en els Pressupostos Generals de l'Estat i que es traspasarà tot el personal i llocs de treball que corresponguin a les competències transferides, en especial el personal docent i no docent destinat als centres d'educació pre-escolar i general bàsica a l'àmbit territorial de Catalunya.

Des de fa quasi més d'un mes les Centrals Sindicals estem discutint a Madrid en diverses sessions de treball amb l'objectiu d'aconseguir una cosa que ens semblava molt important: **presentar-nos davant de la Patronal amb un projecte unitari per a la negociació del nostre Conveni.**

Després de nombrosos contactes entre les Patronals i les Centrals Sindicals, aquestes, CCOO, CSUT, FETE-UGT, USO, USTEC y SU, van expressar el seu desig de negociar el conveni demanant a la Delegació de Treball que nomenés un moderador. Igualment es va arribar a l'acord de constituir-se com a mesa negociadora i iniciar les negociacions el dia 1 de novembre, compromís que també fou acceptat per la Patronal.

Les sis centrals que van firmar la petició de la negociació de Conveni Col·lectiu i davant la presència de la CSIE i FSITE (de CGT), van manifestar que no tenien cap inconvenient en el fet que la Patronal conferís representativitat d'interlocutor a qui volgués ja que en una negociació la representativitat la reconeixen ambdues parts i que, exercint en tot cas el dret emanat d'un pluralisme sindical existent, les sis centrals s'organitzaven com elles creien convenient sense immiscuir-se en com s'organitzés qualsevol altra coalició.

Davant la petició, per part de la CSIE i FSITE, que es fessin públics, abans de començar les negociacions i com a condició prèvia, els resultats de les passades eleccions sindicals a l'ensenyament, el president-moderador va reconèixer la impossibilitat real d'obtenir aquestes dades. Això es va confirmar quan les Centrals van mostrar diversos documents en què s'havien requerit de la delegació aquestes dades, i aquesta havia al·legat impossibilitat de donar resposta en un termini immediat.

A partir d'aquí la Patronal es va negar a continuar negociant mentre no s'aclarissin aquests punts, de manera que van quedar ajornades les negociacions.

Les Centrals Sindicals sotasignants denuncien això com a un intent clar de bloquejar les discussions, ja que imposar a les parts unes condicions impossibles de complir (cosa reconeguda per l'autoritat competent) és tant com negar-se a negociar un conveni al qual tenim dret els treballadors. En aquest sentit, tant la Patronal com la CSIE i la FSITE que es presten al seu joc, com el president que accepta aquestes dilacions, han demostrat que no estan disposades a negociar realment.

APLI-KIT

Jocs didàctics autoadhesius

Nous entreteniments
per a nens des de
3 anys d'edat.

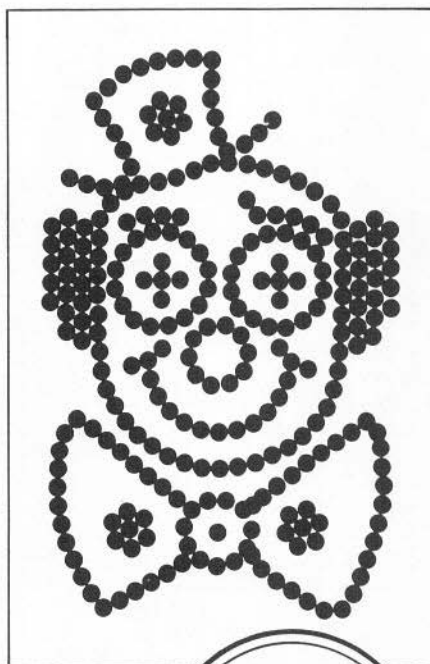
Jocs que desperten
l'interès per als treballs
manuais i motiven la
sensibilitat creativa.

Trobareu els diferents
models de l'assortit
APLI-KIT a la vostra
Papereria habitual.

APLI-KIT

és un altre
producte de

CAPOSA



Què en penseu de

... La dedicació exclusiva

El 13 de setembre passat, el Ministeri d'Hisenda publicava un Reial Decret pel qual quedava regulada provisionalment la dedicació exclusiva docent del Cos de Professors d'Educació General Bàsica, mentre no es tramités el corresponent projecte de llei. A partir d'aquest primer de setembre passat, tots els funcionaris del Cos de Professors d'EGB poden acollir-se al règim de dedicació exclusiva docent, que suposarà una jornada de treball de 42 hores setmanals.

Dos dies després, el 15 de setembre, sortia al BOE una correcció d'errors del Reial Decret del dia 13, en la qual s'especificava que les 5 hores complementàries s'havien de fer al centre, però NO NECESSARIAMENT amb els alumnes. ¿No era un error massa gran el que s'havia escapat? Amb aquesta pràctica de correcció d'errors, per part del MEC, podria arribar a arreglar el Decret i adequar-lo al pacte del maig passat amb la Comissió negociadora, i tots contents!

Davant el contingut que el Decret donava a la dedicació exclusiva va aixecar-se un gran clam col·lectiu de protesta i refús del Decret —i no sense raó— per part dels mestres, i sobretot dels sindicats, que el maig passat i després de tres setmanes de vaga, havien firmat un «pacte» amb el MEC, sobre aquesta qüestió. El decret aparegut no és el que s'havia pactat ni de bon tros. El que s'hi juga no és solament «la paraula» del Ministeri o la possible divisió dels professors, sinó quelcom més gruixut: el futur de l'escola estatal i pública, amb la possibilitat d'una degradació pedagògica i científica creixent.

Aportem ací les reaccions de diversos portaveus, aparegudes a la premsa.

* * *

Regulada la dedicació exclusiva dels professors d'EGB

Però, la comissió negociadora refusa el decret

Madrid, 13. — El Ministeri d'Hisenda ha publicat oficialment avui el Reial Decret pel qual es regula provisionalment el règim de dedicació exclusiva docent del Cos de Professors d'Educació General Bàsica mentre es tramita el projecte de llei corresponent.

D'altra banda, la comissió negociadora estatal del professorat d'EGB (integrada per representants sindicals de CCOO, CSUT, SPE, SU, UCSTE i USO) refusen de ple la regulació de la dedicació exclusiva dels mestres en els termes del decret del Ministeri d'Hisenda que publica avui el BOE.

L'esmentada comissió assenyala, en un comunicat facilitat a la premsa, que la regulació no té res a veure amb la proposta firmada el 24 de maig passat per l'esmentada comissió i els representants del Ministeri d'Educació en les negociacions obertes després de 21 dies de vaga. («La Vanguardia», 11 setembre 1978.)

* * *

Els mestres de Barcelona en contra de la dedicació exclusiva

El decret del Ministeri d'Hisenda que regula la dedicació exclusiva dels professors d'EGB serà incomplet en la província de Barcelona, segons han declarat els portaveus de CCOO, CSUT, UGT i USTEC en el transcurs d'una roda de premsa. Els professors estatals d'EGB indiquen que aquest decret suposa una vulneració dels acords atesos el maig passat amb el ministre d'Educació i Ciència encara que reconeixen que finalment l'Administració ha prohibit les famoses «permanències» —una hora més de classe per als alumnes de les escoles nacionals— l'import de les quals percebien directament els professors de cada part.

A l'acord de maig entre la Coordinadora i el ministre d'Educació i Ciència es van establir vint-i-quatre hores lectives a la setmana, cinc hores sense nens per tal de dedicar-se a la correcció d'exercicis, avaluació, etc., i dotze hores més complementàries fora del centre escolar per tal de completar les quaranta-dues hores legals, a canvi d'una retribució millor.

La protesta dels professors està motivada pel fet que el decret citat suposa vint-i-cinc hores de classe lectives, cinc hores de repàs o recuperació (amb nens), cinc hores complementàries amb nens o sense i set hores de preparació fora del centre. Aquest horari, segons els portaveus de les centrals sindicals, porta implícita una degradació de l'ensenyament estatal. La protesta es canalitzarà el dissabte vinent amb una concentració davant la delegació del MEC a Barcelona per tal de refusar l'horari especificat. («El Imparcial», 19 setembre 1978.)

* * *

A l'assemblea provincial d'EGB (Barcelona) convocada per ASPE, CCOO, CSUT, FETE-UGT i USTEC i celebrada el dimecres passat, es va analitzar la problemàtica entorn al decret de dedicació exclusiva de data del 13 de setembre.

Al final de l'assemblea es van acordar els següents punts:

— Refús generalitzat de les condicions imposades pel decret de dedicació exclusiva i ratificació dels acords del maig de 1978 entre la comissió negociadora i el MEC.

— Sol·licitar massivament la dedicació exclusiva mitjançant la instància oficial i passar a realitzar a la pràctica la jornada de treball pactada el maig que es concreta en 25 hores lectives setmanals com a màxim i 5 hores setmanals no lectives —sense nens— a realitzar a l'escola, necessàries per dur a terme les següents activitats: preparació de classes, correcció d'exercicis, programació del treball escolar i entrevistes amb pares i alumnes.

— Ratificar mitjançant una acta firmada per tots els mestres per presentar a Delegació i Inspecció les exigències del professorat en relació a la regulació definitiva de la seva jornada laboral de cara al pròxim debat al Congrés de Diputats. Aquesta acta es va proposar com a forma de compromís per part del professorat. («Mundo Diario», 13 octubre 1978.)

* * *

El decret de l'«exclusiva» no serà complet. Tres mil mestres ignoren el BOE

Tres mil mestres de la província de Barcelona incompliran el decret del Ministeri d'Hisenda que regula la dedicació exclusiva dels mestres d'EGB. Paral·lelament a aquesta decisió dels mestres recollida en claustres i assemblees de zones, les centrals sindicals CCOO, CSUT, UGT i USTEC han acordat d'impulsar una campanya de mobilització en contra del decret.

Com es recordarà, el decret d'Hisenda de setembre suposa una vulneració clara dels acords als quals es va arribar entre els mestres i el Ministeri d'Educació el maig, com a resultat de la llarga vaga mantinguda pels mestres de l'estatal. El que es va signar entre ambdues parts representava un avanç clar vers la millora de la qualitat de l'ensenyament, en opinió dels mestres, així com de les condicions de treball.

En el pacte de maig es configurava com a règim de dedicació exclusiva un màxim de vint-i-quatre hores lectives i cinc hores, sense nens, dedicades a correcció d'exercicis, avaluació, programació i entrevistes amb pares i alumnes. Per tal de completar les quaranta-dues hores legals s'introduïen dotze hores complementàries fora del centre.

Es va acordar també el maig que la implantació de la dedicació exclusiva comportava la desaparició de totes les permanències. Les classes de recuperació —es deia a l'acta del maig— s'han de solucionar només amb una racionalització de plantilla, com també amb el seu increment, impartides en un horari paral·lel per a l'alumne que no suposi mai l'augment d'una hora lectiva més.

El decret, al contrari, implica vint-i-cinc hores lectives, cinc hores de repàs o recuperació (amb nens), cinc hores complementàries amb nens o sense, i set hores de preparació fora del centre. El decret recull també la possibilitat que les deu hores de permanència en el centre s'apliquin a l'ensenyament d'adults.

Als pocs dies de sortir el decret, vuit sindicats (comptant-hi l'ASPE a nivell estatal) van explicar el seu refús en base als següents punts, entre d'altres:

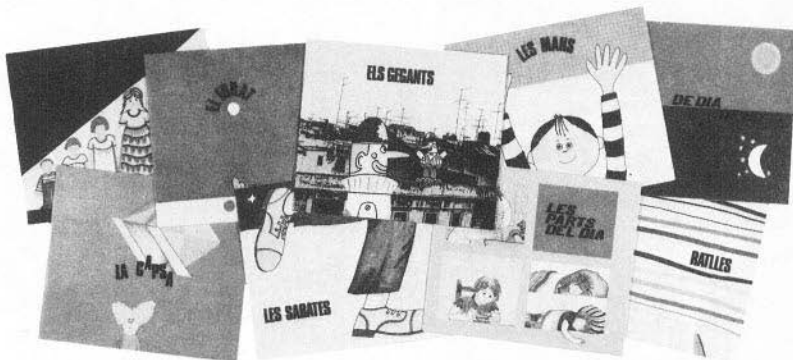
- no es compleix el pacte de maig;
- desorganitza els centres en tant que comporta quatre horaris diferents per als mestres i tres per als nens;
- converteix l'escola en un «magatzem de nens», carregant als mestres funcions que corresponen a personal especialitzat (activitats extraacadèmiques). Això val també per a les classes de recuperació;
- el decret tendeix a enfrontar pares i mestres i a deteriorar encara més l'ensenyament estatal.

S'assenyala, a més a més, que és inadmissible que s'inclouï la formació permanent d'adults en la dedicació exclusiva del professorat d'EGB, amb la qual cosa aquest ensenyament continua sent considerat com «el parent pobre». («Mundo Diario», 18 octubre 1978.)

* * *

El conflicte tot just ha començat, ja que el problema no està resolt. ¿Com reaccionarà el Ministeri davant l'actitud dels mestres? Replantarà la situació i tornarà al punt d'origen dels compromisos presos el maig passat? ¿O farà la viu-viu deixant les coses tal com estan, és a dir, malament?

C. D.



CULLERA de SOPA

exercicis sensorials, d'orientació i de quantitat, per a infants de 4 a 6 anys

Programació i textos
M. Àngels Ollé

Sèrie A - MIDES

Il·lustracions de Pere Prats

- X EL FORAT (gran i petit)
- X LA CAPSA (gran, mitjà i petit)
- X LES MANS (llarg i curt)
- X LES SABATES (ample i estret)
- X ELS GEGANTS (alt i baix)
- X RATLLES (gruixut i prim)

Sèrie B - FORMES

Il·lustracions de Pere Prats

- X EL CERCLE
- X EL QUADRAT
- X EL TRIANGLE

Sèrie C - TEMPS

Il·lustracions de Fina Rifà

- X DE DIA, DE NIT (el dia i la nit)
- X LES PARTS DEL DIA (matí, migdia, tarda, vespre i nit)
- X LES HORES DEL DIA
- X ELS DIES DE LA SETMANA
- X ELS MESOS DE L'ANY
- X LES ESTACIONS
- X QUAN ERA PETITA (abans, ara i després)
- X EL POBRE PAGÈS (ahir, avui i demà)
- X LA FAMÍLIA MASSATARD (aviat, tard, sempre i mai)

A mesura que el nen creix va desenvolupant el seu llenguatge. El seu progrés va estretament lligat a les estructures lògiques del seu pensament. Així veiem que el seu vocabulari s'omple dels noms de les coses i també dels noms dels accidents de les coses, i de totes aquelles paraules que l'ajuden a situar-los en l'espai i en el temps.

L'objectiu d'aquesta col·lecció no és altre que el de portar al món dels contes aquelles vivències que el nen està fent seves amb els exercicis sensorials —mesura i forma—, d'orientació en l'espai i en el temps, i de quantitat, que les escoles proposen als infants en aquesta primera edat per assegurar-los-hi així aptituds bàsiques indispensables en els seus posteriors aprenentatges escolars.

Sèrie D - ESPAI

Il·lustracions de Carme Solé

- L'APRENT (aquí i allà)
- X LA FOTOGRAFIA (dalt i baix)
- LA NINA (sobre i sota)
- X LES GALETES (dins i fora)
- EL COTXE (davant i darrere)
- X L'ASCENSOR (amunt i avall)
- LA ULLERA DE LLARGA VISTA (lluny i prop)
- LA MONA (voltant, costat, mig i entremig)
- L'URBA (dreta i esquerra)

Sèrie E - QUANTITAT

- LES AVELLANES (ple i buit)
- LA SET (més i menys)
- ELS ANYS (molt i poc)
- EL PRINCEP (tot i res)
- ELS PANELLETS (algú i cap)
- ELS BESSONS (igual i semblant)
- ELS TRES AVIS (més que, tan com i menys que)
- L'AMIC (tot i tros)
- EL BERENAR (massa i mica)
- EL MELO (forç i gens)
- EL LLORO (bastant i gaire)
- EL CONTE (un i una)
- ELS MITJONS (parell)
- EL LLIBRE (doble i meitat)
- LES FULLES (colla, pila i conjunt)

publicats els títols senyalats amb X

LA GALERA, S. A. EDITORIAL - BARCELONA

GALÍ, Alexandre: **Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936.** Llibre II: Ensenyament Primari, 1a. part. Fundació A. Galí, Barcelona 1978.

Acaba de sortir el primer dels vint volums de l'obra que Alexandre Galí va realitzar sobre la cultura catalana del primer terç de segle, concretament de 1900 a 1939, que anirà publicant la Fundació que porta el seu nom. Molta part d'aquesta obra va ser escrita en la clandestinitat intel·lectual pròpia dels anys quaranta, amb grans dificultats per manca de documentació. Per molt diversos motius, entre ells els de caire polític, no ha pogut ser publicada fins ara que amics, familiars, col·laboradors i deixebles del mestre, hi han treballat a fons. El món de l'educació els ha d'agrair aquest esforç.

La introducció de l'obra, la mateixa que va fer Galí, explica a grans trets la influència que el canvi polític de finals de segle XIX va tenir sobre Catalunya i la seva vida pública: «Hom pensaria més aviat —diu Galí— en una escomesa vital, una pujada general de la saba, amb l'eclosió simultània de mil forces com brots novells damunt d'una vella soca».

Continua parlant de la importància del moviment pedagògic que es dona a primers de segle, protagonitzat per les Escoles Noves, al qual més tard s'hi afeigeixen els mestres de les escoles oficials catalanes, malgrat estar incloses en la màquina burocràtica de l'Estat.

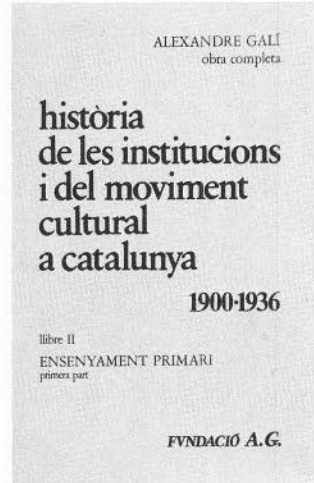
En l'obra, fa la història de les institucions d'iniciativa privada de tendència renovadora i

d'allò que els mestres comencen a renovar. Entre aquestes institucions hi trobem l'Acadèmia Pedagògica Catalana, el Col·legi Mont d'Or, l'Escola de Mestres, la Revista de Educació, l'Escola de l'Ateneu Democràtic Regionalista del Poble Nou, l'Ateneu Igualadí de la classe obrera, i d'altres.

L'obra ressegueix també l'aportació dels mestres oficials, des de l'aristocràcia pedagògica del mestre rural català com Antoni Balmanya, fins als mestres de la Generalitat passant per la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya. Entre les realitzacions concretes, a més de les escoles de minyons, es parla de les Escoles d'Estiu, les Converses Pedagògiques, l'elaboració de l'ideari (Escola Universal, gratuïta, educació integral, neutralitat religiosa, coeducació, etcètera), la presa de contacte amb la qüestió catalana a través de la llengua, el Congrés Nacional de Primera Ensenyanza, que s'organitza oficialment «para exponer todas las opiniones y teorías que el despertar de España había puesto sobre el tapete sobre la Enseñanza Primaria».

Finalment, el volum parla de la incorporació dels mestres catalans a l'obra comuna de la restauració de la cultura catalana, dels seus viatges a l'estranger, la creació de la Federació de Mestres Nacionals a Catalunya, Assemblees, etcètera i la seva relació amb totes les institucions: Ajuntament, Diputació, Mancomunitat, Generalitat i Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana,

Seguiran a aquest volum uns altres dinou amb la història d'aquesta cultura catalana tan



estimada i per la qual tant va lluitar A. Galí.

Ara que tenim aquest primer volum a les mans, no podem deixar de ressenyar l'emoció que ens produeix tornar a «sentir» l'Alexandre Galí. Tota la seva personalitat, el seu treball, el seu coneixement, la seva companyonia, les seves valoracions, es bolquen en aquest volum; les innegables i inevitables limitacions i la seva mateixa parcialitat de protagonista de la història que conta, no fan més que augmentar la vàlua d'aquesta primera publicació de l'obra d'Alexandre Galí que, breu, dona una resposta en primera persona a la qüestió que

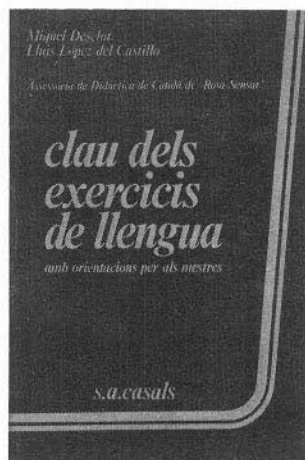
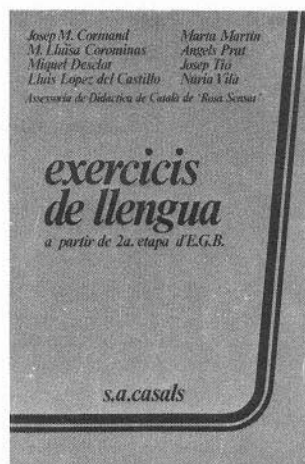
ell mateix fa a la introducció: ¿Quin fou l'origen de les impensades vocacions pedagògiques de primers de segle? ¿Com s'explica que d'una manera gairebé simultània un jove teixidor de Sabadell, un ex-seminarista i un capellà, antic company seu, un fill de casa benestant, un caricaturista, un metge i dos dependents de comerç, sense ser mestres, sense cap preparació pedagògica, sense antecedents familiars —l'únic qui en tenia era l'autor d'aquest llibre, que va començar, però, a guanyar-se la vida en el comerç—, de sobte deixessin els respectius camins i, abandonant-ho tot, es llancessin a l'apostolat de l'ensenyament?...

Marta MATA i GARRIGA

Assessoria de Didàctica del Català de «Rosa Sensat»: **Exercicis de llengua a partir de 2a. etapa d'EGB.** Ed. Casals, Barcelona 1978.

Coincidint amb els primers dies del curs van aparèixer els **Exercicis de Llengua** de l'Assessoria de Didàctica de Català de «Rosa Sensat». Durant anys l'Assessoria s'ha encarregat de confeir la Prova d'Aptitud, suors per a molta gent! Aquest llibre és el fruit de la recollida i esporgada de tants i tants exercicis com els seus autors han fet i desfet.

L'orientació didàctica de l'Assessoria i el seu entroncament amb la tradició pedagò-



gica catalana ha donat com a resultat una eina de treball que durant molt de temps se'ns ha amagat. Tots aquells qui estem relacionats amb l'ensenyament del català sabem que manquen auxiliars de treball, com ara aquests exercicis, però sabem, també, que un conjunt d'exercicis no s'entén sinó dins una concepció global del que ha de ser una classe de llengua. Deia Alexandre Galí que el nen ha de saber aplicar la regla gramatical abans de conèixer-la; això no vol dir, però, que no hagi de reflexionar sobre la tècnica gramatical, sobre la norma o sobre l'ús, sinó que hi ha un ordre d'importància que cal respectar per assegu-

rar en el nen una bona adquisició del llenguatge, parlat i escrit, per tal que aquests siguin per a ell uns mitjans d'expressió, no d'inhibició.

Tot el llibre que presentem és fet sota aquest punt de vista: primer l'ús i el gust pel llenguatge, partint del fet expressiu, per, després, anar-lo seguint a poc a poc fins arribar a fer-lo objecte d'estudi. Vegeu, sinó, com s'enfoquen els exercicis de puntuació, sempre lligats amb l'entonació, amb el significat i amb la frase, o el gran grup d'exercicis aplegats sota l'apartat **Llenguatge**.

Repassant els exercicis ens adonem del sentit de l'equilibri, davant l'aprenentatge de la llengua, i de l'antinormisme que traspuen; per exemple, no apareixen paraules d'ús poc freqüent, sinó les més sovintejades pels parlants catalans. No es proposen traduccions del català al castellà. No es busquen les «irregularitats» de la llengua. S'insisteix molt en els exercicis de llenguatge que, proporcionalment, d'entre els tres grans apartats del llibre: fonologia-ortografia, llenguatge i morfosintaxi, són els que més espai ocupen.

El llibre, pensat per a la 2a. etapa d'EGB, omplirà, doncs, aquest buit de les classes de llengua, quan s'ha de practicar tot allò que el mestre ha explicat. Tot amb tot, els exercicis no hauran de ser mai «la classe de llengua». Agafem-los com a eina, no com a desllorigador de tots els problemes que sorgeixen a les classes, altrament falsejariem la intenció dels autors i la finalitat dels exercicis.

Josep SOLER

COLE, J. P. i BEYNOM, H. J.: **Iniciación a la geografía**. Ed. Fontanella, Barcelona 1978. Adaptació a l'edició anglesa: textos, P. Benejam i A. Torrens gràfics, P. Alegre.

Ha sortit el Quadern 1, amb 22 exercicis d'anàlisi territorial utilitzables a nivell d'EGB. Aquest primer quadern serà seguit per tres més. L'objectiu d'aquests quaderns, com diu la nota introductòria, és proporcionar als nois exercicis pràctics de geografia que els familiaritzin amb situacions i problemes de tipus espacial.

Editat amb claredat, i acurat

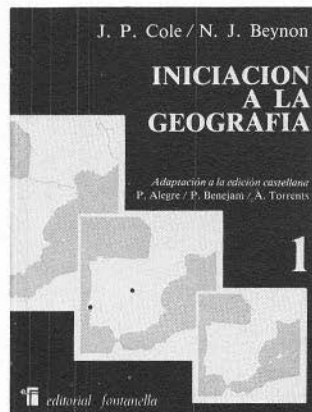
en l'adaptació, pot ésser un excelent estri de treball per al mestre de 4rt. a 7è. d'EGB, pels exercicis concrets que presenta i pel que pot servir com a suggeriments de molts d'altres.

Una bona part dels exercicis poden ésser útils per a l'estudi de la comarca que els nostres nois es fan a 4rt.; d'altres, que introdueixen a la lectura i localització en el mapa, poden utilitzar-se a 5è.; els exercicis que treballen la introducció a escales i coordenades geogràfiques poden servir a 6è. i finalment, alguns exercicis enfoquen temes de 7è.

Per molts nois de 7è., que no hagin treballat amb anterioritat aquests tipus d'exercicis geogràfics, els seran útils pràcticament tots, aplicats al temari de 7è. i al contorn propi dels nois.

Ben segur que és un llibre que tot mestre ha de conèixer com a font d'informació i que no pot faltar a cap biblioteca escolar.

Anna Ma. ROIG



Biblioteca de «Rosa Sensat»

Adquisicions de llibres

DÍAZ, C., **Manifiesto libertario de la enseñanza**, Ed. La Piqueta, Madrid 1978.

Immigració als Països Catalans, Ed. La Magrana, Barcelona 1978.

LUQUET, G. H., **El dibujo infantil**, Ed. Médica y Técnica, Barcelona 1978.

MUSGRAVE, P. W., **The moral curriculum and sociological analysis**, Methuen, London 1978.

WHITESIDE, T., **The sociology of educational innovation**, Methuen, London 1978.

GUERRERO, E., **Una pedagogía de la libertad**, Edicusa, Madrid 1977.

ANDRÉS ESTELLÉS, V., **Manuscritos de Burjasot 1**, Ed. Eliseu Climent, València 1977.

ALGUIN, M. A., **Antología de textos i manifestos cinematográficos**, Ed. Robrenyo, Barcelona 78.

HARNECKER, M., **Los conceptos elementales del materialismo histórico**, Siglo XXI, Madrid 1977.

GRUPO GERMANIA-75, **Historia, materiales para la clase**, 2 fasc., ICE, València 1977.

PULPEIRO, S., **Comunicación entre padres y maestras en el jardín de infancia**, Ed. Latina, Buenos Aires 1978.

BENET, J., **Catalunya sota el règim franquista**, Ed. Blume, Barcelona 1978.

Guía de centros educativos de la Iglesia, F.E.R.E., Madrid 1978.

SISTEMA 24-25, **La reforma universtaria**, I.T.S. 24-25, 1978.

GARMS, Harry, **Plantas y animales de España y Europa**, EUNSA, Pamplona 1977.

Clasificación del reino animal, EUNSA, Pamplona 1975.



Editorial Lumen
propone
una literatura infantil alternativa

Rosa Caramelo
Una feliz catástrofe
Historia de los bonobos con gafas
Arturo y Clementina
Las cinco mujeres de Barbanegra
Historia de unos bocadillos
Cañones y manzanas
Nuncajamás

A Favor de las Niñas



Teatre per a nois i noies, avui

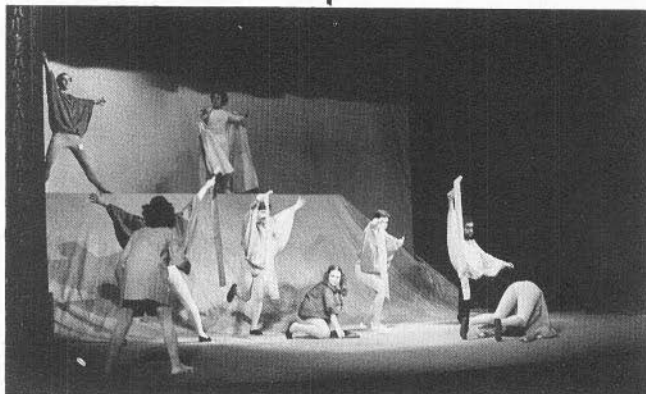
Ja fa molts anys que, sempre que puc, assisteixo a algunes de les sessions dels Cicles de Teatre per a nois i noies Cavall Fort, i cada vegada que surto d'una d'aquestes «funcions» —com en dèiem quan érem petits— em faig el ferm propòsit d'intentar escriure una obra de teatre per a infants. Els problema, però, sempre és el mateix: Va, som-hi, escrivim una obra de teatre per a nens, però... per a nens de quina edat? Perquè el fet és que sovint he observat que l'obra representada, o bé no interessava els més grandets, o bé avorria els més petits. Recordo que, en una ocasió, els organitzadors d'aquests cicles, en presentar una obra clàssica, recomanaven als nois i noies més grans que, per aquesta vegada, convencessin els seus germans petits que es quedessin a casa. Naturalment, la crida no va tenir cap èxit; i això perquè, al nostre país, tant si la representació

es fa al Romea, a l'Orfeó de Sants, o a l'Aliança del Poble Nou, com si es fa a algun teatre de Sabadell, de Vilanova, o de Gràcia, el públic assistent està format, bàsicament, per nens i nenes de 4 a 14 anys. En aquestes condicions, sembla impossible encetar una obra que agradi a tothom. Impossible? Bé, parlem-ne...

El cas és que el diumenge, 5 de novembre, al Romea, vaig viure una experiència força aclaridora sobre aquest afer. L'obra representada —pel Grup de l'Escola de Teatre de l'Orfeó de Sants— era «RAT, RAT, RAT, ¿QUÈ HI FAS DINS EL FORAT?», de la qual són autors, Armonia Rodríguez, A. Ibàñez i L. Ramis, amb el Santi Arisa com a autor de la música. Puc testimoniar que l'obra va agradar tant als nois i noies de 13 i 14 anys, com als menuts de 4 ó 5... i també a la gent gran, val a dir-ho. El secret? Ben senzill: poc text, menys arguments

encara, molta imaginació, i gràcia i «salero» (amb perdó) per donar i vendre. ¿El resultat? Un espectacle global, on la música —de l'havanera al rock, passant pel tango— la llum, el color, l'expressió corporal, les ombres xinesques, el vestuari, el maquillatge, i també la utilització d'objectes —globus, bengales— formen un conjunt visual i sonor de primera qualitat. És evident que per aconseguir un tal resultat no n'hi ha prou que unes persones posin sobre el paper uns textos, unes melodies, unes acotacions, més o menys encertades (en aquest cas molt encertades). Cal, sobretot, una estreta col·laboració dels autors amb el grup que ha de posar en escena l'obra. Els repetits aplaudiments de grans i petits van fer evident que aquesta col·laboració va funcionar de primera... A més que —i això cal remarcar-ho— els nostres infants no tenen massa ocasions de veure espectacles

RAT, RAT, RAT... QUÈ HI FAS
DINS DEL FORAT?
Grup de l'Escola de Teatre de l'Or-
feó de Sants.
(Fotos: Barceló.)



tan enriquidors com aquest, on no hi falta ni imaginació, ni riquesa plàstica i musical, coses que sempre he sentit a dir que influeixen molt favorablement en la creativitat de l'infant.

* * *

Una cosa, encara: A la representació esmentada va assistir-hi l'honorable President de la nostra migradeta —per ara— Generalitat. Ja és bo que en Tarradellas s'acosti a la nostra realitat cultural de cada dia... Segons em van dir, l'home va quedar d'allò més impressionat davant l'espectacle del Romea, farcit de criatures de totes les edats, entusiasmats per l'altre d'espectacle, el de l'escenari. Espero que algú digués al nostre President que ambdós espectacles —el de l'escenari i el de la sala— no eren una mena de bolets fugissers, sinó que eren el resultat de més de vint anys de fer teatre per a infants arreu de Catalunya.

Sebastià SORRIBAS

cançons per al POBLE



d'infants



Per als nois
i noies

ILLLibreSS

PER ALS NOIS I NOIES

D'INFANTS, «Cançoner per al poble», número 2. Preparació: Mn. Josep Soler, harmonitzacions: Manuel Oltra, il·lustracions: Cesc, Ed. Claret, Barcelona 1969.

El cançoner *D'Infants* és un recull de 105 cançons populars per a nois i noies (text i música), catalanes o d'altres països (adaptades al català). Quan es poden ballar o s'hi pot jugar, se'n fa l'explicació. Hi trobareu cançons per als nens més petits (*Plou i fa sol, El gegant del pi*, etc.) i d'altres per als nois més grans, fins a 6è. o 7è. (*En Pere Galleri, Barbapum*, etc.). Els sis discos (E.P.) i els dos cassettes editats fins ara amb quaranta cançons, interpretades pel grup infantil del Cor Madrigal, faciliten l'aprenentatge de les cançons. Publicat fa temps, tot plegat constitueix un material de qualitat i ben presentat, útil per a l'ensenyament de la música i emprat ja a moltes escoles.

L'Escola Productiva

de

l'Ajuntament de Barcelona

Remembrança

Durant la guerra civil espanyola hi hagué molts llocs abandonats pels respectius propietaris, tant pel referent a pisos en el clos de la ciutat com en els defores de Barcelona. Uns i altres solien quedar-se'ls elements de la CNT o de la UGT, com així alguns partits polítics; cadascun per a llurs activitats particulars.

El que interessa és el cas de les finques de la perifèria, on en algunes s'inauguraren Escoles Municipals, amb noves orientacions pedagògiques. Una d'elles fou l'anomenada ESCOLA PRODUCTIVA, de la qual m'encarregaren la direcció i orientació. Desconec que n'hagi parlat mai ningú més que el qui era en aquella ocasió director d'una Escola estatal, entre Santa Coloma de Gramenet i Sant Adrià

de Besòs, ran d'aquest riu i no lluny de Sant Andreu de Palomar. Era en Tàpia, qui en féu un extens reportatge, amb fotos, publicat en la revista «Campo» de la CNT. Em cal aclarir que no va ser pas per afinitat sindical, ja que jo estava afiliat a la UGT. Va ser una visita ben amical i amb mires solament pedagògiques; tant és així, per ambdues parts, que vaig escriure, ja molt abans, uns articles referents a ensenyança, i, en català, que la revista em publicà a la plana central, cada cop.

Passats molts de mesos, Artur Martorell m'encomanà un estudi d'activitats de l'Escola, potser en el 1938. Què se'n deu haver fet?

A finals del 1937 exercia el càrrec de mestre municipal a l'Escola «Ignasi Iglesias», quan em cridaren el conseller de Cultura Víctor Colomer i l'excel·lent pedagog esmentat Artur Martorell, Cap del Departament. Em donaren a escollir entre tres o quatre escoles a inaugurar. Després de llarga conversa vaig decidir-me per la dita «Escola Productiva». Situació: part alta d'Horta, ran de muntanya, coneguda per «Can Glòria». Després de la neteja del més necessari i recollits els papers espargits d'ací d'allà dintre la casa, ens cediren unes cambres per a donar-hi classes, a més a més d'una espaiosa entrada; al costat, un bon despatx, com així la gran sala del primer pis. En el garatge s'hi plaçà un taller amb dos bancs de fuster i un de manyeria. A la sala gran del primer pis hi deixaren un piano, que bé serví per acompanyar les cançons escolars.

L'Escola era per a nois i noies, aproximadament dels 8 als 14 anys. Recordo força, malgrat la llunyania en fer-me'n càrrec cap a mitjans del 1937 fins l'acabament de la guerra, tant com de l'organització i desenvolupament junt amb algunes anècdotes, que sempre serveixen de sedant en el treball complementari dintre el tarannà i activitats del conjunt i de cada u. Oportunament en faré esment.

L'Ajuntament anul·là l'expropiació de la finca de la qual s'havia fet amo i senyor el masover. En fer-se'n càrrec l'Ajuntament, el deixà en el mateix lloc, amb el nomenament de funcionari municipal, com a tècnic agrícola i jardiner. Encara se li concedí força drets sobre el que tenia fet a la terra; però, a poc passaria tot sota la meua administració i direcció. Per tal d'organitzar bé les coses cal establir relacions ben humanes i de companyonia, per això no li vaig escatimar mai res per a ell i família, que vivien ran mateix de la casa pairal, de la torre de «Can Glòria». Aquesta mena de presentació calia fer-la per tal de poder conèixer més exactament el lloc del desenvolupament i viatges dels escolars. Uns pocs vivien a Horta, mentre que els més procedien dels entorns de

l'Avinguda Gaudí. Duien braçal amb l'escut de la ciutat, distintiu que els facilitava el trasllat gratuït amb tramvia durant les hores d'entrada i sortida de les escoles. A final de trajecte, plaça d'Eivissa, els esperava, a una hora determinada, l'acompanyant, amb el qual enfilaven a peu fins l'«Escola Productiva», plaçada a poc de travessar la carretera, al capdemunt del passeig de Campoamor, i en una petita giragonsa, en camí fressat, que menava a la muntanya.

La finca era extensíssima. Per a donar-ne una idea, esmentaré que s'hi collien més de dos mil quilos de patates; vi per l'any; arbres fruiters, des dels primencs nesprers (vulgarment dit: nispros), a la fruita a guardar per l'hivern: ametllons, avellanes, passant abans pels arbricocs, préssecs, taronges, mandarines, prunes, peres, caquis... En fi, una distribució molt acurada per a tot l'any. El fruiterar passava de dos-cents arbres. Quant a verdures i llegums també seguien un bon ordre cronològic.

A la finca no hi mancava un dipòsit d'aigua, a manera de piscina, d'una capacitat de tres-cents mil litres d'aigua (300.000 litres), destinada a regadiu —i on no vaig deixar-hi banyar mai ningú per causa de massa profunditat i falta de sanitat—, estava fornida per aigües procedents d'una mina que s'endinsava en la muntanya, i on vaig entrar amb el masover per a comprovar si hi havia esllavissades degudes a l'escolament d'aigües de raxort.¹

ORGANITZACIÓ I DESENVOLUPAMENTS

Els alumnes realitzaven croquis en llurs blocs, amb les mesures exactes de cada tros de terra que anaven dividint en parcel·les. Aquests espais reservats donava lloc a figures geomètriques —dintre el major aprofitament possible—, des dels

1. Mot no trobat en cap diccionari. Es tracta de filtració d'aigua per entre la terra, per on s'escola, sense que arribi a formar rajolí visible.

parallelograms a la diversitat triangular. Observació i inventiva per a un millor aprofitament del predi; per tant, no totes les figures sortien iguals, ni tenien perquè ésser-ho. La idea individual passava a estudis especulatius d'explotació del conreu, que es resolía a classe una vegada assabentats de si es dedicava a la plantació de cebes, alls, pebrots, escaroles, enciams, bròquils, cols, tomàquets de mata baixa o de penjar (d'asprar), i així establíem separacions pel referent a hortalisses, com d'altres llegums.

A classe, i segons les distàncies diferencials que s'havien assenyalat a la bsetreta, els alumnes en prenen notes que es posaven en net després de tota mena d'exercicis a la pissarra, cosa que ens menava a una munió d'operacions geomètrico-aritmètiques, així com dibuixos en perspectiva. Es destinaven uns quants espais per a regadiu, que si bé no solien ser d'acceptació total per part del pagès, ho eren per tal de dur a terme les iniciatives que ens proposàvem vers les pràctiques i resultats finals.

Hom pot imaginar el gaudi que els comportava l'observació del creixement d'hortalisses i llegums, degut a la directa participació, en veure i anotar la metamorfosi successiva i ben diferent de cada producte. Era ben estudiat el «centre d'interès, i, en el descabdellament en el tant per cent que la benefactora terra traduïa en grapats una petita llavor, com per exemple, les proves fetes amb un sol gra de blat de moro, els centenars que en donava... D'altres sements, a més a més de contemplar-ne la creixença en la superfície del camp, seguien el procés, amb altres notes i corresponents dibuixos, de les que neixien dintre els caixons de fusta plens de terra, però amb un costat de vidre, on ran mateix s'havien col·locat llavors per tal de veure cada dia, com seguia la creixença. Aquestes caixetes s'havien construït en el taller del garatge. S'obtingué l'ajut desinteressat de dos pares dels nostres escolars, que en certs dies venien a ensenyar-los com es construïen.

No es pararen en aquests afers, sinó que seguint el nostre projecte «inventà-

rem» la manera de fer tres gàbies per a conills, amb la previsió que els escolars no els consideressin massa «presoners», ja que les hi donà la forma d'unes caixetes altes, amb taulament inclinat, i, davant, un fris amb dibuixos joganers, seguint els dels contes de l'acreditada pedagoga Anita Rubiés, directora del grup escolar «Ramon Llull», la qual ens honorà, en diverses ocasions, amb visites d'unes quantes alumnes, per a veure com es descabdellaven els plans —que abans l'hi havia explicat— a l'Escola PRODUCTIVA. Sentia una gran curiositat per saber com ens ho vam fer per «veure» el naixement dels cargolets: un rosari llepissós introduït entre la terra d'una de les caixetes curulla de terrossets ben esmicolats i humits fins la superfície, amb un costat de vidre com les altres, a tall d'observatori. Sempre, i fos pel que fos, la part coberta pel vidre, quedava tapada; solament s'obria a la llum, quan calia mirar-ne les llavors, caus de formigues i cargols. Aquesta novetat, filla de l'observació i l'atzar, em valgué un bon comentari de l'excellent directora del «Ramon Llull» així com de l'amic el culte pedagog Artur Martorell, Cap de la Secció (Departament) de Cultura de l'Ajuntament, a més d'altres pedagogs que ens visitaren.

Altres novetats sorgiren d'aquelles glevs esbocinades entre fulles, quan en buidar el gran dipòsit o piscina, restà al fons, i en un racó, una quantitat fangosa, que passats uns dies quedà seca i clivellada, constituïda per una bona part de matèria orgànica, o sigui d'humus. Abastat això fangós i espargit en lloc triat de l'hort, s'hi féu planter d'albergínia. Succeí la cosa més inversemblant: l'adob resultà tan efectiu que hi creixeren dues albergínies monumentals, que amidaven 50 i 60 centímetres de llargària, amb amplada proporcional. Eren de tal meravella, que no vaig dubtar fer-ne obsequi al conseller de Cultura Víctor Colomer, que sorprès i satisfet —i com anècdota—, les tingué damunt la taula del seu despatx, durant força temps, ensenyant-les i explicant el cas de l'«Escola Productiva» de l'Ajuntament.

LES COLLITES

Cal remarcar que en tot el possible les classes es donaven a l'aire lliure, aprofitant els elements de la pròpia naturalesa, per a lliçons de coses. Observats els planters d'hortalisses, les llavors de les lleguminoses, o, de com maduraven les fruites, s'esdevenien preguntes quant a les observacions de l'evolució, fins arribar a les successives collites, i que per fer-les més interessants, ells hi participaven. Com a exercicis corporals de la seva edat, els escolars feinejaven guiats, pel masover, en els primers aprenentatges. Passats uns mesos poguérem adquirir, amb independència econòmica, estris del camp, o renovant-los, com sigui: fangues mitjanes, arpelles, arpiots, càvecs i caveguets, i tràmeccs. Algun d'aquest utilatge agrícola s'emmanegava al taller del garatge. Les adquisicions les anàvem duent a cap, sense que ens calgués l'ajut municipal, com veurem més endavant.

Les regades era cosa ben divertida, en encaminar l'aigua, i, en alguns indrets no hi mancava, esporàdicament, l'aparició d'un vaixell de paper que saltava d'ací d'allà, i hom no endevinava si era el nen o l'aigua que jugava amb la barqueta... L'ensenyament pràctic de menar l'aigua, amb llibertat d'iniciativa, junt amb un ordre i joc cada dia més eficient, es traduïa en nous coneixements i estima. Tingui's present que a més d'aquests quefers, no s'oblidaven pas les altres assignatures pròpies dels cursos escolars.

DISTRIBUCIÓ DE LES COLLITES

Una vegada recollits alguns dels productes de temporada, calia vendre'ls, però no per mitjà del masover, i a durlos a plaça, al mercat —cosa que li tenia prohibida terminantment—, sinó entre els alumnes. Estàvem en l'època de la guerra civil, en què els queviures escassejaven de fort. Quant a poder-se adquirir a preu de taxa, ni parlar-ne. Les notes facilitades a la premsa referents als preus a vendre, esdevenia pura fórmula, perquè ni a tres vegades més dels assenyals, no se'n trobaven enlloc. A l'Escola

es vendrien tots els productes als preus esmentats, de taxa.

Organització. — Quedava establerta així: tres seccions, cada una integrada per un noi i una noia, per a la venda de FRUITA; una altra també per dos escolars, per a la venda de PATATES, i una tercera, amb igual nombre d'alumnes, per VERDURES I LLEGUMS.

Els deixebles —avisats a la bestreta— duïen el diner precís. Cada una de les tres seccions tenia un talonari de vendes, amb cent fulls; cada un dividit en tres parts, foradats, i amb paper carbó per als calcs: una part s'entregava al comprador; una segona l'arxivava la secció corresponent, i la tercera, o sigui la matriu, en prenia nota el secretari general. Tots els talonaris anaven numerats. L'import de les vendes i classes quedaven detallades junt amb el preu i totals. L'import era recollit i controlat pel secretari general i tesorero. Els diners, tancats en una caixeta, es comptabilitzaven en el llibre de caixa. D'aquesta manera senzilla, sovint es passava arqueig. Tots els nois i noies compradors, rebien una quantitat igual de gènere, però amb la condició que calia que es guardessin el rebut de cada compra, per si calia o s'esdevenia l'acord de presentar-lo amb la signatura de rebut dels pares. No es donà aquest darrer cas.

Allò que d'infants es juga a comprar i vendre, seguia ara, igual, però «de debò». Unes grans balances de plats, amb els pesos adients, s'empraven a les mil meravelles. Cada alumne duïa de casa seva un mocador-farcell per a posar-hi el comprat. No més enllà de tres mesos es feia balanç general. Com queda detallat, les entrades corresponien a les vendes, mentre que les sortides consistien en dos apartats: el primer en la compra de planter, adobs, i estris pel conreu de la terra; quant al segon, per a eines, fustes i el restant que calia per a fornir la fusteria i manyeria del taller-garatge. La població escolar deuria escaure's al voltant de quaranta.

L'Escola tenia una part contemplativa, d'ambientació de cara a la natura que ens encerclava, i una altra de plena activitat, en plena col·laboració i companyo-

nia, ja que rutllava de manera rotativa quant a les tres seccions, per així conèixer les diferents activitats productives i de vendes.

D'anys ençà que tenia uns rudimentaris coneixements del que era el fruiterar, que em permeteren fer-ne la prova en algunes plantes. El resultat ve ser ben efectiu quant a la desinfecció d'arrels, troncs i botons florals, que es traduï en bona collita. M'ajudà força l'orientació tretada d'un llibre que feia temps guardava, de la Secció «Biblioteca del Pagès», editat per l'Escola del Treball (can Batlló).

No recordo perquè es donà l'avinentsa que un parell de joves estudiants de la Granja Agrícola de Caldes de Montbui, fessin cap a la finca, els quals vam acollir amb afecte. Ens aplanaren el camí amb nous coneixements pràctics, així com la diversitat d'empelts. Veritablement, ignoro com havien esbrinat l'orientació que seguia la nostra «Escola Productiva».

Ruscs d'abelles. — A la finca, per la banda del pendís muntanyenc, es trobaven plaçats quatre ruscs d'abelles. L'operació de treure'n la mel ens seria tasca complicada, però a cops, els esdeveniments es presenten quan menys hom pensa. Suposo que abans d'anar-hi nosaltres, el masover deuria llogar alguna persona per treure'n la mel. Heus aquí el que passà com una mena de conte: havia vist alguna vegada quan transitava pel camí fressat de davant la porta de la finca, un home amb carret i burro. Em preguntà si li permetria que l'ase es peixés amb una mica d'herba de ran la porta reixada, cosa a la qual vaig accedir. Llavors, l'home, entrant unes quaranta passes per a segar una mica d'herba, s'adonà que teníem els quatre eixams, i, succeí la cosa més inversemblant, per inesperada: era apicultor; empleat de l'Ajuntament, i tenia una botiga al carrer de l'Argenteria on hi venia mel, cosa que discretament vaig comprovar tot seguit. Al cap de pocs dies tornà amb l'inseparable ruc. Establírem un tracte de paraula, que donà en la pràctica, excel·lents resultats: explicaria als alumnes de l'Es-

cola tot el referent a la vida de les abelles; treuria la mel dels quadres amb l'operculador (mena de ganivet de fusta), què tallaria els opercles que tancaven les celles, i ho col·locaria a la centrífuga que teníem, d'on en rajaria la laminera pa blanc, del qual ens proveïen els alumnes se'n lleparen els llambrots, amb pa blanc, del que ens en proveïen els «quàquers», com oportunament recalcaré. Seguien les instruccions del ruscaador, per tal que cap abella no els piqués, indicant-los el remei senzill si es presentava el cas.

També ensenyava a construir els quadres de fusta en el taller. Ran dels ruscs, i en successives colles petites, i cobert el cap amb un barret i un vel espès davant la cara, ens allionava amb gran mestria tots els processos de la vida i producció de les abelles. Heus aquí que tot succeïa mentre el burret quedava lligat amb corda llarga, fins no poder entrar en el conreu. L'apicultor s'enduia un saquet curull d'herba fresca a més de fulles de col i altres sobrants mengívols. Un intercanvi avantatjós per ambdues parts, amb resultats ben efectius i instructius, que és del que es tractava dur a cap en profit de l'alumnat. No poques vegades m'havia apropiat al burret, gratant-li el cap, que hi prenia molta paciència. Després, amb la mà plana li donava una garrofa. Rememorava, i no m'estranyava, el gran afecte que sentia Juan Ramón Jiménez pel seu Platero...

Els «Quàquers». — Aquesta secta religiosa, com feien en altres escoles, ens proveïen de llet en pols, sucre i pa blanc que calia anar-lo a buscar cada dia al matí a casa d'un determinat flequer d'Horta. Els nois i noies tenien un racionament com a complement del que podien o no haver menjat a casa seva a l'hora d'esmorzar. Cap a finals de la guerra també enviaren a més a més, algun vestidet. M'hauria plagut fer-los una visita, ja que mai no s'havien donat a conèixer sinó per les seves bones obres vers els nens de Barcelona. Solament vaig poder telefonar-los per a regraciars-los l'ajut tan noble. No em contestaren ni més ni menys: que els qui se sentien

satisfets eren ells en poder ajudar el proïsme. Aquesta altesa de mires, aquest humanisme, també ens serví de motiu per una lliçó a cada classe.

Un dels altres casos, com anècdota —que malgrat els anys transcorreguts recordo prou bé—, fou per a pensar-hi, com així s'explicà i comentà àmpliament: a l'extrem de la finca teníem varietat d'hortalisses. Un dia, el masover em digué el que trobà a faltar; vaig acudir amatent: faltava un bròquil, i en el clot deixat hi havia *un duro*. La sorpresa fou gran, perquè quedava clar que algú saltà per la paret, i perquè tinguéssim la certesa que no era cap robatori, sinoó pregona necessitat, hi deixà l'import del preu de taxa; pràcticament ja sabíem que no es trobaven ni a tres duros; era igual, el fet era el que valia per a mi. La intenció se'm presentà ben transparent; un cas honrat i de gana. Immediatament vaig posar a l'esquerda d'una canya clavada al mateix lloc, un avís que deia més o menys: «Bon home: reconec la vostra necessitat, però no salteu més la paret pel perill que us podria comportar. Entreu, amb la cara ben alta per la porta de l'Escola. No us demanaré ni el nom. Demaneu pel director; us atendre; esteu-ne segur». Vaig tenir un desencant: no es presentà mai, ni aquell acte no es repetí. De totes maneres vaig aprofitar l'avinentsa d'explicar-ho als escolars, com acte d'honradesa.

«Can Glòria» quedava isolat dels veïns. Em calia anar i tornar de l'Ajuntament, o per assumptes diversos. A vegades havia de caminar des del final de trajecte amb tramvia, a Horta, fins a l'Escola, amb escassa lluminària o sense, en tot el passeig de Campoamor. El fet, també dintre l'anècdota, era que pujant a l'esquerra, vaig adonar-me que darrera uns matolls espessos i alts, més o menys embolcallats d'esbarzers, s'aclofaven dos a tres homes armats, fent guardia. Podia presentar-se'm un perill en les anades i vingudes els vespres, així és que apropant-m'hi, vaig cridar-ne un, explicant-li qui era i el que feia el cas. Ben atès, i acordarem la seva contrasenya: de nits, en pujar, travessaria en diagonal, des de la dreta del passeig, en direcció on es

trobaven, però abans hauria encès un llumí o encenedor com si l'usés per una cigarreta. Secret absolut. Alguns cops i passant arran i sense deixar-se veure, una veu deia: «Salud, maestro».

Per a finalitzar els apartats anecdòtics, entra en escena un gos cadell, que de manera fortuïta ens trobàrem dintre el pati, ran la porta d'entrada, agemolit. Deduirem que el tirà un pagès en passar, que arrossegava un carretó amb tres gossets dintre. No ens calia esbrinar res més, que se'n desfèu d'un, del nostre. Pel perill que podia comportar entre els alumnes, procuràrem treure'l; tot fou endebades. Ens hauríem equivocat, perquè a més a més de ser una joguina, ens fou de gran utilitat. Resultà ser molt intel·ligent en saber entendre el que li dèiem i, fins i tot, saber jugar a cuit amagar amb infants petits, fora de les hores de classe, amb la meua filla i el nen del pagès. Com que tenia el pèl quasi tot negre, li posàrem per nom «Negret».

Ens trobàvem en plena guerra civil i, està clar amb força bombardeigs, encara que no exactament a la finca. Es donava el cas raríssim que el Negret oïa més aviat que ningú l'apropament dels avions, però solament donava l'avís quan eren de la banda franquista. Ja en podien sortir o arribar del camp d'aviació de Sabadell o d'altres direccions si pertanyien a les forces republicanes, que no donava senyals de vida. Per què? Segurament que havia aparellat l'òida al so- roll dels motors dels aparells que deixaven caure les bombes, mentre que altres fresses de diferents motors no corresponien a l'esclat de les explosions que el feien lladrar desesperadament. Quan el Negret es posava a lladrar d'una manera diferent, ja sabíem el que ens calia fer: recollir-nos de pressa i entrar al soterrani que tenia la finca, que si bé tenia poca amplitud, era prou ample llarg, serpentejant, i amb dues obertures d'entrada i sortida. Ens hi sentíem segurs. Observant el mai fallit avís del Negret, venia corrent com un esperitat i, quan estàvem reunits alumnes i mestres a l'entrada de la casa, ell era el primer, llavors, de ficar-se al refugi. Segurament aquest soterrani deuria haver servit per

a guardar-hi vins i licors de «Can Glòria». (Crec valia la pena de recordar el «Negret», que tan bé ens serví per una major tranquil·litat durant les hores de classe.)

* * *

L'Escola fou activa, de producció, pel treball ordenat; de llibertat, per a manifestar plenament el sentit de responsabilitat i per dur a cap la majoria d'idees de l'alumnat, que abans hom les exposava als respectius mestres i aprovació de la direcció. Comprensió moral de cada u, sense oblidar l'educació i urbanitat ciutadanes, integrat en el comportament modèlic en els viatges amb tramvia, com a casa seva, com al carrer, i, naturalment, a l'Escola.

CLOENDA

Durant ben bé mig any abans de finir la guerra, Víctor Colomer i Artur Martorell, em comunicaren que els diguéssim els cabals que podia necessitar per a despeses en les compres que feia de cara

al taller i camp. La sorpresa la tingueren ells quan en breu termini vaig presentar-m'hi de nou, dient-los que no solament havia renovat i ampliat l'utilitatge, sinó que amb els diners recollits i comptabilitzats per les tres seccions, secretari i tresorer infantils, acabava de comprar una vinya davant l'escola, molt exhaurida, de la qual pensava dedicar-ne molta part a serveis metereològics, i el detall d'un rellotge de SOL que els mateixos escolars construïren. Vaig adquirir-la per contracte privat amb el pagès de davant la finca. Acabada la guerra, la vinya quedà de nou de l'antic propietari, que vaig saber que ja era de segona mà, el qui se n'havia fet amo i senyor. En presentar-se l'amo de «Can Glòria» no permeté que cap alumne toqués res; ni el propi material escolar de cada u: llibres, capsos de compassos... La República havia perdut la guerra, i els nens l'Escola.

L'assaig d'«Escola Productiva» havia fet un camí ben efectiu. Confio que temps a venir podrà establir-se un nou assaig d'enfocament i descabdellaments dintre la Cultura Catalana. Sento de veritat, que en ser ja tan vell, no pugui contribuir-hi.

M. TOLOSA I SURROCA

En el record, des de Cassà de la Selva (Girona), 1 de setembre del 1978.
(En els meus 83 anys.)

una colección de premios

Este año los niños podrán leer al Premio Nobel Isaac Bashevis Singer

"CUANDO SHLEMEL FUE A VARSOVIA" consta de 8 cuentos en la línea de los cuentos populares de tradición judeo-polaca.

Los dibujos a lápiz, casi etéreos, de Margot Zemach nos introducen de forma magistral en ese mundo poblado por brujas, trasgos, gnomos, y por esos hombrecillos tiernos, cómicos, ingenuos... humanos, que protagonizan los cuentos de Singer.

114 páginas,
14 ilustraciones en blanco y negro
225 pts.



Premio "Lazarillo '77"

EL PREMIO LAZARILLO fue creado en 1958. Está patrocinado por los Ministerios de Cultura y de Educación, y es el INLE quien lo convoca anualmente. Es el premio de literatura infantil y juvenil más importantes dentro del ámbito nacional.

"EL HOMBRECITO VESTIDO DE GRIS" consta de 8 cuentos breves. A partir de elementos muy próximos al mundo del niño —una pajarita de papel, un barco de plomo, etc.— se desarrollan unas historias sencillas y lineales en torno a problemas que afectan por igual a los niños y los adultos: el trabajo en grupo, la convivencia, el autoritarismo, la solidaridad...

94 páginas, 20 ilustraciones en blanco y negro
175 pts.



Premio "H.C. Andersen 60" a toda una obra

Erich Kästner recibió el PREMIO internacional HANS CHRISTIAN ANDERSEN en 1960 por el conjunto de su obra. "EL HOMBRE PEQUENITO" nos cuenta la historia de un hombre que mide 5 cm, duerme en una caja de cerillas y para andar por la calle se mete en el bolsillo del frac del mago Jokus von Pokus, famoso ilusionista de Circo Stilke. Y a pesar de todo es uno de los mayores artistas del mundo. 206 páginas, 70 ilustraciones en blanco y negro
325 pts.



Otros premios

• PREMIO GRAFICO PER L'INFANZIA FIERA DE BOLOGNA 1977
TRISTAN ENCOGE, de Florence Partheide, ilustraciones de Edward Goreau

• PREMIO ANDERSEN 1970:
DIDOLA, PIDOLA, PON, de Maurice Sendak, ilustraciones del autor.

• PREMIO ANDERSEN 1970:
DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS, de Maurice Sendak, ilustraciones del autor.

• PREMIO ANDERSEN 1970:
MINIBIBLIOTECA, de Maurice Sendak, ilustraciones del autor.

• PREMIO CIUDAD DE VENIS SIEUX:

EL MIRLO Y YO, de Andrée-Paul Fournier, ilustraciones de Ivon Le Gall

• NATIONAL AWARD FOR CHILDREN'S LITERATURE 1974:

EL PATIO DE LOS NIÑOS DE PIEDRA, de Eleanor Cameron.

• NEWBERY MEDAL 1973:
JULIE Y LOS LOBOS, de Jean George, ilustraciones de John Schoenherr.

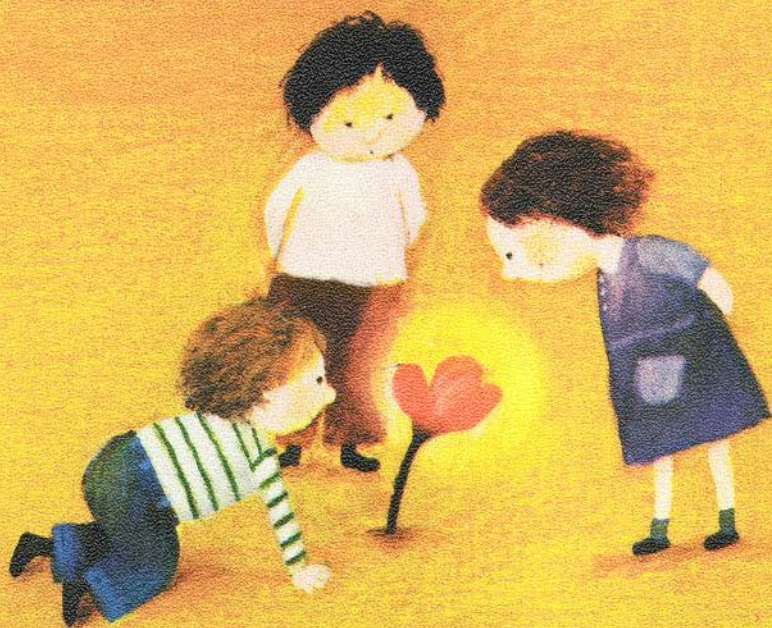
• PREMIO ANDERSEN 1970:
CUENTOS ESCRITOS A MAQUINA, de Gianni Rodari, ilustraciones de Fuencisla del Amo.

• HISTORIA DE BABAR, declarado LIBRO DE INTERES INFANTIL 1977 por el Ministerio de Cultura.

..y un Premio para la colección "Cálamo '78"

concedido a la mejor colección JUVENIL por la Delegación del Ministerio de Educación de Valladolid

ALTEA ÉS CREATIVITAT ARREU DEL MÓN



35 llibres per crear i imaginar

5 volums / BIBLIOTECA ACTIVA / novetat - 4 idiomes
10 volums / EL TRÈVOL DE PAPER / 12 idiomes
10 volums / CARRUSEL / 6 idiomes
5 volums / CARRUSEL PREESCOLAR / 4 idiomes
5 volums / ESCALA / 6 idiomes

EDICIONES ALTEA / GENERAL MOLA, 84 / MADRID - 6

EL PETIT MALL

*Nova col·lecció de poesia i imatge
per als infants dels Països Catalans*

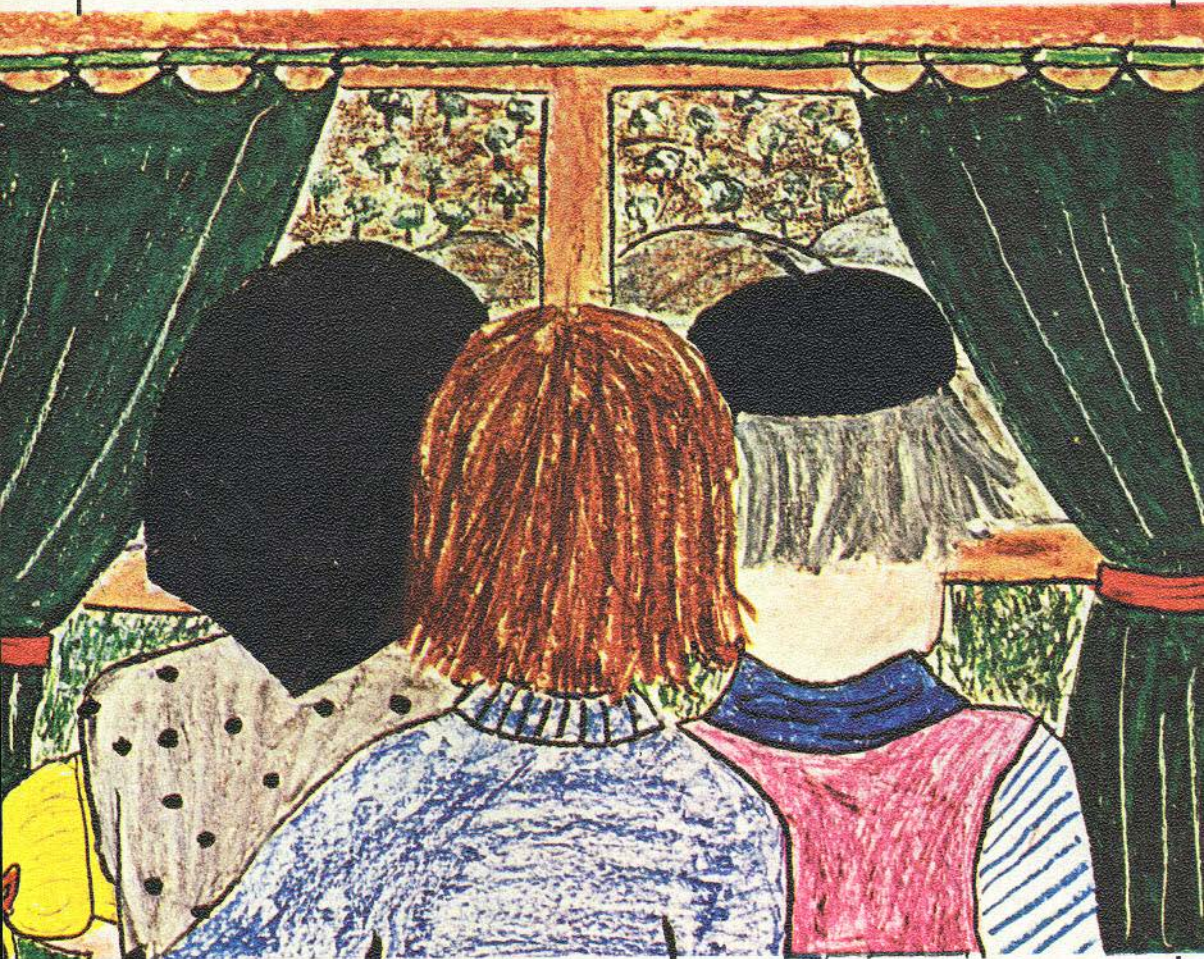
VOLUMS PUBLICATS:

1 Primavera

2 Hivern

Text: Miguel Martí i Pol

Imatge: Escola Cooperativa «El Puig» d'Esparraguera



EN PREPARACIÓ

3 Rellotge de pagès, poemes de nois i noies de l'Escola
Cooperativa «El Puig»

SUBSCRIPCIONS MOLT AVANTATJOSOS A: EDICIONS DEL MALL
Apartat 108 - Tel. 661 41 65
SAN BOI DEL LLOBREGAT (Barcelona)

