


# PERSPECTIVA ESCOLAR 31

Gener 1979

Publicació  
de «Rosa Sensat»

LA TELEVISIÓ  
I EL NEN

<b>INDEX</b>	
<b>EDITORIAL</b>	<b>1</b>
<b>LA TELEVISIÓ I EL NEN</b>	
ELS NENS, L'ESCOLA I LA TELEVISIÓ, per Marta Mata i M. <sup>a</sup> Josep Udina	2
BREU ULLADA A LA TELE, per Isidre Creus	6
LA TV A L'ESCOLA, per Llorens Guasch	13
EL NEN I LA TELEVISIÓ: L'ACTITUD DE L'ADULT, per Jordi Tomàs	17
COM M'IMAGINO LA TELEVISIÓ DEDICADA ALS NENS, per M. <sup>a</sup> Aurèlia Capmany	22
APRENDRE A LLEGIR LA IMATGE, per Lluís Busquets i Grabulosa	24
ON SÓN ELS MESTRES?, per Assumpció Lisson	38
TELEVISIÓ ESCOLAR A SUÈCIA, per Rolf Lundgren	40
<b>EXPERIÈNCIES ESCOLARS</b>	
El grup-classe i les experiències de Ciències Socials	45
<b>DIDÀCTICA</b>	
Orientacions perquè els nens de les escoles dels barris de Barcelona coneguin la seva ciutat	49
<b>TEXTOS LEGALS</b>	54
<b>INFORMACIONS I COMENTARIS</b>	54
<b>NOTÍCIES</b>	58
<b>PER ALS NOIS I NOIES</b>	64
<p>Perspectiva Escolar  Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.  Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>	
 <p> <b>Consell de Redacció:</b> Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau,  Pere Fortuny, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives  <b>Director:</b> Jordi Tomàs  <b>Distribució a llibreries:</b> Arc de Berà - Lluç, 10-14, B-5  <b>Subscripcions:</b> a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»  <b>Portada i maqueta:</b> Pere Prats Sobrepera  <b>Fotògraf:</b> Josep Gri  <b>Composició:</b> Fernández, Borrell, 168  <b>Impremta:</b> I. Juvenil, Maracaibo, 11  <b>Realització tècnica:</b> KETRES. Tel. 253 36 00  Diposit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 150 ptes.  Subscripció anual: 1.200 ptes. </p>	

# COMPÀS D'ESPERA

1

La convocatòria per part del govern d'eleccions legislatives, primer, i de municipals, després, torna a obrir un període d'espera o de transició a tots els nivells de la vida, plans i activitats de la nostra societat.

Durant el període que va des de les eleccions de juny fins ara hi ha hagut certament coses molt importants a nivell de política general, com per exemple l'aprovació d'una Constitució, que permetrà, si es pot desenvolupar, una convivència i un joc realment nous, entre els diferents grups d'interessos i entre els ciutadans dels pobles d'Espanya.

Un cop constatat aquest fet tan important, hem de dir que durant aquest període s'han pogut transformar i millorar molt poques coses concretes. A Catalunya, encara que amb retard, podem apuntar com a més destacat la sortida al BOE del Decret del Català.

Ara bé, pel que fa a la política d'ensenyament en altres qüestions i problemes hi ha hagut una total continuïtat amb la política del règim anterior i han continuat vigents normatives anacròniques i antidemocràtiques.

La situació política actual provocarà una paràlisi dels nou projectes de llei amb què el senyor Cavero ens havia amenaçat. Esperem que després d'aquesta llarga malaltia (que realment ho pot ser molt, perquè, comptat i debatut, les noves Corts de Madrid no començaran a funcionar realment fins després de les vacances d'estiu i que a Catalunya no tindrem Estatut i Parlament, segons el President Tarradellas, fins l'any 1981)..., esperem, dèiem, que després d'aquest període en que també hi haurà eleccions municipals, les lleis d'ensenyament no siguin una amenaça per a la majoria dels sectors de l'ensenyament i de la població, és a dir, que no siguin les Lleis del senyor Cavero. Mentre, i com que tot i la paràlisi política general els problemes són vius, cal que tots, i en primer terme la Generalitat i els nous Ajuntament democràtics, fem una previsió per afrontar aquesta situació en problemes tan urgents com els criteris de provisió de places del proper curs i l'aplicació real del Decret del Català.

I, finalment, tenim plena confiança en el seny i l'entusiasme del nostre poble perquè doni el seu vot massiu en les properes eleccions als partits i grups que treballen l'escola catalana, pública, democràtica i gratuïta per a tothom.

## 2 ELS NENS, L'ESCOLA I LA TELEVISIÓ

per Marta Mata i M.<sup>a</sup> Josep Udina

Històricament, els nens van a l'escola a «aprendre de lletra», a aprendre de llegir lletres i d'escriure lletres.

L'escola tradicional es centra en aquest ensenyament, i en l'ensenyament de tot allò que es pot aprendre amb lletres, amb llibres.

El llibre, en aquesta escola, és quelcom que diu tot el que ha de dir sobre la matèria que tracta. El màxim que hi fa el mestre és explicar el contingut del llibre, de manera, algunes vegades entenedora, i d'altres incomprendible com el mateix llibre. La lliçó magistral té el mateix caire del llibre, que cal aprendre de memòria, memòria verbal generalment, o que, com a màxim, dona un coneixement teòric de la matèria, lluny de l'aplicació i de la reflexió de la realitat.

Però, de sempre, els nois han anat pel món no solament amb les orelles parades, sinó amb els ulls oberts i «fent-ne alguna», és a dir, ajudant a casa, destruint joguines, construint, imitant aspectes de la realitat, preguntant, endevinant, fent proves amb tot el que poden, discutint i extraient de tot plegat els seus propis judicis, la teoria pròpia. Tot això és també un procés d'aprenentatge, i molt més profitós que el dels llibres, perquè és un aprenentatge que fan tot vivint allò que aprenen, relacionant-ho amb tot el que ja han après abans.

Aquests dos tipus d'aprenentatge, el verbal-teòric dels llibres i les lliçons magistrals, i el real-teòric-pràctic de la vida quotidiana, són els que l'Escola Activa intenta «casar», tot centrant l'educació en el desenvolupament sistemàtic de tota l'activitat pròpia del noi com a eina d'adquisició dels continguts científics ja aconseguits, però, sobretot, com a eina de descobriment de continguts humans de tot tipus.

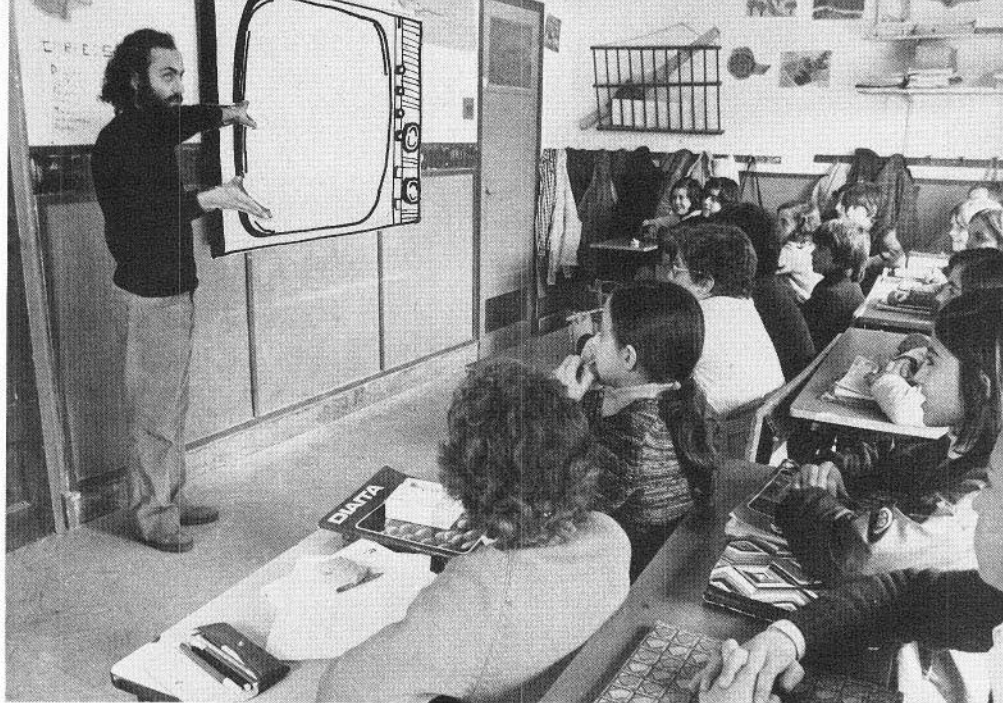
Per això, la Nova Escola posa un gran accent en l'observació de la realitat, en l'estudi del medi a través del desenvolupament de tota l'activitat del noi, motriu, sensorial, lògica, social, expressiva, creativa, etc.

I tot això, els mestres de l'escola activa ho fem encara amb un cert regust de batalla contra la preponderància de la lletra i en favor de l'activitat. I quan ens sembla que hem aconseguit que l'aprenentatge de la lletra sigui més actiu que no pas receptiu, ens donem per satisfets de la gran síntesi de llibre i activitat.

Mentrestant, el món va donant voltes cada vegada més de pressa, amb processos que afecten el desenvolupament de l'home d'una manera positiva o negativa, segons es consideri. Les coses canvien cada vegada més de pressa. Els nens s'han d'anar adaptant, in-

*La televisió és un llibre d'imatges, la lectura del qual no dominiem d'antuvi.*





*Hem d'ensenyar a llegir i escriure el nou llenguatge audiovisual.*

tegrar i reaccionant a les noves circumstàncies, a les noves realitats del seu entorn i aquesta adaptació ha de ser cada vegada més ràpida. I per adaptar-se cal tota una sèrie de connexions entre el que ja s'ha après i el que es presenta de nou.

El capgirament que representà en una època l'obligació d'anar a l'escola, és comparable al capgirament que ha representat i representa l'entrada desitjada i gloriosa a totes les cases de tants pobles com poden, dels mitjans de comunicació social, com va ser la ràdio, com és ara la televisió.

Aquella paraula que el mestre de l'escola activa volia carregada de realitat, de sentit, de pensament; aquella imatge que el mestre d'escola activa feia extreure de la realitat a partir de l'observació, aquella imatge que feia pensar, que es podia crear, o que s'escollia curosament com a il·lustració d'un tema concret, han adquirit en els nous mitjans el caràcter de «lletra» que entra, i «fa aprendre». Com hi ha un codi fonètic de la lletra, s'ha construït un codi de la imatge i del so, a través del qual s'escriu la TV.

La TV és un llibre d'imatges visuals i acústiques, la lectura del qual no dominem d'antuvi, però ens domina ja. Perquè comprenem la paraula de la TV, però no és aquella paraula de la vida corrent, la que en situació crea-

tiva presenta el mestre actiu a uns nens actius-receptius, no és la paraula educativa, aquella que dialoga, que pregunta, que escolta la resposta a allò que demana, que respon al que se li pregunta després d'haver-ho pensat.

I també coneixem la imatge de la TV, però no és la imatge que s'elabora davant la realitat, combinant sensacions i moviment i pensament, o la imatge que es crea, o la imatge que es mira i s'estima, posant en activitat tota la personeta, no és la imatge que ens permet, amb calma, aprofundir en la realitat interna i externa.

El que passa és que l'important del llenguatge de la TV no és la paraula o el so, o la imatge en si, sinó la relació d'imatge amb imatge, de so amb so, de paraula amb imatge, d'imatge amb so... Tot aquest conjunt de relacions és un codi, un codi que actua sobre el televident receptiu, però que no actuarà educativament si aquest televident no pot ser actiu, és a dir, si no sap llegir el codi de la TV.

Diria que ha de saber llegir i escriure, en bona pedagogia activa. Aquesta és la primera interpellació que la TV ens fa a l'escola. Hem d'ensenyar a llegir i escriure el nou llenguatge audiovisual, si volem continuar essent escola nova, és a dir, adequada a la

4 novetat del temps, si volem continuar sent escola activa, és a dir, treballant l'activitat del noi.

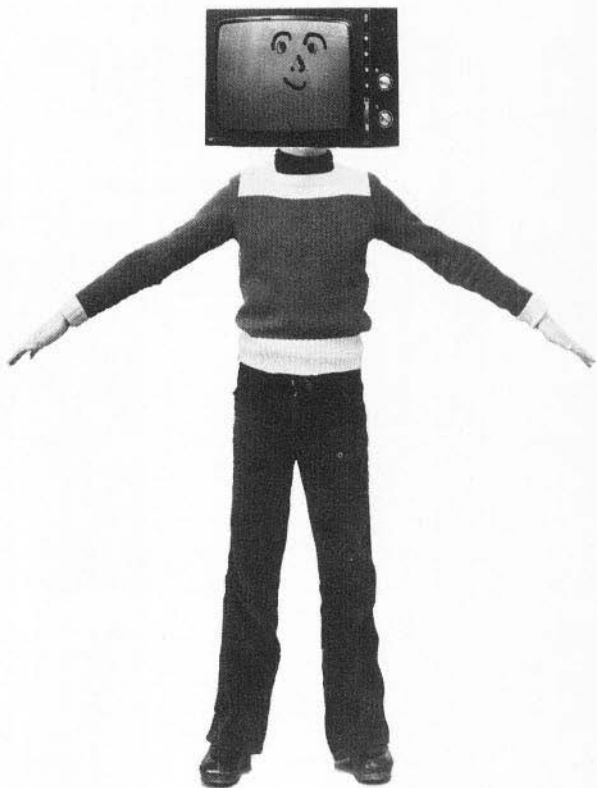
Però la TV ens interpella molt més. La TV és un llibre que gira ell mateix els propis fulls (això és un mecanisme del seu codi) i que no deixa a mans del televident la relació entre llibre i coneixement de la realitat. Per a nosaltres, mestres, l'ensenyament del nou codi no pot ser com l'ensenyament de quelcom que té la seva referència interna predominant, tal el codi musical. Quan hem après de cantar una cançó o d'escoltar una peça musical, en aquest cantar o en aquest escoltar hi ha tot el goig del creixement humà que ens proporciona la música; però quan hem après de «llegir» la tele ens queda tot un altre camp de relacions a fer, perquè el món del seu llenguatge és quelcom que contínuament s'interfereix amb el pensament i la realitat; i precisament és imprescindible dominar el procés d'aquestes interferències, per tal que deixin de ser inconscients, receptives, manipulatives i puguin ser actives, constructives, educatives.

La TV és també un llibre que surt cada dia i que s'escriu sobre la marxa en bona part. D'entrada no podria estar massa ben escrit; i quan és ben escrit ho és perquè hi ha un gran treball de preparació. A més, la tele és un llibre sobre el qual no es pot fer la «llició» mentre es llegeix, perquè el nen la veu fora de l'escola. Com fer servir aquest llibre a l'escola no és senzill.

El 16 de novembre d'aquest any passat, «La Vanguardia» publicà un article sobre un estudi fet a Alemanya, on han inventat el terme de «vidiot»: nens la intel·ligència i informació dels quals està profundament i de mala manera influïda per la TV. I en dóna la culpa als pares. Afirmar que per tal d'evitar la «vidiotesa», cal que la TV sigui quelcom d'actiu per als nens. Nosaltres, a més de la feina dels pares, hi veiem la feina dels mestres també.

Aquest llibre que és la tele cal que entri a classe i cal treballar-lo i analitzar-lo. Cal analitzar, a priori, el llenguatge que fa servir la tele i fer-ne exercicis de lectura, de comprensió, per al noi. Cal també que el noi «faci» TV, escrigui TV, que converteixi la seva realitat en un programa de TV. Tot això li pot servir per a objectivar i desmitificar la TV, per veure que la TV és quelcom que no sols es rep, sinó que es «fa», que no existeix per sí sola.

Cal que el mestre faci una anàlisi dels espais, per veure com influeixen i com poden



*Un nou personatge: el «vidiot».*

influir en els nois. D'aquests espais, dels capítols d'aquest llibre que és la tele, no en coneixem més que el títol, abans de veure'ls. I cada un d'aquests capítols té una manera diferent d'influir en el noi, que els veu amb una predisposició diferent. El programa informatiu, per exemple, generalment és jutjat com un «rotllo» pel nen. Vet aquí uns senyors que parlen de coses que no s'entenen. El nen, s'ho escolta o no, i no en treu altra fruit que el de l'avorriment si no té al costat o al darrera algú que analitza amb ell el que està passant al món en l'actualitat. Si, per exemple, a l'escola es comenten les notícies, segurament el noi les escoltarà atentament per poder donar la seva versió. Si a casa es parla del que es va veient a la tele, el noi pot anar fent relacions entre el que veu i la seva realitat familiar.

Les pel·lícules són d'acció, de vegades «bona» i de vegades «dolenta», però el nen se les mira encara que no les entengui o no vagin dirigides al públic infantil, i s'hi queda esmaperdut. També aquí és important ajudar-lo a pair allò que va veient, ajudar-lo a

veure-ho com a fantasia, com a expressió d'uns sentiments, com a caricatura de la realitat o com a reportatge de coses que han passat. Cal ajudar-lo a fer la diferenciació entre la realitat del «telediari» i la fantasia d'una pel·lícula i a veure quan l'un ocupa el terreny de l'altre.

Els programes infantils són fets per incidir més directament sobre el nen, però no sempre el fan reflexionar, ni massa sovint troben la proporció i relació entre coneixement i esplai. Alguns d'aquests programes dirigits als nens tenen, però, més cura en escollir els temes i la manera de realitzar-los.

Els anuncis comercials són quelcom que el nen no es vol perdre mai, segurament perquè són curts i molt moguts. Sovint juguen a endevinar de quin producte es tracta. La majoria van dirigits al públic infantil: llimonades, joguines... i la qualitat tant de l'anunci com del producte són normalment molt baixa. Els «tics» que entren més sovint en aquest tipus d'anunci són la competitivitat, l'afany de consum («Aún no lo tienes?, Eres más lento que el caballo del malo». «¿A que no puedes comer sólo una?»), l'especialització de joguines segons el sexe, la imatge de la família feliç és la que gasta tal producte... Tot això el nen s'ho empassa passivament i només ho fa actiu a l'hora de demanar-ho.

*Cal que la tele entri a l'escola.*



Per ell, sempre és millor la joguina o el dolç que surt més sovint a la tele. Cal fer reflexions també sobre això, perquè possiblement la publicitat televisiva és una de les formes més potents de vehicular concepció de la vida, d'inculcar ideologia.

Gran nombre de programes, si s'ajuda el nen a rebre'ls activament, a analitzar-los, a criticar-los, a objectivar-los, poden ser educatius. Sempre queda, però, aquell programa nociu a la sensibilitat infantil, que els pares haurien de saber evitar.

Com a treball fet a posteriori, cal fer la relació entre la imatge de la TV i la realitat que ens envolta, què s'hi assembla i què no i per què està fet així i no d'una altra manera, quin tipus d'actor i d'autor han intervingut, quines característiques tenen, etc.

És important també que el nen, o el noi ja més gran, vegi tots els grups que estan implicats en la TV, encara que no surtin a la pantalla:

↳ Administració pública, que és qui subvenciona la TV i tria d'alguna manera els programes que cal fer, per cultivar uns valors i negligir-ne o criticar-ne uns altres, per endoctrinar d'una manera determinada.

El poder econòmic, que influeix directament a través dels spots comercials i indirectament, per interessos creats, recomanant o exigint un o altre tipus d'emissió, recolzant la gestió de la TV quan és favorable als seus interessos i rebutjant-la quan els contradia. En països on hi ha emissores privades actua aquest poder econòmic com l'administració pública aquí.

Els treballadors de la tele, tant els que surten a escena, com els que no hi surten i que són de professions i ideologies diverses, càmeres, enginyers, artistes, savis, literats, comerciants...

Els «convitats» a informar d'activitats, descobriments o aspectes determinats d'un o altre tema, o bé per competir l'un amb l'altre.

El públic que va a veure els programes «en viu» i que és més o menys babau i que aplaudeix i riu i plora quan toca fer-ho.

Tot plegat és important que el nen ho sàpiga «veure» i no solament «mirar». Si és així, difícilment es deixarà influir per la idea que li volen «ficar» a través de la pantalla, i la influència dels programes televisius que massa sovint és negativa pot arribar a ser un element més de desenvolupament de l'esperit crític, de la curiositat observadora i de l'activitat que els nens necessiten per a la seva educació. ■

# 6 BREU ULLADA A LA TELE

per Isidre Creus

Crec que tothom està d'acord que la televisió és un element a tenir en compte. La TV és un mitjà de comunicació importantíssim i també crec que és un element de «formació». Per aquest motiu hem cregut que fóra útil i interessant esbrinar com funciona això de la TV a casa nostra.

Vam creure que una forma —n'hi pot haver d'altres— de saber com rutlla el mecanisme televisiu a casa nostra era endinsar-nos per dos camins:

## 1r. camí

**Dins de Miramar, seu de la televisió a Catalunya, saber:**

- a) qui decideix la programació, o sigui, qui diu sí o no a un determinat programa; qui controla aquest programa, etc.;
- b) qui porta a terme aquest programa.

## 2n. camí

**Un cop el programa ha estat passat, veure què n'opinen els nostres nens i nenes, nois i noies. Saber quins programes els agraden, quantes hores es passen davant l'aparell, quins programes troben a faltar, etc.**

Una vegada recorreguts un xic de pressa els dos camins, aquests són els resultats.

\* \* \*

Abans d'entrar en matèria, he d'agrair sincerament les informacions rebudes entre cafè i cafè i algun que altre «carajillo» dels companys Anna Balletbò, Montse Casals, Josep Desumbila, Lluís M. Güell, Miquel Obiols, Sergi Schaff, J. Vidal. Ells són tècnics, o realitzadors, o crítics, o guionistes, és a dir, treballadors de la TV.

Segurament, amb les coses que escriuré, alguns d'ells hi estaran d'acord i d'altres en desacord. De tot el que escric me'n faig jo únic responsable; ni «Perspectiva Escolar» ni ells en tenen cap culpa. Mea culpa.

## 1r. CAMÍ

### a) Qui decideix la programació

#### Organigrames

Evidentment, els càrrecs directius de la TV són anomenats a dit per la gent que mana.

Quan es començava a respirar una miqueta de llibertat a casa nostra (terceres vies, sortida nebulosa dels partits, etc.) els responsables de la TV a Miramar eren en Tomàs García Arnalot i en Martín de Blas. Aquests dos senyors, i sobretot l'últim, van connectar amb gent de casa nostra, amb el nostre tarannà. Ells van «permetre» que una sèrie de programes —Terra d'Escudella, Tot Art, Personatges, De bat a bat— sortissin per antena. La TV en català va guanyar unes quantes hores (dolentes a causa de la poca audiència: 4 de la tarda d'un dia feiner, per exemple) de programació.

Els resultats del 15 de juny semblava que havien d'afavorir la nostra televisió; ara bé, el 15 de juny ha quedat molt lluny. Hi ha hagut canvis de dirigents de TV. Ara els responsables més directes de la programació catalana són Munsó Cabús i Juanjo González; aquests dos senyors no han connectat amb el nostre tarannà.

(Quan parlo de la «nostra televisió» i del «nostre tarannà» ho dic pensant en els resultats del 15 de juny; és a dir, si a Catalunya hagués guanyat AP, per exemple, trobaria molt bé que el divendres a la nit ens toqués veure «Cantares» de «rancio tronío».)

«Tot art» i «Personatges» han volat. Continuem tenint poques hores de TV en català; sovint es connecta amb Prado del Rey per emissions especials (esports i braus), bo i sacrificant programes catalans. Les hores d'emissió continuen essent les de menys audiència, com abans. Esperem que no sigui per sempre.



El director general de ràdio i TV a Barcelona, el senyor Jorge Arandes, continua estant molt enlairat i segueix fent servir el dit.

A Barcelona hi ha un director general, uns directors de programació en general i un director d'informatius en concret. A Barcelona, a la TV, no hi ha ni una sola persona, ni un sol departament, ni ningú de ningú que es preocupi de la TV infantil. A Madrid, tampoc.

## b) Qui porta a terme un programa

El senyor anomenat a dit, o sigui el director de programes, ens pot encarregar a tu o a mi un programa o una sèrie de programes, o bé nosaltres li podem ensenyar una sèrie de guions; tant en un cas com en un altre si el projecte li plau, et diu que sí i endavant.

T'assignen uns tècnics i anar fent... Cap tipus de control ni de censura ni res de res.

Ara bé, si per una d'aquelles casualitats el director de programació un bon dia veu el teu programa i per neses o sanefes no li agrada, o bé a la senyora del subsecretari del secretari tampoc no li agrada, protesten davant del senyor que dóna els càrrecs a dit, i adéu-siau programa.

«Semana» i «Escuela de salud» durant setmanes i setmanes ocupaven els primers llocs d'audiència. Algú es va enfadar, i s'ha acabat!

«Personatges» era un dels programes de més audició en el nostre país (Catalunya). «Noia, prou —li van dir a la Montserrat— a Catalunya no queden més personatges.»

A casa nostra i a la resta de l'estat espanyol la TV depèn del SENYOR.

El SENYOR anomenat a dit fa i desfà pensant, però, que damunt té un ditet que li pot assenyalar la porta.

Repeteixo: no existeix a la TV espanyola, ni a la catalana naturalment, cap departament dedicat a la investigació, tant a nivell estètic com ideològic sobre la TV infantil. Ningú no m'ha sabut donar compte de l'existència de cap directriu político-educativa de la programació infantil.

Ningú, oficialment, no es preocupa de la TV infantil.

A Barcelona la TV infantil pot ser el que el senyor Munsó Cabús o Juanjo González vulguin.

Exemple pràctic: TERRA D'ESCUDELLA.

En Martín de Blas, ara fa tres anys, va connectar amb Josep M. Vidal i amb en Miquel Obiols. Aquests dos nois havien treballat en teatre infantil, havien treballat a escoles, i amb mestres de casa nostra. El projecte va

agradar i el 9 de novembre de 1976 va sortir el primer programa de «Terra d'Escudella».

Cap tipus d'imposició, cap censura.

El programa busca la participació del noi, no és ni competitiu ni concursant; s'ha procurat que el noi vegés que sense cap gran despesa econòmica es pot construir una disfressa o un decorat, i sobretot ha intentat donar continguts culturals, tot divertint el noi, sense donar-li cap pallissa didàctica.

El que per mi és preocupant és que per aquests mateixos set sous s'apliqui el mateix raser per Terra d'Escudella que pel programa del Torrebruno. I penseu que tant un programa com l'altre depenen d'una trucada.

És preocupant, doncs, si més no per a mi, que tota la programació de TV, i sobretot la TV infantil, no tingui unes directrius clares i concretes sobre allò que vol dir educació, formació i esbarjo.

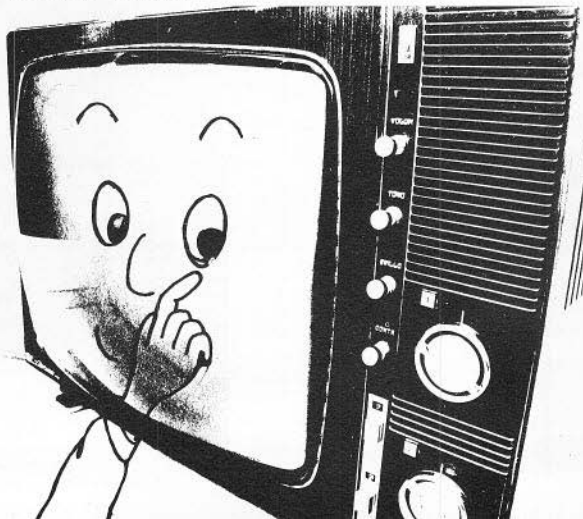
Pares, educadors, polítics, forces cíviques i culturals hauríem de poder dir què volem que surti per una pantalleta que tenim ficada, ho volguem o no, al menjador de casa nostra.

Com ara veurem, els nostres fills passen més hores de les que sembla davant la TV.

## 2n. CAMÍ

**Un cop el programa l'han vist 160 nens i nenes de 10 a 11 anys (5è. d'EGB) i 147 nois/noies de 13 a 14 anys (8è. d'EGB), els resultats són els següents.**

Abans d'entrar en matèria hem d'agrair sincerament l'ajuda rebuda de les cinc escoles que ens han ajudat a passar les enquestes. No fem menció de les escoles perquè algunes d'elles han preferit restar en l'anonimat; satisfem la petició.



8 De totes maneres direm que l'enquesta ha estat passada a:

1. Una escola religiosa de nois de l'Eixampla barcelonina.
2. Una escola nacional d'un poble no massa petit, rural, del nostre Penedès.
3. Una escola religiosa de nenes d'una ciutat del cinturó industrial.
4. Una escola nacional d'un barri perifèric barceloní.
5. Una escola privada, on porten els fills i les filles els professionals d'oficis liberals que tiren a les esquerres, situada a una gran ciutat a uns 25 km. de Barcelona.

Només vam recomanar als mestres que no influencessin les respostes i que deixessin els nois i noies en llibertat per respondre l'enquesta.

Tots els mestres m'han dit que el qüestionari va ser contestat molt ràpidament. La

«tele» és un mitjà «molt familiar» per als nois i noies.

\* \* \*

He d'advertir que aquesta enquesta no ens diu si el noi preferiria passar-se tot el dissabte a la tarda davant la tele o bé sortir amb els pares (suposant que aquests poguessin) al teatre, al cine, d'excursió...

O què faria aquest altre noi que ara es passa 24 hores setmanals veient la tele si davant de casa seva, o al seu barri hi hagués un gran parc amb arbres, camps d'esports, gronxadors, amb un vellet venent caramels, pipes i pegadolça.

Tampoc no puc assegurar, quan el nen diu que es passa el diumenge davant la tele, que realment la vegi i l'escolti; pot ser que pensi en les gusarapes o que jugui a «barcos» amb el germà petit.

Tot això és difícil de precisar amb una enquesta, i nosaltres tot just ens hem proposat fer quatre preguntes a quatre nens i prou.

## PREGUNTA NÚMERO 1

«Quin programa de la TV t'ha agradat més (de tots els que has vist durant la teva vida) (en pots dir més d'un)?»

Els nens de 10 a 11 anys han establert el següent ordre de preferència:

- 1r. Starsky y Hutch
- 2n. Los hombres de Harrelson
- 3r. Mazinger Z
- 4t. Sessions de cinema en general
- 5è. Un hombre en casa  
i Un dos tres...
- 6è. Espacio 1999  
i Dibuxos animats en general
- 7è. El hombre y la Tierra  
i Terra d'Escudella  
i Orzowei
- 8è. Pipi Calzaslargas

Els nens de 13-14 anys han establert el següent ordre de preferència:

- 1r. Starsky y Hutch
- 2n. Sessions de cinema en general
- 3r. El hombre y la Tierra
- 4t. Un hombre en casa  
i Espacio 1999
- 5è. Los hombres de Harrelson
- 6è. La clave
- 7è. Escuela de salud  
i Baretta
- 8è. Aplauso  
i El mundo en guerra  
i Amantes del peligro



«Quin programa t'agrada més de la programació actual?»

Els nens de 10-11 anys han establert el següent ordre de preferència:

- 1r. Orzowei
- 2n. Un hombre en casa
- 3r. Baretta
- 4t. Sessions de cinema en general
- 5è. La Frontera Azul i Starsky y Hutch
- 6è. Fantástico
- 7è. La abeja Maya
- 8è. Terra d'Escudella
- 9è. Aplauso
- 10è. Dibuixos animats en general



Els nens de 13-14 anys han establert el següent ordre de preferència:

- 1r. Un hombre en casa
- 2n. Sessions de cinema en general
- 3r. Aplauso
- 4t. Baretta
- 5è. La clave
- 6è. Semana i Horizontes
- 7è. Dossier
- 8è. Orzowei
- 9è. La Frontera Azul i OBVIII
- 10è. El mundo en guerra



(Mentre passàvem les enquestes va canviar la programació, i la pel·lícula Starsky y Hutch va desaparèixer de la programació. Per això no són els primers d'aquestes llistes. Per primera vegada els dos policies «macos» han perdut. Ja era hora!)

(Em va sobtar el resultat de l'Abeja Maya, però vaig constatar que tant aquest programa com Terra d'Escudella agraden molt als nens més petits.)



*«Quin programa educatiu o científic t'agrada més?»*

Els nens de 10-11 anys han establert el següent ordre de preferència:

- 1r. La semana
- 2n. Terra d'Escudella
- 3r. El hombre y la Tierra
- 4t. Más allá
- 5è. Mundo submarino  
i Los Teleñecos
- 6è. Escuela de salud
- 7è. Horizontes

Els nens de 13-14 anys han establert el següent ordre de preferència:

- 1r. Horizontes
- 2n. Escuela de salud
- 3r. Semana
- 4t. Más allá
- 5è. Mundo submarino
- 6è. Informe semanal
- 7è. Documentals en general

47 dels nens i nenes enquestats van deixar la pregunta en blanc, cosa que no ha passat amb cap més pregunta.

M'ha sorprès que Terra d'Escudella la possessin a l'apartat de programes educatius o científics, encara que nosaltres creguem que ho és. De tota manera, tot i que no hagin sortit classificats en els set primers llocs, Orzowei i Aplauso.

---

**PREGUNTA NÚMERO 4**


---

*«Quins programes no et deixen veure?»*

**Dels 160 enquestats de 10 a 11 anys**, a 79 els deixen veure tot el que volen, quan volen i a l'hora que volen. Molts d'aquests diuen que els agrada molt «300 millones» (diu-menge a partir de les 12 de la nit) (i dilluns a les 8, a l'escola!).

A 53 els prohibeixen veure alguns programes a partir d'una hora determinada (ells diuen «si és massa tard»), creiem 10-11 de la nit.

A 14 no els deixen veure els programes que tenen «dos rombs».

A 12, si són pel·lícules violentes o de por.

I a 2 si són immorals o de «destape» (el nen escriu aquesta paraulota).

**Dels 147 enquestats de 13 a 14 anys**, a 127 els deixen veure tot el que volen, quan volen i a l'hora que volen.

A 15 els prohibeixen veure programes quan és massa tard.

A 2 si són programes de «dos rombs».

I a 1 si són pel·lícules violentes o de por.

---

**PREGUNTA NÚMERO 5**


---

*«Quins programes trobes a faltar a la TV; què voldries que sortís a la TV?»*

Aquesta pregunta ens ha estat impossible de buidar. Cada noi-noia ha demanat el que ha volgut.

Alguns han contestat aquesta pregunta amb els mateixos programes que han posat a la pregunta número 1 —«Quin programa de la TV t'ha agradat més (de tots els que has vist durant la teva vida?)»

Altres demanen pel·lícules de ciència-ficció, d'humor, científiques, més cinema, concursos per a nens i nenes, etc., etc., etc.

La pregunta es va plantejar així:

«Escriu els programes que normalment veus a la TV cada dia i subratlla el que més t'agrada:

Dilluns .....  
 Dimarts .....  
 Dimecres .....  
 Dijous .....  
 Divendres .....  
 Dissabte .....  
 Diumenge .....

Aquí ha sortit tot. A molts, i sobretot el dissabte i el diumenge, els ha faltat espai.

Els nostres alumnes, segons em varen dir els mestres, escrivien per rigorós ordre d'horari tots els programes, un rera l'altre, dia rera dia, sense equivocacions.

La memòria dels nostres joves està molt desenvolupada, almenys la televisiva.

Algunes enquestes van ser passades durant el mes d'octubre del 1978, d'altres el novembre del 1978; durant aquest més a TV hi ha hagut canvis de programació, aquí venien meticulosament reflectits.

PREGUNTA NÚMERO 7

«Quantes hores setmanals, aproximadament, està engegada la TV a casa teva?»

Les respostes són molt heterogènies. Uns ens diuen que al migdia no són a casa, altres diuen que ho ignoren, ...

Podriem ser demagògics i contestar com contestava el nen: «A casa la TV està engegada TOTES LES HORES».



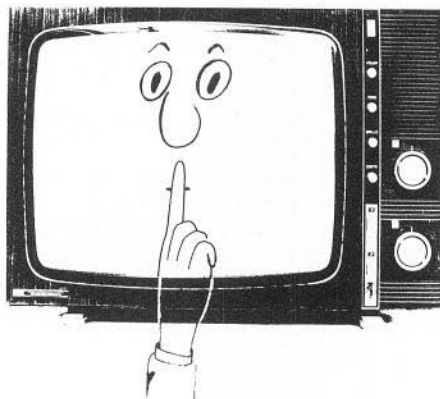
«Quantes hores setmanals veus la TV?»

	5è.	8è.
Escola religiosa de nois	9 hores setmanals	11 hores setmanals
Escola nacional d'un poble	22 »	23 »
Escola religiosa de noies	24 »	22 »
Escola nacional de barri	25 »	22 »
Escola privada	13 »	15 »

Ens ha sobtat el resultat de l'escola religiosa de nois; nosaltres, però, ens hem limitat a sumar les hores i dividir pel nombre de nens.

Si descomptem dissabtes, diumenges, festes i vacances, i sabem que un nen té aproximadament 5 hores i mitja de classe, veurem que un nen de 10 anys, en el transcurs de l'any, es passa les mateixes hores escoltant al mestre que veient la «tele».

(Fot-li!)



## PUNT I PROU!

Ens han quedat moltes coses per esbrinar. Ens sembla que fóra interessant constatar les diferències entre nens i nenes, si és que n'hi ha. Hem vist diferències respecte al «gust estètic» entre els nens de l'escola privada i els de l'escola nacional de barri.

Hi hauria moltes coses més que amb bona voluntat i treballant podríem esbrinar, però... tot és començar.

Ja se sap que les entrevistes i les enquestes depenen molt del qui les fa. Ens agradi o no ens agradi, els números també són subjectius, ja que estan dins el món i per tant

estan dins la política. Tenen diferents signes i tendències diferents.

Feu tantes entrevistes com vulgueu i a qui vulgueu.

Tinc les 307 enquestes a disposició de qui vulgui i per quan vulgui. Les enquestes les han contestat amb moltes faltes d'ortografia els nens i nenes que viuen a casa nostra.

Aquests nois es faran grans.

Els grans ens preocupem de la seva formació? Podria la nostra televisió ser diferent?

Els nostres nens i nenes veuen un «fotimé» d'hores la televisió. Si voleu podeu rebaixar les hores a una meitat o a una quarta part, tant se val!, el panorama continuarà essent trist. ■

per Llorens Guasch

## 1. EL NOSTRE MÓN DE LA IMATGE

Cada cop es dóna més importància al món de la imatge. Es diu que la nostra civilització és la de la imatge, i amb això es vol reflectir una realitat innegable: la imatge cada cop té més i més influència sobre tots nosaltres.

Aquesta importància és real. La imatge a través del cine i sobretot la TV està creant un nou llenguatge amb una sintaxi i morfologia pròpia. Per altra part, com que és un mitjà de comunicació molt estès fa que es converteixi en un vincle d'unió entre gent molt diferent: milions de persones comparteixen durant unes hores unes mateixes sensacions. La imatge aparentment requereix poc esforç i, per tant, sovint es dediquen bastantes hores a rebre missatges per aquest mitjà de comunicació. La TV pot ser un estri educatiu amb grans possibilitats.

Com tota força que tingui una real incidència social, la imatge té també el seu risc. No és suficient valorar la utilitat de la imatge en l'aprenentatge, treballar per millorar l'efectivitat del seu influx... Existeix també el perill de la utilització que es doni a la imatge com a agent d'influx social i psicològic.

Malgrat el reconeixement social del valor de la imatge, jo diria que cal fer un pas més, un pas fonamental si es vol reduir el marge d'utilització partidista que cap dins el món de la imatge. Les persones que produeixen, emeten o programen la imatge són persones que han estudiat seriosament la complexitat i abast d'aquest mitjà d'expressió. Els altres, els consumidors, generalment són persones que no tenim els recursos suficients per avaluar tot el contingut i intencionalitat dels missatges emesos mitjançant la imatge. Per entendre'ns, som en general analfabets de la imatge, o poc menys.

Quan la impremta va irrompre en l'univers de la cultura oral va desencadenar una revolució:

el mitjà de difusió de cultura es va alterar, la paraula escrita va esdevenir el centre i els que eren capaços d'utilitzar-la quedaren en situació de privilegi. Aquesta és aproximadament la situació actual en el món de la imatge.

Tal com va succeir amb l'escriptura, ara cal que s'enceti una nova etapa, la de difusió, la d'expansió del coneixement del llenguatge de la imatge. La imatge, com tot mitjà de comunicació, té el seu propi codi, un codi aparentment senzill, però susceptible d'una gran complexitat quan l'utilitza una persona que domina el codi. Un conjunt d'imatges simples componen una estructura complexa que emet un missatge difícilment analitzable si no es tenen uns coneixements adquirits que permetin adonar-se d'allò que s'assimila inconscientment.

## 2. LA TELEVISIÓ

Sovint, en parlar de la TV ens queixem de l'efecte que causa sobre nosaltres i especialment sobre els nens. Aquest fet és complex d'analitzar, però al costat d'altres causes, hi ha una realitat que no sempre es té en compte: manca de preparació per veure intel·ligentment la imatge.

No recordo qui, però algú va dir que la TV era una finestra oberta al món, però això no és del tot cert: en tot cas és una finestra oberta a un món elaborat per algú i amb una finalitat concreta, mostrar-nos el món que ell creu real o el que ens vol fer veure com a real.

Qualsevol mitjà de comunicació ens transmet la realitat interpretada i, per aquesta interpretació, pot fer variar molt la realitat mateixa. Aquesta característica comuna s'agreuja en el cas de la TV, no per culpa del mitjà mateix, sinó de la utilització que se'n fa: els altres mitjans de comunicació no es-

tan tan centralitzats i, per tant, és possible triar, comparar i intentar fer una valoració global; en el cas de la TV això és impossible, queda molt lluny del nostre abast i es converteix en portaveu d'un sol grup o corrent d'opinió. Per combatre això, cal que s'estenguí el coneixement necessari per analitzar la imatge.

Per a mi, el gran defecte de la TV —en té altres, però aquest com que recau en les nostres mans intentar solventar-lo cal tenir-lo present— és la utilització que nosaltres en fem. Els nens viuen en un món poc adequat a les seves necessitats. No poden dur a terme l'activitat que hauria de ser normal per a ells: els jocs.

La ciutat esdevé un inconvenient difícilment superable. No hi ha llocs escaients, els pocs que hi ha estan mal distribuïts i la realitat és que els nens han d'anar a jugar a casa. Les cases, però, tampoc estan preparades per facilitar el joc: són petites, manca aïllament acústic per permetre dur a terme diferents activitats sense interferir-se. Per altra part, la complexitat i el ritme de vida que portem els adults fa que normalment el nostre estat d'ànim no ajudi els nens a superar els inconvenients que troben per entretenir-se i poder jugar. Jugar al carrer és perillós, la casa no permet jocs moguts o sorollosos, nosaltres volem una certa tranquil·litat a la llar... Com a resultat, fàcilment creiem en la TV com a «solució»; els nens estan quietos, es distreuen, no empipen. I moguts per la comoditat d'aquesta «solució» els nens s'empassen hores i hores de programació siguin o no teòricament pensades per a ells.

Aquesta realitat fa que sigui encara més important conèixer el llenguatge de la imatge si volem limitar l'efecte negatiu que produeix el mirar indiscriminadament la TV. És aquí on la tasca de l'escola adquireix el sentit més ple: els nens haurien de realitzar l'aprenentatge de la lectura de la imatge (vegeu l'article de Ll. Busquets en aquest mateix número).

### 3. QUÈ POT FER L'ESCOLA

L'escola no es pot girar d'esquena al fet innegable de les hores que els nois dediquen a mirar la televisió i a l'influx que en reben.

Si l'escola vol actuar amb conseqüència cal que es plantegi el tracte que ha de donar a la televisió i com la vol treballar a classe.

La forma més immediata i assequible és fer una tria de programes i recomanar-ne els

millors. Això demana que el mestre dediqui estona a veure televisió i a informar-se de la programació prevista per a la setmana següent. Posteriorment, a classe, cal comentar entre tots els programes que s'han recomanat.

Aquest tipus de feina es pot complementar amb preparacions de pel·lícules, per exemple: si el mestre creu que es projectarà alguna pel·lícula molt interessant hauria de recollir informació i transmetre-la per ajudar els nois a comprendre el film, parlar dels actors, aclarir alguns detalls de l'argument o la realització que puguin ser difícils de comprendre...

Per als petits. crec que «Terra d'escudella» és un programa molt pensat i que pot ser font de molts treballs a classe. Normalment s'emeten reportatges i documentals molt interessants que es poden lligar amb el treball escolar si el mestre els coneix i sap aprofitar-los.

Per als més grans, val la pena utilitzar igualment reportatges i documentals i fins algunes pel·lícules. «La Clave» pot ser una font per recollir informació i organitzar discussions o debats sobre molts temes. La sèrie «Yo, Claudio» em sembla interessant, si es lliga amb l'estudi de la vida durant l'imperi romà...

Un treball interessant que es pot fer amb els programes infantils és gravar la veu i escoltar-la a la classe. Per fer això cal que el mestre divideixi la banda sonora en seqüències per poder-les escoltar per separat, i veure en cada una quin paper hi juga la paraula, la música i els sorolls.

Fins a 8 o 9 anys aquest treball ha de ser principalment a nivell intuïtiu: sensacions que provoca la música, sensacions derivades del soroll, de la paraula. Passada aquesta etapa es pot profunditzar més en el tema analitzant el tipus de llenguatge que s'utilitza, estudiant el vocabulari, sintaxi, formes fetes d'expressió...

Un exemple de banda sonora equilibrada i pensada ens el pot donar «La abeja Maya»; un exemple de poca cura i pobresa pot ser «Orzowei».

Les pel·lícules de dibuixos animats que s'emeten normalment per omplir forats de la programació poden donar peu a treballar de manera preferent i quasi absoluta la importància dels sorolls en el resultat final de la composició imatge-so. Aquestes pel·lícules tipus «Bugs-Bunny», «Oso Yogui» i altres d'aquest estil basen bona part de l'efecte còmic de les imatges en el reforç que dona el so,



que és quasi íntegrament una composició de sorolls. Si escoltem el so gravat no és possible seguir el fil argumental i fins i tot pot esdevenir molest escoltar-ho.

L'experiment invers és més difícil d'aconseguir perquè poques escoles tenen aparell de televisió, però es pot intentar que mirin una pel·lícula de dibuixos: uns nois la veuen completa, uns altres únicament els dibuixos sense veu i el tercer grup escolta solament la banda sonora. Reunits els tres grups, és possible estudiar per separat els elements imatge i so, i estudiar el resultat de la unió dels dos components.

Continuant aquesta línia es poden treballar els personatges: veure a quin animal o persona representen de la vida real, similituds i

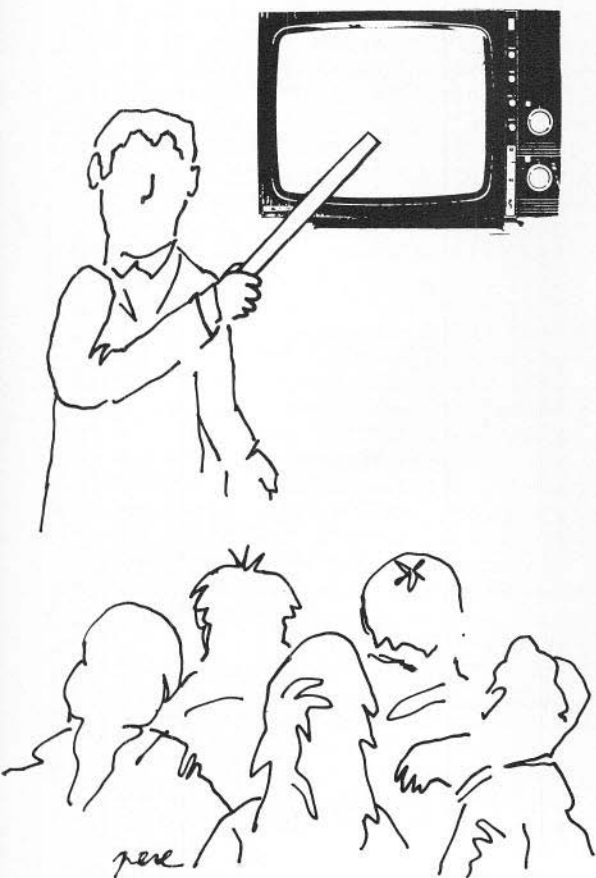
diferències, causes d'aquestes diferències (vol agreujar els defectes, vol dissimular els detalls poc agradables...).

En el cas d'adaptacions de llibres una feina interessant és treballar el text paral·lelament a la pel·lícula, fent veure en què s'assemblen i en què es diferencien. D'aquest estudi es pot arribar a generalitzar els trets fonamentals de la narració escrita i la realitzada mitjançant imatges: una utilitza la descripció i l'altra preferentment la narració.

A part dels programes estructurats, la televisió emet també molts anuncis. I els anuncis formen part de la programació, una part prou important com per interrompre el que sigui a fi d'emetre espots publicitaris. Aquests anuncis tenen una finalitat precisa i que difícilment el noi de primera etapa pot captar amb claredat. Val la pena treballar-los, mirarlos amb atenció i juntament amb els nois parlar-ne. En el moment que un és capaç d'analitzar i mirar sense deixar-se arrossegar pel missatge de l'anunci, l'anunci deixa de tenir el poder que tenia d'origen.

Per treballar a l'entorn dels anuncis hi ha un inconvenient: a la classe no el podem tenir. Per superar aquesta limitació es poden utilitzar els anuncis de revistes o tanques publicitàries, que normalment acostumen a ser un fotograma d'un anunci de televisió. En essència, aquest és el tractament que crec que s'ha de donar a la televisió. Prohibir mirar-la és absurd i priva als nois de veure moltes coses interessants que s'emeten; limitar el temps de visió de manera arbitrària tampoc no crec que sigui la sortida ideal i, per altra part, segurament posa entre l'espasa i la paret en més d'una ocasió l'autoritat familiar; discriminar entre programes infantils i no aptes no em convenç perquè sovint és més perjudicial un programa tipus «Marco» que els «Baretta» o altres telefilms d'aquest tipus: l'angoixa que produïa «Marco» és pitjor que els trets i la violència que plasmen aquestes pel·lícules...

La millor actitud, al meu entendre, és prohibir en comptades ocasions veure la televisió, a no ser que l'hora sigui privativa i aleshores no és un problema de programa sinó d'hora; procurar que el nen o el noi tingui altres activitats amb més incentiu que mirar la televisió; mirar els programes amb ell de manera activa i procurant aclarir-li tot el que calgui; treballar els aspectes que puguin semblar poc adequats... Per ajudar en aquesta actitud activa de la família i el mestre davant de la televisió em sembla que pot ser útil conèixer aquest esquema d'anàlisi:



**A. Anàlisi del contingut que es dona:****A-a. Estudi del tema**

- A-a-1.** Tema sobre la realitat: document, narració, record...
- A-a-2.** Tema d'imaginació: tradicional, inventada...

**A-b. El personatge**

- A-b-1.** Lligat o no a la vida quotidiana.
- A-b-2.** Presentat com a fi o com a mitjà.
- A-b-3.** Valors humans: sentit del deure, comodat, coratge, rapidesa, ciència, prestigi, pàtria, força, agressivitat, astúcia, sacrifici, gamberrisme, model ètic, model estètic, tipificar per sexes o per estatus...

**A-c. A propòsit de l'autor**

- A-c-1.** Adreçar-se al noi.
- A-c-2.** Profit comercial o d'altre tipus.
- A-c-3.** Cridar l'interès del noi.
- A-c-4.** Fer transferències moralitzants.
- A-c-5.** Ser polèmic.
- A-c-6.** Ser didàctic.
- A-c-7.** Ser psicològic.
- A-c-8.** Transmetre conformisme o inconformisme.

**A-d. Espai; temps**

Camp, ciutat, muntanya, estranger...; ara, abans, després.

**A-e. Llenguatge**

- A-e-1.** Nivell de vocabulari.
- A-e-2.** Qualitat de vocabulari: abundant, expressiu, poètic, popular, rebuscat, infantil...
- A-e-3.** Paraules i formes de dir especials.

**A-f. Relació imatge-il·lustració****B. Anàlisi del tipus de societat que presenta:**

- B-a. Treball:** Valor del treball, valoració dels diferents treballs, valoració del treball de la dona, tipus de treball que apareixen, valors lligats al treball...

- B-b. Esplai:** Valor i contravalors.

**B-c. Família**

- B-c-1.** Característiques socio-econòmiques.
- B-c-2.** Hàbitat i modus de vida.
- B-c-3.** Model de casa (intimitat, llocs comuns...).
- B-c-4.** Relacions familiars: nois-noies, pares-fills, anàlisi qualitativa i quantitativa de les relacions...

**B-d. Escola**

- B-d-1.** Tipus d'escola.
- B-d-2.** Qualitats i defectes del mestre.
- B-d-3.** Qualitats i defectes del noi-noia.
- B-d-4.** Valors de l'institució.
- B-d-5.** Relació de companyerisme...

La televisió tal i com és actualment té defectes, molts, però també cal reconèixer-li qualitats. És cert que hem de fer sentir la nostra veu per demanar i pressionar per tal de superar aquestes imperfeccions que presenta, però no es pot caure en la sortida fàcil de criticar i lamentar-se. Si partim del fet real de la tendència que els nois tenen a mirar-la, car que forcem el nostre enginy per ajudar-los a aprofitar el millor possible la televisió que tenim.

Es d'esperar que en algun moment la TV infantil i juvenil tindrà un altre enfoc. Cal que els programes siguin pensats amb la col·laboració constant i la revisió d'equips de mestres i de pedagogs.

**4. UN FUTUR**

La TV ofereix moltes oportunitats de treball, segurament n'hauria d'oferir més, però no per això hem de deixar d'aprofitar-les.

Una possibilitat immensa, quan l'estat no controli amb tanta insistència l'autorització per adquirir-ne i els preus siguin més assequibles, és el videocassette.

El videocassette permet grabar so i imatge al mateix moment, esborrar, tornar a grabar a sobre... Pot ser un camp immens de treball fructífer per l'escola.

Però, parlar d'això seria fer pedagogia-ficció i és millor centrar-nos en el que tenim, treballar-hi i fer tot el possible per millorar tots els punts que creiem desencertats de l'enfoc i la utilització actual de la TV.

Seria bonic poder escriure un dia sobre el treball de la TV fet a l'escola i per a l'escola!

# EL NEN I LA TELEVISIÓ: L'ACTITUD DE L'ADULT

17

per Jordi Tomàs

La influència que la televisió exerceix sobre el nen constitueix un problema que preocupa els educadors i que es comenta sovint a les reunions de pares i mestres. És sabut que l'entrada de la televisió a la majoria de cases del país ha provocat canvis en el comportament dels nens i en les seves activitats. Els pares i els mestres se n'adonen i es planyen sovint d'algunes manifestacions d'aquesta influència de la televisió en els nens.

## **Alguns símptomes de la influència de la televisió en els nens**

Sense voler ser, ni de bon tros, exhaustius, recollim, a tall d'exemple, alguns dels símptomes més superficials —creiem— d'aquesta influència que pares i mestres constaten: els nens juguen sovint a alguns dels seus herois televisius preferits, com poden ser «Starsky i Hutch», i a més, encara que siguin catalans, hi juguen en castellà a fi de fer-ho «més real». Es deleixen per àlbums i cromos de Mazinger, Heidi o Orzowei i tots els altres productes que envaeixen els quioscos i botigues quan comencen una nova sèrie, o, el que és potser més greu, prefereixen veure el serial infantil de torn que no pas sortir al parc o a passeig; sense parlar de les joguines que es volen fer comprar perquè n'han vist l'anunci a la tele. Es passen hores senceres davant l'aparell i, a la nit, no volen anar a dormir.

## **I la família, què?**

Això són manifestacions d'una influència clara de la televisió en els nens, però darrera hi ha una societat de consum que vol vendre, uns interessos que es defensen, una ideologia social que es vol transmetre —o simplement es transmet.

Hi ha més fets de doldre, a part d'aquests símptomes que apuntàvem, i que afecten no només el nen sinó la família mateixa, com pot ser que tota la família pugui estar durant hores al voltant de la televisió, espectadors passius d'un aparell que els priva de comunicar, de llegir, o de jugar junts, o al revés, que el nen estigui sol davant la tele, tranquil i sense destorbar.

Per a alguns pares, normalment cansats, passius ells mateixos o poc formats, és més còmoda la solució de la tele que no pas intentar de fer alguna cosa més estimulante.

No és la tele el responsable últim ni l'únic d'uns comportaments del nen, encara que n'estiguin influenciats. Ni la família, malgrat els punts febles de la seva estructura, que la mateixa televisió ha ajudat a configurar.

## **I la societat, què?**

La televisió és un mitjà de comunicació, que passa bo i dolent, i si ho fa bé el que és bo pot aparèixer com a més bo, i el que és dolent com a més dolent (suposant que una divisió tan maniquea de la realitat fos veritat!). Traspassa el que hi ha a la societat, bé que amb la intencionalitat del que deté el seu poder, i no necessàriament de forma objectiva. Aquí radica el seu perill, però es que també això correspon a una correlació de forces en la mateixa societat.

Aquesta afirmació pot semblar massa simplista a causa de la brevetat de la seva formulació, però amb això només volem dir que la televisió, d'una banda, és un factor real de la societat actual, i de l'altra, que en certa manera transmet el que és la societat, malgrat possibles deformacions o exageracions de les proporcions reals.

No cal dramatitzar, doncs, excessivament la influència «perniciosa» de la televisió sobre els nens, perquè és un fet social que en certa manera tradueix la correlació de

18 *Alguns símptomes de la influència de la televisió: 1. Productes derivats. 2. Abans la tele que el parc. 3. Dormir poc.*



forces existent a la mateixa societat. Evidentment que ha produït un canvi en l'estructura social i familiar, però també l'han produït el cotxe o la venda a terminis o el turisme, en aquesta escalada de la societat de consum.

I si la família es reuneix al voltant de la tele i no es comunica, és perquè els pares han treballat 10 o 12 hores per tal de poder comprar més coses (que la mateixa tele els proposa) o no s'ha format per a la lectura, l'art o la política.

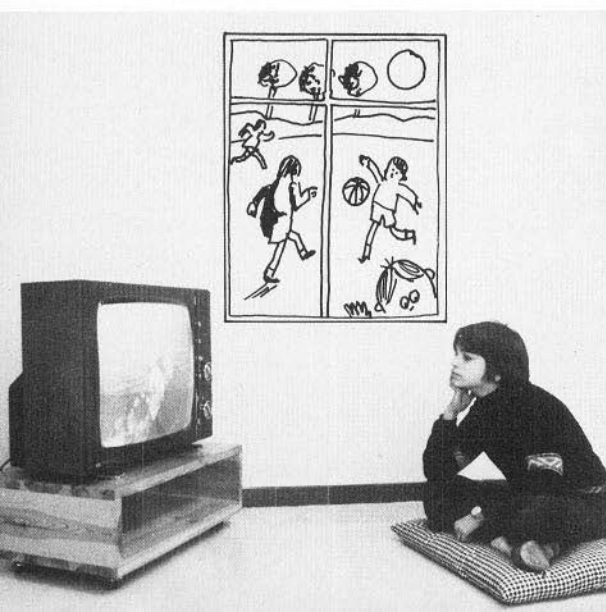
I si ara els nens juguen a Starsky i Hutch, abans jugaven a «lladres i serenos» o a cow-boys i compraven cromos de futbolistes i els tebeos de Roberto Alcázar i Pedrin.

Nen, família, tele, societat constitueixen una sèrie d'anells d'influències, un entreteixit de relacions. La televisió és, doncs, un producte més en la societat actual —una societat de consum, competitiva, agressiva, democràtica, que busca alliberar-se, que vol la justícia, amenaçadora i captivadora alhora, en resum ambivalent i dialèctica— un fet que no es pot excloure, perquè hi és, tant si la veus com si no la veus, i que té una eficàcia esfereïdora en el temps (t'arriba en un moment), a l'espai (des de milers de quilòmetres), en el nombre de persones a les quals arriba (milions de telespectadors) i en la forma que ho fa (audio+visual, síntesi reforçada de percepció).

Té una eficàcia esfereïdora, però orientada pel qui està darrera, pel qui —de darrera estant— té més força. Ell la integra al seu món, diu i fa veure el que vol comunicar; el qui la mira l'ha de saber integrar al seu món, l'ha de saber escoltar i veure.

### Perills específics de la televisió

Les preguntes que sovint es formulen pares i mestres quan es tracta del problema nen-tele giren generalment entorn de dues qüestions:



1. Quins programes poden veure els nois i noies?, ¿ho poden veure tot?, ¿només els programes infantils?, ¿quins programes d'adults?

2. Quanta estona la poden veure? ¿Què hem de fer a la nit, quan es volen quedar? Els dissabtes i diumenges, que s'estan a casa i no es mouen de davant de l'aparell?

Abans d'intentar donar unes pautes als adults de cara a aquestes qüestions concretes, cal que remarquem algunes característiques que creiem que constitueixen els perills específics d'aquest mitjà.

La televisió, que ja hem vist que té un poder excepcional per la seva eficàcia en el temps, l'espai, el nombre de persones a què arriba i la forma d'arribar-hi, comporta també uns perills de creació d'actituds psicològiques negatives, que podríem resumir així:

1. El tipus de relació que s'estableix entre el televisor (imatge que cal mirar fixament) i el telespectador (que s'hi posa bé, tan còmodament com pot, amb disposició de receptivitat) pot crear en aquest un hàbit mental i general de *passivitat*, d'embotiment que pot impedir activitats concretes del noi i a la llarga pot arribar a inhibir o disminuir capacitats importants de la personalitat.

2. La televisió té un *caràcter insistent*: repeteix uns temes (per exemple, pel·lícules americanes de policies, bons i violents), unes imatges (anuncis de productes emmarcats en una societat opulenta i feliç), uns continguts ideològics, etc., que van penetrant insensiblement i configurant una visió del món determinada.

3. Pot entrar a formar part del món del noi —i de la família— com un *element pre-*

*dominant* de la seva vida, al qual poden quedar subordinats altres hàbits i activitats, com lectura, jocs, conversa familiar, etc. No sols això, sinó que pel fet de tenir l'aparell a dins de casa, en lloc preferent, pot arribar a ser un membre més de la família, i així envair la seva intimitat i dificultar la seva comunicació.

### Què pot fer l'adult

En funció d'aquestes característiques de la tele i els perills específics que hem intentat esbossar, es poden establir alguns criteris orientatius perquè els adults puguin ajudar els nois i noies a establir una relació correcta amb la televisió, de forma que aquesta no només no els perjudiqui sinó que, en certa manera, pugui ser un element més en la creació d'hàbits positius i en el seu desenvolupament psíquic.

Però recordem que l'educació no és una qüestió de receptes, és una qüestió d'actitud basada en uns principis. La relació nen-tele és una realitat complexa, que tampoc no té fórmules exactes de solució. No podem dir que un nen de sis anys pot veure la tele una hora diària i el de deu anys tres hores. L'edat és important, és veritat, però cada nen és diferent, i l'adult l'ha de conèixer a fi de poder ajudar-lo adequadament.

Partim del fet que la televisió és un fet social que hem d'integrar. No creiem, per diverses raons, en les mesures massa dràstiques de prohibició als nens de veure-la. Des del punt de vista subjectiu del nen, la televisió és un fet sociològic que viu a través dels seus companys, que l'han vista, que hi juguen; des del punt de vista social, és una realitat que existeix, que té un pes i una eficàcia, que tothom que pot fa servir per comunicar alguna cosa; des d'un punt de vista pedagògic, la negació autoritària, poc raonable i indiscriminada de contacte amb una realitat donada acostuma a crear efectes contraproduents, amb diversos tipus de reaccions (repressius o exacerbacions de desig).

No creiem, doncs, en les mesures de prohibició massa radicals, ni tampoc, però, en una actitud de permissibilitat absoluta o abandonament del nen a la seva espontaneïtat, perquè —com hem apuntat— la televisió comporta uns perills específics, i per tant, s'ha d'ajudar activament i progressiva el nen a crear els hàbits necessaris per assumir la realitat adequadament i els hàbits específics per a la realitat específica que és la televisió.

3





Com a cosa prèvia, a part de la importància de l'aprenentatge de la lectura de la imatge que ja és tractat en altres articles, caldria que els nois anessin descobrint que darrera els programes hi ha uns professionals que la fan funcionar, que pensen, que programen, que filmen, amb unes finalitats determinades. És a dir, que la televisió és un *producte humà*.

També haurien d'anar comprenent que *no tots els programes són iguals*: n'hi ha que són captació viva de la realitat, reportatges, retransmissions; hi ha notícies, informació parlada i més o menys il·lustrada; espectacles, art, pel·lícules més o menys reals, d'altres de ficció. Un tipus de programa pot seguir immediatament un altre molt diferent; tot és imatge, tot apareix a la mateixa pantalla, però el seu sentit i el seu valor és diferent: informació, entreteniment, art, adoc-trinament, etc.

En relació directa ja amb els perills en què intentàvem sintetitzar les característiques negatives de la televisió, voldríem apuntar uns criteris generals que haurien de dirigir la intervenció dels adults en la relació nen-tele: la idea de fons és que el més important, pel que fa als perills de la televisió no és el que el nen hi veu, sinó la forma de veure-ho.

Concretant-ho una mica, diríem:

1. Procurar que els nois vegin la televisió de forma *activa*, per tal d'evitar el perill de la passivitat. Cal estimular el nen a aprofitar els aspectes positius que la TV pot oferir: la informació directa visual del món natural, la captació de realitats humanes o socials colpidores, els reportatges tècnics, l'estètica

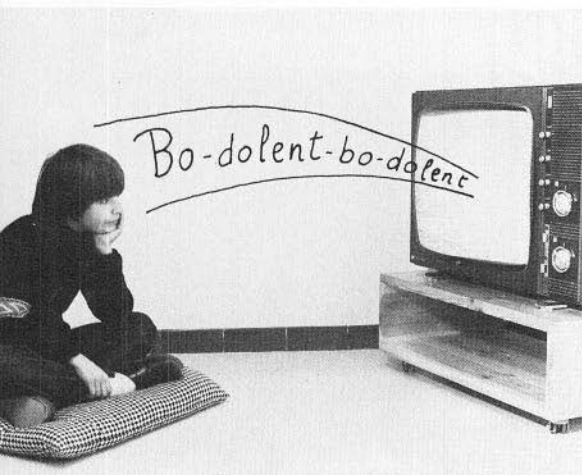
de les manifestacions artístiques, la plasma-ció de la fantasia dels contes i dibuixos, el llenguatge acompanyat de la imatge. Sense convertir-ho en un treball, l'adult pot fer que el noi estigui actiu, mitjançant preguntes, comentaris, diàleg o activitats posteriors.

2. Desvetllar en el noi *l'esperit crític*. La inculcació d'una ideologia, d'una visió del món pel caràcter insistent i repetitiu de la televisió, una mentalitat que pot anar penetrant l'esperit del noi (consum, violència, condemnes i justificacions interessades) s'han de neutralitzar mitjançant un esperit crític, ajudant el noi a veure les exageracions, les presentacions falses o deformades, les contradiccions, a base de comparacions amb coses que coneix o ha vist, anàlisis i síntesis (segons l'edat); a saber distingir el que és real del que és fictici, el que és seriós del que és entreteniment, el que és art i el que és mal gust. Cal ajudar-lo a assimilar els continguts que veiem que li poden causar un problema.

3. Ajudar el noi a saber operar *l'objectivació* o *distanciament* necessari: la televisió no ha d'envair la personalitat del noi, la intimitat de la família. És un objecte al seu servei, per a la seva informació, per a la seva distracció, que en tot cas està davant del noi i no dintre seu, dintre la seva família. Ha d'anar comprenent que és un mitjà de comunicació social —i com a tal, un factor relativament important d'aquesta societat, de la realitat— però no la societat, no tota la realitat.

Cal saber fer de manera que el mateix nen tregui importància a la televisió quant al temps, i la integri progressivament en un conjunt adequat d'activitats (treball, joc, lectures, sortides); quant als programes, que arribi a saber seleccionar els que valen la pena i els miri amb esperit crític quan el contingut ho requereix, amb una sensibilitat formada, davant les imatges ambigües. Sense crear-li una desconfiança prèvia, però sense permetre que s'ho empassi tot.

Apuntem, doncs, un intent de *relativització* de la televisió, que cal fer per al noi-noia per tal que aquesta no ocupi el lloc principal, no ja de la seva activitat, sinó ni tan sols del seu oci. Però això no s'ha de fer per mitjà de prohibicions directes, sinó impulsant-lo a desenvolupar altres aficions i a trobar gust en altres activitats. Per aconseguir-ho, no n'hi ha prou de dir-ho als nens, sinó que els adults hi han de participar d'alguna manera, més o menys directament segons l'edat d'aquells.



5

### Què pot veure el nen, quanta estona

Quins programes, doncs, pot veure el nen? Dins aquest context que hem intentat d'esbossar i dintre uns marges que els mateixos adults ja poden comprendre, en funció de l'edat i la manera de ser de cada nen, aquest pot veure aquells programes que no afectin excessivament la seva sensibilitat o li puguin crear traumes greus: escenes de por, de ferits, de violència desenfrenada, de sexe, més que res pel seu caràcter imprevisit o inesperat, perquè el noi no hi està preparat,

perquè no té cap adult al costat que l'ajudi a assimilar un mal tràngol. En tot cas, el nen no hauria de veure mai tot sol un programa del qual el pare o adult dubti.

Però, de tota manera, si n'arriba a veure algun d'aquests, no cal dramatitzar massa. L'adult ha de saber sobre la marxa relativitzar o neutralitzar l'impacte, explicar la veritat o situació d'acord amb l'edat del nen i compensar-ho ràpidament amb altres activitats, fer servir l'humor, etc.

Dintre aquestes limitacions, s'ha d'anar preparant progressivament el nen perquè pugui veure tota mena de programes, sempre que es tingui en compte el que hem dit més amunt.

Quantes hores? I la nit? Repetim, i dins el mateix context general, que la gràcia de l'adult no és pas fixar al nen dues hores diàries de tele i fins a les 10 del vespre, sinó aconseguir que el nen relativitzi la seva afició a la televisió; no prohibir-li directament (almenys com a sistema habitual) sinó ajudar-lo a crear uns hàbits pels quals el nen valori i desenrotlli altres aficions, altres activitats i unes pautes de comportament vàlides.

És més difícil aquesta via que prohibir o deixar fer al nen el que vulgui. L'educació per a la televisió no és un problema que es pugui afrontar aïlladament; és un capítol més de l'educació, amb uns problemes específics, però que requereix una actitud global de l'adult respecte al nen. ■

*Alguns perills de la tele: 4. Passivitat. 5. Insistència. 6. Invasió.*



6

# 22 COM M'IMAGINO LA TELEVISIÓ DEDICADA ALS INFANTS

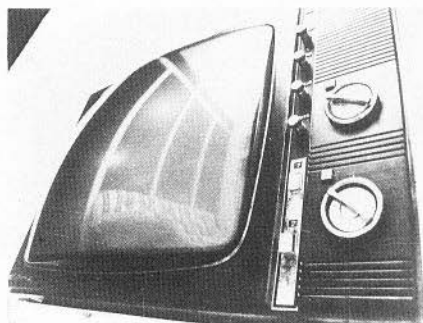
per Maria Aurèlia Capmany



Cal dir, abans que tot, que hauríem de deixar córrer d'un cop aquella graïda hipocresia, tan moderna, per altra banda, de creure que els infants només reben els missatges que els grans confeccionem amb talles adequades. Els infants són unes personetes petites, extraordinàriament intel·ligents, que aprenen molt aviat a mentir perquè s'adonen, també molt aviat, que els mentim.

Si d'una manera general aquesta observació és vàlida, com no ho ha de ser per a la Televisió que entra a casa, sense trucar a la porta, i tragina, dintre de la seva caixeta, totes les nafres, totes les repressions, totes les falsedats, totes les crueltats, totes les misèries de què és capaç el ser humà. Hauríem de recordar, per exemple, abans de dedicar-nos a confeccionar-li un programa específicament dedicat, que a la televisió, la infància és una classe social —no específicament definida— que la societat industrial avançada manipula per tal de fer-ne un òptim comprador. L'infant, com la dona, tot i que no posseïx el control dels diners, és un magnífic agent de compra. Compteu, si us plau, la quantitat d'anuncis que van directament dedicats a la sensibilitat infantil; analitzeu, si us plau, quins mecanismes de resposta procuren: el desig de poder, l'absorció dels **rols** tòpics (femella-masclé), la rivalitat, la combativitat, el menyspreu del feble, la fatxenderia i la moral de l'èxit. Sabem, si és que tenim un mínim de capacitat d'observació, fins a quin punt l'infant és dúctil a les instàncies de la moda, del missatge publicitari, del joc perillós i urgent que la nostra societat competitiva li ofereix. Podem, és clar, fer veure que no ens

*Manipulació del nen per tal de fer-ne un òptim comprador.*



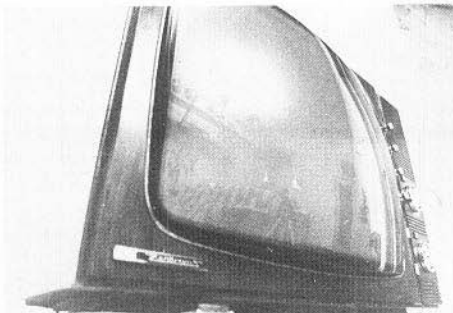


n'adonem. Poder tranquil·litzar la nostra consciència creant un espai —mínim, confessem-ho— on aboquem totes les nostàlgies d'una suposada edat feliç. Podem conrear un terreny abonat amb llàgrimes fàcils, amb gatzara beneïta, amb triomf d'uns suposats bons i la conseqüent derrota d'uns suposats dolents, tot tllactant de fer creure, a l'infant, que el seu món no té res a veure amb el món real on li tocarà viure, on li toca viure cada dia. Podem fer, com diuen que feien els **Hermanos**, quan passaven films per a adults als infants, posar la mà per evitar que el públic infantil vegi el petó de la parella protagonista. Hauríem de saber que la mà-censura arriba sempre un instant massa aviat o un instant massa tard i que el públic infantil riu a cor què vols de la beneiteria dels grans. Els infants són petits, però no beneïts. Els infants són petits, però extraordinàriament intel·ligents i tenen, com personetes que són, unes facultats d'observació i una capacitat de burla també extraordinàries.

Ja sabem que tota una tòpica literatura infantil no ha fet altra cosa que tractar d'evadir l'infant d'un món que no plau, que avergonyeix l'adult. Ja sabem que en tota una literatura evasiva burgesa l'adult ha volgut preservar la infància de tots aquells valors que regeixen la seva pròpia existència i n'ha volgut preservar no sols la infància, sinó també l'adolescència, car abonant aquesta dualitat, aquest **esquizo** se sent en certa manera tranquil·litzat. La petita pantalla no ha fet, fins avui, altra cosa que potenciar aquesta dualitat que creiem novica. Es pot fer res més, em dirà algú?

Jo crec que sí. No es tracta, però, de submergir l'infant en allò que nosaltres creiem anti-valors, els quals no tenen altra força que la seva existència. No es tracta de submergir-l'hi, es tracta precisament de fer-li conèixer amb els ulls ben oberts. La Història de la Humanitat té, qui en dubta, unes seqüències ben miserables, però en té, i moltes, plenes de bellesa i de bondat, i d'intel·ligència, i d'ingènua intel·ligència. L'infant té dret a conèixer i discernir. La televisió té les possibilitats d'acostar-lo, amb una immediatesa enormement eficaç, a la realitat que els adults som capaços de crear. Tenim el deure de fer-li conèixer, tenim el deure de fer-li saber que hi ha de bo en tot allò que estem creant per al seu futur. El que té de bo i el que té de dolent. Però, és clar, per poder-li explicar, cal que, a nosaltres mateixos, no ens faci por la veritat. ■

*Evasió d'un món que no plau i  
que avergonyeix l'adult.*



# 24 APRENDRE A LLEGIR LA IMATGE

per Lluís Busquets i Grabulosa,  
Diplomat pel CISCOS de Roma com a crític de cinema i expert  
escolar en mitjans audiovisuals

## 1. EL BOMBARDEIG DE LES IMATGES HA DE PORTAR UNA NOVA ACTUACIÓ ESCOLAR

### 1.1. Una introducció pràctica

Dissabte 28 d'octubre. Engego l'aparell **ximplificador**, la TV (E1) vaja. Són dos quarts de quatre. Preparo el llapis. Vull escriure el repertori dels anuncis publicitaris abans de posar-me a rumiar l'article que m'han encomanat per a PERSPECTIVA ESCOLAR. Escric: **Cheivs junior, eso sí que es chiclé..., Linda tiene tres cachorritos..., Apache..., Snipe, caramelo de etiqueta...,** aneu-hi posant les tonalitats, si us plau—, **Lois happy, la pana sin fronteras..., Dulceramas Dame!, Hay manera y Geypermaneras de jugar..., Nocilla..., Goman boys..., Scalextric..., Cinexin...** Deu anuncis adreçats als nois. Entremig, quatre que cerquen un receptor adult: «Tomate Orlando», «Pectol», «Te Starlux», «Fidecaya».

Ja veieu la proporció. Ja veieu quins receptors cerquen els que fabriquen imatges. Això també ho hem de tenir en compte, si volem parlar de la imatge.

### 1.2. Els tres vessants del problema

Aquest reguitzell d'anuncis va anar seguit de la projecció d'un capítol d'«Orzowei», el substitut del «Mazinger», el qual al seu torn substituí les trapellereries del «Miguel», el qual al seu torn...

El conte de la vella. Si anem enrera arribarem al «Marco», al «Sandokan», a la «Heidi», a la «Pippi». Això ja no és **imatge** només. És **negoci**. I, segurament, amb el joc de les multinacionals pel mig.

Quan sortiran aquestes ratlles estarem passant i hurem acabat de passar el xarmpió del «Vota SI» al Referèndum constitucional.

Això, a més d'imatge i de negoci, **és política**.

Tres vessants d'un problema del qual l'Escola, avui, no en pot romandre absent. Deixem estar per aquesta vegada el negoci i la política.<sup>1</sup> Agafem la imatge, el primer vessant del problema, quant a vehicle de llenguatge i, per tant, quant a transportadora de comunicació (quan no de manipulació!). És el vessant sobre el qual s'escau més una tasca d'aprenentatge, una tasca escolar, si realment a l'escola pretenem forjar íntegrament persones amb una interioritat de llibertat pregona. Perquè, diguem-ho d'una vegada, **cal aprendre a llegir la imatge. I cal ensenyar a llegir-la!** «Quan un hom pot encarar-se als signes que se li presenten amb un coneixement de com funcionen, li resultarà fàcil defensar-se contra l'explotació dels altres», declarava Morris a finals de la dècada dels 40.<sup>2</sup> I a principis dels 60 la UNESCO féu arribar el toc d'atenció arreu: «Il faut apprendre a voir comme il faut apprendre a lire», escrivia Peters.<sup>3</sup>

Però no hem escoltat Morris, ni Peters. Hem fugit d'estudi quan parlaven els educadors capdavaners i, a l'Escola, la imatge amb prou feines hi ha arribat a entrar. Oficialment, en els programes, ara i aquí, res de res. Però a l'Escola, en canvi, ens hi han entrat els problemes que de la —així anomenada— civilització de la imatge deriven.

1. No els bandejo perquè no siguin interessants, sinó senzillament, perquè el caire de l'article no permet abastar-ho tot. Qui hi estigui interessat que vegi la tercera part del meu llibre **Para leer la imagen. Mass-Media y educación**. Ed. ICCE, Madrid, 1977, pp. 149-195.

2. MORRIS, Ch., **Signos, lenguaje y conducta**, Ed. Losada, B. Aires, 1962, p. 23.

3. PETERS, J. M. L., **L'éducation cinématographique**, UNESCO, París, 1961.

I, com sempre, els professionals amb més capacitat de discerniment, les institucions més responsables, oficiosament, com d'amagatotis en mig d'errors i **dilettantismes**, ¿perquè negar-ho?, hem volgut abocar el problema de la imatge dins l'Escola, on ja fa anys que hauria de fer-hi redòs.<sup>4</sup>

### 1.3. Els efectes: massificació i colonització de cervells

És moda parlar dels efectes del llenguatge de la imatge.<sup>5</sup> I d'influxos. I del que vulgueu.

---

4. Vull fer esment, aquí mateix, de la meua postura en aquest sentit. Davant d'aquest problema he volgut col·laborar amb totes aquelles institucions que m'ho han sol·licitat, prescindint de la seva ideologia. Durant els cursos 72-73 i 73-74 vaig formar part de l'equip iniciador de «Rialles», de Terrassa. A partir del curs 73 em vaig responsabilitzar del Cinema-Debat «COU Jaume Bofill», fins avui. He estat professor de l'EMAV i he impartit cursos sobre aquesta temàtica a la FERE (1975), a «Rosa Sensat», a les Escoles d'Estiu de Barcelona i Girona (75-76), a l'ICE de Madrid (1977), etcètera. He donat conferències per encàrrec de l'Associació de Pares de Família i durant el curs 1976-77, en què vaig responsabilitzar-me de la secció d'ensenyament del setmanari CANIGÓ, aquesta problemàtica no en fou absent. Fruit de tota aquesta activitat han sortit diversos articles esparso en xic arreu; un premi atorgat per la Caixa d'Estalvis de Girona, en el marc dels Premis Ciutat d'Olot, al meu llibret **Per llegir imatges**; la meua tesina a la Facultat de Ciències de la Informació titulada «El llenguatge dels mass-media, un nou llenguatge»; i el llibre esmentat, encarregat en un primer moment per Nova Terra, rebutjat després per diverses editorials catalanes, refet i publicat en castellà, com ja hem dit. Cf. ressenyes a «El Correo Catalán», 14-XII-77; «Tele/Expres», 29-XII-77; «Avui», 19-I-78; «Perspectiva Escolar», n.º 23, 1978.

5. Només vull donar dues referències: JLAPPER, J. T., **Efectos de las comunicaciones de masas**. Ed. Aguilar, Madrid, 1974 (l'original és de 1960); GIUDICE, M. P., **Televisione-Problematice**. CISCS, Roma, 1971.

Els nens se'ns adormen a l'escola perquè el dia abans han canviat les hores de son necessàries pel film del «poli» de torn. El tòpic típic és parlar de violència. Es genera violència mitjançant la imatge? ¿Mitjançant unes determinades imatges? Els entesos encara ho discuteixen. I parlen d'atmosferes de grup que tendeixen a la passivitat i a la massificació. I d'esgotaments perillosos, fisiològics (respiració, pols, ritmes electroencefàlics...) o nerviosos. I de situacions oníriques que originen pors. I de relacions empàtiques projectives o identificatives, que mai no fan bé. I de...

A l'altra cara de la medalla hi ha qui parla d'efectes positius: millora qualitativa i quantitativa de vocabulari, adquisició fàcil de nocions i coneixements, d'estímul positiu vers la socialització, de descàrregues de tendències agressives, de... Del que vulgueu, també.

Els estudiosos de veritat —l'anomenada escola de Frankfurt, per exemple— ens diuen que els mass-media, andarivells mastodòntics en la seva complexitat, que tenen la particularitat d'emprar sempre el llenguatge de la imatge i de caracteritzar-se precisament per això, estan cada dia en menys mans. I que la colonització geogràfica pròpia del segle passat avui dia s'ha transformat en colonització de cervells. Planer: que tots plegats estem a les mans dels qui dominen aquests mitjans, els quals cada vegada són menys. Clar i català: amb la imatge ens poden fer fer el que vulguin.

Val o no val la pena afrontar-la seriosament a l'Escola? Cal actuar ràpidament i revolucionària, és obvi. Cal fer l'aprenentatge de la lectura de la imatge.

### 1.4. Quan cal l'aprenentatge

Oportunament integrat en l'experiència existencial del nen, diríem que cal sempre. El que no es pot fer és emprar la imatge com a estímul, com a premi o càstig, o, encara pitjor, com a mainadera o «babby sister». Quantes escoles o quantes famílies no ho fan encara!

Cal, sobretot, dosificar aquest aprenentatge, orientar-lo, valorar-lo. I per això calen dues coses: no menysprear les dades que aporten els psicopedagogs moderns i conèixer els mecanismes que amaga la comunicació mitjançant la imatge.

Pel que fa al primer punt, mireu i reelaboreu el quadre de la figura 1; quant al segon, intentarem donar-ne unes bases al llarg d'aquest article.

## 26 FIG. 1: Procés evolutiu del nen davant la imatge

Actua només la suggestió. Els nens no s'adonen del que veuen. Hi ha qui diu que fins als 5 anys no distingeixen del tot entre <i>somni</i> i <i>realitat</i> .	1.ª FASE	1.ª INFÀNCIA (fins als 3 anys)
Podrien arribar a capir imatges simples, i fins i tot la imatge dinàmica sense complicació de muntatges. La <i>percepció</i> segueix essent rudimentària i orientada envers el món dels objectes. La <i>imaginació</i> supleix les llacunes de la <i>comprensió</i> . És dona un progrés de preferències: de la fauna es passa a admirar més «l'acció» veritable (indis...) o possible (astracanades còmiques).	2.ª FASE	2.ª INFÀNCIA (de 3 a 5/7 anys)
Primeres manifestacions del pensament lògic. Inici de desempallegament del mite i d'observació del món exterior amb més objectivitat. Respecte a la imatge sonora pot seguir un conte, bé que no en distingeixi veus (de nen i de dona, per exemple). Pot arribar a capir alguns muntatges, així com alguns significats de planificació i de moviments de cambra. En grup, els resultats de comprensió, si hi ha discussió, milloren sensiblement.	3.ª FASE	1.ª i 2.ª INFANTESA (de 5/7 als 10/11 anys)
Retrocés a la subjectivització del món exterior en perjudici de l'interès per les coses concretes. Es percep, ja, la relació efecte-causa. Disminueixen les dificultats davant de la imatge dinàmica sense arribar, però, a una visió «activa» i/o «abstractiva» quant a significats. No hi ha tampoc receptivitat «estètica», però sí «tècnica». Per això és un bon moment per treballar els virtualismes tècnics elementals —trucatges— més que no pas la «bellesa». Comença el sentit crític malgrat els gustos continuïn marcats per l'entorn (sentimentals: «Marco», o aventurers: «Orzowei», sobretot) i agafi impuls el culte als «ídols».	4.ª FASE	PREADOLESCÈNCIA (de 11/12 a 14/15 anys)
Manifestació de capacitats adultes. Possibilitat d'aprenentatge quant a la visió activa i abstractiva així com a l'experiència estètica. Imatge entesa com a representació, expressió i comunicació d'idees. Moment bo per treballar amb «discofòrums», «cinema-debats», etcètera. Interessos desplaçats per temes que ajudin a una vida interior pròpia i experiències al seu abast (temes sobre amicitat, amor, temes socials, etcètera).	5.ª FASE	ADOLESCÈNCIA

## 2. COM LLEGIR LA IMATGE

### 2.1. ¿Què es la imatge pròpiament material?

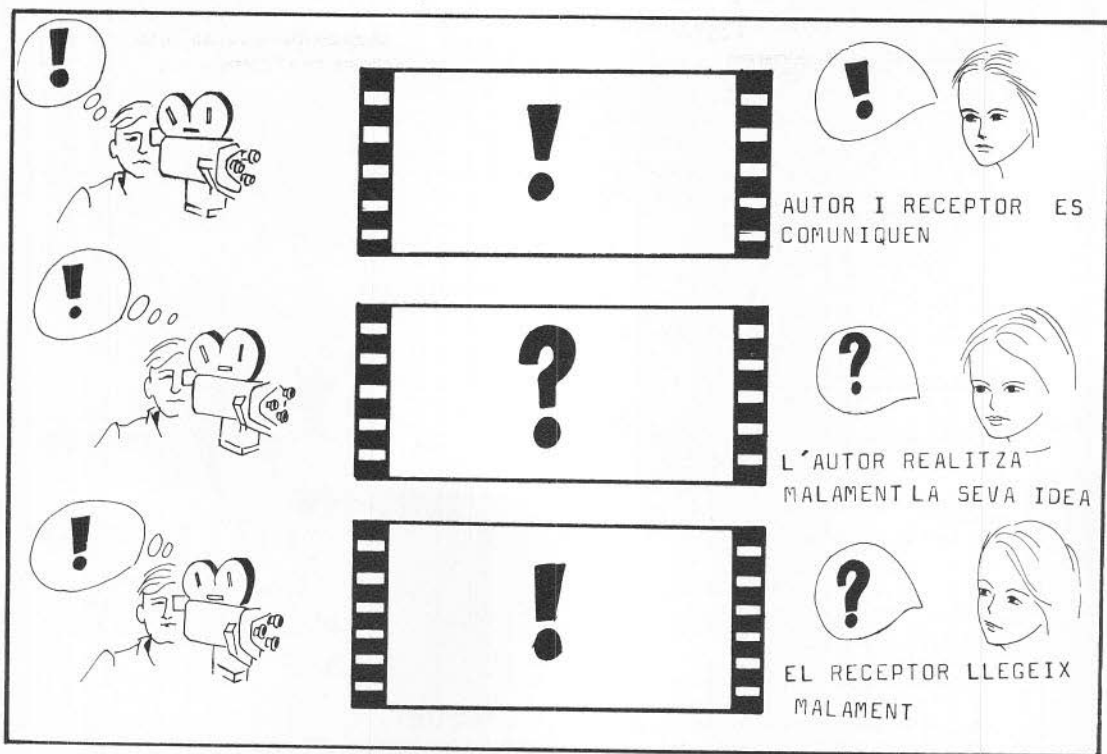
Tots tenim imatges al cap. Fins i tot podem imaginar-nos una «vaca que vola». Quan parlem d'imatge no ens volem referir a les **mentals**. Tampoc a les **literàries**. «La teua veu, una remor d'arbreda», escriu Vicent Andrés Estellés. I els crítics troben no sé quina imat-

geria en aquest vers. Un dibuix o un quadre figuratiu o abstracte, és fruit d'imatges mentals, les que ha tingut el seu autor «abans» de plasmar-les. Una metàfora també.

No són aquestes les imatges que ens interessen aquí. Ens interessen les imatges **pròpiament materials**. És a dir, aquelles que representen o reproduïxen visualment o auditivament els aspectes visuals, sonors o auditius de les coses. D'aquests aspectes sensibles, en diem **contorns**. Llavors, diem que

FIG. 2:

Comunicar amb la imatge vol dir arribar a fer comuns els continguts mentals entre l'autor o Comunicant i el Receptor



la imatge és qualsevol REPRESENTACIÓ I/O REPRODUCCIÓ EN CONTORNS (sonors, visuals, o audiovisuals) DELS CONTORNS (sonors, visuals o audiovisuals) DE LES COSES, INSTRUMENTS O PERSONES.<sup>6</sup> Evocar la veu d'en Raimon o la seva figura mentalment (imatges pròpies, però no materials des del punt de vista de la perceptibilitat) no és veure'l materialment cantant per la TV (imatge pròpia i material, perquè la veu i la figura reals d'en Raimon en l'aparell televisior corresponen a un mateix tipus de realitat: són quelcom sonor i visual, com ho són la veu i la figura reals d'en Raimon. La imatge d'en Raimon que canta per TV, doncs, és pròpiament i materialment audiovisual).

## 2.2. La imatge com a vehicle en el procés de comunicació

La imatge presa com a signe en un procés de comunicació, òbviament fa de vehicle entre el seu autor —que ha volgut dir alguna cosa mitjançant la imatge— i el receptor

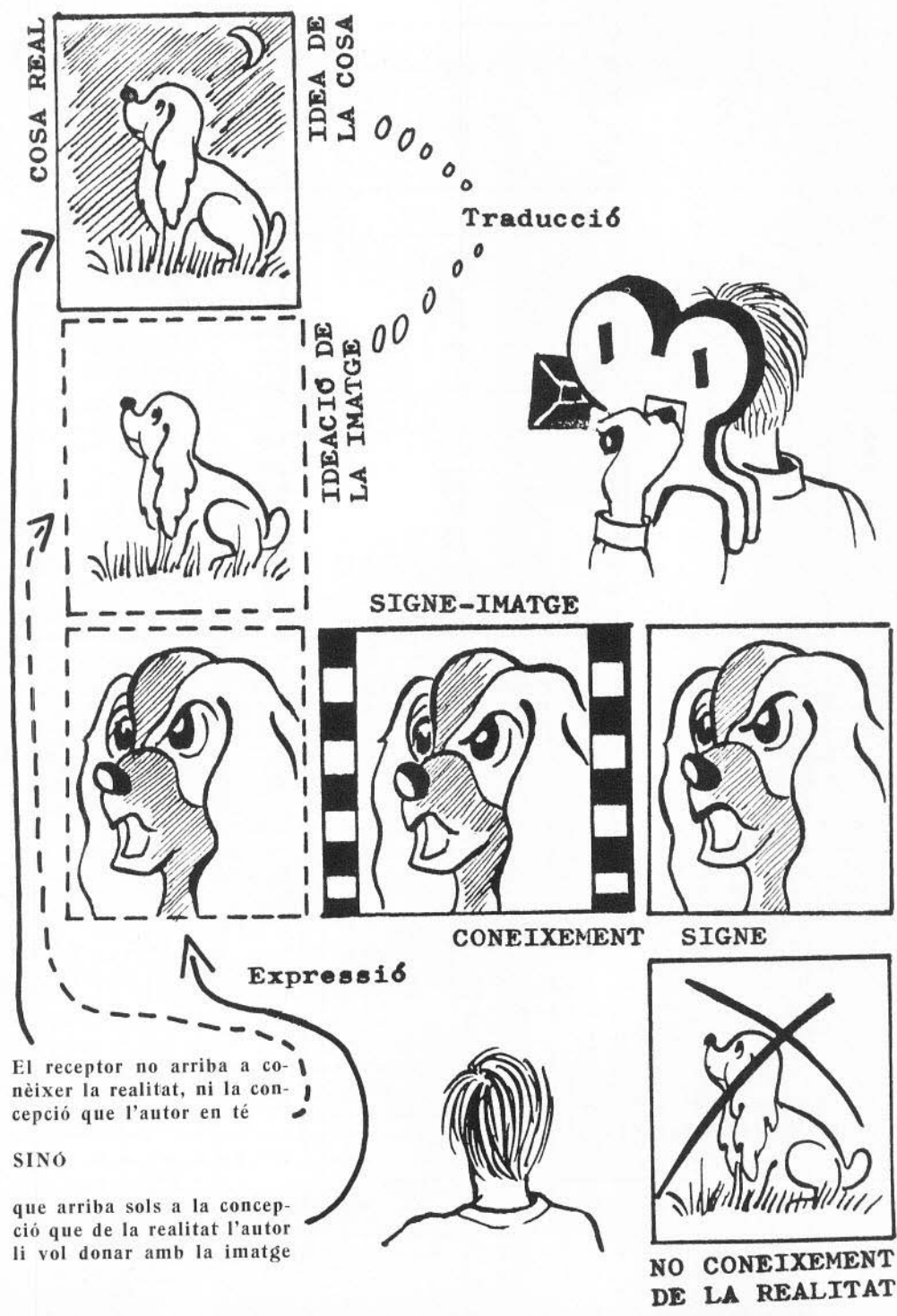
—que vol capir-hi allò que ha dit. Els semiòlegs ens han ensenyat la distinció entre «indicis» i «senyals», entre **processos significatius** interpretables —una depressió atmosfèrica com a indicatiu de pluja— i **processos comunicatius** destinats a influir en els receptors i reconeguts per ells com a tals.

La imatge forma part dels processos indicats en segon lloc,<sup>7</sup> i diem que cal considerar-

6. Una cosa és la representació en contorns **ideals** de les coses (una gràfica d'un accident de cotxe, per exemple, o un plànol d'una casa, o unes balances com a símbol de justícia) i l'altra la representació/reproducció de contorns **pròpiament materials**, visuals, sonors o audiovisuals (seguint els exemples d'abans: el film de l'accident automobilístic, la foto de la casa del plànol, la imatge visual d'un determinades balances). En el primer cas es tracta d'una simple representació de conceptes en contorns (imatges formals i no materials, com les de la segona tira d'exemples).

7. Vegeu, si us interessa, **Para leer la imagen...**, o.c. cap. 3 i 4.

FIG. 3:  
 El receptor d'imatges no arriba al món real ni a la idea que del món real té l'autor, sinó —i únicament— a la idea que del món real l'autor li vol donar



El receptor no arriba a conèixer la realitat, ni la concepció que l'autor en té

SINÓ

que arriba sols a la concepció que de la realitat l'autor li vol donar amb la imatge

NO CONEIXEMENT DE LA REALTAT

la com un signe no conceptual (almenys en el sentit que ho són els signes verbals que premem per comunicar-nos) i, per tant, no convencional. Encara més: tot i poder-la considerar, quant a realitat-signe que és, quelcom material (una diapositiva o un rotllo de pel·lícula són coses ben materials!), és capaç de fer circular entre qui l'ha feta i qui la rep, continguts mentals de caire espiritual. Comunicar, en el fons del fons, és això: fer arribar idees espirituals als receptors mitjançant quelcom material. Llegir la imatge serà arribar a treure'n la idea que el seu autor hi ha posat. Ho podem esquematitzar així: (veure figura 2)

Val a dir, però, que el **receptor**, mitjançant la imatge —i això cal tenir-ho en compte a nivell educatiu— mai no arriba a conèixer **la realitat en sí**. En tot cas pot arribar a la idea que l'autor li vol donar d'aquella realitat,

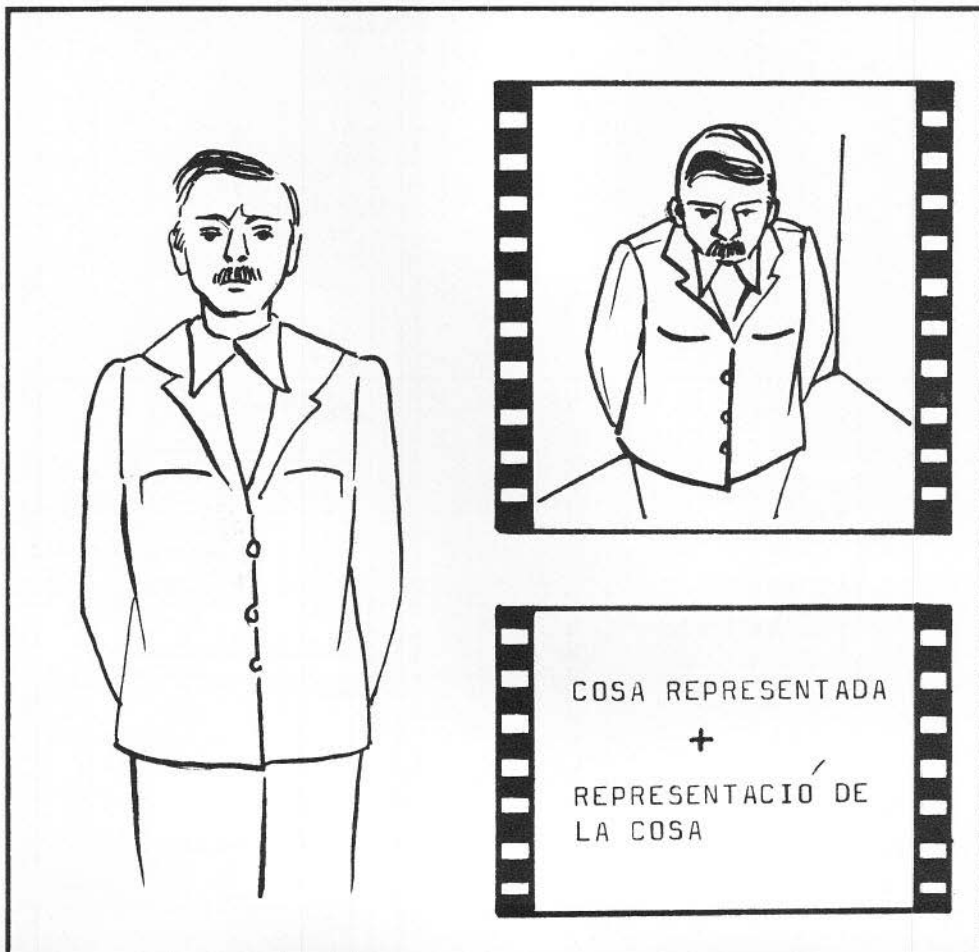
però no més. Jo he vist fer passar per «treballadors perseguits per la policia» el que en realitat eren «joves de Pamplona corrent davant dels braus els dies de Sant Fermí». I em sembla que l'exemple és prou significatiu. És com l'ou de Colom, això, però, massa sovint tots plegats creiem que veient **imatges de la realitat** (representacions de coses) coneixem la **realitat en sí mateixa** (coses representades), (Figura 3)

### 2.3. Les dues funcions de la imatge: representar coses i expressar idees

Ull viu! Hem de distingir entre «el que està fora de la imatge» (la cosa en sí) i «el que rau dins de la imatge». I dins de la imatge no hi hem de veure només la **cosa representada** sinó el tipus de representació que l'autor n'ha fet.

FIG. 4:

«Cosa en sí» i «imatge» (realitat representada + representació que se'n fa)

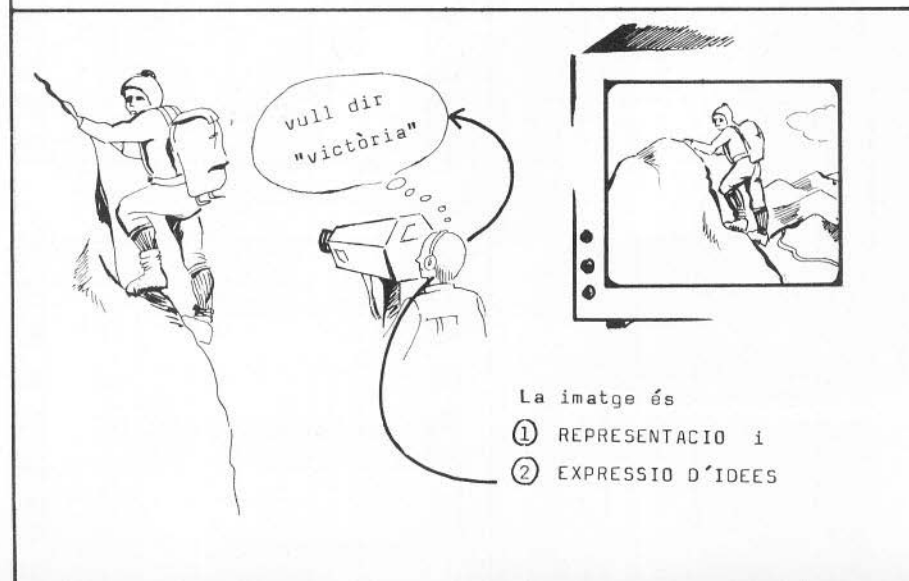
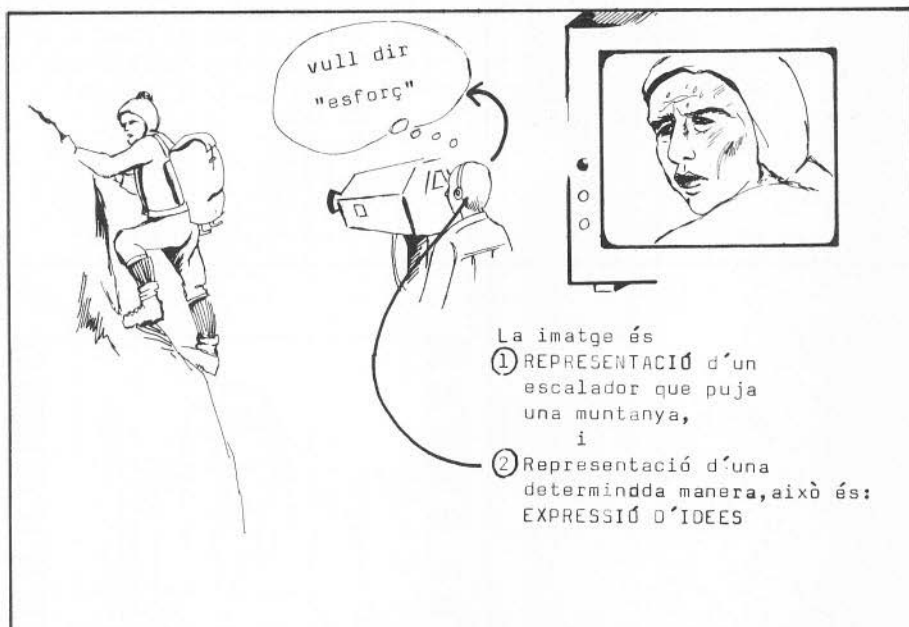


Això és important perquè l'autor de la imatge no s'expressa només perquè representa quelcom, sinó i, sobretot, perquè ho fa d'una determinada manera i no d'una altra. En la figura precedent veiem que l'autor ha representat l'home del bigoti en la imatge, sí, però notem que ho ha fet de tal manera —en mig picat— que l'ha engreixat, arrodonit i empetit, és a dir, li ha conferit una significació irònica. I ho ha fet amb la **manera** de representar-lo.

Tot plegat ens porta a parlar de dos caires de la imatge: el **representatiu o informatiu** i el caire **expressiu i/o comunicatiu**. L'autor d'imatges expressa idees precisament amb la **manera** que té de representar les coses. Tots estarem d'acord que la imatge d'una extensió de mar podrà significar «pau» o «imensitat» —dues idees ben diferents— segons les maneres amb què, en la imatge, el mar s'hi representi.

No cal dir, arribats on som, que en el llen-

**FIG. 5:**  
La imatge representa coses i expressa idees





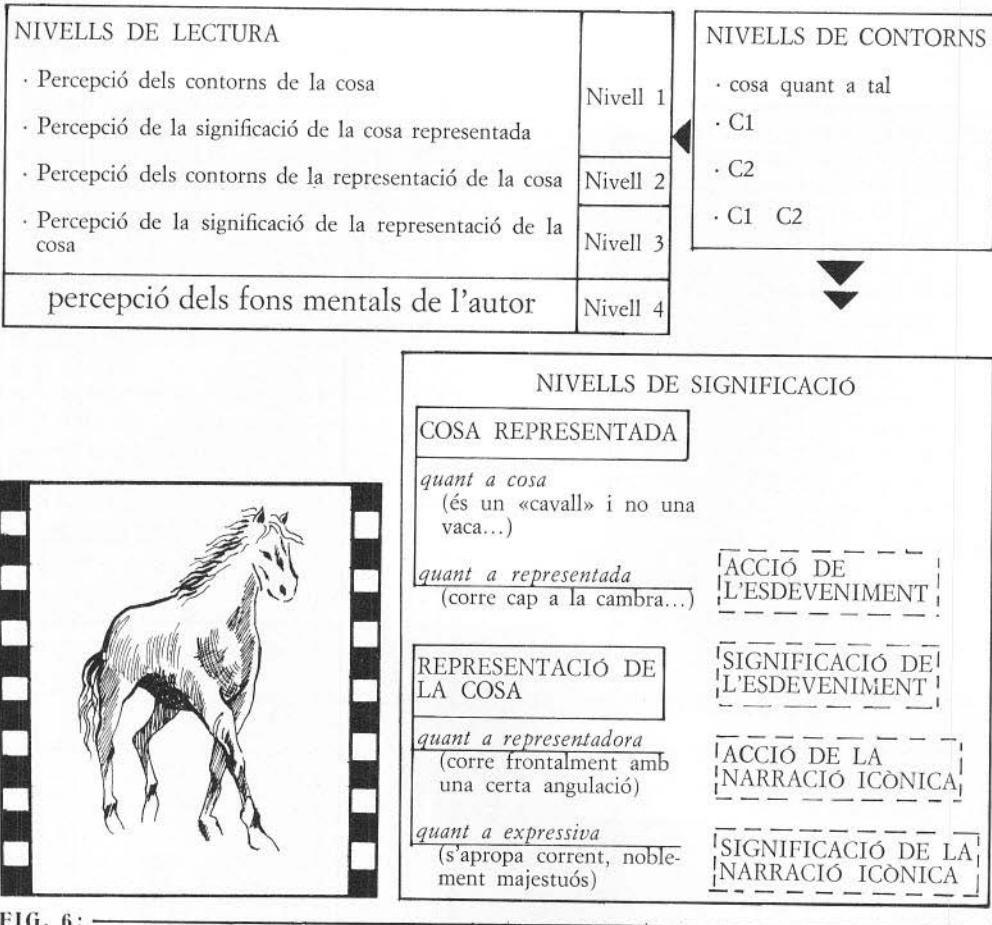


FIG. 6: Correspondència entre els nivells de contorns, els de significació i els de lectura

guatge de la imatge és més important la manera de representar, el **com**, és a dir, el vessant expressiu, que el que s'hi representa, és a dir, el **què** el vessant representatiu. A la figura 5 percebem clarament que, a nivell representatiu, tenim «un escalador». Però és per la manera de representar aquest escalador, que la imatge significa dues idees ben diverses, en l'una «esforç» i en l'altra «victòria».

#### 2.4. Contorns 1 i Contorns 2: categories

Parlem de C1 i C2 a fi de distingir els dos caires esmentats de la imatge. Els CONTORNS 1 (C1) són aquells aspectes mitjançant els quals la imatge indica, dins dels propis límits, els contorns de la cosa que representa. Els CONTORNS DOS (C2) són aquells aspectes de la imatge mitjançant els quals se'ns indica, per les maneres de representar

els C1, la mentalitat o idea expressiva de l'autor en el moment de fer la representació i, en última instància, els seus propis fons mentals i el seu tarannà existencial. En altres paraules: els C1 «informen» en representar les coses; els C2 «comuniquen» en expressar les idees de l'autor pel fet de representar coses d'una determinada manera.

Llegir la imatge serà capir la significació d'ambdós aspectes —no parts o entitats separables—, és a dir, arribar a captar la significació dels C1 en els seus propis C2. Segons el nivell a què arribem en aquesta gamma de «quès» i «coms» assolirem un grau més alt o més baix de significació.

Quants nivells de contorns es poden trobar realitzant qualsevol imatge corresponents als seus propis nivells significatius? Heus ací la pregunta que òbviament burxa a qualsevol lector d'imatges. Intentarem de respondre-la il·lustrant-la amb un exemple, segons la figura 6.

En una imatge no és el mateix captar que es tracta de la representació d'un «cavall» i no d'una vaca (la cosa representada **quant a cosa**), que capir que «el cavall corre cap a la cambra» i no d'altra manera (cosa representada **quant a representada**), que, a més a més, adonar-se que es tracta de la representació d'un «cavall que corre frontalment amb una lleugera angulació» (representació **quant a què representa**), que, encara, arribar a la significació de que es tracta d'un «cavall que s'apropa corrent noblement i majestuós» (representació **quant a què expressa**).

Es perfilen, doncs, quatre categories o nivells de contorns en la imatge, els quals corresponen a quatre nivells de significació i, per tant, com veurem, a quatre nivells de lectura.

## 2.5. La imatge expressa i comunica perquè de/forma el que representa

Hem explicat que l'autor podia expressar

idees en representar coses precisament perquè, en la imatge, aquestes coses les representava d'una determinada manera i no d'una altra, és a dir, perquè en la seva representació les de/formava. La representació que fa la imatge de qualsevol realitat, doncs, és sempre de/formant.<sup>8</sup>

Una imatge d'un home davant d'una ampolla de vi pot significar una relació «simple i llunyana» (cas A de la fig. 7) o bé pot significar-la «propera» (cas B, on l'ampolla en primer terme pren importància tot i el distanciament de l'home) o fins i tot, pot assolir el significat d'«identificació» entre home i ampolla, bo i connotant-lo com un «borratxí». Les tres significacions diferents s'han aconseguit perquè l'autor ha emprat tres **maneres** diverses, tres de/formacions de la realitat que representa, tres tipus de C2 segons el que hem dit.

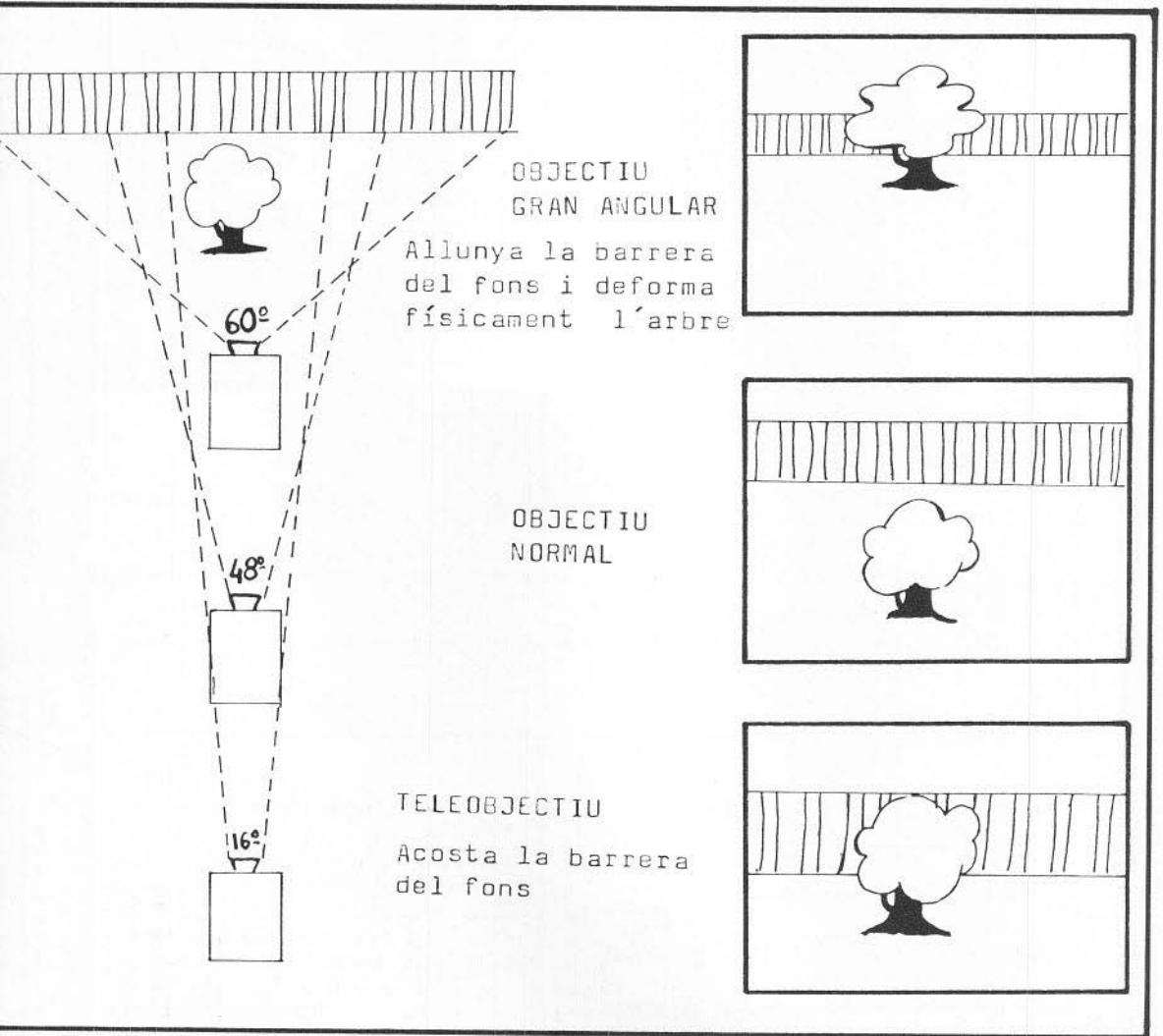
8. Emprar aquesta grafia seguint Nazareno Taddei per deixar palès que, en principi, el mot no cal pendre'l en sentit pejoratiu. De/formar és passar d'una forma (la real) a una altra (la icònica).



FIG. 7:  
Tres maneres de representar una mateixa realitat donen tres significacions diferents (En A i B hi ha de/formació expressiva; en C és tècnica)

FIG. 8:

Emprant tipus diferents d'objectiu —un mitjà tècnic— també la imatge es pot revestir de diferents significats

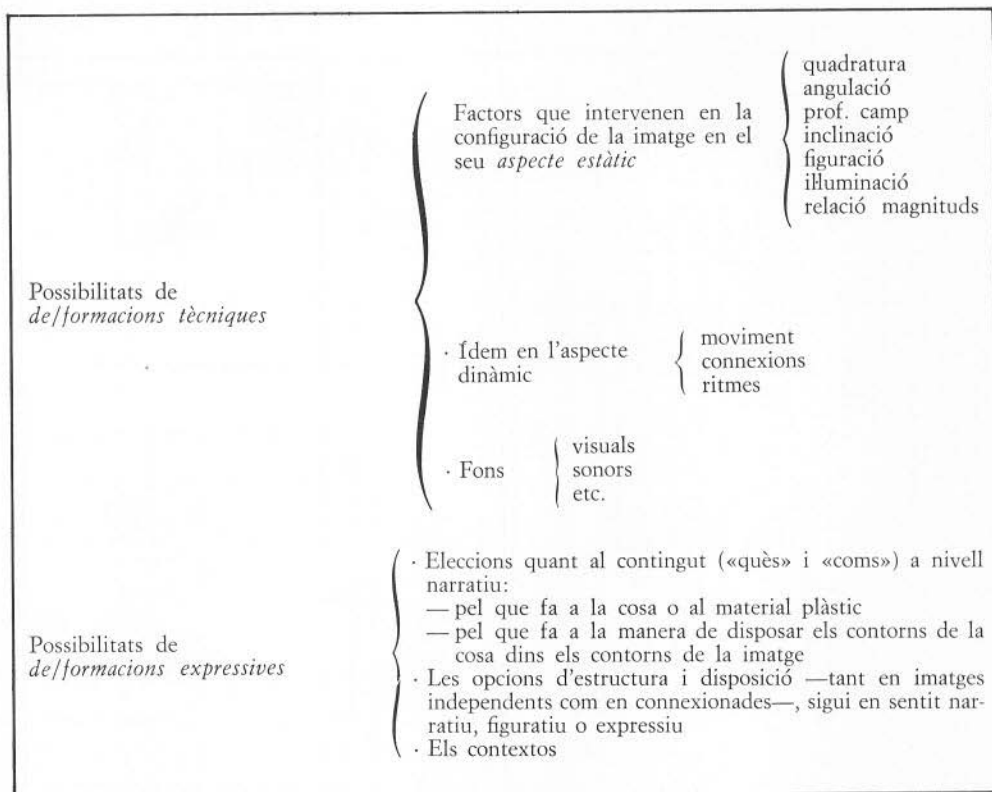


De/formant, l'autor expressa. Ara bé: en els dos primers casos, les de/formacions són originades per la intenció expressiva de l'autor i per les opcions que fa, per exemple, quant a la figuració, l'angulació i les distàncies; en el cas C s'ha originat gràcies a un mitjà tècnic: ha emprat un objectiu de 16 graus capaç d'escurçar la profunditat de camp entre l'home i l'ampolla, un teleobjectiu, se-

gons ilustra la figura 8.

Per això cal parlar de de/formacions **expressives** i de de/formacions **tècniques**. Si comptem els aspectes d'estaticitat i de dinamicitat de la imatge, podríem fer inventari de les possibilitats de de/formació que l'autor té a la mà a l'hora de realitzar imatges amb el quadre de la figura següent:





### 3. COM APRENDRE I ENSENYAR A LLEGIR LA IMATGE

#### 3.1. Llegir és interpretar

Llegir vol dir interpretar signes, en aquest cas, imatges, això és: identificar-ne la seva significació. I com que la imatge abraça a l'ensens la **representació** dels contorns d'unes realitats i l'**expressió** de la idea que l'autor vol donar tot representant-los d'una determinada manera, llegir serà IDENTIFICAR no les coses, sinó LA SIGNIFICACIÓ DE LA IMATGE EN EL SENTIT QUE, TOT REPRESENTANT COSES, FORNEIX LES IDEES DEL SEU AUTOR. Com dèiem més amunt, llegir la imatge serà captar la significació de la gama de C1 i C2 o, amb altres paraules, arribar a la significació que els C2 atorguen als seus respectius C1. Més planer: arribar a les idees que l'autor ens diu tot de/formant les coses en la representació que ens fa.

#### 3.2. Els quatre nivells de lectura

Hem dit —retorneu a la figura 5— que els quatre nivells de contorns es corresponen amb els quatre nivells de lectura. Ens allargaríem massa si ara exposéssim aquí mètodes<sup>9</sup> de lectura i no voldríem pas donar receptes ni córrer el risc de convertir un mètode en una simple aplicació mecànica. De fet, un bon mètode se'l fa cadascú a partir d'una metodologia. Ara bé, amb l'ajuda de la figura 10, voldria insistir en uns quants punts.

El primer que s'ha de fer davant d'una imatge és preguntar-se QUÈ representa, COM ho fa i PER QUÈ ho fa d'aquesta manera i no d'una altra. (El que no s'esgota en el QUÈ, significativament, sol ser el COM, i la relació d'ambdós, el PER QUÈ.)

9. El meu llibret és tot ell basat en la metodologia i la metòdica de N. Taddei, president i director del CISCS (Centro Internazionale dello Spettacolo e della Comunicazione) de Roma.

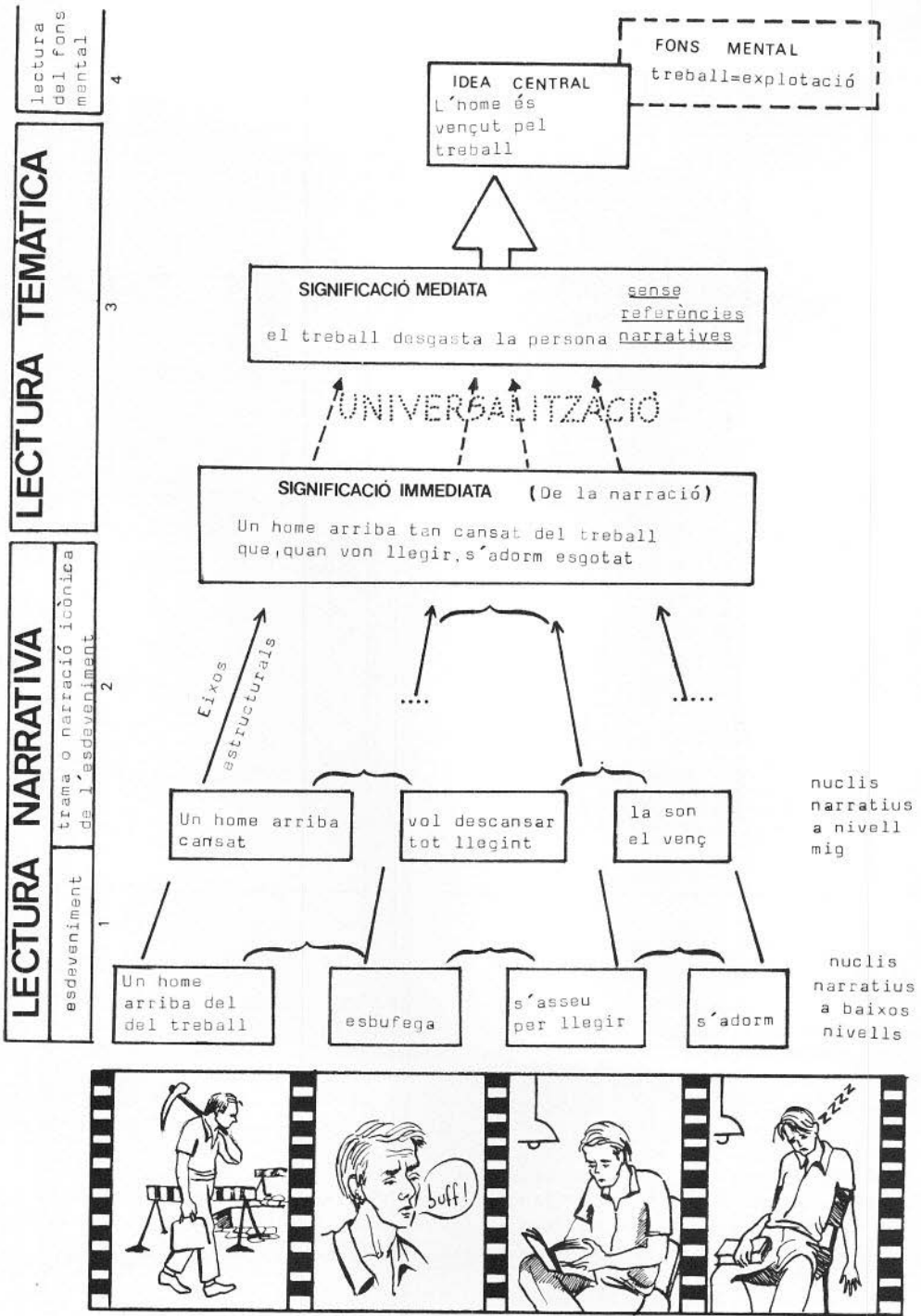
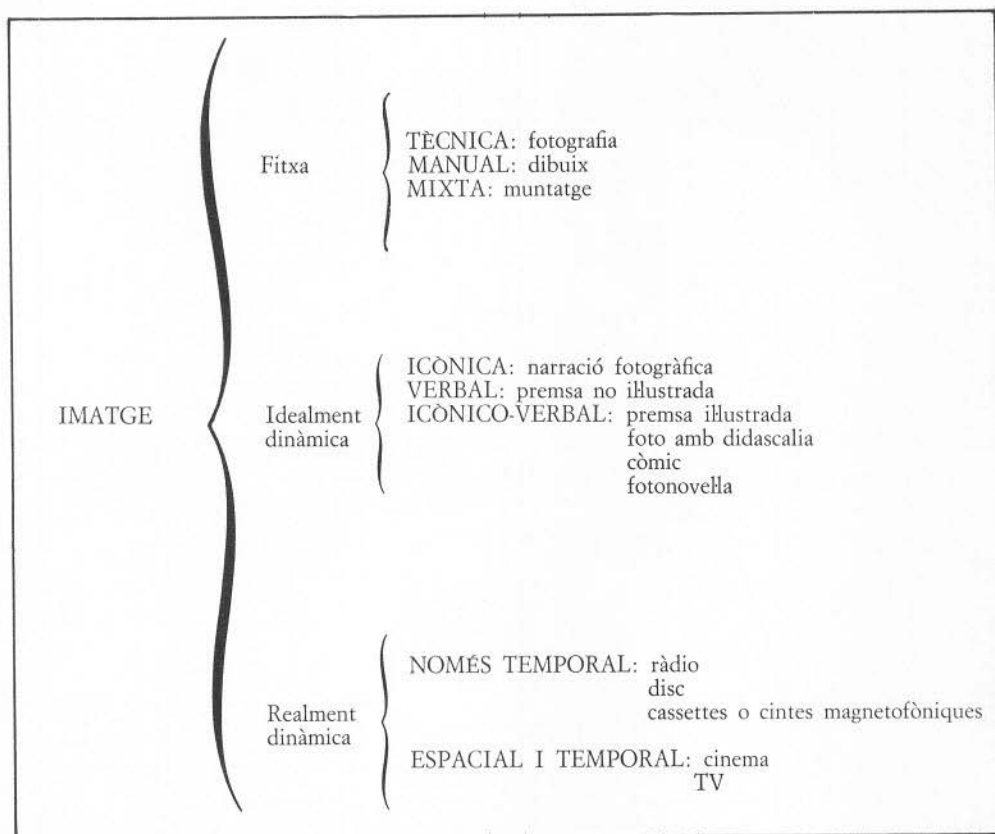


FIG. 10: Esquematzització d'una lectura global completa d'una hipotètica imatge dinàmica

36 FIG. 11:  
Tipus d'imatge segons la seva relació amb el moviment o manera de representar l'espai/  
temps



Cal distingir, en segon lloc, entre l'**anècdota** o **esdeveniment** representat en la imatge i la seva **trama** o **narració icònica**. Serà per aquesta «trama» o estructuració que la imatge d'un home i un gos, més enllà de significar «home i gos», arribi a designar la idea de «fidelitat».

Amb això arribem a un altre punt: cal anar més enllà de la **narrativitat** de la imatge —aspecte de la imatge lligat a «l'acció»— per assolir la **tematicitat** —aspecte de la imatge lligat a la «significació».<sup>10</sup>

En quart lloc val a dir que al tema d'una obra icònica s'arriba mitjançant el procés d'**universalització**, a vegades d'emblematicació, que no és altra cosa que el fet de prescindir de tots els trets particulars i de les cotilles narratives que singularitzen immediatament

el significat d'aquella trama narrativa —tretos particulars dels quals s'ha servit l'autor per transmetre'ns la seva idea— i arribar a un significat mediat, general, que resumeixi l'expressió ideològica genuïna de l'autor en un judici o en una **idea central**. (Val la pena de

10. Des del punt de vista metòdic és convenient, de cara l'aprenentatge, fer formular als nois un RESUM NARRATIU en el qual no han d'oblidar cap detall quant a esdeveniments, personatges (especialment els pro/an-tagonistes), noms, llocs, temps, etc. Aquest RESUM NARRATIU caldrà completar-lo amb la FORMULACIÓ TEMÀTICA, de la qual de seguida parlarem. És la millor manera de lligar a les classes de llenguatge la temàtica que ens ocupa.

formular per escrit, en unes quantes ratlles, a l'hora de l'aprenentatge, aquesta idea central temàtica, formulació que òbviament tindrà en compte tot el que s'hagi dit a nivell narratiu quant a significació, però sabrà prescindir dels detalls singulars.)

Finalment, es pot dir que el darrer sostre —el quart nivell de lectura segons la figura—, el dels **fons mentals** de l'autor, ve donat per aquells «coms» i «perquè» extrasignificatius, això és, no esgotats en el tercer nivell. Ens preguntem **per què** l'autor ha dit el que ha dit d'aquesta manera determinada i no d'una altra. Pretenem atènyer el rerafons dels continguts significatius i intentem, en aquesta fase, portar a nivell conscient la part no conscient de la comunicació, tot preguntant-nos el **perquè dels perquès**.

### 3.3. Coneixement, mètode, aprenentatge i exercitació: necessitats urgents a l'escola

El món del llenguatge de la imatge —valguin aquests breus punts exposats— és un món complex que cal conèixer, bo i superant, ja d'una vegada, aproximacions «amateurs» i desencisadores. Els professionals de l'ensenyament no podem tenir la impressió de fer figa en aquest camp. I per treballar-hi seriosament cal, a més d'engrescar-s'hi, afrontar-lo amb serietat. No hem nascut ensenyats. El primer que cal és una mica d'**humilitat** i preparar-se conscienciosament. Perquè engeguem cada dia la tele o anem al cine quan volem no tenim cap patent de cors davant d'aquests problemes. El coneixement de cada un dels tipus d'imatge —encara que només sigui considerant la seva capacitat dinàmica (vegeu figura 11)— no s'improvisa.

Cal afrontar la imatge amb un mètode rigorós, progressiu, pràctic, sintetitzador. Només així, sense presses, podrem fer l'aprenentatge.

Caldrà una gran creativitat que supleixi l'escassetat i migradesa de mitjans. Creativitat a partir de coses senzilles. A més a més de fer portar la màquina de fotografiar als nens o de manar-los que filmin això i allò, hi ha pràctiques de menys volada, de «manobre», si m'ho deixeu dir, però de més resultats: exercitar-los a distingir narració i tema en una foto; o, en un petit film, distingir entre representació de coses i idees que es volen dir (a l'aula, amb dibuixos, es pot fer perfectament); ensenyar-los a formular per escrit els nivells narratiu i temàtic d'un anunci tele-

visiu tot lligant-ho amb la classe de llengua i amb les tasques d'expressió i comprensió; fer-los muntar amb diferents fotos retallades d'alguna revista una pròpia «narració fotogràfica», tot distingint-lo del «collage»; fer-los debatre amb equips significacions i comunicacions inadvertides d'una propaganda política qualsevol, ... Sí, és cert que hem d'arribar a il·lustrar les classes de literatura i d'història amb imatges, encara que només siguin sonores; és cert que hem d'emprar els instruments —projectors i retroprojectors<sup>11</sup>— que en alguns centres es moren de fàstic. Però potser són més necessaris i més alliberadors, a la llarga, aquests petits exercicis que surten de la creativitat de tot bon mestre.

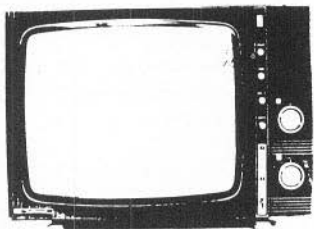
Més bruc que suc, vaja, m'atreveria a demanar. Quan calgui, quan sigui possible i totes les nostres aules estiguin dotades de material audiovisual, aprendrem a fer imatges, a traduir el llenguatge de conceptes al de contorns, que no és fàcil. Ara per ara, però, hem de ser realistes i potser ho hem de deixar a mans dels professionals. Estem lluny de disposar de taules didàctiques amb circuits tancats de TV. Però hem de llaurar amb els bous que tenim. El que no podem fer, si de veritat som educadors, és llençar la tovallola abans d'hora. Ni permetre que els fets ens agafin desprevinguts. Acabo tornant a la cita de Morris: «Si un hom no es posa en guàrdia corre el perill que els signes —les imatges, diria jo— el transformin en un veritable robot i manipulin no sols les seves activitats sinó les seves pròpies valoracions». ■

*Dibuixos: M. Cuscuela Miret*

11. En aquest sentit, cf. NAVARRO, J. y VI-DORRETA, C., *Iniciación a las técnicas audiovisuales*, Ed. Magisterio Español, Madrid 1974; NORBIS, G., *Didáctica y estructura de los medios audiovisuales*, Ed. Kapelusz, B. Aires, 1971; PLANQUE, B., *Les rétroprojecteurs. Guide pratique pour le choix et l'utilisation*. Presses d'Ille de France, Paris, 1973; GOODWIN, A. B., *Manual de medios audiovisuales para la EGB*, Paraninfo, Madrid, 1972; RING, A., SHELLEY, W., *Aprendizaje mediante el retroproyector*. Trillas, México 1973; BROWN, LEWIS, HARCLEROAD, *Instrucción audiovisual: tecnología, medios y métodos*. Trillas, México, 1975; BUSQUETS, LI. *El audiovisual en la escuela*, en «Comunidad Educativa», n.º 35, Madrid, dic. 1973, pp. 18-21.

# 38 ON SÓN ELS MESTRES?

per Assumpció Lisson



Els grups interessats al nostre país en el món de la imatge són força nombrosos. Molt diversos però, quant a possibilitats, idees i relacions. D'aquests grups molt pocs són de mestres.

Al mes d'octubre, i quasi a l'hora, hem pogut assistir a la «I Convención Internacional de Televisión y Educación» al recinte de Sonimag, i a Video/Art i Comunicació al Col·legi d'Arquitectes de Catalunya, organitzat per un grup d'experimentadors de vídeo (Dols, Muntades, Mercader...) i sota el patrocini de l'Institut Alemany.

Considerem les possibilitats que hem vist per als mestres:

## I CONVENCION INTERNACIONAL DE TELEVISION Y EDUCACION

Es va celebrar entre el 9 i l'11 d'octubre de 1978 a Barcelona, com una activitat paral·lela al Saló Internacional de la Imatge, el So i l'Electrònica, SONIMAG-16 sota el patrocini de RTVE, FUNDESCO, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Departament de Tecnologia Educativa de la Universitat de Barcelona, i del ICE.

Les activitats es van celebrar a les sales del Palau de Congressos.

Hi participaren professors i tècnics dels Estats Units, França, Suècia i Itàlia, junt amb els tècnics i pedagogs de l'Estat Espanyol.

Les ponències que crec que podien interessar als mestres:

El professor Tadei (italià) va exposar breument els seus treballs de lectura de la imatge, i va remarcar la feina feta pel seu deixeble Ll. Busquets sobre ensenyament de la lectura de la imatge. Els tècnics que participaren en el debat posterior el tractaren entre altres coses de tomista, apellatiu que ell considerà, molt joiosament, com una virtut. Va ser l'única ponència que va tractar de l'ensenyament crític de la televisió.

El professor dels Estats Units, Hitchens (militar) exposà els avenços i tècnica de la TV al seu país.

De Suècia ens va arribar l'organització de la seva televisió escolar, a càrrec de Rudolf Lungren. Va exposar com els mestres col·laboren en la confecció i realització dels programes de TV. Va mostrar algunes realitzacions de l'ensenyament de la segona llengua (l'anglès), l'aprenentatge de la qual, amb l'ajuda de la TV escolar va poder avançar-se en un any i amb un cost mínim. Per una banda, dediquen espais al reciclatge dels professors i per una altra espais per als alumnes amb material imprès, jocs, cintes magnetofòniques i la possibilitat de triar en cada moment el material necessari.





La tècnica audiovisual de l'ensenyament de les llengües nacionals a l'escola va ser exposada per Joaquim Arenas, de la DEC. El professor Emmanuelle va fer una breu exposició sobre la creativitat i va presentar una pel·lícula d'una experiència a París, feta per uns mestres i els seus alumnes amb aparells de televisió (video). El procediment, la gestió, era força autogestiva; els mestres tractaven que els seus alumnes descobrissin el barri en què vivien. Els nens van passar de televisualitzar magatzems i monuments a descobrir els problemes dels vells del barri. Molt interessant, però no va entusiasmar el públic i per aquest motiu només vam veure mitja part.

Era la primera experiència escolar que vàiem a la «Convenció», però només interessava als mestres i aquests no hi comptaven.

Hi havia instal·lats televisors per tota la sala de conferències i així els assistents podien veure-la amb gran comoditat.

Totes les intervencions tenien traducció simultània, de manera que la participació en els col·loquis era possible per a tothom.

És de notar que els mestres (mestres de nens) que hi eren, no van intervenir i en canvi eren freqüentíssimes les interpellacions de tècnics de televisió. La causa? Potser el poc nombre de mestres en exercici i la no representació d'ells en les ponències.

Els mestres no poden abandonar l'escola en aquestes dates, ni, potser, pagar, a més, una matrícula de 4.000 ptes. per assistir a una convenció tan tècnica.

I crec que hi ha molts mestres que tenen coses per exposar en la relació nen-imatge.

La conclusió d'aquesta convenció deixa una porta oberta a la integració de mestres per fer una federació d'estudis sobre educació, tecnologia i comunicació. Veurem.

## EL VIDEO/ART I COMUNICACIÓ

Es celebrà el mateix mes d'octubre a Barcelona sota el patrocini de l'Institut Alemany, el Col·legi d'Arquitectes i l'Institut del Teatre de Barcelona.

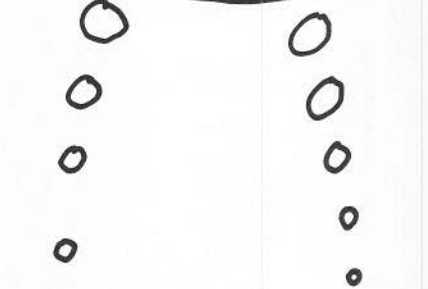
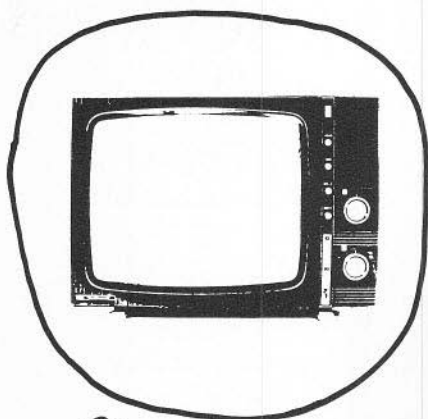
Va ser portat pels encarregats del Departament de Video de l'Institut del Teatre: Antoni Mercadé i Joaquim Dols; la documentació que complementava el programa i la decoració de la sala va estar a càrrec d'Eugeni Bonet.

Es va celebrar durant tres tardes al Col·legi d'Arquitectes. No estava adreçat als mestres. Però aquest era realment pràctic.

Es donaven mostres de materials i de tant en tant alguna xerrada.

Es veien, s'intuïen les immenses possibilitats d'aquest canal a l'escola com a eina de treball a les mans de mestres i alumnes (creació, informació, avaluació de les pròpies classes...) i que només un problema econòmic-polític en detura la seva realització.

Però la gran diferència entre una i altra convenció i Video va ser l'ús dominant de la paraula; la imatge sols il·lustrava, enfront de l'exhibició continuada de material video d'una gran qualitat. En aquest cas, realment, les imatges valien més que milions de paraules. ■



# 40 TELEVISIÓ ESCOLAR A SUÈCIA

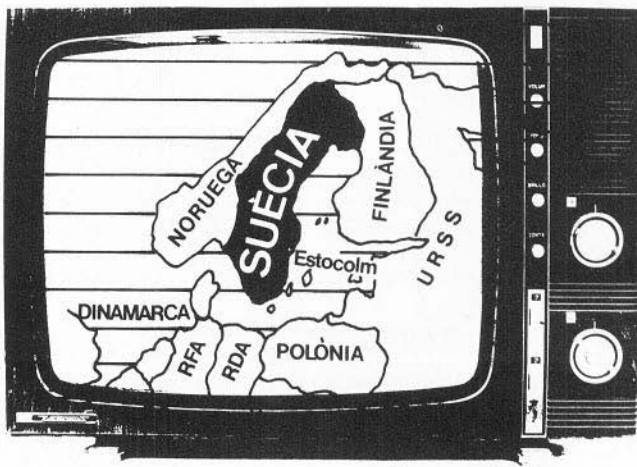
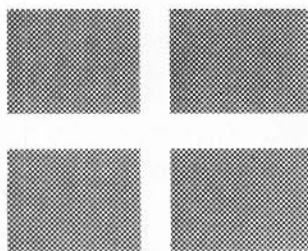
per Rolf Lundgren

Suècia ha tingut un servei regular de televisió escolar des de 1961. Nosaltres havíem començat un parell d'anys abans alguns programes experimentals, però la data de partença del 1961 fou el ple començament de la TV escolar. Aquest inici havia estat precedit per una forta pressió dels mestres per aconseguir programes de televisió per a les escoles. Hi havia hagut ràdio escolar des de 1928; els seus programes eren molt utilitzats a les escoles —i encara ho són— i els mestres estaven impacients per tenir també programes de televisió com una ajuda per a l'ensenyament.

El treball de les escoles és basat en una programació nacional, però s'ha de remarcar que aquesta programació és un marc de treball molt ample dins del qual mestres i alumnes tenen les mans lliures per dur a terme el seu treball de la forma més apta a les seves necessitats i desigs. Hi ha cinc paraules clau en aquesta programació, paraules importants també per a nosaltres, que estem preocupats per la producció dels programes escolars de televisió, ja que no cal dir que els programes de televisió escolar han d'estar d'acord amb els principis que orienten el treball de l'escola. Aquestes paraules clau són:

motivació  
activitat  
concretització  
individualització  
cooperació

Examineu atentament aquestes paraules clau i estic segur que estareu d'acord que descriuen un clima metodològic en el qual els programes de ràdio i televisió escolar encaixen perfectament. Les tres primeres —motivació, activitat, concretització— podrien ser considerades com a línies orienta-



dores per als productors dels programes de televisió escolar, i les dues últimes —individualització, cooperació— serien també les guies per als editors de material imprès per a estudiants, les quals fixen el marc dintre el qual el programa és utilitzat i dirigeix el treball posterior a classe.

Així, doncs, podem establir que els fonaments que a Suècia orienten el treball a les classes estan molt en consonància amb allò que nosaltres, com a productors de programes a la ràdio i a la televisió i del seu material auxiliar, volem fer —i podem fer— per prestar ajuda als estudiants i ensenyants en el seu treball diari.

I, després de tot, el que és més important: donar als mestres i alumnes un material per ensenyar i aprendre que els ajudi a fer un bon treball.

Per poder ser una ajuda al món escolar, hem de tenir, per descomptat, una estreta relació amb ell. La base formal de la cooperació és un contracte entre la Companyia de Radiodifusió Educativa i el Consell Nacional d'Educació, que és l'oficina estatal depenent del Ministeri d'Educació, responsable de la gestió ordinària de les escoles. Conforme a aquest contracte, la Companyia de Radiodifusió Educativa assumeix la producció dels programes escolars, els difon a la ràdio i a la televisió, i té la plena responsabilitat de la producció, la forma i el contingut dels programes. La planificació de la producció és realitzada amb un cert grau de cooperació en què la Companyia i el Consell junts determinen quins programes necessiten actualment les escoles.

Després, com totes les organitzacions radiodifusores que produeixen programes escolars, hi ha una Comissió de Radiodifusió Escolar. Es tracta d'una comissió assessora o consultiva, és a dir, que no pren decisions, però es recorre a ella per consultar-hi qüestions de política. En aquesta comissió hi ha representades totes les organitzacions d'ensenyants i estudiants, el Consell d'Educació i algun altre organisme que poden ser considerats com a portaveus dels consumidors dels programes.

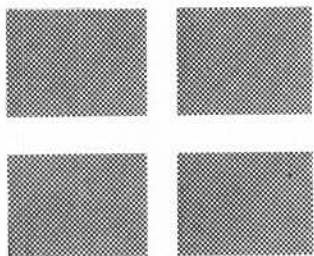
Hi ha, per descomptat, altres lligams informals amb el món de l'escola. Prenem part en tantes conferències d'ensenyants com és possible i la nostra plantilla del programa escolar fa normalment de 150 a 200 visites l'any a aquestes conferències d'ensenyants. Això ens dóna, certament, no només la possibilitat d'informar sobre la nostra producció, sinó que també ens proporciona una mena de feed-back sobre allò que nosaltres hem difós realment.

En relació amb això, voldria fer esment de la nostra petita unitat de recerca que realitza una avaluació i altres treballs de recerca sobre el grau d'utilització a les escoles dels nostres programes i el seu material imprès i sobre les reaccions dels mestres i alumnes.

En general, la utilització és molt satisfactòria, particularment en els graus 4t., 5è. i 6è. de l'escola obligatòria. Els col·legues de televisió escolar d'altres països queden sorpresos, normalment, quan els mostrem els índexs d'utilització. Aquests índexs tan alts, comparativament, són deguts a diverses circumstàncies afortunades, crec jo. Primer de tot, hi ha, com he indicat més amunt, una llarga tradició d'utilització dels programes de ràdio escolar en el treball diari de les escoles. La televisió escolar s'ha beneficiat, així, de



*L'aspecte video ha de reforçar l'aspecte audio.*



la bona disposició creada per la ràdio escolar. Després, hi ha el nivell generalment alt de l'equipament de les escoles sueques. Pràcticament, totes les escoles sueques tenen un aparell de televisió o més i cada vegada hi ha més escoles que tenen també un aparell de video-cassette. (Encara que sovint ens queixem que no tenim tot l'equipament que necessitem a la classe, hem de ser sincers i admetre que comparat amb altres països els nostres mestres i alumnes són una gent afortunada, que té, en general, un bon equipament a la seva disposició en el seu treball diari.)

¿Quina és la característica dels programes de televisió escolar en comparació amb els programes generals? Bé, és una matèria sobre la qual es podrien escriure molts llibres. Permeteu-me tocar només alguns punts.

Un productor de programes de televisió escolar hauria de tenir sempre en compte qui té com a telespectador. Els programes generals estan centrats, més sovint del que potser es nota, en el contingut o en el realitzador, és a dir, tenen la pretensió de presentar tot el material que existeix sobre un cert tema, tant si els televidents poden seguir-ho com si no. Tenen, a més, el propòsit evident de mostrar a tot el món com és de bo el realitzador i/o productor del programa. (És desagradable dir-ho, ben cert, però sovint és molt veritat, ho sento.)

En la producció dels programes educatius, la preocupació ha de ser sempre els televidents. Què passarà amb els alumnes, si faig això, què passarà si faig allò —aquesta és la pregunta que els productors s'haurien de fer constantment. Els programes escolars, doncs, han d'estar centrats en l'alumne.

Després, hi ha la insistència en la coordinació completa entre allò que es diu al programa i allò que s'hi mostra. Això és tan evident que en realitat no caldria mencionar-ho, però ho hem de fer. Hi ha un cas on la influència de les formes convencionals dels programes generals pot ser dolenta per als programes de televisió infantil. En els noticiaris —a Suècia com a d'altres països— és molt comú que s'il·lustrin les notícies amb seqüències de films que —és veritat— podrien referir-se al mateix tema que el telegrama que s'està llegint, però no hi ha cap mena de coordinació. Per exemple, una notícia en relació amb el tràfic —sigui les últimes estadístiques d'accidents de carretera o una proposta de noves limitacions de velocitat— és il·lustrada amb seqüències del tràfic d'un pont d'Estocolm. En el pitjor dels casos de mala utilització del mitjà has de tancar els ulls per poder seguir i comprendre el que es diu, perquè la imatge te'n distreu.

Des del punt de vista del treball escolar, és clar, no té sentit que l'aspecte audio del programa actuï per distreure't de l'aspecte video, o a l'inrevés. No cal dir que l'un ha de reforçar l'altre, que hi ha d'haver una coordinació completa entre el video i l'audio en un programa de televisió escolar.

Una qüestió que sovint he vist plantejada a conferències internacionals és quanta informació es pot encabir en un programa de televisió escolar. Bé, la meva resposta és —potser pot sorprendre— que els programes de televisió no haurien d'informar gens o només molt poc. Amb això intento dir que el punt fort dels programes de televisió és rarament donar informació dels fets; més aviat és donar aspectes hu-

mans de l'afer. La meua resposta, doncs, seria: els fets, en un fullet i la gent, en un programa.

Examinem aquest exemple: suposem que volem donar als estudiants una idea sobre el que fa la societat sueca en l'atenció als alcohòlics. La informació sobre quants alcohòlics hi ha, on hi ha clíniques especials per a ells, quant costen als contribuents, etc. —tota aquesta mena de fets es podria donar millor de forma impresa—. Al programa, en canvi, podríem seguir un dia normal d'un alcohòlic —i això és el que es fa actualment a la sèrie en què estic pensant— i així donaríem als alumnes una imatge emotiva de l'aspecte desagradable de la seva situació social.

Així, el material imprès pot oferir els aspectes cognitius i el programa els aspectes emotius del tema. I el que dic em dona peu per expressar una antiga idea meua: els bons programes de televisió —com també els programes de ràdio— podrien ser una contribució important al desenrotllament emocional de l'alumne en una escola que ha estat durant molt temps i encara està massa preocupada pel desenrotllament intel·lectual —potser a costa d'altres aspectes de la seva personalitat.

Els programes de televisió escolar podrien oferir als estudiants experiències emocionals i aliment per al pensament, és a dir, alguna cosa per treballar-hi després. Poden estimular els estudiants a l'activitat i la seva lliure energia creativa. Serien preferibles per això finals oberts, punts de partença per a tota mena d'activitats entre els alumnes. Quedo sempre d'allò més sorprès quan sento dir que els programes de televisió escolar són massa passius. La gent que manté això o deu haver vist exemples desafortunats de programes de televisió escolar o parla mancat d'experiència, sense saber en absolut del que parla. Tenim plena evidència, tant a partir del treball de recerca com de les visites escolars, que els programes de televisió normalment duen més activitat a la classe que l'ensenyament convencional. I activitat és una de les paraules-clau, no és veritat?

Finalment, permeteu-me tocar el punt de la utilització de les possibilitats del mitjà. Els productors dels programes de televisió escolar tenen la possibilitat de presentar un material únic a les escoles, o de presentar l'antic i tradicional material bo d'una forma única. Haurien d'aprofitar aquesta oportunitat. Per això, per exemple, no creiem que s'hagin de mostrar classes escolars a la pantalla. Una classe normalment no està interessada a veure una altra classe a la pantalla. (Només en els programes de metodologia per a mestres s'haurien de presentar classes treballant.)

No, el productor hauria de tendir a utilitzar formes de presentació típiques del mitjà i diferents de les formes en què el material és presentat normalment en altres llocs. L'estudi del cas dels alcohòlics esmentat més amunt és un cas a remarcar. Es tractava de la qüestió de trobar-se amb una persona real, de trobar-se amb la «vida real», i una de les tasques principals de la televisió escolar és certament portar la vida real a la classe —o mirat des de l'altra cara— treure els estudiants fora de la classe. Això, portar la societat a la classe i crear lligams entre el treball de la classe i la vida exterior, és el que hauríem de fer i certament podem fer. ■



La televisió ha d'oferir als estudiants aliment per treballar després.



Dimensió social de la problemàtica ecològica y ecologista.

Algunos aspectos de la dialéctica hombre-naturaleza.

La problemàtica ecològica en Catalunya como antiparadigma.

format: 12,5 x 19,5 cm  
312 pàgines  
23 il·lustracions  
450 pessetes

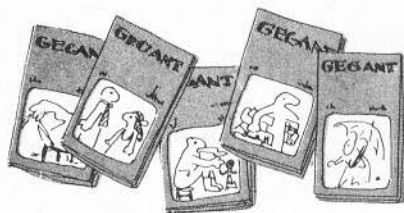


**KETRES EDITORA**

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

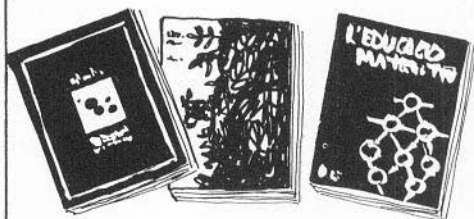
# ESCOLA EN CATALÀ

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



**COL·LECCIÓ «LLEGEIXO TOT SOL»**  
(6-8 anys)

Ellen Blance-Ann Cook	
Gegant. Sèrie A (vermell)	90
Gegant. Sèrie B (blau)	90
Gegant. Sèrie C (groc)	90
Gegant. Sèrie D (verd)	90



**COL·LECCIÓ «QUÈ CAL SABER»**

1. Biologia d'avui. Waddington . . . 120
2. Física d'avui. Andrade . . . 120
3. Química d'avui. Porter . . . 120
4. El català bàsic. Llobera . . . 120
5. Lingüística d'avui. Cerdà . . . 120
6. Comprendre la pintura. Areán . 120
7. Psicologia d'avui. García Pleyan. 120
8. Barcelona pam a pam. Cirici. (Nova edició corregida) . . . 400
9. Ecologia d'avui. Terradas . . . 120
10. L'educació permanent, avui. Lengrand . . . 120
11. On va l'educació. Piaget . . . 120
12. L'educació matemàtica, avui. Santaló . . . 120



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

# EL GRUP-CLASSE I LES EXPERIÈNCIES DE CIÈNCIES SOCIALS

El 16 de maig ens vam trobar a Maó, tot esperant l'autobús que havia de portar-nos a Ciutadella, un grup de nois i noies i una pila de motxilles, caixes i material d'acampada.

Això podria molt bé no significar res d'interessant si no fos que, pel grup en qüestió, representa la culminació de tot un procés d'estudi de l'Illa de Menorca iniciat uns mesos abans dintre l'àrea de Ciències Socials.

El grup, una trentena d'alumnes de setè curs d'una escola estatal de la comarca del Gironès, endormiscat com tants d'altres estudiants que han fet la travessia en vaixell de nit, intenta prendre contacte real amb allò que ha estat estudiat, imaginat o pensat uns mesos abans. Com s'ha arribat fins aquí?

## Neix un projecte

La idea havia sorgit pel gener del mateix any. La classe com a grup tenia necessitat d'un projecte comú; d'alguna empresa que el fes sortir de la rutina de cada dia i que el projectés fora d'ella mateixa. I tot discutint el problema, surt la idea de la realització d'un viatge. Però un viatge, com a empresa del grup-classe, no és pas un simple esbarjo, i pren importància la proposta de fer alguna cosa que pogués ésser útil al grup-classe tot i essent una diversió. Un gran centre d'interès que es convertís en el nucli d'activitats. Així, la idea inicial es concreta i resumeix en un enunciat: Estudi i visita a l'illa de Menorca.

Hi ha un factor important que fa possible de dur el projecte a terme: La coincidència que el mestre de socials i llengua és al mateix temps tutor del grup i que es pot disposar de totes les tardes per a la lliure organització del treball.

## La realització, primera part

Vam dedicar, en principi, dues o tres tardes a marcar les línies generals per a dur a terme el projecte. Van sortir dos aspectes: l'organització material del viatge i les matèries d'estudi.

Respecte al primer punt no cal parlar-ne gaire (simplement calia disposar d'un equip d'acampada, que ja teníem, buscar diners, concretar els dies, etc...).

Quant al segon, les matèries objecte d'estudi queden emmarcades en dos grans grups:

1. Aspecte geogràfic, econòmic, social (releu, hidrografia, clima, vegetació, població, agricultura, indústria, etc...).
2. Aspecte històric, dividit segons les

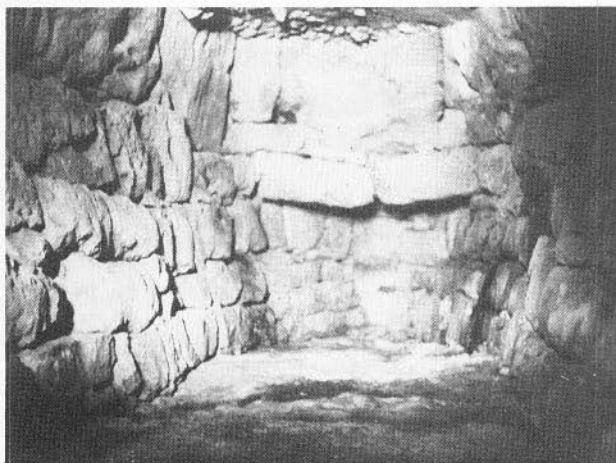


Foto 1. — ... «Els megàlits eren allà ben palpables»...

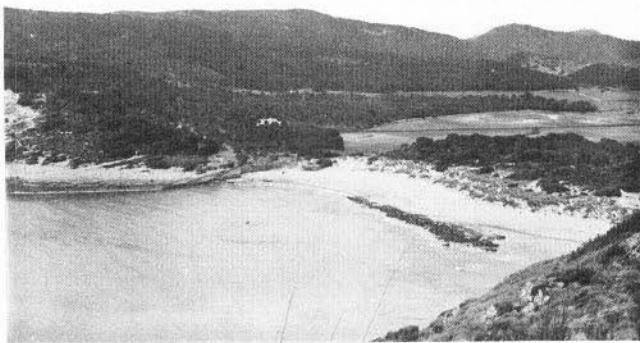


Foto 2. — ... hi ajuda l'estada en campament, la cala solitària i el bany a la platja...

grans èpoques històriques que queden determinades pels diferents pobles que varen anar influint en la vida de l'illa: el de la cultura dels megàlits, cartaginesos, romans, àrabs, etc...

De tot plegat surten uns trenta temes que, metodològicament per al seu aprofundiment i estudi, es desenvolupen d'aquesta manera:

a. Es distribueixen els temes a estudiar entre els equips de treball (cada alumne haurà participat successivament en l'elaboració de tres o quatre temes d'una forma directa).

b. Cada equip fa l'estudi del seu tema consultant els llibres, i en deixa un resum fet, un esquema, un mapa, una gràfica i un mural que, al seu dia, es penja a la paret de la classe.

c. Cada equip, segons un calendari establert, fa l'explicació als altres companys de la classe i, si és possible, s'estableix un debat.

d. Cada alumne ho reflecteix en el seu recull personal.

e. Se'n guarda una mostra per a l'arxiu del Centre.

\* \* \*

Amb tot això, no solament anem acomplint l'estudi del projecte de l'illa, sinó que hi anem inserint bona part del programa de socials de setè curs, en relacionar els temes amb el programa corresponent.

Al mateix temps, i a nivell de llengua, ens permet de realitzar el programa corresponent sobre situacions ben reals dels nois: comparar textos, resumir, prendre apunts, discutir, explicar, escoltar, redactar, fer esquemes dels llibres, etc...

Tot plegat, amb l'interès real que comporta veure el final pròxim de la feina amb un punt culminant: el viatge de comprovació i un resum global amb una exposició de treballs a fi de curs.

\* \* \*

Passats els dos primers mesos, el projecte va prenent cos i es van descobrint noves perspectives. Es va prenent consciència del treball col·lectiu i s'introdueixen noves formes relacionades amb el projecte, com és ara, la presa de contacte amb nois i noies de diferents escoles de Menorca amb els quals mantenim correspondència i que ens ajuden i faciliten moltes dades d'interès per a nosaltres.

Mentrestant esgotem les possibilitats dels primers llibres de què disposàvem i en demanem d'altres directament a Menorca, l'arribada dels quals significa un nou al·licient. Tot això, amb la proximitat del viatge (ja se sap que els nois compten sempre els dies que falten) i la resolució dels últims problemes d'ordre material que acaben de lligar l'estudi i la realitat, fan créixer l'interès.

\* \* \*

D'aquesta manera, a primers de maig disposàvem d'abundant documentació i, el que és més interessant, entràvem en un procés de l'estudi que anava introduint en els nois un grau de receptivitat important. D'aquesta forma, arribem a conèixer els fets històrics i socials amb uns detalls que mai no haguéssim imaginat: Tenim des d'una maqueta, a les gràfiques de les pluges i el nom dels vents. La distribució dels boscos o la toponímia d'o-



rigen àrab. Planells tant diversos com el de Maó al segle XVI amb els moviments dels pirates turcs en el seu atac, o l'emplaçament de les esquadres anglesa i francesa al segle XVIII en les lluites per la possessió de l'illa. Gràfiques sobre els resultats de les eleccions municipals del 31 o ressenyes dels edificis d'influència anglesa. Les raons i l'època del canvi de capitalitat de Ciutadella a Maó.

El fet és que tot allò que sembla que pot ésser comprès i assimilat és objecte de gràfiques, esquemes i mapes. Evidentment els llibres que es consulten, escrits per gent gran i destinats a gent gran, són un greu obstacle, i l'esforç per comprendre'n el vocabulari i l'estructura una dificultat de vegades insuperable. Però disposem de temps (cap a cinc mesos) i a poc a poc els nois van adquirint molt de vocabulari i s'acostumen a la consulta d'aquests llibres. No cal dir que la intervenció del mestre donant pistes sobre molts de temes o explicant allò que no es comprèn ha estat un ajut important per obtenir tots aquests coneixements, però no crec que hagi disminuït les possibilitats que oferia el mètode.

## La realització, segona part

L'estada a Menorca fou altament positiva. Tot allò que de forma més o menys imaginària havia estat objecte d'estudi, podia ésser constatat i verificat. Era l'hora de la comparació sobre el terreny d'allò que només es portava en imatge. Cap dels fets històrics, o socials, objecte de tantes estones de dedicació era pura fantasia: Els megàlits eren allà, ben palpables. Hi eren també els efectes de la tramuntana sobre la vegetació i els camps tancats i el terreny pedregós. Però, sobretot, trobaren la parla menorquina en boca dels amics dels quals coneixíem la calligrafia per les seves cartes, però que no havíem vist personalment ni n'havíem sentit la rica fonètica.

L'exuberància de detalls treballada temps abans ha fet que els nois siguin enormement perceptius i sensibles a tot allò que veuen i senten. Aquesta sensibilitat ha fet captar infinitat de nous detalls sobre la vida de Menorca. Hi ajuda l'estada en campament, la cala solitària i el bany a la platja. Les anades i vingudes a Ciutadella, de vegades bon tros a peu pel bosc. Els contactes amb els alumnes, també de setè, de dues escoles de Ciutadella que ens acompanyen pel seu país i ens conviden a menjar dolços típics i ens porten a veure indústries o museus i fins i tot a veure el batlle de Ciutadella que ens parla llargament del «Llibre Vermell».

Però deixem tot això que podria semblar anecdòtic i precisem una mica més la metodologia de què ens hem servit.

## Una metodologia lligada a la vida del grup

1. Una idea base ha estat el motor principal d'aquestes experiències: Cal que arribi un moment, dintre el procés de realització del projecte, on es confongui la metodologia concreta per a l'aprenentatge de les ciències socials i l'empresa col·lectiva del grup-classe. Que el nen no sàpiga si estudia o si viu (tot i que ha d'ésser conscient del que significa estudiar). L'aula és el centre d'operacions i d'estudi, però la vida és a fora. Cal anar a fora per a viure l'experiència. L'aprenentatge és la pròpia vida (o la pròpia vida és l'aprenentatge) i només assimilem quan aconse-



Foto 3. — «... Dues escoles de Ciutadella que ens acompanyen pel seu país i ens conviden a...»



Foto 4. — «... Però sobretot era allà la parla menorquina en boca dels amics que només coneixiem per carta...»

guim que la nostra actitud respecte a l'aprenentatge sigui quelcom plenament acceptat i compromès perquè representa la realització d'un fet ben viu. Intentàvem, doncs, aplicar aquest principi pedagògic en l'estudi de les Ciències Socials.

2. Cal que el mestre formi part del grup i, encara que representant el paper que li pertoca, el d'adult, no pot deslligar-se de la il·lusió dels nois, els quals «rendiran» en proporció directa a l'interès de descoberta i d'inserció al grup que presenti el mestre treballant en forma cooperativa amb els alumnes. El mestre es manifesta com a persona que «ell tampoc no ho sap», com ens indiquen tants autors en parlar de l'escola activa, però que pot ajudar el grup a aconseguir l'objectiu que es proposa, amb èxit.

3. L'experiència exposada ha estat possible perquè els nois ja tenien uns hàbits adquirits a nivell de sisè curs amb altres projectes més petits realitzats, i que seguien el mateix planteig metodològic: Estudi i visita de comprovació a Serinyà pel paleolític i neolític; a Empúries per les societats esclavistes; a Ripoll (tres dies d'acampada) per l'estudi d'una comarca i del feudalisme, etc...

L'estudi inicial de la pròpia comarca i després la citada del Ripollès ha fet que els mapes o esquemes cronològics i la manera de treure'ls dels llibres, no siguin un element estrany. El punt de referència de la pròpia comarca, més el d'una altra de pròxima, ha estat un punt de partida indispensable per al projecte de setè curs.

4. En el transcurs de sisè i setè curs

(posteriorment es va acabar en el vuitè), cada una de les èpoques històriques estudiades representava un *flash* de la societat en estudi i, partint de la simplicitat de l'organització social en la vida de l'home depredador, s'anaven introduint, tot atenent la progressiva maduresa dels nois, més elements i esquemes cada cop més complexos de les societats posteriors. En tot cas, l'esquema metodològic, presentat sota formes diferents, era pràcticament el mateix. La repetició del mètode sobre objectius i èpoques diferents és el que anava formant unes actituds envers el fet social i uns recursos propis d'adquirir-ne coneixements.

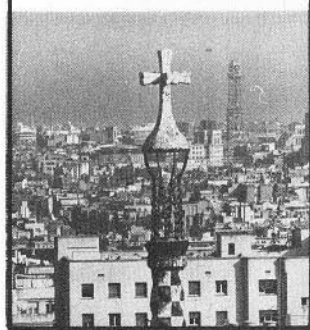
5. Com s'ha insinuat, una experiència de Socials permet d'integrar-hi molts elements d'aprenentatge de la llengua. Altrament, la llengua s'aprèn sobre l'abstracció i/o la proposta d'una fitxa que no té cap relació amb la vida del grup-classe i que per tant queda fora de la pròpia experiència. A més, una experiència de socials no pot ésser viscuda individualment. Cal un projecte de grup que es visqui amb els companys, on els problemes, dificultats i realitzacions dels homes d'altres temps s'integrin (si es pot dir així) amb les dificultats, problemes i realitzacions del grup. Que s'estableixi, si voleu, una certa concomitància d'actituds en aquest intent d'acostament temporal del fet social. I la llengua hi és present. L'expressió lingüística no pot quedar com un afegit postís a treballar de 9 a 10 del matí.

6. No podria pas oblidar que tota experiència que «intenta entrar endins», on intervenen factors com el menjar, el dormir, el domini dels instints en moments de dificultat, el cansament físic no pot deixar de banda que tota adquisició de coneixements i d'hàbits d'estudi queda condicionada per les relacions entre els membres del grup i les colles naturals o de condicionament social, i que això fàcilment surt a la superfície. Aquestes manifestacions cal que siguin aprofitades per fer conscient l'individu del seu status dintre del grup, les seves possibilitats de treball, la seva autonomia i la seva identitat. Però això seria tota una altra qüestió.

Siguim permès, ara que en tinc ocasió, de donar des d'aquestes pàgines les gràcies a tota aquella gent de Menorca que varen ajudar a dur a terme aquesta experiència: A en Gonçal Pons, de Ciutadella, als Col·legis Estats Joan Benejam i Mont Toro, també de Ciutadella, i a l'Escola Estatal de Maó.

Antoni DOMÈNECH ROCA

# Orientacions perquè els nens de les escoles dels barris de barcelona coneguin la seva ciutat



L'escola catalana que volem té com un dels seus objectius que els seus alumnes coneguin i estimin el seu poble, la seva ciutat, que se sentin ben bé fills del seu lloc.

En el cas de Barcelona, aquest objectiu es fa molt ampli i molt complex, i pensant especialment en els nens immigrants que poblen les escoles dels nostres barris, tants milers que tenen en el seu llibre escolar: «nacido en Barcelona» i que d'aquesta Barcelona on han nascut no en saben res, es fa molt necessari ajudar i estimular aquells mestres de les zones perifèriques de la nostra ciutat, perquè, malgrat estar sovint enmig d'uns problemes molt vius i angoixants, tinguin coratge i busquin mitjans per anar vinculant els seus alumnes, els barcelonins de demà, a la seva ciutat. Altrament corren el perill d'anar creixent en un desenvolupament total amb les conseqüents indiferència i marginació cíviques.

Aquestes ratlles volen ésser una orientació per programar el coneixement de Barcelona en una escola de suburbi, al llarg del Parvulari i de l'EGB i donar uns suggeriments de treball perquè els mestres les desenrotllin segons els seus mitjans i condicionaments i la seva iniciativa.

Aquest coneixement de Barcelona no es contraposa pas al que altres vegades s'ha proposat i en moltes escoles es va desenrotllant i que és el coneixement progressiu de la realitat que envolta el nen: l'escola, el carrer de l'escola, el barri de l'escola, comparació de barris, la població, la comarca, Catalunya i Espanya. No s'hi contraposa, sinó que ho centra: l'escola, el carrer, el barri, són de Barcelona. I encara més tractant-se de barris on sembla sovint que es perd la pertinença a la ciutat i on, per tant, es fa més necessari crear lligams. Cal fer veure que aquell car-

rer —que potser no és ben bé un carrer—, que aquell barri —que potser no és ben bé un barri— són de Barcelona.

Cal tenir també en compte que es tracta de nens immigrants, que la seva família és d'Andalusia, d'Extremadura, de Galícia, etc. —a vegades molts d'ells encara ho són també— i que allí encara hi ha els avis, encara s'hi va de vacances, encara hi ha lligams més o menys forts.

Llavors, a Parvulari i fins a tercer d'EGB s'ha de tenir present aquesta realitat a fi d'estar amatent per si cal fer alguna observació o algun comentari i a partir de Quart o Cinquè i Segona Etapa es pot fer —segons el nivell i el grau dels nens amb més o menys profunditat— tot un treball de situació i ambientació comparant el lloc d'origen amb Barcelona:

1. Situar en el mapa els diferents llocs d'origen dels nens de la classe.
2. Agafar els més comuns, analitzar les seves principals característiques geogràfiques, històriques, actuals, socioeconòmiques.
3. Recollir les anècdotes de la vida dels seus pares o d'ells mateixos i canalitzar-les en el context; —si eren pastors... si eren «colonos»... si feien...
4. Situar en el mapa Barcelona; refer la ruta que els hi va portar; reflexionar sobre el motiu que els va moure a venir-hi.
5. Comentar les característiques geogràfiques, històriques, actuals, socioeconòmiques de Barcelona, de forma global.
6. Recollir les anècdotes de l'arribada i la instal·lació a Barcelona dels seus pares i d'ells mateixos.

Aquest esquema de situació que cal fer

**50** prèviament, pot anar-se prolongant al llarg del proposat coneixement de Barcelona. Cada descoberta, cada nou element pot ser comparat amb el corresponent lloc d'origen. A vegades caldrà constatar que no hi ha cap element per comparar. És una etapa que serà superada més o menys ràpidament segons les condicions del grup-classe.

L'actitud amb la qual donem a conèixer les coses i les ajudem a descobrir, sovint és decisiva per al nen; li queden d'una manera o d'una altra, per sempre. Barcelona, venint d'un barri, pot donar-se a conèixer de moltes maneres: amb una actitud indiferent —veient les coses com si no fossin pròpies—, o com de revolta: el centre té... nosaltres no tenim..., o globalment molt negativa: fent ressaltar molt els disbarats que s'hi han fet i els problemes que té; o bé fàcil i simplista o fins i tot triomfalista: Barcelona és molt gran i molt maca, sense tenir en compte res més.

És molt necessari partir de l'edat dels nens i de la seva maduresa en tots els aspectes i també de les condicions del barri, el qual pot presentar diferències amb el centre més o menys agudes i colpidores; cal donar a conèixer les coses de manera objectiva i documentada i també dignament apassionada, fruit de tot el que té de bonic i d'humà i indignant-se amb el seu enviliment; cal entroncar amb el passat que es fa present i projectar un possible futur millor.

Barcelona és una ciutat prou gran, prou antiga i prou complexa perquè no sigui gens fàcil donar-se un coneixement adequat i harmònic als nens en tots els seus aspectes. El treball ha de ser portat a terme en la realitat de cada escola i de cada promoció escolar.

El nen que acaba vuitè hauria de conèixer i estimar de Barcelona:

- a. La seva història i els seus homes.
- b. La seva vida actual, saber-la usar i gaudir: cultural, laboral, festiva...
- c. La seva estructura urbana: els barris, els edificis, els parcs, els serveis...
- d. La seva problemàtica.

Ha de tenir, aquest nen de vuitè que acaba l'escola, posades les bases per saber-se moure, treballar, créixer i viure plenament amb consciència ciutadana.

\* \* \*

Aquesta consciència ciutadana s'ha d'anar formant pas a pas al llarg dels anys del Parvulari i de l'EGB, tenint en compte diferents plans:

a. L'ambient de cada dia, on el teló de fons ha d'ésser la vida ciutadana.

b. Els temes concrets sobre el coneixement de Barcelona.

c. Les visites a la ciutat; la seva preparació i treball posterior.

d. La participació en la vida ciutadana.

A Parvulari el coneixement de Barcelona ha d'ésser talment com un contacte físic amb la ciutat. Una primera trobada sensorial i emocional, observant i admirant-se. Va bé preparar-la amb fotografies que facilitin el reconeixement. Les cançons i contes, com el Gegant del Pi i la història de les oques de la catedral, poden fer coixí. Convé treballar el vocabulari relacionat amb la visita.

Després, recordar-ho amb anècdotes, amb representacions, amb murals. Si és possible fer fotografies durant la visita. Això ajuda a recordar-la i a treballar-la.

El vocabulari pren força i vida amb el record de la realitat.

A Parvulari sembla que tot ha de girar a l'entorn d'alguna sortida, simplement.

Les visites que s'acostumen a fer en moltes escoles: el zoo, el port, la plaça Catalunya, la catedral, són molt vàlides per a Parvulari. També va bé anar a algun parc a la tardor o primavera.

A Primera Etapa es podrien distingir els cursos Primer, Segon i Tercer del Quart i Cinquè.

De Primer a Tercer, el coneixement ha d'ésser d'algun aspecte molt concret de la ciutat. A més de repetir algunes de les sortides fetes a Parvulari, poden afegir-s'hi: les Rambles —dels ocells i de les flors—, el mercat de la Boqueria, Montjuïc des d'on veuen el port i la ciutat; visitar el parc de bombers. Si donen «el carrer de l'escola» poden fixar-se en els carrers de Barcelona i anar a algun carrer com el de Petritxol, i algun de l'eixample, de Gràcia o de Sants.

A Tercer, si donen «la casa», poden anar a veure la casa romana, al museu de la ciutat i veure'n només la planta baixa. Els fa impressió veure la paraula BARCINO i les àmfores i les restes de la casa, quan se'ls ha explicat una mica la Barcelona romana.

Això facilita l'ocasió de passejar una mica pel barri antic, sense explicar gran cosa —però és important que s'hi passegin— i badar una mica a la plaça de Sant Jaume.

També a Tercer va bé portar-los al Parc Güell. És una obra modernista que la poden

assaborir. Els agrada veure els mosaics i s'hi passen estones mirant-los un per un. Tot anant-hi amb l'autobús i d'allí estant s'aprofita per veure una part nova de la ciutat amb cases i carrers ben diferents del barri antic.

En aquests nivells la preparació ja pot tenir un caire més d'explicació general i detallada. És bo continuar amb les fotografies per centrar la visita. Se'ls pot «ensenyar» el llibre «Vint segles del carrers de Barcelona», per exemple. Donar notícia que la plaça del Rei no és la del rei Juan Carlos que veuen a la TV, sinó que allí durant molts anys hi va viure el rei de Catalunya...; en el cas de la casa romana se'ls pot parlar de qui era i què va fer Agustí Duran i Sampere; en el cas del Parc Güell es pot parlar d'Antoni Gaudí. És una vida que pot interessar als nens. Escau donar a conèixer la poesia: «Quan jo era petit / vivia arraulit...» d'en Joan Maragall.

En aquests nivells ja poden començar a participar en alguns actes que la ciutat fa per als nens de les escoles: festivals de títelles, festivals als barris; o bé la Fira de Santa Llúcia, l'Exposició del Llibre infantil, etc.

A Tercer es pot començar a ensenyar el pla de la ciutat de manera molt elemental. S'hi pot situar el barri on s'estan; s'hi pot situar la visita que han de fer i per allà on passaran; fer itineraris amb cotxes de joguina per les vies principals; també es pot fer un puzzle amb peces grans que els ajudi a familiaritzar-se amb la figura que té la ciutat.

A Quart i Cinquè, partint encara d'un coneixement concret, ja es pot aprofundir i relacionar.

A Quart, si donen la comarca, aniria bé relacionar-la amb Barcelona. Quins accessos té

la ciutat cap a dita comarca, quines comunicacions, quina relació hi té: persones, productes, intercanvi.

A Quart és escaient estudiar bé el pla de la ciutat, conegut de manera elemental a Tercer:

a. L'estructura general de la ciutat i la seva situació entre el mar Mediterrani i el Collcerola, el Besòs i el Llobregat.

b. Els barris i la seva situació.

c. Els edificis principals i la seva localització.

d. Les comunicacions interurbanes: el metro, els autobusos.

Les visites o sortides han de completar aquest estudi del pla. Pujar al Tibidabo i Vallvidrera, o Roquetes, o fer la volta per «la carretera de les aigües»; Montjuïc. D'aquests llocs estant, és bo de fer exercicis de localització d'edificis, de carrers i de barris.

Una activitat a fer pot ser la simple notació i breu comentari dels noms dels carrers i places més característiques:

1. Al barri antic, els que fan referència a la història: la plaça del Rei, el c/ del Veguer, la Pl. «Nova», el c/ «Ample»; el c/ del Call, el barri jueu. Els que fan referència als gremis: el c/ de l'Argenteria, el c/ Brocaters, el c/ Escudellers, el c/ Carders, el c/ Mercaders, etc. Els que fan referència a les mu-



ralles: les Rondes, la Portaferrixa, el Portal de l'Àngel; la Rambla, antiga riera, al límit de la primera muralla.

2. L'eixampla: els noms de les terres del Regne de Catalunya i Aragó: Rosselló, Provença... Nàpols, Sicília, etc. Els noms de personalitats: Roger de Llúria, Ramon Muntaner, Jaume Balmes, etc.

3. El del Paral·lel, que coincideix exactament amb la orientació del paral·lel 41'44" de latitud nord; la Diagonal, que és diagonal, la Gran Via que és el carrer més llarg.

4. El Passeig de Gràcia, l'Avda. de Sarrià que són les antigues carreteres que conduïen als pobles de Gràcia i Sarrià. Es pot recordar les tartanes que sortien de la Pl. Catalunya cap a Gràcia o el tren de foc de Sarrià —aquí hi escau l'escriu de «l'últim xiscle» de Maragall, inspirat en l'electrificació del tren—, etcètera.

5. En els barris de nova creació, fer descobrir els noms que hi ha encertats. Per exemple al Verdum hi ha el c/ Turó Blau que coincideix en línia recta amb aquest turó de la serra del Collcerola o bé el c/ de Fornells on hi havia forns de calç.

6. Es poden fer notar els noms que manifesten la dominació d'aquests últims anys.

Es pot fer també la llista, situació i comentari dels monuments erigits a Barcelona. Així es poden donar a conèixer una sèrie de personalitats i la relació que varen tenir amb la ciutat: Mossèn Cinto, Colom, Rafael de Casanova, etc.

Entre Quart i Cinquè hi situaríem la visita a les vies de comunicació amb el treball corresponent que pot ser d'enquesta, d'observació i recopilació. Veure l'estació de Sants o de «França» i visitar un tren —que es pot sol·licitar a la RENFE—, veure l'aeroport i visitar un avió —que també es pot sol·licitar— i veure el port i visitar un vaixell —que es pot sol·licitar a la Transmediterrània— és quelcom molt interessant per als nens i de gran utilitat i, encara que no sigui tan privatiu de Barcelona, pertany també al coneixement de la ciutat.

A Cinquè haurien de visitar les Drassanes i el Museu Marítim, i assabentar-se de com després d'iniciada l'expansió marítima per Jaume I, Pere II el Gran aixecà les Drassanes i que les acabà Pere III el Cerimoniós, i de la importància de la cartografia catalana.

Haurien de visitar també l'Ajuntament i la Generalitat, i conèixer una mica les connotacions històriques que inclouen: l'antiga façana gòtica, el Saló de Cent, etc. i la Generalitat feta en temps d'Alfons el Magnànim,

que introduí el Renaixement, i de forma elemental donar notícia del que ha estat la Generalitat per a Catalunya i per a Barcelona.

A Quart i Cinquè aquell pla que es deia abans de l'ambient quotidià amb el teló de fons de la vida ciutadana ja ha d'anar prenent relleu. Un mitjà pot ser el diari i el comentari de les notícies de la vida barcelonina. A Segon i Tercer pot fer-se de manera esporàdica, però a Quart ja es pot introduir sistemàticament.

Pot haver-hi també increment en la participació als actes organitzats per a les escoles, i a les exposicions i fires. Es pot anar a la festa de Sant Jordi celebrant el dia del llibre, anar a la fira de Sant Ponç...

A aquest nivell poden haver-se familiaritzat una mica amb Barcelona; poden tenir-ne ja un cert coneixement i estimació. La seva situació global, els trets principals de la seva estructura, els llocs més característics, els edificis principals, els fets més assenyalats de la seva història, algunes de les persones que hi han fet quelcom important. Tot això entreteixit amb algunes anècdotes, de les anades festives a exposicions i fires, i amb la lectura d'alguns textos que ho puguin fer tot plegat més càlid i més arrelat.

A Segona Etapa, sense perdre gens el vigor humà que s'hi ha pogut donar en els nivells anteriors, el coneixement de Barcelona ha d'ésser ja més sistematitzat, donant la cronologia dels fets, buscant-hi la seva causa, i iniciant un judici de valor, sobretot amb els fets més recents i actuals.

La participació també ha d'ésser més plena, no potser en el sentit de fer més coses sinó de tenir més responsabilitat i iniciativa.

El coneixement de Barcelona en aquests cursos hauria de quedar integrat en les Ciències Socials. Tots els temes que s'hi tracten troben la seva projecció a la història de Barcelona o en la seva realitat actual. Les grans etapes de la Història de Catalunya passen per Barcelona, bo i configurant positiva o negativament la ciutat.

Les visites també han d'obeir, en certa manera, a aquesta sistematització.

L'estudi de Barcelona es pot fer en aquests tres plans diferents:

1. Dividint la ciutat per sectors i anar analitzant d'un a un el que conté.

2. Seguir cronològicament la història de Barcelona i anar-se identificant els seus vestigis des dels més antics fins als actuals.

3. Programant una sèrie de monogràfics sobre aspectes importants de la ciutat i estudiar-los àmpliament.

Aquests tres aspectes a donar en el coneixement de Barcelona, no s'exclouen pas recíprocament; cal, però, fer-se un pla possible i coherent i el més complet quant als àmbits que ofereix la ciutat. Evidentment que sempre s'ha de tenir en compte de no voler abraçar massa, sinó d'encertar la manera d'interessar els nois en la descoberta progressiva de la seva ciutat i de donar-los-hi les eines per anar-ho fent.

Finalment, és a Segona Etapa quan els nois visitaran els principals museus de la ciutat: el d'Art Romànic de Catalunya, el d'Art Modern, el de Picasso, el de la Ciutat, el d'Arqueologia, el d'Etnologia, visites, d'altra banda que van relacionades en tots els estudis dels seus programes.

Quant a les activitats a dur a terme poden ésser múltiples i molt variades. Podríem suggerir:

1. Fer exercicis del maneig de la Guia Urbana a fi de saber anar per Barcelona. Fer jocs de ciutat d'observació i orientació.

2. Conèixer i valorar els racons amables que encara té la ciutat atrafegada; fer exposicions de dibuixos i de fotografies fetes per ells mateixos.

3. Treballar la lectura del diari i els fets ciutadans: comentar, criticar, reflexionar.

4. Portar a l'escola persones que els puguin comunicar vivències ciutadanes: literàries, artístiques, laborals, socials, etc.

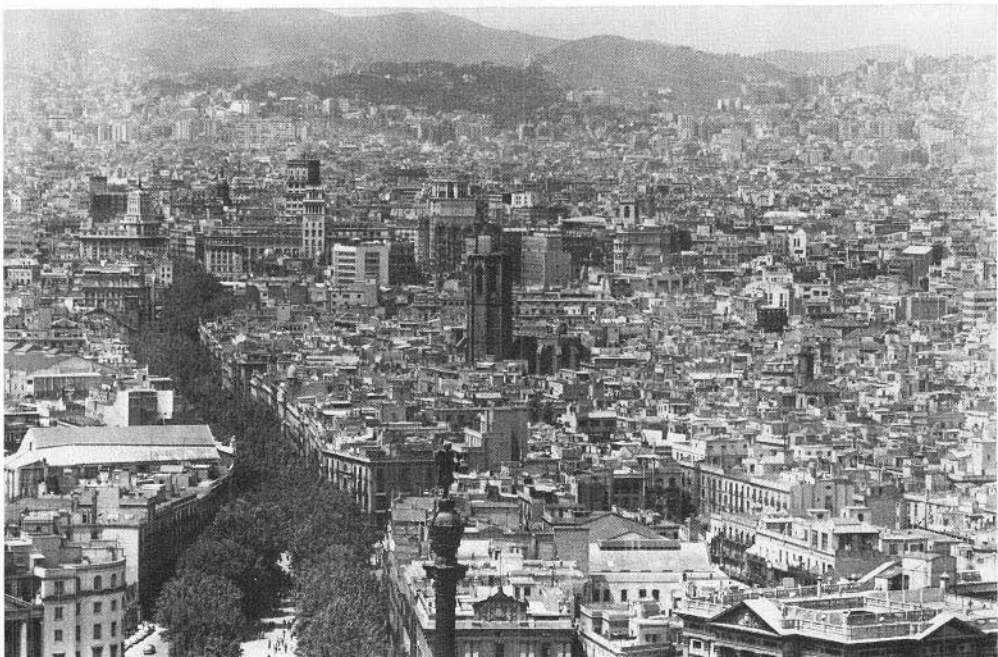
5. Informar —pot ser també a través de persones competents— sobre les diferents sortides professionals que tenen en acabar vuitè. Possibilitats i dificultats. Estimular-los amb un ventall ampli de projectes. Es poden fer les visites pertinents.

6. Començar a portar a terme alguna tasca cívica: col·laborar en algun acte del barri, a promoure-hi alguna acció, estendre-hi festes i tradicions ciutadanes com la «castanyada», el «dia del llibre», etc.

7. Mantenir contacte amb alguna escola d'una altra ciutat o localitat i anar preparant-los una visita a Barcelona.

Tot això seria bo poder-ho fer en equip diverses escoles de la zona. Potser no és gaire possible. Però cal que el mestre i l'escola de suburbi de Barcelona se senti realment i actui com escau a un mestre i a una escola de Barcelona. Es així com els nens que hi van, aniran esdevenint, al llarg de tota la seva escolaritat, dia a dia, pas a pas, nois de Barcelona.

Montserrat BADIA



ORDRE del 2 d'octubre del 1978 que fa públic el XVIII Pla d'Inversions del Fons Nacional per al Foment del Principi d'Igualtat d'Oportunitats (curs 78-79). (BOE 5-X-78.)

ORDRE del 6 d'octubre del 1978 sobre nous continguts en les orientacions pedagògiques de l'àrea social de segona etapa d'EGB. (BOE 13-X-78.)

ORDRE del 21 de juliol del 1978 que aprova nous mòduls retributius de les activitats de perfeccionament del professorat. (BOE 18-X-1978.)

REIAL DECRET 2465/1978 d'1 de setembre del 1978, sobre regulació dels convenis amb les Corporacions Locals per al funcionament de centres de Batxillerat de la seva titularitat. (BOE 20-X-78.)

REIAL DECRET del Ministeri de Sanitat i Seguretat Social 2473/1978 de 25 d'agost del 1978, sobre l'ordenació dels serveis de Medicina i Higiene Escolar. (BOE 23-X-78.)

ORDRE del 23 d'octubre del 1978 que estableix els requisits per a l'autorització, amb caràcter provisional, d'ensenyances no regulades de formació professional. (BOE 13-XI-1978.)

REIAL DECRET de la Presidència del Govern 2730/1978 de 27 d'octubre del 1978, que coordina l'activitat administrativa en matèria de vivenda i construccions escolars. (BOE 21-XI-1978.)

ORDRE del 20 de novembre del 1978 que regula la concessió de subvencions per ajudes de capital als centres universitaris no-estatsals. (BOE 30-XI-78.)



### AVÍS ALS LECTORS

Al proper número (n.º 32, febrer 1979) publicarem l'ÍNDEX TEMÀTIC dels 30 primers números de «Perspectiva Escolar». Creiem que serà un instrument útil per a tothom.

## ELS COLLECTIUS INFANTILS. MEMÒRIA DEL CURS 77-78

Centre de Formació d'Educadors Especialitzats  
UAB ICE

Al n.º 18 de «Perspectiva Escolar» vam publicar un article sobre la gestació, evolució i curta història d'aquest projecte.

Ara ha aparegut una memòria de 200 pàgines que descriuen amb detall i senzillesa tot el que els Collectius Infantils han dut a terme en un any, substituint els despersionals i marginadors asils de nenes.

Comença fent unes consideracions generals: unes de caràcter històric que expliquen el naixement d'aquest projecte a instàncies de l'Associació de Veïns de Nostra Senyora del Port a l'Ajuntament, i unes altres de caràcter psico-socio-pedagògic on s'exposen les bases del Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de què es parteix, així com les consideracions sobre la inadaptació i la resposta de la societat al problema.

El capítol dels pressupostos pedagògics descriu l'organització interna i externa dels Collectius i els principis que els sustenten, i fa l'anàlisi dels obstacles que s'interposen en l'obtenció dels objectius, com a producte de les contradiccions dels Collectius, reflex al seu torn de les de la societat.

Analitza també els aspectes que ha calgut posar en funcionament per dur a terme la tasca imposada: pedagògics, socials, econòmics, jurídics, organitzatius, etc., per acabar tractant per sí sola i comparativament l'economia dels collectius, que considera com a analitzador social donades les repercussions polítiques, socials i econòmiques que té.

La doble vessant de novetat i realitat del projecte i d'explicació detallada de les bases sobre les que es va bastir, amb tot el que s'ha anat fent durant aquest primer any, fa d'aquesta memòria quelcom de molt interessant per als educadors tant pel seu contingut com per l'avenç pedagògic i social que representa una realització d'aquest caire.





# COMISSIÓ PROVINCIAL DE SUBVENCIONS DE BARCELONA

---

*A causa dels problemes que la Comissió va anar experimentant en el seu treball, tots els seus membres van convocar una roda de premsa per tal d'exposar a l'opinió pública les dificultats sofertes. Pel seu interès reproduïm el document que van repartir als assistents a la roda de premsa.*

---

## CONVOCATÒRIA I VALORACIÓ POLÍTICA

Les entitats que han convocat aquesta conferència de premsa valoren els fets exposats al dossier adjunt en la seva real importància política.

Per primera vegada han pogut col·laborar entitats amb punts diversos a llarg terme sobre l'estructura educativa a propugnar a Catalunya, els quals han convergit, però, en el seu interès immediat en un eficaç control dels diners públics esmerçats actualment en les subvencions a l'ensenyament privat. Volien fer complir allò acordat als Pactes de la Moncloa d'un efectiu control d'aquestes despeses mitjançant la constitució d'aquestes Comissions Provincials i d'una Comissió de verificació a cada centre subvencionat per part de pares i mestres juntament amb l'entitat que n'és titular.

La tasca feta per aquesta Comissió de Barcelona queda descrita al referit dossier, i ha estat seriosament centrada en la proposta enviada a Madrid. Amb el seu refús, els responsables del Ministeri i, en concret, de la Direcció General d'EGB volen ignorar i burlar la serietat d'un treball fet per aquesta comissió, amplament representativa de tots els estaments interessats. Incumpleix així de manera efectiva allò acordat als Pactes esmentats i contra la mateixa lletra d'aquells fa deducció d'unitats subvencionades a aquesta «provincia» i a Catalunya i dels corresponents diners (a la ratlla de 80.000.000 de ptes.).

Si això quedés així, en la perspectiva del traspàs d'Ensenyament a la Generalitat, la massa dinerària corresponent a subvencions d'EGB, passaria ja escurçada per al futur en aquesta quantitat de vuitanta milions. Ens sembla un fet greu i que interpella, consegüentment, la mateixa Generalitat i els parlamentaris representants del poble català.

## SUBVENCIONS. RESUM PER A LA RODA DE PREMSA

### 1. Constitució de la comissió

Datada a 20 de març d'aquest any, la Delegació Provincial del Ministeri d'Educació i Ciència va cursar als diaris barcelonins la nota de premsa que transcrivim:

«A la Delegació Provincial del Ministeri d'Educació i Ciència de Barcelona s'ha constituït la Comissió Provincial de Subvencions, presidida per la Delegada Provincial.

Diverses entitats de Centres d'Ensenyament no estatals, Associacions de Pares, Centrals Sindicals i Associacions de professorat de Centres no estatals, havien expressat la seva voluntat conjunta de ser presents a la possible Comissió Provincial de Subvencions per a l'any 1978.

Per les organitzacions de Titulars de Centres: Unió de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya, Secretariat de l'Escola Cristia-

na, Associació Provincial de Centres Autònoms d'Ensenyament, Coordinació Escolar i Federació de Centres d'Ensenyament.

Per les Associacions de Pares: Federació de Pares d'Alumnes de Catalunya, Federació Diocesana de Pares d'Alumnes de Barcelona i Associació de Pares d'Alumnes de la Institució Familiar d'Educació.

Per les Associacions de Professorat de Centres no estatals: CCOO, FETE-UGT, SOC, CSUT, USTEC, USO, SU, SITE, CGT i Col·legi de Llicenciats.

Donat el fet d'aquesta nombrosa representació i per acord unànim dels assistents, es convingué de constituir una Comissió de Treball a la qual cada un dels sectors implicats: pares, professors i centres, hi tingués tres representants.

La Comissió Provincial de Subvencions proposarà la pròrroga de subvencions als centres no estatals, la retirada de subvencions a alguns centres o unitats si cal, i l'aplicació de les quantitats que resultin d'aquesta retirada a d'altres centres.

Contra la decisió de retirada de subvenció, si es dóna el cas, els interessats podran fer recurs a la Direcció General d'EGB, d'acord amb l'O.M. de 27 de gener del 1978.

Es recorda a tots els interessats que caldrà constituir a cada centre una Comissió de verificació de les subvencions, formada per: el Director del Centre, un membre elegit per l'Associació de Pares d'Alumnes, un representant del Titular del Centre i un representant elegit pel seu Professorat. La finalitat d'aquestes Comissions és verificar la gestió del pressupost en el referent a les quantitats rebudes en concepte de subvenció. Aquestes Comissions cal que es reuneixin un cop acabat cada trimestre i sempre que justificadament ho demanin almenys tres dels seus components.

Amb data propera es publicaran les pròrrogues proposades de Centres subvencionats de Barcelona i província.

Tots els sectors no esmentats anteriorment sobre l'acord constitutiu de la Comissió de Subvencions i que pensin que hi han de ser representats i també les persones que tinguin alegacions a fer contra la concessió de pròrroga de subvencions a alguns centres, es poden dirigir a la Delegació Provincial de Barcelona.»

## 2. Actuació de la comissió

Han estat funcions prioritàries de la Comissió fonamentalment aquestes dues:

- a. reajustament d'unitats subvencionades
- b. proposta d'aplicacions

Des del mes d'abril i fins juliol, la Comissió va fer un treball d'informació i estudi de necessitats dels Centres, fossin o no subvencionats, guiant-se prioritàriament per criteris de necessitats socials. El treball inicial consistí a revisar les baixes produïdes (de Centres o d'unitats subvencionades disminuïdes) i passar a l'elaboració de la proposta de noves aplicacions amb els recursos resultants d'aquestes disminucions.

Consultada al Director General d'EGB sobre l'aplicació d'aquests recursos resultants, va respondre verbalment i telefònicament que, un cop cobertes les subvencions a antigues filials que hi haguessin subsistents a la «província», es podia proposar l'adjudicació de l'excedent a augments de quantia, o de tant per cent de subvenció, a augments d'unitats per a ampliació d'aules (augment vegetatiu) i fins i tot a nous centres subvencionats per a casos de necessitat extrema.

D'acord amb aquesta consulta, la Comissió va aprofundir l'estudi de criteris tan objectius com fos possible per a determinar l'ordre de prioritats. Aquests estudis van qualificar en una proposta en la qual anaven inclosos centres de nova subvenció, augment d'unitats i augment de percentatge de subvenció. Tot i sabent que l'O.M. limitava les propostes d'aplicació a l'augment de percentatge, la Comissió va seguir aquests estudis sempre d'acord amb la consulta verbal i telefònica tinguda amb la Direcció General d'EGB que manifestava que la Comissió tenia capacitat de proposta en la direcció presa.

La proposta en ferm va ser tramesa a Madrid a final del curs 77-78. Amb data de 31 de juliol, la Direcció General d'EGB notificava d'ofici que de la proposta de la Comissió de Barcelona només era viable l'apartat corresponent a augment de percentatge —que incloïa solament set centres— essent així que la globalitat de la proposta de Barcelona afectava 27 centres.

En acceptar el Ministeri solament aquesta part de la proposta, atenint-se a la literalitat de l'O.M. i oblidant el seu previ assentiment verbal a les propostes de la Comissió, s'originà una molt greu situació que comportà fins i tot el tancament de Centres, disminució de places escolars i augment de l'atur d'ensenyants, essent com sempre les zones més necessitades les que en paguin les conseqüències.

La Comissió, en l'intent de fer valer la seva proposta, i considerant la greu situació dels centres afectats, ha fet determinades gestions, via Govern Civil i Generalitat, per a exposar aquesta greu situació originada als centres. Igualment ha urgit al mateix Ministeri la solució d'aquest problema.

### 3. Gestions realitzades

Ampliant aquesta relació anterior, les gestions endegades per la Comissió han estat:

a. Entrevista amb el Governador Civil de Barcelona per fer-li arribar directament (la Comissió) la situació dels centres afectats i alhora demanar-li que s'encarregués personalment de gestionar una entrevista amb el Ministre, donada la gravetat de l'afer. El mateix dia, el Sr. Sub-governador s'havia reunit amb representants dels centres, Associacions de pares dels mateixos i representants municipals dels llocs on radiquen aquests centres afectats.

b. Entrevista amb el Sr. Conseller de Cultura i Ensenyament de la Generalitat, el qual ens féu avinent que ens donava tot el seu suport i es comprometé a dirigir un escrit en aquest sentit al Ministeri d'Educació i Ciència.

c. Està pendent l'entrevista amb el Director General d'EGB, donat que el Sr. Ministre ho considera necessari per tal de poder disposar, prèviament a l'entrevista amb ell, d'un informe complet sobre la problemàtica creada.

### EXTRACTE DELS PUNTS TRACTATS A L'ENTREVISTA AMB EL SENYOR GOVERNADOR

Sembla ser que els Pactes de la Moncloa **impedien l'augment del nombre** d'aules subvencionades.

A Barcelona s'ha reduït el nombre d'aules subvencionades, sigui per la desaparició de centres, sigui per disminució d'aules a alguns Centres. Això comporta un sobrant «dinerari». La Comissió Provincial de Subvencions, després d'un seriós estudi del problema plantejat per l'augment vegetatiu a algunes escoles amb un cert nombre d'aules subvencionades i d'altres no, i per l'anguniosa necessitat d'algunes escoles de suburbis, pretenia que **sense augmentar el nombre global** d'aules subvencionades, els diners «sobrants» es distribuïssin amb aquests criteris:

1. Solució de problemes urgents en unes poques escoles de barris molt necessitats.

2. Atenció a aquells centres que, pel fet de tenir unes aules subvencionades i d'altres no, creen tensions i divisions entre famílies d'igual condició social. ¿Quines famílies són les subvencionades?

3. La Comissió pensa que, a llocs amb déficits de places escolars i nivell econòmic baix, no es pot deixar d'atendre a famílies que no tenen cap possibilitat d'acudir a d'altres centres educatius pel fet de no existir-ne allí ni d'estatals ni de privats subvencionats.

4. Evitar moviments de solidaritat que podrien fer bloqueig al normal funcionament dels centres no estatals, i això després d'un començament de curs dur i difícil.

5. La Comissió estava en la via d'aconseguir la confiança de l'opinió pública i, especialment dels centres educatius, per la seriositat i transparència del seu treball... en aquests moments se sent decebuda per la poca utilitat del temps esmerçat en aquests treballs.

### FE D'ERRADES n.º 29

pàg. 43. Al paràgraf n.º 4, segona i tercera línia, on diu: «... tot i que som molt conscients...» ha de dir: «... tot i que en som molts els conscients...»

pàg. 64. A la firma, on diu «Dolors LLOMPART» ha de dir: «Dolors LLOPART»

# Les escoles d'estiu

---

## GIRONA

---

### Anàlisi de la situació

El planteig d'objectius de l'Escola d'Estiu es va fer tenint en compte la situació dels mestres de les comarques de Girona, la qual donava aquest resultat: Una escola on els dos terços dels mestres són de l'Escola Estatal, nascuts, la majoria, a les pròpies comarques. Una escola que fins ara ha practicat un ensenyament de tipus tradicional, però que actualment, cada vegada més, va prenent consciència de la necessitat d'una renovació pedagògica. Així, calia fer una Escola d'Estiu on es tingués present que:

### Objectius

L'escola tradicional té una metodologia molt concreta i la seva pràctica durant molts d'anys ha donat uns hàbits i unes eines metodològiques que resulten ja inservibles. Cal, doncs, substituir-les per:

a. Unes tècniques que puguin possibilitar l'escola activa (genèricament) i una fona-

mentació psicopedagògica que els doni suport.

b. Oferir una adquisició de coneixements i continguts que possibiliti un ensenyament al servei de Catalunya.

### Cursos

La consecució d'aquests objectius quedava concretada en cursos destinats al coneixement de l'entorn, com a metodologia i com a continguts catalans dintre les tècniques d'escola activa.

Als cursos més concorreguts que, referents als anteriors objectius, varen demostrar les necessitats i alhora la consciència de renovació, foren aquests: Llengua, Expressió i creativitat, Didàctica de les Ciències Socials, Itineraris de Natura, Observació i Investigació, El Nen i la Relació amb el Medi, els referents a Història i Literatura a Catalunya, la inadaptació escolar, Pedagogia operatòria i Fer de Mestre, entre d'altres, els quals varen aplegar la majoria dels 450 inscrits.

**L'animació**

Donat el nombre d'inscrits, les possibilitats de donar-hi un sentit col·lectiu a través de l'animació, varen permetre, a la sobretaula, havent dinat, de reunir bon nombre de mestres a l'entorn de J. Arnella i R. Sala, Celdoni Fonoll, Germans Poltrona, etc., els quals varen donar cohesió als assistents i compensació d'esplai a les hores de treball.

**Tema General**

Es féu una exposició del tema general «Escola Catalana i Tipologia Escolar», per Marta Mata, la qual donà entrant, en dies successius, a un estudi de possibilitats d'ordre tècnic a fi d'acomplir-ne la seva realització immediata. Aquests grups d'estudi es formaren segons la tipologia escolar exposada.

La Gestió de Centres va ésser l'altre tema que va consistir en una exposició per Ramon Plandiura de la situació del Decret i alternatives.

**Els parlamentaris i el Director General d'Ensenyament de la Generalitat**

L'Escola d'Estiu va convidar els parlamentaris a un dinar al qual varen assistir uns 250 mestres (capacitat màxima de la sala) en el qual es va fer, per part de diputats i senadors, una afirmació d'Escola Catalana en diferents exposicions i segons criteris polítics, però coincidents en la necessitat d'una urgent implantació i amb una part important de responsabilitat per part dels mestres, peça

clau del problema. Va resultar important i significatiu el suport donat pels parlamentaris a l'Escola d'Estiu, cosa que era com donar-lo a l'Escola Catalana.

Va cloure l'Escola d'Estiu el Director General d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura, amb un comentari sobre les normes d'aplicació del Decret de Català a l'Escola, just aprovat en aquells dies, el qual va ajudar a la presa de consciència d'un dels objectius esmentats.

**Altres activitats**

Es va presentar a l'Escola d'Estiu una Exposició de tots els llibres existents al mercat escrits en català, tant els de text com els de lectura, aptes per a una biblioteca escolar.

Es va publicar diàriament un full informatiu que reflectia i comentava les activitats de la VI Escola d'Estiu.

**Resultats**

1. Una presa de consciència de les possibilitats de dur a terme l'Escola Catalana, aconseguida per l'estudi de les realitats, per l'esforç en l'adquisició de continguts, pel suport dels parlamentaris i per la normativa concreta exposada.
2. Un interès remarcable pels cursos-intercanvi d'hivern, que en els aspectes més importants en metodologia i qüestions d'educació portaren a inscriure's, en la mateixa Escola d'Estiu, a més de 250 mestres.

---

**OSONA**

---

L'Escola d'Estiu de la Comarca d'Osona, es celebrà a Vic durant la setmana del 4 al 9 de setembre, amb la col·laboració de l'Escola Universitària «Balmes» per a la formació del professorat d'EGB.

Hi hagué 187 matrícules (148 mestres, 34 estudiants de Magisteri, 2 estudiants de Pedagogia i 3 llicenciats).

Aquests mestres provenen dels següents tipus d'escoles:

25,7 % d'escola estatal;

16,9 % d'escola privada;

54 % d'escola privada religiosa;

3,4 % d'altres tipus d'escoles.

Treballen en els següents municipis:

56,25 % a Vic;

11,1 % a Manlleu;

8,3 % a Roda de Ter;

7 % a Tona;

17,35 % a 11 municipis de la Comarca (Balenyà, Centelles, l'Esquirol, Folgueroles, les Masies de Roda, Olost, Sant Julià de Vilatorrada, St. Vicenç de Torelló, Sta. Eulàlia de Riu-primer, Taradell i Torelló).

També es dona el cas de 4 mestres que treballen fora de la Comarca.

L'Escola ha estat, doncs, d'àmbit comarcal exclusivament.

S'assistí sobretot als cursos de **Parvulari i 1a. Etapa**, concretament a l'àrea de **llengua**. També s'assistí majoritàriament al curs de «**Medi Comarcal**», al de «**Pedagogia de la sexualitat i la Coeducació**», i al de «**Problemes d'aprenentatge. La reeducació a l'escola**».

Considerem que l'assistència fou un èxit. Però cal matisar que l'interès es concretà en els

cursos didàctics que tenen una relació més immediata amb la tasca professional del mestre; els aspectes d'anàlisi de l'estructura escolar actual, així com les alternatives de cara a un futur, tingueren poca assistència (un 25 % al tema General sobre l'escola Catalana a la Comarca, i un 10 % com a màxim a les xerrades de tarda i nit).

Les enquestes que es varen recollir (50 en total) denoten un interès per continuar els treballs durant el curs. Les matèries que interessaven més són: El Medi Comarcal, Psicomotricitat, Plàstica i Música al Parvulari, i en general les matèries referents a 1a. Etapa de Bàsica.

S'ha comptat amb el suport econòmic de la Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvis, la Caixa de Catalunya, la Comissió Cultural de la SADEi, i del Col·legi de Doctors i Llicenciats.

---

## SABADELL

---

Del 25 de setembre al 6 d'octubre s'ha celebrat per cinquena vegada l'Escola d'Estiu de Sabadell.

Organitzada per la Secció Cultural Pedagògica de la Cooperativa Sabadellenca i el Col·legi de Doctors i Llicenciats, amb col·laboració de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, ha tingut per marc l'escola Sant Nicolau de la nostra ciutat.

Ha acollit a més de quatre-cents participants, entre professionals de l'ensenyament estatal, privat i religiós, una bona representació d'estudiants i persones d'altres ocupacions. Cal remarcar l'elevat índex de professionalització entre els participants, i el cada any més notable grau de participació dels companys de l'escola estatal.

Han estat programats un total de 38 cursos corresponents a didàctiques de pre-escolar, primera etapa, segona etapa, cursos sobre educació especial, seminaris d'informació i investigació escolar i cursos monogràfics. Els més destacats quant a nombre d'assistents han estat els dedicats a didàctiques i els

monogràfics. Els participants han demostrat igual interès en tots els cursos programats. S'han fet actes extraescolars, tots taules rodones, que s'han desenvolupat amb nodrida assistència i bona participació. Inaugurà l'escola un acte presidit per Marta Mata que versà sobre el nou Decret del Català. La dels joves poetes i les d'art i creativitat motivaren interessants intercanvis d'experiències que fan veure que l'escola està oberta a qualsevol realitat cultural. L'escola finalitzà amb una gran festa muntada a l'estil «moda anys 20» que amb molta originalitat serví de clausura a aquesta cinquena edició. Tot demostrà que l'escola recull més iniciatives esdevenint cada vegada més viva.

Els organitzadors voldríem que en les properes edicions l'escola fos —tant per participació com per continguts— més representativa del Vallès, tot incidint en la problemàtica específica de l'escola estatal, pel fet que aquesta és molt estesa en la zona. En definitiva, voldríem aconseguir que les escoles d'estiu fossin de tots els mestres que treballen a Catalunya.

---

## COMARQUES TARRAGONINES

---

L'ESCOLA D'ESTIU d'enguany ha tingut com a fet més important una major professionalització, un augment important de participants i un millorament tant en el servei com en l'organització. La professionalització s'ha traduït en una participació majoritària d'ensenyants i en una voluntat de treball per part de la majoria d'assistents als cursos. El desig de renovació i de qüestionar els aspectes pedagògics de la professió ha estat molt més important aquest any que en darreres escoles, on hi havia més un desig de gaudir d'una certa llibertat que ens ofería el marc de les escoles d'estiu, que no pas l'interès concret i específic de cadascuna de les matèries ofertes en els respectius cursos.

Si bé en aquest aspecte, l'Escola d'Estiu ha estat positiva, val a dir que la participació i la discussió en el Tema General ha estat minsa i decreixent a mida que els dies passaven, exceptuant, però, les sessions dedicades a donar a conèixer experiències concretes d'escola arrelada al medi, les quals van ser molt ben acollides i interessants.

Els actes fora de programa van tenir una relativa assistència, encara que el cicle de conferències entorn de la sexualitat i el feminisme es va moure molt ben acceptat i amb força participació i interès.

El marc físic on s'ha donat l'Escola d'Estiu va permetre als 500 participants un ambient molt adequat tant per al treball com per a l'espai (àmplies aules, molts jardins, lluny de la ciutat i el soroll). També va ser un element decisiu l'organització, donat que els serveis de menjador, residència, cinema, premsa i guarderia es podien satisfer en les mateixes instal·lacions.

Les deficiències també van ser-hi, però la voluntat i la disponibilitat del grup d'ensenyants d'organització va tractar de donar solució als problemes que es presentaven al llarg dels 10 dies de treball.

El desig de tothom: poder continuar aquesta experiència —encara que es veu la necessitat d'una major participació no tant en l'assistència com en el planteig de l'organització. Veiem el perill d'estancament i cansament en el grup organitzador que és el mateix de fa quatre anys, i que compta amb un reduït nombre de persones.

Esperem, però, que el proper any sigui una realitat la VII edició de l'Escola d'Estiu de les Comarques Tarragonines, donat que representa un pas molt important en la realització d'aquesta nova escola catalana que tots desitgem.

---

## LLEIDA

---

La IX Escola d'Estiu s'ha celebrat a l'Escola Espiga Sant Jordi de Lleida, i, com les dues anteriors, ha estat organitzada per la Delegació de Lleida de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

L'Escola enguany ha tingut, en certa manera, un caire d'oficialitat catalana, ja que la inauguració, encara que no com a representació oficial, va fer-la el senyor Francesc Noy, Director General d'Ensenyament de la Generalitat i la cloenda el senyor Pere Pi i Sunyer, Conseller de Cultura de la Generalitat de

Catalunya, acompanyats pel senyor Plana, delegat del MEC, els Inspectors de la zona i la senadora i delegada de l'ICE, senyora Maria Rúbies. El senyor Francesc Noy va parlar de «La política educativa de la Generalitat de Catalunya a EGB». El senyor Plana, que no és de parla catalana, encara que està força interessat en la nostra llengua i cultura, es va adreçar als assistents en un català acceptable i no gens pobre de vocabulari. Féu ressaltar la importància social que té la funció del Mestre d'Escola. Fetes les exposicions

hi va haver un col·loqui molt animat i amb força participació.

La coincidència de dates de celebració amb les oposicions a EGB i als Instituts, han fet que el nombre de 325 assistents, si bé superior als de l'any anterior, no arribés a assolir la fita prevista. Això, però, no ha minvat, gens ni mica, la participació, que ha estat plena d'entusiasme i interès. Feia goig de veure l'animació, el diàleg i les discussions a les classes, que de vegades continuaven pels passadissos. Discussions i entusiasme que també es produïen en els grups de treball que es formaven per resoldre plantejaments i problemes relacionats amb els cursos en què participaven. L'ambient ha estat molt encoratjador. S'ha perdut «la por» i, en obrir-se al diàleg, hi ha hagut un enriquiment del qual l'ensenyament es beneficiarà.

Les característiques bàsiques de la IX Escola d'Estiu han estat:

a) **La catalanització.** Tots els cursos s'han fet en català i les Didàctiques de la 1a. Etapa d'EGB han tingut un contingut totalment català. S'ha donat a conèixer als Professors d'EGB que imparteixen aquesta etapa tot el material existent i continguts suficients per a poder realitzar l'ensenyament en català. S'ha donat a cada participant un dossier orientatiu en material, amb vocabularis bàsics de les diferents àrees, i indicacions útils sobre colònies, museus, editorials difusores de material didàctic, etc.

b) **Intent de continuïtat** durant el curs escolar a través de curssets i seminaris permanents que treballaran bàsicament la problemàtica i continguts de les comarques.

c) **Contingut bàsicament didàctic.** S'han fet cursos de Pre-escolar, de Primera Etapa i de Segona Etapa, cursos monogràfics de Geografia i de Literatura Catalana i de Didàctica del català com a primera llengua (a partir d'enguany es dirà Didàctica de la llengua catalana) i de Didàctica del català com a segona llengua, per facilitar als mestres de comarques llunyanes de Lleida que durant l'any han seguit els cursos de català de l'ICE el poder obtenir el Diploma d'Aptitud, amb resultats molt positius.

Aquest any s'han introduït nous cursos: Introducció a l'Economia; Sensibilització i Art a l'Escola; Modelat i Teixit. També s'han fet classes pràctiques «in situ» i visites a museus i monuments.

Tots els dies, abans de dinar, hi ha hagut projeccions, presentacions de llibres, de material escolar, d'audiovisual, etc. Al vespre, a partir de les set, s'han fet conferències, representacions teatrals, taules rodones, música. S'ha debatut sobre «Què ha estat la cultura a Lleida», «L'Escola que Catalunya necessita», «La funció de les Associacions de pares a l'Escola». Els Sindicats també hi han estat presentats amb el tema «Alternativa de l'ensenyament».

A partir del pròxim any, l'Escola d'Estiu de Lleida portarà el nom de «ESCOLA D'ESTIU JAUME MIRET», en homenatge al que en certa manera en va ser l'impulsor i iniciador, conjuntament amb un grup d'ensenyants lleidatans que havien participat a la de «ROSA SENSAT». Esperem poder difondre la tasca efectuada per aquest amant de l'Escola catalana.

Reunits els assistents, es va passar revista a la tasca realitzada i es va arribar a la conclusió que el resultat, en conjunt, podia considerar-se positiu i profitós. De cara a l'organització de la X Escola s'ha previst la possibilitat de comptar amb la participació de les escoles i entitats culturals diverses.

El dia 15 a la tarda, el senyor Pere Pi i Sunyer, acompanyat dels invitats ressenyats, va fer la cloenda amb un parlament sobre els mestres, de com i de quina manera la Generalitat de Catalunya els havia valorat i els valora, i els estimulà a seguir la seva tasca. Acabat l'acte de cloenda hi va haver una festa de comiat en la qual prengueren part tots els assistents a l'Escola i els invitats. Va ser un acte alegre i simpàtic que alguns dels participants van amenitzar amb guitarres i panderes mentre la gent d'una manera espontània cantava i ballava. Hi va haver pa amb tomàquet i pernil, i la clàssica coca de recapte. Ja tard, vam fer la rotllana de germanor i després de cantar ELS SEGADORS cadascú se'n va anar cap a casa seva amb l'alegria al cor i el convenciment i la il·lusió d'haver adquirit alguna cosa més per poder fer l'escola que tots volem.



---

## BAGES

---

En plantejar la IV Escola d'Estiu vàrem veure la necessitat d'ampliar el nombre de curssets que fixàrem en 25 respecte als 19 de l'any 1977. Aquests 25 curssets portaren un increment de participació gairebé d'un 26 % respecte a la III Escola, ja que el nombre de matriculats fou de 254, en comparació als 200 de l'any anterior. Un 90 % dels participants eren del Bages i l'altre 10 % es distribuï de la següent forma: Osona 3 %; Berguedà 3 %; Anoia 2 % i Baix Llobregat 2 %.

A l'hora d'analitzar la procedència laboral dels curssetistes hem trobat que un 87 % treballa a l'ensenyament, i 13 % de gent de procedència diversa, com estudiants o bé que tenen una relació amb la docència ja sigui com a directors de grups d'esplai o d'altres semblants. Per altra banda es va intentar que la majoria del professorat fos de la comarca, sobretot en el referent a curssets relacionats amb l'estudi del medi, al qual es va donar molta importància. Això tenia una segona intenció, que era que una sèrie de gent molt competent en la seva àrea dins la ciutat o la comarca, i a voltes desconeguda en algun

aspecte, donessin algun cursset per fer-ne participants tots els que volguessin.

La pega potser més gran va estar en el fet que l'Escola es fes al setembre, puix que la matriculació es va haver de fer al juny, abans de marxar de vacances, per tal de poder preveure un xic l'organització, i quedava un buit gairebé de dos mesos que feia que l'activitat i el contacte entre la gent disminuís. Per això els primers dies de setembre varen ser d'intens treball per tal que tot funcionés normalment. Paral·lelament i sobretot a la segona setmana de l'Escola, es va notar un lleuger descens en la participació a causa, potser, de la proximitat del curs i de la necessària assistència d'alguns mestres a les seves respectives escoles per fer la programació.

Malgrat aquests —podríem dir— inconvenients i el fet que l'assistència a activitats extres fos molt petita —podem dir que no tenim problemes econòmics—, la valoració global és satisfactòria, si pensem, això sí, que tot es pot millorar, però és precisament aquest sentit de millora el que ens encoratja a continuar de cara a aquest nou curs.



## **TEATRE JUVENIL I INFANTIL**

A finals de gener s'inicia al Teatre Romea un nou cicle de teatre juvenil i infantil organitzat per Cavall Fort amb la col·laboració de l'empresa del teatre del carrer de l'Hospital. Aquests cicles de teatre representen una de les poques experiències que es realitzen a Catalunya en aquest terreny. El treball realitzat durant anys serveix per anar ajustant cada vegada més el cicle a les necessitats reals de cada moment i als interessos del públic al qual es dirigeix. Les representacions sempre són el diumenge al matí i creiem que val la pena conèixer la tasca que Cavall Fort està fent en el terreny del teatre juvenil. Les representacions són les següents:

Dies 21 i 28 de gener: «Retaule dels feyts», de Jaume Batiste, representat per l'Aula de Teatre de la Institució Montserrat.

Dies 4 i 11 de febrer: «Jordi Gatell (Història d'una desventura)», de Xavier Doz, interpretat per La paperina màgica.

Dia 18 de febrer: «Els dos bessons venecians», de Goldoni, a càrrec de la Joventut de la Faràndula de Sabadell.

Dia 25 de febrer: «Konsum S. A.», de Joana Raspall, representat pel Centre Parroquial de Sant Feliu del Llobregat.

Dia 4 de març: «A tot arreu se'n fan, de bolets quan plou», de Xavier Romeu, interpretat per S'estira i s'arronsa de Badalona.

Dia 11 de març: «El país de les cent paraules», de Marta Mata, representat per Xirinola de Sant Llorenç Savall.

Dia 18 de març: «Retaule d'un impossible diàleg», d'Oriol Vergés, pel grup El tramvia de Mataró.

Dia 25 de març: «Antígona», en versió de Jordi Voltas, interpretat per A-71.

Si us interessa assistir a alguna representació, us aconsellem que demaneu les entrades al Teatre Romea, carrer de l'Hospital, tel. 317 71 89.

# 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.

# VELLEDA

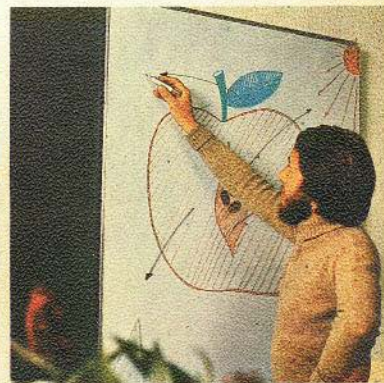
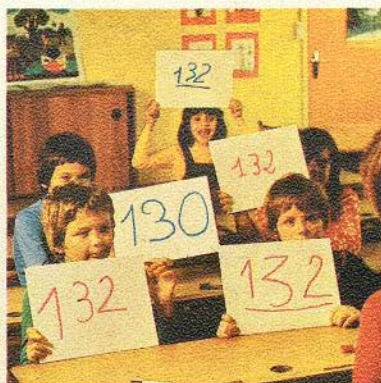
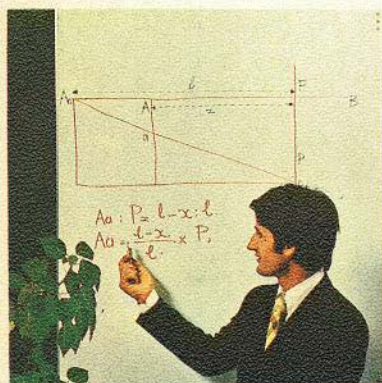
## Pissarra blanca adhesiva

Un sistema que us permetrà escriure, acolorir i esborrar amb la mà, sense embrutar-vos!!

VELLEDA és una làmina adhesiva plàstica tractada de forma que pugueu escriure o dibuixar en color amb retoladors especials VELLEDA (4 colors), esborrant, després, en sec (amb la mà o amb l'ajut d'un drap o paper suau) sense deixar cap tipus de senyal, ni restes de pols.



VELLEDA es talla primer i, posteriorment, s'instal·la sense necessitat de cola, xinxetes, grapes, etc., directament sobre la paret o sobre un suport (cartró, plafons, etc.) per a convertir-se en una pissarra, amb les dimensions adequades a la seva necessitat.



Si desitgeu rebre gratuïtament una mostra de VELLEDA, ompliu, retalleu i envieu el cupó adjunt a

Sales i Ferrer, 7 - Barcelona-26

Voldria rebre una mostra gratuïta de VELLEDA

Nom .....

Col·legi .....

Adreça .....

Localitat ..... Província .....