

PERSPECTIVA ESCOLAR 43

Publicació de «Rosa Sensat»

Març 1980



LA LITERATURA INFANTIL

FERIA anys i molts anys que la terra em tenia
presonera. Tot d'una, l'atzar m'ha portat
a la clau de l'oceà, i com a d'als ocells
que passen: Ocell, jo em nalcixo pel mar!...
Si sabessis com em sento, donc enyoro aquella
aigua salada... Ocell, no podries portar-m'hi?
Un ocell que m'ha sentit para el vol i em diu:
- Petxineta, jo prou et portaria al mar, però
no puc; sóc massa petit i no sóc prou fort.
- Tu ho pots, doncs, torna a casa i torna a
de regent, com tu tornas a casa i torna a
Demana-to a ell, que em ven a casa.
Dit això, l'ocell pren vllada i se'n va.
Quan el cel s'ha tornat del tot rogent, sento



ÍNDEX	
EDITORIAL	1
LA LITERATURA INFANTIL	
1. TRES DÉCADES DE LA LITERATURA INFANTIL, per Marta Mata i Garriga	2
2. LA IMAGINACIÓ EN LA LITERATURA INFANTIL, per Gianni Rodari	9
3. ELS CONTES POPULARS, ENCARA, per M. Antònia Canals i Eulàlia Valeri	14
4. LES SÈRIES POLICIAQUES DE TELEVISIÓ, per Assumpció Lisson	17
5. LA REVISTA ESCOLAR, per Enric Vilaplana	21
EXPERIÈNCIES ESCOLARS	
La guia fantàstica té cua	26
DIDÀCTICA	
Què és una biblioteca popular?	33
DE 0 A 6 ANYS	38
INFORMACIONS I COMENTARIS, Notícies	43
QUÈ EN PENSEU DE...	53
COL.LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS	59
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>	
<p>Consell de Redacció: Rosa Carrió, Montserrat Company, Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives Director: Jordi Tomàs Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lull, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Portada i maqueta: Joan Grau Fotògraf: Josep Gri Composició: Fernández, Borrell, 168 Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11 Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - ISSN: 0210-2331 Subscripció anual: 1.500 ptes. - P.V.P.: 180 ptes.</p>	

43

LLIBERTAT D'EXPRESSIONI, LLIBERTAT D'ENSENYAMENT I ALTRES AMBIGÜITATS D'UNA CERTA DEMOCRÀCIA

1

Ni la idea ni la concreció de la llibertat, com la majoria de conceptes i realitats humanes —per no dir totes—, no respon a cap absolut. La seva definició i el seu exercici no pot ser, doncs, patrimoni de ningú. Qualsevol que accepti com a sistema polític la democràcia pluralista té el dret d'exercir la seva llibertat i el deure de respectar la dels altres. Encara que siguin ministres. Llibertat d'expressió, llibertat d'ideologia, religió i culte, llibertat de càtedra, llibertat de reunió, etc., són aspectes d'aquesta llibertat del ciutadà. La democràcia pluralista vol dir precisament, entre altres coses, que s'accepta la convivència i concurrència de diverses ideologies, de diverses religions, de diverses morals, de diverses actituds enfront de la vida i la societat.

Però una cosa és el reconeixement, teòric, del principi de la llibertat i una altra cosa és el respecte pràctic d'aquesta llibertat propugnada per la Constitució del consens i refrendada pel poble. Perquè sembla que, un cop refrendada la Constitució, s'hagi acabat el consens i la pràctica democràtica. El govern fa la seva política i han començat les rebaixes. No hi pot haver convivència i concurrència creadora d'ideologies, d'opinions, de formes de concebre si de manera directa o indirecta es conculca aquest principi democràtic de la llibertat. I aquest és el nostre temor davant una sèrie de fets que s'han anat succeint al llarg de les darreres setmanes: prohibició i segrestament de llibres (pensem concretament en *El libro rojo del Cole* i *A ver*) o de pel·lícules, condemnes a periodistes, prohibició d'obres de teatre i retirada de subvenció, sense oblidar el fet de la informació unilateral que normalment fa la televisió. Els ministres de Cultura i d'Educació sentencien des de les altures sobre el que es pot dir o no es pot dir, amb categories d'absolut que farien tremolar, si no fessin riure. Absoluts buits de contingut, però d'una eficàcia remarcable de cara a certs sectors (per a bé d'uns; per a mal d'altres).

Amb aquestes actituds ens hi juguem la llibertat, ens hi juguem la democràcia. O és que la veritat ha d'estar sempre de banda del poder? No deixar expressar les opinions dels altres és signe de feblesa, és por al fet que alguna cosa pugui canviar. No és amb definicions absolutistes com es defensa la veritat, sinó amb el raonament, l'anàlisi i la lliure discussió entre els ciutadans. Ni és l'actitud de força o de condemna d'uns ministres la que ha de marcar els límits en l'exercici de la llibertat dels ciutadans, sinó un ordenament jurídic clar, que tipifiqui les conductes delictives, i un poder judicial integrat per magistrats «independents, inamovibles, responsables i sotmesos únicament a l'imperi de la llei» (Const., art. 117).

I és, paradoxalment, aquest mateix govern —i aixecant cortines de fum amb aquests «escandalosos» llibres dirigits a mestres i nens—, amb una concepció tan monolítica del bé i del mal, de la veritat i la mentida (paraula que tenen sovint a flor de llavi), que presenta i fa aprovar un Estatut de Centres docents que vol salvar la llibertat d'ensenyament, concebuda bàsicament com la llibertat d'escollir i crear centres docents per protegir-se del que podria ser una bona escola pública, temuda per ells cabalment com a estatutzada i monolítica! Amb aquest Estatut diuen que garanteixen la llibertat dels pares per escollir l'educació que volen per als seus fills, la llibertat de creació i direcció de centres i la llibertat d'ensenyament dels professors. En realitat no tots els pares poden escollir, no qualsevol pot crear ni dirigir una escola, no tothom pot ensenyar el que vol. En canvi, no assegura pràcticament el que hauria de ser l'exigència prioritària perquè constitueix el dret fonamental en matèria d'educació: una escola gratuïta i de qualitat *per a tots els nens*, com tampoc el que és un dret fonamental en la democràcia, la participació dels afectats en els centres i en tot el sistema educatiu.

I, paradoxalment també, aquest Estatut defensa l'ideari dels centres, pel qual aquells que en puguin crear i dirigir tenen la possibilitat d'adoctrinar els nens durant vuit anys o més en uns ghettos ideològics, sense possibilitat de confrontació i diàleg intern, indispensable en una bona formació per a la democràcia. Mentre que dos llibrets, ens atrevírem a dir insignificants, sortits a la llum pública i per tant susceptibles de ser analitzats i discutits lliurement, són prohibits, segrestats i titllats de pornogràfics o d'atemptatoris a la convivència ciutadana...

Paradoxalment, diem. Potser no tant; el govern té la seva coherència: la defensa d'uns interessos i d'unes ideologies.

Llibertat d'expressió, llibertat d'ensenyament, participació democràtica, valors que resulten molt ambigus quan cal fer dos jocs alhora i que ens fan témer pel progrés de la nostra democràcia.

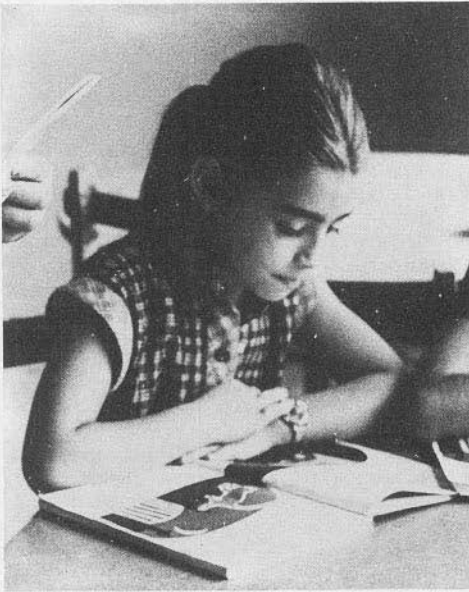
En el marc d'aquestes preocupacions, salutem des de «Perspectiva Escolar» el nou Parlament i el nou Govern català, que quan surti aquest número s'haurà ja constituït o estarà a punt de constituir-se. Desitgem que la seva tasca sigui lúcida, decidida i efectiva, a favor del poble català i, particularment, de la seva escola. Que la legislació que dugui a terme i les mesures que adopti en el camp de l'ensenyament arribin a llevar les ambigüitats amb què el govern central ha emboïcat la troca de l'ensenyament (entre altres, la disposició addicional de l'Estatut de Centres que deixa sense valor orgànic els articles que pugui modificar el Parlament català) i altres aspectes com el de la llibertat d'expressió. Que amb la participació dels ensenyants i d'aquells grups i entitats que des de fa anys estan treballant per la millora de l'escola catalana, actuï decididament a favor d'una escola catalana, i en especial dels sectors populars més desatendits, gratuïta i de qualitat per a tothom, vàlida —i sense discriminacions— per a tots els nens que viuen a Catalunya.



TRES DÈCADES DE LA LITERATURA INFANTIL

per Marta Mata i Garriga

1. *Vet aquí, assegut, un nen que està llegint.*



Aquest nen té als dits un llibre que ha estat realitzat per a ell, una de tantes realitzacions de la literatura infantil. I nosaltres tenim davant dels ulls la imatge d'un micromecanisme d'encontre entre el nen i la societat: un nen llegint.

Té als dits un llibre que ha estat, ara, o va ser, ja fa temps, escrit *per a ell*. Potser abans de ser escrit va ser explicat i transmès a través de moltes generacions. Potser l'ha escrit un autor veterà, carregat d'experiència i de literatura, o bé un poeta jove. Sigui com sigui, el nen té als dits un missatge d'algú, un missatge humà, que l'humanitza.

Té als dits *un llibre il·lustrat*. Algú llegí el llibre, deixà córrer la imaginació i la va convertir en imatges per al nen. Imatges que fan ressaltar això o allò, imatges que tenen més o menys harmonia interna, més o menys relació amb el text. El nen se les mira; els seus ulls van del text a la imatge, de la imatge al text. Llegeix la imatge, fa córrer la vista pel text i la seva imaginació treballa, crea.

El nen té als dits un producte elaborat i decantat de la història de l'home; l'home que ha anat construint la llengua de fa milennis, generació rera generació. L'home que ha pintat sobre la pedra; l'home que ha volgut plasmar la llengua en documents. L'home que fa segles ha inventat la màquina de multiplicar documents: la impremta.

El nen té als dits un *producte de la indústria editorial*. El paper, amb un text i una olor, les tintes de colors, la impremta i els seus tipus, la coberta amb uns reclams, són el resultat d'una indústria d'homes i màquines que han treballat per a ell.

Algú comprà el llibre per al nen *en una llibreria*, al racó infantil. El llibreter havia col·locat el llibre a l'aparador i als prestatges quan va rebre'l, en les caixes, de l'editorial. El nen va veure com la caixa marcava el preu i li embolicava el llibre. El va desembolicar de seguida.

El nen va *aprendre de llegir a l'escola*. N'hi van ensenyar, bé o malament, però en va aprendre. Un, dos, tres mestres van guiar les seves primeres lectures, des de la A d'Aguila a la primera lliçó llegida de memòria, o bé potser des del primer text lliure al primer conte. D'una manera o altra, va aprendre de llegir a l'escola. Potser hi havia una biblioteca escolar, o potser no. Però el llibre i l'escola van junts.

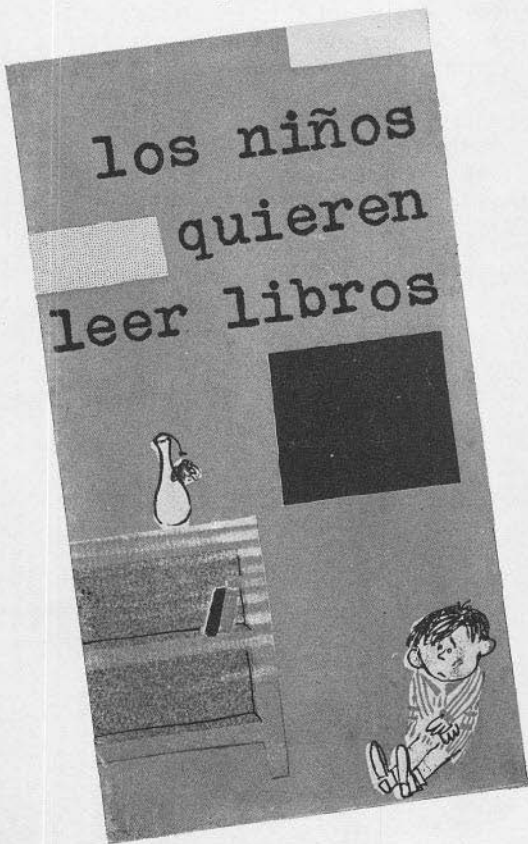
Potser sí, potser no, el nen va a una biblioteca i s'asseu al racó que li diu la bibliotecària, amb els seus llibres... i comença la gran aventura.

Potser, potser... El que és cert és que el nen té als dits un *producte de la societat*, per a ell; i un producte que pot fer seu perquè algunes institucions socials l'han capacitat per llegir-lo.

I el nen troba dins del llibre alguna cosa de la societat que li ha donat aquest llibre. Hi troba les paraules, la llengua que el comunica i l'engendra en una cultura, hi troba uns temes, uns problemes, unes solucions; hi troba una bellesa més o menys establerta, hi troba una imposició o una llibertat... i tot això, propi de la societat on viu, de la seva societat.

2. Hem volgut mirar aquesta imatge en la perspectiva de tres dècades a Catalunya.

La dècada dels cinquanta que acaba el 1960 amb una enquesta i una publicació de l'Institut Nacional del Libro Español de Barcelona: «Los niños quieren leer libros», es deia, però els nombres feien posar la pell de gallina.



Aquella mateixa dècada havia començat la seva feina una generació professional de mestres que volíem recuperar una pedagogia perduda. En els nostres plantejaments d'educació i d'escola, la lectura i la biblioteca escolar hi tenien un lloc molt principal.

La dècada dels seixanta acaba el 1970 amb la reforma Villar Palasí del sistema educatiu. Influirà, la reforma, en els termes del tractament tradicional de la lectura a l'escola. Paral·lelament hi va haver una eclosió de literatura infantil a Catalunya; malgrat que va ser minoritàriament, el llibre infantil català va començar a poder resistir la comparació amb els països civilitzats, per damunt del llibre infantil espanyol.

La dècada dels setanta acaba ara, el 1980. Hem assistit a la implantació pràcticament total dels mitjans audiovisuals de comunicació de masses, a la seva intervenció i utilització a i per la vida i la conducció de la societat. El llibre infantil ha produït alguns models de crítica social. Crítica de la minisocietat familiar, crítica de valors i institucions. La nostra mateixa societat viu un canvi entre democràtic i democràtic. Crisi econòmica, crisi de valors, crisi d'energia.

Comencem la dècada dels vuitanta. S'acaba el segle, i els nens que llegiran la literatura infantil dels anys vuitanta seran els primers adults del segle vint-i-u.

¿Com podem contribuir al fet que el llibre infantil i la societat facin un joc positiu, progressiu?

Però fem un repàs més profund de les tres dècades anteriors per poder pensar en la que ara comença.

3. Vegem les dades més rellevants de l'enquesta feta el 1960 als escolars barcelonins de 8 a 14 anys per «Amics de la Cultura i del Llibre» des de l'Institut Nacional del Libro Español de Barcelona i publicada el 1961.

a) Pràcticament no hi havia llibres, menys de 25, que vol dir només els de l'escola, en un 41 % de les cases dels nens enquestats.

A casa, els regalaven molt pocs llibres, un, dos a l'any, perquè no s'empatessin. Perquè encara se sentien comentaris sobre la nocivitat de la lectura entre els nens de 1960.



b) L'aprenentatge de la lectura s'havia fet amb metodologia *tradicional*. A la pregunta «Quin és el primer llibre que vas llegir?», un 46 % dels nens —més o menys guiats pels seus mestres— responen citant el títol d'alguna de les «cartillas» existents. Cap d'aquestes «cartillas» es pot considerar com un llibre de lectura. Recordem algunes de les seves frases: «Mi mamá me mima». «Esa sosa sisa». «Ese oso suma». «Esa boa subía a Bahía». «Timoteo apalea su mula». «Amadeo nada de lado»... Gairebé tots els nens havien passat per aquestes frases absurdes i el 46 % s'hi varen quedar encallats: la «cartilla» era el primer llibre... i amb molt bona entrada; molt sovint, els segons llibres eren els llibres de l'escola i els tercers ja no existien.

c) L'escola, a més de donar aquest tipus d'ensenyament tradicional i antipedagògic i aquesta també antipedagògica vivència de la lectura, transmetia als nens uns *clixés* de qualitat.

Un 8 % dels nois, citava el Quixot com el primer llibre que havia llegit, o bé el que li havia agradat més, o el que volia llegir o que li regalessin. Naturalment, l'aberració no era culpa ni de Cervantes ni de la TV que encara no l'havia fet entrar a les cases... Era, senzillament, el resultat del reflex condicionat per les «Escuelas Normales»: a Espanya, l'agafador literari per antonomàsia era el Quixot, i era així com els mestres ho transmetien als nens.

I encara més: l'escola deixava els nens amb la impressió que els llibres eren quelcom de pròpiament escolar, que només existien llibres escolars, per aprendre: l'Enciclopèdia, l'Aritmètica, etc. eren els «desitjats» per un 60 % dels nens. Llavors comentaven: «Es limita el concepte de llibre al text escolar i s'identifica l'hàbit de llegir amb la necessitat d'aprendre unes matèries determinades...»

... En deixar l'escola, el nen deixa de llegir. La lectura ha estat per a ell, fins llavors, un exercici obligatori, sovint desagradable i no una activitat lliure que li proporciona plaer. L'escola ha ensenyat la mecànica de la lectura, però no ha ensenyat la veritable finalitat de la lectura: el poder submergir-se en l'inesgotable món dels llibres durant tota una vida».

I, entre escola i societat es podien produir *clixés* com aquest, formulat per un alumne de nou anys: «Les novel·les no ensenyen».

d) Ja era molt destacable la *influència del cine* i de les *sèries radiofòniques* en les lectures infantils. Entre els desigs literaris dels nens, un 43 % es dirigia al títol d'una obra literària que havia sortit al cine recentment. Però després d'haver-la llegit, només un 14 % en tenien bon record... però el reclam funcionava, encara que de la mateixa manera caòtica que funcionen sempre els reclams en els nens. Un dels nens, de set anys, volia llegir *Guerra y paz*.

La influència de les sèries de ràdio no eren tampoc menyspreables pel que fa als desigs i gustos dels nens, que seguien en



aquest cas, els desigs i gustos de la mare. Recordem la consternació als mercats el dia que aquella sèrie acabà d'una manera inesperada i la satisfacció general del deure que s'ha complert i de la justícia triomfant el dia que mare i fill es reconeixien en *Ana Rosa*. El nen veia la mare enganxada al receptor i sentia els comentaris que feia amb les veïnes. Després, el fulletó fixava per sempre més, «literàriament», totes les emocions. D'una manera o altra, el nen llegia un text oral convertit en text escrit. Llàstima que les sèries dedicades a ell, com *Rastro de Dios*, no interessaven la seva mare i, per tant, li interessaven menys a ell. Però sigui com sigui, les sèries feien l'històric i tradicional paper de fer passar la literatura oral a l'escripta.



e) *Històric*, però més modern i susceptible de posar-li data —però menys rellevant—, era *el paper del tebeo*, del periòdic il·lustrat que relacionava, no el text oral, sinó la imatge amb la lectura; amb la lectura? Aquí està el problema; vegem-ho.

Malgrat l'acadèmica aversió de l'ambient escolar cap al tebeo, un important percentatge de nens, fins al 20 % segons les escoles, fa aparèixer el tebeo. Hi havia, però, una correlació negativa entre el tebeo i la lectura de llibres. Aquells que citaven el tebeo eren els que donaven menys títols de llibres. I el fenomen era més accentuat entre els nens de les classes més altes, que tenien a l'abast uns primers «tebeos» al seu estil, camuflats de llibres per la coberta.

També tenien a l'abast els llibres joguina que convidaven a jugar —un joc sense cap gràcia realment, però joc— i no a llegir.

f) La *pobresa dels títols* en la literatura infantil de què parlem era l'última dada, i pessimista. En això, però, la culpa es podia repartir entre l'escola i la producció. Hi havia poca varietat de títols amb qualitat, es llegia realment molt poc... la causa? l'efecte? el cercle viciós? Tots ho eren tot entre si. Recordem que en aquells quaranta o cinquanta, tan tristos, tan difícils, resistien i persistien els títols dels contes tradicionals, les publicacions de dibuixos animats i la dotzena de narracions juvenils que, al costat de Juli Verne, ja es llegien el primer terç de segle. Però res més.



6 g) Sí, encara a Catalunya havíem de comptar amb alguna cosa de més o de menys: la llengua, la llengua catalana en la lectura infantil a Catalunya. Menys d'un 2 % de nens esmentava un títol català. Era natural, no n'hi havia, ni el català havia pogut entrar a les escoles encara, més que com una resistència. Alguna escola havia anat recollint a la seva biblioteca els meravellosos llibres catalans d'abans de la guerra, la Margarida, els Contes de Fades, les rondalles populars... les criatures els llegien entre els altres però quan arribaven a esmentar-los pujaven al 15 %.

I, amb tot plegat, l'enquesta demostrava que, malgrat els obstacles, els nens milloraven la qualitat de lectura pròpia any rera any, fins i tot en català. *Chapeau* per a la feble humanitat del nen.

1970, amb la Llei Villar Palasí, arrelaven en el sistema educatiu espanyol uns canvis iniciats oficialment amb els Qüestionaris de 1965 i continuats amb la reforma de la formació del magisteri a partir de 1967 i el Llibre Blanc de 1969.

Pel que fa al llibre, concretament al llibre de text, es va fer palesa una petita reforma: desapareixia finalment l'Enciclopèdia, astre central, i els seus textos satèl·lits, per deixar pas a les fitxes i als llibres de consulta... però aquests llibres eren quaranta llibres iguals a cada classe, com els antics textos, ara però, de colors. La Biblioteca de Treball, ideada per Freinet, no tenia lloc en la minsa imaginació oficial ni en els dissenys editorials. Amb aquestes novetats, entrà una mica d'activitat dins l'escola, però queia sovint en la mecanització o desorientació més absurdes. I encara hi som.

Pel que fa al contingut d'aquests textos, era difícil de canviar-lo a cop de llei o de decrets. Fabrizi Caivano, l'any 72, va fer un estudi dels continguts dels textos d'aprenentatge de lectura i constatà algunes coses ben peregrines. Prenguem-li la paraula en un article publicat a «Perspectiva Escolar», n.º 14:

«A tall de síntesi, difícil, caldria assenyalar que, d'entrada, els continguts es polaritzen en dos blocs més o menys homogenis. Unes editorials, que anomenarem A, presentaven una societat molt autoritària, amb normes rígides i valors d'obediència i d'adaptació passiva. Les altres, que anomenarem B, proposen al lector models difusos de conducta activa en un medi pràcticament mancat de relacions socials de

qualsevol tipus...» «... posen de relleu valors d'independència i activitat en un context infantilitzat...» «... Per als textos A el nen és un adult en miniatura, per als B l'adult és un nen més gran. Els primers proposen l'autoritarisme adult, els segons, certa permissivitat infantil».

Paral·lelament, el *llibre infantil català* havia tingut un autèntic *resorgiment* durant els anys seixanta que acabaven: il·lustració, llenguatge, imaginació, temàtica, havien trencat les velles cotes de baixa qualitat.

Una revista com *Cavall Fort*, una editorial com La Galera, se situaven a l'avantguarda arriscada d'aquesta recuperació i molt aviat velles editores reemprenien el camí i noves revistes i editorials les secundaven. Els petits valors de sempre eren recuperats en aquesta literatura amb una sobredosi de tensió i d'illusió per «guanyar el temps perdut»; però aquesta permissivitat que notava Fabrizi Caivano en tots els textos escolars B, els més nous, potser ja era *escapisme* en certa literatura infantil, sobretot les traduccions més boniques... ¿Potser per la dificultat d'incardinar el nen en la societat espanyola dels anys setanta? Segurament en part devia anar per aquí, però en els països europeus es deixava sentir d'una manera diferent. El maig del 68 no aparegué perquè sí, ni tampoc el primer llibre de crítica amargant per als nens que arribà a les nostres mans: *Los tambores*.



4. *Ara acabem els setanta.* La nostra societat viu immersa en un canvi *polític i social*, més o menys profund o sobtat, més o menys sentit o volgut, més o menys assumit i gestionat pels diferents sectors, amb treball, amb esperança, amb desençís...

Encara no veiem canvi en la literatura infantil... o potser una mica? Com? Potser els nens sí? ¿O és que potser no podem ni tan sols plantejar-nos com es reflectirà la societat en el llibre, perquè no serà allí on s'anirà a cercar i a plasmar aquest reflex?

El *Ministeri de Cultura* que acabem d'entrenar ha fet una *enquesta àmplia per tot el territori espanyol*.

Pel que fa al llibre i a la biblioteca, les dades continuen essent tan esgarrifoses com les d'aquella primera enquesta que hem comentat abans... o potser més. El 64 % de les llars espanyoles no té més de 25 llibres. El 90 % dels espanyols no va mai a una biblioteca.

La literatura infantil ha evolucionat, certament, amb poca força potser, amb molt de retard, però la novetat en la literatura infantil és minoritària.

D'entre els 20.000 llibres publicats a Espanya entre 1973 i 1978, Francesc Cubells ha comptat que l'autor més repetit és Perault amb 370 títols. El segueixen Walt Disney (que no compta com a literat, sinó com a dibuixant cinematogràfic), Grimm i Juli Verne. La primera autora de la segona meitat del segle apareix amb 32 títols en el lloc 19è. Els premis, catalans o castellans, de literatura infantil estan en-

tre setze i un títol a la llista. La novetat és minoritària.

Minoritària i alguna cosa més. En aquest moment ja són molts els llibres infantils que utilitzen termes i toquen temes que no s'havien tocat mai. Les males relacions pare-mare o pares-fills. La incomunicació del nen entre adults, els problemes de la nena en un feminisme precoç... molta part de crítica, una mica de militància, han començat a aparèixer en llibres per a nens. Però tinguem present que la novetat en la literatura infantil és minoritària.

Alguna cosa, en canvi, va començar a entrar a les llars espanyoles la dècada dels seixanta, i les ha invadit durant aquesta que ara acaba. La *capseta màgica de la TV* ha influït ja molt en la nostra societat adulta i és, històricament, una nova coordenada vital en el desenrotllament del nen.

L'actualitat, la imatge, el llenguatge de la imatge, la paraula que emana de la imatge, la imatge centrant la paraula, i tot això a l'abast de tots, vet aquí la TV al menjador de casa. El 90 % dels espanyols veuen la TV, i reben els seus missatges; l'emissor d'aquest missatge té un control especial a cada país: els diners, el govern, el poder social en definitiva. I el missatge té un gran valor social; ho vulguem o no, modifica la societat.

5. El problema que té la nostra generació de mestres i de ciutadans que estimem el llibre infantil, és el de *situar, en aquesta societat nostra, i no en cap d'altra, la literatura i la lectura infantils*, deficitàries com tots sabem, de *situar a la vida del nen* tot això, al costat i en relació amb els *mitjans audiovisuals* de comunicació de masses.

Que el nen els rep passivament? Que és impossible convertir-los per tal de poder-los utilitzar activament per a l'educació? Provem-ho! Sempre ha calgut provar i triar. «S'ha de triar; o llegir o pujar a les muntanyes», deia l'indòmit i petit pastor Pere a Heidi quan aquesta tornava de la ciutat i li volia ensenyar de llegir contes. Sempre s'ha hagut de triar entre llegir i viure. A la meravellosa escola dels anys trenta amb la biblioteca infantil, encara cada migdia triàvem entre llegir o jugar. La solució és tenir una formació lectora que et permet llegir com jugar a viure, com viure. Però ara hem de triar entre llegir frases o mirar imatges que caminen i parlen. Parlem-ne.



Hi ha un llenguatge de la imatge i una lectura de la imatge. Com hi ha didàctica del text escrit, hi ha d'haver didàctica del text en imatges. De la didàctica de la lectura del text escrit en els seus quatre aspectes, mecànica, comprensió, expressió i motivació, la *motivació* també funciona en la imatge i cal que l'enriqueim, establint la relació amb la vida, no sempre positiva, de la TV i el seu missatge. *L'expressió* que estudiem al llibre, el missatge segons qui és l'emissor, segons a qui va dirigit, canvia. Se'n poden fer prou exercicis davant la tele. La *comprensió* pot cultivar-se amb els mateixos exercicis de lògica, d'afectivitat, d'imaginació creadora, realitzant els exercicis sobre la imatge i la seqüència ràpida que comporta.

La mecànica de lectura de la imatge és un canvi, totalment diferent: cal conèixer el valor de les dimensions, dels plans, de les seqüències i de la insinuació, de la referència. Però la mecànica de la lectura de la imatge ja està feta i a l'abast d'aquell que la vulgui ensenyar. Avui dia hauria d'ocupar un lloc a l'escola i un lloc a l'Escola Normal. És en aquesta didàctica de la mecànica quan les imatges del TBO ens són útils per a fer exercicis als nois.

Encara hi ha més: la relació de la imatge, la paraula, el text escrit i la música que ens dona la TV transformada en missatge. És imprescindible conèixer *la relació entre aquest missatge i la vida*, és imprescindible conèixer-la i dominar-la; *la relació entre aquest missatge, la vida i el llibre* —vida reflexionada i assaborida— és quelcom imprescindible... si el llibre ha de continuar i és imprescindible que continuï i neixi aquesta herència humana entre els homes.

«*O libri soli liberalis et liberi*», diu una inscripció a la llinda de la biblioteca d'Eduard Toda al Castell d'Escornalbou. Sempre els llibres han ofert al lector un món de persones en diàleg lliure, que cada lector pot ajustar a la seva mida d'interès, d'atenció, de valoració, d'esplai. Sempre ha estat així des que el llibre és a les mans de l'home, a les mans del nen. Molt més ha de ser ara que la intimitat és enriquida, però invadida pel món de la imatge. Vida, llibre, mitjans de comunicació de masses han d'estar relacionats. Com?

La responsabilitat de fomentar aquesta relació a l'escola és gran. I encara més. Diria, en veu baixa per als mestres, que hauríem de tenir molta imaginació. Frei-

net va ser el gran «innovador» que introduí la impremta a l'escola... gairebé cinc-cents anys després que fos inventada, per ensenyar de llegir i escriure els nens. ¿Quan començarem a treballar en una *didàctica de la lectura que tingui en compte la capseta màgica* en què tira fònica, tira gràfica, imatge i motivació formen un tot?

Per als interessats en la literatura infantil diria, amb veu més forta: ¿Quan el *llibre infantil* i la seva tancada «teca» establiran la *relació d'obertura amb l'activitat lúdica i productiva del nen*, amb els mitjans audiovisuals que l'assetgen i envaeixen? ¿Quins llibres infantils podrien sortir d'aquestes relacions? ¿Quines institucions neixen d'aquesta relació *en cada poble*? ¿Quina formació professional per a tots els mestres? ¿Quina nova professió? Quina vella professió renovada?

Finalment, no podem oblidar que aquestes qüestions es fan quan comença l'any 80, quan comença la nova autonomia política de Catalunya i acaba l'Any Internacional del Nen.

Un dels drets de l'infant és precisament explicitat en una mateixa frase: «El dret a tenir un nom i un país». És a dir, *el dret a la identitat personal i a la identitat social, cultural*.

Aquell nen que vèiem en començar, amb el llibre a les mans, fa créixer precisament la seva identitat personal amb la identitat cultural que li han posat a les mans.

La Cultura Catalana ha formulat els seus paràmetres de gresol de pobles i de cultura, de gents i de costums i a cada tombant de la història aquests paràmetres s'obren a una realitat històrica concreta. La literatura infantil catalana ha de contemplar ara la realitat del nen immigrant i fer un planteig profund de com serveix a aquest nen i a aquesta cultura mare que els engendra a la vida social.

Un *nou estil de promoció cultural localitzada* és el que cal en aquest país, en el carro d'un estat que mai no ha promocionat la cultura real a fons i que *fins ara ho ha mirat tot des del centre* de la seva geografia. Aquest centre on són instal·lats els emissors més alts.

La literatura infantil i la televisió catalanes hauran de fer molt de camí juntes.





LA IMAGINACIÓ EN LA LITERATURA INFANTIL

per Gianni Rodari

El nen que llegeix

Els nens que llegeixen són de dues classes: els que llegeixen per a l'escola, perquè llegir és el seu exercici, el seu deure, el seu treball (agradable o no, això és igual); i els que llegeixen per a ells mateixos, per gust, per satisfer una necessitat personal d'informació (què són les estrelles, com funcionen les aixetes) o per posar en moviment la seva imaginació. Per «jugar a»: a sentir-se orfe perdut al bosc, pirata i aventurer, pell-roja o cowboy, explorador o cap d'una banda. Per jugar amb les paraules. Per nedar al mar de les paraules segons el seu caprici.

La literatura infantil dels inicis, serventa de la pedagogia i de la didàctica, s'adreça al nen-escolar —que és ja un nen artificial, d'uniforme, mesurable segons criteris merament escolars basats en el rendiment, en la conducta, en la capacitat d'adequar-se al model escolar. Entre el set-cents i el vuit-cents neixen —fruit extrem de les revolucions democràtiques i de la industrialització— les primeres escoles populars. Calen llibres per a aquestes escoles. Són llibres «per als fills del poble». Ensenyaran als «fills del poble» les virtuts indispensables a les classes subordinades: l'obediència, la laboriositat, la frugalitat, l'estalvi. La literatura infantil és un dels vehicles de la ideologia de les classes dominants.

El nen-que-juga es defensa com pot d'aquesta literatura edificant. S'enfila al pres-

tatge de l'adult i en roba aquí i allí les obres mestres de la imaginació, la qual aconsegueix en certa manera fer correspondre a les pròpies exigències: el Quixot, el Robinson Crusoe, el Gulliver, Orland el furiós. S'apodera de les faules populars que generacions de folkloristes i d'estudiosos de geni han anat transcrivint de les tradicions orals, sense sospitar —almenys en principi— que estan regalant al naixent nen-lector patrimoni de fantasia. Retalla, dels esdeveniments del món adult, els propis espais. L'expansió planetària de la raça blanca, la conquesta de l'oest americà, la fundació dels imperis colonials europeus a l'Àfrica i l'Àsia esdevenen per a ell matèria primera d'aventures exòtiques. No s'adona que per aquells llibres passa la ideologia de la raça que es creu destinada al domini del món, que els travessen les topades entre les potències colonials, que sostenen segles de sofrenes per a milions d'homes: els basta d'identificar uns llocs elegits de la fantasia, pàtries imaginàries per a la seva necessitat d'obstacles i de triomfs. Sovint, a l'escola, aquests llibres d'aventures són prohibits: això els fa particularment desitjables.

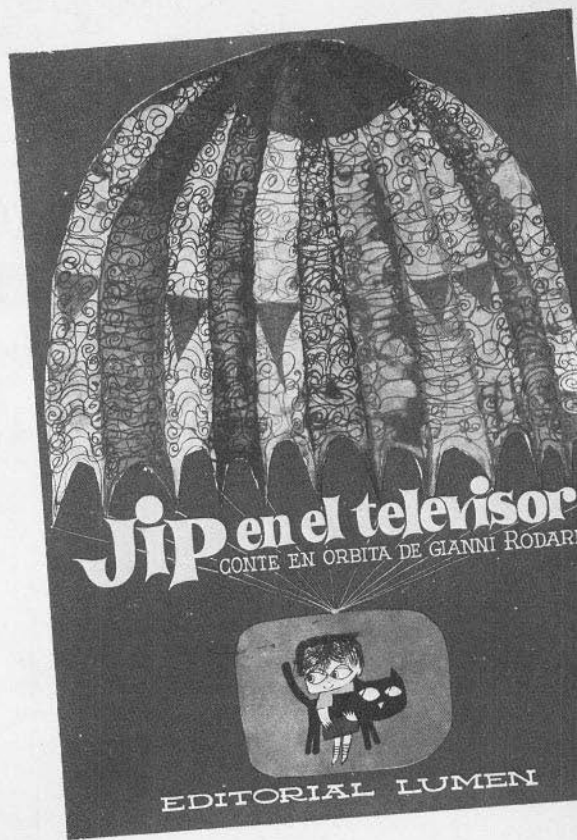
La mateixa cosa passa a un escriptor que ignora o posa entre parèntesis la pedagogia, que fa seu el llenguatge de les faules populars, que es posa «en contacte directe» amb la imaginació infantil: un Andersen, un Collodi, un Lewis Carroll. A un escriptor que eleva el llenguatge de l'aventura al nivell de la poesia, i en multi-

10 plica la seva fascinació: Robert Louis Stevenson. Però, no vull fer la història de la literatura infantil; només assenyalar uns punts de referència. Per exemple, Jules Verne, en el qual la ciència a descobrir és la matèria primera d'aventura i de poesia. Cap d'aquests escriptors no està exempt de la ideologia, perquè cada un d'ells és fill del seu temps i ningú no pot créixer, obrar, crear a l'abric dels corrents dels grans conflictes històrics i socials. Però en aquests autors la ideologia hi entra només com un dels elements constitutius de la seva personalitat. No ocupa el primer, ni el segon, ni el tercer lloc en la imaginació, que juga lliurement amb les pròpies visions, amb les paraules, amb la memòria, amb les dades de l'experiència. Resta, com a fet principal, «el contacte directe» amb allò que he anomenat «el nen-que-juga».

El llibre per al nen-que-juga

I és precisament ell, el «nen-que-juga», el veritable vencedor, a la fi, perquè els llibres nascuts per al «nen-alumne» no duren, no resisteixen el temps, les transformacions socials, les modificacions de la moral, les mateixes conquestes successives de la pedagogia i de la psicologia infantil, mentre que els llibres nascuts de la imaginació per a la imaginació romanen i a vegades fins i tot esdevenen grans amb el temps. Esdevenen «clàssics».

El nen, durant el seu creixement, travessa una fase en què els objectes li serveixen sobretot com a símbols. És la mateixa fase en la qual s'institueixen les funcions simbòliques del llenguatge i del joc, per esdevenir components durables de la personalitat. És a aquesta fase, a aquestes funcions, que es lliga el treball de l'escriptor per a nens. En substància, construeix objectes per al joc, és a dir, joguines. Són fetes de paraules i d'imatges, i també de fusta i de plàstic: però són joguines. Tenen l'eternitat de la pilota i de la nina. He citat les dues joguines més antigues i encara avui més esteses. Sé molt bé que s'han prestat i es presten a operacions que van més enllà del joc. La pilota s'ha convertit en pilota de futbol i al seu voltant ha nascut un món de passions, d'interessos (fins i tot bruts), de corrupció i massificació. Però no és culpa de la pilota, com tampoc no és culpa de



l'urani si se'n fan bombes atòmiques. La nina ha servit i serveix encara per a la preparació de les nenes, és a dir, de les dones, per a rols subalterns, de mare, esposa, criatura inferior. Però no és culpa de la nina en si mateixa, la qual té, per contra, els seus parents més pròxims en el món dels titelles, dels putxinellis, dels ninots, objectes que serveixen als nens per representar i conèixer-se ells mateixos, els seus conflictes, les seves relacions amb el món.

Definir el llibre com «una joguina» no significa faltar-li al respecte, sinó treure'l de la biblioteca per llençar-lo enmig de la vida per tal que sigui un objecte de la vida, un instrument de la vida. No significa ni tan sols fixar-li uns límits. El món de les joguines no té límits. S'hi reflecteix i interfereix, amb ell, el món adult sencer,

en la seva realitat que canvia. Hi figuren fins i tot els tancs, per desgràcia...

S'ha escrit molt sorbe la importància del joc en la formació humana. Però potser no creiem prou en allò que escrivim i diem, perquè en la realitat de cada dia el joc i les joguines són considerats encara una part d'allò que és superflu, no elements d'allò que és necessari: així es comporten, a la pràctica, arquitectes i urbanistes, però també l'escola, en la qual per al joc hi ha «l'hora d'esbarjo», ben diferent de les hores de «classe», és a dir, de les «coses serioses». És una equivocació. A l'escola hi hauria d'haver la «ludoteca» com hi ha la biblioteca. El joc és tan important com la història, com la matemàtica (i els matemàtics juguen amb els nombres; n'hi ha prou a donar un cop d'ull a les seves revistes i descobrir els jocs que s'inventen per a la calculadora electrònica...).

Imaginació-joc-llibre: per a una literatura infantil que no caigui sobre els nens com un pes extern, o una tasca avorrida, sinó que surti d'ells, visqui amb ells, per ajudar-los a créixer i a viure més amunt, hauríem d'aconseguir relacionar íntimament aquests tres substantius.

El paper de la imaginació

Per a aquesta operació és indispensable una valoració diversa de la imaginació. En primer lloc, és indispensable refusar l'oposició tradicional entre fantasia i realitat, en la qual realitat significa allò que existeix i fantasia allò que no existeix. Oposició que no té sentit. Els somnis no existeixen? Els sentiments no existeixen perquè no tenen cos? I d'on prendria la fantasia els materials per a les seves construccions, si no els prengué, com de fet ho fa, de les dades de l'experiència, ja que no entren a la ment altres dades que les de l'experiència?

La fantasia (faig servir indistintament, com a sinònims, les paraules «fantasia» i «imaginació», perquè ja són lluny els temps en què els filòsofs, teoritzant a posteriori sobre la divisió del treball, les distingien per assignar la «fantasia» creadora als artistes i la «imaginació» pràctica als treballadors manuals), la fantasia, doncs, és un instrument per a conèixer la realitat. Uns altres instruments són els sentits. Uns altres, encara, el pensament

crític, la ciència, etc. La mà té cinc dits: per què la ment només n'ha de tenir un de sol? Ben al contrari, en té innombrables.

De la fantasia ningú no se'n pot passar: ni el científic ni l'historiador. Recerques recents han posat en evidència homologies importants entre els processos de la creació artística i els de la creació científica.

Jugar amb les paraules i les imatges no és l'única manera que tenen els nens per acostar-se a la realitat: però això no significa perdre temps. Significa apoderar-se de les paraules i de les coses. Per això sostinc que el llibre-joguina (les faules, les aventures, la poesia, en la qual la llengua juga amb ella mateixa) ha de tenir un lloc durable en la literatura infantil, al costat d'altres llibres que posen en moviment altres components de la personalitat infantil, obrint altres camins sobre el recorregut que té a un extrem el nen i a l'altre la realitat. Fins i tot aquests altres llibres, per parlar als nens, no podran oblidar el llenguatge de la imaginació: el seu autor haurà de sentir les seves vivències en la imaginació, per tal que el missatge arribi al destinatari.

De vegades discuteixo amb amics que defensen que una literatura moderna i progressista per als nens hauria d'estar fundada exclusivament en el coneixement racional del món, en la seva representació racional, en la representació de totes les realitats, fins i tot aquelles que mai no han estat presentades o revelades als nens, i també aquelles amagades darrera o sota les realitats aparents i falsificades. Percebo en aquesta tesi una exigència justa defensada de manera equivocada. Primer, perquè fins i tot per mostrar la realitat amagada per les aparences és indispensable el recurs a la imaginació. Exemple simple, banal i quasi brutal: fins per comprendre per què l'aigua puja per l'aixeta quan s'obre aquesta, cal imaginació. Segon, perquè una educació purament racional ens donaria una altra vegada un home mutilat de quelcom essencial, bé que mutilat d'una manera diferent que abans. Per a la formació d'un home complet, d'una ment oberta en totes les direccions, compresa la del futur, és indispensable una imaginació forta.

No es pot concebre una escola fundada en l'activitat del nen, en el seu esperit de recerca, en la seva creativitat, si no es posa

12 la imaginació al lloc que mereix en l'educació. La qual cosa significa que l'educador-animador té, entre les seves tasques, la d'estimular la imaginació dels nens, d'alliberar-la de les cadenes en què precoçment la constrenyen els condicionaments familiars i socials, d'encoratjar-la a mesurar-se amb ella mateixa, a transformar-se d'imaginació que consumeix en imaginació que crea. Per a això li serveixen també els llibres. Per anar més enllà, és clar. Però també per descobrir que més enllà hi ha encara altres llibres en els quals es conserva la memòria col·lectiva de la humanitat, l'essència de la història humana, les reflexions, els sofriments, les esperances de les generacions, els coneixements, les tècniques, els projectes per millorar la vida. Cap llibre no pot substituir l'experiència, però cap experiència no es basta per si sola.

L'equació escollida més amunt entre imaginació, joc i llibre em sembla adequada fins a un cert punt del creixement; després, si no es transforma, deixa de ser útil. Fins a una certa edat, els nens tenen necessitat de joguines. Després ja no necessiten l'objecte-símbol, l'objecte-mediador, sinó la confrontació directa amb el món. Són nois, ja no nens. ¿On cal situar els límits entre aquestes dues edats? És difícil de dir-ho. Són uns límits que poden canviar de nen a nen, i fins i tot de país a país. Fins i tot d'una època a una altra. Tinc la impressió, per exemple, que s'està rebaixant sota els nostres ulls la llinda que separa el noi de l'adult, i fins i tot el que separa el nen del noi. Però és una matèria en la qual no es poden concebre exàmens i diplomes. És adult qui escull de ser-ho. Per això crec que cal deixar molt aviat els nois lliures per buscar-se el llibre que els serveix en aquell moment, per als seus projectes (no per als nostres), per a les seves necessitats intel·lectuals o morals (no per a aquelles que nosaltres imaginem), de cercar-se'l lliurement, sense interposar barreres entre ells i els llibres de totes les literatures. Ajudem-los a apropiarse del món, de la cultura, de la poesia, a fer els passos llargs quan sentin que els han de fer.

Serà important que, davant dels prestatges de l'adult, sàpiguen cercar-hi no només informacions, sinó també espais per a la seva imaginació. Que llegeixin assaigs sobre la societat, sobre la història, sobre la política, sobre la sexualitat, bé! Però, hau-

rà estat insuficient en la seva educació si no busquen també llibres de poetes i de novel·listes, d'escriptors que han indagat sobre la més delicada de les matèries: l'home, els seus sentiments, la seva manera personal de reflectir, sofrir o combatre la realitat. Durant molt de temps encara, Cervantes, Tolstoi, Kafka, continuaran dient-nos coses sobre l'home que la sociologia i la psicologia científica no ens poden dir. Durant molt de temps els poetes ens diran sobre la llengua i sobre les seves possibilitats d'expressió, de comunicació, de creació, coses que no podem demanar als lingüistes.

Diversos «gèneres» de llibres per a nens?

Un llibre per a nens es pot considerar reeixit quan interessa els nens i estimula i compromet les seves energies morals, tota la seva personalitat, com fa una bona joguina. Això vol dir que el llibre ha de respondre a qualsevol pregunta fonamental, a qualsevol necessitat real dels nens, ha de ser en certa manera un instrument del seu creixement. De quina manera? Cal no oblidar que un nen no és una fletxa que va en una sola direcció, sinó moltes fletxes que van simultàniament en moltes direccions. És un centre d'activitats i de relacions. És una mà que juga, una ment que absorbeix, un ull que judica. No li arriba un sol tipus d'estímul, sinó que n'hi arriben de tots els gèneres. El creixement és una recerca per a la qual té necessitat d'una gran varietat de materials i, doncs, també de llibres diversos, que constitueixin alhora quelcom semblant a una «biblioteca de treball», un camp de jocs, un gran espai obert, que ell pugui gestionar lliurement, que estigui al seu servei en moments diversos. Llibres al servei dels nens, no nens al servei dels llibres. Llibres per a nens productors de cultura i de valors, no per a nens consumidors passius de valors i de cultura produïts i dictats per altri.

En aquesta visió, no existeix un problema de «gèneres», no hi ha jerarquies a respectar, no hi ha oposició entre llibres de ficció i llibres que donen informacions sobre el món físic, sobre el món humà, sobre les relacions entre aquests dos mons. Una història fantàstica ofereix certs estímuls i dona certes informacions. Un llibre sobre els animals, o sobre les màquines dona uns altres estímuls i unes altres in-

formacions. Tot és aliment per a la mateixa imaginació, són «matèria primera», alhora, per a la formació de la mateixa ment, capaç de judici crític.

Durant el dia d'un nen hi ha lloc per a activitats aparentment oposades, no relacionades, per a curiositats diverses i no coordinades, per a estats d'ànim diferents, per a comportaments que semblen en contradicció: la unitat és donada per la personalitat que s'està construint i està construint la seva relació amb el món. No hem de fixar límits massa estrets a aquesta tasca gran i complexa, dictant programes de lectura unidireccionals, vies rígides, intencions pedagògiques. És el nen el qui fa «educatiu» el joc al qual es dedica, o el llibre que escull per llegir.

És clar que no n'hi ha prou amb un sol tipus d'«escriptor per a nens»: hi ha d'haver tipus diferents, capaços de posar-se en relació directa amb la fantasia infantil en un o altres dels senders que aquesta recorre per trobar la realitat en un o altre dels diversos plans de la ment. El nen coneix ja, mentre va creixent, adults diversos, cadascun dels quals li pot interessar per un motiu particular i entra en un sistema de relacions que com més ric sigui, més estimulant serà. Un escriptor l'ajudarà a descobrir la llengua, les seves capacitats de sorpresa i d'invenció. Un altre li oferirà instruments per descobrir les coses i penetrar en el seu significat. Tots li són igualment útils, igualment necessaris. De qualsevol d'ells prendrà, de tant en tant, allò que li serveix en aquell determinat moment. I d'això, només ell n'és l'àrbitre, i ningú més.

Per tal de ser útil al nen lector, l'adult que escriu ha de romandre ell mateix. No s'ha de fingir nen, pretendre de veure el món amb ulls infantils, fer criaturades, reviure la seva infància. Als nens els agrada jugar amb l'adult, el qual, amb la seva experiència, pot fer més interessant el joc. En aquest sentit, l'adult pot ser educador: no ho serà mai pel programa o estratègia pedagògica.

S'entén que l'adult, quan accepta de jugar amb el nen, s'ha d'imposar uns límits: per exemple, si fan lluita, no pot posar-hi tota la seva força; si construeixen un castell de sorra a la platja, l'adult no pot imposar el seu projecte, sinó que ha d'ajudar el nen a concebre un projecte més audaç o més grandiosos. Semblantment, qui escriu per als nens, accepta uns límits; escull

una clau i ha de tocar en aquesta clau; de la seva experiència escollirà aquelles parts que no semblin, a l'experiència infantil, massa estranyes o massa llunyanes. Si escriu sobre temes de ciència, evitarà el llençatge familiar dels científics. Etc. Si escriu històries fantàstiques, haurà de controlar la seva fantasia perquè les seves imatges no resultin incomprensibles com paraules desconegudes. Però, trobat el terreny just per a l'encontre amb el nen, en aquest terreny romandrà un adult, s'hi comprometrà completament, dirà tota la seva veritat. Trobar el terreny just és difícil. Però és fruit del treball i de l'experimentació, més que no pas de la intuïció. Cal el contacte directe amb els nens, els quals són sempre nous. Cal també una gran confiança en els nens, que estan sempre una passa més endavant del punt al qual creiem que han arribat.

És un punt en el qual voldria insistir. Els nens no creixen en un món separat del nostre, en un *ghetto*, o sota una campana de vidre. Miren la televisió que mirem nosaltres, estan rodejats d'una atmosfera densa d'informació que és la mateixa que respirem els adults. Els llibres destinats als nens haurien de tenir en compte de no ser llibres fora del temps. No hi ha cap problema del present al qual els nens siguin estranys, encara que de vegades semblin distrets. Els llibres per als nens del nostre segle no poden fer veure que el segle no existeix i que no discorre tumultuós al nostre voltant. Un bon llibre per als nens d'avui ha de ser un llibre que sintonitzi amb el calendari i amb els seus problemes. Amb els nens es pot parlar de tot, si se'ls demana ajuda per trobar el llenguatge just per parlar-ne.





ELS CONTES POPULARS, ENCARA

per M. Antònia Canals i Eulàlia Valeri

Escola «Ton i Guida»

Hi ha una realitat ara com ara indiscutible:

Els contes agraden als nens; expliquen coses de la vida de les persones que tot i semblant mentides, en el fons són grans veritats. Són la primera història que els nens poden entendre.

Els contes han sortit del poble: ens presenten personatges populars, que podríem ser qualsevol de nosaltres i situacions en les quals veiem reflectides les nostres.

En el desenvolupament dels fets i en la solució dels problemes plantejats, els contes ens presenten sempre un trosset de la realitat de la vida humana amb un sentit profund, amb una lliçó, una esperança.

Avui voldria explicar quin és el sentit profund que hem vist en un conte: el de «Ton i Guida».

El conte, en alemany, «Hansel und Gretel», fou recollit de l'antiga tradició oral pels germans Grimm, a Alemanya cap a l'any 1830 i, com tots els grans contes populars, ha arribat a totes les èpoques i a totes les societats. A casa nostra és també conegut amb el nom de «La caseta de sucre» o «de xocolata». Més tard, el compositor E. Humperdinck en va fer una adaptació musical molt bonica en forma d'òpera, la qual s'ha fet molt popular en la veu dels «Petits Cantaires de Viena», etc.

En Joan Maragall, el nostre gran poeta, va traduir-la al català, perquè pogués ésser cantada en concerts corals i representacions teatrals... Amb aquest motiu, va donar-li una nova forma i expressió en la nostra llengua al mateix temps que, per

adaptar-la a l'accent musical, canvia els noms originals pels de «Ton i Guida» que és com s'ha fet popular a Catalunya.

El conte explica la història d'un nen, Ton, i d'una nena, Guida, fills d'una família pobra. A casa seva passen greus dificultats i això fa que es perdin en un gran bosc, domini d'una bruixa dolenta que es dedica a menjar i «embruixar» nens.

Ja en poder de la bruixa, en lloc de deixar-se dominar, lluiten, desplegant tot el seu enginy i astúcia. Aconsegueixen no tan sols burlar-se'n, sinó vèncer-la i cremar-la en el mateix foc que ella tenia a punt per a ells. Així trenquen el malefici i alliberant-se a si mateixos alliberen també d'altres nens anteriorment embruixats. Recullen un botí i tornen a casa seva, on poden dur una vida feliç.

En la situació que planteja el conte, podem veure un reflex de les condicions generals dels nens i les escoles dels nostres barris especialment abandonats: nens i nenes del poble, amb una vida comuna a molts, perduts en el bosc de la societat tèrbola i espessa, víctimes d'una situació establerta.

La bruixa representa un poder superior a nosaltres, amb un «tinglado» muntat contra el qual sembla que no hi podem res, que no ens afavoreix, sinó que ens enfonsa cada vegada més... La bruixa personifica la injustícia, el mal.

Però enmig d'això, com Ton i Guida, els nens no es descoratgen, ni tampoc esperen que els ho solucioni tot la «fada padrina» (en aquest conte no n'hi ha). Tot al contrari, ells solets observen bé i estudien el problema: es fixen en les paraules de l'em-

bruix i es neguen a repetir-les, descobriren les falles de la bruixa (és quasi cega) i a partir d'aquí es posen d'acord, uneixen esforços, comencen a lluitar...

Fins i tot, quan la situació arriba a ser molt extrema i tot sembla perdut, sobreviuen la voluntat de sortir-se'n, el seu dinamisme, la capacitat d'inventar, de trobar recursos.

I per fi, vencen. Aquesta victòria no els ha estat regalada, l'han guanyada amb el seu esforç.

Aquesta història no és, doncs, el que sembla que hauria d'esperar-se d'un conte: una pura ficció, sinó tot el contrari: una gran veritat. És la història de la lluita de l'home per la vida, per la felicitat. ¿Hi ha res de més autèntic i veritable que això en el món? Per aquest motiu la figura d'aquests nens se'ns fa a tots, petits i grans, tan simpàtica i ha arribat a ser tan popular. Perquè no són les situacions de privilegi, sinó la unió de tots, la lluita valenta, l'esforç, la creativitat les que faran anar endavant els nostres nens i amb ells, el poble.

Respostes a una senzilla enquesta sobre la lectura del conte

Al final del curs 1976-77 vam passar una enquesta a un grup de vint-i-cinc nens i nenes de 9 anys (nivell lector no cronològic) d'ambient social obrer majoritàriament.

L'objectiu de l'enquesta era saber una mica com els afectava el conte i captar-ne al mateix temps la comprensió. Cal advertir que tot i que el títol del conte és el nom de l'escola dels nens al qual es va passar l'enquesta, només sis el sabien i la resta ni tan sols n'eren afectats emocionalment pel fet que no el relacionaven amb els títols de les versions llegides.

Les preguntes de l'enquesta eren les següents:

1. T'ha agradat el conte?
Sí
No
A mitges
2. Per quines coses t'ha agradat o no?
3. ¿Què és el que més t'ha impressionat o recordes dels personatges?

Vint-i-un nens havien llegit el conte (espontàniament i triat d'entre uns 70 títols, on hi havia temes molt diversos). A continuació donem un resum de les respostes:

1. 19 diuen que els ha agradat el conte.
1 diu que NO.
1 diu que a mitges.
2. *Motius més repetits pels quals ha agradat*
Es tracta de dos nens.
Són llestos.
Es perden al bosc.
Troben una casa de caramel, xocolata...
La bruixa és dolenta.
Enreden la bruixa i la cremen.

Motius bastant repetits

La família és pobre.
La marastra és dolenta.
El pare és bo.
Tornen rics.
Al final són feliços.
És molt bonic, pot ser veritat.

Altres motius

Els nens són germans, són simpàtics, són bons, són «macos».
La nena té por, els nens tenen bona memòria.



Els nens han patit, però se salven.
Els nens prenen el tresor a la bruixa.
Surten uns pares, el pare és feble.
Fa pena, el conte.
Fà gràcia, és divertit.
És divertit i trist alhora.
És molt fantàstic.
És mentida.

Motius dels dos nens als quals no ha agradat

És curt.

Fa por, la marastra els vol abandonar.
És fantasia.

La bruixa se'ls vol menjar.

3. *El que més els ha impressionat i recorden*

a. Qualitats i accions del Ton i la Guida:

* Enginy, observació, pensar.

* Senten el que diuen els pares (Ton).

* Agafen pedres (Ton).

* Deixar pedres dissimuladament (Ton).

* Es perden per primera vegada al bosc.
Segueixen les pedres.

Tornen a casa la primera vegada.

Deixen molles de pa pel camí la segona vegada (Ton).

En voler tornar, els ocells se les han menjades.

* Es troben perduts per segona vegada.

La Guida plora, té por.

* Caminen molt.

* Troben la casa de caramel, xocolata...

Es mengen un tros de caseta.

Troben la bruixa.

* Enganyen la bruixa (tots dos).

Enreda la bruixa, ensenyant-li l'os del pollastre (Ton).

* Enreda la bruixa, empenyent-la i fent que es cremi al forn (Guida).

Treu el germà de la gàbia (Guida).

Agafen tresors.

Desembruixen els altres nens.

* Tornen a casa.

Troben el pare.

Són rics.

* Viuran feliços; han patit, però s'han salvat.

b. Qualitats o accions dels pares:

Mare: És morta.

Pare: és bo

és feble

és pobre

és llenyataire

és vidu, es torna a casar

abandona els nens

té remordiment

s'alegra quan els torna a veure

Marastra: * és dolenta

vol que es morin

convenç el pare

els crida per anar al bosc

els dóna pa

vol tornar-los a abandonar

per segona vegada

Pares (en general):

són bons

* són pobres

* no tenen menjar

pensen que és millor deixar-los al

bosc que veure'ls morir de gana

marxen a tallar llenya i tornen a casa

* deixen abandonats els nens

aconsegueixen abandonar-los la segona vegada

es fan rics

són feliços al final

c. Qualitats i accions de la bruixa:

És dolenta; espanta els nens, se'ls vol menjar, els enganya.

Els fica al llit.

Els dóna menjar: pastissos, lllaminadures.

Tanca el nen a la gàbia.

Fa treballar la nena.

Es crema.

* Vol dir que és allò en què més coincideixen els nens.

Breu bibliografia per als mestres

Carles Riba (un altre gran poeta) va fer una traducció molt acurada al català del conte alemany, bona per explicar, però difícil de llegir pels nostres nens d'avui. Joan Amades té recollida, de la tradició oral catalana, una altra versió a la seva *Rondallística* (Ed. Selecta).

Grimm, *Cuentos completos*. Ed. Labor.

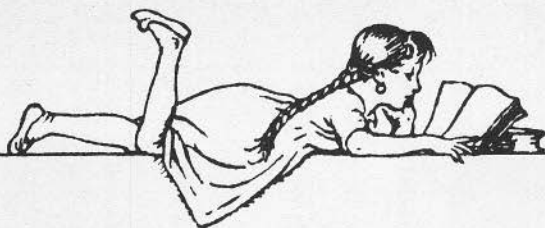
Algunes adaptacions fàcils i atractives per als nens i que respecten bastant l'original:

Hansel y Gretel. Ed. Lumen.

Juan y Margarita. Ed. Novaro.

Cuentos de Grimm. Ed. Lumen. Col·lecció Grandes autores para niños. M. E. Valeri.





LES SÈRIES POLICIAQUES DE TELEVISIÓ

La seva relació amb el conte meravellós

per Assumpció Lisson

La tradició oral del conte ha desaparegut, o quasi, de la nostra societat occidental. Ara, el lloc dels avis que explicaven contes l'ocupa físicament i emotivament la televisió. I són les sèries policiaques, relats destinats a adults, allò que els petits veuen i senten amb més assiduïtat. Aquests relats ocupen la seva imaginació, els donen models de comportament, reforcen els seus instints i les seves experiències.

Baretta, Davi Toma, Los Angeles de Charlie, Starsky i Hutch...¹ són noms coneguts per tots els nens. Els mestres els refusen únicament per la violència que no hi manca mai.² Cal que realitzem una anàlisi més aprofundida per tal de saber quin missatge i quina ideologia conté aquest missatge a fi de poder establir després sobre els resultats una valoració pedagògica i una tàctica.

A primer cop d'ull veiem que són sèries en què es repeteixen alguns actors a partir d'una situació inicial idèntica i que se suposa que ja és coneguda pel telespectador. El protagonista, un nord-americà dels nostres dies, viu en una ciutat dels Estats Units; depèn d'un cap i té una professió concreta, quasi sempre la de policia, detectiu privat o periodista, la qual li permet ficar-se en una aventura que normalment comença i acaba en una sessió. Cada sketch dura aproximadament tres quarts d'hora, interromputs gairebé sempre per alguns minuts de publicitat.

Deixant de banda les coincidències d'ambient i de personatges, estudiem ara les coincidències d'estructura d'aquestes narracions i revelem als nostres alumnes el missatge que se'ns repeteix un cop darrera l'altre.

La hipòtesi és aquesta: de la mateixa manera que en el conte meravellós, en aquests relats hi ha sempre uns elements constants, les mateixes funcions dels personatges. Aquestes funcions són limitades i estan disposades en un mateix ordre. Els relats pertanyen al mateix tipus quant a l'estructura.

A partir de l'estudi fet per V. Propp sobre el conte meravellós, intentarem descobrir cada un d'aquests punts. Per tal de recordar les funcions dels personatges segons Propp, adjuntem un quadre en el qual es poden seguir les definicions que ell en dona amb les lletres que les representen.³

1. Mazinger és una adaptació fantasiosa per a nens (i en dibuixos) d'aquests tipus de sèries i amb una càrrega ideològica descarada.

2. Està per demostrar que sigui o no perjudicial als nens normals la violència d'aquestes sèries, com la dels contes de fades.

3. Vegeu V. Propp, *Morfología del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid 1974; íd., *Las raíces históricas del cuento*, íbid., 1974.

FUNCIONS DELS PERSONATGES

I.	α	Situació inicial		
	β	Un dels membres de la família s'allunya	ALLUNYAMENT	
	γ	Recau sobre el protagonista una prohibició	PROHIBICIÓ	
	δ	Es transgredeix la prohibició	TRANSGRESSIÓ	
II. Part preparatòria	ϵ	L'agressor intenta obtenir notícies	INTERROGATORI	
	ξ	L'agressor rep informació sobre la seva víctima	INFORMACIÓ	
	η	L'agressor intenta enganyar la seva víctima	ENGANY	
	σ	La víctima es deixa enganyar i ajuda així l'enemic	COMPLICITAT	
		A	L'agressor fa mal a un dels membres de la família	MALIFETA
III. Nus de la intriga	a	Falta alguna cosa a algun dels membres de la família	MANCANÇA	
	B	Es divulga la notícia de la malifeta o de la mancança	MEDIACIÓ	
	C	L'heroi decideix actuar	PRINCIPI DE L'ACCIÓ CONTRÀRIA	
	\uparrow	L'heroi se'n va de casa seva	PARTENÇA	
		D	L'heroi sofreix una prova	PRIMERA FUNCIÓ DEL DONANT
IV. Donants	E	L'heroi reacciona davant les accions del futur donant	REACCIÓ	
	F	L'objecte màgic passa a disposició de l'heroi	RECEPCIÓ DE L'OBJECTE MAGIC	
		G	L'heroi es transporta al lloc on hi ha l'objecte que busca	DESPLAÇAMENT
V. Objecte	H	L'heroi i el seu agressor s'enfronten en un combat	COMBAT	
	I	L'heroi rep una marca	MARCA	
	J	L'agressor és vençut	VICTÒRIA	
	K	La malifeta inicial és reparada o la mancança satisfeta	REPARACIÓ	
	\downarrow	L'heroi torna	TORNADA	
		Pr	L'heroi és perseguit	PERSECUCIÓ
		Rs	L'heroi és auxiliat	AUXILI
Segona seqüència A-a	O	L'heroi arriba d'incògnit	ARRIBADA D'INCÒGNIT	
	L	Un fals heroi reivindica per a ell pretensions enganyoses	PRETENSIONS ENGANYOSES	
	M	Es proposa a l'heroi una tasca difícil	TASCA DIFÍCIL	
	N	La tasca és realitzada	TASCA ACOMPLERTA	
	Q	L'heroi és reconegut	RECOINEIXEMENT	
	Ex	El fals heroi queda desemmascarat	DESCOBRIMENT	
	T	L'heroi rep una nova aparença	TRANSFIGURACIÓ	
	U	El fals heroi és castigat	CASTIG	
	W	L'heroi es casa i puja al tron	MATRIMONI	

La fórmula del conte seria: A B C \uparrow D E F G $\begin{matrix} H & J \\ I & \\ M & N \end{matrix}$ K \downarrow Pr-Rs O L Q Ex T U W

L'apartat I o *situació inicial* representa el punt de partida, la relació entre els personatges, coneguda ja per l'espectador perquè es manté al llarg de tots els episodis de la sèrie i, en certa manera, els uneix.

La *part preparatòria* (II) apareix també en algunes d'aquestes sèries de televisió i quasi de forma idèntica a la del conte; només hi falta la funció corresponent a la β .

El *nus de la intriga* (III), en canvi, i l'*objecte màgic* (V) (o grups de funcions que permeten a l'heroi trobar la prova per reconèixer el culpable) s'hi troben íntegrament. Encara que no hi apareix la funció corresponent a la lletra I (*l'heroi rep una marca*), aquesta tampoc no figura en el conte meravellós quan no hi ha la segona seqüència.

Les alteracions més notables es donen en el grup de funcions del *donant* (IV) (aquelles en què es posa a prova l'heroi; si la supera és quan esdevé realment heroi).

No s'hi produeix allò que Propp anomena *segona seqüència*, és a dir, un segon tema del conte, en el qual apareix un fals heroi, l'heroi sofreix noves proves, es casa i obté el tron o algun lloc de poder.

Les sèries policiaques de televisió comencen, doncs, a la lletra A (*l'agressor danya un membre de la comunitat*) i acaba en una K teòrica (*la desgràcia inicial queda reparada*) i \downarrow (*el retorn de l'heroi*).

Per ajudar a definir els personatges ens sembla interessant presentar el model estructural de Greimas basat en les funcions de Propp.⁴

Un *remitent* que «sap» que s'ha comès un delictes (fletxa puntejada) envia l'heroi (*subjecte*) en busca de l'*objecte* perquè el lliuri a un *destinatari*; dues forces contràries hi intervenen: l'una *ajuda* l'heroi, l'altra s'hi *oposa*.

Si apliquem el model de Greimas a les aventures policiaques, tenim:

remitent	objecte	destinatari
(cap)	(agressor)	(jutge)
ajuda	subjecte	oposició
(confident)	(heroi)	(societat)

Enviat per un cap de policia, l'heroi busca el delinqüent o agressor per tal de castigar-lo o enviar-lo al jutge, amb l'oposició



—o almenys la inhibició— de la societat ignorant i l'ajuda d'algun confident.

Amb aquest model de Greimas, que ens ha ajudat a identificar els personatges, tornem ara a l'esquema de Propp per veure quines són les funcions que coincideixen en els dos relats (conte meravellós i sèries policiaques) i si segueixen el mateix ordre o algun altre.

A partir d'una situació coneguda des dels primers episodis de la sèrie, l'heroi de televisió busca un senyal que identifiqui l'agressor, que és precisament l'objecte de la seva recerca (*objecte* en la terminologia de Propp). En el cas de la televisió, la prova que en el conte meravellós havia de superar l'heroi per tal de demostrar que ho era, ja no és necessari que la passi ja que ja se sap que ho és per definició: és el més fort i el que en sap més (és l'elegit pel cap per a aquest cas). Les proves les passa l'antiheroi o agressor primitiu. L'heroi busca aquells senyals d'identificació amb els quals podrà demostrar qui és el culpable (D, E, F). L'heroi és trasllada al lloc on hi ha l'objecte de la seva recerca, és a dir, davant del culpable (G) i heroi i agressor s'enfronten en un combat (H-J) i aquest últim és vençut. La desgràcia queda reparada només en algunes ocasions (K) i l'agressor és castigat amb la mort (U) o enviat a judici. L'heroi retorna al punt de partida (\downarrow). No hi ha matrimoni; la sexualitat només és un joc; tampoc no hi ha conquesta del poder (W); en això difereix, altra vegada, del conte meravellós.

La fórmula d'aquestes aventures seria $ABC\uparrow[DEF]GH\text{-}J/U\downarrow$.

La seva finalitat és demostrar que l'heroi és el que segueix els consells del poder i l'agressor el que s'hi enfronta i sempre és, a la fi, castigat. Aquí l'heroi és el que castiga l'agressor.

4. Vegeu E. Meletinski, *El estudio estructural y tipológico del cuento*, publicat com a apèndix al llibre de Propp, *Morfología del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid 1974, pàgines 198 i ss.

	<i>conte meravellós</i>	<i>sèrie políciaca de TV</i>
desgràcia	causada al grup familiar	atac a qualsevol ciutadà
objecte	príncep o princesa	el delinqüent
remitent	el pare	superior o cap, relació professional, paternalista
heroi	adolescent que ha de mostrar la seva maduresa	adult (o adolescent recolzat en l'adult)
prova	demostrar la maduresa de l'heroi	demostra la culpabilitat de l'agressor
desgràcia	reparable	irreparable (almenys com a situació global)
finalitat	demostrar la maduresa en sexualitat, poder i saber	càstig de l'agressor i demostració de poder
realisme	fantasia, màgia, predestinació	vida real: necessitat de l'heroi en la societat (força)

Per poder confirmar aquesta hipòtesi hauríem de treballar aquestes sèries bo i gravant-les en vídeo per tal de poder-les

analitzar detingudament. Mentrestant, crec que cal anar fent aquestes anàlisis a partir dels treballs que es poden realitzar sobre textos impresos i fer càbales sobre els de televisió.

Però tot el que hem explicat deixa entreveure un missatge amb un tipus de valors, una ideologia i una societat determinada que caldria veure si són el model, el reforç o l'oposició als valors que pares i mestres volem per als nostres nens i nenes. El mestre intenta analitzar aquestes realitats que imposa la televisió, però caldria un pas més: ensenyar a analitzar aquestes sèries als nens segons l'edat.

En alguna escola s'ha treballat ja algun aspecte: construir un quadre amb el nom dels personatges, les seves qualitats, la funció que fan a la sèrie i, els més grans, descobrir el seu paper estructural i omplir amb els noms concrets d'una sèrie el quadre de Greimas. S'ha fet poc, però cal encara crear amb ells narracions, a fi que els nens no siguin, com diu Rodari, consumidors, sinó creadors. Dominar un producte produint missatges que, almenys ideològicament, valorin la relació humana, el diàleg, la imaginació.





LA REVISTA ESCOLAR

per Enric Vilaplana

Des de fa molt temps es parla de la participació de l'infant en l'organització de la classe, de la responsabilització i del treball com a centre de confluència dels interessos i de les realitzacions dels nens.

La pràctica de les noves idees pedagògiques posà en qüestió els mètodes i els materials que allò que ha vingut a denominar-se l'escola tradicional havia portat a terme anteriorment. Com a objecte d'aquesta crítica es troba, també, el llibre i, en conseqüència, la biblioteca. Ve a ser una clara reacció enfront del dogmatisme cultural i de l'adocrinament d'una escola jeràrquica, piramidal i selectiva, els materials i mitjans de la qual són refusats a fi de deixar pas a la iniciativa, a la creativitat i a la comunicació dels nois.

És en aquest marc que podem parlar del naixement de les revistes escolars. L'escola activa arracona els llibres de text i imposa una nova dimensió per al fenomen escolar: el mètode científic. De les observacions i hipòtesis realitzades i comprovades pels alumnes a les classes en surten dossiers, murals, autèntics llibres que corresponen exactament als interessos i a la capacitat dels nens, alhora autors i beneficiaris. Un pas més i ens trobem amb el diari escolar o la revista escolar, el precedent del qual el mateix Freinet reconeix que es féu a l'escola de l'Ermitage, on els mateixos alumnes fundaren «L'Echo de l'École», allà cap al 1910.¹

Sota el fet de la revista escolar cal trobar el reconeixement de la capacitat de l'infant de dir coses i la utilització d'un mitjà ideal per a la seva formació. És perquè es creu que el nen aprèn a formular el seu pensament amb la mateixa pràctica d'aquesta formulació que cal donar-li els mitjans adients; és perquè es creu que l'educació es desenvolupa a partir de l'experiència i de l'experimentació que cal buscar i crear noves situacions favorables. La

revista escolar ha de ser justament una alternativa per tal de potenciar la lliure expressió i la comunicació entre els infants. Un sistema més per dominar la realitat que l'envolta i la formació del seu esperit crític.

Es evident que la pràctica d'aquesta tècnica suposa una determinada organització de la classe. I pot ser més completa en la mesura que la realització de la revista sigui més pròpia del grup d'alumnes. Implica una pràctica de la creativitat com a constant en la vida de les classes i una forma d'institucionalització de la vida escolar.

Una primera distinció que cal fer entre les revistes escolars rau en el seu contingut. Les trobem agrupades en dues classes:

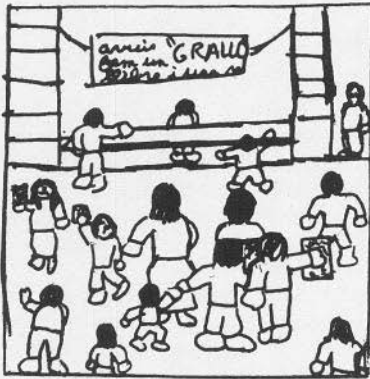
- a) Les d'homogeneïtat en el contingut.
- b) Les de contingut divers.

Respecte de la primera distinció cal veure aquelles que són monografies, treballs sobre un mateix tema tractat des de diferents punts de vista amb la participació, individual o en grups, de tots els nens d'una classe. Són veritables peces de consulta, comunicació d'experiències, documents sempre oberts als interessos de tots els nens de l'escola. Aquests reculls són la veritable biblioteca de treball on l'infant trobarà respostes a les seves qüestions, en el seu mateix llenguatge. Tots sabem els mancaments dels llibres de text subjectes a uns encarcarats programes instructius selecció d'una determinada visió de la cultura. Tots coneixem, també, els múltiples interessos i la inesgotable fam de saber de la dinàmica quotidiana de les nostres classes. La contradicció que existeix entre la

1. C. Freinet, *El diario escolar*, Ed. Laia, BEM n.º 17, Barcelona 1974.

A. Ferriere, *La práctica de la escuela activa*, Ed. Fco. Beltrán, Madrid 1928.

AUCA DEL "GRALLÓ" A GRANOLLERS



A Granollers hi ha molta animació sobretot a la revista "El Gralló"



Tot hom va treballant, escrivint i dibuixant



Més enllà vénen refrescos, cocacola i Pepsicola.



Treballem tots pel Gralló i quedarà tot ben rodó

capacitat i la voluntat de saber dels infants i les llunyanes concepcions de cultura que estructuraren el llibre de text ens demanen una nova formulació de la nostra activitat de docents. Heus aquí, doncs, l'instrument del qual ens podem valer per ajudar els nostres alumnes: la revista. És cert que dependrà dels mitjans de què disposem el fet que aquesta revista sigui més o menys lluïda o que se'n puguin fer molts o pocs exemplars, però l'estructuració de les experiències dels alumnes en una monografia serà un element més, indispensable, en la biblioteca de treball de la classe.

Dins d'aquest primer apartat de revistes amb contingut homogeni podem incloure una altra mena distinta pel fet que no s'estructura a l'entorn d'un sol objectiu de coneixement. Ens referim a aquelles la intenció de les quals és compilar les realitzacions literàries dels nens. Són un recull de l'expressió lliure dels infants i suposen una tasca pregonada de treball de llenguatge. És ben clar que s'ha sacrificat, en aquests casos, la programació «ex càtedra» de la lliçó per tal de trobar una pràctica del llenguatge i una realització coherent amb les necessitats d'expressar-se del nen. Hi ha implícit un estudi experiencial de les relacions entre les paraules, l'estructuració gramatical, els estils literaris, l'ortografia...

Veieu aquest poema.

Amic S. P. A.

*Es el plor
de la pau.
Es el preu
de la sort.
Es el gust
de la sang.
Es la mà
que prem.
La mort,
la mort
d'un xic de cor.
Monosíl·labs.
Encara no m'he oblidat
de la mort de'n Salvador.*

Martí R. 14 anys

La utilització de la llengua és depurada; hi ha una clara reflexió de les seves possibilitats per a expressar quelcom que aquest adolescent sent molt endins. Hi ha, d'altra banda, un clar i directe tractament

d'una realitat externa que ell manipula molt críticament. I encara la utilització intimista d'un llenguatge ple d'imatges i de coordinacions conceptuals.

RÈTOLS

*Rètols buits,
blancs,
que amaguen
darrera
el significat,
símbols extraviats,
diccionaris perduts
en la vida on no hi ha el bé ni el mal.
Rètols que ploren
per suplicar
a la mort
que no els porti al demà,
i que restin ells el que eren
en el passat.
El significat
és res,
és plors,
és blanc que fereix els ulls
mentre la llum hi penetra.
Rètols que es troben
en una meitat escrits,
en l'altra pintats.
Rètols que es veuen passar,
rètols que estan capficats
en el meu dins
perquè se m'han oposat,
perquè m'han aturat,
perquè m'han tret el pas,
perquè m'han dirigit la vida
sense que els pogués mirar.*

Mònica V. 13 anys

Observació: Rètol és tota aquella idea, cosa o record que es presenta al meu davant, en la vida, i que em queda al cap com un rètol d'una autopista, amb lletres grans, amb admiracions.

Text lliure. «Avui», 20-I-77.

Avui estic malalt i no he anat a l'escola. M'he quedat al llit i me n'he emportat la tortuga per distreure'm, però el meu germà l'ha tocada i ella s'ha amagat dins la closca. Ell s'ha quedat tot parat.

Ara estem la meva mare, jo i el meu germà, al llit, dormint. El meu germà s'està xupant el dit i jo miro com passen els núvols pel balcó.

Sergi B. 9 anys

L'altra mena de revistes que apuntàvem són aquelles el contingut de les quals és molt divers, encara que fruit del treball dels nens. Hi trobem textos, observacions, descobertes de matemàtica, cròniques de sortides, receptes de cuina, etc. Són testimonis molt exactes de la vida activa del grup-classe que manifesta obertament les pròpies activitats, les seves interrelacions, la seva visió de l'exterior.

Hi ha una altra possibilitat de classificar les revistes escolars respecte a l'àmbit de representació. En trobem de dues menes:

a) Revistes que representen l'àmbit escolar.

b) Revistes que flueixen de l'àmbit grup-classe.

Creiem que és vàlida aquesta distinció en tant que les nostres escoles tenen un nombre d'alumnes que depassa (desgraciadament en molt) les possibilitats d'un ambient de comunicació a tots els nivells. Aquesta dificultat pot ser superada a partir d'activitats i realitzacions comunes, amb la participació de tots els nivells; és aleshores quan sorgeix la revista d'àmbit ampli. Hi ha il·lustracions dels pàrvuls,

textos senzills d'afirmació del llenguatge adquirit des de fa poc dels infants que s'inicien en l'escriptura, linòleums, gravats de tota mena, anècdotes, poemes, contes... Hi ha quelcom especialment bo quan un nen de quatre anys reconeix el gran de tretze perquè li ha llegit a la classe el seu text imprès a la revista de l'escola, i al revés.

Les revistes l'àmbit de les quals és el del grup-classe són més concises en la seva forma, en el seu llenguatge. És molt fàcil que un noi de 4t. entengui allò que troba en una revista de 4t. que no pas un altre alumne de 1r., tot i considerant la gran aportació dels més grans com a elements a imitar, com a peces ineludibles en una constant i quotidiana filosofia dels models.

En aquesta mena de revista podem trobar la feina concreta, la descoberta admirable i enriquidora, l'estímul al treball, les ironies en el grup, les activitats vives. Considerem l'exemple d'aquesta descoberta apareguda en una revista de 8è. d'EGB:

En un treball personal de potències vaig trobar-hi una que, posant els nombres al revés, donava el mateix resultat; després vaig mirar si passava amb els altres nombres i vaig veure que no. Llavors puc dir que en (N, p) no hi ha la propietat commutativa, només en un cas.

$$\begin{array}{ll} 4^2 = 16 & 3^4 = 4^3 \\ 2^4 = 16 & 3^4 = 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 = 81 \\ 4^2 = 4 \cdot 4 = 16 & 4^3 = 4 \cdot 4 \cdot 4 = 64 \\ & \wedge \quad \wedge \\ 2^4 = 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 = 16 & \end{array}$$

(N, p) No commutativa

Carles B. 13 anys²

Cal tenir en compte algun aspecte tècnic en l'elaboració de la revista. Al darrera de qualsevol periòdic hi ha un equip de redacció o un taller de redacció, el qual, segons el muntatge de les nostres classes, serà versemblant. Aquí està la feina de demanar les còpies, de compaginar-les i, el que és molt important, la impressió. Tot sovint ens trobem amb revistes escolars ben impreses, molt ben impreses, amb una tècnica depurada fruit d'una bona mecànica de d'un professional adult (linoti-

2. És segur que aquesta activitat ens remet a altres tècniques experimentades com és la correspondència escolar.



pista, tipògraf...). Es manifesta l'interès adult d'una feina ben feta pensada amb ulls d'adult i per a un públic adult també. Queda al marge, aleshores, tota una gran feina manual, de manipulació, en el més estricte sentit, de tot el que la revista, com a conjunt, pot representar.

Hi ha moltes tècniques d'impressió senzilles que podem incorporar a les nostres classes en benefici de la formació dels nostres alumnes. No és moment d'esmentar-les de manera concisa,³ però la impremta de gelatina, el limograf, la impremta de tipus mòbils... són tècniques possibles a les nostres classes i constitueixen la materialització d'allò que s'ha volgut dir, que s'ha volgut comunicar.

És molt difícil descriure el moment en què una criatura veu com el seu text:

Un dia un pescador va pescar un pop, però el pop va menjar-se la canya. El senyor se'n va anar corrent i el pop va riure i va ser molt feliç.

Cristian A. 7 anys

que ell mateix ha elaborat i compost surt, resorgeix una i altra vegada, tantes vegades que ell mateix ha de fer un esforç per poder-les comptar.

La revista escolar ha de ser una feina completa, que abasti l'esforç de cadascun i cadascun conegui bé i sàpiga portar a terme.⁴

D'altra banda pensem en l'exercici de llenguatge que suposa una galerada sense faltes, tenir cura dels sons distintius en els corresponents grafismes, lateralització, puntuació, separació de paraules, ortografia arbitrària...

Cal reconèixer que en la mesura que la revista sigui obra de l'adult serà menys profitosa als infants.

Ens trobem ara davant d'una qüestió important: el protagonisme. ¿Qui fa la revista? És a dir, ¿la revista escolar és dels adults o és dels infants? No és una pregunta gratuïta: hem trobat revistes de classe manipulades pel mestre i revistes d'escola manipulades pels adults. Hom diria que hi ha una certa desconfiança en

la capacitat dels nostres alumnes. Per això cal fer una nova distinció entre les revistes escolars fetes per escolars i aquelles que manipulen el treball candorós dels infants, àdhuc aquelles que utilitzen el treball dels alumnes per a engruixir el prestigi classista d'uns mestres, o uns directors, que són lluny de les inquietuds i les necessitats dels seus alumnes.

El patrimoni d'èxits dels infants és dels infants, i el mestre és l'adult que té la tasca d'ajudar el creixement ineludible dels alumnes que se li han confiat amb un entorn molt sovint contrari:

«L'escola nova entén per cultura general el cultiu del judici i de la raó (...) desenvolupament de la capacitat de trobar en el medi ambient i en els llibres la matèria d'exercicis per a desenvolupar, de dins a fora, totes les facultats innates.»

(Punt 11 de l'escola nova)

En aquest treball s'han vist revistes escolars de les següents escoles:

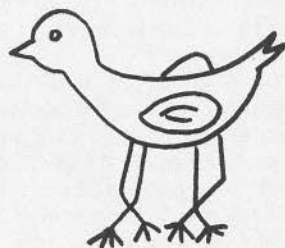
- Escola Barrufet
- Escola Cossetània
- Escola Costa i Llobera: «Entre tots hem fet un llibre». Sant Jordi, 76
- Escola Elaia: «L'ou com balla»
- Escola Garbí: «Quaderns»
- Escola Lys: «L'ocell de paper»
- Escola Mowgli: «10 anys. Festa»
«Nadal, 74»
«Grumet»
- Escola Nabí: «El balcó»
«La patata»
«Quinzenal»
«El racó»
«El llumí»
- Escola Nostra Llar: «Dia del llibre, 1975»
- Escola Ton i Guida: «4 lletres»
- Escola Vilarnau: «Petit món»
- Escola Xiprers: «Xiprers - Express»
- Monografies dels alumnes de la classe de català de la biblioteca popular «Pere Vila».

3. C. Sala i L. Jover, *Técnicas de impresión en la escuela*, Ed. Avance, Barcelona 1975.

4. Coneixem mestres que enguany estan buscant caixes i premses per poder muntar la impremta de l'escola.

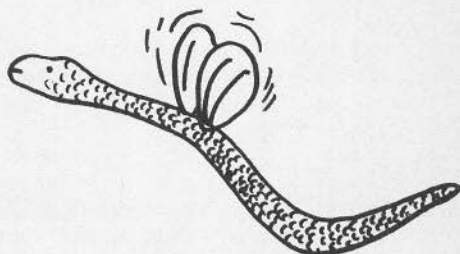


LA GUIA FANTÀSTICA TÉ CUA



Correvolador

Un grup de nois i noies de 5è. i 6è. d'EGB, a l'hora de biblioteca van fer una lectura colectiva del llibre «La guia fantàstica». Partint de suggeriments del relat, cadascú va fer un text nou. D'aquí surt una carpeta que du el nom de «Textos fantàstics». La seva mestra us explica el procés de confecció i alguns resultats.



rossavolador

Que un alicorn volapi i tingui més o menys potència de volapació no és més estrany que el fet que un altre animal qualsevol corressegui, neassalti, nedolavi o saltivolti. Tot està més que res en la capacitat de creació de l'escriptor.

Tot llegint «La guia fantàstica» de Joles Senell (altrament dit Pep Albanell) amb nois de 5è. i 6è. d'EGB, ens vam trobar immersos en un món fantàstic, en un món de somnis d'aquells que desitjaríem tenir tot sovint.

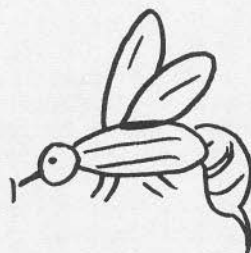
Hi ha una sèrie d'elements insòlits, com:

un alicorn que, per traslladar-se d'un lloc a l'altre, *volapa* ajudat per la imaginació dels qui el cavalquen (volapar = volar i galopar);

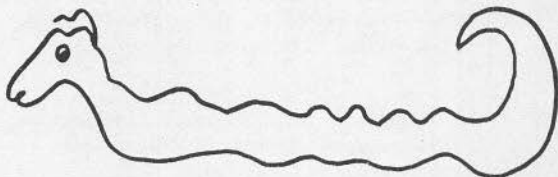
un llibre en blanc («La guia fantàstica») en el qual tothom llegeix allò que li dicta la seva imaginació;

i tantes i tantes altres coses...

Davant d'aquest deversall d'idees ens sentíem convidats a cada capítol a continuar la feina de l'autor. Tot eren suggeriments i idees que anaven i venien.

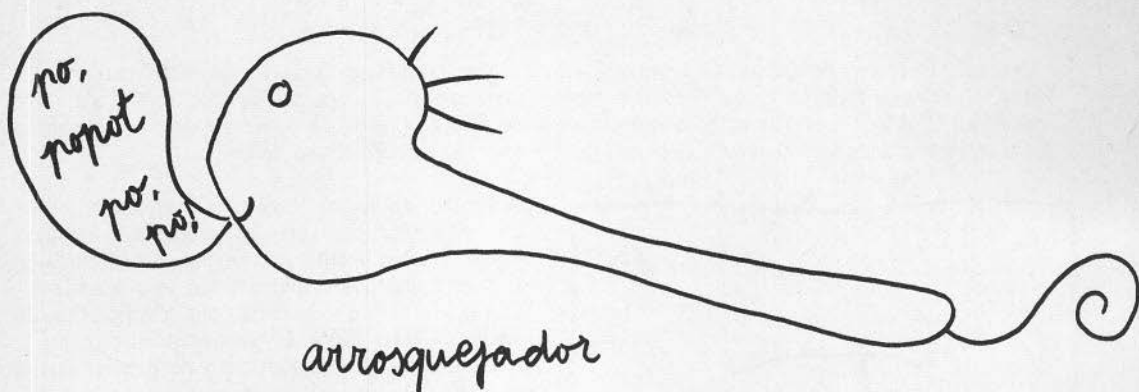


picavolador



corsegadors

1. Senell, J., *La guia fantàstica*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Col. La Xarxa, Barcelona, 1977.



Primerament, ens vam ficar en el terreny de la creació de mots tot utilitzant la composició. Si quan l'alicorn volapava, volia dir que volava i galopava, bé podíem jugar al mateix joc.

Així, després de vacillar molt entre tots, ens vam trobar amb una legió d'animals estrambòtics, tant pel nom, com per la figura i per les estranyes propietats.

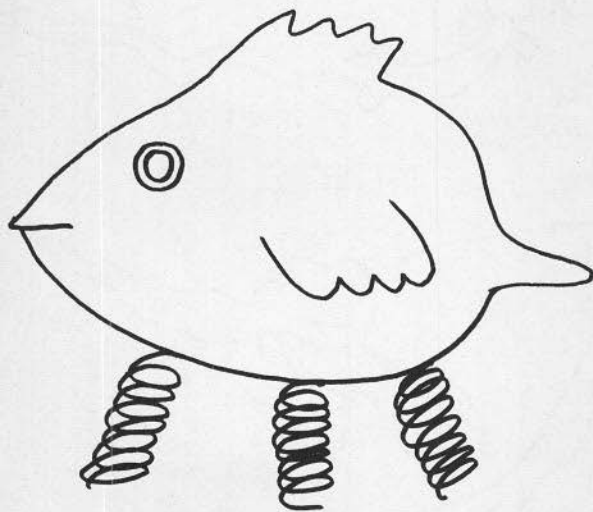
¿Què podem fer de tots aquests éssers perduts en unes pàgines escolars? Doncs inventar-nos un món. I així ho vam fer: cadascú havia de crear un món per a totes aquestes bestioles i a més a més una manera de traslladar-nos-hi. Havia de ser un trasllat màgic i original. Vegem-ne alguns resultats:

«Aquell llibre tan fantàstic que em vaig comprar era el que llegia sempre totes les nits. Era gairebé tan alt com jo i feia un metre d'ample, més o menys.»

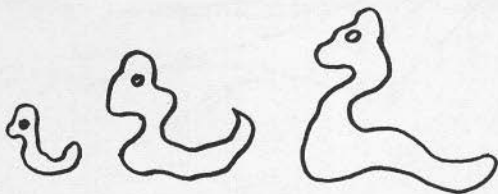
Aquella nit tenia molt de temps per llegir, vaig estirar el llibre per la pàgina 159 (en tenia 2.000) i em vaig disposar a llegir aquell llibrot.

Però quan ja feia un minut que estava encantada amb el relat, vaig veure la lletra E que es movia. Em va dir:

—Vine, entra en el món fantàstic d'aquest llibre. Corre, si hi vols entrar, ho has de fer abans de les 12 i només falten dos segons. Sense preguntar com ho havia de fer em vaig embalar i em vaig tirar de cap dins del llibre. Em vaig sentir engolida i en el moment que només em quedava la sabata fora, van tocar les dotze. Naturalment vaig perdre la sabata, però sense fixar-me en aquest detall vaig començar a observar el que hi havia al meu entorn.»

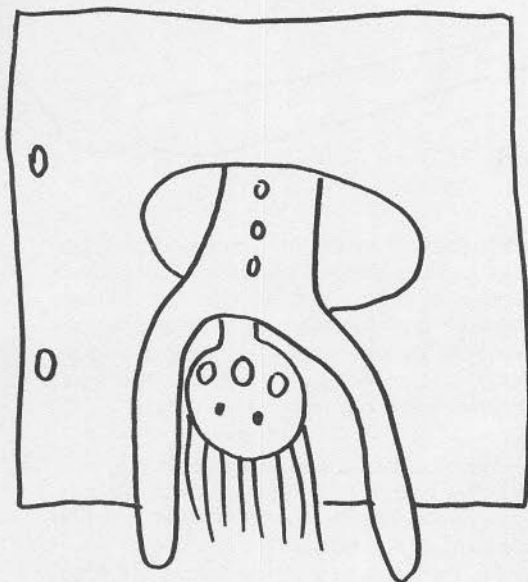


nedaltador

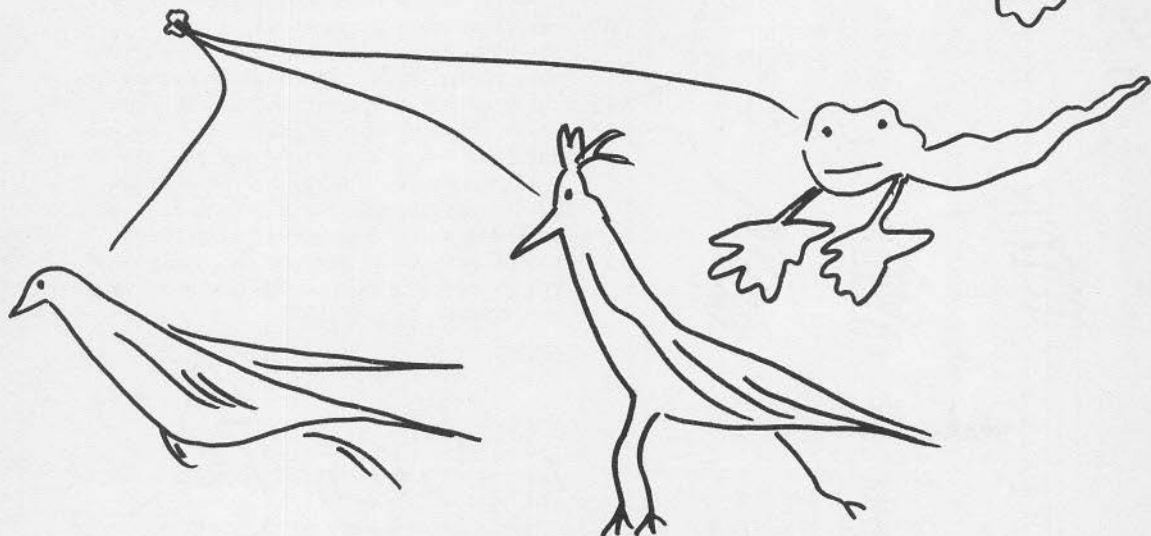


28 Experiències escolars

«Un dia, jo estava escrivint i dibuixant coses i monstres fantàstics quan, de sobte, en el paper, s'hi va fer un forat i com una mà em va atreure d'aquesta manera:»



«Un dia estava escrivint i se'm va foradar el paper

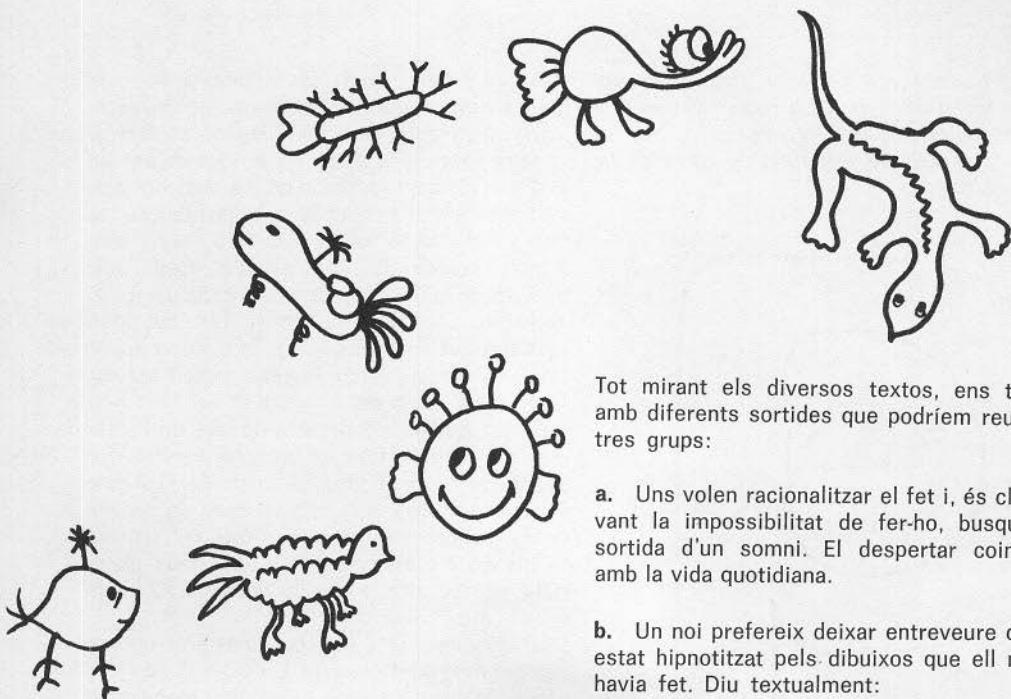


Van començar a sortir animals estranys: un nedolava, l'altre saltivolava, l'altre s'arrosinava. El full es va convertir en... vaja, tota l'escola semblava una selva.»

Algun noi es va imaginar que hi arribava amb un gronxador vell que el projectava enllà, enllà... O bé ficant-se a la gola de l'hipopòtam empaïtant una pilota. Algú veu possible un món fantàstic més enllà dels núvols, etc.

Hi ha de tot i força. Evidentment que no podia faltar qui sentís l'atracció de provar sort a través de les màquines domèstiques. S'hi fica i travessa tubs i més tubs fins arribar a coses desconegudes.

M'he permès fer una barreja dels textos dels nois per donar la idea (que es reflecteix a tots els treballs) de l'angoixa i la por barrejada amb la curiositat davant les coses màgiques. Vegem, doncs, què els passa un cop han traspassat la barrera divisòria entre el món real i el que ells han creat:



Tot mirant els diversos textos, ens trobem amb diferents sortides que podríem reunir en tres grups:

- Uns volen racionalitzar el fet i, és clar, davant la impossibilitat de fer-ho, busquen la sortida d'un somni. El despertar coincideix amb la vida quotidiana.
- Un noi prefereix deixar entreveure que ha estat hipnotitzat pels dibuixos que ell mateix havia fet. Diu textualment:

«... quan ja no tenia escapatòria, sento: "Joan, Joan, a sopar" i de cop em trobo a la meua habitació, davant dels dibuixos. Aleshores va ser quan em vaig adonar que m'havia deixat portar pel realisme dels dibuixos».

- Tot un altre grup (el més nombrós) s'estima més no desfer l'encant, no tocar aquest món fantàstic i deixar entreveure que a tots ens pot passar un dia o altre, com si res... Entre els nois d'aquest últim grup, abunden els que fan un desenllaç tot jugant amb els elements del començament. Vegem-ne alguns:

«Aquell hipopòtam va obrir la boca. La força estranya em va atreure fins que vaig sortir un altre cop pel forat de la rentadora...»

«Al darrera d'aquelles finestres hi havia l'Arc de Sant Martí. El nen s'hi va asseure i va relliscar fins que va arribar a casa seva».

«Tots anaven caminant cap a mi. Jo vaig fer un salt que vaig foradar el sostre... era el paper!!»

Vaig sortir, i quan vaig ser fora, vaig agafar el paper i el vaig estripar en mil bocins i ja no he sabut res més d'aquell paper».

«Aquell animal que volgirava em va posar al seu lloc i vinga, cap amunt, pel cel! Com que volgirava, em vaig quedar marejat quan vaig arribar al seu país. Quan em vaig refer, només vaig veure que animals i plantes: uns correvolaven, els altres nedavolaven i n'hi havia que rossavolaven.»

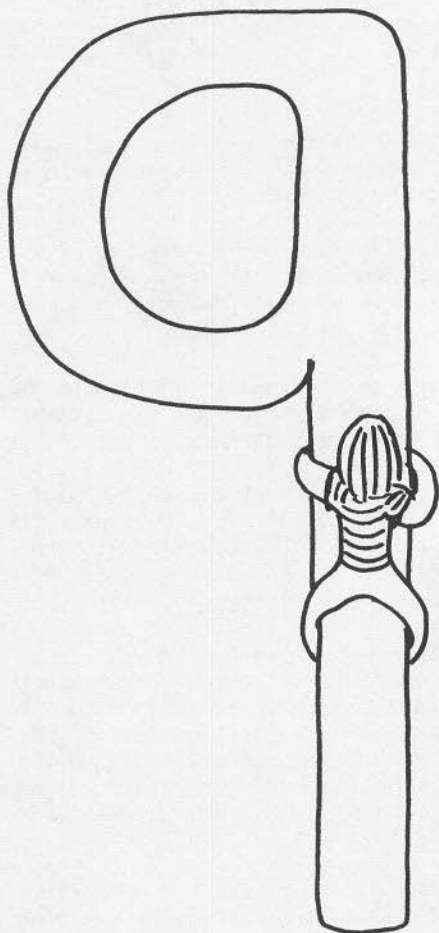
També em van sorprendre una mena de pedres quadrades. Al cap d'unes hores, les pedres es van convertir en animals. Al primer moment, em vaig posar nerviós i em vaig tirar enrera. Després, em vaig calmar perquè vaig veure que tenien unes mirades simpàtiques.»

Més tard, vaig sentir uns crits i de sobte tot d'animals estranys em van començar a envoltar. Hi havia arbres exòtics i flors grandioses. Volia cridar per demanar auxili perquè aquests animals m'espantaven, però no vaig poder».

I després, altra volta l'aterratge, el tornar a la realitat. Com un respir, després de sorpreses i aventures, la tranquil·litat dels objectes i persones conegudes.

30 Experiències escolars

«Vaig començar a córrer i vaig veure un nombre grandíós: 159. Vaig recordar que era el de la pàgina que llegia i vaig entrar pel forat del 9. D'aquesta manera vaig tornar a la meua habitació».



Un cop acabada aquesta feina, vam tenir la sort de poder parlar a fons del llibre amb el mateix autor, Pep Albanell. Al final de la xerrada, vam donar-li la carpeta amb els textos de la classe. En Pep mateix ens explica el procés de la recreació.

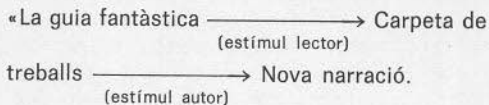
Angels Prat

Quan vaig escriure «La guia fantàstica» ni de lluny sospitava que l'obra em resultés tan fantàsticament estimulante una vegada publicada. La vaig escriure a partir de la idea de fer un text on l'element fantàstic no fos quelcom passiu, sinó actiu, reivindicant la imaginació no sols en el seu aspecte lúdic, sinó també com a motor creador. Era lògic esperar, doncs, que, si el llibre funcionava, resultés estimulante per al lector. Efectivament, en va resultar. Molt més del que em pensava. El que jo no sospitava era que, de retop, resultaria molt estimulante també per a mi.

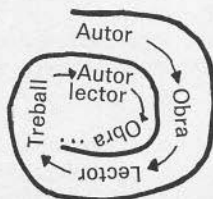
Fet i fet, qualsevol contacte directe de l'autor amb els seus lectors és un acte creador que allarga el llibre molt més enllà de l'estricta feina d'escriure'l, són com un banc de proves on es comprova la «funcionalitat» del producte literari i proporciona a l'autor nous materials de treball, elements correctors, idees noves, etc.

I la «funcionalitat» de «La guia» fou òptima des del meu punt de vista. Un percentatge elevat de lectors entraven en el joc proposat en el llibre i «llegien», a més a més del que hi havia en la novel·leta, nous textos que s'inventaven ells.

Els treballs de l'escola Estel, descrits més amunt, em van ser lliurats el dia que hi vaig anar, en una carpeta. Tornant cap a casa, se'm va acudir de sobte, que fóra divertit tancar el cercle que s'havia iniciat a partir del text inicial:



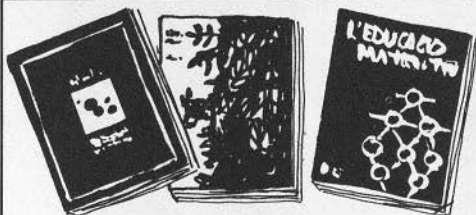
O millor així:



ESCOLA EN CATALÀ

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

COL·LECCIONS



COL·LECCIÓ "QUE 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 ... 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
13. **El bosc i la ciutat.** Miquel Monge 200
14. **Sociologia d'avui.** Briongos
Hernández / Mercadé 200

COL·LECCIÓ GEGANT "LLEGEIXO TOT SOL"

(6-8 anys)

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

La idea inicial era de bastir una narració no excessivament llarga emprant algunes de les invencions dels nois, amb un fil argumental que cohesionés els diferents textos. Però així que vaig iniciar la feina de reconversió del material literari que els lectors m'havien fet a mans, em vaig adonar que tot allò tenia moltes possibilitats i em sabia greu desapropitar-les. El meu sistema de treball consisteix en el fet d'anar construint mentalment una obra a partir de la idea o idees inicials, madurar-la sense presses i posar-me a escriure-la, quan ja «l'he vist» clarament dintre del cap. Però les idees i el material de la carpeta dels lectors de l'escola Estel feien un gruix massa considerable per poder-lo organitzar mentalment. No tenia altre sistema que posar-me a escriure a partir de les diferents suggerències i, posteriorment, si de cas, construir la novel·la de la manera que hom «munta» una pel·lícula. (Aquest fou el sistema emprat en «La guia», per altra banda.)

Finalment se'm va acudir una altra cosa. Feia temps que tenia ganes d'escriure un relat a dos nivells: l'un seria el relat pròpiament dit, la història; i l'altre seria tot el procés, «l'aventura» d'escriure aquest relat mateix: com s'origina la idea central, com s'elabora mentalment, com madura, com es va escrivint, les dificultats que van sorgint sobre la marxa, etc. La història de la història, vaja. Si aplicava aquesta idea a la història que volia escriure sobre els textos de l'escola Estel, això em possibilitava, a més, incloure en la novel·la fragments dels escrits dels nois i fer assistir al lector a la lenta transformació que jo els imprimia per tal d'encaixar-los en l'argument general de l'obra...

I amb això estic. No sé el que en resultarà. No sé ni tan sols si el producte final serà mínimament acceptable. De totes maneres, l'experiència d'escriure una novel·la a partir d'uns textos que uns lectors han escrit a partir d'una novel·la meua anterior, és d'allò més suggestiu i apassionant.

Joles Sennell



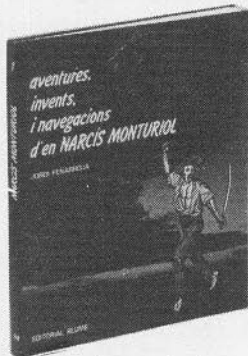
EDITORIAL TEIDE, S. A.
Viladomat, 291 - Barcelona-29

Blume català juvenil

Unes *eines* a l'abast de mestres i professors, aptes per al desenvolupament de la consciència nacional catalana dels adolescents i joves del país.

PERSONATGES CATALANS DE TOTS ELS TEMPS

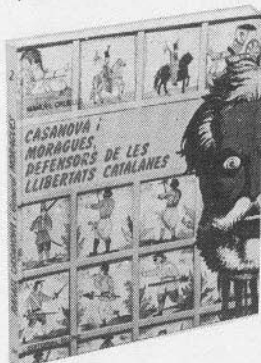
Una col·lecció per acostar al lector juvenil aquelles figures que a través dels segles han anat teixint fil per randa la identitat inqüestionable del nostre poble.



Aventures, invents i navegacions d'en Narcís Monturiol

Aventures i desventures de l'inventor de l'Ictineo, una nau per navegar sota l'aigua, precursora del submarí. La vida d'un català que assenyat i arrauat alhora tenia l'espurna viva del geni i que, com la majoria dels genis, hagué de patir la incomprensió i la intolerància dels seus contemporanis.

En preparació Ramon Muntaner: viatges i conquestes pel Mediterrani.
La fantasia inacabable d'Antoni Gaudí. Verdaguier, un poeta per a un poble.
Prat de la Riba, reconstructor de la nacionalitat.



Casanova i Moragues, defensors de les llibertats catalanes

Què va passar aquell onze de setembre del 1714? Visquem l'acció patriòtica de dos personatges fascinants que van saber dir prou a les exigències centralitzadores de fa dos segles i defensaren a ultrança les llibertats de Catalunya. Dues vides que mai més no oblidarem.

ELS CAMINS DE L'ART A CATALUNYA



Una sèrie que té com a objectiu animar la gent jove a recórrer els camins que l'expressió artística ha anat obrint en la geografia del nostre país.

L'ofici de pintar a l'època romànica

Un suggestiu viatge a la Catalunya de fa vuit segles. Coneguem com vivien, què pensaven, què feien els nostres avantpassats a través de les mostres artístiques que es conserven a la secció romànica del Museu d'Art de Catalunya.

En preparació El treball de l'artista, ara. L'art de les colonitzacions grega i romana. Escultura i arquitectura romàniques. Corrents artístics del segle XIX.

Característiques de les col·leccions
Volums de 21,7 x 24 cm., d'unes 100 pàgines, amb 40 il·lustracions. Impressió a dues tintes. Enquadernació cartoné. Preu: 500 Ptes.



Editorial Blume
Milanesado, 21-23
Barcelona-17

QUÈ ÉS UNA BIBLIOTECA POPULAR? LES VISITES ESCOLARS A BIBLIOTEQUES

Les Biblioteques Públiques o Populares de Catalunya¹ tenen com a característica comuna d'estar dedicades en part als infants, ja que la seva missió és proporcionar llibres a tota mena de lectors, de qualsevol edat i nivell cultural. Normalment tota biblioteca popular té una part dels seus llibres dedicada als infants, on s'hi troben llibres de coneixements (socials, matemàtica, llengua, etc.) i llibres d'entreteniment (contes i novel·les). Que aquesta secció sigui més ben dotada i al dia, constituint fins i tot una sala independent amb personal especialitzat, dependrà de la importància i amplitud de la Biblioteca, però el que és evident és l'interès d'aquesta secció per a la formació de nens lectors, ja que aquí aprendran les beceroles del funcionament d'una Biblioteca, alhora que podran trobar material útil per als seus treballs escolars i també per al seu lleure.

Però aquest servei públic, que molts infants descobreixen per ells mateixos o bé portats per algun familiar o amic, pot molt bé ser donat a conèixer per la pròpia escola, la qual no s'hauria de limitar a enviar els infants a la Biblioteca Popular per solucionar aquells treballs o temes que requereixen una bibliografia més àmplia de la que l'escola disposa (en el feliç i no sempre freqüent cas que aquesta tingui Biblioteca) sinó que s'hauria d'establir una col·laboració real amb la Biblioteca Popular més propera, que ben segur beneficiaria a ambdós organismes i donaria als infants unes eines de treball més apropiades i adients de les que sovint fan servir (llibres apropiats a les edats dels alumnes, coneixement per part dels mestres de les possibilitats reals de consulta bibliogràfica sobre segon quins temes, etcètera).

1. Popular o Pública és sovint sinònim a casa nostra.

Problemes més freqüents dels infants que consulten les Biblioteques

Els que treballem en Biblioteques Populares a les quals acuden un bon nombre d'infants i adolescents ens adonem massa sovint que els nois i noies que vénen a fer treballs o a la recerca d'alguna informació concreta tenen una sèrie de problemes que dificulten i fan menys rentable el seu treball, problemes que no sempre el bibliotecari pot solucionar correctament, ja que demostren una manca de preparació dels alumnes, que fa necessari un tractament personal i una dedicació a cada lector, que no sempre es pot dur a terme en una biblioteca plena de gent, en la qual tot-hom demana coses diverses.

Aquests problemes són bàsicament de manca de metodologia de treball; els més usuals són:

Desconèixer la funció i utilització dels fitxers, la qual cosa fa que no sàpiguen cercar per ells mateixos una obra d'un autor o un tema concret.

No saber l'ordre alfabètic. La consulta més senzilla a una enciclopèdia o diccionari es fa terriblement lenta i exasperant si no es coneix bé l'alfabet. Això que sembla tan elemental és mal conegut per molts infants, que sovint vénen a dir-nos que un personatge o una paraula no és a l'enciclopèdia, per la senzilla raó que no han sabut trobar-la.

Desconèixer la utilitat dels índexs dels llibres. Si quan ens demanen bibliografia sobre un tema o autor se'ls dona un llibre més general, en el qual hi ha un apartat o capítol sobre aquell tema, la reacció dels infants és de rebuig, ja que temen haver de copiar tot el llibre.

No saber fer un resum. Massa sovint hem vist infants copiant punt per punt la biogra-

fia d'un autor fins arribar a omplir dos folis (que era l'espai indicat pel mestre), deixant al tinter tot l'aspecte essencial d'aquell autor, per manca de criteri a l'hora de destriar allò que és essencial d'allò que és complementari i per la por de sortir-se del text concret del llibre.

Aquests són bàsicament els defectes més estesos entre els escolars, deficiències de metodologia que eren més greus com més gran sigui l'alumne i, per tant, se li demanin més treballs de recerca i de coneixement personal. En realitat és l'escola qui ha de donar els elements perquè nois i noies puguin aprendre a utilitzar bé el material bibliogràfic que necessiten, però a causa de la situació actual de carència, cal pensar en una col·laboració més estreta entre l'escola i la Biblioteca Popular, per mirar d'anar aclarint i donant a conèixer molts d'aquests aspectes.

Les visites del grup classe a la Biblioteca Popular

Val la pena aprofitar els serveis de les Biblioteques Populars o Públiques de Catalunya (poden ser de les Diputacions, Caixes, Generalitat...) i utilitzar-les de la manera més senzilla i enriquidora que es pugui. El sistema més apropiat és concertar una visita comentada a la Biblioteca popular més propera a l'escola (l'ideal seria trobar una Biblioteca infantil o una Biblioteca amb una gran secció per a infants) i acudir-hi per fer una «classe pràctica» del funcionament i utilitat de la Biblioteca, amb l'assessorament del bibliotecari i l'ajuda del mestre encarregat de la classe. El contingut de la visita dependrà de l'edat dels alumnes i, per tant, dels conceptes que aquests puguin assimilar; pot constituir una experiència pràctica de la qual els infants en treuran uns coneixements bàsics per a la posterior utilització de la Biblioteca i del seu material.

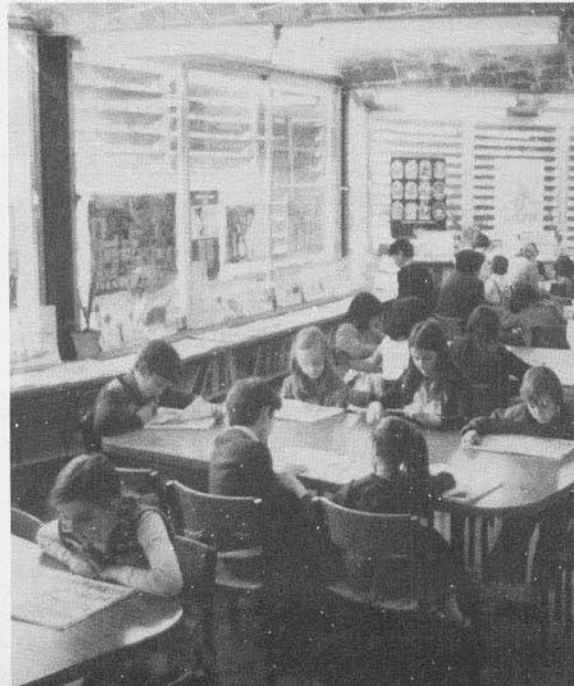
Evidentment si portem un grup de parvulari o de 1r. o 2n. de Bàsica, haurem de treballar uns conceptes molt més simples, com per exemple, a qui pertany la Biblioteca (fer veure que és un servei públic i, per tant, és per a tots els nens); que per això cal tractar bé els llibres i revistes que s'hi troben; que els llibres no estan col·locats als prestatges

de qualsevol manera, sinó que estan posats seguin un ordre de números que agrupa els llibres per matèries; que els fitxers són com una mena de gran memòria per saber si un llibre es troba a la Biblioteca i a quin lloc està posat; etc.

Ara bé, si es tracta d'una visita amb un grup de 5è. o 6è. de Bàsica, per exemple, aleshores el treball es podrà fer més en profunditat.

Per començar caldrà una certa sensibilització per part del mestre, que haurà d'explicar als infants on es va i com cal comportar-se en un lloc d'estudi i lectura (tranquil·litat, silenci...). Després, segons els casos, es podrà enfocar la realització d'un treball posterior a la visita, que pot ser des de fer un petit resum o report de la visita (lloc on es troba, serveis que ofereix, etc.), fins aprendre a fer una fitxa esquemàtica d'un llibre, partint de la base de conèixer què és l'autor, el títol, l'editorial i la col·lecció d'un llibre.

Un cop concertada amb el bibliotecari la visita (atenció a presentar-se amb un grup de 35 nens a una biblioteca sense avisar abans, ja que podria ser que no us poguessin atendre) cal que els infants preparin els aspectes que més els interessin saber d'aquella biblioteca, i si no surten en la presentació que



farà el bibliotecari, que siguin després preguntats pels mateixos infants.

Un cop a la Biblioteca poden passar dues coses: que es faci una presentació molt senzilla del funcionament de la Biblioteca (normativa, nombre de llibres existents, condicions del préstec...) i que les altres preguntes les facin els alumnes, o bé que la presentació sigui força completa i es faci més a més una mica de pràctica de com es busca un llibre a partir dels fitxers (aquest serà el cas de les Biblioteques Infantils i Juvenils o de les gran Biblioteques Populars amb una sala infantil separada de la d'adults).

Per ambdues situacions cal pensar a aclarir alguns aspectes bàsics, que seran:

Concepte de Biblioteca Pública, oberta a tots, gratuïta i entesa com un servei al qual tenim dret, però que cal respectar.

Informació pràctica: horari, condicions del servei de préstec, tipus de llibres de què disposa...

Ordenació dels llibres: què es la Classificació Decimal (un sistema d'ordenació que agrupa els llibres segons les matèries de què tracten i que fa servir per això uns grans grups de números que van del 0 al 9), com estan posats els contes i les novel·les

(normalment per ordre alfabètic del cognom de l'autor), per què serveixen els fitxers (catàleg d'autors, de matèries i sistemàtic...).

Un cop explicats aquests punts pot ser que els nois busquin uns quants llibres per veure si responen a allò indicat (en aquest cas serà millor fer petits grups que busquin al fitxer un autor o matèria) o bé deixar-los lliures perquè agafin el llibre que més els agradi, per llegir-lo una estona. Evidentment la col·laboració del mestre i del bibliotecari és bàsica en aquest procés.

Si la visita a la Biblioteca és quelcom esporàdic, que en principi no es repetirà (perquè la Biblioteca queda lluny o perquè a l'escola ja es disposa d'una biblioteca ben dotada), no es poden treballar més aspectes. Ara bé, si aquestes visites es poden repetir d'una manera periòdica (un cop al mes, per exemple) aleshores es pot fer un treball més seriós d'utilització de la Biblioteca, ja sigui fent alguna recerca a partir dels fitxers (buscant llibres que tractin d'un tema determinat o estiguin escrits per un autor concret) o bé fent un treball sobre algun tema que s'estigui tractant en aquell moment a l'escola (les festes populars, l'ecologia, etc.).

Amb tot això es conseguirà:

que els nois i noies s'adonin del servei que els pot fer la biblioteca cara als seus estudis i treballs;

que millorin la seva metodologia de treball (més rapidesa en la consulta, saber treure més profit dels llibres i revistes...);

despertar el seu interès envers altres llibres no estrictament escolars, que trobarà a les prestatgeries de la biblioteca (llibres de coneixements generals, d'aficions, contes, novel·les), els quals, si ho sol·liciten, es podran endur com a préstec.

A més a més s'establirà una relació escola-biblioteca pública que ben segur serà enriquidora per a ambdós organismes, ja que propiciarà un intercanvi d'experiències i coneixements de les necessitats reals de lectura dels infants, que pot resultar prou beneficiosa (coneixement de les preferències lectores dels infants a l'escola i a la biblioteca pública, així com de les darreres novetats bibliogràfiques, possibilitat que els mestres vegin de quin material es disposa per fer treballs sobre determinats temes, etc.).



**BIBLIOTEQUES INFANTILS I JUVENILS
A LES QUALS ES POT ACUDIR A FER VISITES**

(cal prèviament telefonar, per concertar dia i hora)

Biblioteca «Lola Anglada»

Jardins Montserrat, c/ Rocafort-Còrsega, Barcelona-29, tel. 239 41 90

horari: de dilluns a divendres, de 16 a 21
dissabtes, de 10 a 2

Biblioteca «Santa Creu»

Carme 47, Barcelona-1, tel. 317 07 78

horari: de dilluns a divendres, de 15.30 a 20.30
dissabtes, de 9 a 14

Biblioteca «Josep M. Folch i Torres»

Parc de la Ciutadella, Barcelona, tel. 310 58 30

horari: hivern - dimarts a dissabtes, de 9.30 a 13.30
diumenges, de 11 a 1.30

Biblioteca «Sant Pau»

(per estudiants a partir de 14 anys)

Carme 47, Barcelona-1, tel. 317 07 78

horari: de dilluns a dissabte, de 9 a 2 i de 15.30 a 20.30

Biblioteca «Sants Just i Pastor»

Lladó 15 (Barri Gòtic), tel. 315 49 08

horari: de dilluns a divendres, de 17 a 20.30

Biblioteca Barri Fortuny

(local de la Caixa de Pensions)

Barri Fortuny, Reus

**BIBLIOTEQUES POPULARS AMB UNA SALA
PER A INFANTS**

(Barcelona ciutat)

Biblioteca «Sant Antoni»

Ronda Sant Antoni 3, ent., tel. 242 29 28

horari: de dilluns a divendres, de 11 a 13 i de 17 a 21
dissabtes, de 10 a 13

Biblioteca de «Gràcia»

Gran 140, pal., tel. 218 03 46

horari: de dilluns a divendres, de 11 a 13 i de 17 a 21
dissabtes, de 10 a 13

Biblioteca «Barceloneta»

Passeig Nacional 16-18, tel. 319 52 16

horari: de dilluns a divendres, de 11 a 13 i de 17 a 21
dissabtes, de 10 a 13

**Biblioteca «Francesca Bonnemaison
de Verdaguer»**

(abans dita «de la Dona»)

Baix de Sant Pere 7, tel. 317 98 58

horari: de dilluns a divendres, de 11.30 a 13.30
dissabtes, de 16 a 21

Biblioteca «Pere Vila»

Saló Víctor Pradera (dins l'escola del mateix nom), no té telèfon

horari: de dilluns a divendres, de 11 a 13 i de 17 a 20
dissabtes, de 10 a 14

Molts pobles i ciutats tenen biblioteques públiques que depenen d'organismes com les Diputacions, les Caixes, la Generalitat... cal adreçar-se a cada Biblioteca per demanar si es poden visitar en grup.



Núria VENTURA



PRIMERA BIBLIOTECA ALTEA
SÓC EL FOC



1984-1987. B. A. PINEDO - J. J. GARCIA SANCHEZ. IL·LUSTRACIONS: ANIBAL SUAREZ

PRIMERA BIBLIOTECA ALTEA
SÓC UN OCELL



1984-1987. B. A. PINEDO - J. J. GARCIA SANCHEZ. IL·LUSTRACIONS: ANIBAL SUAREZ

PRIMERA BIBLIOTECA ALTEA
SÓC UNA ROCA



1984-1987. B. A. PINEDO - J. J. GARCIA SANCHEZ. IL·LUSTRACIONS: ANIBAL SUAREZ

PRIMERA BIBLIOTECA ALTEA
SÓC L'AIRE



1984-1987. B. A. PINEDO - J. J. GARCIA SANCHEZ. IL·LUSTRACIONS: ANIBAL SUAREZ

PRIMERA BIBLIOTECA ALTEA
SÓC EL SOL



1984-1987. B. A. PINEDO - J. J. GARCIA SANCHEZ. IL·LUSTRACIONS: ANIBAL SUAREZ

¡Ja «SÓC» aquí!
Llibres per a començar a llegir

 **ediciones**
Altea

distribució: ITACA
Aribau, 228. Barcelona-6
López de Hoyos, 141. Madrid-2

EL LLENGUATGE A L'ESCOLA BRESSOL



Els anys que l'infant passa a l'escola bressol són decisius per al seu desenvolupament. Totes les funcions que faran d'ell una persona equilibrada comencen a desenvolupar-se davant els nostres ulls i la nostra sensibilitat; i és, en bona part, la nostra capacitat d'estar atents i de comprendre el significat d'aquest desenvolupament el que permet a l'infant de créixer feliçment.

El llenguatge —tant el parlat com el gestual i mímic— es troba sempre al bell mig de les relacions interpersonals i de la maduració del pensament. Veiem alguns trets de la seva evolució entre el naixement i els 3 anys.

1. Adquisicions

Hi ha un primer moment en el llenguatge de l'infant el qual anomenem pre-verbal i dura des del naixement fins al moment en què apareix la primera paraula, cap als 12-14 mesos. Durant aquesta època, l'infant es comunica, però no parla. La seva comunicació pren formes ben diferents segons el moment evolutiu en què es troba i segons les característiques personals de cada infant. És així que el que són, en un principi, plors, crits i descàrregues motores, esdevenen cap als 4 mesos un sistema més explícit de comunicació. L'infant fa servir la mirada, la mímica, el contacte cor-

poral i certes vocalitzacions per anar-se expressant i entrar en contacte amb l'adult. A mesura que l'infant creix durant aquest primer any, va incorporant noves formes d'expressió que s'eixamplen seguint dos camins: el de l'enriquiment de les seves formes de contacte no verbal (gestos, senyals corporals, inicis d'imitació...). I el de la incorporació al seu sistema de comunicació d'elements sonors i verbals utilitzats voluntàriament i amb cert intent d'incidir en el món que l'envolta. És així que a finals del primer any, l'infant disposa ja de formes variades de fer-se entendre, sigui mitjançant gestos i mímica usats amb força intel·ligència, sigui amb sons que tenen significat per a ell i per als qui l'envolten.

Apareix aleshores el que anomenem *comunicació verbal*. En el moment en què un infant atribueix una colla de sons ordenats a un significat referit a un objecte, persona o acció, està fent servir un codi verbal que ha adquirit per via d'imitació i que sol produir amb evident plaer. A partir d'aquest moment, el vocabulari anirà creixent cada dia. Malgrat això, l'infant, durant un bon temps, anirà acompanyant les expressions verbals, corporals i mímiques d'altres que l'ajuden a fer-se entendre i que sovint l'adult ha d'emprar també per fer-se entenedor.

Quan cap als dos anys comença a fer breus frases de dues o tres paraules haurà assolit un nivell important de la maduresa; el de poder articular els elements verbals separats en un cert conjunt expressiu que comença a funcionar d'acord amb normes sintàctiques que l'aniran aproximant cada vegada més al llenguatge parlat adult. El creixement del vocabulari i l'ordenació sintàctica es fan extraordinàriament importants durant el tercer any de vida; al final d'aquest, l'infant pot fer-se entendre mitjançant el llenguatge oral per a la seva vida quotidiana.

2. Llenguatge-intel·ligència

Durant el primer any, el nen explora tant les seves pròpies possibilitats d'acció com el món que l'envolta. Quan, per exemple, manipula un objecte (una piloteta, una fusta...) està exercitant la seva capacitat de manipulació i està

alhora coneixent qualitats dels objectes. És així com mitjançant l'activitat va coneixent els objectes a través d'experiències parcials (tacte, color, olor, etc.) fins que és capaç d'ajuntar totes elles en un sol objecte que esdevé aleshores diferent dels altres i, evidentment, d'ell mateix. Aquest és un important procés de la intel·ligència previ a qualsevol possibilitat de simbolització verbal.

En un segon moment, quan ja els objectes o almenys alguns, són reconeguts, la intel·ligència de l'infant es manifesta en una nova activitat: la de representar aquest objecte mitjançant símbols. Primer són gestos imitatius que l'infant fa servir per representar; després, són paraules. I finalment, arriba la progressiva articulació i combinació de símbols verbals en forma de breus frases articulades que li permeten expressar el pensament bo i acompanyant-se a un codi que té les seves pròpies lleis i que li ve donat pel model adult.

3. Llenguatge-relacions personals

No és possible comprendre l'adquisició del llenguatge pre-verbal o verbal sense pensar en termes de relacions personals i de comunicació. El nen comença per comunicar-se sota la forma que li és possible a cada moment: primer amb mirades, descàrregues motores, moviments i gestos que obtenen una resposta de l'adult, satisfactòria o no. En aquests primers intercanvis molt elementals, és on es juga el futur de la comunicació del nen: pot trobar-hi gust, pot voler comunicar o pot desanimar-se i renunciar. Pot viure les aportacions dels adults (sota la forma de to de veu, melodia, gestos, contacte corporal) com a bones o no. Des d'aquestes primeres experiències d'intercanvi personal, anirà descobrint una certa concepció del món i de les relacions i a partir d'elles tindrà ganes d'apropar-s'hi o no.



«I JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN GUARDERÍAS»

Els dies 13, 14 i 15 de desembre, un miler de mestres de tot Espanya, educadors de l'etapa de 0 a 6 anys, som convocats a Granada amb motiu de les Primeres Jornades d'estudi sobre l'educació dels nens de 0 a 6 anys, organitzades per l'Ajuntament d'aquesta ciutat.

Mitjançant la presentació de diverses ponències procedents de Barcelona, Granada, València, Múrcia i Madrid fonamentalment, els diferents grups de treball vam discutir la situació pedagògica i laboral de les escoles bressol i parvularis de l'estat espanyol. Val a dir que arreu d'Espanya el nom de guarderia engloba totes les institucions que es dediquen a l'educació de l'infant des dels 0 fins als 6 anys.

Valorem de manera molt positiva el fet que uns mil mestres dedicats a l'educació i formació dels més petits dediquem unes Jornades a discutir la nostra problemàtica intentant d'arribar a conclusions i amb un ferm propòsit de fer extensiva la discussió d'aquests dies a la resta de centres de les primeres edats.

En definitiva, pensem que tots els esforços que es dediquin a impulsar i millorar la situació dels mestres dels més petits és un pas endavant que consolida el camp de l'educació en general.

Heus ací els títols de les ponències que es varen tractar a Granada, ponències que estan a la vostra disposició a la biblioteca de Rosa Sensat. A continuació enumerem els punts que s'hi han tractat fonamentalment per tal que us pugueu fer una idea de la temàtica de cadascuna d'elles. La nostra pretensió no ha estat la d'elaborar aquests materials, sinó de presentar-vos-els de manera que serveixin de base a la discussió a les vostres escoles.

1. Títol de la ponència: *«El porqué de la etapa 0-7 años».*

Entitat que la presenta: Coordinadora de Catalunya.

Punts tractats:

1. Anàlisi experiència CENU.
2. Reparició de les escoles bressol en els nostres dies.
3. Criteris per a la seva creació.
4. Alternativa de l'etapa que engloba dels 0 als 7 anys, subdividida en 0-3 anys i 3-7 anys. Característiques.
5. Autors que, amb les seves teories psicològiques, han posat les bases per poder elaborar aquesta alternativa.

2. Títol de la ponència: *«Objetivos globales de la etapa».*

Entitat que la presenta: Departament de preescolar de «Acción Educativa».

Punts tractats:

1. Aspectes educatius.
2. Afectivitat.
3. Sociabilitat.
4. Activitat (joc).
5. Coneixement i domini de si mateix.
6. Coneixement i domini del medi immediat.
7. Expressió i comunicació.
7. Salut i higiene.

3. Títol de la ponència: *«Concepto de guardería como centro educativo».*

Entitat que la presenta: Coordinadora de Guarderies de Granada.

Punts tractats:

1. Quines característiques ha de tenir una institució per arribar a ser centre educatiu.
2. Nens, personal, material i instal·lacions.
3. Eixos en els quals es basa:
 - a. La sociabilització.
 - b. L'aprenentatge global.
4. Anàlisi del personal.
5. Anàlisi del material i instal·lacions.

4. Títol de la ponència: «*La formación de los educadores*».

Entitat que la presenta: Equip tècnic del Patronat Municipal d'Escoles Bressol de Barcelona.

Punts tractats:

1. Origen de la proposta (31 escoles bressol).
2. Constatar les característiques dels mestres.
3. Formes de formació personal i professional que s'han anat donant als propis mestres.
4. Com hauria de ser la formació del mestre.
5. Aspectes pràctics i teòrics que hauria de tocar.
6. Esbós de programa teòric i com s'hauria de portar a terme.
7. El cos i la salut.
8. L'evolució psicològica i la seva dialèctica amb el medi humà i físic.
9. Coneixement dels diferents corrents pedagògics i psicològics.
10. Coneixement organització i funció de les escoles bressol.
11. Pràctica pedagògica.
12. Bases per a l'anàlisi de l'entorn de l'infant.
13. Propostes per un reconeixement oficial de la formació dels mestres d'aquesta etapa.
14. Tractament dels actuals mestres.

5. Títol de la ponència: «*Reciclaje del personal de guarderías*».

Entitat que la presenta: Rosa Sensat (Irene, Tina).

Punts tractats:

1. Experiència de reciclatge dins la institució de Rosa Sensat:
Seminaris.
Grups de treball.
Cursos d'hivern.
Escoles d'Estiu.
2. Anàlisi dels diferents blocs que es tracten en els cursos de les etapes:
Psicopedagogia - Psicologia - Pedagogia - Puericultura - Llenguatge - Música - Plàstica - Folklore - Organització centre - Etc.
3. Qüestionar aquestes formes de reciclatge per adequar-les a la realitat.

6. Títol de la ponència: «*Incidencia social de la guardería*».

Entitat que la presenta: Coordinadora d'Escoles Bressol de Barcelona.

Punts tractats:

1. Incidència de l'infant.
2. Incidència de la família.
3. Incidència de la societat.

7. Títol de la ponència: «*Problemática laboral de los trabajadores de escuelas infantiles*».

Entitat que la presenta: Coordinadora de Guarderías de Madrid.

Punts tractats:

1. Situació actual:
dels treballadors;
de la legislació laboral existent;
diferents projectes sobre el tema
2. Aspectes fonamentals d'una legislació laboral:
en funció de la definició pedagògica de les guarderies;
en funció de la realitat dels treballadors;
aspectes diferencials en altres etapes de l'ensenyament.
3. Camins a seguir:
perspectives dels mestres d'escoles bressol i parvulari;
funció de les centrals sindicals;
exigències que ha d'assumir l'administració.

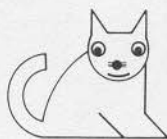
Hi va haver altres ponències de caire informatiu presentades per altres persones de l'administració i sindicats les quals podreu trobar a la biblioteca.

Les conclusions generals d'aquestes jornades no ens han estat facilitades encara per l'entitat organitzadora. Però de moment, tal com ens vàrem comprometre tots els qui hi assistíem, fem extensius els punts de debat per tal que siguin discutits pel màxim d'educadors possible, des d'ara. Creiem que són qüestions de les quals no ens podem desentendre nosaltres, els mestres, sobretot en moments com aquests en què el tema de l'educació passa a ser un tema important i on es preveuen canvis i reestructuracions a curt termini.



CINCEL - KAPELUSZ

3/6



Preescolar

El mètode 3/6 neix després de dos anys d'una investigació feta per un equip de pedagogs vinculats a diversos centres d'educació preescolar. Aquest mètode representa un material complet, una autèntica renovació en l'àmbit de l'educació preescolar, extensiu a l'educació especial.

Per a la creació d'aquest material s'han tingut molt en compte els corrents més actuals en el terreny de la psicomotricitat, així com les investigacions realitzades a d'altres països.

El mètode 3/6 es complementa amb una àmplia bateria de material manipulador creat a partir d'idees clàssiques, però adaptat a les necessitats pròpies del preescolar.

NIVELL 1



Coordinació visomanual - Direccionalitat - Orientació espacial - Introducció a l'orientació temporal - Discriminació de formes i colors - Exercicis perceptius - Plegat - Introducció a l'esquema corporal - Seriacions a base d'elements no numèrics - Ritme.



Guia completa del professor amb el desenvolupament de cada exercici.



Consta de 153 fitxes en color, format gran (24 x 31 cm.), paper de molta resistència dispostat per a guardar en carpetes. Preu de venda al públic: 650 ptes.

NIVELL 2



Coordinació visomanual - Direccionalitat - Orientació espacial - Orientació temporal - Esquema corporal - Tallat i enganxat - Iniciació a la preescriptura - Sèries d'introducció al nombre - Exercicis perceptius i de simbolització - Ritme.



Guia completa del professor amb el desenvolupament de cada exercici.



Consta de 253 fitxes en color, format gran (24 x 31 cm.), paper d'alta resistència, dispostat per a guardar en carpetes. Preu de venda al públic: 850 ptes.

MATERIAL MANIPULADOR

COSIDO (Cosit). — Activitat dirigida a la motricitat manual. Atenció i orientació espacial. 475 ptes.

TREPAS (Trepes). — Motricitat manual. Control de traçat i manipulació de la plantilla. 325 ptes.

ROJO VERDE (Roig verd). — Desenvolupament de l'orientació espacial, de la percepció i de l'atenció. 785 ptes.

IGUAL QUE... — (Orientació espacial). Introdueix el nen a les nocions espacials. 585 ptes.

FORMA I COLOR. — Desenvolupament perceptiu i de l'atenció. 585 ptes.

IGUAL QUE... — (Orientació espacial). Introdueix el nen a les nocions espacials. 585 ptes.

IGUAL QUE... — (Discriminació de colors i formes). 585 ptes.

NOVETATS

TRENZADO (Trenat). — Aquests exercicis de trenat van dirigits a nens a partir dels 5 anys. Ajuden a desenvolupar la coordinació manual, encara que es basin fonamentalment en l'àrea perceptiva. 475 ptes.

DOMINO (Dòmino). — Jocs dirigits a nens a partir dels 5 anys. Joc de grup. Es compon de 3 dòminos. Cada un fa referència a aspectes diferents: dòmino del càlcul, dòmino de formes i dòmino d'orientació espacial. 585 ptes.

MOSAICO (Mosaic). — Aquest joc va destinat a nens a partir dels 5 anys. Es tracta d'un joc perceptiu espacial. Desenvolupa la capacitat analítico-sintètica. 785 ptes.

IGUAL QUE... — (Orientació espacial II). 585 ptes.

Sol·liciteu mostres del mètode 3/6 (no inclou material manipulador) amb el 50 % de descompte a:

EDITORIAL CINCEL, S. A.
Alberto Aguilera, 32 - Tel. 445 88 62
MADRID-15
Industria, 51 - Tel. 207 01 04
BARCELONA-25
Salamanca, 18
VALENCIA-5

JORNADES DE PREPARACIÓ DE LES ESCOLES D'ESTIU DE CATALUNYA

En el curs d'una reunió celebrada a «Rosa Sensat» amb els grups organitzadors per valorar els resultats de les diverses Escoles d'Estiu de Catalunya, va néixer la idea de celebrar unes Jornades per l'Escola d'Estiu, amb la finalitat de renovar continguts, metodologia i per canviar impressions des del punt de vista pedagògic entre els professors d'unes i altres comarques.

Exposat el projecte en una reunió de les Escoles d'Estiu a la Generalitat, s'aprovà la realització de les Jornades per als dies 9 i 10 de febrer i la Generalitat pressupostà una quantitat per tal de subvencionar-les. A més, prengué la responsabilitat de cercar un lloc on es poguessin fer.

L'organització pedagògica es va encarregar a «Rosa Sensat» i cada Escola d'Estiu féu la crida als seus professors.

Són convidats a les Jornades els 250 professors de didàctica de les etapes de totes les Escoles d'Estiu i n'hi assisteixen uns 180.

En la introducció global de les Jornades, la Marta Mata planteja els objectius: conèixer millor els professors i els programes i facilitar l'intercanvi entre professors i Escoles d'Estiu, revisar el model dels cursos i la concepció de l'Escola d'Estiu com un tot.

Hi ha dos documents a l'abast de tots els participants. El primer és un resum de les aportacions que al llarg dels anys han anat fent els professors de les Escoles d'Estiu i que va servir de taló de fons de les Jornades. El segon és el plantejament global de les Escoles d'Estiu.

DOCUMENT 1

ESCOLA D'ESTIU 1980

Necessitats i preocupacions que observem en els mestres que vénen a l'Escola d'Estiu.

Donem a tots els professors de didàctiques, una llista de les necessitats que ens sembla haver observat entre els alumnes de l'Escola d'Estiu. Pensem que a tots ens ha d'interessar conèixer-les, encara que no tots podrem atendre-les de la mateixa manera. Hi ha professor que aporta més la seva experiència educativa, professor que aporta més el coneixement científic d'una matèria i professor que aporta una combinació bastant equilibrada d'ambdues coses. Seria bo que tots busquéssim la nostra manera, o maneres, d'encaixar aquestes necessitats:

trobar el gust per una matèria
com encomanar-se'l el mestre
com fer-lo sentir al nen

tenir en compte l'evolució psicològica del nen
què li demana cada matèria de: observació,
imaginació, relacions lògiques, etc.

tenir en compte la capacitat investigadora, lliure o orientada, del nen en una matèria
què pot crear, descobrir sol
què pot experimentar

tenir en compte la capacitat d'expressió del nen
mitjans d'expressió adequats a una matèria
per part del mestre
mitjans d'expressió adequats a una matèria
per part del nen

tenir en compte la necessitat d'educació social del nen
quines implicacions té en la matèria
quines implicacions té en el medi social
(classe, lloc) on viu el nen

tenir en compte les dificultats d'aprenentatge del nen
en relació amb les matèries en concret
en relació amb la manca de material, lloc...

tenir en compte la necessitat de fer programa coherència en la matèria
relació amb els programes oficials

Finalment, ens sembla notar unes preocupacions diverses que afecten el punt de partida i les solucions que puguin convenir als mestres:

a. Com tenen a la seva escola i a la seva classe la realitat de la immigració: llengua catalana i castellana, nivell socio-cultural, etc.

b. Quines possibilitats de treball tenen a partir del tipus d'escola on treballen: estatal, religiosa, privada, cooperativa, etc.

Per donar resposta a aquestes necessitats i preocupacions, sembla que el professor d'Escola d'Estiu hauria de tenir una sèrie de recursos:

I. Fer-les formular als alumnes tan objectivament com sigui possible, amb conversa o enquesta inicial posteriorment comentada (saber com estan els companys respecte d'un tema pot orientar, en principi).

II. Aprendre a treballar pràcticament a l'Escola d'Estiu. Cal veure com es pot provocar el treball pràctic i com es pot donar curs a iniciatives, dubtes, inconvenients...

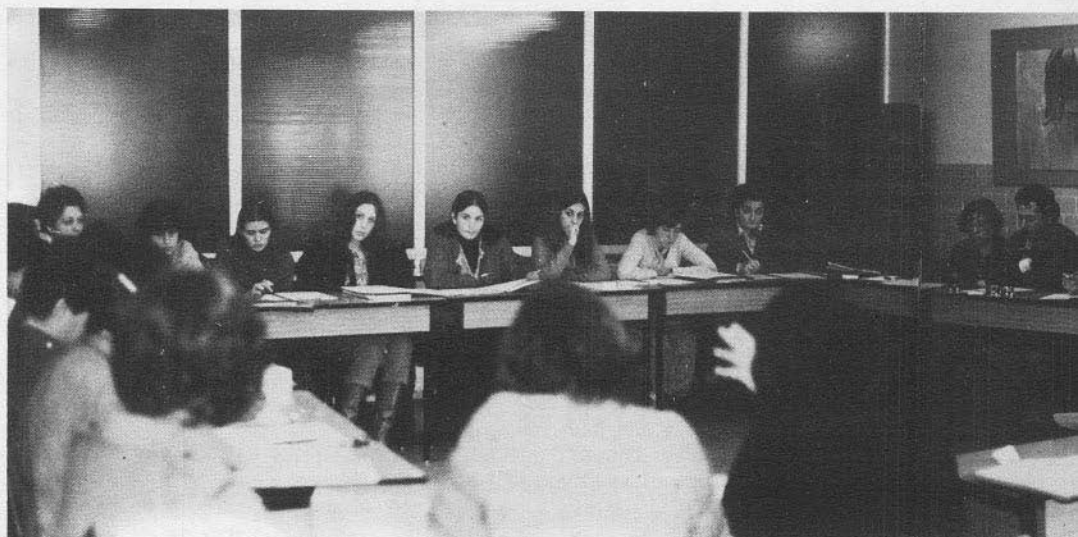
III. Formular i afermar propostes de treball d'hivern:
a classe
en intercanvi o seminari
en altres cursos d'aprofundiment o en una posterior Escola d'Estiu
amb bibliografia.

DOCUMENT 2

ESCOLA D'ESTIU

Del dossier de les Escoles d'Estiu de 1978. Propostes fetes pels grups organitzadors de les diverses Escoles d'Estiu i acceptades ja per la Generalitat de Catalunya en el document de desembre 1978-gener 1979.

6. *Contingut i organització de les Escoles d'Estiu.* Totes les Escoles d'Estiu continuen amb el seu planteig de programa amb cursos de formació per a mestres en continguts i pedagogia, activitats per al planteig de la problemàtica de la política educativa i una organització a partir de grups locals de mestres més o menys constants o variables i emparats per l'un o l'altre ICE o institució ciutadana.



Les Escoles d'Estiu, tant les comarcals com la de Barcelona, han contribuït a cada lloc a trencar els compartiments dins i fora del sistema educatiu, posant en contacte professors de la Universitat amb educadors de la Llar d'Infants, traient barreres entre mestres i llicenciats, BUP, FP, etc., i obrint el món de l'educació al de la cultura en general i al del treball en els seus diversos sectors.

Les activitats culturals, conferències, espectacles, debats, festes que s'hi han realitzat han estat obertes a la ciutat i han constituït un focus cultural per a mestres i ciutadans.

L'Escola d'Estiu de Barcelona continua essent organitzada per «Rosa Sensat» bàsicament, i els mestres des dels seus grups de treball; a partir de 1974 es fa també amb la col·laboració del Col·legi de Doctors i Llicenciats i l'Agrupació d'Ensenyants de Formació Professional per a les seccions corresponents i diversos grups pedagògics i sindicals de mestres, així com institucions ciutadanes per a les activitats diverses fora de programa. Els anys 1975 i 1976 els debats sobre política educativa cristallitzen en els documents «Per una nova escola pública catalana» d'alternativa democràtica a l'escola d'aquests darrers 40 anys. Algunes de les Escoles d'Estiu comarcals, així com les del 1977 i 1978 de Barcelona, n'han treballat aspectes concrets.



7. 1978. L'Escola d'Estiu de 1978 ha tingut a Catalunya diversos llocs de realització i un planteig d'adequació a les respectives comarques, tant pel que fa a l'estudi del medi pròxim a l'escola com pel que fa al coneixement dels problemes de l'escola local.

El dossier present n'és una bona mostra i respon a tot un treball conjunt de preparació i de realització de les Escoles d'Estiu de Catalunya.

8. 1979. En el moment de pensar en l'Escola d'Estiu de Catalunya per a l'any 1979, tots els qui aquests darrers anys hem treballat perquè l'Escola d'Estiu sigui un instrument per a la millora radical de l'Escola Catalana, oferim a la Generalitat la continuació d'aquest treball nostre amb les mateixes línies que durant aquests anys s'han anat dibuixant com a resposta a les necessitats dels mestres i de l'escola, i en la línia de la renovació pedagògica de Catalunya tant pel que fa a la Pedagogia activa com a l'estructura escolar:

- Formació pedagògica en general, didàctica en particular.

- Renovació de continguts generals.

- Intercanvi d'experiències i propostes d'experimentació.

- Formació en llengua catalana i el seu ensenyament.

- Formació en continguts catalans.

- Coneixement de la pròpia comarca i regió.

- Coneixement i reflexió de la problemàtica de l'escola a Catalunya i elaboració de propostes i documents alternatius.

- Formació de grups de mestres per la renovació pedagògica a cada comarca.

- Obertura a la col·laboració dels mestres a l'organització de l'Escola d'Estiu.

- Col·laboració amb les institucions acadèmiques oficials.

- Col·laboració amb els sindicats i associacions de mestres.

- Col·laboració amb les entitats ciutadanes interessades.

Convençuts que cal continuar fent aquest treball i en aquestes grans línies, esperem de la Generalitat que, fins i tot en aquest seu període provisional i de traspàs de competències en el camp de l'educació aculli i patrocini de la manera més efectiva possible l'Es-

cola d'Estiu de Catalunya en les seves realitzacions a les diverses ciutats i comarques. Després de la sessió introductòria en què es van repartir i comentar breument els dos documents anteriors, i que va cloure el Director General d'Ensenyament, Francesc Noy, es van reunir en grup de treball, tots els professors de totes les matèries de cada una de les etapes. En aquests grups es va veure la diversa procedència dels mestres alumnes de l'Escola d'Estiu, les seves necessitats, les característiques dels nens de cada edat, les relacions dins el grup-classe, etc.

En la sessió següent, els grups es varen fer per matèries. És a dir, tots els professors d'una matèria de totes les etapes, amb la finalitat de reflexionar sobre el valor educatiu de la matèria, la seva evolució al llarg de l'escolaritat i la coherència en la línia de la matèria al llarg dels nivells.

L'última sessió per petits grups va ser de professors de cada matèria en la mateixa etapa, per tal de discutir els programes i planificar els cursos per a la propera Escola d'Estiu segons les necessitats i característiques dels mestres assistents.

Finalment, dins del marc dels documents esmentats, es va fer un debat iniciat per diversos representants de les Escoles d'Estiu, els termes del qual reproduïm a continuació.

Jornades

En general, es valoren les jornades com a molt positives. Se n'ha tret molt de profit de cara a l'intercanvi entre els professors de didàctica i pedagogia i caldria, diuen molts, que aquest intercanvi fos més freqüent i que les Jornades es repetissin abans de l'Escola d'Estiu. El fet d'haver-se trobat tots els professors d'etapes i matèries es valora com a molt important.

Calia, tal com s'ha fet, reajustar els continguts pedagògics i l'estructura de cursos de l'Escola d'Estiu, en aquest moment en què funciona ja oficialment el reciclatge de la Generalitat i que hi ha noves perspectives per a l'escola de Catalunya.

Cal millorar la qualitat de l'Escola d'Estiu i interessar nous mestres en la renovació pedagògica, ampliar l'Escola d'Estiu.

D'altra banda, caldrà anar veient la possibilitat d'intercanviar professors d'Escola d'Estiu entre unes i altres comarques, per tal de renovar els temes, la metodologia, etc. En aquest sentit es demanen experiències escolars, sobretot pel que fa a la Formació Professional.

Escola d'Estiu

Es veu clar que l'Escola d'Estiu històricament ha hagut de fer de tot:

Formació pedagògica del mestre que les Normals no feien.

Coneixement de la llengua i la cultura catalana, perseguides.

Planteigs alternatius a la política educativa franquista.

En aquest moment que molt de tot això ja es fa oficialment, cal que l'Escola d'Estiu se centri en els interessos més bàsics dels mestres, sentits des de l'escola pel que fa a la pedagogia, catalanitat, política educativa. Naturalment que l'escola a Catalunya ha de servir a la catalanitat; si no ho fa així, no pot ser bona, com no ho seria si no tingués en compte totes les exigències pedagògiques i sociològiques.

Els mestres, a l'Escola d'Estiu, cal que dibuixin allò que l'escola necessita per millorar, per canviar radicalment en allò que calgui. L'Escola d'Estiu ha de servir la realitat de l'escola; no s'hi pot passar i marxar amb unes receptes. Cal que s'hi senti la inquietud de canviar radicalment l'escola.



Tema General

Per tot això, és imprescindible que a l'Escola d'Estiu hi hagi la possibilitat de fer un debat seriós sobre els temes més candents, al Tema General. Temes importants per a la feina de «fer de mestre» i per a la renovació de l'escola.

Durant les intervencions, són aquests els temes que han anat sortint com a importants per al debat de Tema General:

1. La intervenció dels mestres en la política educativa, oferint alternatives, estudiant les lleis i donant les seves opinions. Les lleis i la política educativa, en general, afecten la feina professional del mestre i la seva formació, i és en aquest sentit que els mestres les han de tractar des del seu treball de «fer de mestre».

2. La relació que pot i ha de tenir l'escola amb els organismes oficials i ciutadans que l'envolten, per tal d'aprofitar al màxim els recursos per a la pedagogia, per fer una bona relació amb el medi i el seu coneixement i per inserir l'escola en la societat.

3. La manera com el mestre pot defensar la seva obra dins l'escola, on de vegades no se'l comprèn en la seva lluita per al millorament de la pedagogia. És important tractar l'acció que el mestre pot fer col·lectivament i individualment en benefici de l'escola, de la classe, dels nens, de la renovació pedagògica i de la seva pròpia formació considerada com una part del seu treball.

4. Finalment, cal que posem l'accent, no únicament a oferir alternatives com a tals, sinó a participar, ara que tindrem Generalitat i Parlament, en la promulgació de les lleis, tal com les Escoles d'Estiu dels anys 30 ho havien fet.

El Tema General queda obert a noves propostes.

Programació a l'Escola d'Estiu

A més de tot el que s'hi ha treballat en les tres sessions de les Jornades, en el col·loqui final es remarca:

La introducció de les matèries, que en podríem dir d'expressió, a l'escola per tal d'ajudar a la seva transformació, i la presa de consciència de la seva funció en l'educació del nen.

Els mestres i especialistes d'aquestes matèries necessiten poder contrastar la seva importància, la importància de la tasca que duen a terme.

Dins del marc de «fer de mestre», cal donar el lloc que tenen a aquestes matèries en l'educació del nen i en la formació del mestre. I calen unes orientacions clares en l'un i l'altre camp.

Després d'aquest debat, en el qual va quedar clar que les Jornades eren quelcom d'important per a una Escola d'Estiu més viva, es va acordar de fer un llibret amb el resum de tots els grups de treball, que la Generalitat s'encarregarà de publicar i que repartirem a tots els professors de les Escoles d'Estiu.



II JORNADES ESTATALS D'ESCOLA D'ESTIU I MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Els dies 9 i 10 de febrer de 1980 s'ha celebrat a Daroca (Saragossa) la 2a. Trobada d'Escoles d'Estiu i moviments de renovació pedagògica de l'Estat Espanyol, en un ambient rural d'Aragó i amb un bon esperit de companyonia entre els assistents.

La llista d'assistents prova l'interès que tots posaven en aquestes jornades puix que el viatge des de Canàries, Galícia o Extremadura, per exemple, suposaven una despesa econòmica i d'hores molt considerable.

L'ordre del dia encarregat a l'EVA (Escuela de Verano de Aragón) que eren els amfitrions i organitzadors, s'havia preparat en una petita comissió. Els temes eren amplíssims i tocaven tants aspectes ideològics i de realització pràctica de les EE.EE. i grups de renovació pedagògica, que van resultar difícils de tractar. S'havia encarregat una ponència ideològica, els encarregats de la qual no van tenir temps de preparar-la, cosa que va fer difícil d'enfocar-la d'una manera sistemàtica i ordenada.

D'altra banda la situació de cada grup suposava activitats, experiències, problemes o solucions molt diversos. Tant la constitució real o jurídica de cada grup, com les relacions amb estaments oficials (ICE, Ajuntaments, comunitats autònomes, etc.), el finançament, les activitats durant l'any, els objectius i les característiques de cada E.E., presentaven un ventall molt ampli. Això no obstant, l'exposició de totes aquestes variants (a les quals cal afegir la situació dels qui comencen, diversa de la dels qui porten anys en aquests treballs), feia molt ric el coneixement mutu i el traspàs d'experiències tant en els aspectes positius com en els negatius.

Una vegada constatada la dificultat d'abordar tants temes i tantes situacions diverses d'una manera útil, els assistents van poder centrar les converses i arribar a fixar dos temes que es van tractar amb més amplitud:

1. Informació mútua i banc de dades. Compromís de passar-se tot tipus d'informació (activitats, professorat, resums, material) a base de passar-ho tot a tots. En aquest punt, el representant de Rosa Sensat es va comprometre a enviar informació i ajudar en tot el que pogués, però no a comunicar-ho sistemàticament tot, ni a passar el fitxer de professors (treball enorme, comprometedor i no massa útil ja que, per exemple, les 11 o 13 Escoles d'Estiu catalanes ja absorben les possibilitats de dedicació del professorat).

2. Celebrar les III Jornades a Sevilla cap al febrer-març de 1981 amb un ordre del dia consistent en:

a) **Valoració** de cada col·lectiu sobre el treball realitzat a l'E.E. i durant l'any.

b) **Ponències** (enviades prèviament a les jornades):

1. Sobre l'Escola Pública que prepararà el grup de Madrid.
2. Sobre els moviments de renovació pedagògica a càrrec del grup d'Extremadura.

c) **Comunicacions** sobre temes concrets que puguin ser d'interès per als altres grups.

Al final es va redactar el comunicat de rigor en el qual es feia un resum de les jornades i es feia constar la repulsa pel conjunt de projectes de decrets que el Govern està fent en una línia de privatització i en contra de la idea d'Escola Pública que propugnen tots els grups presents.

De les EE.EE. de Catalunya només hi era present Rosa Sensat com a organitzador. La coincidència amb les Jornades de Professors de les EE.EE. catalanes duta a terme a Barcelona els mateixos dies (anunciades amb anterioritat a les Jornades de Daroca), féu impossible més participació catalana. Donat que les jornades estatals reuneixen els grups organitzadors i no els oficials de les EE.EE., per a les properes i successives trobades s'adreçaran també a cada una de les EE.EE. catalanes per si volen participar-hi. El caràcter voluntari i l'absència encara de cap lligam institucional fan de les trobades un bon lloc d'intercanvi i discussió de problemes comuns, tot respectant l'autonomia de cada grup, i tenen un caràcter de col·laboració en un ampli moviment de renovació de tots els qui hi treballen en molts indrets de la pell de brau.

Assistents: Escoles d'Estiu d'Albacete, Aragón, Astúries, Canàries, Castella-Lleó, Catalunya, Euskadi, Extremadura, Galícia, Granada, Lleó, Madrid, Mallorca, Múrcia, Sevilla, Toledo, País Valencià; Moviment Cooperatiu d'Escola Popular i com a observadors les revistes: «Cuadernos de Pedagogía», «Guix», «Infancia y Aprendizaje», «Colaboración» i «Perspectiva Escola», i el Sindicat d'Ensenyança de Comissions Obreres.



LA MOBILITZACIÓ EDUCATIVA: EL FINAL DEL DESENCÍS?

No sé si era el títol d'un article de revista o el titular d'una crònica de premsa que ho apuntava. ¿S'ha acabat, doncs, el famós desencís? Realment afirmar que el desencant polític ha passat a la història pel que fa a uns efectes generals en el procés de la transició política seria una mica fort. Però el que sí podríem assegurar és que el que ha passat a l'ensenyament els últims mesos ha obert una nova fase de contestació general com mai no s'havia donat des de les èpoques dorades del franquisme. I això ho hem d'agrair al senyor Otero Novas i als altres responsables de la política educativa del govern. El senyor ministre ha declarat la guerra, la «guerra santa» de les lleis de centres controlats, del xec escolar, de la llibertat privada, dels idearis de dretes, del control ideològic i les futures caceres de bruixes i bruixots «marxistes», de la llibertat d'ensenyament per als pares i de la no llibertat per als alumnes i professors, de la llei de no autonomia universitària, de no finançament de l'ensenyament públic i de la gratuïtat de les iniciatives privades en el camp educacional, de la llibertat d'atur sense carnet per a interins i PNNs, etc.

Davant d'aquest atropellament governamental i ministerial els estudiants i professors, pares i ciutadans que no entenen la llibertat, la democràcia i l'autonomia tal com l'entenen els senyors Otero, Seara i companyia han sortit al carrer, han fet vaga, s'han indignat —potser poc correctament, segons cròniques serioses— sense cap altre més recurs. Els sectors afectats per la legislació —i mesures administratives— que ens tocarà sofrir, des d'EGB fins a la Universitat, passant per BUP i FP, ¿tenien altra opció que protestar si no han estat consultats, escoltats ni tinguts en compte? Durant el franquisme es deia que les mesures liberalitzadores havien comportat la politització de l'ensenyament. Francament des de la mort del dictador, ni la Universitat s'havia vist exclosa de l'apatia, abúlia i desencant. Ara,

per obra i gràcia del senyor Otero Novas —que deu seguir les consignes de l'Església pre-conciliar, de l'Opus Dei, dels empresaris docents i ens vol fer creure que ho fa en benefici de la democràcia i la llibertat— s'ha aixecat altra vegada la llebre. Ha polititzat l'ensenyament. I no sols ha desencadenat la guerra política entre bons i dolents, totalitaris i demòcrates, moderns i arcaics, europeus i cavernícoles —¿qui són els uns i qui són els altres?—, sinó que ha desencadenat la guerra ideològica: «el llibre roig dels estudiants». Un llibret que circulava —clandestinament, però massivament— a principis dels setanta i que serveix ara per desviar l'opinió pública i l'atenció del públic no informat del veritable centre del debat polític sobre l'ensenyament. Es tracta d'aclarir si el govern vol complir les promeses de gratuïtat i qualitat i de l'ensenyament públic per a tothom, a l'educació bàsica, tot ampliant els anys d'escolaritat obligatòria i gratuïta fins els setze anys o si, al contrari, vol desentendre's de l'educació deixant que es degradi cada cop més i fent que les empreses privades se'n facin càrrec paulatinament. Es tracta de saber si es pensa aplicar els principis democràtics que inspiren la Constitució a l'estructura educativa o si per contra es vol fer dels centres educatius un ghetto tancat de control ideològic del poder i dels capitalistes, fent que el sector serveis de l'ensenyament estatal contribueixi a la massa de parats del país sense cap perspectiva de futur.

La mascarada que representa la política educativa del senyor Otero Novas —més regressiva que la de Villar Palasí—, que es considera pomposament com a europeu, demòcrata i defensor de la llibertat, és massa gran com perquè no hi hagués una resposta popular i massiva. Si aquests propòsits es converteixen en realitat legislativa i administrativa haurem d'agrair —i hauran d'agrair-ho els partits d'esquerra— al senyor ministre que potser aconseguirà animar altre cop la penya estudiantil, arranconar l'apatia regnant i desencisar la joventut.

O. J.



EL «LIBRO ROJO DEL COLE»

Amb el «Libro rojo del cole» com a excusa ha resorgit, a Espanya, el vici de fer anàlisis moralistes, entre aigua beneïta i esquinçament de vestits. Hem pogut sentir, veure i llegir com s'incitava a la guerra del llibre fent referència al color del títol o a les paraules de l'índex, i les persones relacionades amb l'escola i amb els nens o els adolescents hem començat a tremolar. Una vegada més s'ha obviat l'anàlisi pedagògica seriosa d'un instrument que com a tal s'ofereix a l'escola o als seus alumnes. En aquest context nosaltres voldríem apuntar un primer esbós.

A qui pot ser útil el llibre? Primerament, als mestres. A tots els capítols es trasllueix una idea clau: el mestre ha de revisar i qüestionar-se periòdicament el seu paper i la manera com el porta a terme. Una reflexió mínima sobre allò que diu el llibre seria una dosi excel·lent de renovació pedagògica diària.

Per als alumnes? Discrepem de la presentació del llibre que el recomana per a nois de 10 a 16 anys. En tot cas seria útil per a 8è. d'EGB i 1r. de BUP o FP. El nostre desacord es basa en el fet que les seves idees i la seva redacció no són manipulables mentalment sinó només per a un alumne amb unes capacitats mínimes de raonament formal. Situació que només comença a aparèixer en els darrers trimestres de 8è. nivell.

De totes maneres, si fos utilitzat perquè els nois ho llegissin directament, nosaltres pensem que seria preferible una edició per fullons amb els grans temes o capítols, ja que en el pre-adolescent la preocupació per l'escola, el sexe o les drogues no és uniforme ni apareix en el mateix moment. Submergir-se en la lectura conjunta pot provocar preocupacions artificials. Encara que el llibre insisteix en el contrari, creiem que, almenys en ambients de barri, hauria de ser un element de discussió. Contràriament portaria, des del punt de vista educatiu, a una situació de reproducció esquemàtica i mimètica d'algunes

de les seves fórmules més estridents.

Però, què diu el llibre?, és tan demolidor i nihilista com han dit? D'entrada hem d'afirmar que el llibre intenta crear en el noi actituds actives i de canvi («los verdaderos cambios sólo se producen cuando los interesados los llevan a cabo», pàg. 8). Contràriament a allò que s'ha dit, incita a l'estudi; això sí, a un estudi intel·ligent, actiu i creatiu, ¿quin pedagog no estaria d'acord amb aquest resum?:

«Para aprender inteligente y útilmente es preciso ante todo:

- tener ganas de hacerlo
- encontrar interesante el tema
- entender por qué se aprende
- participar
- poder trabajar el tema uno mismo
- poder trabajar el tema con los compañeros.»

Qualsevol ensenyant honrat trobaria que el capítol dedicat als «profes» té interès per comprendre la seva situació i les dificultats amb les quals es pot trobar. El fet que desemascarar el mal educador, no significa que no exhorti fins i tot a ajudar el professor que té dificultats. En cap moment el llibre no planteja l'enfrontament radical per sistema. A la pàgina 48, per exemple, es pot trobar tot un capítol dedicat a la sinceritat mútua. L'anàlisi d'allò a què tenen por els «profes», ho acceptaria qualsevol que hagi estat en una classe. Sabeu com acaba el paràgraf? No precisament inculcant als alumnes que rematin el «profe»: «Todo profe tiene sus cualidades y sus defectos. Encontradlos y servíos de sus cualidades más que atacar sus defectos» (pàgina 51). El fet que l'anàlisi del sistema escolar sigui càustica no li resta veritat. Moltes escoles de la geografia espanyola canviarien, ara mateix, els seus alumnes tips i avorrits d'escoles, per altres «adoctrinats» per les actituds escolars que «predica» el llibre.

Però passem al tema de «les drogues i el sexe» que sembla que han estat els capítols

que han aixecat més polèmica. El capítol sobre sexualitat té una certa heterogeneïtat i li manca l'adaptació suficient de què parlarem més endavant. Però en conjunt, és positiu i supera la simple informació. En tot cas, el llibre insisteix que el problema és que a l'escola no existeix educació sexual (pàg. 123). La base de l'enfoc és bàsicament humanista i personalitzadora: les relacions sexuals «siempre tienen importancia para las dos partes», és important que les dues parts «busquen la misma cosa» en les seves relacions, «no es necesario acostarse para manifestar sentimientos profundos», hi ha molts nivells possibles de relació, etc... (pàgs. 123 i 128).

Quant a la pornografia insisteix que allò important és donar-se compte que «da una imagen falsa de la realidad» i que no se la pot prendre seriosament (pàg. 133). Parlant de les «pastilles» insisteix molt en l'aspecte mèdic: «para tomar la píldora las chicas deben visitar a un médico» (pàg. 129). Dir que incita a l'avortament és fals. Es troba simplement en una línia proavortista, assenyalant que és important que es donin unes condicions per ser mare i perquè neixi el nen. Abans de jutjar aquest capítol seria convenient, però, suprimir alguna cosa de la hipocresia en la qual vivim els adults. Si existeix una realitat sexual en els nostres adolescents, ¿per què no explicar els mitjans perquè aquesta sigui correcta?

El capítol sobre les drogues, si d'alguna cosa peca, és justament pel seu caire moderat i conservador. En conjunt és una informació feta fa onze anys que, refeta avui, probablement s'hauria de plantejar d'una manera més oberta i científica. El llibre deixa clar que «todas las drogas son productos nocivos que pueden producir sensaciones agradables» i que «se toman porque se escoge el placer pasajero sobre la peligrosidad a largo plazo». La classificació que fa el llibre està superada i hi ha errors importants, com per exemple quan es parla de la gran gravetat de la cocaïna. L'enfoc del tabac, alcohol i haixix és bastant apropiat i assenjala seriosament els problemes que comporta el seu consum. L'enfoc del LSD hauria de ser forçosament completat, però en parla amb aquests termes: «desconfiad como de la peste del LSD» (pàgina 163). Avui existeix material imprès més apropiat per treballar el tema amb alumnes d'aquestes edats.

Del conjunt del llibre voldríem fer-ne alguna crítica més. La primera és la manca d'identificació de qui o quin tipus de grup ha fet l'adaptació castellana. Ni tan sols consta la identificació de l'original danès o de la seva edició francesa. El pitjor és que es fa passar per «libro rojo» una cosa que ni és una traducció ni és una adaptació. No és una adaptació perquè s'ha mantingut pràcticament tot, fins i tot allò que necessitava canvis per antiquat (la primera edició és del 1969), i ni el llenguatge, excepte l'argot de carrer, s'ha adaptat a la realitat espanyola. Encara que ho sembli no és una traducció perquè hi ha alguns canvis importants deguts, suposem, no a l'afany d'adaptació sinó a les necessitats ideològiques dels «traductors-adaptadors». Per exemple: el pròleg s'ha desmuntat i convertit en una introducció «sui generis» de la qual s'ha tallat alguna cosa important. Però on s'han tergiversat elements és en el capítol sobre la participació (pàgs. 113 a 120). S'han substituït o eliminat paràgrafs segons el gust de l'ideòleg-adaptador al qual no sembla agrada-li el tipus de democràcia que planteja el llibre. Per exemple: hi fa entrar tota una teoria sobre els delegats que no existeix en el llibre original (per entendre'ns, en pura línia assembleària) (pàg. 114), afegeix condicions a la democràcia i es carrega (¿democràcia de partits com a fons?) als «cuatro espabilados que hacen lo que les parece» amb les decisions de la majoria (pàg. 118), etc. En el seu conjunt, un capítol absolutament fora de context del llibre original, en el qual no hi entrem ni hi sortim, però sobre el qual s'havien de manifestar els autors i els canvis per tal de no fer servir el revulsiu pedagògic del llibre per a unes concretíssimes teories sobre la societat i la seva organització.

Per què no fer les coses amb honradesa? El llibre té dades d'identitat clares que haurien de constar en el lloc corresponent i, quant als canvis importants, no hi ha cap raó perquè es facin passar d'una manera fraudulenta. A més, d'aquest llibre que s'edita massa tard, n'existeixen moltes traduccions i adaptacions en altres llengües; concretament hi ha una edició mexicana, molt acurada i adaptada a aquell país, que hauria pogut servir de model (Ed. Extemporáneo, Mèxic, 1977, 9a. edició).

NOVETAT **Sm**

llibres de MATEMÀTICA

1^a etapa EGB

Línia Matemàtica

Aquesta línia és el resultat d'una reflexió teòrica sobre el procés d'assimilació del nen i d'una experimentació meticulosa de les activitats proposades. L'equip d'autors, format per Llicenciats en Ciències Exactes, Professors d'EGB de 1a. i 2a. etapa i Psicòlegs, han tingut en compte els següents principis, base fonamental de tot el treball: 1r. El nen ha de partir de situacions concretes (centres d'interès) per arribar a nous coneixements. 2n. El nen ha de poder aplicar a qualsevol situació els coneixements adquirits. Per mitjà d'exemples i exercicis programats es dirigeix el raonament de l'alumne.

Guies didàctiques per a cada curs

Contenen una presentació general i una classificació per temes, on es faciliten suggeriments i normes metodològiques, organigrames de continguts i solució d'activitats.

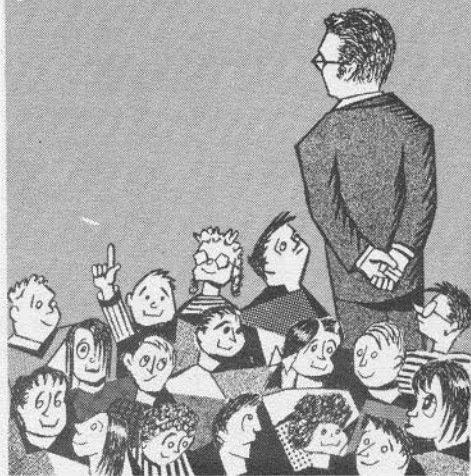


Distribuidor exclusiu: CESMA S.A.
c/ AUSA 97-99 - Barcelona-33. Tel. 345 37 12

ETNA
71

NOSALTRES ELS MESTRES

Jaume Ministral Masia



NOSALTRES, ELS MESTRES

de Jaume Ministral Masia

Col·lecció Pòrtic-71

419 pàgs. 750,- ptes.

AQUEST LLIBRE S'ESTÉN AL LLARG
DE 150 ANYS.

TOT EL QUE ES POT RELACIONAR
AMB L'ESCOLA HI ÉS EVOCAT.

UNA NARRACIÓ EXQUISIDA UTILIT-
ZANT LA IRONIA, EINA QUE L'AUTOR
DOMINA TOTALMENT.

TOTS ELS MESTRES S'HI SENTIRAN
RETRATATS. TINGUIN L'EDAT QUE TIN-
GUIN.

editorial pòrtic

avda. del marquès de l'argentera, 17, entr. 2a. barcelona-3. t. 319 66 84

Què en penseu de

EL «LIBRO ROJO DEL COLE»

Recollim en aquest número alguns dels articles que ens han semblat més representatius sobre la polèmica suscitada entorn a «El libro rojo del cole» durant el mes de febrer, pocs dies abans d'iniciar-se al Parlament la discussió sobre el projecte de llei sobre l'Estatut de Centres. En aquesta polèmica s'hi han barrejat, sens dubte, diversos aspectes que poden afectar els ensenyants (des de l'oportunitat política del moment en què s'ha fet esclatar fins al contingut del llibre). Ens ha semblat interessant de reproduir dues opinions bastant diferents sobre alguns aspectes del contingut del llibre (una del diari «YA» i una altra de «Triunfo») i un fragment d'un article de «El Periódico» sobre la censura i la llibertat d'expressió. En una altra secció de la revista, «Perspectiva Escolar» en fa una anàlisi pròpia.

EL «LIBRO ROJO DEL COLE»

1. Una constante relativització de los valores

...

»1. Ya en la portada se dibuja un grupo escolar con mucho palo, con mucha hoz y mucha guadaña en alto. Si una imagen tiene más fuerza que muchas ideas, esta portada no es la mejor invitación a la cordialidad y convivencia pacíficas, de las que estamos necesitados a todo nivel...

»2. Que el libro tiene como destinatarios directos a los mismos alumnos no tiene vuelta de hoja, ya que en la primerea se dice a ellos: «Éstos son los temas que tenéis en las manos.» ... El libro se presenta, pues, no para mayores (COU y Universidad), sino para chicos de diez a dieciséis años, y su finalidad es «romper de una vez ese sistema de terribles nombres: profesor, examen, notas, insuficiente, evaluación» (p. 6). No es un libro teórico-informativo, sino «una guía para la acción», y «a ella incita», dice en la presentación misma.

»3. Antes de seguir adelante sería conveniente ponerse de acuerdo en la clave misma de la llamada «contestación juvenil», fenómeno extenso y profundo, también aquí como en otras partes del mundo: la clave de la protesta está en que se haya querido, por parte de la generación anterior, dar a la juventud una sociedad, una política, una cultura, etc., hechas sin los jóvenes para los jóvenes. Y que si la causa de tantos males proviene de ahí, según psicólogos, sociólogos e historiadores

de la mejor nota, la solución consistirá en proponer decididamente el diálogo y la coresponsabilidad con la juventud a todos los niveles, sobre todo en el educativo.

»4. Puestos a este nivel, actitud necesaria y elemental en unos y otros, ¿qué valor educativo se puede atribuir a la frase, generalizada, escrita en el pórtico mismo del libro: «Los adultos son tigres de papel», y que «también ellos han sido domados en la juventud», y que «se sienten atrapados e impotentes»; que «intentan mangonear a los jóvenes descargando su agresividad y sus frustraciones con los más débiles»? No, no siempre ni necesariamente corresponde a verdad la imagen de padres y profesores, que describe y pinta en las páginas 7-9...

»5. Uno puede estar de acuerdo con gran parte de las observaciones pedagógicas que se encuentran en el c. 1 sobre la enseñanza como tal; hay ahí todo un examen de pedagogía para profesores y educadores en el eterno problema del método, ojalá que individualizado, no masivo, sino dinámico y evolutivo; pero no es fácil de entender —incluso desde esta perspectiva del método— cómo pueden ser los alumnos los que digan qué materias merecen la pena y qué contenidos deben incluirse en cada asignatura. Y, ¿quién asume y responde de la acusación que se hace en la página 17 de que «el plan de trabajo que existe en vuestra escuela fue inventado en la Edad Media»? Existen, sin duda, no pocos profesores y centros que están continuamente reflexionando y evolucionando sobre sus métodos; ¡siempre insatisfechos de los que vienen utilizando y de sus resultados, en continua búsqueda de mejores!...

»6. ¿Se puede decir hoy honradamente y hacer creer a los alumnos la discriminación en que se encuentran los profesores no creyentes diciendo: «no se toleraría mucho tiempo que un profesor (...) no crea en la religión»? (p. 45). ¿Existen de verdad muchos casos en que esta intolerancia se dé «de jure» o «de facto»? A no ser que desde esa increencia se quiera influir y penetrar en las mentes de los niños y hasta en zonas propiamente científicas: filosofía, ética, biología, etc. Lo noble, lo honrado, es respetar los campos y las personas y hacer respetar; y cuando de la clase de religión se trata, haya libertad para profesores y alumnos...

»7. El libro apenas objetiva los valores, como si tuviera alergia a decir y manifestar en qué consisten; antes bien, los relativiza constantemente y casi siempre ironiza sobre los que tratan de presentarlos; por ejemplo, cuando se dice: «Hay condiciones que se os imponen con la única finalidad de haceros fracasar. ¡Desconfiad!» (p. 52). Cuando se habla de las huelgas de los alumnos, nunca se dice nada sobre la necesidad de la bondad del fin que se persigue ni de la honestidad de los medios. ¿No es necesario este discernimiento para la educación ética e integral de los alumnos? Lo único que se les enseña es una estrategia: cómo salir con éxito. ¿Cuál? Y a renglón seguido, se da una consigna que pretende ser colofón y clave: «acoger con recelo a los profesores que pretenden discutir con vosotros el "libro rojo"» (p. 57); ¿es que hay que aceptarlo sin discutirlo?

»8. En el apartado titulado «situaciones conflictivas» (p. 52 ss.), lo único que se enseña a los chicos es la estrategia como tal, sin discernimiento de fines y medios y sin integrarla en la educación integral y ética. Una prueba de lo que queremos decir la tenemos en la página 63: «cuidado, se dice en ella: no digáis nunca a un periodista algo que no puede ser probado (en vuestras denuncias contra un profesor), ya que corréis el riesgo de tener algún disgusto». Ahora bien: ¿cuál es la razón verdaderamente educativa: el miedo a correr un riesgo o la exigencia de verdad, es decir, la ley natural que exige estar en grado de demostrar una acusación que se hace?

»9. En el apartado correspondiente a los

despidos de los profesores y sus causas, si se hace una valoración moral comparativa en los siguientes términos: «Pero si un profesor (hombre o mujer) se acuesta con uno o una de sus alumnos, entonces, sin demora, se le destituye inmediatamente. ¿Por qué? Porque la moral oficial es muy retrógrada: considera que es mucho más inmoral hacer el amor con un alumno que partírle la boca» (p. 65).

»10. El libro confunde los reglamentos de los centros con los principios mismos educativos; y reduce éstos, tanto en centros públicos como en escuelas privadas (que las califica simplemente «de pago») a idénticos principios, consistentes sólo en «mantener el orden» (p. 67). Es un reduccionismo sin duda inadmisibles.

»2. Los valores morales, en la picota

»1. De pronto, en capítulos donde se anuncia que se va a hablar de estudiantes y selectividad, del mito de la inteligencia y del tiempo libre (cf. c. 3), nos encontramos con tomas de postura, fundamentales, sobre ética y moral en formas interrogativas, cuyo reverso, sin embargo, no deja lugar a dudas: se relativizan, junto con las costumbres y las normas sociales de conducta, los valores morales (p. 75) y se interroga a los niños de diez a dieciséis años: «¿Sabes que, reflexionando varios, es posible elaborar una propia escala de valores morales y unas propias reglas de conducta que os permitan enjuiciaros unos a otros en función de lo que estimáis justo y válido? ¿Sabes que no está prohibido lanzar al cubo de la basura la moral y los valores que los adultos tratan de imponerte?»... (p. 75).

»2. Hay que huir del individualismo (que no educa) e ir hacia formas de educación en corresponsabilidad. Pero hay que prestar atención a los valores que encarna la decisión común y comunitaria, no dejando en una nebulosa de fines, medios y valores...

»3. Dentro del mismo capítulo, unas páginas más adelante, se hace una afirmación que no parece tener valoración ni prudencia educativas; dice así: «Cuando llegue el día de decidir qué quieres ser y lo que quieres hacer, será precisamente lo que has aprendido en la ilegalidad lo que más necesitarás. Si

Qué en penseu de

nunca te has atrevido a hacer todas estas experiencias (poco antes se han dicho cuáles) y a lanzarte a todas las aventuras que han llenado tu vida ilegal, realmente estarás mal equipado para afrontar los grandes problemas de la vida que son el trabajo, el amor, la amistad y la vida en común» (p. 80)...

»4. Después de todo esto se anuncia otro apartado bajo el epígrafe «El mito de la inteligencia», subrayando una primera afirmación: la de que «sólo los imbéciles creen en ella» (p. 81). El caso es que bajo este epígrafe se dicen pinceladas pedagógicas, buenas, acertadas y aceptables las más, si bien hay que pasar la vista por gráficos de puño y hoz en alto (p. 85). Puede luego uno seguir leyendo sugerencias pedagógicas muy buenas sobre la selectividad, eliminación, discriminación, tiempo libre, etc., hasta que de pronto, nuevamente, tropieza con frases como ésta: «Los boy-scouts tienen interés en haceros vestir un uniforme. Tienen a grandes rasgos dos objetivos: primero, retrasar lo más posible el momento en que vosotros tendréis relaciones con el otro sexo y controlar el desarrollo de estas relaciones con el otro sexo» (pp. 90-91). Bien es verdad que a continuación se añade como segundo objetivo: «Hacer de vosotros perfectos ciudadanos»...

»3. Invitación al sexo

»1. No todo es negativo en el libro: a lo largo y ancho del capítulo 4, dedicado al sistema escolar, se encuentran muchas advertencias pedagógicas útiles, y no sólo pedagógicas, sino de contenido y espíritu, como cuando dice: «Para muchos adultos ganar cada vez más dinero ha llegado a ser un fin en sí; nunca llegan a preguntarse cómo y por qué lo ganan. Olvidan la alegría del trabajo, que es lo que más cuenta» (pp. 102-103). «Uno se engaña —se nos dice también— cuando en lugar de interesarse por la gente y de comprenderles se lanza a juzgarles, a mirar las notas que ha obtenido»...

»2. Ya el subtítulo mismo es de relaciones sexuales, no de relaciones interpersonales, y se comienza diciendo que «este capítulo no dice nada acerca del amor y muy poco acerca de los sentimientos». Y muy pronto, en la

página siguiente, va de entrada, directamente, a desprestigiar al que pueda llevar a los chicos a un mensaje distinto: «Habrás siempre gente que os dirá que los sentimientos son peligrosos y las relaciones sexuales horriblemente peligrosas [este lenguaje nos parece ambiguo y tendencioso]. Pero esta gente, sigue diciendo el libro, si os dice esto es casi siempre porque ellos mismos tienen miedo de los sentimientos y de las relaciones sexuales. No han tenido nunca la audacia de atreverse...» (pp. 124-125).

»3. En el apartado sobre masturbación, después de informar en qué consiste, añade: «Los adultos, las personas mayores, es decir, tus padres, tus profesores, lo hacen también» (p. 126).

»4. Si unimos este capítulo con el destinatario a que se refiere el comienzo mismo del libro (de diez a dieciséis años), cabe preguntarse todavía: ¿Es pura información la que se da o está teñido todo de incitación a su ejercicio y puesta en práctica? El que lea todo, y particularmente algunas frases, no tiene duda de esto segundo. Veamos algún botón de muestra: «En algunos países de Europa, los preservativos se compran como chicles o caramelos»... (p. 130). Se podrá objetar diciendo que es pura información y para perspectivas de futuro...; pero también aquí vale la regla de oro de la dinámica de la imagen que ésta tiene más eficacia inmediata que muchas ideas.

5. Pero lo más inmoral no es esto, sino el concepto de matrimonio y familia que se ofrece más adelante (p. 135) al decir: «Por otra parte, no se ve el porqué una familia debe necesariamente basarse en el matrimonio de un hombre y una mujer. ¿Por qué no puede haber matrimonios de grupo, grandes familias, comunidades, etc?» En la página 135 se explica el concepto de «anormal»: lo que no está de acuerdo con reglas precisas, los mandamientos de una religión, etc. Pero muy pronto da vuelta a esta noción de anormalidad para decir que «podría ser que fueran los mandamientos, la disciplina, las condiciones tradicionales, las que no fueran normales».

José Luis LARRABE

Catedrático y vicario episcopal
(«YA», 15, 17, 19 de febrer, 1980)

LOS MOTIVOS DEL ESCÁNDALO

«No lo olvides, todo lo que sabes lo has aprendido tú y sólo tú. Eres tú quien debe sudar para aprender. Tu profesor no puede hacerlo en tu lugar. Todo lo que él puede hacer es darte los medios que necesitas para que te pongas a aprender por tu cuenta.» Se lee este párrafo en la página 14 —después de pasar una introducción en donde se habla de tigres de papel y de ángeles guardianes— de esta «guía para la acción» que está escrita toda ella con palabras explícitas, muy distantes de las viejas cartillas de urbanidad, llenas de frases hechas, que no conseguimos nunca descifrar. Cada idea se repite una o dos veces, para que quede bien claro lo que se quiere decir. En esa misma página se dice: «Recuerda también que la única manera de aprender cómo las cosas se relacionan unas con otras y cómo distinguir lo verdadero de lo falso es poder descubrirlo uno mismo por la experiencia».

»Así son las primeras normas que se van encontrando en las páginas de cuarto de esta obra que Soren Jensen y Jesper Jensen empezaron a escribir en Dinamarca. Durante doce años, la idea inicial de los autores que adaptándose y actualizando a medida que el libro iba siendo editado en otros países. En algunos, como Gran Bretaña, también hubo problemas en la fecha de su publicación —incidente que ahora han recordado con rigor periodístico los ofendidos— en 1976. Los tribunales británicos ordenaron su retirada de las librerías por considerarlo obsceno. Sin embargo, en otros, como Bélgica, fue el propio ministro de Educación el que lo recomendó. Es difícil poner de acuerdo a los adultos, sobre todo cuando se trata de un tema tan complicado como es el de decirle a los niños, a los adolescentes, qué es lo que está bien y lo que está mal. Aunque sean comentarios como éste de la página 16 que dice que «la mayoría de los profesores quieren también que os sintáis a gusto en clase, porque entonces también ellos se sienten a gusto», puede suscitar discusión si va seguida del siguiente consejo: «Hablad con vuestros profesores, pedídes que, si es posible, hagan sus clases más ricas y menos aburridas». Y la discusión puede subir estrepitosamente de

tono si se le añade la siguiente coletilla de sugerencias sobre cómo evadirse cuando la charla de un profesor resulte pesada: «Pensar en cómo vas a emplear tu dinero; hacer proyectos para ocupar las horas libres; escribir a un compañero que también se aburre para decirle lo que piensas de una película, de una emisión de televisión o de cualquier otro asunto que os interese a ambos; hacer circular por toda la clase mensajes pidiendo que todo el mundo diga lo que piensa; escribir a un periódico o hacer un artículo para explicar cómo te dan la clase y hasta qué punto te resulta fastidioso; leer el «Pequeño Libro Rojo de los Escolares»; poner un libro que te interese en las tapas o dentro de un libro de clase; el profesor creará que estás tomando notas; escribir en la cubierta del libro un poema sobre un asunto que te importa mucho; escribir esta carta que desees escribir desde hace mucho tiempo».

»Todas estas sugerencias se encuentran en la página 22. Sin embargo, tres más adelante hay un párrafo que dice: «Reflexionad, no debéis alborotar con un profe antes de haberos asegurado que es irremediablemente pesado y que no existe la menor posibilidad de hacerlo cambiar». A proposiciones como ésta se les ha calificado en algunos medios de «antisociales, inmorales, falaces, antidemocráticas, contrarias a la dignidad humana, pseudocientíficas y quizá delictivas en no pocos casos».¹

»Pero no podemos olvidar cuando se oyen esas afirmaciones que «la mayoría de los profesores y muchísimos padres —página 28— no pueden imaginar que se puede aprender algo sin hacer deberes en casa» y cuando se enteran de que en este libro se les explica a los niños que hay libros llamados del maestro en donde vienen hechas las traducciones y solucionados los dictados y problemas que mandan para hacer en casa, se enfurecen y lanzan acusaciones muy serias.

»Tan serias que con ellas han conseguido que la publicación sea retirada de las librerías. Y no sólo eso, sino que el director gerente de la editorial Nuestra Cultura, Luis Martínez Ros, ha sido acusado de un presunto delito de escándalo público. Pero curiosa-

1. «ABC», 3 febrero 1980. Página editorial.

Qué en penseu de

mente esta acusación no se realizó en el momento en que apareció la obra en las librerías, el 30 de octubre de 1979, sino el pasado 15 de febrero...

»El caso es que, a pesar de que es inútil peregrinar de tienda en tienda en su busca, todo el mundo habla —mientras siguen los debates sobre el Estatuto de Centros docentes— del librito como si lo hubiesen leído con extremo detenimiento, cosa sorprendente entre nosotros que casi no nos preocupamos por averiguar qué pasaba en Summerhil o en las nuevas escuelas de Paulo Freire. Sin embargo, ante preguntas como «¿podría hacer un poema en vez de una redacción?» (pág. 30) o consejos como «si algún día estás demasiado ocupado para hacer los deberes, telefona a un amigo: a menudo los deberes pueden hacerse por teléfono», la curiosidad se acrecienta y no importa perder una hora en leer a salto de mata estas consignas venidas del extranjero. Y cuando los escandalizados acaban su lectura y empiezan a recordar citas salteadas, a menudo olvidan algunas como: «Si tú crees que tu profesor sería menos injusto contigo si te conociese mejor, no vaciles en ir a encontrarle para explicarle cómo eres y lo que deseas» (pág. 41). «Uno se da cuenta de que en realidad no existe razón para enfrentar a profesores y alumnos» (pág. 54). «... es más fácil influirse unos a otros si existe un entendimiento recíproco» (pág. 46). «... lo que influye más en los otros es la honradez en la conducta y en las palabras» (página 46). «... es mejor hacer aparecer conflictos que todo el mundo sabe se incuban desde hace tiempo que no crearlos» (pág. 47).

»Otras frases como «debes saber que los padres esconden tantas cosas a sus hijos como secretos tienes tú con ellos» (pág. 80), son de las más conocidas gracias a los escandalizados. Y también la que dice: «¿Sabes que no está prohibido lanzar al cubo de la basura la moral y los valores que los adultos tratan de imponerte?» (pág. 75). Pero lo más rabiosamente atacado de todo el texto no son ni siquiera estas frases que van dirigidas frontalmente contra los llamados valores establecidos. No, la piedra de escándalo no ha sido la revolución posible dentro del aula, porque frases como «tenéis derecho a una escuela que desarrolle y amplíe

vuestra personalidad, aunque ésta no sea conforme a como quisieran los adultos y no tenga un lugar rentable en el mundo» (página 94), han pasado inadvertidos junto a una como ésta: «Tened la audacia de atreveros, haced con osadía vuestras propias experiencias» (pág. 125). Porque esta última se refiere a experiencias de tipo sexual y este tema sigue siendo tabú para los padres de muchos niños.

»Aunque nos salgamos un poco «del plano normal de decoro»,² merece la pena citar que el capítulo que el «Libro Rojo del Cole» dedica a la sexualidad contiene frases como «cualquiera que sean las razones por las cuales se acuestan juntos (un chico y una chica), lo que es necesario es saber que esto tiene siempre importancia para las dos partes», y más adelante: «Para que las relaciones sexuales no tengan consecuencias enojosas e inesperadas es necesario, ante todo, que los interesados no se engañen mutuamente y sean honestos: deben tener el mismo fin y buscar la misma cosa» (pág. 124). Y, naturalmente, si se habla de hacer el amor lo más precavido es dar a continuación una extensa explicación sobre todos los métodos anticonceptivos que existen en el mercado. Si a esto se llama incitación, también tendrían que ser denunciadas todas las películas que explican detalladamente cómo cometer un asesinato o asaltar un Banco.

»Dejando a un lado el tema del aborto, que tantos enfrentamientos provoca todavía en este país, incluso entre los más izquierdistas, el capítulo se redondea con un apartado dedicado a la pornografía que termina con frases como: «La pornografía es algo divertido e inofensivo si uno no se la toma en serio y si no se cree que lo que muestra tenga parecido con lo que ocurre en la vida real. Si, por el contrario, os lo creéis, ¡quedaréis muy decepcionados!» (pág. 133). Y sobre la homosexualidad, efectivamente, hace apología de ella y dice: «Si uno se siente mal dentro de su piel, si no se acepta tal como es, es casi siempre a causa de la intolerancia de los demás» (página 136).

»Uno de los últimos capítulos, el de las drogas, ha sido objeto de comentarios como el

2. «ABC», 3 febrero 1980. Página editorial.



del señor ministro de Educación, José Manuel Otero Novas, que manifestó: «El libro fomenta prácticas tales como el consumo de drogas», y resulta que precisamente este capítulo empieza diciendo que «todas las drogas son productos nocivos, pero que pueden producir sensaciones agradables. Si se toman es porque se tiene tendencia a no tener en cuenta su peligrosidad a largo plazo y a retener sólo el placer pasajero que ellas producen» (página 147). A continuación se señalan diferentes clasificaciones y explicaciones detalladas a los efectos que puede producir cada una de ellas, desde el tabaco y el alcohol hasta la morfina o el opio. Con respecto a la LSD, después de explicar su forma de consumición y sus consecuencias, dice: «Desconfiad como de la peste del LSD, de la mesalina y de otras drogas parecidas» (pág. 163). Y en la página siguiente se lee: «No creáis que durante el viaje podréis trabajar o aprender alguna cosa». Para extremar la insidia de incitación acaba diciendo que «antes de empezar puedes escoger. Después no eres tú quien decide, sino la droga. Esto no tiene nada que ver con la moral. Es una consecuencia de la naturaleza de nuestro sistema nervioso» (pág. 169).

»Y para finalizar, los autores lanzan unas cuantas ideas sobre la relación entre la escuela y la sociedad, que parece que ha pasado inadvertida a las críticas y quizá sean el mensaje más importante de todo el libro: «Cuando en un colegio, un instituto, una escuela, vosotros conseguís modificar las normas, el funcionamiento, los contenidos, etc., estáis provocando un cambio general de la sociedad» (pág. 177)...

Aurora FERNÁNDEZ
(«Triunfo»)

UN LIBRO «ROSA» CON ESCANDALO

Ahora, cuando el libro ha empezado a circular con normalidad editado por *Nueva Cultura*, el eco de la edición no ha sido espectacular. Y es que llegaba con diez años de retraso, entre tintineos de bingos y coños-y-tetas generosamente ofrecidos a todos los alumnos de EGB (de Fuencarral o de Cornellá). Tan generosamente ofrecidos como la droga en

la puerta de más de un centro escolar, no sé si de Fuencarral, ante el silencio cómplice de los que ahora se exclaman con tanta demagogia. Que el libro haya llegado en un lote con productos de signo bien distinto, ¿justifica este alboroto?

»Más grave nos parece aún la reacción del Ministro de Cultura, don Ricardo de la Cierva, un ex jesuita que aún cree en el valor referencial del absoluto. Lean, si no, lo que ha dicho textualmente del contenido del libro: «...me parece absolutamente intolerable y gravísimamente atentatorio a la convivencia cívica y absolutamente agresivo contra la conciencia infantil y juvenil, he de decir que este libro es absolutamente clandestino por lo que toca a su circulación...». No sé si entre las competencias atribuidas a un ministro de la UCD consta la de definidor de *absolutos*, tarea por otra parte compleja y de excesivas connotaciones religiosas. ¿Con qué grados de *absolutos* condenaría el Ministerio la colección *Franco, ese hombre*, del mismo Ricardo de la Cierva? Aquellos que hemos padecido los arrebatos de un Ricardo de la Cierva como director general de Cultura Popular, siendo ministro el impío Cabanillas, ¿no tenemos derecho a pedir que no sea nombrado ministro un político que atenta contra la cultura democrática de este país maldecido? Porque a pesar de mini-aperturismo que De la Cierva protagonizó, suya era aquella frase programática: «La censura está aquí, no tiene ningún sentido negarlo, y además yo seguiré usándola. Existe y debe existir la censura, como existe y debe existir la propaganda...». Y a él debemos una política absolutamente falseadora de la actualidad y de la historia del país, con una apertura controlada pero al mismo tiempo tendenciosamente dirigida.

»RESUMIENDO: no hacemos apología del contenido del libro *rojo*. Nos parece más bien un panfleto de escaso interés. Hubiéramos creído de más interés para los niños de Fuencarral las *Aventuras de Guillermo*. Pero de aquí a *armar una plaga* creemos que va la misma distancia que hay de la honestidad política a la demagogia.

Ignasi RIERA
(«El Periódico», 22 febrer 1980)

EL DECRET DE BILINGÜISME PER AL PAÍS VALENCIÀ

A la revista *Perspectiva Escolar*, i a la Marta Mata, intuïda autora de l'Editorial «COMPANYS DEL PAÍS VALENCIÀ» *

Ciutat de València, febrer 1980

Amb emoció hem llegit el vostre escrit en el qual compartiu «la nostra vergonya i la nostra protesta». En la nostra lluita professional de cada dia per fer escoles arrelades al nostre País i en la nostra llengua menyspreïda, qüestionada i en darrera instància marginada encara, la lectura del vostre Editorial ens ha suposat una bona dosi de recolçament encoratjador. Continuarem oposant resistència al Decret de Bilingüisme tal com el vol regular i desenvolupar el partit del govern des de la seua òptica «regionalista» i discriminadora. Continuarem, des de la creença en la llengua comuna que ens uneix a tots, catalans, illencs i valencians, ensenyant a parlar i a aprendre en el nostre idioma, continuarem lluitant per la dignificació de la nostra cultura i de la nostra consciència nacional.

El camí és ple d'entrebancs: ho sabem. Per això necessitem i agraïm les mostres de solidaritat al temps que creguem que aquesta ha de ser una actitud permanent de lluita política allà on calga: als diaris, als carrers, al Parlament...

*Gràcies companys de Catalunya, gràcies *Perspectiva Escolar*, gràcies Marta Mata.*

Els equips de mestres de les Escoles Cooperatives:

ESCOLA GAVINA, ESCOLA LES CAROLINES, ESCOLA LA MASIA

* Nota de la Redacció: Vegeu «*Perspectiva Escolar*», núm. 40 (desembre 1979), pàg. 1.

UN DECRET DE BILINGÜISME I UNA ORDRE MINISTERIAL DISCRIMINATORIS I LESIUS PER AL PAÍS VALENCIÀ

L'allau d'accions de protesta —i de resistència— que ha protagonitzat el País Valencià, des de la Universitat i altres estaments docents, passant pels Ajuntaments, pels sindicats i partits, per les entitats culturals i ciutadanes, i un llarg etcètera, ha commocionat la vida docent, i la política. I encara no s'ha acabat tot.

La protesta no era, ni és, gratuïta: per unes quantes raons, i de pes, els valencians no devíem suportar que la UCD —és clar, la

UCD-València, especialment, però no sols la de València— decretàs, amb tota la impunitat:

1. Que hi ha una llengua valenciana, al marge de la llengua catalana.
2. Que l'ensenyament de la llengua no serà obligatori per a tota la població escolar del País Valencià.
3. Que persones no compromeses amb la ciència lingüística, i no professionals de l'ensenyament, puguen accedir a l'ensenyament de la llengua.

I és en aquests tres punts —i encara hi ha més— que caldria detenir-nos i analitzar, tot i fent les corresponents comparacions amb els altres Decrets i Ordres d'Euskadi, Catalunya (Principat), les Illes i Galícia: el greuge és major i no és fa debades.

Que la UCD pretén consagrar la maniobra secessionista que avalen els escamots acientí-

tics de l'Acadèmia Valenciana (sic) no és cap secret, a hores d'ara. Quan els candidats a diputats i senadors feren públic el seu jurament de defensar la «llengua valenciana ab sustrat edetà» hi hagué qui pensava que es tractava d'una maniobra electoral. La ingenuïtat és explicable, en alguns casos, i en aquest per la senzilla raó que, evidentment, la manifestació era molt bèstia. Malgrat això, també hi hagué qui no pensava que allò era una broma: no tots som angelicals.

Evidentment, la cosa no era una broma i el fet de la defenestració d'un home com Barceló, o del silenci de Muñoz Peirats, Ruiz Monrabal i algun altre personatge d'UCD, ho confirmaria de manera immediata. I la paràlització del PLA EXPERIMENTAL i de tots els projectes per a introduir matèries específiques valencianes als programes escolars (Geografia, Història, etc.), i d'altres projectes, confirmava, rotundament, que UCD anava a consumir el seu programa: la desfeta cultural del País.

I això al contrari del que la mateixa UCD anava a fer a les ILLES on no ha tingut cap inconvenient a reconèixer i afirmar la unitat de la llengua catalana. Es tracta, pensaven els ingenus, de donar-li a l'electorat allò que demane: català —amb variants insulars mallorquines, menorquines i eivissenques— als illencs, i una «llengua valenciana ab sustrat edetà» als valencians. Però, això no és així. Al cas valencià la maniobra va més enllà: es tracta de fer inviable el redreçament cultural del País, i res millor que organitzar el gran poti-poti per tal que ací no hi haja qui s'entenga.

O siga, d'introduir el «patoisament», o la dialectització més tronada com un mitjà perquè res no es puga prendre seriosament. En definitiva una llengua ben ensenyada és útil per a fer coses positives, com ara entendre que aquesta llengua està postergada dels mitjans de comunicació, de l'ensenyament en tots els seus aspectes, de la vida social... i més coses encara. Una llengua ben ensenyada és molt útil perquè un poble entenga que està sotmès a un altre poble, que li ha imposat una llengua que no és la seua, una cultura que no és la seua, i etc. I, contràriament, una llengua mal ensenyada fa tot l'efecte contrari. Ni més ni menys.

Es tracta, doncs, d'això i de res més: mante-

nir la llengua en uns nivells dialectalitzats al màxim per fer-la ineficaç. I això sols es pot aconseguir negant-li a aquesta llengua la seua veritable història, negant-li el seu passat per tal que ni el present ni el futur d'aquesta llengua no pose en perill la supremacia de la llengua de l'Estat —l'espanyol—. Es tracta, en definitiva, de negar que el valencià és la llengua catalana que parlem els valencians.

La UCD pretén, també, i consegüent amb la seua política de desfeta, que si alguna cosa, malgrat tot, s'ha d'ensenyar, que sols es faça en aquells casos més inevitables: a les zones *valencianoparlants*, i acceptant totes les excuses del món per tal que els alumnes puguem sol·licitar llur exempció.

A Euskadi, a Catalunya (Principat), a les Illes, i a Galícia, l'ensenyament de l'euskera, del català i del gallec, és obligatori, a tots els nivells. A Euskadi es fa la salvedat, respecte a les comarques castellanoparlants, d'introduir aquesta obligatorietat *progressivament*. Al País Valencià, pel contrari, queden excloses les comarques castellanoparlants, on no s'ensenyarà mai el català —«la llengua valenciana»— i les zones *bilingües*, de l'existència de les quals ningú no tenia notícia fins que ho féu públic l'actual Conseller d'Educació (*Levante*, 18-11-79). Aquesta novetat mereix tenir-la en compte, perquè pot significar que la major part del País puga caure sota la seua maledicció: gairebé a la major part de les comarques hi ha una abundant població immigrada, especialment a València i l'Horta, a l'Alcantí, a la Ribera, al Camp de Morvedre, al Baix Vinalopó...

Hom pot deduir que solament una quarta part de la població escolar haurà de tenir unes classes de català (màxim tres) cada setmana, si no hi tenen res en contra els pares d'aquestes criatures, ja que «cuando se den otras circunstancias justificativas» en podran quedar exemptes.

I hi ha el Batxillerat. Al País Valencià aquest nivell també queda exclòs de l'ensenyament (article 4.1 de l'Ordre Ministerial, en projecte).

Darrerament, la qüestió del professorat. Al País Valencià, fins ara, no ha existit, als plans d'estudi de la Universitat ni de l'Escola de Magisteri, cap especialitat de llengua catalana, ni de «llengua valenciana»; sols, ara, existeix una especialitat de Filologia Hispà-

nica, subsecció de Filologia Valenciana (Pla de 1979). A les escoles de Magisteri, ara, i amb el caràcter d'assignatura optativa, existeix també el que hom diu «Lingüística valenciana y su didáctica». Aleshores no hi ha titulats per la Universitat de València especialistes en català, encara.

Al marge, però, dels plans d'estudi de les nostres universitats i escoles de magisteri, des de l'any 1973 l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Literària ha preparat, mitjançant els seus cursos de «Lingüística valenciana i la seua didáctica», centenars de mestres i llicenciats que han superat els tres nivells corresponents i que es troben avui mateix preparats per a la docència del català. A més dels llicenciats en filologia que, voluntàriament, han seguit classes de català als anteriors plans d'estudi.

Són aquests professors, doncs, els que haurien de tenir la *venia docendi*, i aquells altres que cursassen aquests tres nivells de l'ICE. Però, aquests professionals no combreguen, evidentment, amb les maniobres de la UCD, és a dir, no estan disposats a acceptar la fal·lòria de la «llengua valenciana» *versus* la «llengua catalana». I no serveixen

La UCD tenia previst, i ho té encara en part, que els seus addictes, amb les lamentables cartilles escolars que han confeccionat, de vegades simples paròdies d'altres textos publicats pels «catalanistes», accedesquen a les aules: amb els certificats «de aquelles institucions que autorice el Consejo» (article 11, del Projecte d'Ordre). I és lògic que així ho intentin fer, ja que la seua científica política lingüística sols pot dur-se endavant amb personatges que hi participen de la maniobra, i la Universitat, i els professionals mitjanament conscients, no estan a la UCD.

Evidentment, i conseqüents amb la seua política, la UCD no accepta les titulacions universitàries de Catalunya (Principat) i Mallorca per a l'ensenyament del català al País Valencià. Contràriament sí que accepta les titulacions valencianes universitàries i no universitàries (p. e., les del Centre Carles Salvador) per a l'ensenyament del català a Catalunya (Principat) i les Illes.

En conclusió podríem dir que el futur més immediat de la llengua està amenaçat, i força, per la UCD. Acceptar la seua trama significa acceptar un gran retrocés en el camí

del seu redreçament, que iniciaren les forces democràtiques valencianes, fent-se portaveus i ressò d'allò que els intel·lectuals valencians havien anat predicant al llarg del penós període franquista, hereus també de tota una història en aquest sentit, protagonitzada, des de la Renaixença pels valencians més identificats amb aquest País.

Però, i malgrat el perill, el fet que la resposta rebuda per la UCD haja estat tan contundent i ferma, aquestes darreres setmanes, pot permetre'ns pensar, amb un mínim d'optimisme, que la batalla que UCD ha presentat no la guanyaran, almenys d'una manera definitiva. Això sí, de moment han lastrat el procés que s'inicià amb el PLA EXPERIMENTAL PER A L'ENSENYAMENT DEL VALENCIÀ, del curs 1978-79; han frustrat unes expectatives i uns projectes, de professors, de clausures, d'institucions, etc. Però el procés continua, malgrat tot, i uns altres projectes s'han confeccionat, amb tota la saba vivificadora d'una Universitat aixecada, unànimement, contra la política lingüística de la UCD, uns Ajuntaments, uns partits, uns sindicats, unes institucions, etc., solidàries amb aquesta protesta i decidides a no consentir la maniobra i l'agressió.

Josep Ll. PITARCH

DOCUMENT SOBRE EL DECRET DE BILINGÜISME

Els projectes d'Ordre Ministerial per a l'aplicació del Decret de Bilingüisme al País Valencià que han arribat a les nostres mans no sols han mantingut els defectes del Decret sinó que els han accentuats. Per aquesta raó volem assenyalar els punts següents, potser els que d'una manera més manifesta ens discriminen respecte d'altres nacionalitats de l'Estat espanyol:

1. Absència de rigor científic en el nom de la llengua. Són coses molt diferents la unitat idiomàtica de Catalunya, València i les Illes Balears, que és una realitat científica incontrovertible, de l'actitud política que podrien significar els Països Catalans, que és un ideari opcional com qualsevol altre. Demanem, per tant, que en aquest aspecte l'Ordre ministe-

rial per al País Valencià accepti la mateixa redacció de l'O.M. de les Illes Balears.

2. Total desacord amb el caràcter optatiu que té l'ensenyament del valencià en el Decret de Bilingüisme i els projectes d'Ordre ministerial. L'ensenyament del valencià deu ésser obligatori (excepció feta de les comarques castellanoparlants que tindran un tractament especial) i ha de tenir si més no les mateixes característiques que les expressades a les Ordres Ministerials de Galícia, les Illes Balears, Euskadi i Catalunya. Considerem que de la mateixa manera que el castellà és obligatori per a tots els habitants de l'Estat espanyol, el valencià deu ésser-ho també en totes les comarques i zones tradicionalment de parla valenciana. El segon projecte d'Ordre ministerial esmena un poc aquest aspecte pel que es refereix a EGB, però és molt incomplet i confús al nivell de BUP.

3. Es considera immotivat el retardament en l'aplicació del Decret de Bilingüisme al País Valencià fins a l'any acadèmic 1980-81 i la no continuïtat i el rebuig del Pla Experimental de l'anterior Conseller d'Educació.

4. Es considera perillós l'excés de responsabilitats que es fan recaure sobre la Comissió Mixta (Ministeri-Consell) encarregada de l'aplicació del Decret, la composició de la qual apareix molt poc explicitada. Demanem, per tant, que aquesta Comissió siga formada per autèntiques personalitats o professionals de la Filologia i mai per simples amateurs desprovistos de rigor científic.

5. La titulació queda temeràriament indeterminada i sobretot es margina arbitràriament la Universitat, donant entrada a un possible intrusisme professional. Sembla injustificat que s'haja deixat de prendre en compte la formació de professorat de valencià que ha vingut realitzant l'Institut de Ciències de l'Educació des de 1973 i que compta ja amb més de 3.000 titulats.

En aquest punt els defectes de l'Ordre ministerial són contradictoris i flagrants. En efecte, d'acord amb aquesta Ordre tan poc aclaridora, és molt possible que un llicenciat o professor d'EGB amb el certificat de l'ICE de la Universitat de València no puga exercir l'ensenyament de la llengua al País Valencià i sí a Catalunya o a les Illes Balears, per tal com les O.M. d'aquests països reconeixen explícitament aquests certificats. Volem ressaltar també el fet que tant l'O.M. per a Ca-

talunya com la de les Illes Balears accepten els titulats de la Universitat de València, mentre que el projecte d'O.M. per al País Valencià no contempla en absolut la reciprocitat i ni tan sols fa menció dels titulats per la Universitat de València en Lingüística Valenciana. Contemplem els següents títols i certificats com els més adients per a l'ensenyament:

BUP

Títols:

- a) Llicenciat en Filologia, Secció de Filologia Hispànica, Subsecció de Filologia Valenciana, Pla 1979 (Universitat de València).
- b) Llicenciats per la Universitat de Barcelona, Autònoma de Barcelona i la Universitat Balear, en Filologia Catalana.
- c) Llicenciats en Filosofia i Lletres, secció de Filologia Hispànica per les Universitats de València i Alacant, Pla 1973. Amb certificat.
- c) Llicenciats en Filologia per la Universitat de València i Alacant, Pla 1979. Amb certificat.
- d) Titulacions en Filosofia i Lletres (Filologia Romànica) per qualsevol universitat, sempre que la Comissió Mixta els considere vàlids.

Diplomes o Certificats:

Els atorgats per les institucions universitàries valencianes vinculades a la Facultat de Filologia: ICE, Cursos Interfacultatius de Gramàtica Normativa, o altres cursos creats pel Departament de Lingüística Valenciana i sobretot per l'Institut de Filologia Valenciana de la Facultat de Filologia.

EGB

Els títols de professor d'EGB acompanyats d'un dels diplomes o certificats anteriorment esmentats.

(Aquest Document ha estat elaborat per **Jaume PEREZ MUNTANER**, Professor Adjunt de la Facultat de Filologia)



aprendizaje

libros

Guía de la joven madre

(el niño de 0 a 2 años)

L. KREISLER

Los dos primeros años de la vida del niño con todos los problemas cotidianos de la crianza, la salud y el desarrollo en general, expuestos claramente y con rigor para una maternidad y paternidad responsables

700 Ptas.

El niño de dos a diez años

Y. TOESCA

Una guía práctica y divulgadora de la psicología evolutiva que abarca todas las facetas y problemas de la vida infantil, con las peculiaridades, problemas y soluciones propias de cada edad. Al alcance de todos los padres pero manteniendo un rigor y un nivel de información que lo hacen al mismo tiempo muy útiles para docentes y profesionales.

700 Ptas.

La estimulación precoz

M. C. CABRERA Y C. SANCHEZ PALACIOS

En este libro se hace una breve exposición de los métodos y técnicas empleados en estimulación precoz, así como de su fundamentación científica y un modelo de aplicación práctica que facilita a los interesados en este campo (psicólogos, pedagogos, educadores, padres) el conocimiento más completo del mismo.

250 Ptas.

T.A.L.E.

(Test de análisis de lecto-escritura)

M. CERVERA Y J. TORO

El análisis de los niveles de lectura y de las características internas del nivel alcanzado por cada alumno es esencial para la comprensión e intervención en cada caso particular. El test está experimentado con una amplia muestra.

Manual 350 Ptas. Material 550 Ptas.

Pablo del Río Editor

Eloy Gonzalo, 19 - MADRID-10

Teléfonos 447 34 44-447 35 66

PEDIDOS A APDO. F. D. N.º 662

EL PETIT MALL

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

Volums publicats:

- PRIMAVERA
- HIVERN

Text/ *Miquel Martí i Pol.*

Imatge/ *Alumnes de l'Escola Cooperativa
-El Puig- d'Esparreguera.*

SUBSCRIPCIONS MOLT AVANTATJOSES!

LLIBRES DEL MALL

*Apartat 108 - Sant Boi de Llobregat
(Barcelona)*

Comandes a ÍTACA

Aribau 228 - Barcelona-6

Tfns.: 200 94 00 / 200 92 89 / 200 59 88

Per fi! ja és a la venda



• EL RELLOTGE DE PAGES

Poemes/ *Alumnes de l'Escola Cooperativa
-El Puig- d'Esparreguera.*

*Experiència escolar de Ramon
Besora.*

Imatge/ *Escola Sant Gaetà i Escola Annexa
a la Normal de Ciutat de Mallorca,
Escola Patufet-Sant Jordi de l'Hos-
pitallet de Llobregat i Escola -El
Puig- d'Esparreguera.*

*Experiència realitzada per Ra-
mon Besora i Ramon Pinyol dins
les activitats de «La Caixa a les
Escoles».*

PROVA D'APTITUD

CONVOCATÒRIA DEL 7 DE JUNY DE 1980

**La matrícula s'obrirà el dia 12 de
maig i es tancarà el dia 23 per a
tothom.**

Llocs de matrícula:

**Barcelona (Rosa Sensat, Còr-
sega 271 pral.) i diverses po-
blacions de Catalunya.**

**Aquesta convocatòria sortirà als
diaris la setmana del 5 al 10 de
maig i es precisarà els llocs
de matriculació per a tots aquells
que resideixin fora de Barcelona.**

DOS TÍTOLS DE LA COL·LECCIÓ "DIDÀCTICA DE LA LLENGUA" D'EDITORIAL BIBLOGRAF

Dirigits per l'Assessoria Didàctica del Català de Rosa Sensat.

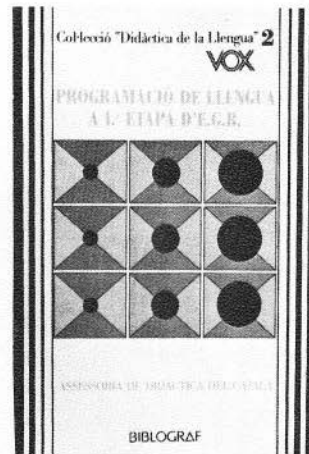
VOCABULARI BÀSIC INFANTIL I D'ADULTS



Fitxa Tècnica.
Format: 16'5 x 11'5 cm
Pàgines: 114
Enquadernació: En rústica

El present **Vocabulari Bàsic Infantil i d'Adults** ha de poder constituir per als mestres un instrument de primera mà de cara a qualsevol treball de llengua. I de fet constatem que fins ara ha acomplert aquest servei d'una manera eficaç.

PROGRAMACIÓ DE LLENGUA A 1.ª ETAPA D'E.G.B.



Fitxa Tècnica.
Format: 16'5 x 11'5 cm
Pàgines: 128
Enquadernació: En rústica

És una invitació a les escoles dels Països Catalans perquè considerin que aquesta és la programació de llengua que haurien, han, hauran de seguir almenys per aquella part dels seus alumnes que són de parla catalana.

QUADRES DE FONOLOGIA CATALANA PER A L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA I L'ESCRITURA, és també una realització en col·laboració amb ROSA SENSAT nascut en una escola de formació de mestres i concretament de mestres d'aquells nivells d'escola en què es realitza l'aprenentatge de la lectura, l'escriptura i l'ortografia.

LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA CATALANA

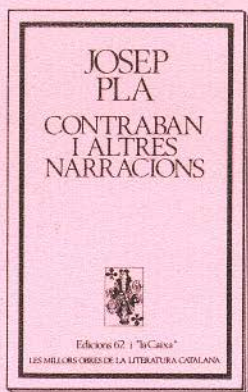
La col·lecció que no vam poder llegir a l'escola.

Els darrers llibres publicats.



N.º 32
Preu
200 ptes.

Aquest biòleg de prestigi europeu exercí una influència decisiva en la formació de tota una generació mèdica. **Orígens del coneixement: la fam** (1912) és la seva obra cabdal i una profunda interpretació naturalista del kantisme.



N.º 33
Preu
190 ptes.

Cinc relats entre els més representatius de l'autor, un cas insòlit dintre de la literatura catalana per les dimensions de la seva **Obra completa**, i evidentment, també, pel seu valor indiscutible.

DE VENDA A TOTES LES LLIBRERIES

SUBSCRIBIU-VOS-HI! Retall aquesta butlleta, ompliu-la amb les seves dades i porteu-la a la seva llibreria o trameteu-la a Edicions 62, c. Provença, 278, 1.ª. Barcelona-8

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

Vull subscriure'm a la col·lecció "Les millors obres de la Literatura Catalana" i atendre el pagament (150 ptes. mensuals o 1.000 trimestrals) en la/el Bta. /cte.ct. SIGNATURA _____
n.º _____ de l'Of. n.º _____ de la Caixa de Pensions "la Caixa"



És una aportació de
"la Caixa" i Edicions 62
a la nostra cultura.