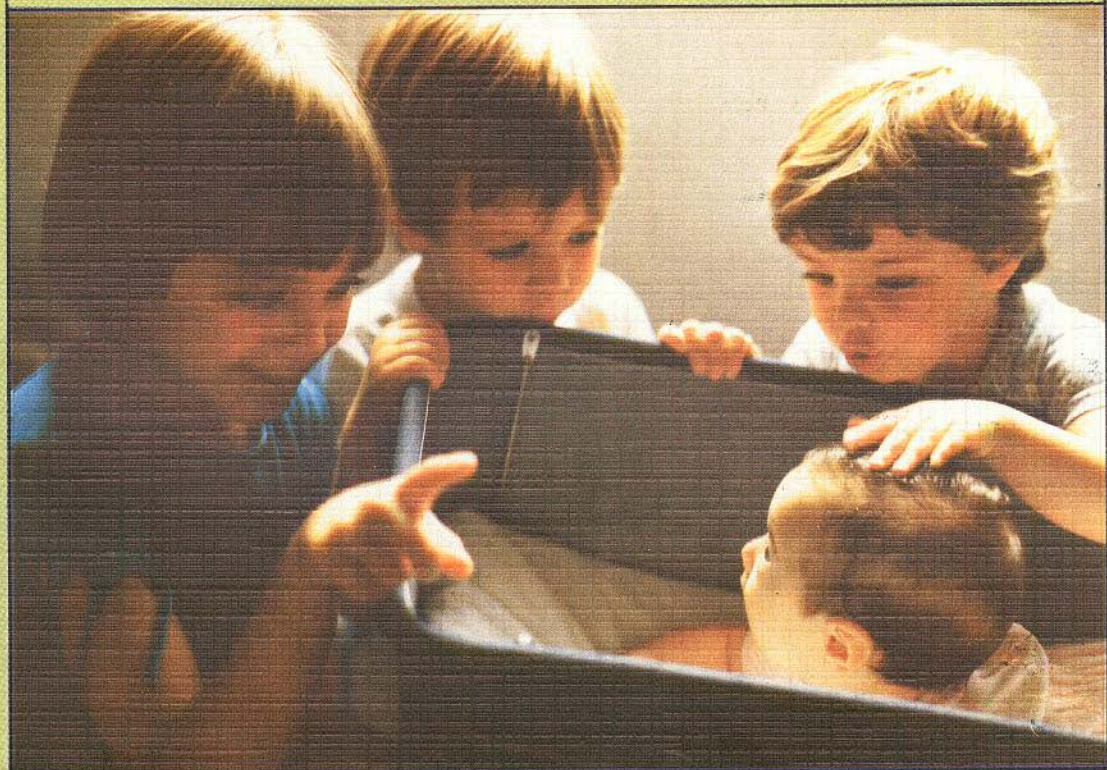


PERSPECTIVA ESCOLAR 115

Publicació de «Rosa Sensat»

Maig 1987

NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA: un difícil procés



ÍNDIX

Cal fer alguna cosa més que canviar la pell

NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA: UN DIFÍCIL PROCÉS

1. *El marc legal*, per Santi Capellades 1
2. *Els drets lingüístics del nen a la nostra escola*, per Marta Mata i Garriga 7
3. *Les dificultats en el procés de normalització lingüística*, per Lluís López del Castillo 13
4. *Reflexions sobre vint anys de política lingüística*, per Imma Benet i Màlú Benet 19

ESCOLA

Didàctica

L'ús de les rondalles a l'escola, per Caterina Martínez i Taberner 25

Diversos

La ràdio i la televisió en benefici de l'infant, per Maria Gutiérrez 41

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

El Consell Escolar de Catalunya. Màxim organisme consultiu en matèria d'ensenyament no universitari, per Irene Rigau i Oliver 47

Els convenis de la privada, per Ramon Plandiura i Vilacis 51

Per a nois i noies *Peter Härtling*, per Anna Gasol 59

Literatura infantil 61

Pel broc petit

Visca el telefe i olé!, per Mireia Puig 64



Perspectiva Escolar

Adició i Administració: a. a. p. s. a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Montserrat Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Presart, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibrerias: Arc de Berà - Llull, 10-14, 08005 Barcelona

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

Dipòsit legal: B. 2 090-1975 — ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 3.340 ptes. — P.V.P. 340 ptes.

CAL FER ALGUNA COSA MÉS QUE CANVIAR LA PELL

L'ensenyament està de moda.

Les recents manifestacions dels estudiants i d'altres sectors del món de l'educació han situat a les pàgines dels mitjans de comunicació alguns dels seus principals problemes.

És bo que el ciutadà reflexioni sobre els diferents aspectes d'aquest tema i que digui el que pensa, perquè pocs temes com aquest ens afecten a tots.

Actualment, tenim una carrera docent congelada, unes eleccions sindicals que no acaben d'arribar, una reforma del cicle superior i de l'ensenyament secundari en fase d'experimentació a Catalunya i d'indefinió a Madrid i diversos plans parcials de formació permanent no coordinats. Tots aquests aspectes són importants, en grau divers, per a la millora de l'ensenyament. Però perquè això arribi a bon port cal prendre's seriosament temes com el de la planificació o el de l'aprofitament racional dels recursos.

Aquesta és una afirmació ben senzilla i que ens sembla indiscutible.

I també ens sembla indiscutible que l'escola no canviarà si no canvia el mestre. Els mestres hem de pensar que la formació permanent és una responsabilitat pròpia.

En una societat dinàmica com la nostra no podem deixar de plantejar-nos, si volem ser uns bons professionals, el que significa la nostra actualització pedagògica i científica.

Constatem que el mestre no se sent motivat ni il·lusionat i que el reconeixement social que es té de la seva funció és mínim, si es compara amb la responsabilitat que se li dona com a ensenyant (la del fracàs escolar en seria un exemple).

L'administració educativa pren iniciatives que no sabem si responen a una visió global del tipus d'ensenyament que es vol per al futur, en funció d'una societat determinada, o bé simplement es van tapant forats, s'engeguen i s'aturen els projectes, en funció de determinades pressions, reivindicacions, etc.

I, mentrestant, el mestre, sense una visió coherent de futur, ha de treballar immers en una realitat en la qual molt sovint se li fa difícil assumir, mantenir i portar a terme els valors positius que té l'educació en ella mateixa.

Cal ser ponderats, per tant, a l'hora de valorar uns professionals que treballen en aquestes condicions.

Els mestres hem de canviar la pell. Però cal que es faci alguna cosa més.



EL MARC LEGAL

per **Santi Capellades**

Introducció

Diferents veus del món de l'ensenyament han intentat demostrar que la legislació d'aquests anys de règim constitucional és insuficient per a arribar a l'escola catalana que tots voldríem. El present treball s'inscriu dins d'aquesta línia, però en tot moment tinc present que el sistema escolar català és sotmès a unes pressions i és utilitzat d'una manera que fan que no aprofiti ni les possibilitats legals actuals.

I. La Constitució i l'Estatut d'Autonomia

L'àrea de «Llengua i dret» del II Congrés Internacional de la Llengua Catalana ha arribat a la conclusió que l'article 3 de la Constitució no estableix un tracte privilegiat per a la llengua castellana. Que «el castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat» voldria dir que el castellà és la llengua d'ús normal de l'Administració estatal i que «tots els espanyols tenen el deure de conèixer-la» s'ha d'interpretar en el sentit que ningú no pot al·legar igno-

rància de la llengua castellana (i que en els programes escolars s'ha d'incloure l'ensenyament del castellà).

Una lectura literal, però, de l'article 3 pot fer pensar que a l'Estat hi ha una llengua de primera i unes llengües de segona. I aquesta és precisament la interpretació que ha fet el Tribunal Constitucional en les tres sentències del 26 de juny de 1986. Com que és la llengua oficial de l'Estat, i com que aquí per Estat el Tribunal Constitucional entén el conjunt dels poders públics espanyols, el castellà ha de ser el mitjà de comunicació normal de totes les Administracions, incloses l'autonòmica i la local. I com que és l'única llengua que abasta tot el territori espanyol, «només del castellà s'estableix constitucionalment un deure individualitzat de coneixement».

Aquesta sentència oblida el concepte legal de llengua pròpia que havia introduït l'Estatut d'Autonomia («la llengua pròpia de Catalunya és el català»). D'acord amb el desenvolupament d'aquest concepte que havia fet la Llei de Normalització Lingüística, el català s'havia convertit en la llengua de les administracions autonòmica i local (article 5.1), i en la llengua de l'ensenyament en tots els nivells educatius (article 14.1).



II. La LOECE

La Llei Orgànica per la qual es regula l'Estatut de Centres Escolars (LOECE) atribueix a l'Estat, d'acord amb l'article 27.8 de la Constitució i l'article 15 de l'Estatut d'Autonomia, la fixació dels ensenyaments mínims i l'Alta Inspecció sobre l'ensenyament no universitari. Aquest fonament constitucional i estatutari no existeix, però, en els decrets del govern de la UCD de 9 de gener de 1981, de 6 de març de 1981 i de 12 de febrer de 1982 que desenvolupen la LOECE.

Segons el decret de març de 1981, l'Alta Inspecció de l'Estat no comprova solament, sinó que vetlla directament perquè es compleixin les condicions bàsiques que garanteixen la igualtat de tots els espanyols en l'exercici dels seus drets lingüístics i, en particular, el de rebre ensenyament en la llengua oficial de l'Estat (article 3.5). Els continguts de llengua castellana que el decret de gener de 1981 presenta com a mínims al cicle inicial són gairebé els mateixos que figuren en la programació general de castellà per als territoris monolingües depenents del Ministeri d'Educació i Ciència de Madrid. Aquest decret de gener de 1981 es-

tableix els ensenyaments mínims per al cicle inicial amb la pretensió de «garantir a tots els infants espanyols una base cultural homogènia, que pot ésser amplificada i diversificada d'acord amb les característiques pròpies de cada regió o nacionalitat». No hi ha res a dir d'aquesta declaració d'intencions, però quan examinem els continguts mínims de Ciències Socials del cicle mitjà (decret de 12 de febrer de 1982) ens adonem d'una reducció significativa. En aquests programes apareix una visió regionalista de les nacionalitats, com si en el nostre cas les quatre províncies catalanes fossin només una regió d'Espanya.

campanya per a l'ús oficial de la llengua catalana

aprenguem

III català

comissió de cultura catalana



4 III. La Llei de Normalització Lingüística

A l'origen de la Llei de Normalització Lingüística, hi trobem, d'una banda, la insensibilitat de l'Administració central per les llengües i cultures no castellanès. Pensem, per exemple, que Madrid no va demostrar cap interès a desenvolupar l'article 3.3 de la Constitució que diu que «la riquesa de les diferents modalitats lingüístiques d'Espanya és un patrimoni cultural que serà objecte d'especial respecte i protecció». Per altra banda, la Llei de Normalització Lingüística seria l'eina que faria efectius molts punts de l'Estatut d'Autonomia.

El títol II, que està dedicat a l'ensenyament, s'inspira en el principi de territorialitat. Aquesta interpretació es desprèn de la lectura dels articles 14.1 («el català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius») i 20 («els centres d'ensenyament han de fer de la llengua catalana vehicle d'expressió normal, tant en les activitats internes, incloent-hi les de caràcter administratiu, com en les de projecció externa»).

El títol II no es queda únicament aquí, sinó que vol garantir el dret dels nens a rebre l'ensenyament en la pròpia llengua. Un dret, recordem-ho, no reconegut per la Constitució. Per aconseguir aquest objectiu, la llei intro-

dueix els conceptes de «llengua habitual» i «primer ensenyament». Així l'article 14.2 diu que «els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà».

És clar que la vaguetat d'aquests conceptes permetia moltes interpretacions. El Consell Executiu de la Generalitat n'ha fet una que impedeix, en el cas que els pares castellanoparlants facin ús del dret que garanteix l'article 14.2, que el català sigui la llengua base de l'aprenentatge a l'EGB. Efectivament, el govern de la Generalitat ha considerat que el primer ensenyament va des de pre-escolar fins al final del segon nivell d'EGB, és a dir, que comprèn l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i que per llengua habitual del nen s'entén «la llengua que hagi estat la seva habitual fins el moment d'iniciar aquests estudis» (article 7.1 del decret de 30 d'agost de 1983). A més a més, en el moment de justificar aquesta interpretació, li ha trobat fins i tot un fonament constitucional. El dret a rebre la lectura i l'escriptura en la pròpia llengua s'infereix, segons el Departament d'Ensenyament, de l'article 27.2 de la Constitució, que diu que «l'educació tindrà com objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana» (recurs al Tribunal Suprem davant la Sentència d'11 de març de 1985 de la Sala segona del Conten-



BUTLLETÍ OFICIAL DEL PARLAMENT DE CATALUNYA

Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya

TÍTOL II. De l'ensenyament

Article 14. 1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius.

ciós de l'Audiència Territorial de Barcelona). Precisament aquest era un dels arguments dels defensors de la llengua materna fins que els resultats dels programes d'immersió han demostrat la seva poca consistència.

IV. La Llei de Mesures per a la Reforma de la Funció Pública

El senador Ferrer i Gironès va introduir un paràgraf a l'article 19 de la Llei de Mesures per a la Reforma de la Funció Pública que diu que «en les convocatòries per a l'accés a la funció pública, les Administracions Públiques, en el respectiu àmbit de les seves competències, hauran de preveure la selecció de funcionaris degudament capacitats per a cobrir els llocs de treball en les Comunitats Autònomes que gaudeixen de dues llengües oficials». En la resta de l'articulat, però, només apareixen els drets individuals dels funcionaris. Uns drets que no tenen cap limitació en tot l'àmbit de l'Estat.

No és gens estrany, doncs, que es presentin situacions conflictives entre el poder central i l'autonòmic. El cas més significatiu és el recurs d'inconstitucionalitat de 23 d'octubre de 1985 del govern socialista contra la Llei de la Funció Pública de l'Administració de la Generalitat. Aquesta llei, condicionada per la Llei de Mesures per a la Reforma de la Funció Pública que comentem, va ser elaborada amb el consens de totes les forces polítiques presents al Parlament de Catalunya. El govern central considera que l'article 34, que demana als aspirants que acreditin el coneixement oral i escrit de la llengua catalana, vulnera l'exigència constitucional que tots els ciutadans espanyols puguin accedir en condicions d'igualtat a la funció pública.

En l'àmbit educatiu, tot el que fins ara s'ha aconseguit és una restricció temporal dels drets dels funcionaris del cos de mestres que s'incorporen al sistema educatiu públic català, en el cas que no coneguin la llengua i la cultura catalanes. Mentre aquests mestres no superen unes proves que estableix el Departament d'Ensenyament, queden adscrits amb caràcter condicional a la destinació definitiva que per concurs els correspon i no poden participar en els posteriors concursos de trasllat a places de Catalunya (decret de 30 de gener de 1986). Pel que fa a les proves, hem de dir

que ni el temari ni el nivell d'exigència permeten valorar la capacitació d'uns mestres en una llengua que ha de ser vehicle d'ensenyament. Les concessions, però, del Departament d'Ensenyament no s'acaben aquí. Actualment estan dispensats de realitzar aquestes proves els mestres que hagin aprovat les assignatures Llengua i Coneixement de Catalunya corresponents al Primer cicle de reciclatge.

Tanmateix, convé afegir que la responsabilitat d'aquesta situació tan decebedora s'ha de repartir entre diversos organismes i institucions. Recordem que el decret de 5 de febrer de 1981, pel qual s'introduïen determinades modificacions en el procediment d'accés als Cossos de Funcionaris del Ministeri d'Educació, impedeix que les proves que s'estableixin de coneixement de les llengües i cultures de les Comunitats Autònomes tinguin caràcter eliminatori (article 3.d). A més a més, la sentència del Tribunal Suprem de 16 de desembre de 1985, que va declarar nul l'article 30 de l'Ordre de la Conselleria d'Ensenyament del 18 de desembre de 1984, obliga probablement a establir una prova de llengua i cultura catalanes «a posteriori», és a dir, després que els mestres accedeixin a la destinació definitiva. El que no s'entén és que el Departament d'Ensenyament no hagi mantingut el compromís dels mestres que no coneixen la llengua i la cultura catalanes de superar les proves en un termini màxim de quatre cursos.

V. La LODE

A les disposicions addicionals de la Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació (LODE), i pel que fa a la fixació dels ensenyaments mínims i de l'Alta Inspecció de l'Estat, hi trobem una transcripció literal de les corresponents disposicions de la LOECE. Quant al seu desenvolupament, però, el govern socialista ha accentuat la interpretació «centralista» dels textos constitucionals que feia el govern de la UCD.

D'una banda, ha conservat íntegrament els decrets de mínims de 9 de gener de 1981 i de 12 de febrer de 1982. I pel que fa a l'Alta Inspecció, ha completat el decret de 6 de març de 1981 amb dos decrets més. En primer lloc (23 de maig de 1983), ha estès l'Alta Inspecció de l'Estat a Galícia i Andalusia i a les comunitats autònomes que en el futur rebessin traspassos en matèria d'ensenyament. I pos-

teriorment (11 de setembre de 1985), ha creat uns serveis d'alta inspecció al País Basc, Catalunya, Galícia, Andalusia, Canàries i País Valencià. Aquests serveis territorials, que exerceixen a cada comunitat autònoma les funcions previstes en el decret de març de 1981, s'integren a la respectiva delegació del govern central i depenen del Ministeri d'Educació i Ciència de Madrid.

Sorprenentment, l'article 2 de la LODE recupera —en una versió millorada— l'article 3.3 de la Constitució. Segons l'apartat e, una de les finalitats de l'activitat educativa és «la formació en el respecte de la pluralitat lingüística i cultural d'Espanya». En el futur, per tant, el govern central podria reservar, en els programes d'EGB per als territoris depenents del Ministeri d'Educació i Ciència de Madrid, un lloc més important que l'actual a les diverses llengües i cultures no castellanes. D'altra banda, els continguts exagerats de llengua castellana en la programació de mínims del cicle inicial i el poc èmfasi en la diversitat cultural espanyola en la programació de mínims del cicle mitjà podrien donar pas a unes programacions de mínims més equilibrades. Amb més raó, la futura programació de mínims del cicle superior podria donar a conèixer les característiques principals de les literatures produïdes per les quatre llengües de l'Estat.

El decret de 3 d'abril de 1986 del Consell Executiu de la Generalitat, que és un dels que desenvolupa la LODE a Catalunya, regula els òrgans de govern dels centres públics d'ensenyament de nivell no universitari. A més a més de les seves funcions específiques, el decret encomana al director, al secretari-administrador i al cap d'estudis, és a dir, a l'equip directiu, el compliment de la Llei de Normalització Lingüística en l'àmbit del centre (article 5). Tanmateix, ens queda un dubte, ¿com podran garantir aquests mestres el compliment de la llei en el cas que desconeguin la llengua catalana? Si la Generalitat volia fer efectiu el títol

II («De l'ensenyament») de la Llei de Normalització Lingüística, calia que afegís el requisit del coneixement i ús del català a les condicions que han de reunir els candidats a director (article 7). És clar que això no era gens fàcil des del moment en què la LODE no havia previst la necessitat que l'equip directiu dominés la llengua pròpia de la nació on és situada l'escola.

Resum

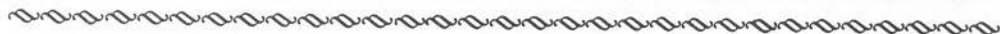
Aquest treball, que no oblidia l'activitat parlamentària, se centra sobretot en l'aplicació que de les lleis fan els poders públics i en la interpretació que en fa la judicatura.

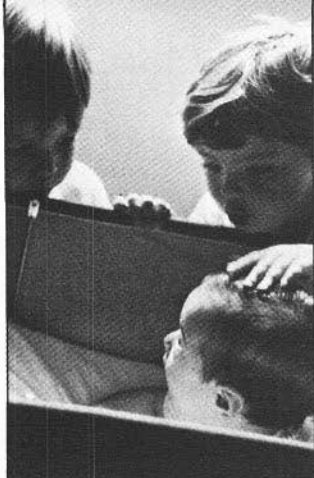
Ja hem parlat al començament de la insuficiència de les lleis generals (Constitució, Estatut, LOECE, Llei de la Funció Pública, LODE).

Hem observat que el govern central ha utilitzat tres tipus de mesures restrictives. No ha volgut desenvolupar aquells aspectes de la Constitució que fan referència a les qüestions lingüístiques i culturals de les diverses nacions de l'Estat. Ha impugnat davant el Tribunal Constitucional algunes lleis del Parlament català que tenen en compte els drets lingüístics individuals i col·lectius dels catalans i de Catalunya. I mitjançant decrets, ha intentat impedir que la llengua i cultura catalanes puguin considerar-se i tractar-se a l'escola d'una manera correcta.

Els decrets, i els corresponents fonaments jurídics, del govern català han posat en evidència un cert desconeixement de la problemàtica lingüística escolar i potser han revelat l'absència d'una voluntat real de transformació de l'escola.

I pel que fa a la judicatura, hem vist com la majoria de les sentències dels jutges han entrebancat la normalització de la llengua catalana a l'ensenyament.





ELS DRETS LINGÜÍSTICS DEL NEN A LA NOSTRA ESCOLA

7

per Marta Mata i Garriga

1. El mandat de l'Estatut

L'Estatut d'Autonomia ens diu que cal prendre les mesures necessàries per tal d'estendre el coneixement de les dues llengües oficials a Catalunya, el català i el castellà, de tal manera que sigui possible la igualtat en l'exercici de drets i deures pel que fa a l'una i l'altra llengua; igualtat en el dret de parlar-les, igualtat en el deure d'entendre-les.

El mandat de l'Estatut afecta tota la societat catalana, les seves estructures polítiques i administratives, tota la xarxa cívica i naturalment, l'Escola, on l'ús, el coneixement i el domini de la llengua han tingut tradicionalment un lloc preeminent; sovint amb procediments i objectius discutibles, però sempre un lloc important.

I per donar compliment a aquest mandat, durant alguns anys, a Catalunya, l'Escola haurà de fer un plantejament especial del tractament de la llengua catalana, perquè tant en el món adult com en el món escolar nostres, es dona la mateixa assimilació lingüística i pràcticament tots els que poden parlar el català poden entendre i parlar el castellà, però molts dels qui parlen castellà no saben parlar català, i són bastants els que ni l'entenen. La igualtat de drets i deures no es pot exercir per manca de coneixement i de domini del català i l'Es-

cola ha de treballar en la línia de compensació d'aquesta desigualtat, donant un tracte especial al català. Però quin tracte? I en quina concepció d'Escola?

2. L'Escola

Parlem d'una escola que té per objectiu oferir una educació de qualitat i adequada a tot nen, posant els mitjans personals, tècnics i participatius, els mitjans científics, materials, administratius i estructurals que calen. Qualitat pedagògica i adequació social són les dues característiques que defineixen una Escola com a educativa o no. Sense elles, milers d'edificis escolars i de mestres expeditius, i de llibres i de vídeos de coloraines, poden constituir un sistema educatiu, una escola, nefastos.

Parlem de qualitat educativa en el sentit de procurar el desenvolupament de totes les capacitats del noi, tot exercitant-lo en la conquesta de l'herència humana acumulada i en l'actuació autònoma, personal i col·lectiva, la creativitat, lligant els recursos propis amb els heretats.

Parlem d'adequació en el sentit de treballar sobre la realitat individual del nen, en el seu grup classe i en el seu ambient, per tal de fer-

8 li prendre consciència, compensar deficiències i potenciar la pròpia exigència respecte al medi natural-social.

3. La llengua a l'Escola i fora de l'Escola

I una de les eines i dels índexs més clars d'aquesta qualitat i d'aquesta adequació és, precisament, el tractament de la llengua a l'escola. La llengua, activitat representativa de tota l'activitat del noi i de tota la realitat en què és immersit, és la gran eina de l'educació, juntament amb el desplegament de l'activitat, que la mateixa llengua posa en situació de ser interioritzada, pensada, i de ser exterioritzada, comunicada, rebuda, potenciada.

El tractament de la llengua en aquesta Escola no té pas com a gran objectiu el traspàs de la major quantitat d'imperfectes i de plusquamperfectes, de pronoms febles i forts, a la major quantitat de nens, una major expansió quantitativa del coneixement de la llengua, sinó la integració de la llengua en el procés de formació personal i social, que culmina en el

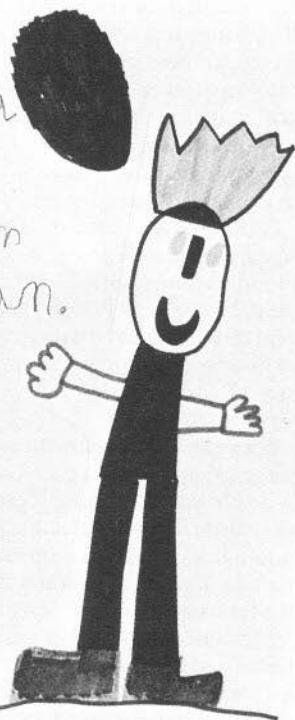
cultiu d'unes actituds dels nens, de respecte a tota llengua, de reverència a la llengua pròpia del nostre poble.

Convé també pensar en la profunda relació entre llengua i educació, i no sols a l'Escola. El nen aprèn de parlar normalment abans d'anar a l'escola, fora de l'escola; continuarà parlant més fora de l'escola que dins l'escola mentre hi vagi, rebent models lingüístics extrascolars i, finalment, continuarà exercint l'activitat lingüística fins a la mort, amb ben poca influència de la petja de l'Escola... quantitativament.

Si féssim el joc de comparar, només quantitativament, què donen lingüísticament al nen el medi familiar-social d'una banda, i la institució Escola de l'altra, podríem dir sense fer tremendisme, que al costat del que significa arribar a dominar un sistema fonològic, un sistema lexical, un sistema de relacions gramaticals, i tot plegat incardinat en la vida de la comunicació, expressió i pensament... al costat de tot això, que es dona en la vida corrent, el que es fa a l'escola, aprendre de llegir i escriure, amb bona ortografia i tot, no passa d'un 5%, i un altre 5% el que l'Escola podria in-

el sol a la nit s'amaga
i la lluna
fa que els nens s'adormin
sinó els reis no vindran.

Martí 5a



cidir en l'enriquiment d'estil i vocabulari. Potser amb xifres encara donem massa preponderància a l'Escola, i hi ha escoles que poden quedar-se aquí o ni tan sols arribar-hi, per exemple quan, sense cap preocupació per arribar a la vida del nen, li ensenyen de llegir en una llengua que no parla.

Parlem de l'Escola que converteix el seu 10% d'ensenyament de la llengua en gairebé el 100% de formació lingüística, fent fer al nen un treball de presa de consciència de tot el que informalment ha après de llengua en la vida. Un ambient ric o pobre lingüísticament ens portarà nens de nivell de competència lingüística molt diferent; un tractament purament acadèmic de la llengua a l'escola afegiria quelcom, no massa, als que ja són rics, i menys, si no en restés, als que són pobres lingüísticament.

Una Escola que ofereixi una formació lingüística profunda, de reflexió i exercici, farà molt més que sumar: trobarà la vida i la llengua del nen i arribarà a compensar pobresa de llengua i pobresa d'una llengua. És aquesta Escola i no una altra la que podia complir el mandat de l'Estatut cap a la normalització lingüística.

4. Diversitat lingüística

Però aquesta Escola, definida pel tractament de la llengua i pel nivell de qualitat pedagògica, ho és també per la seva adequació al medi, i el medi sociolingüístic dels nens que hi entren és molt divers.

Segons les darreres dades publicades sobre el coneixement del català entre els alumnes d'EGB, ens trobem que, pel que fa a la llengua habitual familiar, tenim una proporció del 60% de nens catalanoparlants i un 40% de nens castellanoparlants. Podem matisar la dada tenint en compte que un 15,5% de nens en edat escolar no entén el català.

Aquestes dues mitjanes no tenen una distribució territorial homogènia: són 29 les comarques que estan per dessota, molt per dessota d'aquesta mitjana, comarques on predomina el català habitual; només són tres properes a la mitjana i sis les comarques on hi ha un ús del castellà i un desconeixement del català superior a la mitjana, bastant superior a la mitjana. Es tracta de les comarques més populoses i es troben concentrades en els pols industrials: Baix Llobregat, Barcelonès, Garraf, Va-

llès Occidental, Vallès Oriental i Tarragonès.

La gràfica de territori i la gràfica de població són molt diferents d'una campana normal, amb la mitjana al punt més alt. Aquí els extrems a favor de l'ús del català són els màxims, en 13 comarques l'usen més del 90%, en 9 més del 80%, etc., i els extrems en el menor ús del català es donen a les comarques més populoses, les que reuneixen el 71% de l'alumnat. Les connotacions socials d'aquest panorama lingüístic són prou conegudes.

La divisió de l'escola entre pública i privada, les seves connotacions socials pel que fa a l'alumnat, especialment en les zones urbanes, és una altra dada a tenir en compte i de fet la situació lingüística hi està plenament reflectida: el 40% de nens habitualment castellanoparlants es converteix en un 53% a l'escola pública i en un 20% a l'escola privada, el 15,5% de nens que no entenen el català es converteix en un 22% a l'escola pública i en un 8,5% a la privada.

L'escola, especialment la pública, actua com a esmorteïdor de la dispersió i ja no són 6 sinó només 4 les comarques superiors a la mitjana. Però en la gràfica final d'escoles i proporció lingüística, trobem una silueta totalment atípica: dues campanes amb la mitjana al mig, en la zona de més baixa freqüència, i un màxim en el nombre d'escoles públiques en les zones populoses amb major proporció de nens castellanoparlants, i un altre màxim d'escoles públiques de zones rurals i privades de zones urbanes amb una major proporció de nens catalanoparlants.

Aquest és el panorama escolar en el qual cal fer un programa d'ús de la llengua catalana que serveixi per a la seva normalització, és a dir coneixement, reconeixement i possibilitat d'ús, totals, i opció preferida.

5. Diversitat de models

Tenint en compte la gran diversitat d'esce-naris i personatges, es configuren diversos models o vies de formació lingüística per arribar a obtenir els mateixos fins. Vegem-ne criteris de fons.

Segons les conclusions d'Ignasi Vila a «Reflexions sobre l'Educació bilingüe: llengua a la llar i llengua d'instrucció», tenim que en els països on es fa a l'escola la introducció i el reforçament d'una segona llengua personal, que és la pròpia de la comunitat i de l'escola:

- a. Sembla clar que els nens i nenes procedents de famílies de nivell socio-cultural mitjà/alt i motivats en l'aprenentatge d'una segona llengua, no solament no tenen problemes a seguir programes de canvi de llengua llar/escola (programes d'immersió), sinó que resulta beneficiós per al conjunt del seu desenvolupament.
- b. Els nens i nenes procedents de medis socio-culturals baixos i amb criteris ambivalents envers una segona llengua, obtenen millors resultats amb programes de manteniment de la seva pròpia llengua juntament amb el treball de la segona.

És evident que en el nostre cas, l'interès es centra en aquelles escoles que escolaritzen nens provinents de famílies de parla no catalana, quasi bé sempre de nivell familiar socio-cultural baix, però ben predisposats, generalment, a la normalització de l'ús del català a l'escola.

Diversos són els camins que segueixen aquestes escoles, que han d'assolir, però, un mateix objectiu, recollit per la Llei de Normalització Lingüística: que en finalitzar l'EGB *tots* els nois i noies de Catalunya puguin expressar-se, tant oralment com per escrit, en

català i en castellà de forma correcta. En català, *tots*, perquè aquesta llengua és el vehicle de comunicació que permetrà a *tots* els nois i noies conèixer, entendre i expressar-se en un entorn al qual s'han d'integrar: geografia, història, tradicions, costums, perquè és el seu i no en tenen d'altre. Com a ciutadans que són de Catalunya, hi han de poder viure plenament.

La Llei no entra, de fet no hi pot entrar, en la fixació d'un únic model lingüístic escolar per aconseguir aquest fi, però sí que dona unes orientacions prou clares per poder establir el model adequat a cada escola:

1. L'escola acull el nen en la seva llengua habitual.
2. L'escola tracta les dues llengües, catalana i castellana, tot al llarg de l'escolaritat.
3. En la mesura que tots els nens van dominant el català, l'activitat educativa es realitza en català.
4. No se separen els nens per raó de llengua.

¿Amb quins models s'apliquen aquestes orientacions, tenint en compte els criteris de formació lingüística sobre la diversitat social?



En la situació actual, el ventall dels models de realització s'ha fet molt ample; podríem dir que en els dos extrems de l'arc tenim:

- a) La introducció de la llengua catalana es fa ja a parvulari, oralment, però la sistematització s'inicia als 8 anys. En aquest cas l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es fa en castellà.
- b) Se segueix un procés d'acostament i coneixement de la llengua catalana al parvulari (immersió) que permet fer l'aprenentatge lectoescriptor en català, i la llengua castellana, que també és present des del parvulari, es sistematitza com a segona llengua cap als 8 anys.

6. Resultats

Si els objectius són els mateixos ¿quin és el millor camí, que definiríem com el més ràpid però també el que assegurés uns resultats millors per al nombre més gran d'alumnes?

En estudis fets fa anys es demostra que els models més acostats a l'a) aconseguen que els nens de parla no catalana aprenguin el català, però com a segona llengua, amb tot el que això representa en un medi on domina la presència del castellà: habitualment la seva llengua de comunicació serà la castellana; hi escriuran, hi parlaran, hi llegiran... Sabran el català però *no* es decidiran a *usar-lo*, en general, almenys en les experiències començades i acabades fa més de deu anys. Ara caldria tornar-ho a avaluar.

Els models més acostats al b), els anomenats genèricament programes d'immersió, més recents, sembla que van obtenint un notable èxit, tant pel que fa a l'ús del català entre els nens, com per la viabilitat que donen a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en català.

De tota manera, com que la valoració d'aquests programes de moment només s'ha pogut fer sobre un nombre reduït de centres, que foren els pilots, caldrà esperar que més endavant es faci la valoració d'un grup més nombrós i, per tant, presumiblement més significatiu.

7. Condicions d'aplicació

Sigui quin sigui el model aplicat, es dibuixen

una sèrie de condicions per aconseguir el resultat de normalització lingüística:

- a. Cada escola s'ha de plantejar, a partir d'una valoració rigorosa dels resultats, la línia d'actuació pedagògica que està seguint pel que fa al tema de la normalització del català, entesa com un procés que l'ha de portar a ser una escola plenament catalana: actituds, llengua i continguts.
- b. La definició de la política lingüística de cada centre ha de ser feta i assumida per tot el claustre, no només pels mestres de parvulari, no només pels mestres d'origen catalanoparlant. (Algun dia caldrà reconèixer tot el que han fet molts mestres d'origen castellanoparlant per la normalització del català.)
- c. Un altre punt especialment important és la concreció que es dona, en l'ara i aquí de cada escola i de cada mestre, a la realització del projecte lingüístic. Això vol dir, sobretot:
 - Anàlisi de la realitat lingüística d'alumnes i mestres a cada cicle.
 - Flexibilitat en les formes i els ritmes d'implantació del projecte i, consegüentment, en els terminis que ens fixem per assolir objectius a curt i llarg termini.
- d. La Normalització del català i la consecució d'una escola catalana és una tasca on estan implicats tots els estaments de l'escola. Per tant, encara que la iniciativa hauria de partir del claustre, els pares han de seguir i participar en el procés de reflexió i d'establiment de mesures que, a poc a poc, vagin configurant un model d'escola plenament catalana. (Val a dir que sovint són els pares els qui prenen la iniciativa.)
- e. La Normalització de l'ús del català a l'escola, l'aprenentatge del català, més encara, en català, és inseparable de l'actualització i de la constant renovació pedagògica. És en aquest marc, i només en aquest marc, una escola de qualitat, que podem tirar endavant un projecte lingüístic adequat. I ja hem comentat a bastament què era per a nosaltres la qualitat pedagògica aplicada als processos de normalització lingüística.
- f. L'escola en procés de normalització ha de crear un departament, seminari, etc. que en faci el seguiment i l'avaluï, curs per curs, fins assolir-la: actituds, nivells, programes, didàctiques, recursos,...

12 8. I, finalment, recursos

Fins aquí hem parlat de les condicions que ha de posar-se l'escola en procés de normalització lingüística; però cal dotar tota escola en aquest procés d'uns recursos que no són encara al seu abast, recursos estructurals, personals, tècnics, materials. Enumerem-ne alguns:

a. Recursos estructurals. Si reivindiquem que el parvulari a l'escola pública comenci als tres anys, aquesta reivindicació, quan parlem de programes d'immersió i de la possibilitat que nens de parla castellana puguin fer l'aprenentatge de la lectoescriptura en català, aquesta reivindicació esdevé una necessitat inexcusable. ¿Podem parlar científicament d'immersió, en rigor pedagògic, si sabem que el nen que entra a l'escola amb quatre anys fets o a punt de fer ja té formades les primeres estructures lingüístiques? (No cal dir, i recollim també aquí una altra reivindicació que no hauríem d'oblidar, que fóra molt millor pensar en programes d'immersió a l'escola bressol. Les esperiències que coneixem són absolutament reeixides).

b. Recursos humans, és a dir el suport necessari d'uns mestres que coneixin ja a fons la problemàtica, les vies de normalització lingüística.

El reforç que reben les escoles que han d'iniciar els programes d'immersió hauria d'augmentar. El mòdul mestre/aula hauria de ser 2,5/2 o 5/4 per als cursos de 4-5 anys i 5-6 anys. El mestre que fes el reforç podria integrar-se d'una manera més efectiva al claustre. També podria ser la persona que, membre del departament o seminari del seguiment que abans anomenàvem, fes el lligam entre l'escola i els nuclis de coordinació que apuntàvem en pàgines anteriors.

Si bé podem dir que la majoria de nens castellanoparlants no tenen més dificultats que les habituals en fer l'aprenentatge lec-

toescriptor en català, la necessitat, fruit de l'experiència, de fer extensiu el reforç humà del parvulari al Cicle Inicial, a primer en concret, es va evidenciant.

c. Recursos materials, és a dir, el suport necessari d'un conjunt de materials didàctics i pedagògics en general.

Els parvularis que han iniciat els programes d'immersió reben un material especial però del tot insuficient: llibres, àudio-visuals, titelles, gravats, cartells, etc. Fet del tot lògic si pensem que no hi ha cap partida pressupostària específica aprovada amb aquest fi. També caldria poder utilitzar, tan aviat com fos possible, material escolar «normalitzat», ben imprès, il·lustrat, amb guies didàctiques, etc.

Els mestres continuen havent-se de fabricar o adaptar el material dels nens que estan en una classe de català progressiu, és a dir, dels nens que estan fent el canvi castellà L11/català L12 a català L11/castellà L12. No s'ha divulgat fins ara cap recull o col·lecció de materials per al pas de l'aprenentatge del català L12 a català L11.

Des de 1r., i cenyint-nos a l'ensenyament obligatori, els llibres de text tracten el català com a L11 o com a L12. Passa semblantment amb el castellà, que, lògicament, hauria d'anar desapareixent com a L11 per a ser L12, si més no a partir de 5è. d'EGB. Tampoc no coneixem cap recull que es plantegi l'estudi del castellà com una autèntica L12.

Finalment, no s'hauria d'oblidar la importància cabdal que té la biblioteca. Les escoles reben llibres: caldria que rebessin els que necessiten per a la normalització juntament amb una bona orientació bibliotecària per a la mestra que, alliberada de classe, ni que sigui parcialment, ho faci funcionar tot: registre, fitxer, orientació lectora, hàbits lectors, etc.

I dins de la biblioteca de l'escola, actualment, els muntatges àudio-visuals, les cintes de vídeo, les pel·lícules, els programes informàtics... per la llengua o pel contingut són un altre mitjà, importantíssim, que pot complementar la tasca del mestre.



LES DIFICULTATS EN EL PROCÉS DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

per Lluís López del Castillo



Es fa molt difícil, en la complexa situació actual, de plantejar de nou qualsevol projecte de política educativa adequat per a l'escola de Catalunya. Però s'ha de poder fer, no és aigua passada, perquè al nostre entendre, res no ha variat substancialment al nostre país i al conjunt de l'Estat: hi ha unes estructures i unes inèrcies socials, culturals i polítiques que arrenquen de les bases en què la nostra societat es troba assentada, les mateixes que des de fa segles.

Davant d'això, cal evitar dues temptacions: caure en determinismes fatalistes, o bé fer volar en la nostra imaginació projectes perfectes i perfectament impossibles. És per això que una política correcta, bàsicament progressista, demana de tenir present, prèviament, tot d'aspectes, i així mateix provar de traçar un fil conductor que sigui realista i que, alhora, tingui la capacitat de traspasar més enllà del cúmul de dificultats objectives que tenim al davant.

Primerament, caldrà situar les coses de manera que aquest projecte tingui unes bases connectades amb la realitat social actual, no pas amb aquells ideals d'allò que no hem estat mai i ara volem ser perquè respon al nostre «esperit nacional». Un projecte que tingui com a rerefons la història, i no pas la història

tòpica dels encerts i de les frustracions de «Catalunya» (que sol voler dir els encerts i les frustracions d'una determinada classe social), sinó de les necessitats socials del nostre poble, de les seves necessitats objectives d'ascensió econòmica, social i cultural, que han estat una constant a través dels temps. És a dir, una política educativa popular.

I segonament, un projecte que, alhora, des de la perspectiva lingüística tingui molt present què vol dir la llengua per a l'individu i per a la comunitat nacional, què vol dir la llengua com a expressió i vehicle d'una cultura nacional i alhora d'unes cultures que s'adscriuen a les diverses classes socials, i que plantegi correctament què vol dir la llengua com a mitjà d'alliberament social i cultural, i què vol dir així mateix com a instrument possible d'alienació i fins i tot de domini i d'opressió.

Un context socio-polític limitador

La primera limitació ve de les polítiques lingüístiques de curt abast que avui s'apliquen a la nostra escola. Però cal anar-hi amb compte, que els arbres no ens deixessin veure el bosc. Aquesta política minsa, que pot trobar una coartada més o menys certa en la manca

d'un pressupost mínimament digne, és indefensable des del punt de vista d'una planificació, d'un aprofitament sobretot de les experiències fetes i dels recursos humans existents. Avui dia, els recursos humans (hi ha una qualitat professional en bona part dels ensenyaments i una qualitat política en bona part de la població), que són l'herència rica d'uns esforços i d'unes lluites encara recents de molts anys, són manifestament desaprofitats.

Això no vol pas dir que hàgim d'apuntar només cap a les instàncies actuals de govern; no fóra possible aquest desajustament si no hi haguéssim al darrere una realitat econòmica, política i social de més pes. És a dir, al darrere hi ha una classe social prepotent que no s'interessa per l'escola pública. Que, per tant, té la coherència de minoritzar encara més els pressupostos que s'hi destinen, de no establir-hi una planificació global i en detall, d'anar al

compàs, pel cap alt, dels mínims legislatos o d'allò que la pressió popular aconsegueix en moments concrets (Campanya per l'Escola Pública, per exemple). I no és que la burgesia catalana actual sigui més mesquineta, posem per cas, que la gran burgesia industrial de la «Febre d'Or», i hàgim d'enyorar aquells temps felïços en què la burgesia tenia un autèntic projecte nacional (recordem, però, que no va trigar gaire a voler-lo estavellar), sinó que a cada època la burgesia ha acomodat la seva actuació als seus interessos segons les possibilitats que s'hi presentaven.

Avui dia, la burgesia catalana deté un petit poder polític de manera directa (una «Autonomia»), té un poder econòmic important en estret lligam i connexió internacionals, té al davant un poble desmobilitzat i, per tant, amb poca cohesió nacional; per què s'hauria de llançar, doncs, a la promoció social, cultural,



lingüística, econòmica i política d'aquest poble més enllà de les pròpies conveniències? I més tenint present que el petit poder polític és prou apte ara com ara per a controlar la situació d'aquest poble petit i desmobilitzat. Tè, doncs, les mans lliures per a continuar afavorint l'ensenyament privat (i sobretot el d'èlite), ja que és aquest el que acull majoritàriament els fills de les classes dirigents i de les que li són més o menys afins o properes.

Però l'escola a Catalunya està sotmesa encara a una pressió de gran força, que en condiciona qualsevol projecte seriós, ambiciós i global de fer-ne una instància realment nacional, que inclogui una efectiva catalanització cultural i lingüística. Aquesta pressió és la de l'estat central, hereu innegable dels històrics projectes nacionals-espanyols i de la política lingüística que hi va lligada. En les diverses èpoques de la història hi ha hagut diversos projectes educatius i culturals espanyols que han estat o bé rebutjables per reaccionaris, obscurantistes, retrògrads, o bé acceptables per progressistes, científics, socialment arrellats, etc. Però en tots ells hi ha hagut fins ara el mateix fil conductor nacionalista. La mateixa qüestió ideològica es projecta sempre i s'imposa en la política educativa, cultural i lingüística de l'estat espanyol, conseqüència d'una mancança històrica constatable: no haver aconseguit de consolidar la unificació nacional i lingüística d'Espanya.

Tot amb tot, l'estat continua amb la seva, amb un monolitisme que caldria jutjar d'anacronisme històric, si no fos perquè el feixisme recent ha aplanat molt eficaçment i objectivament el terreny de cara a fer efectiva aquesta unificació. I ara ens trobem en una situació formalment ambigua des del punt de vista nacional i estatal amb l'existència del règim de concessions que significa l'«Estat de les autonomies». Un règim de concessions que a la pràctica es converteix explícitament en un règim de control, de vigilància, d'inspecció, de censura, de retallades, d'impugnacions, que a dreta llei no conculquen cap dret nacional, perquè no hi ha cap nació reconeguda com a tal per la llei, llevat de la nació espanyola (és a dir, amb dret de sobirania, que pugui decidir lliurement sobre els seus propis afers).

Com en tots els altres sectors, també en el camp educatiu i lingüístic, Catalunya es troba avui dia sotmesa a unes traves i a unes pressions socials i polítiques que entronquen, en un sentit o en un altre, amb la història que ja

ens és ben coneguda: la força centripeta espanyola, amb rostre canviant però amb els mateixos objectius seculars i guanyant constantment terreny, i el predomini, Catalunya endins, d'una classe burgesa, amb discurs més o menys nacionalista, com a constant que apareix periòdicament en la nostra societat segons el moment històric. Interessos aparentment contraposats des d'una perspectiva nacional en abstracte, però que a la pràctica coincideixen a establir unes limitacions d'entrada a la nostra sobirania: d'un cantó a la sobirania nacional, de l'altre, a la sobirania popular. Les conseqüències per a l'escola i per a la llengua se'n poden deduir lògicament: l'escola pública de Catalunya no pot respondre plenament a unes característiques culturals i lingüístiques nacionals, coartada com està per unes traves legals de tota mena, a l'igual que passa amb el conjunt del sistema d'ensenyament a tot Catalunya; ni pot establir uns projectes pedagògics de qualitat, limitada com està pel desinterès demostrat per la burgesia que governa perquè això sigui realitat.

Les barreres legals

Aquest context limitador, però, és reforçat amb tot un aparat de lleis que s'hi ajusten i el «legitimen democràticament», i que al seu torn provoca noves limitacions (i autolimitacions) en cadena en totes les instàncies estatals i nacionals.

En l'actual Constitució espanyola, tot i que hi ha aspectes que poden semblar més progressistes que a la mateixa Constitució republicana, des del punt de vista de la concepció de l'estat, presenta unes formulacions que no solucionen gens l'oposició secular estat central/drets de les nacionalitats, sinó que n'augmenta les contradiccions. Efectivament, l'article 2 parla de la «indissoluble unitat de la nació espanyola, pàtria comuna i indivisible de tots els espanyols». Però la Constitució no en té prou d'aquesta declaració de principis, sinó que aborda la qüestió lingüística des d'una òptica semblant: reconeix la pluralitat nacional i lingüística, però no pas des de l'òptica de la igualtat de drets, sinó des de l'òptica d'una estructuració jeràrquica de tots coneguda.

Deixant ara de banda d'altres aspectes legals, el segon tema a destacar és la força amb què l'estat s'aferra a la qüestió de l'ensenyament; en cap cas no el «cedeix» com a compe-

tència exclusiva a l'hora d'aprovar els estatuts d'autonomia. I és precisament d'aquestes limitacions de la sobirania nacional que es deriven, entre d'altres, les limitacions de base de la normalització lingüística en tots els àmbits del país i especialment en l'ensenyament.

Lligats, doncs, els conceptes de supremacia nacional i lingüística amb el control últim del sistema d'ensenyament —segons la legislació vigent—, la política duta fins ara per l'estat ha consistit justament a combinar-los, per tots els mitjans i en totes les ocasions que s'han presentat, i utilitzar-los novament com a instruments d'opressió. És així que en totes les seves intervencions —legislatives i judicials— l'estat ha tendit a subratllar per al castellà l'abast territorial global a dins d'Espanya, i ha estat a totes les situacions «l'obligació de conèixer-lo i el dret d'usar-lo», i alhora ho ha contraposat a —i ha minimitzat, doncs— l'abast territorial del català (com a llengua pròpia, a dins del Paísos Catalans mateix), «el dret de conèixer-lo i d'usar-lo». És així que les lleis dels mateixos governs autònoms sobre la normalització lingüística s'han establert ja sota aquestes pressions.

En conseqüència de l'existència d'una llengua de primera i unes llengües de segona a dins de l'estat, i de tot l'entramat legal que ho descabdella i ho concreta, tenim la realitat d'uns ciutadans de primera i uns altres de segona pel que fa a drets lingüístics. A dins de Catalunya anirem pujant gradualment cotes en la normalització lingüística, però a part dels poders fàctics, sempre hi haurà un sostre legal: sempre ens podrem trobar, a qualsevol instància administrativa, un funcionari, del cos que sigui, que no tindrà cap obligació respecte a la llengua del país, i els ciutadans s'hi hauran de plegar. Entre aquests funcionaris, emparats per la llei, hi ha molts mestres, titulars antics, i d'altres de nous (amb quatre anys de coll teòrics per a dominar el català), davant dels quals no hi valdran tots els drets lingüístics plegats dels seus alumnes, pomposament reconeguts per Constitució i Estatut.

Una descripció més completa, però, de les disposicions i possibilitats legals actuals per a la normalització lingüística del sistema d'ensenyament en els diversos aspectes (cicles i nivells, horaris, programes, mínims, inspecció, oposicions, drets i deures dels mestres...) ja ha estat feta a bastament. Només cal assenyalar que formen un entramat tan espès, presenten una casuística tan complexa (i uns índexs d'in-

compliment i relaxació tan elevats) i s'han mostrat a la pràctica tan vulnerables a l'acció dels tribunals, que constitueixen a hores d'ara un cas de molt difícil solució. Abordar-ho des d'una perspectiva legalista, o intentar de superar-ho amb una pràctica voluntarista, tal com actualment es fa des de les mateixes instàncies de govern, no porta cap a res.

Les barreres mentals

Uns factors així, per força havien de repercutir en la mateixa població catalana, condicionar-ne la ideologia, les actituds, el tipus de reaccions sobre tota la situació problemàtica de la qüestió nacional, cultural i lingüística. I tot plegat, situació objectiva, condicionaments socio-polítics limitadors, marc legal i mentalitat popular formen avui dia un tot complex i interrelacionat que cal agafar en

MALALTS DEL VENTRELL

QUAN HAGUÉU AGOTAT TOTS ELS REMEYS PROBÈU EL COCHABAMBINO INDIO

DEL Dr. JENKINS.

AB ELL US ASSEGUREM CURACIO PROMPTA Y RADICAL DE VENDA A LAS NONAS FARMACIA

DIPOSIT a BARCELONA FARMACIA VIDAL Y VINARDEL 61- ESCUDILLERS-61

UNICH AGENT PERA ESPANYA JOAN PRATS HERNANDEZ (BARCELONA)

conjunt per a fer una interpretació correcta de la realitat.

A l'escola s'han donat i es donen actituds tancades entre mestres que posen com a valor més important una relació pretesament més directa o més íntima amb l'infant, especialment amb els més petits, la qual cosa significa utilitzar amb ells exclusivament la «llengua de casa», i per tant es neguen a la utilització del català si no és com a matèria. En conseqüència, el català no hi apareix mai com a llengua normal de relació i de comunicació, i sols serveix per a l'expressió de qüestions formals, moltes vegades relacionades amb la mateixa llengua que «s'estudia».

La connexió d'aquests fenòmens amb les actituds paternalistes-proteccionistes són clares; les unes porten cap a les altres. Això té moltes repercussions en la política educativa. En primer lloc, les actituds i la pràctica del govern central de vetllar per l'ensenyament del castellà com a competència pròpia, i, en segon lloc, l'obsessió entre nosaltres per la «llengua materna».

El concepte de bilingüisme va lligat històricament amb el de llengua materna i va aparellat amb situacions de dominació nacional i lingüística. Es tracta d'una primera via de solució proposada per a aquestes situacions per tal d'aconseguir el conreu de la llengua materna (=vernacla) a l'escola i el seu aprenentatge per part d'escolars d'una altra llengua (generalment d'origen immigrant en zones industrials). És un primer assaig modern de política lingüística escolar, de característiques predominantment defensives.

A part les dades que ens aporta modernament la psicolingüística, cal dir que la realitat socio-cultural, socio-política i sociolingüística catalana no la podem pas limitar amb consideracions parcials. La nostra societat apareix com a complexa culturalment i lingüísticament en una primera visió descriptiva, però té una base nacional comuna, amb un procés de recuperació i de creació cultural engegat, i amb un projecte de normalització lingüística. I l'escola, al servei d'aquesta societat, ha de partir d'aquesta realitat i ha d'incorporar-se plenament a aquests processos i a aquests projectes col·lectius.

L'ús parcial del concepte «llengua materna», doncs, desenganxat d'un discurs polític i sociolingüístic general, i d'unes dades psicolingüístiques més elaborades i verificades fins i tot, ha comportat greus desorientacions en-

tre la població catalana més conscient i preocupada pels problemes educatius de la pròpia societat. I sotmès a aquesta abstracció del context, ha dut a aplicacions mecanicistes en la població, especialment l'escolar, cosa que no ha estat pas desproveïda d'una justificació ideològica, de vegades fins i tot militant. Ja hem assenyalat certs comportaments de mestres, aferrats a la llengua materna dels seus alumnes, però cal assenyalat encara les actituds obertament contràries d'alguns mestres (i també d'alguns pares amb prou formació política, d'altra banda) a processos engegats de catalanització lingüística a l'escola. (Deixem de banda, és clar, les actituds reaccionàries, anticatalanes visceralment o de defensa d'interessos corporatius; només considerem les que manifesten una argumentació «psicopedagògica».)

Per una opció més clara

Conjugant-se com es conjuguen actualment en moltes situacions concretes la voluntat integradora de les famílies —dins de la població d'origen immigrant i a l'escola pública— i les possibilitats reals i «tècniques» mínimes de tirar-ho endavant (mestres, recursos...), es demostra altament positiva la integració lingüística al català des dels inicis de l'escolaritat (s'anomeni immersió o com sigui). És a dir, la voluntat de les famílies comporta una adequada motivació, i l'escola, posant-hi en joc tots els elements, permet una adequada exposició envers la llengua catalana. Condicions necessàries totes dues perquè s'estableixi una interdependència que actuï a favor de la competència lingüística tant en català com en castellà, de manera que no solament no s'obstaculitzen l'una a l'altra, sinó que la competència en una llengua ajuda a la competència en l'altra. El nen, doncs, anirà estructurant els dos codis de manera simultània, dotant-los de referències distintes i usant-los en registres generalment no coincidents en l'espai i en el temps. I en això, els adults que hi estan en contacte més directe (pares i educadors) tenen funcions distintes (com les tenen els dos medis on aquests actuen).

Fer extensiu aquest procés en els escolars d'origen immigrant és absolutament convenient, i el sistema públic d'ensenyament ha de ser el primer i més pròdigament afavorit en aquesta empresa. Perquè no és pas qüestió

18 d'una dotació de places de mestres de català, sinó d'assegurar tota una infraestructura, unes orientacions, uns serveis, un personal adequat i suficient que permetin un ensenyament català per a tothom.

La voluntat integradora de les famílies és un dels factors que fan aquest projecte més viable encara, perquè significa que l'infant trobarà al seu entorn més immediat una actitud d'acceptació i d'encoratjament, cosa que li donarà una seguretat altament positiva per a ell.

De tota manera, cal esperar que la demanda social creixi encara més a favor d'aquesta via perquè no calgui un acord tan individualitzat com ara (que troba la seva referència última en la legislació vigent, tan limitadora),

sinó que esdevingui una situació generalitzada amb la qual es compta com la més normal i estalviï la consulta i la possibilitat de cap més opció. Però segurament haurà de passar un cert temps per a arribar-hi, perquè l'ensenyament públic del nostre país està desigualment dotat, la població es mou a nivells d'acceptació també desiguals segons les zones (pares i mestres) i perquè els qui tindrien la responsabilitat d'aglutinar-ho tot amb una acció decidida on es conjuguessin l'explicació generalitzada i continuada, la capacitat planificadora i coordinadora per a *totes* les zones del país, la voluntat feta realitat tangible d'abocar tota mena de recursos a l'escola pública, és a dir, els poders públics catalans, doncs no ho fan, o bé ho fan a mitges.





REFLEXIONS SOBRE VUIT ANYS DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA

19

per Imma Benet i Màlui Benet

És impossible fer qualsevol tipus de consideració o d'anàlisi de la situació de la normalització cultural i lingüística actual sense fer referència als antecedents de la realitat que es va trobar el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a les primeres eleccions autonòmiques.

Als anys setanta tots prevèiem dificultats en els aspectes de formació de mestres, de concursos de trasllats, d'informació als pares, de trobar nous models...

Fa gairebé deu anys ja dèiem: «Cal dir d'entrada que totes les realitzacions que hi ha hagut fins ara en aquest terreny han estat marcadament progressistes, malgrat les limitacions en què s'han mogut, malgrat la manca de coordinació i malgrat l'aïllament en que s'han produït més d'un cop. Per exemple: les escoles que han optat per una catalanització (més agosarada o més tímida), els diversos reciclatges globals o parcials dels ensenyants, la formació de personal especialitzat per ensenyar el català, la introducció de l'assignatura de llengua catalana a moltes escoles... El més mínim sentit comú, doncs, demana de no fer marxa enrere en cap d'aquests camps, ans al contrari.

«S'imposa, però, d'aglutinar tots aquests esforços i abocar-los cap a uns objectius més

clars de catalanització general de tot el sistema d'ensenyament» («Perspectiva Escolar», núm. 26, juny 1978).

A partir d'aquell moment històric, què s'ha aconseguit realment a partir de les actuacions i decisions preses per les Institucions amb competències i per tant *responsables* i què per iniciativa de collectius i institucions que no tenen competències educatives?

A partir de les dinàmiques dels diferents collectius que conformen el sistema educatiu, interrelacionades amb les dinàmiques que genera les decisions preses per l'Administració competent, s'ha anat construint una realitat que ara, a vuit anys vista, podem observar i valorar, i extreure'n conclusions.

Si ens plantejem la implicació de cadascun d'aquests collectius en el procés de normalització, de qui han estat les iniciatives, d'on han sorgit les problemàtiques, per quines vies han arribat les solucions, com s'han fet els seguiments, quins models organitzatius s'han anat oferint des de l'Administració, podem arribar a dues conclusions: que les actuacions preses responen a una política definida prèviament o que ha estat la política qui ha quedat definida per les decisions adoptades.

No hi ha res més tossut que la realitat i, evidentment, les reflexions sobre aquesta poden

ser molt diferents segons el punt de mira que utilitzem.

Si analitzem les dinàmiques de cadascun dels col·lectius, ens trobem:

A. El mestre d'escola

La realitat que viu, sobretot quant a recursos i esforços que l'Administració fa, no és gaire afalagadora. Es pot argüir que no ho és per ningú respecte d'aquest tema. Que vivim un moment amb moltes pressions polítiques, econòmiques... Però els mestres que s'han embarcat en l'aventura de ser tutors d'una aula que fa immersió, d'una escola amb un projecte lingüístic coherent, en una zona amb un pla de Normalització Lingüística, no demana, no espera, grans meravelles; normalment sol conèixer bé el laberint de l'escola pública: concursos de trasllat, comissions de servei fantasmes, dotacions de material que no arriben, assessoraments que no assessoren...

Potser l'única cosa que espera, el que li fa tornar a engrescar-se, és que ara que comença un Pla Intensiu de Normalització Lingüística; sembla que hi haurà un projecte lingüístic que haurà de ser assumit per tot el



claustre, que s'haurà de debatre per tots els implicats, pares, mestres, etc.

També hi haurà un òrgan tècnic de seguiment del Pla Intensiu, format per tots els representants de les parts implicades, on es podrà valorar la feina feta i planificar per no tornar-se a trobar en l'aire, com tants començaments de curs.

A més a més, pel fet de treballar en una zona de PINL tindran un reforç de personal i tots els mestres de parvulari tindran titulació de català. Així mateix, hi ha unes instruccions per als centres públics sobre l'ús de l'ensenyament en català on es dóna prioritat a la normalització lingüística del CP.

Durant aquest temps els mestres han actuat tant a partir d'equips de l'escola activa, com gairebé en solitari. Equips que a partir d'un debat intern han anat avançant i trobant camins nous. Com ara el Pau Casals de Sant Joan Despí, Sant Miquel de Cornellà, Benjamí, etc. Tants i tants mestres anònims que a partir de la seva tossuderia van aconseguir que a la seva escola es fes una mica de català i a partir d'aquí interessés els pares i s'engegés un procés de normalització.

Però, la realitat es torna a fer patent i aquest mestre engrescat ha de recórrer als vells camins de sempre: negociar una comissió de servei per poder continuar el projecte lingüístic de la seva escola; fer cua als serveis territorials —perquè falten mestres el mes de setembre, per a l'adjudicació de mestres sense titulació de català... i amb sort no haurà de fer les hores de català del curs paral·lel al seu.

Els darrers anys els Moviments de Renovació Pedagògica han aconseguit en algunes zones avançar, com en el cas del PINL del Maresme, on el MRP ha tingut un paper fonamental en la iniciativa i consolidació del Pla.

Dins del col·lectiu de mestres és obligat fer referència a tots els mestres que en els anys del franquisme van mantenir una tradició d'escola activa, com han estat els mestres de les escoles del CEPEPC, i que en el pas a l'Escola Pública han hagut de sacrificar fins i tot drets laborals, i que conjuntament amb d'altres mestres de l'escola pública són un dels motors que fa avançar l'escola per aquest tortuós camí.

B. Els pares

Els pares han estat, en multitud de casos, els qui amb la seva insistència, el seu suport

a iniciatives d'altres institucions, han fet possible avançar en aquest difícil camí de la normalització. Sovint aquest esforç s'ha hagut de fer només perquè es fes realitat allò que ja estava legislatat per la Generalitat, com que els seus fills rebessin les hores mínimes d'ensenyament del català o que fessin els primers aprenentatges en català. El curs 86/87 molts pares han de continuar lluitant.

Al Primer Simposi «El Català a Cornellà», (gener 1987) uns pares de l'Escola Europa es manifestaven de la següent manera: «... hay que ayudar a nuestros hijos a enriquecer su propia cultura. Todo esto, quede bien claro, sin menospreciar la cultura paterna o materna.

«Esta actitud es la única manera de que nuestros hijos se sientan hijos de Cataluña y no se conviertan en ciudadanos de segunda clase, ciudadanos que creo que en este momento existe de verdad, unas veces creado por marginaciones radicales y otras por automarginación del individuo que se niega a integrarse».

D'altres pares van haver de crear escoles o han de fer un esforç econòmic perquè els seus fills poguessin rebre l'ensenyament en català.

C. Institucions sense competències educatives

A part dels col·lectius citats fins ara, les Institucions també han fet un paper important. Dins d'aquestes Institucions, aquelles que no tenen competències educatives, com ara els Ajuntaments, tot i que no disposen de pressupostos, han fet esforços per incidir en la NL dels seus ciutadans.

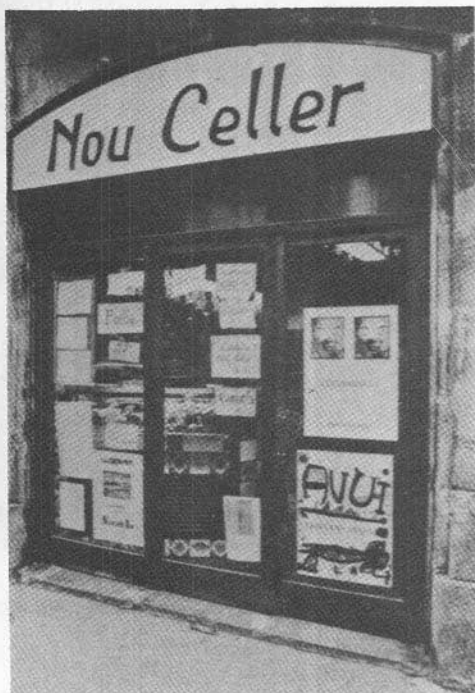
Ciutats com Santa Coloma, Sabadell, el Prat, Cornellà, Badalona etc., on la voluntat de l'Ajuntament amb els pares, mestres etc. ha aconseguit —malgrat tots els entrebancs trobats— exigir i obtenir els recursos i mitjans de l'Administració competent, tot utilitzant al màxim les competències que com Ajuntament tenen per l'àmbit d'ensenyament: La matriculació als Centres Públics, adjudicació de places de Parvulari i EGB al concurs local, dinamització educativa... Ells han estat qui a partir de les campanyes de matriculació han informat totes les famílies de quins eren els drets reconeguts per la Llei de Normalització Lingüística. I qui als concursos d'adjudicació de places locals han vetllat per l'adequació de les titulacions dels mestres, arribant fins i tot,

a traspasar la legalitat per tal de mantenir el Projecte Lingüístic d'un centre públic de la seva ciutat.

També han estat, sovint, els qui han pres la iniciativa de negociació amb el Departament d'Ensenyament per aconseguir des d'una formació de mestres més adient fins a Plans intensius de NL, passant per tot tipus d'iniciatives sobre dinamització educativa.

D. Institucions amb competències

La Institució amb competències, i per tant més directament responsable del tema que ens ocupa, és la Generalitat de Catalunya a través del seu Departament d'Ensenyament. Una de les primeres coses que sobten en observar aquesta realitat és la distància entre la política dictada sobre Normalització Lingüística per la Direcció General d'Ensenyament Primari i la seva realització a les escoles d'EGB. ¿Com és possible que al curs 86/87 hi hagi escoles, i no pas un nombre reduït, on no s'acompleixin els mínims d'ensenyament *del català*? ¿Com és possible que, al concurs de trasllats per al curs 86/87, places per a alum-



nes d'immersió s'adjudiquin sense titulació de català?

És força coneguda de tothom la rapidesa i facilitat de l'aprenentatge d'una segona llengua per part dels alumnes de Parvulari, per tant, és una de les inversions més segures, si realment es vol normalitzar la llengua, així com si es vol fer participar en la construcció de la cultura catalana a determinades classes socials, si aquest objectiu ha de ser prioritari per a qualsevol govern català. Però, per la dotació de pressupost per als programes d'immersió no sembla que es valori la funció de compensació de desigualtats que té l'escola actualment.

¿És que no hi ha coordinació entre els diferents serveis del Departament d'Ensenyament? ¿O s'ha d'interpretar aquest fet, com una manca de voluntat política?

D'altra banda, hi ha actuacions com ara els Plans Intensius de NL a l'escola per sectors territorials o comarques que són un model, amb una sèrie d'aspectes i elements molt interessants si es potencien els valors positius:

a. la coordinació de totes les parts implicades, mestres, pares, ajuntaments i Generalitat, a través d'un òrgan de gestió;

b. planificació de les necessitats, tant de personal com materials;

c. seguiment i avaluació del procés per tal de poder anar adaptant-lo a la realitat.

Un altre avantatge és que dins d'aquests Plans els Programes d'immersió queden més assegurats.

El projecte lingüístic ha estat una de les actuacions més positives, si s'arriben a assolir tots els seus objectius, pel que representa de flexibilitat davant de cada realitat.

Tot basant-nos en el que hem dit fins ara, al llarg d'aquests anys de govern autonòmic, ¿realment s'estan utilitzant tots els recursos materials, de negociació política, pressupostari, personal... de tot allò de què disposa la Generalitat? ¿La NL és un objectiu prioritari del Departament d'Ensenyament?

Si l'objectiu que es vol aconseguir, i en això pensem que tots estem d'acord, és que els



alumnes han d'entendre, parlar i escriure els dos idiomes oficials en acabar els estudis obligatoris, cosa proclamada per la Generalitat de Catalunya des de la seva restauració l'any 1977, això abans ja constituïa la finalitat de moltes escoles privades, escoles actives.

Si d'una banda el Departament d'Ensenyament s'ha trobat una estructura feta, uns objectius a aconseguir, que ja a l'any 1974 es demanaven o es volien assolir:

escola catalana,
 escola arrelada al medi,
 participació dels Ajuntaments a les escoles,
 participació de pares i alumnes en la tasca educativa;

i de l'altra uns mestres conscienciats i preocupats per la normalització i una societat que accepta àmpliament aquesta normalització (només 10 famílies havien protestat pel cata-

là, segons declaracions fetes pel senyor Arenas el 1986 al Congrés de Cultura Catalana), que ha passat perquè en aquests moments —l'any 1987— s'hagi de continuar demanant:

1. La creació de les condicions per a iniciar programes d'immersió en aquelles localitats on la composició lingüística de l'alumnat ho exigeixi.
2. Que l'Administració assegurï la formació inicial i permanent del professorat perquè aquest pugui portar a terme amb un mínim de rigor els programes d'immersió.
3. Es posin les condicions materials i de personal necessaris que assegurin l'ensenyament del català, fins al final de l'ensenyament obligatori.

(Tret de les conclusions de les Jornades organitzades per l'USTEC, del gener de 1987, sobre Normalització Lingüística.)

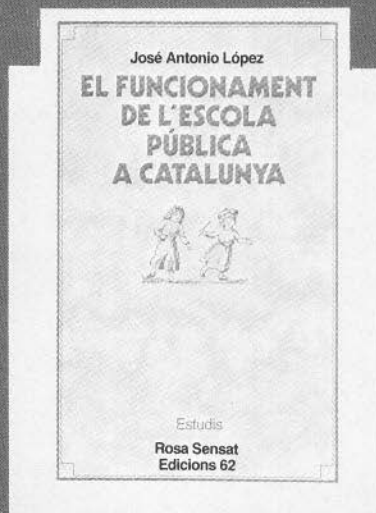
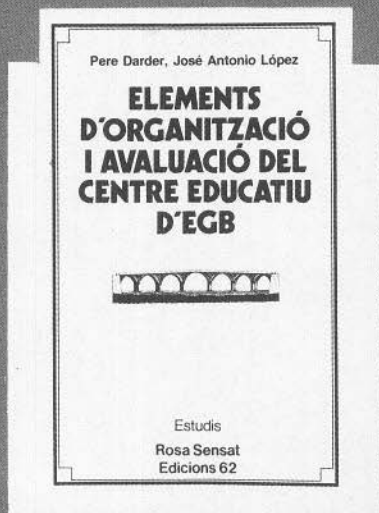


edicions62s|a

Col·lecció Rosa Sensat

Sèrie Didàctiques i Estudis

provença, 278 / 216 00 62 / 08008 barcelona



L'ÚS DE LES RONDALLES A L'ESCOLA

De mica en mica, la funció social de comunicació que tenien les rondalles entre els membres de la família —entesa aquesta des d'un punt de vista ampli i a la vegada d'aprenentatge per a la vida—, ha anat desapareixent o canviant al mateix temps que les relacions socio-econòmiques i culturals —és a dir, el mode de vida en general— han canviat. La família ha anat reduint els seus membres i les relacions que abans es podien establir entre *vell* i *infant* es fan cada vegada més difícils. Al mateix temps cal considerar que aquest vell ja no és el portador d'una cultura tradicional que passava de pares a fills, etc... Aquest *vell* també es troba condicionat per la cultura de masses. La despersonalització i la uniformitat cultural es van imposant cada cop més.¹ Per tot això

1. Vegeu: *Quaderns de folklore núm. 6. Recull de Rondalles populars menorquines*. 1981. En el pròleg de Francesc Florit s'arriba a una sèrie de conclusions que ens fan reflexionar sobre aquest punt: «En primer lloc les rondalles han perdut la seva funció social i específica per als infants i han estat substituïdes per altres formes despersonalitzades d'entreteniment i educació (els anomenats "mass media"); i en segon terme s'evidencia un problema greu per a les rondalles: llur pèrdua d'intensitat tant en l'expressió de llur riquesa lingüística com en llur capacitat d'inventiva o d'imaginació significativa». Francesc de B. Moll ja ho anotava al pròleg de *Rondaies de Menorca* (Ed. Nura, 1975): «Tot evoluciona cap a una igualació monòtona i a una imitació servil de coses forasteres i televisades» i que «d'aquí a pocs anys serà molt mal de fer trobar un vell que hagi sentit contar l'*Amor de les tres taronges*».

crec que és l'escola qui té la responsabilitat de fer arribar les rondalles als nens donada la seva importància com a element formatiu. Diversos són els punts que podríem fer ressortir; destaquem-ne uns quants:²

Estimula la fantasia i la imaginació de l'infant.

És un estri valuósíssim per arribar fàcilment a un diàleg entre l'adult i l'infant.

Li dona a conèixer la bondat, l'astúcia, la maldat, les dificultats de la vida, la rectitud, les relacions harmòniques que es poden establir entre l'home i els animals, les plantes, etc...

L'apropa a la visió del món d'una societat determinada de la qual ell forma part.

Li transmet un llenguatge ple de matisos i ric d'expressions allunyat del llenguatge ciutadà i proper a les relacions que s'estableixen entre els homes i la natura.

Les rondalles són utilitzades, bàsicament, per a incitar l'afecció lectora dels nens. A partir d'aquest fet, importantíssim, moltes d'altres coses es poden fer amb una rondalla. L'explotació secundària de les rondalles pertany a diversos camps:

2. Vegeu: BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Grijalbo, Barcelona 1970, i JANER MANILA, G. *La literatura infantil. Apunts per a una pedagogia descolonzada de la lectura*, Embat, Palma de Mallorca 1979.

a) Al camp de la plàstica, amb la realització de dibuixos o d'auques d'allò que s'ha contat; b) al de l'expressió dramàtica, amb la representació per part dels nens de la rondalla ja sabuda i manipulada; c) al de la música, cantant els petits poemes que molts de cops podem trobar inserits dins la rondalla o fent un romanç seguint la mateixa trama que ens dóna el conte.

Tot això i moltes d'altres coses³ es poden fer amb una rondalla, tot depèn de la capacitat d'engrescament del mestre, dels mitjans de l'escola i de la imaginació de cada nen.

Creiem, però, que com molt bé ens fan veure Teresa Duran i Núria Ventura⁴ hi ha com un tall en l'ús del conte tradicional entre el primer cicle i els últims cursos de l'EGB. Les rondalles de mica en mica van desapareixent dins la programació. És com si les rondalles ja no poguessin mantenir el seu poder de seducció en uns nois més grans. A part d'aquesta desencertada suposició, també hi ha el problema de la necessitat de cobrir la programació d'un curs acadèmic, és a dir, el mestre té poc temps per a tractar coses «extres». Tot això s'ha de replantejar. Evidentment, quan la tradició oral era realment un vehicle de cultura, tothom sabia, escoltava i contava contes. La funció dels contes per a uns nois/noies grans canviarà, ja no hi haurà una mera contemplació com s'esdevé per a uns nens petits, sinó que s'establirà una distància: un coneixement crític de la rondalla.

La rondalla pot servir, també, com a punt a partir del qual es poden explicar molts de temes que, en un primer cop d'ull, poden semblar allunyats. Les Matemàtiques, la Física, les Ciències Socials, etc... es poden fer ressortir a partir de certes rondalles, n'hi ha

prou que el mestre sàpiga escollir el conte adient al tema a tractar.

Dos són els punts que volem tractar en el nostre treball. D'una banda, la capacitat que té la rondalla per a servir de pretext a partir del qual es pot parlar d'allò que vulgui o tingui preparat el mestre —en aquest cas tractarem les Ciències Socials—, i, en segon lloc, el valor de la rondalla des del punt de l'explotació del llenguatge.

Podem pensar que hi ha dues greus dificultats per a poder fer arribar les rondalles a uns nois d'avui. Primer: el món, quasi bé únic, en el qual s'encabeix la trama de la rondalla és un món pagès, un món que per a un noi de ciutat està molt allunyat de la seva vida quotidiana i, fins i tot, de la seva fantasia. Les rondalles ens transporten a un món passat, un món del qual es pot aduir que ja no té res a veure amb la nostra realitat; un camp, una pagesia que ja no és el camp ni la pagesia actuals. Això és cert, encara que cal matisar aquest fet. Les feines del camp han evolucionat, evidentment, però en un sentit, sobretot; és a dir, les fei-



3. Vegeu: DURAN, N.; i VENTURA, N., *Setzevoltes (recull de contes per narrar)*, Guix, núm. 19 (maig 1979). Al final del llibre ens exposa una sèrie de possibilitats d'utilització d'un conte, a la vegada que ens fan la descripció de tècniques de transmissió de contes com són les ombres xineses, titelles i ninots, la banda opaca, el còmic, el conte-cançó etc...

4. *op.cit.*

nes que s'han de fer avui dia són les mateixes feines que es feien fa segles, el que ha canviat és la manera de fer-les. Avui com ahir s'ha de sembrar, segar, batre, veremar etc..., i tot això s'ha de fer en el moment adequat, segons les estacions, la pluja, etc... Amb tot això vull fer veure que el món pagès de les rondalles pot servir de primera passa per a apropar el noi al món pagès d'avui. I és vàlid, bàsicament, per a acostar-nos a unes pautes culturals, a un tarannà transmès a través dels segles, condicionat, a la vegada, per la mateixa història del poble que les ha creades. Aquest ethos cultural, aquest llegat viu del passat que es fa present a través de les rondalles és el que podem transmetre als nois fent-los, així, partícips d'un bagatge cultural caracteritzador d'un poble.

La segona dificultat podria raure en el llenguatge rondallístic, un llenguatge que pot crear certes dificultats de comprensió, ja que s'utilitzen una sèrie d'expressions o simplement mots que han caigut en desús o que els nois d'avui no entenen.

Tots sabem la importància de la paraula en el domini del pensament i de la imaginació. La capacitat de saber matisar les coses que volem dir és el que fa que la nostra parla sigui rica i expressiva. Cal modernitzar la llengua, evidentment, però això no significa empobrir-la. Cal vigilar que la genuïnitat es mantingui i sigui vàlida per a aquest temps. Un mestre ha de saber transmetre l'energia que contenen les paraules, el potencial de vivacitat profunda que contenen algunes expressions, com ens diu en Janer Manila.⁵ Per això crec que el respecte al llenguatge rondallístic s'ha de mantenir, perquè l'atracció de les rondalles no depèn solament d'allò que diuen sinó, també, de com ho diuen. El poder magnètic de les rondalles no es crea solament amb l'atemporalitat, amb els animals que parlen, amb els gegants, amb els reis i les princeses o amb en Bernadet que se n'arriba a sortir, de tots els entre-

bancs que se li presenten. El misteri també es transmet amb el llenguatge que s'utilitza. Per contar bé una rondalla hem d'emprar un llenguatge ric i expressiu; amb un bagatge pobre de paraules un narrador pot fer perdre tot l'interès dels qui l'escolten per molt que sàpiga la trama de la història.

L'explotació a l'escola del llenguatge rondallístic dependrà de l'edat i els coneixements del noi; és sols a partir dels últims cursos de l'EGB quan la rondalla escrita es podrà explotar exhaustivament.

La riquesa lèxica i la força expressiva de les rondalles són els grans trets que cal tenir en compte.

L'explotació lèxica de la rondalla ha d'anar inserida dins la matèria que s'explica, és a dir, la rondalla serveix com a punt de globalització de molts i diversos temes que el mestre ha de saber ordenar. No serveix de res, posem per cas, donar llistes d'animals domèstics, si al mateix temps no s'explica el funcionament d'una masia o d'una granja, posant ben clara quina és la funció de cada un dels animals que s'hi troben, i perquè s'hi troben uns i no uns altres; quin és el règim d'aquesta masia, si es dedica a l'explotació dels animals o no, quines són les relacions que s'estableixen en cada cas entre els animals i els cultius que s'hi fan, etc...

La força expressiva de les rondalles es reflecteix, sobretot, en les exclamacions, frases fetes, metàfores, modismes, comparacions, la ironia, l'humor etc... L'anàlisi de tots aquests fets, juntament amb l'ús que es fa de la puntuació i del raonament literari que permeten, pot fer entendre als nois les tècniques de la llengua escrita. Pot fer comprendre que per escriure no cal ser molt savi, ni cal escriure coses molt importants, sinó que n'hi ha prou de voler i de tenir ganes de fer-ho, ja que qualsevol anècdota, qualsevol cosa és vàlida per fer el salt de l'expressió oral a l'expressió escrita, sols és menester saber els recursos que s'han d'emprar en cada cas. Ens trobem davant dos sistemes de comunicació, dos canals amb les seves regles i les seves pautes que persegueixen un mateix objectiu: la comunicació.

5. Vegeu: JANER MANILA, G., *Cultura popular i ecologia del llenguatge*, Edicions CEAC, Barcelona 1982.



La rondalla que hem escollit és «L'amo de So Na Moixa» / «En Filoseta». Podríem haver-ne escollit qualsevol altre, però dues raons ens ha fet elegir aquesta:

- No és una rondalla massa coneguda; és curta, i d'un primer cop d'ull no és de les més atractives.
- Existeix la versió mallorquina i la versió catalana, cosa que ens permet fer-ne la comparació.

Dins dels tres grans apartats de la rondalística: rondalles meravelloses, rondalles de bèsties (o animals) i rondalles humanes,⁶ aquesta pertany a aquest darrer apartat, ja que la seva trama cau dins el possible i de l'humà, encara que resulti extravagant i iHògic.

6. Vegeu: GRIMALT, J., *La catalogació de les rondalles de mossèn Alcover com a introducció a llur estudi*, «Randa», núm. 7 (1978).

L'estructura de la rondalla és molt senzilla; tenim dos personatges principals: l'amo (o el fill) i la madona (o la mare). La madona representa el seny, la lògica; l'amo la ineptitud. Aquesta ineptitud és plasmada a través de la realització d'una manera palesament incorrecta d'una sèrie de comandes —feines, per altra part, bàsiques dins una economia pagesa—, la qual cosa provoca l'humorisme. Aquest humorisme que impregna tota la rondalla es farà ironia —quasi sarcasme— al final amb la sortida, com a solució al problema, que dona el batlle/rei a la madona/mare.

Cada comanda que fa la madona/mare a l'amo/fill fa ressortir uns dels camps fonamentals de l'exploració pagesa. Vegem-ho:

- «Aixecar la lloca»: es posa de manifest la importància dels animals domèstics dins una masia; una ajuda secundària, però prou important.
- «Anar a cercar la farina per poder pastar»: no cal dir que el blat era la base del règim alimentari i de l'economia del món pagès.
- «Anar a buscar el porc»: la importància del porc dins una economia d'autosubsistència és fonamental, cosa que fins i tot es veu reflectida a la rondalla, ja que provoca dues comandes més per a poder portar a terme les matances. La realització de les matances era un dels moments cabdals dins la vida d'una masia, no sols per la importància del porc dins el sistema alimentari, és a dir, no sols per a la seva funcionalitat sinó, també, com a festa, com a ocasió per a refermar els lligams sòcio-comunitaris i al mateix temps, també, com a element de transmissió de pautes culturals.

L'economia d'autosubsistència que reflecteix aquesta rondalla no es troba tan allunyada de la nostra realitat, si més no, forma part del nostre passat més proper; evidentment es troba en franca reculada, però encara avui en algunes masies de secà es pot veure la mateixa estructura econòmica.

Hi ha una comanda, «anar a buscar oli», que és pròpia d'En Filoleta i, per altra part, l'última facècia de l'Amo de So Na Moixa —que tampoc no manté paraHelisme amb la rondalla catalana— es troba deslligada de l'estructura que ha mantingut la rondalla i serveix, més que res, com a lligam amb el desenllaç final. Una i altra fan ressortir dos elements típics de l'economia mediterrània: l'oli i el vi.

El final és molt curt i pot semblar una mica estrany, però no deixa de ser força significatiu, ja que traspuja tot un subconscient col·lectiu que val la pena d'analitzar: La madona/mare, cansada de la ineptitud de l'amo/fill, va a la vila a queixar-se'n al Senyor batlle/rei; aquest comprèn molt bé el seu problema i troba la solució perfecta; un ofici adient a la incapacitat de l'amo/fill: el fa batlle.

L'administració i el govern central sempre s'han trobat molt allunyats del poble per moltes i diverses causes que ara no és el moment d'analitzar i que la història ens ajuda a entendre. Podem assenyalar, com una causa més a tenir en compte, el caciquisme, fenomen força freqüent, el qual ha provocat l'entrada de gent inepta a càrrecs de l'administració, cosa que la rondalla no fa més que reflectir a la seva manera.

El segon objectiu del nostre treball és l'explotació del llenguatge rondallístic. Es poden tractar diversos temes que, com ja he dit abans, el mestre en farà ús segons les seves necessitats.

Ja que tenim la versió mallorquina i la versió catalana, aprofitarem per parlar dels dialectes, de la necessitat de la seva existència.

Tots sabem que la llengua catalana és una; però la llengua no és res més que l'abstracció de totes les parles; allò que a la pràctica nosaltres utilitzem són els registres i els dialectes. Hom parla una llengua determinada, en un dels seus dialectes i segons les circumstàncies pot utilitzar un o altre registre.

L'estàndard no és res més que una modalitat a afegir a les diverses modalitats que

té tota llengua; l'estàndard és el registre de formalitat, el «dialecte de tots»,⁷ però el que fa l'estàndard diferent dels altres registres és que aquest és après a l'escola, s'utilitza als mitjans de comunicació i té unes normes que generalment acata la comunitat parlant que qualifiquem de culta; tot això li dóna un prestigi que les altres modalitats no posseeixen, sobretot les modalitats dialectals que molts de cops han estat rebutjades, titllades d'«arcaiques», disgregadores, incultes i altres apellatius d'un marcat caràcter negatiu.

Si fem nostres les paraules de J. Tuson: «He parlat abans de la lluita entre llengües i ara, *mutatis mutandis*, s'ha de dir una cosa semblant dels dialectes, en perill de ser engolits pel remolí d'una altra variant geogràfica o per un registre que hom suposa neutre. Salvaguardant la necessària unitat en l'àmbit de l'escriptura (necessària perquè un text és mancat de situació locutiva i perquè en els moments de perill és l'escriptura que dóna prestigi i pervivència a una llengua), la desaparició d'un dialecte val tant com la pèrdua d'aquells senyals d'identitat que modulen els grans senyals d'identitat de la llengua comuna. Davant les diferències, tots hauríem de fer nostra la màxima de Jakobson que tot ho abraça: "Linguista sum; linguistici nihil a me alienum puto"».⁸

Bé, doncs, donem-los, també, a l'escola la importància i el prestigi que es mereixen, ja que és a partir d'ells on la llengua experimenta, evoluciona i crea.

Les fitxes didàctiques que exposem a continuació no són més que exemples de tot allò que es pot extreure d'una rondalla determinada. La seva utilitat no és altra que refermar els coneixements de l'alumne en el ben entès que el mestre ja ha tractat aquests temes anteriorment.

7. Vegeu: MOLL, A., *Problemàtica del català estàndard*, «Serra d'Or», núm. 317, (febrer 1986).

8. TUSON, J., *El luxe del llenguatge*, Ed. Les Naus d'Empúries, Barcelona 1986.

FITXA DIDÀCTICA DE
CIÈNCIES SOCIALS

«Aixecar la lloca»

- Què és una lloca?
- Quina funció té dins d'un galliner?
- Com es construeix un galliner?
Quina diferència hi ha entre un galliner i una granja avícola?
Els galls, les gallines i els pollets viuen igual en un lloc que en l'altre?
- Quina funció té el galliner i quina funció té una granja avícola?
- Digueu altres animals que es poden trobar en una masia. Féu-ne dues divisions:

a. animals que viuen a lloure

.....

b. Animals que viuen dins gàbies o altres llocs tancats

.....

- Si del lloc on viuen les gallines en diem galliner, el lloc on viuen els altres animals, quin nom té?
- Digueu el nom del mascle, de la femella i de la cria de tots els animals que has anat citant.

mascle

.....

femella

.....

cria (o cadell)

.....

«Anar a cercar farina feta per a poder pastar»

- Intenta explicar, d'una manera prou resumida, el procés que se segueix amb el blat per arribar a fer-ne farina i així poder fer el pa.
- Què es un molí d'aigua?

- Què es un molí de vent?
- Què es un molí de sang?
- Diferències que podem establir entre un molí de vent antic i un molí de vent actual (energia eòlica). Quines funcions tenen cada un?
- Consulteu el *Diccionari Alcover-Moll*, pàgs. 498 a 510, vol. 7 i féu un petit resum de tot el que diu sobre molins. Intenteu visitar un molí reconstruït o en bon estat i compareu el que heu après del diccionari amb el molí real.
- Tenim una sèrie de refranys sobre els molins; sabríeu dir què signifiquen aquests:
«En un molí, qui primer hi és, primer engrana».
«D'aigua passada, molí no en vol».
Intenteu trobar-ne d'altres.
- Divisió del món segons la seva base alimentària. Quins països s'insereixen dins cada una d'aquestes tres grans divisions:

Blat {

.....

Arròs {

.....

Tapioca {

.....

- Què són els vents?
- Quina importància tenen?
- Dibuixa la Rosa dels Vents i intenta aprendre't el nom dels vuit vents: Xaloc, Llevant, Migjorn, Llebeig, Ponent, Mestral, Tramuntana, Gregal. Si escoltes la cançó popular mallorquina que canta Maria del Mar Bonet, et serà molt més fàcil.
- Sabeu altres cançons on surten els noms dels vents?
- Seguint l'any natural, que comença el mes de setembre, establiu l'ordre cronològic segons el qual es realitzaven i/o realitzen aquestes feines referides exclusivament al conreu dels cereals: sembrar, acabar de batre, llaurar, ado-

EGB

editorial cruïlla

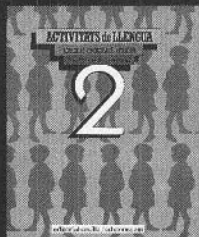
Material
complementari per a
l'ensenyament
del Català

C

Activitats de Llengua cicle inicial

(2 quaderns)

Mercè Seix / Alícia Massip
/ Teresa Mayor
Il·lustracions de Fina Rifà



Quaderns d'Ortografia cicle inicial

(9 quaderns)

Margarida Canonge / Antònia Colom
Il·lustracions de Montse Ginesta



Quaderns d'Ortografia cicle mitjà

(20 quaderns)

Margarida Canonge / Antònia Colom
Il·lustracions de Roser Capdevila



Contes Escolars cicle superior

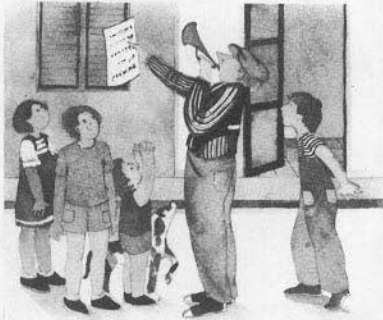
(15 quaderns)

Francesc Sales
Il·lustracions d'Eulàlia Sariola

Distribuidor exclusiu: **CESMA S.A.**
C/ Progrés 294-296 / 08912 Badalona
T. 383 10 11

Editorial Casals, S. A. NOVETATS

Quaderns de lògica
Material de llenguatge.
M. Ginesta.
M. J. Espelt.



Gatet Mixet 2

Material per a l'adquisició
del llenguatge.
M. Abeyà, A. Prat, F. Rifà.

Pot de pintura
Expressió plàstica.
M. Ginesta.
M. J. Espelt.
F. Cuadrado.



Editorial Casals, S. A. Casp, 79. 08013 BARCELONA. Tel. 232 37 13

bar les terres, entrecavar, llaurar el guaret, segar, batre.

- Què sembraríeu primer: pèsols, ordi, blat, faves, lli o civada?
- Què segaríeu primer: blat, civada, ordi, faves o lli?

«*Dur es porc des figueral*»

- On es tenen els porcs?
- Quan es fan les matances?
- Digueu alguns productes que s'extreuen del porc.
- Poseu aquestes feines seguint l'ordre lògic que se segueix quan es fan les matances: matar el porc, netejar el budellam, desmatar les parts de carn adients per a cada mena d'embotits, omplir les botifarres, trempar la carn amb pebre i altres espècies, omplir les sobrassades, escorxar el porc, escaldar el porc, afaitar el porc, salar la xulla, fer la pasta de sobrassada.
- Per a què serveixen les espècies?
Per què durant l'Edat Mitjana tenien tanta importància?
- Intenteu aprendre quina és la funció d'aquestes espècies a la cuina. Amb una mostra al davant procureu recordar el seu nom: pebre bo, pebre vermell (o pebre roig), canyella, clavell (o clau), orenega, farigola, moradui, llorer, safrà, nou moscada, ginebre.

FITXA DIDÀCTICA DE LLENGUA

- Agafeu la rondalla «L'Amo de So Na Moixa» i reescriuiu-la, tota o en part, canviant dos trets bàsics del català de Mallorca: L'article salat i la iodització. Comproveu, ara, si l'escrit se us ha fet més proper al vostre català.
- Ajudant-vos d'un llibre de text o d'*Els Parlars*⁹ enumereu els trets més carac-

terístics del mallorquí —obviament, és clar, l'article i la iodització— i cerqueu un exemple de cada un d'ells a la rondalla.

- Feu un petit recompte dels mots que no acabeu d'entendre. Un cop assabentats del seu significat amb l'ajut del diccionari —us recomano el Fabra i l'Alcover-Moll— dividiu-los en:

- a) Mots pròpiament mallorquins.
- b) Mots que tenen un àmbit general, però que desconexíeu.
- c) Mots que han caigut en desús.

- El llenguatge rondallístic, com la parla de la gent del camp, és més metafòric que el parlat en ciutat, perquè fa un ús constant de la frase feta. Les frases fetes solen estar en relació amb un entorn cultural determinant, que les catalitza, per després ser objecte de generalització. Totes elles actuen amb un rerefons metafòrics que els fa perdre el seu significat específic:

«treure el ventre de pena» i
«córrer rates per dins la panxa»
= tenir gana

De tota aquesta llista, digues:
a) Quin és el seu significat?
b) Quines són les que ja coneixies?
c) Quines són estranyes a la vostra parla?
d) Afegiu-hi d'altres,

«Anar com l'anell al dit».
«Pensar en l'amor de les tres taronges».
«Anar a Liorna».
«Fer la fel».
«Remenar els galindons».
«Cametes me valguen».
«Fer morir verda».
«Ni servia pel pla ni per la muntanya».
«Fer creure que els ases volaven».
«Fer creure que la Mare de Déu tenia per nom Joana».

- Busca a les rondalles exclamacions, insults i repeticions. L'ús d'aquestes ex-

9. VENY, J., *Els Parlars*, Ed. Dopesa, Barcelona 1978.

pressions, què creus que transmet a la rondalla?

- Feu l'estructura temàtica de les dues rondalles. Assenyalau quins són els punts de contacte i on divergeixen.
 - Fixa't, ara, en el redactat. Quin espai ocupa la veu del narrador a les dues rondalles. On és més dominant? On es fan més presents els personatges? A quina rondalla predomina el diàleg?
 - La atemporalitat és una de les característiques dels contes tradicionals. Com és expressada a les dues rondalles?
 - Busca altres maneres de començar i d'acabar les rondalles.
 - Busca a les rondalles quan el narrador es dirigeix al suposat públic que l'escolta.
- «Què me'n direu? Ell la ferma a sa coa de s'ase, i sa caldera, rany-arrany! rossega qui rossega per damunt de sobams y reclaus des camí».

Compareu aquest interrogació de la rondalla d'Amo de So Na Moixa, amb la característica interrogació «Què us diré?» de la *Crònica* de Ramon Muntaner.¹⁰



Caterina Martínez i Taberner

L'Amo de So Na Moixa

Això era un Amo de So Na Moixa, de s'any de sa neu, criat dins *ses erasses*, i que menjava faió per llarg. Qualsevol li poria donar entenent que ets ases volaven i que la Mare de Déu havia nom Joana.

Sa madona havia de dur es calçons i s'havia de cuidar de tot.

Un diumenge dematí que ella se n'anava a la vila per feines (ell no hi poria anar perquè els al·lots li corrien darrera i li cridaven *ale!*), li digué:

—Mira! has de pensar a aixecar sa lloca que tenim posada dins sa botiga. No sia cosa que te'n descuidis, i que s'animalet haja de fer un dejuni mascle, sense tenir-ne cap obligació.

—Bé, bé, no tengués ànsia, respongué es betzol.

Sa madona s'espitxa, i ell quedà assegut a's mig de la casa, tot embabaiat, pensant en l'amor de les tres taronges.

Devers migdia comença a sentir córrer rates per dins sa panxa, i això el va treure de s'abittament.

—Es cotri! diu ell: que em pens que me vendria fregir un poc de xuia!

Fa foc, hi posa sa paella amb un parei de taia-des de xuia, i hala frig qui frig.

—Es cotri! diu ell, cop en sec. Sa madona em mata: no he pensat a aixecar sa lloca. Ara que hi pens, me n'hi vaig.

Deixa sa pella damunt es foc, se'n va dins sa botiga; aixeca sa lloca, li posa grianses devora, dins un cul de gerra, i sa lloca no va fer menció de res.

10. Vegeu: RIQUER, M. de, COMAS, A., *Història de la literatura catalana*, vol. I, Ariel, (Col. Conèixer Catalunya).

—¿Que esperes que jo t'ho don a sa boca? diu ell. Ja menjaràs com voldràs.

Se'n va a sa cuina i troba es moixos que se n'avenen com a coets amb una taiada perhom.

—Oh grans dimonis! diu ell, pitjant-los darre-ra: ¿i sa xuia frita em preniu? Venga-la, dic!... venga-la, que l'he frita per mi, i no per voltros!... Per robada la tendreu!... No la vos perdon... No la vos perdon, si no la deixau!

Figurau-vos es moixos si el se devien escoltar molt, en no esser per anar-se'n més atacats.

Un va pendre per un vent, s'altre per s'altre: l'home se detengué per veure quin havia d'encalçar. Com ho tengué resolt, es moixos ja eren a ca Liorna, i ja tenien mig paida sa xuia.

Se'n torna a ses cases, tot mostii, i troba sa lloca que no era coneixedor que hagués pegada cap espíllada.

—Això serà que té set, diu ell: i molta que en deu tenir... Ja sé què faré: la me'n duc an es pou, i la hi tir dedins; així porà beure fins que esclat.

La se n'hi du, la hi tira, i li diu:

—Ja pegaràs un crit en trobar que te basta, i vendré a treure't.

Se'n va a ses cases es més descansat del món i li vengué aquesta idea:

—Ara si an aquesta bleada li pega per estar molt dins es pou, ets ous se refredaran, i bona nit llocada, i jo encara seré qui se'n durà ses tornes. No res, fins que ella crid, ja covaré jo.

Se'n va dins sa botiga, *plaf!* s'asseu damunt ets ous: i està qui està, esperant que sa lloca cridàs: vine a treure'm, que no tenc pus set.

Bona estava sa lloca per cridar, si ja era morta i redemorta!

I s'aubercoc assegut damunt ets ous, cóva qui cóva, i espera qui espera.

Es vespre arriba sa madona, troba la casa a les fosques, no veu ningú, i crida:

—Alabat sia Déu!

—Per a sempre sia alabat! respon l'amo, de dins sa botiga.

—¿I a on ét's? ¿Què vol dir tenir la casa d'aquesta manera? Hala, si surts, de pressa!

—No puc: cóu.

—¿Què dius?... ¿però a on ét's?

—Te dic que cóu, porque ets ous no refredin...

Tota s'aigo des pou s'haurà beguda aquesta dian-tre de lloca! De migdia ençà beu!

Com sa madona va sobre es pas, agafa unes corretges, l'invest, i ell ho donà a ses cames amb so pegat d'ets ous esclafats a ses anques; i encara que fés s'espès, fons a temps a una partida de simades bones.

D'es cap d'un parei de dies, sa madona li diu:

—Te n'hauràs d'anar amb s'ase an es molí a veure si tenen sa farina feta, que es pa s'acaba, i se fa precis pastar.

Se n'hi va, i sa farina ja l'esperava, dins es sac, feia dos dies.

Prova de carregar-lo-se, i casi no li pogué fer deixar sa terra.

—No res, diu ell, lo millor serà treure un parei de grapades de farina.

Les treu, i es vent, que bufava ben fort cap a So Na Moixa, ja ho crec que les hi pren, i de d'allà.

—¿Així va això? diu ell. De vent nostre! Que estàs tu de fener!... No, i cap a So Na Moixa, que la te n'has duita... No res, espera un poc, i la te'n duràs tota. Ja la deixaràs a sa madona... Pensa-hi, per amor de Déu!

Se'n puja damunt sa terrada, buida es sac, es vent bufava a les totes, i a l'acte veren un trebolí de farina espantós que prengué per amunt, i de d'allà. Aviat tot se va esser espargit.

I l'amo, daixo-daixo, cap a So Na Moixa.

—¿I sa farina? diu sa madona com el veu amb so sac buit an es coll.

—¿I que no l'ha deixada, es vent? respon ell.

—¿Què vol dir es vent?... ¿Que estàs *biel*?



—Ara és hora de *biels!*... Jo l'he entregada an es vent, que tanmateix se'n venia de buit cap aquí, i davant es meus uis l'ha presa, i la se n'ha duita més que de pressa.

—Però bèstia! més que bèstia! ¿No te n'havies menat s'ase per dur-la?... ¿Per què no has posat es sac damunt s'ase i fermat amb so lligabeiasses?

—Ja ho sabré per un altre pic! diu ell.

—Però a veure ara d'on pastam! diu sa madona, fent sa fel.

Enfadada de tot, s'aborda a ell amb ses corretges, i l'amo ja ha girat en coa, i vos assegura que en tenia poca de peresa de remenar es galindons. Així mateix fonc a temps a un parei de simades que l'endoblaren i li feren fer mitja volta.

Des cap d'un parei de setmanes, sa madona li diu:

—Mira, treu s'ase i ves-te'n a dur es porc des figueral, veiam si és matador o què.

L'amo va creure, i se n'hi va.

—Lo millor que puc fer és creure sa madona. M'atupà perque no havia fermat es sac damunt s'ase: ja hi fermaré es porc.

Justament passava un homo, el crida perquè li aidí, i tots dos posen es porc entrevesat damunt s'ase, i ben agarrotat amb so lligabeiasses.

—Ja serà el dimoni si cau! deia l'amo; i ja li ha envelat cap a So Na Moixa.

Es porc cuidava a fer ui de grunyits i d'esperonejar. Abans de mitjan camí quedà esclatat i au-fegat.

Com arribà, i sa madona veu allò, retxava ses espases. Manco mal si hagués tengut es pebre, i ses guinavetes, i la gent convidada; però no tenia res en derg, perque no comptava fer ses matances fins des cap d'una mesada.

—Bèstia, més que bèstia! deia ella. ¿Qui ha vist mai dur un porc gras fermat damunt un ase? ¿Com no ho veies, que no l'arribaries viu?

—¿Idò como ho havia de fer?

—L'havies de menar darrera darrera.

—Ja ho sabré per un altre pic!

—Tant com sa coa des moix, ho sabràs!... Si ets una bèstia!... Només te falten ses dues potes de davant... Jo m'he d'assaciar de tu!

I ja tengué ses corretges, però ell no l'esperà, sinó que ho donà a ses cames.

Ella li pitja darrera, i encara li assatjà un vestit nou que el féu espolsar de casta forta.

Sa madona no tengué altre remei que anar a la vila a dur pebre, manllèva ses ganivetes, convidà es veïnats i parents; i amb sos que hi pogueren anar, féu ses matances.

—Mira, li diu sa madona; treu s'ase, ensella'l

i ves-te'n a Son Fortesa a dur sa caldera per coure es camaiots: que la mos manllèvaren, i no la mos han tornada.

Se n'hi va, la hi donen, i diu s'aliardo:

—Sa madona m'atupà perque no havia menat es porc darrera darrera. No res, si no hi vaig menar es porc, ja hi menaré sa caldera, veiam si encara esqueinarà.

¿Què me'n direu? Ell la ferma a sa coa de s'ase, i sa caldera, *rany-arrany!* rossega qui rossega per damunt es sobams i reclaus des camí; com va esser a So Na Moixa ja no tengué cul.

Quan sa madona veu allò, se volà de tot: pega grapada a ses corretges, i l'amo cametes me valguen, de d'allà, i sa madona darrera ell! i, en arribar-li, bones simades!

—Jo t'he de matar! deia ella; ¿qui ha vist mai dur una caldera rossegant de tan enfora?

—Idò, ¿com ho havia de fer? responia s'alcatràs, sense deixar de córrer.

—L'havies de compondre amb paia dins ses beïasses, tros de corda! deia sa madona, etzibant-li tot d'una que li arribava.

—Ja ho sabré per un altre pic! No peguis pus!

A la fi el deixà anar, se'n torna a ses cases, i per coure es camaiots, varen d'haver d'anar a Son Jusep a manllèvar sa caldera.

L'amo no tornà fins que féu fosca negra, i lo endemà dematí sa madona li diu:

—Mira, treu s'ase, i ja pots esser partit cap a Teiet, a veure si mos deixen ses guyes per cosir ses sobressades.

L'amo se n'hi va, li deixen ses guyes, duia ses beïasses plenes de paia, i diu:

—Sa madona me tupà ahir perquè no vaig compondre sa caldera amb paia dins ses beïasses: no res; ja hi compondré ses guyes.

¿Què me'n direu? Ell afica ses guyes per dins sa paia, i cap a So Na Moixa falta gent!

—¿I ses guyes? diu sa madona, com el veu.

—Dins ses beïasses les duc, compostes amb sa paia, i ben compostes, jo t'ho assegura! compartides ençà i enllà perque no se copetjassen ni s'esculassen com sa caldera.

—Ah tros d'animal! diu sa madona, feta una lleona. Tu, segons veig, me vols fer morir verda! Això no va pus! No hi haurà més remei que fer-mar-te amb una cadena a sa menjadora!... que no et mereixes altra cosa!

Mentres deia això, pega grapada a ses llenderes, i l'amo s'esquitxà més que depressa, i ella darrera ell, i l'encalça un bon tros, i li donà més llenya que a un ase de llenyater.

Sa madona ja no l'envià enlloc pus; però un diumenge que se n'hagué d'anar a la vila, i ell que-

dava tot sol, digué menant-lo dins es rebost:

—Aquí hi ha fetge, aquí hi ha lllom. En poràs fregir per dinar.

—¿I es vi? ¿Que no he de xarumbar gens?

—No, perque no pensaries a tapar sa bóta.

Sa madona se'n va, i ell, com començava a estar bé de panxa amb sa fritada que s'havia engollida, diu:

—¿I un dia a l'any que me veig a menjar fetge i lllom, no he de beure vi?

Se'n va a destapar sa bóta, que estava dins la casa, umpl una escudella, la se cala, i no pensa a tapar.

Com se'n temé, tota la casa anà vi.

—Aquesta sí que m'es bona! diu es marxando. Ell ara sa madona, en venir, no podrà passar

que no s'embrut ses sabates. No, i ella que és tan esquitarella! Es millor remei serà posar-li passadores.

Com prou hi va haver pensat, tirà pèces de formatge vei, fent filera des portal de davant fins a sa cambra i a sa cuina; i tot es formatge que hi ha gué, escampà.

Com sa madona a's vespre arriba, i veu s'endemasa, no en taià pus: gira en coa cap a la vila, i se'n va a donar part an es batle contra l'amo: que no era sofridor, ni servia p'es pla ni per sa muntanya.

—Fieta, diu es batle, no sé com heu tenguda tanta paciència! No res, vós enviau-lo'm demà mateix, jo tenc un ofici per ell.

Sa madona le hi envià, i el va fer *batle de barri*.

En Filoseta

*Vet aquí que
pels temps d'aquell rei
que a qui sabia massa
li feia llevar la pell,*

hi havia una pobra dona vídua amb un fill mig beneit que li deien en Filoseta. Un dia que la bona dona va haver d'anar al mercat li va encarregar que a mig matí llevés la lloca, que li donés beure i que no deixés refredar els ous.

Quan sa mare va ésser fora va pensar que podia treure el ventre de pena i fer-se un bon tip de carn, aprofitant-se que sa mare no ho veuria. Va agafar els talls més bons del rebost i els va posar al foc a fregir. Però heus ací que quan els hi tenia es va recordar que havia de llevar la lloca i abandonà el foc per anar a complir l'encàrrec. Mentre la lloca picotejava es va recordar de la carn que havia deixat al foc, però, en anar-hi, els gats se li havien menjat tot i no va trobar res.

Per tal que la lloca pogués beure a tot son pler, ell que sí que la tira al pou; abans, però, li va dir que quan hagués begut escatainés per avisar-lo i l'aniria a treure. En caure al pou la lloca es va ofegar. En Filoseta vinga a esperar que escatainés i en veure que no ho feia, per tal que els ous no es refredessin es va posar a covar-los ell. Tard del vespre va arribar la seva mare del mercat. Des del peu de la porta el va cridar:

—Filoseta, filllet meu, on ets? ¿Ja t'has recordat de llevar la lloca, com t'he dit?

—Sí, mare; l'he tirada al pou perquè begués i li he dit que quan estigués sadolla escatainés; com que trigava, perquè els ous no es refredessin els covo jo.

Va sa mare al galliner i me'l troba assegut damunt de la covadora. El va aixecar i portava tot el darrera empastifat dels ous esclafats. Podeu comptar la pobra dona quin disgust.

L'endemà va enviar-lo a cercar oli. Com que feia fred, per tal de poder anar amb les mans a la butxaca i no anar embarassat amb el setrill, en Filoseta es desfà les calces, amb la veta lliga el setrill i el porta arrossegant per terra, i com que anava amb les calces desfetes se les aguantava amb les mans a les butxaques. En arribar a casa de l'oliàire i treure les mans de les butxaques, les calces li van caure fins a terra. Quan va anar per recollir el setrill va trobar que se li havia trencat i que només portava la veta de les calces que se li arrossegava. L'oliàire li va preguntar:

—On vols que et posi l'oli?

En Filoseta es va treure la barretina i va dir que li tirés dins de la bossa. Però com que la mesura d'oli que volia no hi va cabre, l'oliàire li va dir:

—I aquest que sobra, on vols que te'l tiri?

En Filoseta, llest com ell sol i sense pensar-s'hi un moment, gira la barretina del revés i aboca tot l'oli a terra i contesta:

—Tireu-me'l aquí.

Aguantant la barretina amb les mans i amb una engruna d'oli, en Filoseta va fer cap a casa seva. La seva mare quan el va veure, tota irada li va preguntar:



—Aquesta mica d'oli em portes?

—No, mare, porto tot l'altre dins d'aquest altre costat de la barretina.

I sense pensar-s'hi un moment torna a girar al revés la barretina i aboca tota l'engruna d'oli que portava per terra.

Podeu comptar el disgust que va prendre la bona dona. L'endemà li va dir que anés al molí a dur una saca de blat a moldre. En Filoseta carrega l'ase i xano-xano, camí del molí s'ha dit. Quan va estar llest de posar-li la farina a la saca, el moliner es va espolsar una mica les mans i com que feia una mica d'aire, el vent es va emportar la farina. En Filoseta va creure que en comptes de fer tragar la farina a l'ase la podia engegar al vent, que la portaria cap a casa seva molt més de pressa que ell i així podria tornar més aviat a casa amb l'ase descansat. I del pensament en va fer obra. Surt part de fora del molí, aboca la saca de la farina i en un moment el vent se la va endur, mentre en Filoseta no parava de dir:

—Porta-me-la a casa, porta-me-la a casa.

I content com unes Pasqües, en Filoseta se'n va tornar cap a casa tot satisfet i ben cregut que donaria una alegria a la seva mare en veure que havia estat tan llest de fer tragar la farina al vent que ho havia fet molt més de pressa que ell i que l'ase. Ja podeu comptar l'enueig que va prendre la seva mare quan el va veure sense farina i va saber la passada que li havia fet.

La bona dona li va dir que havia d'haver lligat la saca damunt del ruc ben agarrotada perquè no li caigués.

L'endemà va enviar-lo a cercar el porc a la cort que, en el poble on vivia en Filoseta, els tenien fora poblat i lluny de veïnat. En Filoseta va pensar entre ell: «Avui sí que faré contenta la mare que no s'haurà d'enfadar ni m'haurà de renyar, perquè posaré el porc damunt de l'ase lligat amb set sogues, perquè no em fugi ni el vent se me l'emporti». I tal pensat tal fet. Va deturar un home que passava per vora de la cort i li va demanar que l'ajudés a carregar i a lligar el porc. Aquell bon home li va dir:

—¿Vols dir, minyó, que has de portar el porc lligat damunt del ruc?

—Així ho vol la meva mare i ella mana.

I el bon home, davant d'aquelles raons, el va ajudar a carregar el pobre porc, que en sentir-se agarrotat no parava de grinyolar i d'esbategar mentre en Filoseta li deia:

—Calla petit, que així farem contenta la mare.

I tan fort va lligar la bèstia que la va ofegar. Quan la seva mare ho va veure podeu comptar quin altre disgust no va tenir. I tota desesperada no parava de dir al beneït:

—Però que no comprens que en comptes de dur la bèstia agarrotada damunt del ruc l'havies de portar lligada amb una corda que l'anés estirant?

L'endemà, per fer les bullides de la matança, la bona dona va enviar el beneït a cercar una grossa caldera per a les matances que els deixava una casa rica del veïnat. En Filoseta, tot cofoi, anava fent via tot pensant: «Ara sí, que ja sé com ho he de fer». Arriba a la casa, demana que li deixin la caldera, la lliga amb una corda darrera, a la cua del ruc, i se l'emporta cap a casa arrossegant. Podeu comptar com va arribar a casa. Tota abonyegada i esvorancada. La seva mare un altre disgustà, puix que li tocava pagar la caldera per nova. I tota desesperada deia a en Filoseta:

—¿Però no ho comprens, fill meu, que l'havies d'haver plantada damunt de l'albarda del ruc?

Per punxar les botifarras el va enviar a cercar les agulles botifarreres. En Filoseta no sabia si se

n'havia d'emportar el ruc o no, puix que no va saber comprendre si li donarien un parell d'agulles o uns quants milers. Com que la seva mare estava prou enfeïnada, amb el tragí de la matança, no li ho va voler preguntar i altrament va pensar que així no el renyaria, ja que sabia com les havia de dur plantades damunt de l'albarda. I tal pensat, tal fet. Va clavar les agulles dretes damunt de l'albarda i la va foradar de tal manera que li va caure tota la palla del coixí i va perdre la palla i les agulles pel camí.

Quan la seva mare va veure aquella altra atzagaiada, es va ben convèncer que no en podria sortir i va determinar treure-se'l de davant. Va creure que el millor que podia fer era portar-lo al rei per veure si li trobaria alguna feina o altra, a l'abast del seu pobre cap. En presentar-lo al rei li va parlar així:

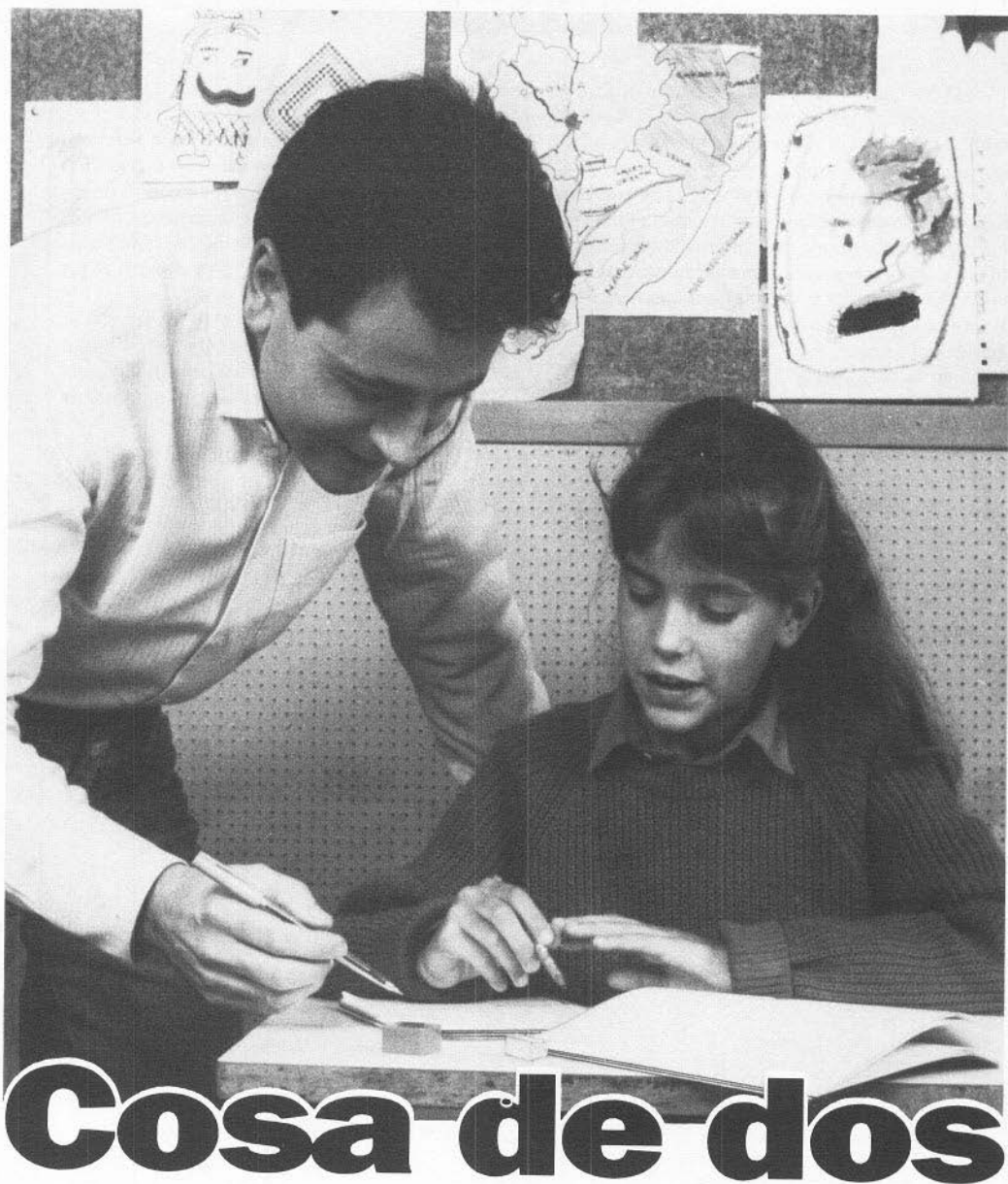
—Senyor rei, aquí li porto el meu fill, en Filoseta, que és una mica curt de cervell i que ni sap fer res ni serveix per res. Però vostè, senyor rei, que necessita tanta de gent i de tantes feines di-

ferents, penso que molt serà que no li trobi una ocupació o altra.

—Bona dona, heu vingut en molt bon moment; precisament necessitava un savi con ell per fer-lo batlle major i d'entre tota la meua gent, no en trobava cap que tingués la seva saviesa i ell em va com l'anell al dit. Serà batlle major i regirà i governarà segons el seu talent i ben segur que tot anirà tan bé com jo vull i desitjo.

I el rei va manar que li donessin la vara de set borles i el barret de set crestes com insígnies del càrrec, i de seguida es va posar a governar i a manar i disposar, i de segur que encara deu manar i governar si no s'ha mort.

*I el qui no s'ho vulgui creure
que ho vagi a veure,
i tot això és tan veritat
com que el conte és acabat.
I darrera de la porta hi ha un fust.
I s'ha acabat, amén Jesús.*



Cosa de dos

Nosaltres ja fa temps que juguem a favor d'una escola participativa.
Una escola que ensenyi a aprendre.

A Teide ja fa temps que sabem que aquesta escola és un joc de dos. De
l'alumne i del mestre. Per això només proporcionem l'eina.

Libres per a no quedar mai fora de joc. Perquè no us falti l'orientació
precisa. La proposta didàctica més adequada.

Libres de text que fan del nen protagonista, no l'artista invitat.
Només eines. Així sí, indispensables.



EDITORIAL
TEIDE

LA RÀDIO I LA TELEVISIÓ EN BENEFICI DE L'INFANT

La ràdio i la televisió han anat guanyant posicions en la seva relació amb l'infant. Avui dia, aquests dos mitjans de comunicació pertanyen al conjunt d'agents de socialització que ajuden el nen en la seva formació personal, ja sigui humanística o simplement intel·lectual. Així, al costat de la família i l'escola, elements ja clàssics en aquests deures, cal tenir present el paper de la ràdio i la televisió que, a més a més, per les seves característiques actuen a la llar, però també poden fer-ho a l'escola. És a dir, tenen possibilitats de generar noves relacions entre els membres de la família, en sentit positiu o negatiu, i poden incidir en l'educació i formació escolar.

Aquesta omnipresència és inevitable atès que els mitjans de comunicació són, en certa mesura, fruit del desenvolupament tecnològic. El nen accepta les innovacions d'una manera natural, perquè durant la infantesa s'aprèn a descodificar els estímuls del voltant i fer una criba entre uns i altres. Òbviament, aquesta tasca infantil es fonamenta en la gratificació personal i present. No hi ha plantejament de futur: per això és difícil que es valorin els efectes positius i negatius d'aquests al·licients.

Si assistir a l'escola significa iniciar-se en la vida social de la comunitat, per tant, suposa aprendre a desenvolupar-se entre persones de la mateixa edat, a diferenciar les relacions familiars de les socials, adquirir unes regles d'urbanitat al marge dels coneixements acadèmics, etc., la ràdio i la te-

levisió, considerades com a «finestres obertes al món», actuen de forma semblant però amb la comoditat de connectar des del propi domicili.

La ràdio i la televisió, igual que l'escola, com a agents de socialització transmeten conceptes, actituds i hàbits destinats a reforçar la convivència social. A partir d'aquí, no es pot tant sols pensar en els mitjans de comunicació com a transmissors de coneixements acadèmics, és a dir, de la ràdio i la televisió escolars. Els programes educatius cal observar-los des d'una altra vessant que no tractarem en aquest article. De moment, la ràdio i la televisió que es reben a Catalunya no són prolífiques en productes d'aquest caire.

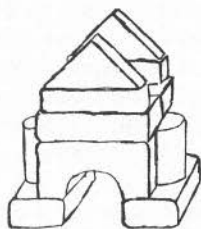
La programació habitual

Centrant-se en la tasca de socialització, és més interessant fixar-se en els productes habituals de la programació diària, i especialment en la franja considerada infantil. Justament tots ells vehiculen el sistema de valors sobre el qual s'assenta la comunitat.

Davant aquestes circumstàncies, és necessari un replantejament de les funcions de la ràdio i la televisió en la formació dels nens. En aquest sentit, l'escola ha de fer un paper prioritari, ja que és un espai dominat per l'aprenentatge. Els mestres, persones qualificades per a aquesta tasca, poden po-



Hem fet un Pont per entrar a l'escola



El Pont
Cicle Inicial

UNA obra per començar bé
l'educació bàsica.

Sorprenent. Innovadora. Ajustada
a la realitat del nostre país.

Una obra que facilita la transició
suau entre el Pre-escolar i el Cicle Inicial.

Que globalitza totes les àrees.

Que pren com a punt de partença
l'experiència i els interessos

del nen. Aquest és El Pont que hem fet.

El nou Cicle Inicial amb la qualitat
de Grup Promotor - Santillana.

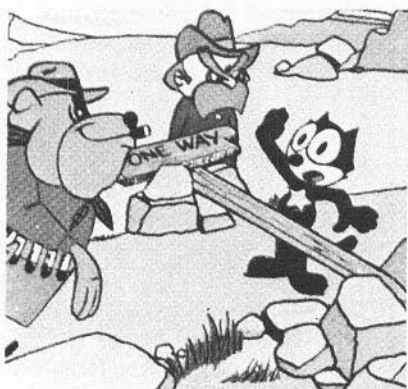
El Pont per entrar a l'escola.

Per començar bé.

Grup Promotor/Santillana

TV3

- 10.45** Matinal a TV3.
- 12.15** Fi d'emissió.
- 13.30** Esports en acció.
- 15.00** Telenotícies.
- 15.30** Fèlix el gat. Dibuxos animats.



sar a l'abast de la institució acadèmica els seus coneixements pedagògics per tal de fer profitosa la relació entre el nen i els mitjans de comunicació.

Fins fa poc l'escola havia tendit a oblidar tant la ràdio com la televisió, retardant la seva inclusió en l'aula. Aquesta estratègia per a contrarrestar la influència d'ambdós mitjans no era més que un símptoma de por, nascut a partir del desconeixement de les seves possibilitats en la formació personal i social dels nens. Cal tenir present l'augment de la seva presència, sobretot de la televisió, en el temps d'esbarjo dels nostres escolars, substituint altre tipus d'experiències i relacions interpersonals.

El nen, objectiu dels diferents agents de socialització, elabora ràpidament unes preconcepcions definidores de la relació que manté amb cada un d'ells. Així mentre que les tasques escolars es basen en l'obligato-

rietat, la recepció d'un programa radiotelevisiu és reflex d'un acte voluntari. Pel nen l'acció de pitjar el botó de connexió de l'aparell és una decisió personal, per tant no té present l'índex de persuasió dels mitjans de comunicació. Ell sap que veure la televisió i escoltar la ràdio implica una diversió i, sobretot, un esforç mínim de treball intel·lectual. A la fi, ningú l'avaluarà sobre la recepció d'un determinat programa.

Hi ha un gran nombre d'obres i investigacions sobre els efectes a llarg i curt termini entre la població infantil que fa ús d'aquests mitjans de comunicació. Sens dubte, la televisió ha suscitat molta polèmica que ha acabat per convertir-la, en moltes ocasions, en perniciosa. En canvi, la ràdio ha estat la gran marginada per considerar-la un mitjà poc eficaç en la seva comunicació amb el nen.

L'aprofitament personal

La línia d'investigació en el camp de la comunicació de masses ha variat pel que fa referència a la recepció dels seus missatges. Així, ja no es parla tan d'efectes com d'aprofitament de l'usuari de la informació. Per aquesta raó, cal resituar de nou el paper de la ràdio i la televisió en la formació dels infants i establir una nova concepció de la seva utilització.

Els mestres ja no han de pensar en les influències negatives, sinó estimular una recepció més profitosa dels missatges radiotelevisius. Per aquesta via, la presència de la ràdio i la televisió a l'aula és pertinent, si no necessària. En realitat, es tracta de plantejar un ús diferent que beneficiï el receptor infantil.

La introducció de la ràdio i la televisió en l'escola es pot realitzar de diferents maneres, però essent sempre el mestre conscient que són eines de treball com, per exemple, ho és el llibre. Així, ambdós mitjans conviurien a l'escola amb el temari acadèmic, transformant-se en un al·licient per als escolars.

El treball pedagògic al voltant d'aquests mitjans pot aconseguir diversos propòsits, dels quals la revisió de la tasca socialitzadora hauria de ser el principal. L'objectiu de l'escola és formar (a part d'educar) persones capaces de dialogar, de respectar la llibertat dels altres, de respectar altres idees diferents a les seves, de ser crítics, en definitiva, ensenyar a conviure en un règim democràtic.

La ràdio i la televisió també transmeten conceptes, actituds i hàbits que explícitament coincideixen amb els de l'escola. Tot i així, algunes anàlisis de contingut de telefilms i d'altre tipus de productes radiotelevisius han demostrat que hi ha una ideologia implícita que presenta un altre model de societat: el valor de la força, la utilització de la violència, el paternalisme cap als nens, el paper de la dona, etc.

Tan sols aquesta constatació ha de servir per a començar a estudiar la possibilitat de fer entrar els productes radiotelevisius a l'escola. No es tracta només de parar atenció als documentals sobre natura, els programes històrics, els programes infantils, sinó de deixar passar també aquelles produccions, generalment televisives, de baixa qualitat però amb un gran índex d'audiència.

Justament aquestes últimes són les que més influències poden tenir sobre el públic

infantil, ja que acostumen a utilitzar un muntatge atractiu que dificulta la reflexió. Per tant, és bo estimular-li un altre punt de vista molt més crític. En aquest cas, la presència de l'aparell a l'escola no seria imprescindible donat que la recepció podria transformar-se en un deure escolar. Després, vindria la discussió, el debat sobre el contingut de la producció en un intent d'esbrinar què és el que més atrau els infants i per què.

Naturalment, ha d'haver-hi una diferència en el plantejament de treball amb la ràdio i la televisió perquè són dos mitjans amb uns condicionaments tecnològics diferents, però amb unes possibilitats d'aprofitament similars. En general, les formes d'ús haurien d'anar encaminades a desmitificar aquesta influència, moltes vegades qualificada de negativa, proposant fórmules de rendiment útil que indubtablement no passarien per la prohibició de connectar amb els mitjans de comunicació.

La ràdio i la televisió poden ajudar els mestres a reforçar aspectes del temari, a organitzar debats sobre l'actualitat o sobre qualsevol tema d'interès per a l'escolar i, a més a més, poden estimular l'expressió oral, la lectura d'imatges, l'aprendre a escoltar els altres i analitzar elements bàsics dels llenguatges expressius de cada mitjà.

El curs acadèmic, l'edat dels infants han de servir al mestre de punt de partença. No cal afegir que amb l'entrada de la ràdio i la televisió, el treball de l'ensenyament adquireix un altre sentit. Malauradament, alguns professors en intentar ser moderns han fet un ús equivocat dels mitjans, és a dir, han descurat la seva tasca de mitjancers.

Encara que la ràdio i la televisió estiguin presents en el desenvolupament quotidià del temari escolar, la responsabilitat del mestre continua essent la mateixa. A l'igual que fa ús del llibre ha d'utilitzar aquests dos mitjans, perquè dins l'escola han de ser un vehicle transmissor i no un fi en si mateixos.

El cert és que en països on han començat a treballar ajudats de la ràdio i la televisió han obtingut resultats interessants i, sobre-



15.50 Laurel i Hardy.

09.00 El arte de vivir. Repetició.



09.30 Naturaleza Ibérica.

tot, positius. La primera conseqüència ha estat una desmitificació i una actitud crítica davant els missatges radiotelevisius. Gene-

ralment, l'han aconseguit a través d'un sistema de «ràdio escolar» o «televisió escolar», però aquesta deficiència en el nostre país no ha d'aturar aquest endinsament.

Igual que els estudiosos de la comunicació han descobert que els receptors humans treuen profit dels missatges radiotelevisius, encara que sigui inconscientment, l'escola pot iniciar els seus alumnes en aquesta via. Òbviament, els avantatges són notables si l'ús es referma amb els coneixements pedagògics i psicològics dels professionals de l'ensenyament.

La ràdio i la televisió tenen un paper a desenvolupar en la formació personal de l'infant. Les estratègies emprades seran les que determinin l'aprofitament positiu en un període de la vida humana on l'aprenentatge és fonamental.

Maria Gutiérrez

LECTURES DE L'ESTUDIANT

iii Demaneu mostres !!!

L'ATZAR
EDICIONS
PER UNA BONA LECTURA

Trafalgar 15, 1r-1ª, 08010-BARCELONA
Tel: 318.97.39

LA SOLUCIO AL PROBLEMA DE LA LECTURA

<u>Infantil</u>	<u>Autors</u>	
Dos contes fantàstics	Diversos	<input type="checkbox"/>
Dos contes d'animals	Diversos	<input type="checkbox"/>
Dos contes de bruixes	Diversos	<input type="checkbox"/>
Dos contes d'ocells	Germans Grimm	<input type="checkbox"/>
Aventures d'en Perot Marrasquí	Carles Riba	<input type="checkbox"/>
El llibre de les bèsties	Ramon Llull	<input type="checkbox"/>
El Viatge d'en Nico	Georges Sári	<input type="checkbox"/>
La Volta al Món de 4 amics	Edward Lear	<input type="checkbox"/>
Els animals xerraires	Diversos	<input type="checkbox"/>
<u>Juvenil</u>	<u>Autors</u>	
Set relats d'intriga	Manuel de Pedrolo	<input type="checkbox"/>
Set cròniques de viatges	Diversos	<input type="checkbox"/>
El fantasma de Canterville	Oscar Wilde	<input type="checkbox"/>
El detectiu Sherlock Holmes	Conan Doyle	<input type="checkbox"/>
El viatge al centre de la Terra	Jules Verne	<input type="checkbox"/>
El Crim de Lord Arthur Saville	Oscar Wilde	<input type="checkbox"/>
Aguila Roja	Joan Vallís	<input type="checkbox"/>
Els 500 milions de la Princesa	Jules Verne	<input type="checkbox"/>
L'ombra i el llamp	Jack London	<input type="checkbox"/>
Una volta de rosca	Henry James	<input type="checkbox"/>
Les dues cares de l'atur	Joaquim Carbó	<input type="checkbox"/>
Ulisses i d'altres llegendes	Marta Boldú	<input type="checkbox"/>
Mecanoscrit (Còmic)	Manuel de Pedrolo	<input type="checkbox"/>
La desaparició d'Odiel Munró	Joan Manuel Gisbert	<input type="checkbox"/>



PAM i TOC

UN TOC D'ENCERT PER COMENÇAR

Una nova sèrie de Pre-escolar per començar be.
Per aprendre jugant. Per jugar aprenent.
Coordinada amb *El Pont*, el nou cicle inicial
de Grup Promotor-Santillana



Grup Promotor/Santillana

EL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA

Màxim organisme consultiu
en matèria d'ensenyament no universitari

Marc participatiu

L'articulació de mecanismes de participació dels individus i les organitzacions socials afavoreix la consolidació i l'enfortiment del sistema democràtic. La democràcia ha d'impregnar el comportament quotidià dels ciutadans i calar en el teixit social desenrotllant actituds de tolerància i solidaritat.

El text constitucional en el seu article 9.2 assenyala que «Correspon als poders públics de promoure les condicions per tal que la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra siguin reals i efectives; remoure els obstacles que n'impedeixin o en dificultin la plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social»; i ho diu també en referència a l'ensenyament en l'apartat cinquè de l'article 27: «Els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació col·lectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents». I també l'Estatut de Catalunya al punt dos de l'article 8 indica: «Correspon a la Generalitat com a poder públic i en l'àmbit de la seva competència, ...facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social».

La Llei Orgànica Reguladora del Dret a l'Educació estableix que l'escola ha d'ésser un àmbit idoni per a l'aprenentatge d'a-

quests principis de convivència, respecte mutu, comprensió... Això exigeix quelcom més que fórmules organitzatives: esdevenen imprescindibles les activitats democràtiques i de consideració envers les opinions contràries.

La concepció educativa contemplada en la Llei Orgànica Reguladora del Dret a l'Educació és la d'una activitat participativa des de la gestió del centre escolar a la programació general de l'ensenyament.

La Llei 25/1985, de 10 de desembre, dels consells escolars amb afanys de potenciar i fer més efectiva la participació als sectors implicats en la programació general de l'ensenyament no universitari a Catalunya, i sempre sota la idea que la participació és més efectiva com més pròpies i més a prop se senten les necessitats a satisfer, configura tres graus de representativitat en un marc de participació segons uns àmbits territorials concrets, que van del municipi a tot Catalunya, en els quals són representats els diversos interessos, concrets i genèrics, que hi ha respecte a la programació de l'ensenyament no universitari; aquests àmbits territorials s'interrelacionen fent més coherent el model participatiu que estableix.

Precedents

El Consell Escolar de Catalunya compta amb precedents notables: uns més il·lu-



nyans, altres més propers. Així, durant la vigència de l'Estatut d'Autonomia del 1932 la Generalitat creà el Consell de Cultura; un cop recuperada la nostra institució d'autogovern, el Departament d'Ensenyament i Cultura creà pel Decret de 5 d'octubre de 1978 el Consell Assessor d'Ensenyament i Cultura, el qual s'estructura com a òrgan consultiu i assessor del Conseller aplegant diverses personalitats del món de l'ensenyament i de la cultura. Aquesta iniciativa es complementà posteriorment amb la constitució d'una comissió assessora de la Direcció General d'Ensenyament. Un cop aprovat l'Estatut d'Autonomia i fetes les

eleccions al Parlament de Catalunya es crea pel Decret 144/1980, de 20 de juny, el Consell d'Ensenyament, com a òrgan consultiu i assessor. També s'institueixen les comissions de participació: de federacions d'associacions de pares d'alumnes, d'organitzacions sindicals i associacions de professors, de titulars de centres privats, i d'institucions educatives i culturals, mitjançant les quals l'Administració educativa estableix una cooperació efectiva amb els sectors implicats.

D'acord amb la normativa actual calia instrumentar uns òrgans col·legiats mitjançant els quals quedés suficientment recollida la participació de la societat catala-

na en la programació general de l'ensenyament. Així es constitueix formalment el 20 de novembre de 1986 el Consell Escolar de Catalunya.

Composició i funcionament

El Consell Escolar de Catalunya és definit per la Llei 25/1985 de consells escolars com l'organisme superior de consulta i participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament no universitari dins l'àmbit de la Generalitat.

Els membres del Consell Escolar de Catalunya són nomenats pel Consell Executiu a proposta del Conseller d'Ensenyament. El seu mandat és de quatre anys. La composició total és de quaranta-dos consellers en representació dels professors dels nivells educatius d'àmbit no universitari, dels pares d'alumnes, dels alumnes, del personal d'administració i serveis dels centres docents, dels titulars dels centres privats, de les centrals i organitzacions sindicals, de les organitzacions patronals, dels moviments de mestres de renovació pedagògica, de l'administració educativa, de l'administració local, de les Universitats de Catalunya, de personalitats de prestigi en el camp de l'educació i un representant de l'Institut d'Estudis Catalans, dels Col·legis Professionals i del Consell Nacional de la Joventut i s'incorporaran els presidents dels consells escolars territorials quan s'hagin constituït. El Consell Escolar de Catalunya és presidit pel Conseller d'Ensenyament o pel membre en qui delegui. Sota la direcció i supervisió del Secretari del Consell, que és nomenat pel Conseller d'Ensenyament, s'estructura la secretaria del Consell, únic òrgan administratiu de caràcter permanent d'aquest organisme.

El Consell Escolar funciona en ple i en comissions.

Amb el Reglament de Funcionament Intern comencen a funcionar les comissions previstes en la Llei: la *permanent*, la *de programació*, *construcció i equipament*, *de finançament de l'ensenyament* i la *d'ordenació educativa* per tal de poder realitzar la funció assessora davant l'Administració educativa, i l'elevació d'informes i propostes a aquesta.

El Consell Escolar de Catalunya ha d'ésser consultat preceptivament sobre:

1. Els avantprojectes de llei i els projectes de disposicions generals de l'àmbit educatiu que ha d'aprovar el Consell Executiu.
2. La creació de centres docents experimentals de règim especial.
3. Les normes generals sobre construccions i equipaments escolars.
4. Els plans de renovació educativa i els plans d'innovació educativa.
5. Les orientacions i els programes educatius.
6. Les disposicions i les actuacions generals encaminades a millorar la qualitat de l'ensenyament i a millorar-ne l'adequació a la realitat social catalana. I les encaminades a compensar les desigualtats i les deficiències socials i individuals.
7. Els criteris generals per al finançament dels centres públics i de la concertació amb els centres privats dins el marc competencial de la Generalitat.
8. Les bases generals de la política de beques i d'ajuts per a l'estudi, d'acord amb les competències de la Generalitat.

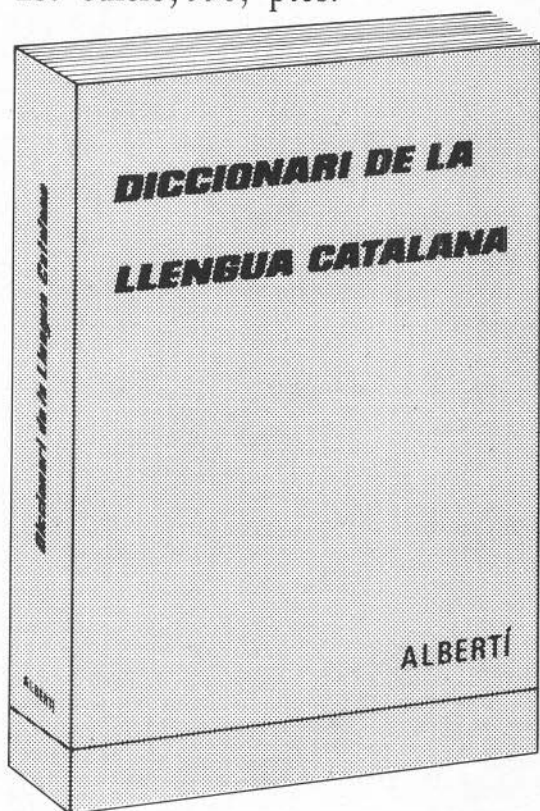
Irene Rigau i Oliver
Secretària del Consell Escolar de Catalunya

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

18.^a edició, 990,- ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà
Gros**

14.^a edició, 2.970,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Mitjà**

6.^a edició, 1.060,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Petit**

7.^a edició, 820,- ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

ELS CONVENIS DE LA PRIVADA

Les condicions laborals a l'escola privada, la regulació de les quals es fa sobretot per conveni, són emmarcats en una sèrie de circumstàncies que convé no oblidar i que a títol orientatiu, apuntem només de passada:

- Un baix nivell d'implantació sindical, amb preponderància de sindicats filosòficament propers als titulars dels centres i que no són gens representatius en altres branques de la producció i servei.
- Una forta pressió ideològica, especialment palesa en la defensa de l'ideari o caràcter propi dels centres, que sovint arrossega també els mateixos plantejaments sindicals.
- L'existència d'una Administració educativa que té un paper indirecte important a l'hora de determinar les condicions laborals a la privada, prioritàriament a través de les subvencions o concerts.

Sigui per les circumstàncies que sigui, la realitat és que la negociació col·lectiva a l'ensenyament privat, en els darrers anys, ha tingut com a trets més característics els següents:

- La generalització, amb major o menor intensitat, de l'empitjorament de les condicions de treball, en part a causa del retrocés dels drets laborals a la legislació general i en part també de com ha anat la discussió dels convenis. En aquest darrer sentit subratllarem l'existència

d'una pràctica negociadora que ve a ser aquesta: uns augments salarials una mica més alts, lligats també a uns augments també més alts de les subvencions o concerts, a canvi d'unes condicions laborals que milloren poc, quan no empitjoren de manera clara.

- La constatació a Catalunya de com —i en primer lloc aquells que més autonomia demanen en matèria d'ensenyament— es refusa sistemàticament la negociació d'un conveni col·lectiu català, respecte al qual no hi ha dubtes que s'hi tenen totes les competències i que permetria que, en matèria laboral, l'escola privada es regulés des de Catalunya mateix.
- La fragmentació gradual de la normativa globalitzadora de l'ensenyament amb l'aparició de diversos convenis sectorials com els de l'educació especial, educació a distància, guarderies, centres universitaris..., amb un lògic i més acusat empitjorament de les condicions laborals dels sectors més fluïxos.

I ara, darrerament, com tots els treballadors de l'escola privada saben, s'ha pretès també desglossar allò que resta de conveni de la privada en altres dos convenis diferents: el que afecta centres sense cap nivell subvencionat o concertat i el que afectaria centres que sí que tenen subvenció o concert. Convé, per tant, veure el procés d'aquest nou intent fragmentador i quin és el seu estat en el dia d'avui.

El darrer conveni que afectava ambdós tipus de centres, els sostinguts amb fons públics i els que no ho són, va ser el de l'any 1984 (BOE de 12-6-85), els salaris del qual varen ser actualitzats l'any 1985 (BOE de 20-11-85). A partir d'aquí ja comença la llarga i conflictiva història dels convenis col·lectius de l'ensenyament el 1986.

El BOE de 6 de maig de 1986, per sorpresa, publica el que s'anomena «l Convenio Colectivo Nacional de Centros de Enseñanza Privada sin ningún nivel concertado o subvencionado». Es tracta d'un conveni, el contingut del qual és inequívocament dolent per als treballadors que pretenia afectar, el qual va aparèixer signat per ACADE en nom dels empresaris, i per UGT i USO en nom dels treballadors. En tot cas, aquest ha estat el conveni que, encara que qüestionat des del primer moment, s'ha vingut aplicant als centres no sostinguts per fons públics.

Paralelament, els treballadors dels centres subvencionats o concertats veien com s'acabava l'any 1986 i eren incapaços d'arrancar la signatura d'un conveni que havia de tenir efectes econòmics des del dia 1 de gener de 1986. No hi havia massa discrepàncies en allò que en gran mesura ja era donat per l'Administració, com és el cas dels augments salarials. Els problemes sorgien en allò que havien de suportar els titulars de les escoles, molt especialment en l'adequació dels convenis col·lectius a la LODE. Fos com fos, el conveni estava encallat i, a finals de 1986, quan el sector es començava a mobilitzar, l'USO signa pel seu compte amb la CECE un pacte que, si bé no té la força vinculant dels convenis col·lectius, es fa publicar al BOE i contribueix a augmentar la confusió dels ensenyants.

És la manca de conveni i la dificultat de trobar sortides a la negociació el que, al final del mes de febrer de 1987, mena els negociadors a demanar l'arbitratge del President del Consejo General de los Ilustres Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, que va ser acceptat i emès a primers d'aquest mes de març.

Aquest arbitratge, que es situa més a prop de les posicions empresarials que no pas de les dels treballadors, és el que es reproduïx al final d'aquest escrit... Aquests són probablement els seus aspectes més remarcables:

- Es tornen a unificar en un sol conveni els centres sostinguts amb fons públics i els que no ho són; s'entra per tant, en contradicció amb aquell conveni de maig de 1986 per a centres no concertats a que hem fet esment i s'enceta, per tant, un contenciós entre convenis que, entenem, s'ha de resoldre a favor de la seva unificació tal com estableix l'arbitratge.
- Es redueix només en una hora completària —que, per exigències pedagògiques òbvies, se seguirà fent— la jornada dels docents dels ensenyaments reglats, no tocant la resta de jornades setmanals tot i que es recompten les hores anyals.
- Quant a vacances —i només per als docents dels centres concertats, s'augmenta a un 40% el percentatge dels professors que podran gaudir d'un més de vacances a l'estiu, justificant la seva assistència a cursos.
- Quant a la durada, i tal com havia demanat la CECE, aquella és de dos anys, fins el 31 de desembre de 1987.
- Pel que fa als augments salarials per a l'any 1986, l'arbitratge adjunta unes taules que vénen a representar el 7,5% d'augment de gener a setembre i el 8,5% de setembre a desembre.
- Per l'any 1987 es remeten els augments del professorat dels centres concertats a la Llei de Pressupostos Generals de l'Estat, i els augments del professorat dels centres no concertats es situa en un 8%, excepte en l'antiguitat, que es redueix al 2%. Als no docents de tot tipus de centres se'ls assigna un augment d'un 8% inclosa l'antiguitat.

La part de l'arbitratge que seria més po-

L'alternativa renovadora i pedagògica

Llibres Barcanova

Preescolar

Jardi d'infància

SOL I

Parvulari I

SOL II

Parvulari II

SOL III

Aprenentatge de l'escriptura

INICIS

Aprenentatge de la lectura

CENT

PARAULES

Cicle Inicial

Llengua Catalana

PA DE RAL
ESTORNELL

ARBRES
SALTAMARTÍ

Llengua Catalana
per a no-catalanoparlants

XIULET

Ciències Naturals i Socials

EXPERIÈNCIES

Llengua Castellana

ZUMBEL
ALAMEDA

Matemàtiques

DAU
CENTPEUS



copa

Cicle Mitjà

Llengua Catalana

PA DE RAL
ESTORNELL

ARBRES
SALTAMARTÍ

Llengua Catalana
per a no-catalanoparlants

XIULET

Ciències Naturals

NATURÀLIA

Ciències Socials

ETNOS

Matemàtiques

DAU
CENTPEUS

Llengua Castellana

ZUMBEL
ALAMEDA



6è, 7è i 8è

Llengua Catalana

ATZAVARA
ARBRES

Ciències Naturals

NATURÀLIA

Ciències Socials

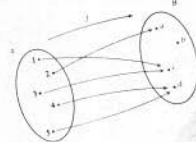
ETNOS

Matemàtiques

ÀBAC

Llengua Castellana

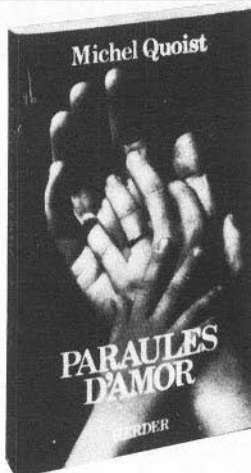
ZUMBEL
ALAMEDA



CONTENIDORS

Editorial
BARCANOVA
La renovació pedagògica en marxa





Reflexions sobre l'amor

PARAULES D'AMOR de Michel Quoist

Aquest llibre no és pas una exposició sistemàtica de l'amor, i menys encara un llibre de receptes per tenir èxit en l'amor. És un aplec de textos -uns de més reflexius i uns altres de més poètics- que constitueixen una *meditació sobre l'amor*. Aquesta meditació es presenta revestida d'una història: un minyó visita regularment un Savi que l'encamina a poc a poc en la seva descoberta de l'amor. Però la història és solament un suport artificial, una ocasió per fer entrar en la meditació. És una història deliberadament vaporosa en què s'expressen dos personatges principals amb prou feines esbossats. Així es deixa a la imaginació del lector un espai de llibertat suficient que li permeti de situar, més enllà de cada circumstància particular, la seva pròpia recerca del cor.

Paraules d'amor és l'obra de maduresa de Michel Quoist, que sap tornar a donar a l'amor el seu lloc veritable en un món, com el nostre, en què aquesta realitat és banalitzada, desvaloritzada, «cosificada». A través de la necessària «repoetització» de l'amor, adults i joves tenen l'oportunitat de descobrir-ne la bellesa, la grandesa i també les exigències. L'obra conté uns magnífics textos poètics, que poden ésser trets del context i llegits en una vetllada o una celebració. L'acurada traducció catalana -veritable recreació- de Jem Cabanes n'ha respectat en tot moment el ritme i l'estructura.

(216 pàgs. Rústica. 850 ptes.)

Versió castellana: **HÁBLAME DE AMOR**

(216 pàgs. Rústica. 850 ptes.)

Altres obres de **MICHEL QUOIST** publicades per Editorial Herder:

A COR OBERT

304 pàgs. Rústica. 850 ptes.

AMOR. EL DIARIO DE DANIEL

21.^a ed. 240 pàgs. Rústica: 580 ptes. Pellart: 640 ptes.

CARTAS DE AMOR DE LUIS Y TERESA

5.^a ed. 240 pàgs. Rústica. 650 ptes.

DAR. EL DIARIO DE ANA MARÍA

22.^a ed. 336 pàgs. Rústica: 800 ptes. Pellart: 850 ptes.

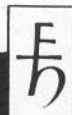
TRIUNFO

4.^a ed. 276 pàgs. Rústica. 690 ptes.

En venda a llibreries

EDITORIAL HERDER S.A.

Provença, 388 - 08025 Barcelona



sitiva per als treballadors i que més respondria a les seves posicions, sobretot la reducció de la jornada a 25 hores lectives setmanals, ho recull l'àrbitratge només com a suggeriment i, per tant, és buit de tot valor jurídic.

La resta de l'arbitratge és reproducció exacta i, per tant, innecessària, de part de l'anterior conveni de 1984 o, en altres casos, remissió a normatives que, per a ser aplicades, no necessiten cap remissió.

Hi ha finalment un aspecte de l'arbitratge que considerem inconstitucional, si es té en compte els drets de llibertat sindical i de negociació col·lectiva recollits als articles 28 i 37 de la Constitució. És quan l'àrbitre, anant al nostre entendre més enllà del que pot, pretén reduir l'elaboració del text base del conveni de 1988 als qui hagin acceptat el seu arbitratge aquest any.

En tot cas, s'ha d'assenyalar que, a hores d'ara, aquest arbitratge encara no s'ha traduït en un cos legal, però cal pensar que, si no surten entrebancs, serà ja un fet quan aparegui aquest article.

Ha arribat, doncs, el moment de fer complir el poc que s'ha aconseguit i, sobretot, de

preparar-se perquè els resultats de la negociació del conveni de 1988 siguin millors que els d'enguany. En aquest sentit es poden apuntar alguns suggeriments que ampliarem en un proper lliurament:

- Procurar ser tan sobirans com puguem en matèria de normativa laboral a l'ensenyament i mirar de tirar endavant un conveni a Catalunya, esperant que el nacionalisme que molts prediquen ho sigui de convicció i no d'oportunitat.
- Matinar en la negociació i en la mobilització a fi i efecte que el conveni que se signi tingui vida a la primeria de 1988 i no quan ja acabi l'any.
- Fer que els aspectes progressius de la LODE es tradueixin també en aspectes progressius al conveni.
- No perdre de vista les condicions dels professors de l'escola pública i pensar que l'homologació no es redueix només a uns sous dissociats de la resta de condicions laborals i pedagògiques.

Ramon Plandiura Vilacis

ARBITRAJE

1.- *El ámbito temporal del presente arbitraje será desde 1 de Enero de 1986 hasta 31 de Diciembre de 1987.*

2.- *Los efectos económicos de este arbitraje se aplicarán a todos los contratos que han tenido vigencia en el año 1986, sin perjuicio de la fecha de su terminación ni de la causa de la misma, a no ser que se hubiese aceptado el finiquito definitivo.*

3.- *Las tablas salariales para 1986 se establecen según consta en el ANEXO I.*

En los Centros Concertados, las tablas para 1987 recogerán el incremento previsto en los Presupuestos Generales del Estado (ANEXO II).

En los no Concertados, el incremento en el salario total será del 8% y en la antigüedad del 2% (ANEXO II).

El personal no docente de todos los Centros tendrá un incremento del 8% en salario y antigüedad (ANEXO II).

4.- *Artículo 33: para el personal docente de Preescolar, E.G.B., Bachillerato, C.O.U. y Formación Profesional, la jornada de trabajo será como máximo de treinta y dos horas semanales, de las que 28 serán lectivas y 4 dedicadas a actividades complementarias, efectuadas de lunes a viernes.*

Para evaluación, se dedicarán un máximo de 5 sábados, entendidos dentro de la jornada laboral y distribuidos a lo largo del curso escolar.

Durante los meses de julio o agosto, el personal docente de los centros que tengan algún nivel concertado tendrá una jornada de trabajo con un máximo de 21 horas lectivas semanales para los niveles Preescolar, EGB, BUP, COU y FP.

5.- Artículo 39: el número de horas de trabajo a que corresponden las retribuciones que figuran en el presente convenio, en cómputo anual, serán para cada categoría el que a continuación se especifica:

a) Personal docente de Preescolar, EGB, BUP, COU, FP I y FP II:

Con jornada de 32 horas semanales:

- En Centros con niveles concertados: mil doscientas cincuenta y dos (1252).

- En Centros sin niveles concertados: mil trescientos ocho (1308).

Personal de enseñanzas especializadas: con jornada de treinta y tres horas semanales, mil trescientas treinta y nueve (1339).

Formación permanente de adultos: con treinta y cinco horas semanales, mil cuatrocientas cuarenta y dos (16442).

El personal docente que ostente las categorías de Director, Subdirector, Jefe de Estudios o Jefe de Departamento, doscientas diez horas anuales (210), además de las que correspondan al tipo de enseñanza a que pertenezca.

b) Resto del personal no docente: en Centros con niveles concertados 1700 horas (mil setecientas).

En Centros sin niveles concertados: 1657 horas (mil seiscientas cincuenta y siete).

El personal interno, como compensación, realizará cuarenta horas más de jornada anual.

El cómputo anual reseñado se refiere al año 1987.

6.- Se modifica el artículo 47, quedando como sigue: en los Centros donde exista algún nivel concertado el 40% del personal docente tendrá derecho a un mes más de vacaciones, debiendo justificar la asistencia a cursos de actualización y perfeccionamiento de, al menos, 25 horas de duración, realizables dentro del referido mes o a lo largo del curso que comprende ese mes. La concreción del personal del indicado 40% se hará de forma rotativa y por antigüedad.

En caso de igualdad de condiciones, se tendrá en cuenta las necesidades del Centro, participando en el establecimiento de turnos los representantes legales de los trabajadores.

En Semana Santa y en Navidad, los docentes tendrán derecho a igual vacación que la que se fije en el Calendario Escolar oficial para los alumnos. Igualmente, el referido personal disfrutará de cinco días de vacación en días laborables distribuidos durante el periodo estival, pudiéndose disfrutar de modo continuado si están de acuerdo Empresa y trabajadores.

7.- Se establecerá la fórmula de contrato de relevo, a tenor de la legislación vigente.

8.- Centros en Crisis: las partes aceptarán los acuerdos suscritos entre MEC, CECE y Sindicatos sobre Centros en Crisis y demás disposiciones que jurídicamente salvaguarden sus derechos.

9.- El resto del articulado del Convenio no modificado permanece en vigor.

10.- Las partes constituirán una «Comisión Paritaria» integrada por CECE y los Sindicatos que en acta de Convenio hayan aceptado el sistema de arbitraje, que elaborará un texto articulado, adecuándolo a la LODE y demás normativa legal vigente durante 1987. Dicho documento será la base de discusión en la Mesa Negociadora del Convenio de 1988.

Madrid, 4 de Marzo de 1987

Fdo.: José Luis Negro Fernández

SUGERENCIAS

1.- Se sugiere que de modo próximo, lejos del límite del ámbito temporal del presente arbitraje, la «Comisión Paritaria» empiece la elaboración de unas nuevas bases de negociación, pues los términos del arbitraje no suponen la solución idónea a los problemas planteados. Son consecuencia de las posturas de la Patronal y los Sindicatos, reflejadas en las Actas de los catorce meses de negociaciones y conflictos.

2.- Se sugiere que en sucesivas negociaciones se contemple la necesidad de ir disminuyendo la jornada lectiva de todos los docentes hasta llegar a un máximo de 25 horas semanales. Razones de calidad de la enseñanza abonan esta sugerencia.

Hora lectiva se entiende —como está descrito ya desde el IV Convenio— cada uno de los períodos no superiores a 60 minutos en los que el profesor está con los alumnos en el aula, laboratorio, gimnasio o situación similar. No siendo posible la acumulación de pequeñas cantidades de tiempo entre hora lectiva y hora lectiva, para así establecer jornadas de más de 28 horas lectivas.

Esta sugerencia viene motivada por la distorsión en la práctica de estos convenios ya vigentes.

3.- Se sugiere que, en sucesivas negociaciones, se contemple la necesidad de tratar en igualdad de condiciones, al menos, trabajo y salario de todos los docentes, sin discriminaciones entre niveles concertados y no.

4.- Se sugiere un mutuo y mayor reconocimiento de la capacidad de negociación de todos los integrantes de las futuras Mesas, con el profundo respeto a las personas e instituciones.

5.- Se sugiere, en equilibrio con todos los demás factores y en el marco de la legislación vigente, que la defensa de los puestos de trabajo de profesores y no docentes de la Enseñanza Privada presida la dinámica de las próximas negociaciones.

Madrid, 4 de Marzo de 1987

Fdo.: José Luis Negro Fernández

Novetats

LA XARXA

CONTES Volum II

Germans Grimm **Contes. Volum II**

Beatrice Nyffenegger ha traduït de l'alemany els millors contes dels germans Grimm, un dels tresors més preats de la literatura universal.

ELS RAPTORS MISTERIOSOS

Montserrat Oller **Els raptors misteriosos**

Una història situada en ple cor d'Àfrica, amb blancs i negres i amb dolents i amb bons.

L'ORELLA DEL POBLE

Joaquim Carbó **L'orella del poble**

Les aventures viscudes per una cabina de telèfon instal·lada a la plaça d'un poble, a la vora d'un brollador i al costat de la Casa de la Vila.

LES COVES DE POSTOJNA

Estanislau Torres **Les coves de Postojna**

Una novel·la d'intriga, entre el somni i la realitat, que explica la història d'un sorprenent concurs literari, que duu de Barcelona a Iugoslàvia, passant per Anglaterra, per França i per Granada.

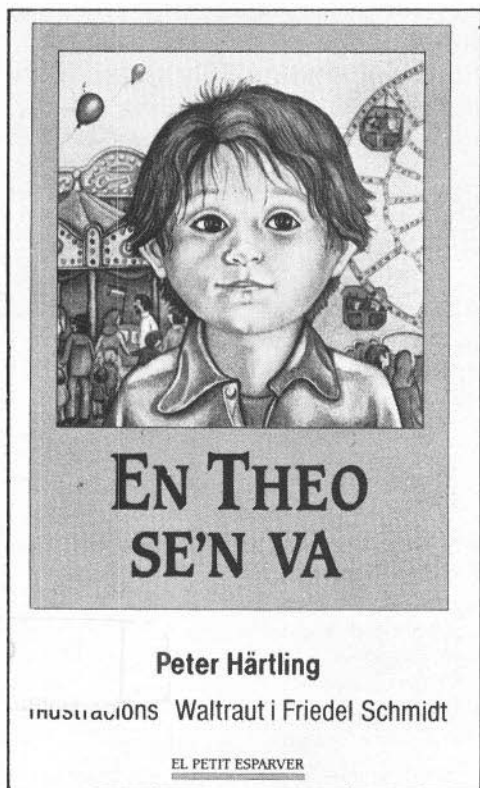
Reedicions Col·lecció La Xarxa

Històries a mig camí. 4^a edició Robert Saladrigas. Num. 8
Tatrebill, en contes uns. 4^a edició Miquel Obiols. Num. 32
Ankh. Enigma al país dels faraons. 3^a edició Martina Aragay. Num. 39
Un altre Felip Marlot, si us plau. 2^a edició Joaquim Carbó. Num. 59
Pàgines viscudes. 4^a edició Josep M. Folch i Torres. Num. 31
L'Eduard el Mariner i el país de sota l'aigua. 4^a edició Jordi Sarsanedas. Num. 5

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

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

PETER HÄRTLING



Malgrat això, no es va sentir implicat en aquest món fins el moment en què varen demanar-li de fer el discurs de presentació d'un premi de literatura infantil. Tot preparant-lo es va adonar de la seva impossibilitat de parlar d'un tema del qual no sabia gran cosa. Així mateix ho va comentar als seus fills, i la resposta d'un d'ells: «Parla simplement de nosaltres» li va obrir els ulls. El discurs va consistir a explicar aquesta conversa.

D'aleshores ençà, a més d'escriure per a adults, es dedica a parlar dels problemes dels nens. Però no es limita a fer-ho des de la seva perspectiva d'home de 54 anys, sinó que comenta amb els nois els temes dels seus llibres, escolta les seves opinions i les té en compte.

Va ser una nena d'un curs de 7è. la que, quan escrivia «La iaia», li va fer veure que no calia dir «La iaia pensava...» cada vegada que volgués intercalar en la novel·la el pensament de l'àvia de Kal-li. N'hi havia prou de canviar el tipus de lletra i separar-lo una mica de la resta del text. I d'aquesta manera ha estat editada la deliciosa obreta, en què Härtling recupera la protagonista de «Una dona».*

No és aquesta la única vegada que recorre a personatges d'altres obres seves, generalment obres adreçades a un públic adult. El nen autista de «La roda del vent» es converteix en el protagonista de «Jakob detrás de la puerta azul», perquè a Härtling li calia dir alguna cosa més d'aquells nens amb problemes, amb qui havia viscut un temps per provar de conèixer-los abans d'escriure sobre ells.

D'altres vegades ha estat una imatge la que li ha suggerit el tema per a un llibre. La contemplació de la fotografia d'un soldat caient ferit de mort li va fer pensar que era injust que aquell home restés en l'anonimat, i va escriure «El sol-

Peter Härtling, el conegut escriptor alemany de llibres infantils, ha fet una breu estada a Barcelona, convidat per l'editorial La Magrana.

Crític literari des dels anys 60, assagista i autor d'unes quantes novel·les per a adults, no va ser fins a les darreries dels 70 que va començar a publicar llibres per a infants.

Aquesta entrada en el món de la literatura infantil es va produir més o menys per atzar. La ràbia que sentia quan llegia els llibres dels seus fills en veure que el món dels nois s'hi tractava amb increïble superficialitat, es va traduir en dures crítiques.

*Les novel·les per a adults de Peter Härtling no es troben traduïdes en català o castellà.

dat espanyol». També en «El viejo John» va ser l'observació d'un quadre representant uns quants homes grans fent la tertúlia en una taverna, la inspiració del tema per al simpàtic avi John, tema aquest, el dels avis, que Härtling estima molt.

Proposa una utopia social, ja que pensa que seria bo tornar a una societat en la qual tres generacions d'una mateixa família tinguessin l'oportunitat de viure plegades. Els avis disposen de més temps que els pares per explicar històries i vivències, i els nens, a través dels records dels vells, poden descobrir un món fantàstic, difícil de concebre amb les presses de la vida actual.

Molts dels seus llibres presenten un món dur i en conflicte, ple d'angoixa. El mateix, orfe des dels 12 anys, sap com pot ser d'aclaparador, fins i tot pot arribar a paraitzar, però està convençut que també produeix una força que empeny cap endavant i motiva per alliberar-se de l'opressió, sobretot si hom no s'entesta a tancar-se en ell mateix i accepta l'ajuda d'un amic.

L'amor, la tendresa i l'humor tenen un paper important en tota la seva producció. Té bona memòria i encara recorda amb afecte que als 7 anys es va enamorar de l'Ulla.

Ben segur que la qualitat de la seva obra es fonamenta en una gran capacitat d'observació i en una delicada sensibilitat per tractar els problemes que preocupen els nois.

OBRES DE PETER HÄRTLING QUE PODEU TROBAR A LA BIBLIOTECA ROSA SENSAT:

A partir de 8 anys:

Sofie cuenta historias, Alfaguara, Madrid 1983 (Col. Albums de bolsillo)

A partir de 12 anys:

La abuela, Alfaguara, Madrid 1978 (Col. Juvenil Alfaguara)

En Ben estima l'Anna, La Magrana, Barcelona 1986 (Col. El petit esparver)

Ben quiere a Anna, Alfaguara, Madrid 1982 (Col. Juvenil Alfaguara)

La iaia: aquesta és la història de Kal-li, que va quedar sense pare ni mare i el va recollir son àvia, La Magrana, Barcelona 1983 (Col. L'Esparver)

¿Qué fue de Girbel?, Lóquez, Salamanca 1981 (La joven colección)

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

En Theo se'n va, La Magrana, Barcelona 1985 (Col. El petit esparver)

El viejo John, Alfaguara, Madrid 1984 (Col. Juvenil Alfaguara)

A partir de 14 anys:

Jakob detrás de la puerta azul, Alfaguara, Madrid 1985 (Col. Juvenil Alfaguara)

Anna Gasol

Seminari de Bibliografia Infantil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat



AMERY, H., *Dia i nit*, Barcanova, Barcelona 1986 (Col. Quina és la diferència).

Il·lustracions molt acolorides i força realistes, molt atapeïdes de detalls, subratllades amb una ratlla de text, com ara: tothom esmorza, tothom sopa, seguit d'un interrogant: què fan els nens? El llibre hauria guanyat en forma d'àlbum molt més gran, la qual cosa n'hauria permès la utilització a la classe, i encara més si hagués tingut una pàgina per al dia i una per a la nit, com al principi del llibre (la resta reparteix l'espai del dia i de la nit en una sola pàgina). Cal dir també que sovint hi ha molt poca diferència entre els dos moments del dia: un finestre obert o tancat, uns vestits més o menys nets.

Caldrà que un adult ajudi els nens a fixar-s'hi. (6 anys.)

Françoise Samuel-Lajeunesse

BASHEVIS SINGER, Isaac, *El Gòlem*, il. Jordi Clapers, Empúries, Barcelona 1986 (Col. L'Odisea).

Sigu'ns permès de reproduir la presentació que fa l'editor del llibre, ja que ens sembla excel·lent i molt representativa del que és l'obra. «NoveHa històrica centrada a Praga, a finals del segle XVI, EL GÒLEM és un epi-

sodi de la llarga cadena de persecucions sofertes per la comunitat jueva a Europa. Per combatre-les, el rabí Leib crea amb fang una estàtua d'aspecte humà, i li dóna vida durant un temps gravant en el seu front un dels noms de Déu. Però el Gòlem només ha de servir per ajudar els jueus, i les coses es compliquen quan aquests el volen utilitzar amb finalitats que no li corresponen i quan ell, a més, coneix l'amor d'una dona, Miriam, perquè "potser l'amor encara té més poder que un Sant Nom".»

L'escriptor judeo-polonès Isaac Bashevis Singer ha aconseguit projecció universal. L'any 1978 va obtenir el Premi Nobel de Literatura, escrivint en una llengua tan minoritària com el jiddisch. El Gòlem és justament una de les seves obres més famoses i està dedicada "als perseguits i oprimits de tot arreu, joves i vells, jueus i gentils". L'obra, àgil i amena de llegir, és una bona aportació perquè els nostres nens coneguin l'existència del món del judaisme.

Unes curtes notes del traductor a peu de pàgina aclareixen alguns termes propis del judaisme (no n'hi ha gaires). Les il·lustracions a ploma són acurades i reflecteixen molt bé l'època tant en els vestits com en les cases.

Llegenda que els nostres nens a partir de 12 anys llegiran amb molt d'interès.

Françoise Samuel-Lajeunesse

ESPRIU, Salvador, *La Teresa que baixava les escales*, il. Carme Solé Vendrell, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1986 (Col. El tinter dels clàssics).

Conte curt extret del llibre *Narracions* de Salvador Espriu.

És la vida de la Teresa, filla d'un ric capità que feia comerç entre Arenys i Amèrica, vista amb els ulls d'una companya que la recorda a diferents edats: la infantesa, quan jugava a fet i amagar, la joventut, la maduresa i, a la fi, la mort. A cada escena es representa la Teresa baixant les escales de l'església, corrent o saltant, majestuosa o carregada de records i al capdavant en taüt... Les il·lustracions fan joc amb el text; a cada pàgina d'aquest correspon una pàgina de dibuix en què la Carme Solé expressa molt bé els canvis de la protagonista, sigui per l'expressió de la mirada, sigui pel pentinat.

És un conte poètic, en un llenguatge molt elaborat. Un vocabulari, al final del llibre, explica el sentit de les paraules més difícils. En un apèndix es dóna la biografia i la bibliografia de l'autor i una curta presentació de l'obra. (14 anys.)

Françoise Samuel-Lajeunesse

LANUZA, Empar de, *Criatures minúscules*, il. Enric Solbes, Generalitat Valenciana, València 1986 (Col. Biblioteca Infantil).

Les criatures minúscules són els «donyets» de la nit, una mena d'éssers màgics, entrellats i difícils de veure. El conte narra com s'ho fa un noi per descobrir-los i els maldecaps que això li comporta.

Història simple amb fantasia i humor. El llibre resulta molt atractiu pels colors i les il·lustracions (el mateix il·lustrador de *El bruixot tararot*). (9-10 anys.)

Teresa Mañà

HERNÁNDEZ, Pau Joan, *S.O.S. a sis mil metres*, La Galera, Barcelona 1986 (Col. Cronos).

Un avió dotat d'una nova força de propulsió, construït i dirigit per uns estudiants americans, s'estavella al cim d'un volcà dels Andes, a sis mil metres. Només és a punt per al rescat una expedició de joves catalans que volien atacar l'Annapurna. Canvien, doncs, de rumb i, amb ells, seguim pas a pas el rescat, que durarà quasi un mes. Malgrat força detalls sobre les tècniques de l'escalada, l'atenció es manté força viva pels perills que corren els joves i la relació humana que s'estableix entre ells.

És el segon llibre d'un joveníssim autor de 19 anys i creiem que interessarà els nostres lectors, amants o no de la muntanya, a partir de 14 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

LIENAS, Gemma, *Cul de sac*, il. Roser Capdevila, Empúries, Barcelona 1986 (Col. L'Odíssea).

Primera novel·la de l'autora, professora a l'ensenyament mitjà.

La història ens explica com en Ramon, un estudiant de BUP, s'introdueix en el món de les drogues i al final mor en un accident de moto.

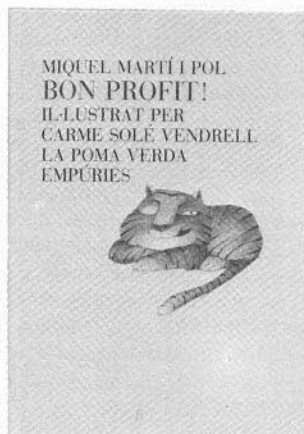
La història està narrada en tercera persona i segueix una estructura lineal, amb intercalacions assenyalades de primera persona. Està escrita en llenguatge col·loquial acurat.

L'acció manté un bon interès en tot el llibre, la conclusió és ben trobada. Reflecteix la vida d'un

noi barceloní de classe mitjana baixa. To realista.

La intenció del llibre és advertir el possible lector del perill d'entrar al món de les drogues, però sense adoptar un to didactista o moral. Les conclusions surten de l'acció dels personatges. Creiem que és un llibre adequat a nois de l'últim curs de bàsica i de BUP. No presenta dificultats estructurals ni de llenguatge. De fàcil lectura, amb grapa, tot i que s'ha procurat no exagerar els trets escabrosos que podria portar la temàtica triada per l'autora. L'obra de G. Lienas connecta amb el corrent actual de la literatura realista juvenil. (A partir de 13 anys.)

Isidre Nosas



MARTÍ I POL, Miquel, *Bon profit!*, il. Carme Solé Vendrell (Col. La Poma Verda).

XIRINACS, Olga, *Marina*, il. Asun Balzona, Empúries, Barcelona 1986 (Col. La Poma Verda).

Amb aquests dos bons llibres s'inicia una nova col·lecció infantil, dirigida per Ramon Besora, Miquel Martí i Pol i Carme Solé Vendrell, per introduir els

nens en el món de la poesia. Aquesta, en aquests dos llibres, se'ns presenta acompanyada d'uns deliciosos dibuixos que complementen el text.

El primer llibre queda dividit en tres capítols: endevinalles, les amigues i els amics, i barques i estrelles.

El segon llibre és tot dedicat a les menges més tradicionalment catalanes i del gust dels infants, com la xocolata desfeta, el pa torrat amb mantega, els fideus a la cassola, la crema, el pa amb xocolata, el pa amb oli i sucre, el pa amb tomàquet.

La poesia, tractant-se d'Olga Xirinacs i Martí Pol, no cal dir-ho, és de gran qualitat i la presentació magnífica.

Crec, al mateix temps, que la col·lecció omplirà el buit que, sobre poesia, tenen els nostres infants. (9 anys.)

E. Esteva

MARTORELL, Joanot, *L'orde de cavalleria*: (Tirant lo Blanc, capítol 28-32), il. Joma, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1986 (Col. El tinter dels clàssics).

Després d'una breu presentació de l'autora, l'adaptador (ens agradaria saber qui és) descriu els capítols que ha triat per fer conèixer l'obra als joves lectors: són els de l'encontre de Tirant lo Blanc amb l'ermità Guillem de Varoic, en els quals aquest presenta l'orde de cavalleria i el seu gran ideal per lluitar contra la injustícia i la defensa dels més febles. L'adaptador ha modernitzat lleugerament el llenguatge, cosa que el fa més accessible; però són més que res les il·lustracions —suposem— que delectaran els nostres ado-

lescents amb tots els seus recursos humorístics i plens de detalls: Joma ens presenta un gran fresc de l'Edat Mitjana, tant en escenes de palau, com de camp, de ciutat o de batalla.

Françoise Samuel-Lajeunesse

PARRAMON, J. M., *La vida sota la terra*, il. M. Rius, Parramon

Edicions, Barcelona 1986 (Col. Primera biblioteca del nen).

És curiós que a la portada d'aquest llibre, i a la resta de la sèrie «la vida», l'il·lustrador aparegui primer que l'autor del conte, però en aquest cas és del tot encertat, car la il·lustració és la base de tot el llibre. Maria Rius fa uns dibuixos d'allò més deliciosos que embadaliran tant petits com grans.

Aquest llibre ens explica com és la vida sota terra i aprofitant que

un conillet ensenya la seva casa a uns nens, mostra així tots els éssers que també hi viuen: cucs, talps, tiges, arrels, patates...

Al final del llibre hi ha dues pàgines dedicades als pares i educadors, on es dona més informació sobre aquest tema sense aprofundir-lo massa. El vocabulari és senzill, la qual cosa permet una fàcil lectura. La lletra d'impremta és gran i clara. (0 anys.)

CONSULTORI DE LA SENYORA MARY POPPINS

Estimada M.P.:

He llegit amb molta atenció el teu crit d'*Auxili*.¹ Quin estiu de vies passar amb aquella trentena de llibres masoques! Si, a sobre, els llegies a un banc d'una plaça qualsevol de Sant Adrià de Besòs l'efecte "masoca" devia ser terrorífic. Em dius que, per sort, totes les històries acaben bé, cosa que és molt d'agrair. Encara que jo he llegit també uns quants llibres "masoques" i, la veritat, mai no m'acaben bé; deu ser que els que lleigejo jo són totalment "masoques".

1. N. de la R.- Vegeu "Perspectiva Escolar", núm 112 (febrer 1987), p. 64.

Crec sincerament que el que tu necessites, estimada M.P., és una cura de desintoxicació urgent abans que les relacions amb el teu hámster empitjorin.

Hauries de començar llegint el llibre *Ronja, la filla del bandoler* d'Astrid Lindgren. Llavors agafa el llibre *Mr. Misterio y Cía*, de Sid Fleishman. Hi afegeixes *Anastasia Krupnik*, de Lois Lowry. I ¿què et sembla unes *Històries de la prehistòria*, d'Alberto Moravia? Pots llegir també *Un vampir a contracor* d'Eric Morecambe. I prova també amb *El gusano ese desconocido*, de Janet Ahlberg.

No continuo, que no vull cansar la teva castigada activitat lectora.

Estimada M.P., si segueixes els meus humils consells, segur que et desapareixeran aquests grans de la cara que tant t'amoinen i les relacions amb el teu hámster tindran una gran millora. Per a l'empatx el millor que pots fer es prendre una píndola "Relaxul". I si en lloc de posar ciris a Sant Verne i companys proves amb una bona "medium"? Els resultats seran més ràpids.

Mary Poppins

(per la transcripció Isidre Nosas del Seminari de Bibliografia Infantil Rosa Sensat)

PELBROC PETIT

Visca el telele i olé!

Em va agradar moltíssim llegir l'article de Miquel Ferrando titulat «Disfuncions psíquiques en els professionals de l'ensenyament» aparegut al número 108 d'aquesta revista.

En aquest article s'estableixen alguns dels motius pels quals els mestres escollim la carrera de Magisteri i els trastorns més freqüents que patim en l'exercici de la nostra professió. Jo m'he estat analitzant i crec que pertanyo al grup de mestres que hem escollit aquesta feina perquè tenim problemes d'autoritat no resolts. N'estic ben segura perquè el meu pare (a.c.s.) era molt sever. Era tan sever que havíem, els meus germans i jo, de dirigir-nos a ell dient-li «senyor Puig». Aquesta regla estricta s'alleugeria el dia de Nadal en què permetia que li diguéssim «pare». Era d'aquells homes d'amplis bigotis que amb la mirada en tenia prou. Es veu que jo vaig generar un procés inconscient de rebuig que va tenir una sortida sublimada estudiant magisteri.

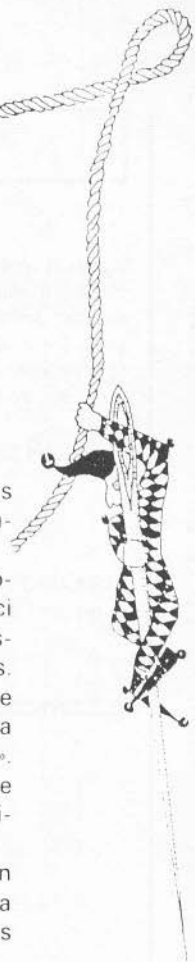
Amb l'article al davant, vaig fer una enquesta entre els mestres de l'escola on treballa per veure com anàvem de teleles. El resultat és molt engrescador per la varietat de tipologies que hi ha i que ens permetrà fer agrupacions en els cicles diferents de les que tenim ara.

L'enquesta ha donat el resultat següent:

- Cinc neuròtics rebotats d'altres professions.
- Tres amb problemes d'autoritat no resolts, com ara el meu cas.
- Un encoprètic.
- Dos paranoics que descarreguen la seva agressivitat a crits i que estan molt enfadats perquè a la Gran Bretanya han suprimit el càstig corporal en una lamentable votació parlamentària.
- Quatre amb fixacions infantils i amb problemes de budells irritables.
- Tres esquizofrèniques, una d'elles amb aerofàgies i les altres dues amb ulcus pèpticus.
- El director té pruija a l'aixella però en desconeix els motius (aquest desconeixement és molt greu perquè indica un nivell inconscient que actua sobre el seu jo).

Vam comentar els resultats en una reunió de claustre. L'Àlex, un mestre de pràctiques, va dir-nos que ell havia escollit aquesta carrera perquè li agradaven els nanos. Es nota que és de pràctiques i que encara no s'ha fet una introspecció profunda com la que ens hem fet nosaltres. Pel curs vinent, hem decidit repartir-nos pels cicles atenent la tipologia dels teleles. A cada cicle hi ha d'haver una mica de tot, així garantim el pluralisme.

Sobre l'Àlex m'ha quedat el dubte de saber si li agraden els nens crus o daurats a l'ast. Hauré de preguntar-li-ho a la propera trobada.



LES JOGUINES D'ABACUS FAN JUGAR



ABACUS[®]
servei a l'ensenyament

Administració i comandes per telèfon:

Paris, 204, pral. 08008 BARCELONA. Tel. 217 81 66

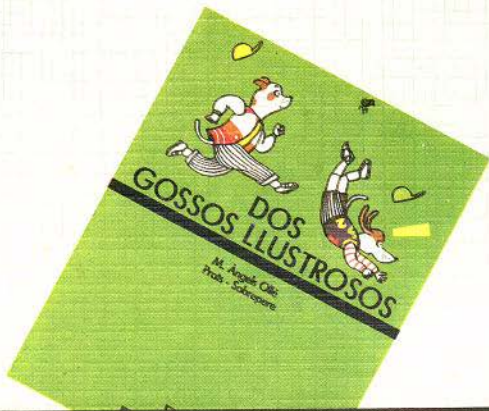
Establiments: BARCELONA. Ausias March, 16-18. Tel. 302 21 08

Còrsega, 269, baixos. Tels. 217 44 54 - 217 45 66

SABADELL. Forn, 8. Tel. 725 15 71

STA. COLOMA DE G. Mn. Jacint Verdaguer, 73. Tel. 386 31 40

BADALONA. Temple, 9. Tel. 384 19 19




COL·LECCIÓ «L'ESPIELL»
EDITORIAL ONDA

**A través de «L'Espíell» els nens podran descobrir el món
Que no falti a la teva biblioteca escolar o biblioteca d'aula**

Col·lecció dirigida per «Rosa Sensat»

TÍTOLS PUBLICATS

Primers lectors
DOS GOSSOS LLUSTROSOS

A partir de 7 anys - Sèrie 
HARUXAN

A partir de 9 anys - Sèrie 
QOMOLANGMA - ASSALT A L'EVEREST
Premi Crítica «Serra d'Or» 1987
PARÍS-DAKAR

A partir de 12 anys - Sèrie 
MIRANT EL CEL
COM ES FÀ UN TELENOTÍCIES
A partir de 12 anys - Sèrie 
ELS DOFINS
A partir de 12 anys - Sèrie 
VIATGE A L'ÀFRICA

Editorial Onda, S.A. Passeig de Gràcia, 120 08008 Barcelona Tel. 218 21 26

