

PERSPECTIVA ESCOLAR 147

Publicació de «Rosa Sensat»

Setembre 1990

Pluralitat
de cultures
a l'escola



ÍNDEX

<i>Editorial no. ...editorials</i>	1
------------------------------------	---

PLURALITAT DE CULTURES A L'ESCOLA

1. <i>Prèviens per a un mestre en un medi de multiculturalitat,</i> per Jaume Botey Vallès	2
2. <i>La participació dels nens i nenes gitanos a l'escola,</i> per Elisenda Ardévol, Cèlia Marcos Gil, Josep M. Pérez i Ballonga	8
3. <i>El nen àrab a les escoles de Catalunya,</i> per M. Carmen Lopera Caballero	14
4. <i>Elements per a una educació multicultural,</i> per Josep M. Puig Rovira	17
5. <i>El futur de les migracions estrangeres a Catalunya: apunts per a una perspectiva escolar,</i> per Anna Cabré	23
6. <i>Bibliografia,</i> per Biblioteca Rosa Sensat	28

ESCOLA

<i>El Tirant a l'escola,</i> per Teresa Manà	31
--	----

Didàctica

<i>Els monestirs del Cister: una eina de treball,</i> per Emilia Altarriba i Alberch i Josep Baluja i Barreiro	37
<i>Barcelona a l'escola,</i> per Isabel Carrasco, Isabel Fernández i Isabel Torrents	45

NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ

49

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

<i>Els hàbits dels escolars i la seva salut futura: una enquesta</i> <i>a la ciutat de Barcelona,</i> per Eva Comin, Manel Nebot i Joan R. Villalbí	50
<i>Protocol entre els Sindicats d'ensenyament i els Moviments de Renovació Pedagògica</i> <i>de Catalunya</i>	58

Bibliografia

<i>Novetats,</i> Biblioteca Rosa Sensat	60
---	----

Literatura infantil

<i>La col·lecció «Mira què faig»,</i> per tantAgora	62
---	----

Pel broc petit

<i>Mireu al cel,</i> per Mireia Puig	64
--------------------------------------	----



Perspectiva Escolar

Edició 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 Fluvà, Pere Fortuny, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Pia Vilarrubias

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

Subscripcions i distribució a llibreries: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

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

Subscripció anual: 4.100 ptes. - P.V.P. 500 ptes.

EDITORIAL NO, ... EDITORIALS

Una revista d'humor, desconeixem si encara gaudeix de la seva vida de paper, tenia el costum de publicar, a més de la portada habitual, tres o quatre possibles portades més en la seva darrera pàgina.

Aquest mes, nosaltres també podem anunciar temes diversos que poden constituir editorials. Vosaltres podeu omplir-los de contingut o bé proposar-ne de nous. L'educació és sempre rica en temes i pobra en recursos.

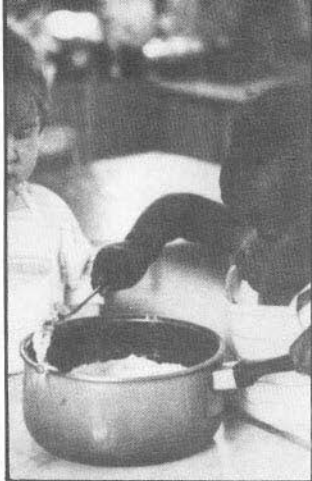
Podríem parlar del setembre, humit i xafogós, del setembre en què més de vuit-cents mil nens i nenes estaran integrats en l'ensenyament primari, del setembre en què més de dos-cents mil nois i noies faran BUP i COU i gairebé cinquanta mil estudiaran Formació Professional. Cada número té un nom i un cognom, cada número té una història que el fa diferent, cada número és una persona que ha de desenvolupar totes les seves capacitats. Cada número té un pare i una mare, un veí o una tieta, que veuran molta part de l'estat de l'educació del nostre país a través dels seus ulls. I cada número tindrà un mestre o una mestra amb la seva història també diferent. Podríem redactar un editorial poètic sobre la diversitat, sobre la importància que té cadascú, etc.

També podríem escriure un editorial sobre el tema més important de l'actualitat educativa, almenys a nivell general: la LOGSE, la llei recentment aprovada després d'un debat llarguíssim, en el qual tots i cadascú hem pogut dir la nostra. Podríem denunciar-ne, altra vegada, les mancances, analitzar els avantatges i els inconvenients, veure els buits i exigir els recursos necessaris perquè tot plegat no sigui paper mullat. En la LOGSE hi ha matèria per a molts editorials.

Podríem fer un editorial que expressés la paradoxa que sorgeix quan veus que milers de persones porten els seus fills a l'escola expressant, en aquest acte, una confiança en el sistema educatiu, però que alhora molts d'altres manifesten, segons els resultats d'una enquesta feta per la televisió, que hi ha una escassa relació entre l'escola i les necessitats de la nostra societat, o sia, que es posa greument en dubte el grau d'adequació existent entre la vida i l'escola. Aquest punt no és altra cosa que tornar a manifestar quin paper ha de tenir l'escola en el món d'avui. Sota els termes «vida-escola» s'hi poden amagar moltes coses.

Podríem parlar de la crisi de valors, de les contradiccions que cada dia trobem just quan passem les portes de l'escola.

Podríem parlar sobre... Potser que ho deixem aquí. Fos quin fos el nostre editorial, voldríem recomanar-vos només dues coses, senzilles d'expressar, però que cal que esdevinguin una realitat molt accentuada: humor i estimació per la nostra professió. Malgrat tot.



PRÈVIES PER A UN MESTRE EN UN MEDI DE MULTICULTURALITAT

Jaume Botey Vallès

La importància quantitativa de la immigració estrangera i la bona fe d'uns mestres sempre disposats a qüestionar-se sobre la incidència social de la seva professió han posat el tema de la multiculturalitat al centre d'un debat pedagògic de punta.

Però amb el tema de l'educació multicultural passa com en tantes altres coses: no hi ha receptes. Primer, perquè és *multicultural*, és a dir, educació des de la *diversitat*. Però, sobretot, perquè l'objectiu final de l'educació multicultural —la igualtat d'oportunitats per a tothom— depèn més dels factors polítics i econòmics amb què topa l'immigrant que de la mateixa escola. I em temo que aquí pugui passar com altres vegades: que la societat descarregui sobre els mestres una responsabilitat que ella mateixa no assumeix. Aquesta afirmació pot semblar que serveixi per descarregar de l'angoixa que alguns mestres senten sobre el futur dels seus alumnes. Però no del tot: és necessari que el mestre en un context d'interculturalitat no només conegui i tingui presents aquests factors, sinó que, com a ciutadà i també com a mestre, en la mesura de les seves possibilitats, hi actuï.

Educar fills de treballadors estrangers vol dir exactament això: educar *fills, de treballadors, es-*

trangers. Davant d'aquell nen fill de treballadors estrangers, el mestre té tres problemes en una sola cara: en tant que nen, un problema *pedagògic*; en tant que fill de treballadors, un problema *social*; i en tant que estrangers, un problema *polític*. La seva funció educadora ha de tenir presents objectius pedagògics, objectius socials i objectius polítics.

1. Objectius polítics i socials de l'educació multicultural

Cada societat planteja un model diferent de relacions entre els grups i cultures que hi conviuen. De manera genèrica, totes les societats, també la nostra, diuen definir el seu model de convivència en funció del compliment dels Drets Humans:

- respectar la igualtat d'oportunitats per a tothom i en tots els camps,
- distribuir equitativament els drets i les responsabilitats,
- respectar els drets de tots a escollir i a expressar la seva identitat,
- dret al treball, a l'habitatge, a poder establir la residència on es vulgui,

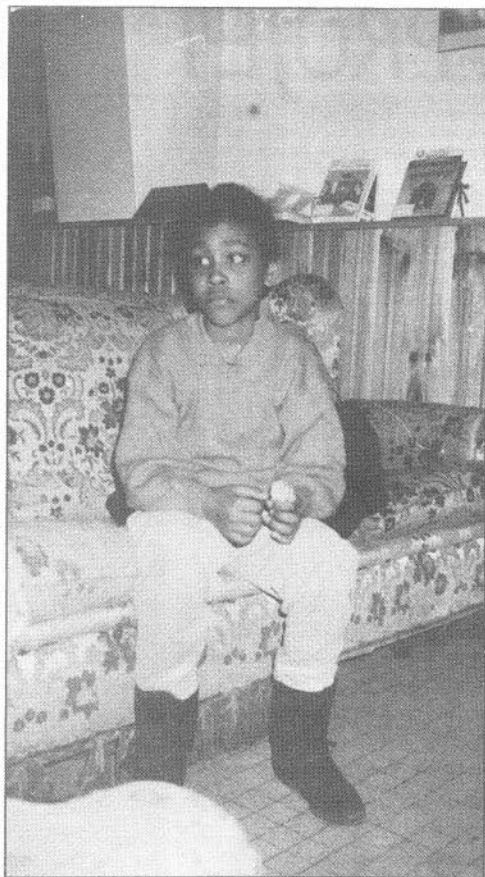
— no discriminació per raó de raça, religió, ideologia, etc.

Però, com diu el «Manifest en defensa dels drets de l'immigrant estranger» que es va fer públic el propassat 6 de maig davant del Parlament, signat per diferents entitats polítiques, sindicals i religioses, «en realitat, a l'immigrant estranger li pot passar qualsevol cosa, en el treball, en la seva pròpia casa, al carrer, a l'escola: des de l'agressió física fins a l'arbitrària expulsió del país. Amb tot això hi té molt a veure l'actual llei d'estrangeria i la seva abusiva aplicació, unida a la mancança dels més elementals drets polítics i civils». Que això no és retòrica, ho ha certificat el mateix Síndic de Greuges en el seu informe de l'exercici de 1989 presentat al Parlament el 6 de juny, en el qual denuncia «episodis tan irracionals i detestables com el linxament, crema de cotxes i agressions físiques a estrangers. L'administració —continua— amb la seva actuació o inhibició és responsable d'aquests fets i contradiu les declaracions formals dels seus representants polítics».

La veritat és que a Catalunya i Espanya aquest problema tot just acaba de començar: hem passat de ser país productor d'emigració a ser-ne receptor. A Europa ja fa temps que existeix. I les polítiques comunitàries —i menys després del que ha passat als països de l'Est— no van precisament en la línia de defensar allò que teòricament afirmen els Drets Humans. Així quedà palès en el Simposi Internacional «Els moviments humans en el Mediterrani Occidental», convocat per l'Institut Català d'Estudis Mediterranis (Barcelona, 7, 8 i 9 de novembre de 1989) sota el patrocini de la Generalitat.

Òbviament, el mestre no és responsable d'aquesta situació, però sí que ha de ser conscient de: a quin projecte polític està servint, en quin model de societat s'insereix el seu treball i cap on vol orientar la seva acció pedagògica.

L'Escola d'Adults Samba Kubally de Santa Coloma de Farners és un testimoni exemplar de l'esforç d'uns mestres per superar aquestes contradiccions, la primera de les quals ha estat la falta de suport de les Administracions i el fet d'haver de viure continuadament sota l'amenaça i el perill de tancament. Però no són els únics. Són multitud ja els mestres a Catalunya que, sense gaires orientacions teòriques ni materials didàctics, fan el que poden, i es troben en el foc creuat d'unes Administracions que no cessen de fer afirma-



cions grandiloqüents sobre els Drets Humans i la llibertat i elaboren llibres de text en aquest sentit i, al mateix temps, impulsen i firmen la llei d'estrangeria, o neguen les subvencions i beques de menjador per als que «no són legals».

Fins i tot en la hipòtesi d'una situació més normalitzada, la tasca del mestre no serà gens fàcil. Al meu parer, les dues raons fonamentals són:

A. El sentiment d'identitat de les ètnies en minoria

Quan en un col·lectiu conviuen o entren en contacte dues o més cultures es produeix un «xoc» cultural. No necessàriament serà violent. Del contacte, en pot resultar una *amalgama* o barreja, una *assimilació*, quan una de les cultures perd la seva

4 identitat i és absorbida per l'altra; *transculturació* o *aculturació* quan neix una nova cultura fusionada de les anteriors, etc. Els termes són imprecisos i controvertits, però expressen la interacció conflictiva entre cultura hegemònica i cultura subalterna, o entre cultura d'èlite i cultura popular. La conflictivitat es resoldrà amb més o menys facilitat segons les voluntats de les parts, sobretot de la part receptora, i és obvi que aquesta voluntat s'expressa tant en els comportaments normals de vida quotidiana com a través de la normativa legal que regula la presència d'estrangers. En un primer moment, sobretot si el problema és quantitativament important, la situació pot convertir-se en explosiva objectivament. Bastarà només que algú hi posi l'espurna per fer encendre les actituds del racisme latent (per si algú em digués que no som racistes, li ofereixo alguns dels aforismes de la nostra «benintencionada» cultura popular: no «facis l'índio», «t'ha tocat la negra», «vas com un gitano», «has fet un treball de xinos», «aquest noi és un moro», etc., són els nostres sinònims per expressar: *beneit*, mala sort, brut, escarràs, fa el salt a la dona, etc.). Més freqüentment, però, les actituds racistes troben justificants aparentment de «justícia social»: «ens prenen la feina»..., justificació que, lamentablement, pren força cos entre les classes socials ahir desposseïdes i immigrants.

B. *El pes de la pertinença a una classe social*

Entre nosaltres, quan parlem d'educació multicultural, ens referim sempre a la convivència amb ètnies o col·lectius que han hagut d'emigrar per raons econòmiques o polítiques.

En aquests casos, la pertinença a la classe social ve determinada tant per les causes que provocaren l'emigració, com per la nova situació d'il·legalitat. L'informe *Los inmigrantes en España. Documentación Social*. Cáritas, Madrid 1987, analitza amb una aclaparadora profusió de xifres la pertinença de l'immigrant als nivells socials més baixos de la nostra societat.

A causa d'això, els immigrants d'altres ètnies tenen el risc pròxim de tendir cap a la marginació, cap a una lenta desintegració de la personalitat i anar assumint a poc a poc les característiques del mode de vida del subproletariat: viure al dia, amuntegament manca dels mínims vitals, desnutrició i «malalties socials» (alcoholisme, prostitució...), aïllament i individualisme, agressivitat, resignació, desconfiança, pensament màgic, etc.,

és a dir, pèrdua del sentit de la pròpia personalitat i de la pròpia història. Amb aquesta situació serà fàcil que la societat benestant pugui «demostrar» tots els tòpics dels quals s'alimenta el seu racisme: «van bruts», «roben», «viuen amuntegats», «beuen», «són violents» (i el mestre allà al mig, pobret, amb tota la seva bona voluntat).

2. Objectius pedagògics

En un context d'interculturalitat, el primer objectiu del procés educatiu és ajudar l'immigrant a «tocar de peus a terra», oferir-li instruments d'arelament. Genèricament, això vol dir:

- a. *El domini de la nova vida quotidiana* com a «matriu» d'una nova identitat, capacitat d'autonomia, de crítica, de participació.
 - domini de l'espai geogràfic pròxim i de l'espai de relacions humanes,
 - domini de la noció del temps, tant del temps passat, considerant la força d'identitat que pot tenir el respecte a la tradició del grup, com del projecte futur,
 - coneixement i domini de les relacions econòmiques i, si més no, aquelles de les quals depèn el treball i la supervivència de l'individu,
 - coneixement de la xarxa associativa de l'entorn, que actua com a nova xarxa de referències, d'acolliment i suport en el procés d'assentament,
 - coneixement dels instruments polítics de la democràcia i la possibilitat del seu ús, etc.

En resum, el procés educatiu en un ambient intercultural ha de:

- Reforçar la coherència ètnica i cultural de l'individu i del grup: idioma, religió, tradició, etc. Amb això no vull dir provocar el tancament del grup sobre si mateix ni fomentar actituds de nostàlgia que no els permetin assumir la nova realitat present. Però si han de ser tractats amb respecte i s'han d'integrar, cal que ho facin des de la riquesa de la seva pròpia personalitat i sense haver de renunciar als valors culturals que els són propis. Caldrà també fomentar les actituds de diàleg, d'interrelació i de tolerància.

- Donar instruments de defensa davant dels condicionants polítics i econòmics adversos: sindicalisme, associacions de defensa contra la discriminació, a favor del vot, etc.



b. *Fer de l'Escola un instrument de socialització*

Els anteriors són objectius pedagògics a nivell genèric que el mestre ha de tenir presents tant per als pares com per als nens. Però professionalment el mestre cada dia es troba davant d'una aula i amb uns nens concrets. Tot i que ja sabem que l'escola no és el centre determinant, ni de la transmissió, ni del canvi cultural, sí que pot ser un bon instrument de socialització, de relació, de relativisme de les diferents cultures, de respecte, de centre cultural de la comunitat, etc. Potser no es podrà volar tan lluny; a vegades potser només aconseguir que aquests nens puguin fer una menjada calenta al dia durant el curs escolar ja serà força.

El mestre haurà de superar moltes dificultats. No només per aconseguir un aprenentatge mínim, davant de dificultats no conegudes (idiomes, habilitats, estructures mentals diferents, etc.), sinó també dificultats que provindran d'ell mateix: del desconeixement que té de les diferents cultures, de falta d'instruments d'anàlisi o de valoració de les estructures mentals i psicològiques dels nens d'altres ètnies, etc.

3. Instruments teòrics necessaris per al mestre

Per això és important que el mestre conegui els principals corrents d'anàlisi d'una realitat cultural, els seus objectius i els mètodes que utilitzen.

La raó és que el sentiment de pertinença a una ètnia és difícil d'analitzar per procediments racionals. Prové del pes de la pròpia tradició, de la ideologia (fonamentalment la religió), dels signes (fonamentalment la llengua), de l'organització interna del grup, etc. I quan una cultura es troba en perill (en minoria davant d'una altra cultura majoritària), els símbols i signes a través dels quals expressa la seva cosmovisió i ethos es converteixen en mecanismes de defensa de la identitat del grup. Agredir-los és agredir el grup (recordeu el conflicte de «chador», a França) i desconèixer-los és estar impossibilitat per conèixer i actuar en el grup.

Vol dir que el mestre en un context d'interculturalitat hauria de poder analitzar la cultura d'un col·lectiu des de:

A. *La visió que aquest grup té del món, la seva*

ideologia, el seu patrimoni espiritual i les seves creacions intel·lectuals. I això, com ens ensenyen els primers antropòlegs, ho farà a través de l'observació minuciosa dels símbols que utilitzen, els ritus, els mites, les fantasies i llegendes, de la màgia si ve al cas, de les seves creacions estètiques i de les celebracions lúdiques o religioses. Probablement, aquesta actitud de recerca li permetrà:

- adonar-se de la importància de la llengua com a instrument de relació i de comunicació; descobrirà, si té nens de diferents ètnies a la classe, que multilingüisme = multiculturalisme. Descobrirà alhora la importància de les altres formes de comunicació extralingüístiques;
- tenir més clars els conceptes d'identitat, d'ètnia i de raça a partir de l'observació directa. Probablement arribarà a la conclusió de la vacuïtat del concepte de raça des d'un punt de vista cultural i, en canvi, donarà el pes que li correspon a les causes sociològiques, històriques, psicològiques, geogràfiques, etc., que són les que defineixen una ètnia;
- conèixer els valors primordials que mouen el collectiu, la raó de ser de les seves normes de comportament. Probablement s'adonarà que cada cultura és un sistema coherent de valors que s'explica per ella mateixa, que és inadequat judicar una cultura des de la perspectiva d'una altra. En definitiva, que no hi ha una cultura superior a una altra (relativisme cultural).

B. *L'observació de la multitud d'òrgans de què s'ha dotat*, per a resoldre les seves principals necessitats: d'ordre material (alimentació, habitatge, vestit, salut, economia, defensa, tecnologia, etc.); d'organització (sistema familiar, jurídic, polític, religió); de comunicació (codis expressius, vocabulari, sintaxi...) etc., i amb funcions especials cada un d'ells (funcionalisme). Probablement la recerca li donarà elements per:

- distingir clarament entre cultura-civilització-progrés tecnològic. Comprendrà que no necessàriament una cultura tecnològicament més avançada s'ha d'entendre com una cultura superior o referent principal cap on han de tendir les altres menys «desenvolupades». És a dir, evitarà l'eurocentrisme cultural i tractarà amb respecte els altres grups, que, probablement, hauran de seguir camins diferents de desenvolupament;

- descobrir la significació especial del pes de la història com a procés identificador d'un collectiu i, per tant, de la necessitat de recórrer a la tradició.

C. *Les relacions i estructures socials*, que relliguen entre si els grups de l'interior del collectiu, i cada individu amb els grups. Igual que en el cos humà hi ha una vertadera sistematització de cèl·lules i teixits, en una societat cada individu i cada grup «viuen en» i «s'expliquen per» la superposició d'una multiplicitat d'estructures: lingüístiques, de parentiu, professionals, ideològiques, de proximitat d'habitatge, d'oci, etc. Saber aïllar cada una d'aquestes estructures i buscar les lleis generals que les regulen permet la creació de models i una interpretació de la societat sobre la qual es treballa. Alhora, això permetrà al mestre:

- analitzar les estructures socials a partir de les estructures econòmiques de la societat, veure el pes de les classes socials com a infraestructura condicionant de la societat i per tant les funcions i interaccions del que s'anomena cultura dominant i cultura dominada;
- analitzar igualment, com a unitats autònomes, les diferents «subcultures» existents dintre de cada collectiu;
- calibrar el grau d'autonomia i llibertat de què cada individu frueix dintre del collectiu;
- analitzar les relacions entre la «vivència de grup» i la cultura i coneixements que es transmeten a través seu i les estructures mentals i psicològiques de l'individu i els processos d'aprenentatge descrits, per exemple, per Piaget.

Aquests coneixements i mètodes d'anàlisi, li serviran al mestre per a connectar amb el medi en què treballa: qui és aquest nen immigrant i en quin context viu?, de quin món i cultura ve?, a través de quins mètodes puc inserir-lo realment en la nova realitat on ha vingut? En resum, l'ajudarà a tenir presents:

1. Els condicionants estructurals de l'univers mental de l'immigrant i les possibles repercussions dels canvis fonamentals que ha hagut de patir: pas del món rural al món urbà, del món rural al món industrial, d'un mode de producció sovint semifeudal a un mode de producció capitalista, d'una situació d'identitat legal a una d'il·legalitat, d'una relació coherent amb l'entorn, ni que fos



en una situació de pobresa, a una desconnexió de relacions personals i ideològiques, d'aïllament, etc.

2. Els valors dels països de procedència i, en general, dels anomenats de les «cultures del Sud»: percepció globalitzada de les significacions, la no-segmentarització dels valors, el pes de la tradició, la solidaritat comunitària, la vinculació amb la terra i la seva funció maternal, etc.

Bibliografia

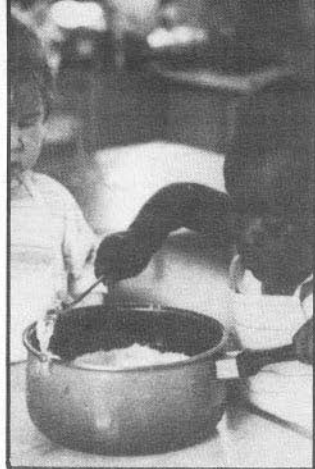
Los inmigrantes en España, «Documentación social», núm. 66 (gener-març 1987).

HUSEN, Torsten; OPPER, Susan, *Educación multicultural i multilingüe*, Narcea, Madrid 1984.

Els moviments humans en el Mediterrani occidental, Ponències i comunicacions al I Simposium Internacional organitzat per l'Institut Català d'Estudis Mediterranis. 7-9 nov. 1989. Edició a cura de M. Àngels Roque.

GEERTZ, Clifford, *La interpretació de las culturas*, Ed. Gedisa. Barcelona 1989.

La formació de treballadors estrangers i minories ètniques a Catalunya, Ponència presentada per l'Escola Samba Kubally, de Santa Coloma de Farners (17 juny 1989).



LA PARTICIPACIÓ DELS NENS I NENES GITANOS A L'ESCOLA

Elisenda Ardévol i Piera
Cèlia Marcos Gil
Josep M. Pérez i Ballonga

El conflicte que pressuposa escolaritzar alumnes «diferents» és un tema nou a causa de la manca de costum de la institució escolar de tractar el tema de l'heterogeneïtat, per una banda, i per la poca tradició, en general, de les minories ètniques d'esperar de la comunitat escolar una rendibilitat a llarg termini que els permeti competir amb la majoria dominant en termes d'igualtat.

La pràctica educativa intercultural depèn de com entenem temes com cultura, identitat o minoria ètnica, i de la posició ideològica que se sustenti. Una formació adequada enfront de la diversitat cultural per part dels ensenyants i treballadors socials és imprescindible si els nens gitanos conviuen amb altres ètnies i grups socials en el marc escolar. Però, encara que no es doni aquesta diversitat en una aula o en un centre concret, continua essent convenient un enfocament *intercultural* perquè la realitat social és pluricultural i el nen, tant si pertany a un grup social majoritari com minoritari, ha de tenir la possibilitat de conèixer aquesta realitat i preparar-se per a una futura convivència.

És un punt fonamental la preparació que ha d'assolir el mestre pel que fa a les bases de les cul-

tures dels nens que formaran part del seu grup-classe, donat que aquesta informació li permetrà una comprensió més gran de les necessitats, comportaments i motivacions del nen, a més a més de poder treballar acceptant aquesta heterogeneïtat cultural. Actualment l'escola transmet els valors de la societat majoritària i n'hi ha molt poques que s'adaptin a les exigències, expectatives i caràcter dels grups culturalment diferents.

En el cas concret de la participació dels nens gitanos a l'escola, distingiríem entre dos nivells: en primer lloc, el coneixement de la seva cultura, els seus valors i habilitats, així com la història d'aquest grup ètnic per tal de poder incloure-ho com a matèria de treball en els currículums, i en segon lloc, el coneixement concret del medi social dels nens, del seu entorn i de les seves necessitats específiques.

La qüestió de fons que es tracta de plantejar en aquest article pot expressar-se a través de tres preguntes clau: Quines necessitats té el nen gitano quan s'incorpora al grup-classe? Què esperen els gitanos de l'escola pública de la seva zona de residència? Com es pot millorar la participació del nen gitano a l'escola?

Els gitanos constitueixen un grup ètnic que té una tradició, una llengua i una història pròpies. Els diferents collectius gitanos escampats per tot el món tenen uns trets culturals compartits, com poden ser la idea d'un origen comú de tots els gitanos, una tradició nòmada, una organització social basada en llinatges autònoms, dispersos i independents entre si, un codi de lleis oral que estimula la defensa i perpetuació dels llinatges i un ample conjunt de creences, com per exemple, la veneració dels avantpassats.¹

Ara bé, no pot parlar-se d'homogeneïtat cultural entre els gitanos, sinó d'una gran variabilitat interna. Malgrat tenir una forta identitat ètnica que els diferencia de la resta de grups socials (la polarització de la humanitat entre gitanos i no gitanos), existeixen grups de gitanos molt diversos que mantenen entre si límits en la interacció simbòlica i territorial.

A l'Estat espanyol hi ha tres grups importants de gitanos: els «calé» són els gitanos pròpiament dits i estan arrelats al país des de fa moltes generacions; els «ciganos» són gitanos d'origen portuguès i els «hongaresos» provenen de Centreeuropa. Cada subgrup es divideix segons el temps d'assentament en un territori concret, segons el prestigi, poder i riquesa dels diferents llinatges que l'integren, el barri on viuen i l'ofici que tenen. A més a més, com en altres grups socials, hi ha diferències d'estatus social, econòmic, sòcio-cultural i també diverses formes personals o individuals de viure i de pensar.

Aquesta diferenciació interna i la divisió dels gitanos en subgrups ètnics no s'ha de perdre de vista quan ens preguntem sobre el medi social del nen que arriba a l'escola. És molt diferent un nen barraquista que un altre nen gitano que hagi viscut i crescut des de sempre en un barri de majoria paia. No es pot comparar el medi social dels nens els pares dels quals es dediquen a la mendicitat, que el d'altres en què els pares tinguin professions o oficis liberals o es dediquin a la venda ambulat. No és igual el coneixement de l'entorn

1. Aquests trets en els quals es recolza la identitat ètnica no sempre estan presents en les comunitats gitanes actuals. No es pot tenir una visió romàntica o estereotipada dels gitanos. Sovint, els gitanos que viuen en la perifèria de les ciutats han modificat part dels continguts culturals tradicionals amb altres pautes i valors que cal conèixer puntualment.

que pugui tenir un gitano «calé» que el d'un gitano que acaba d'arribar de Portugal.²

La posició social del nen dins de la societat gitana

La identitat social del nen s'articula a través de la relació de parentiu. El gitano, en néixer, s'inscriu al llinatge del pare, tot i que també es reconeix el llinatge de la mare i en tots dos adquireix obligacions i drets. Fora de la seva família i

2. És important a l'hora d'escolaritzar un nen gitano tenir en compte la seva llengua d'origen per planificar l'estratègia concreta d'aprenentatge. Per exemple, el gitano català parla el català com a llengua materna i tindrà, en principi, menys dificultats per adaptar-se al medi escolar que un gitano «hongarès» o portuguès que domina amb prou feines un castellà bàsic, que li serveix per a les transaccions econòmiques amb els països, i que no ha utilitzat mai el català.



10 de la seva xarxa de parentiu, el gitano se sent sol, desprotegit del seu grup, i aquest és un aspecte que, evidentment, cal tenir en compte en el procés d'escolarització.

La classificació per sexe i per estatus d'edat també és un element del medi social del nen, que no es pot perdre de vista a l'hora de comprendre certes reaccions dels pares gitanos. A cada edat, i segons el sexe, al gitano li corresponen uns deures. L'autoritat va del més gran al més jove i de l'home a la dona, de tal manera que un vell sempre tindrà raó davant un jove, però un germà petit pot exercir autoritat sobre una germana més gran que ell.

Pot dir-se que hi ha quatre estatus d'edat ben definits entre els gitanos: nen, fadrí (*mozo*), casat i vell. La primera etapa de la vida dura fins a la pubertat i al nen se l'educa segons la funció que haurà de desenvolupar com a adult. Al noi se li fomenta la capacitat de decisió; se li respecta la seva voluntat i se li exigeix valentia per defensar l'honor de la família, atendre els germans i preparar-se per al matrimoni. Quan una nena és fadrina, el seu prestigi depèn del fet que no se la vegi sola amb nois i que arribi verge al matrimoni.³ Fidelitat al llinatge i al marit, amor als fills i capacitat de treball són les qualitats més apreciades en una gitana. Aquesta diferència de rols també l'observem en l'actitud dels pares davant de l'escola. L'educació liberal del nen fa que l'assistència a classe depengui en gran part de la pròpia voluntat; pot assistir-hi quan vol, mentre que a la nena se la pot obligar a anar-hi o ha de faltar a classe cada cop que la demanen a casa.

Casar-se i formar una família és el que indica el pas a l'edat adulta, i entre els gitanos la solteria és poc freqüent. Pot dir-se que a partir de la pubertat ambdós sexes estan preparats per assumir la vida adulta i passar a ser membres actius de la família. Actualment, molts gitanos i gitanes formen parella entre els catorze i divuit anys, encara que l'edat de contraure matrimoni va retardant-se gradualment i se situa en algunes comunitats cap als divuit o vint-i-un anys.

El fet que es casin molt joves no significa la independència econòmica efectiva dels seus pares, sinó que la nova família s'incorpora moltes vegades

a la unitat domèstica d'origen. Si van a viure amb els pares del marit, la nora deu respecte i obediència a la sogra; si van a casa de la dona, és el gendre el que ha de col·laborar en tot amb el seu sogre. Als quaranta anys, una persona ja té uns quants fills casats i fins i tot nets, i cap als cinquanta pot tenir besnets que la respecten i l'estimen. Aleshores pot dir-se que aconsegueix l'estatus de «vell» i la seva posició és d'autoritat sobre els més joves de la seva extensa i nombrosa família. Això és així segons les pautes tradicionals i en línies generals, després depèn de la trajectòria de cada família i de les circumstàncies concretes personals o col·lectives que els hagi tocat de viure.

Des de molt petits, els gitanos col·laboren en les tasques de la llar. Molts acompanyen els seus pares a la feina i n'aprenen les tècniques i habilitats com si fos un joc. Els nens gitanos poques vegades s'entretenen amb joguines, sinó que sovint manipulen els objectes dels adults, participant en la majoria de les activitats dels grans. És molt difícil que el nen o la nena continuïn els estudis després de la pubertat, ja que se'ls exigeix que assumeixin el seu rol dins la societat gitana. Es considera que ja ha passat el temps suficient per a la seva formació dins de la societat païsa i comencen a tenir les seves responsabilitats com a adults.

Alguns gitanos, i sobretot els més conservadors, tenen por que un contacte massa perllongat dels seus fills amb el món dels països pugui provocar en ells el rebuig dels seus costums i fins i tot una negació de la pròpia identitat ètnica. Un mestre gitano ens explicava la seva tensió personal en decidir seguir estudiant: els seus companys l'anomenaven «el gitano» i a casa li deien «apaiat» i es reien del seu afany intel·lectual.

L'estructura social gitana, la seva organització econòmica basada en la cooperació entre pares, marginal al sistema majoritari (ferralla, venda ambulat, fires, treballs temporers, etc.), i el sistema tradicional de rols sexuals xoquen amb el concepte d'una escolarització regular des dels quatre als setze anys o més.

Quina és la visió que els gitanos tenen de l'escola?

Mentre que per a l'escola l'arribada d'un nen gitano es planteja generalment com un problema, un desfasament de coneixements respecte a l'e-

3. La coeducació no és ben acceptada pels pares gitanos més conservadors, ja que això suposa que la noia es relaciona amb nois de la seva edat fora de l'ambient familiar.



dat, una inadequació a l'estructura i organització i desperta una ansietat respecte als diferents models de comportament i categories de valors, per als pares gitanos que viuen en la marginació, l'escolarització suposa una modificació de moltes de les seves pautes de vida, pors davant una possible discriminació o a deixar els nens sols, i una desorientació davant l'estructura del sistema escolar i els seus objectius.

L'interès dels pares per l'escolarització dels seus fills depèn en gran mesura de l'activitat laboral, del seu nivell educatiu, del tipus de contacte que hagin tingut amb el món païo i de la motivació que tinguin perquè els seus fills el coneguin. El temps de residència en un lloc, l'estabilitat o la mobilitat estacional de la família, el tipus d'habitatge i l'entorn social on viuen són factors que també influeixen en el nivell d'expectatives respecte a l'escolarització dels fills, en l'esforç adaptatiu que hauran de realitzar, en el tipus de necessitats que puguin tenir, i en el bagatge cultural i específic que portaran amb ells a l'escola.

Els pares esperen, principalment, de l'escola que els seus fills aprenguin el més ràpidament

possible a llegir, a escriure i a comptar. En aquest aspecte existeix una inadequació entre la duració de l'escolarització i el que se n'espera. Potser el fet que continuï aprenent es viu en la desconfiança que el nen qüestionarà la seva forma actual de vida i allò que s'espera d'ell dins l'estructura familiar. L'escola es percep com un luxe cultural per als intel·ligents i ociosos, cosa que ells no es poden permetre.⁴

La majoria dels pares veuen com una de les funcions més útils de l'escola els serveis de menjador i de vigilància dels petits mentre ells són a treballar. De fet, per a moltes famílies gitanes barraquistes els fills són una font d'ingressos real, ja que poden realitzar tasques productives en els últims anys de l'escolaritat obligatòria, quan no es dediquen a vigilar els germans o a ajudar en altres feines.

La cultura tradicional gitana és de transmissió

4. Per a una anàlisi més extensa de l'opinió dels gitanos barraquistes sobre l'escola, vegeu T. SAN ROMAN, «Los gitanos y la escuela de sus hijos», a *Gitanos de Madrid y Barcelona, ensayos sobre aculturación y etnicidad*, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1984.

oral i la informació escrita no té cap prestigi especial. D'altra banda, la funció socialitzadora i l'educació és assumida per la família. Això no obstant, les actituds davant l'educació paia són cada cop més positives, la qual valoren com a mitjà per «desenvolupar-se en la vida», especialment aquells que tenen treballs assalariats o més integrats en el sistema laboral majoritari. Són els que veuen més clar la utilitat d'una formació escolar i professional, i els que millor poden compaginar la seva forma de vida amb el llarg aprenentatge dels fills.

En contra del que es pensa, els pares no volen i no els agrada que els nens vagin a les escoles on només hi va gent de la seva ètnia.⁵ Consideren que només hi aprendran allò que és seu i no tindran l'oportunitat de conèixer el funcionament i valors del món paio. D'altra banda, volen evitar així possibles conflictes amb gitanos d'altres llinatges: un nen d'un llinatge fort pot imposar-se als altres llinatges més dèbils, que fins i tot poden deixar, per aquesta causa, d'anar a l'escola. L'ideal per ells és una escola de majoria paia, i a ser possible on només hi hagi gitanos del seu propi grup. És també molt important que els pares tinguin confiança en l'escola a la qual han de portar els fills, que considerin que és un bon centre i que allà seran ben rebuts i tractats afectuosament i amb atenció.

Què pot fer l'escola?

L'esforç que han de fer els gitanos per adaptar-se al model escolar és molt superior al dels païos i el fracàs els condueix moltes vegades a la inhibició.⁶ El medi escolar ha de fer-se conscient d'aquest fet i aportar els elements necessaris perquè aquest pas sigui més gratificant i positiu tant per als pares com per als fills.

Des de l'escola cal tenir en compte que no només cal donar suport al nen i a la família en el procés d'escolarització, sinó que també es fa imprescindible sortir al pas dels possibles conflictes

provocats per la secular tradició dels païos de desconfiar dels gitanos, cosa que pot produir el rebuig d'aquest nen per les seves «diferències», per les maneres de vestir o comportar-se, i evitar, en la mesura que sigui possible, aquest tipus de problemes que, si arriben a aparèixer, podrien alterar l'escolarització satisfactòria del nen o de la nena. Encara que aquestes situacions no esclatin en forma de conflicte obert, és innegable el fet que aquests nens, fins i tot en la seva pròpia classe, poden tenir problemes d'adaptació amb la resta dels seus companys, i fins i tot amb els mestres.

Una de les exigències que planteja l'escola, i a través de la qual pot produir-se el rebuig cap al nen, és la qüestió de la higiene personal. Pot ser que existeixi un desfasament entre la demanda de l'escola i la realitat que viuen els nens en el seu context, on sovint no disposen de les mínimes condicions d'habitabilitat i equipaments sanitaris.

Una altra de les exigències que planteja l'escola és la regularitat de l'assistència. Sovint l'absentisme no és comprès pels mestres i s'explica per la falta d'interès de pares i nens. Encara que per a molts gitanos l'escola és un valor hipotètic, s'ha de tenir en compte que hi ha un conjunt de faltes d'assistència que està plenament justificat per les seves tradicions culturals, la importància dels rituals lligats al parentiu, les condicions laborals itinerants i un hàbitat precari i insalubre, que fa que els nens estiguin sovint malalts, tant per infeccions com per accidents domèstics.

El nen, quan entra a l'escola, s'enfronta amb maneres de fer i normes noves i desconegudes tant per a ell com per als seus pares. L'horari rígid, el menjar a hores fixades, una alimentació estranya, festes que no coneix, la immobilitat durant hores en un recinte tancat són, entre d'altres, una font de novetats que els pot arribar a desconcertar. A la vegada, aquests nens sorprenden la comunitat escolar amb les seves pautes de comportament, els rols sexuals tan marcats i una visió del sistema d'autoritat diferent del que planteja l'escola.

Assumint que les condicions de partida representen ara per ara serioses dificultats per a la consecució d'una escolarització plena entre els nens gitanos més tradicionals o que viuen en condicions molt precàries, cal centrar-se i potenciar les responsabilitats de l'escola tant en l'acollida com en la permanència d'aquests alumnes en la institució escolar, fomentant alhora l'apropament i la participació de les famílies.

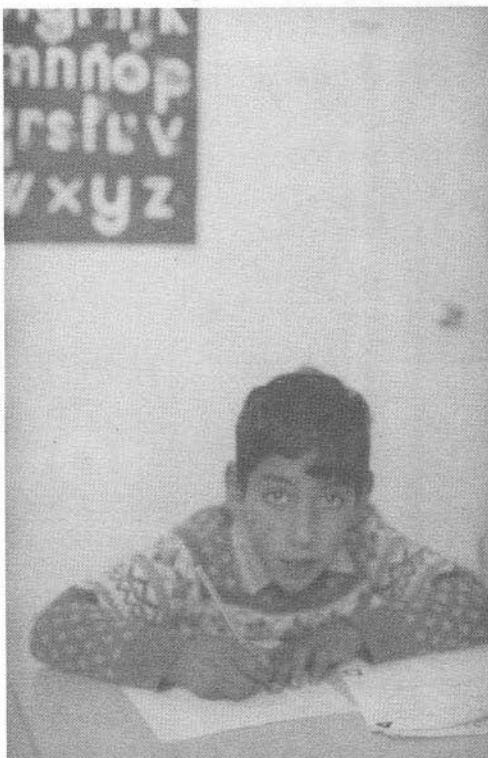
5. En una enquesta realitzada a una mostra de gitanos de la ciutat de Granada l'any 1984, el 96 % de les respostes es decantava cap a una escola de païos i gitanos. Vegeu *Antropología urbana de los gitanos de Granada*, E. Ardévol y D. del Pino, Ayuntamiento de Granada, 1986.

6. Vegeu: T. SAN ROMÁN, «La Celsa, una escuela de barrio», en *Escuelas, pueblos y barrios*, Ed. Akal, Madrid 1980.

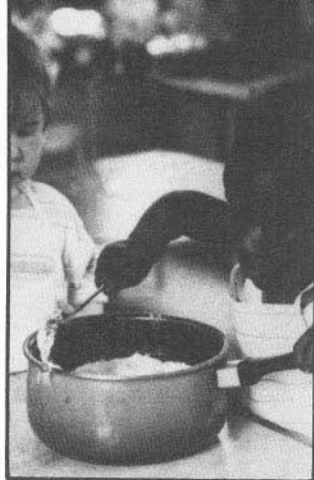
L'escola pot anar llimant els obstacles per aconseguir reduir les distàncies que separen ambdues cultures amb mesures concretes, com facilitar els tràmits de matriculació i l'adscripció dels nens en els cursos adequats, potenciar una disciplina més entenedora, vetllar per una atenció primària bàsica, plantejar currículums adequats i formes d'avaluació correctes vigilant al màxim el tema de les repeticions de curs, i, en general, desenvolupar un ambient, una organització i una metodologia que gratifiquin i potenciïn l'estada del nen dins de la comunitat escolar.

Selecció Bibliogràfica

- ARDÉVOL, E.; del PINO, D., *Antropología urbana de los gitanos de Granada*, Ayuntamiento de Granada, 1986.
- Consejo de Europa, *La educación intercultural como modelo educativo para situaciones sociales de las que forman parte las minorías culturales*, Madrid 1983.
- GOLLNICH, D.M., *Multicultural Education in a Plural Society*, Charles Merrill, Londres 1986.
- LIÉGEOIS, J.P., *Seminarios europeos sobre formación de enseñantes y escolarización de niños gitanos*, Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, 1989.
- LIÉGEOIS, J.P., *La escolarización de niños gitanos y viajeros*, Comisión de las Comunidades Europeas, 1987.
- SAN ROMÁN T., *Gitanos de Madrid y Barcelona, Ensayos sobre aculturación y etnicidad*, Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra 1984.



- SAN ROMÁN, T., «*La Celsa, una escuela de barrio*», a: *Escuelas, pueblos y barrios*, Ed. Akal, Madrid 1980.
- WILLEY, R., *Race, equality and schools*, Methuen, Londres 1984.



EL NEN ÀRAB A LES ESCOLES DE CATALUNYA

M. Carmen Lopera Caballero

Des de fa uns quants anys, i com més va més sovint, ens trobem que van arribant a les nostres escoles nens procedents del món àrab, especialment del Magrib.

La situació dels seus països, tant econòmica com política, fa que milers d'homes i de dones hagin de fugir de la seva terra empesos per la misèria o per les persecucions polítiques o de caràcter religiós: uns són els anomenats refugiats econòmics i els altres són els refugiats polítics.

A Catalunya, els darrers anys s'hi han establert uns 45.000 immigrants àrabo-musulmans, segons Teresa Losada. La meitat d'aquest contingent és marroquina, i la resta es reparteix entre centrafricans, de l'Orient Mitjà i d'altres països asiàtics.

Han passat de la mobilitat a l'assentament i a la reagrupació familiar. Els immigrants s'installeixen als sectors més pobres i marginats dels barris de les ciutats i pobles. Ocupen habitatges amb condicions pèssimes i s'acumulen en llocs ombrívols mancats de les condicions mínimes d'habitabilitat, on creix la pobresa i el desarrelament.

Al sector de Ciutat Vella, de Barcelona, hi ha escolaritzats uns 250 infants.

L'escola és una de les institucions claus de la integració de l'infant a la nostra societat.

Hem d'entendre que integrar no és uniformar... ni tampoc és assimilar. Cada grup ètnic té els seus propis valors culturals, centrats sobretot en la seva llengua i en les seves creences religioses. Per això hem de donar a aquests nens la nostra cultura i la nostra llengua, però alhora cal cultivar la consciència i l'orgull de la seva identitat.

Quin problema es planteja a l'escola quan hi arriba un alumne àrab?

1. El desconeixement dels trets culturals i costums, religió i formes de vida, perquè del món àrab, se'n sap poc. I la ignorància encara és més gran en el terreny religiós, ja que durant molt de temps s'ha deixat de banda tot allò que hi fa referència.

2. El desconeixement de la llengua de l'alumne. Ni el mestre entén el nen ni l'alumne comprèn allò que explica el mestre.

3. La manca de recursos per fer efectiva l'atenció que aquests nens requereixen, molt indivi-



dualitzada, sobretot en el primer curs de la seva arribada a l'escola.

4. L'agressivitat. Se sol dir que aquests alumnes són agressius. Tots els nens ho són més o menys. Ataca tant per defensar-se com per refermar-se. És natural que aquests nens, que estan sotmesos a fortes tensions i que a vegades se senten rebutjats o relegats, tinguin reaccions agressives, i és bo que aquests sentiments s'exterioritzin. L'escola haurà de trobar els canals que li permetin de reconduir aquesta agressivitat.

5. El rebuig d'aquests infants a l'escola. El rebuig del diferent. Reconèixer el dret a la diferència i acceptar l'existència d'aquestes diferències no és cosa fàcil, però és l'únic camí perquè cada grup ètnic desenvolupi els seus valors propis.

Superar totes aquestes dificultats és un veritable repte.

I l'alumne?

1. El nen viu en una contradicció constant entre dos universos, el de la família i el de l'escola.

En els projectes educatius dels centres no es preveu en cap moment aquesta diversitat religioso-cultural.

Hi ha una multitud de situacions en què el nen viu enfrontat amb els seus propis principis i no rep cap suport per part de l'entitat escolar.

2. Xoc cultural.

3. Desconeix les llengües d'aprenentatge: català, castellà. I a més a més, hi ha desfasament entre el domini de la llengua comunicativa i la llengua d'aprenentatge.

4. Incompatibilitat entre el nivell maduratiu de l'alumne i el nivell d'aprenentatge escolar (en general són infants molt madurs).

5. Dificultat en la relació família-escola.

Molt sovint el nen ha d'actuar de traductor dels seus pares, cosa que l'obliga a assumir el paper d'adult.

Com ha d'integrar l'escola?

En el Projecte Educatiu del Centre s'ha de preveure la no discriminació dels alumnes que, a causa de les seves condicions de vida, situació social, origen o ètnia, i religió, estan en perill de marginació. Per tant, ha de:

1. Establir mesures concretes que permetin donar suport als alumnes que tinguin deficiències.

2. Cercar les metodologies que s'adaptin més bé a la situació d'aquests alumnes.

3. Establir canals que facilitin la relació família-escola.

4. Respectar les diversitats culturals sense imposar els nostres propis esquemes culturals a fi de potenciar l'enriquiment de tota la comunitat escolar.

5. Tenir en compte en tot moment que l'alumne és un més, però que viu una situació peculiar.

6. Tenir en compte les dificultats amb què ens podem trobar a l'aprenentatge de la llengua:

- La direccionalitat: l'àrab s'escriu de dreta a esquerra.
- El grafisme: l'àrab és molt diferent.
- El seu codi té variables diferents del nostre.
- Dificultat per a discriminar vocals: a/e, o/u, i/e.
- Dificultat en la pronunciació i discriminació d'algunes consonants: b/p, c/z/s...
- Els costa distingir el masculí del femení.
- La construcció de la frase. Concordances.

7. Els manca destresa manual. Als seus països, en general, a penes es treballa la manualitat a l'escola.

8. Cal deixar molt clares des del començament les normes de conducta. Als seus països la disciplina és molt rígida i amb freqüents càstigs corporals. Si no els expliquem les nostres normes, l'alumne es desconcerta.

9. I, seguint les recomanacions del Consell d'Europa: «Hem d'acceptar l'existència d'una minoria cultural i donar-li la possibilitat de conservar la seva cultura, abordar-la i desenvolupar-la».

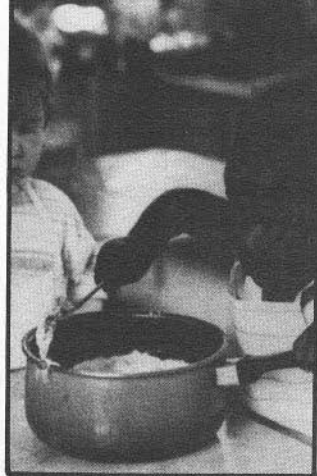
10. Per a això ens cal introduir alguns temes a les Ciències Socials relatius a la cultura àrab on es tractin els fets més importants de la seva història.

11. S'han de canviar en els llibres de text certs aspectes i frases pejoratives.

Perquè només s'accepta allò que es coneix. Així aconseguiríem que el rebuig fos menor.



ELEMENTS PER A UNA EDUCACIÓ MULTICULTURAL



Josep M. Puig Rovira

Com pot contribuir l'escola a la integració de comunitats lingüístiques i culturals diferents? Què ha de fer l'educació per aprofitar la riquesa que aporta la pluralitat cultural? Què podem fer els mestres contra el racisme i la xenofòbia? Aquestes qüestions es plantegen cada dia amb més urgència perquè estem ja en una societat multicultural, que en el futur encara ho serà més, però també perquè han aparegut amb considerable virulència fenòmens de racisme i marginació ètnica.

Escola i multiculturalisme

La coexistència massa vegades conflictiva de grups culturals diferents està produint, en l'àmbit educatiu, el perill que certes comunitats culturals quedin de fet eliminades o fortament agredides; a la vegada, i malgrat la forta pressió homogeneïtzadora que pateixen, es produeix també una incapacitat de l'escola per fer possible uns resultats personals prou bons que garanteixin una real igualtat d'oportunitats; finalment, no sembla que s'aprofiti prou la riquesa cultural i social que aporta la diversitat. D'altra banda, i més enllà dels

aspectes pròpiament educatius, la no assimilació positiva del fet multicultural està provocant el creixement dels fenòmens racistes i xenòfobs.

Tot i el component comú que tenen totes aquestes situacions, si volem afrontar des d'una vessant educativa el ventall de problemes i possibilitats que planteja el multiculturalisme ens cal distingir diferents realitats socials que condicionen en gran mesura el que es pot i cal fer.

El primer model el trobem en aquelles situacions socials en les quals es dona una coexistència de comunitats racials, culturals o religioses diferents. Societats multiculturals plenes, tot i que el seu nivell d'integració i reconeixement com a tals pugui variar molt. Aquestes societats reflecteixen la seva multiculturalitat també en el sistema educatiu i, per tant, donen lloc a escoles en les quals conviuen nois de comunitats molt variades.

En contextos d'aquesta mena la pedagogia ha realitzat fonamentalment tres tipus de política educativa, que ha anat descobrint i adoptant progressivament. El primer intent consisteix en el disseny de programes educatius que pretenen cobrir certes necessitats bàsiques, que els col·lectius que intenten integrar-se en un nou país han d'assolir



per aconseguir el seu objectiu. L'aprenentatge de la llengua és el factor més evident i important, encara que no l'únic. Els programes d'introducció a la cultura receptora en són també un bon exemple. Aquesta proposta d'aprenentatge de la llengua i la cultura es complementa amb altres mesures, com per exemple el respecte per una alimentació diferencial, o el respecte pels ritus i costums religiosos.

Des d'una perspectiva institucional, aquest tipus de política s'ha realitzat creant escoles específiques per a la minoria que es vol integrar, creant escoles pont (és a dir, escoles de pas mentre no s'aconsegueixen els mínims per poder integrar-se en una escola normal), o finalment entenent que les escoles han de ser iguals i les mateixes per a tothom, reivindicant però que han de gaudir d'unes condicions quant a mestres i a nombre d'alumnes adequades a la tasca d'integració que han de dur a terme.

El segon tipus de política intenta anar més enllà, i vol facilitar tant als infants procedents de les comunitats receptores com als infants procedents de les minories novingudes un currículum multicultural. Un currículum que informi tothom

amb objectivitat i respecte de la manera de ser, pensar, comportar-se, sentir i viure de tots els infants i de totes les cultures en convivència. Aquestes propostes tenen com a principal finalitat sensibilitzar uns i altres respecte dels valors de totes les cultures; és a dir, informar per comprendre i respectar. No es tracta d'integrar-se en una nova cultura oblidant la pròpia, sinó que es pretén mostrar a tots els companys les característiques geogràfiques, culturals i històriques del propi lloc d'origen, i sobretot mantenir un diàleg entre una i altra manera de viure.

Finalment, seguint un camí que ja sembla tòpic en pedagogia, aquest tipus de política sol tocar amb el sostre de l'anomenat currículum ocult. Un bon disseny curricular explícit pot arribar a informar i potser sensibilitzar sobre la riquesa cultural que conviu en una mateixa aula, però no sol aconseguir modificar els hàbits més arrelats en el tracte quotidià i en les múltiples formes no explícites de produir discriminació. Aquesta constatació dóna pas a un tipus de programa que pretén intervenir per fer conscients tots els actors socials, i en aquest cas d'una manera especial els mestres, de quines són les seves actituds envers els nois de

totes les comunitats presents en la seva aula, de quin és el seu pensament implícit sobre les capacitats, esperança d'èxit i manera de tractar els nois de totes i cadascuna de les comunitats culturals presents a la classe. Aquests programes volen fer de l'escola una institució que, tant en la seva forma explícita com en el seu funcionament implícit, es dirigeixi decididament vers una igualtat real d'oportunitats i vers un diàleg mútuament enriquidor.

Un altre tipus de realitat multicultural està constituïda per aquelles societats en les quals no conviu un nombre quantitativament elevat de membres de comunitats diferents. Són societats en les quals solen haver-hi grups de persones racialment o culturalment diferents, majoritàriament treballadors sols, que no acostumen a aportar a les escoles la presència dels seus fills en un nombre massa significatiu. Malgrat tot, en certs moments són el punt de mira de comportaments racistes i discriminadors. Per tant, són societats lleument multiculturals, però que sovint manifesten importants dificultats de convivència.

A més a més, aquestes societats, i en això coincideixen amb qualsevol altra societat, estan informades de les problemàtiques racials i xenòfobes que es viuen en altres bandes del món. És a dir, experimenten de manera indirecta situacions de racisme, i en certa manera els seus membres es veuen obligats a posicionar-se i actuar respecte d'aquestes situacions, encara que siguin llunyanes.

Tant per combatre comportaments racistes, com per tenir un punt de vista fonamentat respecte de qualsevol situació de discriminació, cal que l'escola faci un tractament explícit d'aquesta temàtica. Ho pot fer per mitjà d'una bona part de les polítiques pensades per a situacions clarament multiculturals, però també procedint a un treball educatiu de sensibilització i reflexió entorn de la diversitat personal, social i cultural.¹

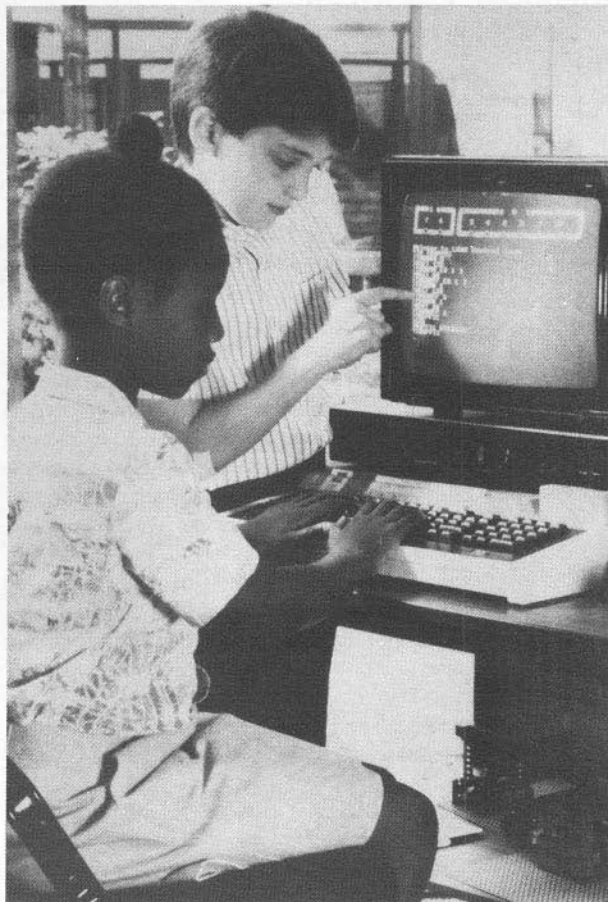
Alguns criteris per a una educació multicultural

Les dues tipologies de societat multicultural exposades anteriorment —multiculturalitat plena

o presència de minories culturalment diferents— poden no coincidir en la mateixa societat, o bé en una mateixa societat es pot donar una situació multicultural plena respecte a unes cultures, i una situació de discriminació minoritària respecte d'altres grups culturals. Sigui com sigui, i des del punt de vista educatiu, podem intentar formular alguns criteris que orientin la pràctica pedagògica en ambdues realitats.

1. *El multiculturalisme no és un mal, sinó una possibilitat.*

La coexistència d'una pluralitat de cultures en un mateix lloc, abans de cap altra consideració s'ha de veure com allò que és: un fet social que no sembla temporal, sinó que porta el camí d'esdevenir un tret bàsic de les societats modernes, i



1. Na fa gaire s'ha publicat un treball que té aquest objectiu: AADD, *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*, Edicions 62/Rosa Sensat, Barcelona 1990.

en concret un tret bàsic de les societats europees. Per tant, és un fet que seria equivocat i perjudicial veure'l com un mal necessari o, pitjor, com un mal a extirpar. Pensem que no és així com cal considerar el multiculturalisme, i això per diferents motius. En primer lloc, perquè en certa mesura som responsables del fet que moltes persones hagin de deixar el seu país d'origen i buscar noves formes de supervivència, ja que els desequilibris poblacionals i la distribució injusta de la riquesa així els obliga a fer-ho. En conseqüència, el multiculturalisme ha d'incloure un comportament solidari i just per part de les societats receptores. Però, a més a més, el multiculturalisme pot ser molt profitós per a les societats receptores. Pot ser-ho en la mesura que és una aportació de noves energies humanes i, en especial, com a aportació d'una diversitat cultural imprescindible per a la creació de formes de vida més riques i justes. Pensar el multiculturalisme d'aquesta manera no estalvia problemes, però permet enfrontar-s'hi positivament.

2. Pedagogia i política respecte del fet multicultural.

Potser abans d'entrar en la consideració de criteris útils per a l'acció educativa, caldria recordar l'eficàcia només relativa de l'escola per resoldre problemes socials. Des de fa poc sentim com es demana amb molta insistència que l'escola sigui la seu de la integració entre diferents cultures. Sembla clar que l'escola ha de fer alguna cosa en aquest sentit, i en l'apartat anterior hem vist un conjunt de realitzacions i intents prou interessants. Malgrat tot, seria ingenu creure que l'escola aconseguirà tota sola aquesta fita. El racisme és fonamentalment un problema socio-econòmic, cultural i, fins i tot, bioantropològic, i per tant s'ha d'abordar des de paràmetres més amplis que els pedagògics. En aquest sentit, ens sembla imprescindible que, junt amb una tasca escolar de conscienciació, de comprensió de déficits i desigualtats, d'integració personal i cultural, hi hagi també una tasca política que es plantegi el racisme, la xenofòbia i la discriminació en tota la seva amplitud. Sense aquest paràmetre polític l'escola no té massa garanties d'èxit.

3. Etnocentrisme i relativisme cultural versus universalisme.

El tema de la integració cultural avui a Europa està molt influït per un problema anterior, que

mereix la pena exposar per intentar treure'n alguna llum. La integració sovint s'ha plantejat des de dues postures, crec que equivocades. Una, que podem qualificar d'etnocèntrica, proposa una assimilació total dels nousvinguts a la cultura que els rep. Això s'afirma argumentant criteris de superioritat de la cultura receptora. Aquesta postura és clarament autoritària i de fet genocida. S'ha practicat especialment en la seva forma colonial, on ha estat ja fortament criticada. Malgrat tot, no és tan clar que aquest punt de vista no es vulgui aplicar convenientment suavitzat, o almenys que no funcioni en l'aspecte ideològic, per solucionar la integració dels membres d'altres comunitats en les societats receptores.

La segona postura, que qualificarem de relativista, afirma que totes les cultures són igualment bones i justificables del tot i en tots els seus trets. Aquesta postura ens permet acceptar-ho tot, ja que tot depèn de les circumstàncies en què apareix, i res no pot donar una rellevància més gran a un tret cultural que a un altre. En conseqüència, no podem aportar res a ningú, i ningú no es pot ficar tampoc amb la nostra manera de ser; ningú no ens pot aportar res que valgui la pena de considerar.

Enfront d'aquestes posicions, pensem que hi ha una altra possibilitat que ens pot permetre treballar una educació multicultural des d'uns altres pressupòsits. Aquesta tercera postura reconeix que hi ha alguns valors o criteris universals que els homes podem defensar en tant que homes i més enllà de les diferències culturals concretes que els separen. Per tant, això significa que podem: 1) cercar quelcom comú i valuós que valgui per a tots; 2) repensar críticament la nostra manera de ser i la nostra cultura, mirant de treure profit de la consideració d'altres formes culturals; 3) permetre'ns criticar allò que en altres cultures ens sembla injust i inhumà. Estem, doncs, davant la conveniència d'acostar-nos a formes universals, que no absolutes, de valor. La declaració dels Drets Humans és una formulació d'aquesta mena. Des d'una perspectiva educativa, això suposa que ens impliquem en un procés de diàleg amb totes les cultures que estan en contacte, a fi de criticar i aprendre les unes de les altres. Es tractaria de construir comunitats diverses, però integrades per valors universals. És a dir, construir comunitats diverses en les quals les diferències no perjudiquin la comunicació, sinó que en siguin la primera condició.

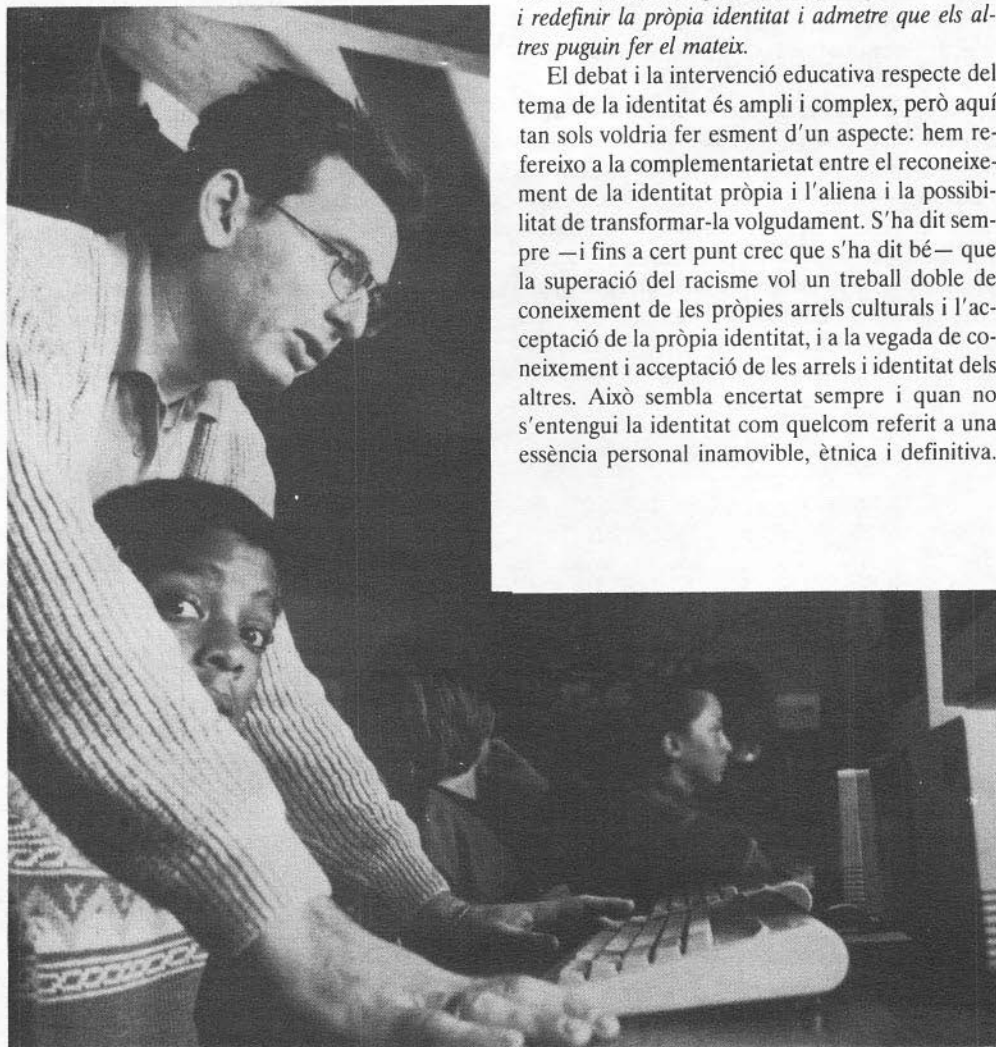
4. Vivències i raó en una educació multicultural.

L'escola hauria de procurar una educació multicultural que es fonamenti en la raó i el sentit; en la reflexió i l'altruisme; en la vivència espontània i el pensament dialògic. Per tant, que s'allunyi de les següents postures unilaterals: a) d'aquelles que fonamenten un aprenentatge antiracista i no discriminador en una pura transmissió reflexiva de coneixements i principis morals, per molt interessants que siguin; b) en aquelles postures que centren tota la tasca educativa a proporcionar un aprenentatge experimental i

emotiu basat en una bona convivència escolar. Pensem que tant una direcció com l'altra són interessants: és tan important tenir experiències sovintejades d'una relació escolar solidària i no marginadora, com imprescindible fer pensar, construir i formular explícitament principis generals de valor que permetin fonamentar racionalment un pensament antiracista i just. Finalment, cal també que l'escola impulsi formes d'acció concretes i adaptades a l'edat, que vinculin criteris racionals i vivències altruistes, i que permetin sentir-se participant en un procés d'implementació de la justícia i la igualtat entre tots.

5. *Coneixement de la pròpia identitat i de la identitat dels altres, però també possibilitat de refer i redefinir la pròpia identitat i admetre que els altres puguin fer el mateix.*

El debat i la intervenció educativa respecte del tema de la identitat és ampli i complex, però aquí tan sols voldria fer esment d'un aspecte: hem referenciat a la complementaritat entre el reconeixement de la identitat pròpia i l'aliena i la possibilitat de transformar-la volgutament. S'ha dit sempre —i fins a cert punt crec que s'ha dit bé— que la superació del racisme vol un treball doble de coneixement de les pròpies arrels culturals i l'acceptació de la pròpia identitat, i a la vegada de coneixement i acceptació de les arrels i identitat dels altres. Això sembla encertat sempre i quan no s'entengui la identitat com quelcom referit a una essència personal inamovible, ètnica i definitiva.



La identitat no pot ser un esclavatge que lliga per tota la vida a una manera de ser cultural o ètnica. La identitat, tant la pròpia com la dels altres, s'ha d'entendre com un procés obert i susceptible de canvis i modificacions. La identitat ha de construir-se constantment, ha de triar-se i elaborar-se volgudament. De fet, es tracta de no acceptar el determinisme històric o geogràfic més enllà del que és inevitable. En conseqüència, l'escola potenciarà tant el coneixement de les pròpies arrels i de les arrels dels altres, com l'aprenentatge de la manera de superar aquells aspectes de la tradició que cadascú vol superar. L'home ha de poder fer-se a si mateix i no deixar-se fer totalment pels elements.

6. Reconeixement del que tenim de racistes (i també d'altruistes) versus l'afirmació unilateral de la pròpia bondat.

Afrontar lúcidament una educació antiracista i antixenòfoba vol dir acceptar que coexisteixen en nosaltres tendències dirigides al racisme i a l'exclusió violenta dels altres, al costat d'altres tendències orientades a la solidaritat i l'altruisme. Es tracta, per tant, de construir artificialment, i potser de manera no sempre fàcil, una personalitat volgudament antiracista. Penso que no seria dolent que l'escola fes reflexionar els seus alumnes sobre el que acabem d'exposar. S'hauria de

tenir cura de la edat i la manera de fer-ho, però la presa de consciència del que som i de les nostres deficiències són condició de la pròpia millora.

7. Autoobservació malatissa o espontaneisme innocent dels mestres versus optimització professional regulada per principis democràtics justos, solidaris i fraternals.

Davant de la feina que novament se'ns encomana, i a més d'aplicar els currículums específics que semblin més adients, cal tenir molt present la importància de la pròpia actitud personal. El repté de millorar el comportament professional tendeix a generar dos excessos: a) pensar que és possible millorar la pròpia actitud i comportament professionals confiant en un espontaneisme que massa vegades acaba desembocant en la reproducció de tots els estereotips que perpetuen les diferències injustes; o b) sotmetre's a una autoobservació minuciosa i constant que en principi pot produir algunes millores, però que sol acabar creant altres problemes, com ara l'estrés o la hiperpreocupació, i que desemboca en el desànim i en la tornada a hàbits anteriors. Davant aquestes dues actituds, propugnem certament un esforç per millorar el comportament professional, però un esforç centrat en l'assimilació reflexiva d'uns principis de valors generals i bàsics, i en l'anàlisi de la tasca escolar a la llum d'aquests principis.

EL FUTUR DE LES MIGRACIONES ESTRANGERES A CATALUNYA: APUNTS PER A UNA PERSPECTIVA ESCOLAR

Anna Cabré



L'Europa dels noranta, opulenta i revigoritzada, s'esgarrifa sorollosament davant del fantasma d'una immigració estrangera que eufemísticament anomenem extracomunitària i que designa quasi exclusivament, per sobreentès, la de persones de pell fosca.

Les xifres més inquietants que alimenten la por són gairebé sempre el fruit de projeccions futuristes fetes sota determinats supòsits més o menys discutibles: el manteniment indefinit d'una fecunditat molt baixa (ja contradit per l'evolució de països capdavaners com Suècia),¹ el flux il·limitat de migrants estrangers (sense considerar les restriccions molt reals que els països europeus apliquen), el manteniment indefinit de l'alta fecunditat dels migrants estrangers o la cristallització ineluctable de comunitats separades.

Les estadístiques del present no justifiquen, però, tanta alarma: França va comptar en el passat percentatges d'estrangers més elevats que els actuals; la RFA va rebre en difícils circumstàn-

cies, després de la Segona Guerra Mundial, un nombre de persones procedents dels països de l'Est d'Europa (i no totes d'«ètnia alemanya») ben superior al nombre de turcs (nascuts a Turquia o a Alemanya) que actualment hi resideixen. Del cas dels països que més alts percentatges d'estrangers comptabilitzen, Luxemburg i Suïssa, se'n parla menys perquè els estrangers hi són en gran part europeus.

Sembla, doncs, que no es tracta d'un problema de nombre o de proporció d'estrangers, sinó d'un problema de distància cultural, de religió, de color; que no es tracta d'una qüestió de demografia, sinó d'una qüestió de valors: no és tant que hi hagi potser massa migrants, és que els que hi ha no agraden prou.

El llenguatge tendeix fins i tot a pervertir-se per acabar anomenant «migrant» tothom que és portador de determinades característiques ètniques, indicant que si no ha migrat ell, els seus pares van fer-ho. Per tot això, la paraula «migrant» va perdre la seva significació objectiva lligada a la mobilitat i va adquirint connotacions sociològiques de marginalitat i perillositat, connotacions que reflecteixen la recuperació de l'antic terme «estrangeria» amb el qual l'opinió pública espa-

1. En pocs anys, el nombre en mitjana de fills per dona ha augmentat a Suècia de 1,5 a 2,1, i la tendència continua creixent i afectant les dones de totes edats a partir dels 23 anys.



nyola ha rebatejat, amb força precisió, la impròpiament anomenada «*Ley Orgánica 7/1985 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España*».

Vivim moments d'expansió de la xenofòbia i el racisme, i els medis «científics» no en són excepció. No és estrany assistir a declaracions que en altres moments haurien estat sorprenents, com les que fa poc vaig recollir personalment d'un eminent científic social centroeuropeu, que lamentava, en la lliçó magistral dirigida a un públic selecte, que l'absència d'informació estadística sobre el color de la pell no permetés distingir els «fosc» naturalitzats dels altres ciutadans, cosa que ens feia ignorar quin era el grau real de tensió que la societat havia de suportar.

Crec convenient recordar el context en què es fan les següents reflexions sobre el futur de les migracions a Catalunya i la seva incidència en la vida escolar, per tal que el lector, abans d'entrar-hi, consideri, si ho creu convenient, les seves idees prèvies i vegi fins a quin punt procedeixen de l'ex-

periència, de la pròpia reflexió o de la simple absorció del missatge «europeu» transmès pels *media*. Pot ser un exercici útil.

Catalunya té una gran experiència en matèria d'immigració, una experiència poc comuna en el context europeu. Una població que s'aproximava als 2 milions d'habitants l'any 1900 va absorbir, en 80 anys, 3 milions de forasters i els seus descendents. Més del 60 % dels 6 milions de catalans actuals són fruit directe o indirecte de la immigració del segle XX i més del 75 % són o bé migrants directes o bé els seus parents de primer grau, per filiació o matrimoni. Aquestes proporcions superen, i de bon tros, les que s'observen en països d'immigració americans, com l'Argentina, on l'habitant mitjà té unes arrels familiars més antigues en el país que les de l'actual català mitjà. Així doncs, si en el futur s'hagués de produir algun moviment migratori d'importància, no ens vindria pas de nou ni tindria, amb tota probabilitat, l'envergadura dels que ja hem viscut en

el passat, amb força enrenou, això sí, però sense traumes insuperables.

Considero que l'experiència catalana en matèria d'integració dels migrants és molt positiva i interessant i que en moments com els actuals és convenient estudiar-la en profunditat i difondre-la, encara que només fos per sortir al pas de veus d'alarma llançades principalment per pobles que ja en el passat han conreat la xenofòbia fins a portar-la, en casos prou coneguts, cap al genocidi. L'experiència catalana de convivència, en condicions de conflictivitat potencialment elevada, conté uns ensenyaments que no s'han de menystenir.

En expressar aquesta idea, se m'argumenta sovint que aquesta experiència passada no és vàlida en les noves condicions, perquè aquella immigració era «interna» i la d'ara o la del futur serà «externa», o bé perquè la distància cultural és més gran, o bé perquè hi ha qüestions de religió, o bé per l'aspecte físic dels migrants. En el fons, si l'interlocutor considera que els migrants d'abans eren «més com nosaltres» és precisament perquè ja han adquirit dret de ciutat, perquè ja han estat adaptats i acceptats, perquè ja ens hi hem casat i en som fills: perquè nosaltres som ara «més com ells», per això els trobem «com nosaltres».

Qualsevol reflexió retrospectiva fa palès, però, que l'impacte que tingué la vinguda massiva de persones d'una altra llengua, d'altres costums i formes de vida, que sovint mostraven i encara avui dia mostren unes preferències polítiques diferenciades, no pot haver estat un fet banal. Resulta molt instructiu repassar la literatura al respecte escrita des de finals del segle XIX fins que la fi de la llibertat d'expressió imposà el silenci sobre el tema: hi veiem la profunda preocupació que el fet causava, que en alguns autors com J.A. Vandellós anava fins a considerar que els descendents dels immigrants no podrien ser mai catalans, tant per qüestions culturals, d'idiosincràsia i de tarannà, com per qüestions d'antropologia física.²

Per analogia amb el que s'ha produït en el passat, aquests estrangers que ara semblen força exòtics poden arribar a semblar «ben normals» en el futur si la Història els porta fins a la nostra terra, si hi arrelen i s'hi integren junt amb els seus actuals habitants. Que aquesta perspectiva agradi o no agradi potser no és massa important; el fet que

vinguessin tres milions de no catalans en tres quarts de segle, si algú hagués gosat imaginar-ho, potser tampoc no hauria agradat *a priori*, però el fet s'ha produït i ha contribuït amb força a generar una població, ja indiscutiblement catalana, que segurament no hi té res a dir.

La qüestió és doncs: tornarà a haver-hi a Catalunya una immigració important? Coneixerà Catalunya una immigració estrangera important?

L'anàlisi del passat ens dona indicacions contradictòries. Per una banda, Catalunya ha conegut durant un segle, abans de 1980, un saldo migratori fluctuant però sempre positiu. El fet que aquesta immigració hagi alimentat principalment (i continuament) els graons inferiors de la piràmide social ha propiciat la promoció social del conjunt dels habitants, incloent-hi els mateixos migrants. La immigració sembla, doncs, haver-se constituït en part integrant del sistema de reproducció demogràfica i social a Catalunya i això sembla un tret estructural.

Per altra banda, les xifres del quinquenni 1981-1986, les últimes de què es disposa, mostren per primera vegada en el segle un saldo migratori clarament negatiu, superior a les 100.000 persones. Molts factors fan pensar que es tracti d'un fet conjuntural: crisi econòmica, coincidint amb l'arribada al mercat del treball de les generacions molt nombroses nascudes durant els seixanta i l'augment de l'activitat femenina i en una població activa que comprenia una proporció molt elevada de persones nascudes fora de Catalunya i que podien protagonitzar, como ho han fet, migracions de retorn. El fet és, però, que el corrent migratori va canviar de sentit i tot i que recentment l'emigració sembla haver-se deturat, no hi ha tampoc una clara evidència que s'hagi recuperat la tendència anterior.

Ens trobem, doncs, en un moment en què resulta molt difícil fer previsions basant-nos en l'observació de la tendència, i caldrà fer-les, amb tota reserva, a partir de consideracions sobre els elements nous que han aparegut des de 1986 ençà o que anuncien amb prou certesa la seva pròxima aparició. En veig quatre d'importants:

1. El canvi de situació en el mercat de treball, amb la reducció accelerada de l'atur (l'oficial i, sobretot, el real) i l'aparició de determinades penúries de mà d'obra, en particular en les tasques agrícoles temporals i en feines dures o poc qualificades.

2. Vegeu «La immigració a Catalunya», 1935.

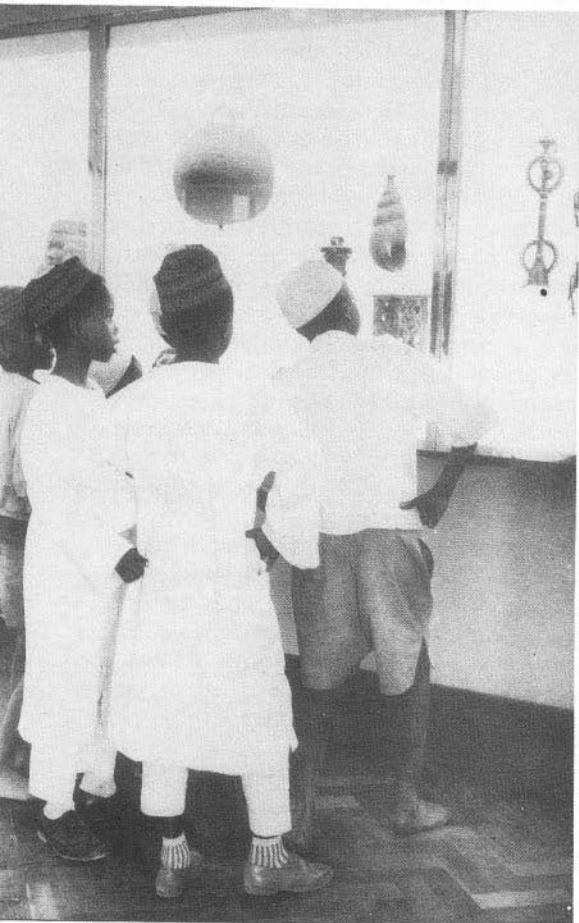
2. L'augment important de la qualificació nominal i real dels joves, així com l'augment del nivell de vida de les seves famílies, cosa que els orienta cap a ocupacions de nivell mitjà o alt.

3. La previsible arribada al mercat del treball, durant els noranta, de les generacions poc nombroses nascudes a partir de 1977, que són particularment reduïdes a partir de les nascudes el 1983.³

4. La lliure circulació de treballadors dins l'àmbit de la CEE a partir del gener de 1993.

Els tres primers factors, que són comuns a tots

3. Els naixements a Catalunya van conèixer un màxim el 1974, amb 112.000. Des de 1983, la xifra és inferior a 70.000, situant-se actualment als voltants dels 58.000.



els països de la CEE i a totes les regions espanyoles, han de conduir, al meu parer, a un agreujament de la penúria de mà d'obra poc qualificada i a una revisió, oberta o encoberta (com ja ho han fet, per exemple, Alemanya i Itàlia), de les polítiques europees d'immigració. La pressió dels sectors econòmics en demanda d'aquest canvi és forta arreu; a Catalunya, en el darrer any, diferents casos i per diferents raons han saltat a la premsa (Agrofruit, Pigneró, obres olímpiques, etc). Com va declarar recentment el mateix Director General del Instituto Español de Emigración, «la Llei 7/85 (d'Estrangeria) era bona per als vuitanta però no ho és per als noranta». Tot fa, doncs, preveure que es produirà un flux controlat d'estrangers extracomunitaris (africans, llatinoamericans, europeus de l'Est, asiàtics), i encara més a Catalunya, que té alhora tradició immigratòria i necessitat concreta dels migrants.

Per altra banda, la lliure circulació dels treballadors dins la CEE farà sens dubte més freqüent la presència de ciutadans d'altres països europeus; de manera més general, la internacionalització de l'economia, la política de les multinacionals, faran comuna la presència de ciutadans japonesos, nord-americans, etc., com ja s'està produint ara. Es tracta d'una immigració d'un altre estil i característiques, però que cal prendre igualment en consideració, perquè el seu impacte, més qualitatiu que quantitatiu, pot ser igualment important.

L'existència d'aquests dos corrents migratoris, en el futur, sembla doncs bastant indiscutible. El que ja és menys segur és quina serà la seva envergadura i també quina serà la seva permanència; probablement, tant en un cas com en l'altre, les estades limitades a un cert nombre d'anys seran en proporció superior al que es va produir en les migracions del passat, que tendien a fer-se permanents. Per tot això, resulta encara més difícil preveure quina serà la traducció d'aquestes migracions en els efectius d'edat escolar.

Des d'un punt de vista quantitatiu global, és molt probable que els infants estrangers o de pares estrangers representin una proporció reduïda dels alumnes en els deu o quinze anys que vénen. Ara bé, a nivell local, poden donar-se proporcions importants en llocs on la població estrangera es trobi molt concentrada. No és aquí el lloc de discutir quin tipus de tractament demanen aquests casos, car això dependrà sens dubte de moltes circumstàncies i, essencialment, del grau d'integra-

ció dels nens, i també de l'acceptació social del seu collectiu.

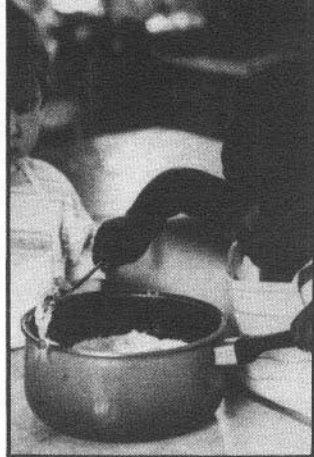
S'ha de considerar que els nens europeus, japonesos o nord-americans que viuen a Catalunya formen, ja des d'ara, grans aglomeracions escolars d'estrangers, en les quals es poden trobar alguns nens nadius, i això en escoles que centren els seus ensenyaments en realitats que no són les d'aquí, fent-ho en idiomes entres els quals la llengüa pròpia de Catalunya té una presència amb prou feines simbòlica. Aquest fet no sembla preocupar massa ningú, ans al contrari, perquè es presuposa que la qualitat de l'ensenyament és alta i el prestigi dels collectius implicats encara ho és més.

El problema del tractament escolar dels nens immigrants serà, doncs, inseparable del tractament donat als seus collectius. Com més marginalitzada i més mal vista sigui la immigració extracomunitària, més baix serà el llistó a partir del qual la presència dels seus fills serà percebuda com una amenaça per a la vida escolar normal dels altres nens i també, tot cal dir-ho, per al seu *status* social. Com més admirats i envejats siguin

els immigrants dels països rics, més tendència hi haurà a voler fer admetre els nostres fills en els seus cercles privats, que comencen en les seves escoles privades. També això té inconvenients, com tothom pot veure-ho.

Potser el repte principal que la immigració estrangera planteja als ensenyants no és tant com tractar els casos d'estrangers que es presentin a l'escola, com de quina manera tractar, a l'ensenyament, el problema (si n'és un) de les relacions entre persones i pobles. En aquest sentit, la presència d'estrangers, vinguin d'on vinguin, és un excellent recordatori de la situació internacional, que ens impedeix tancar-nos en la nostra closca i oblidar realitats, com les de les grans desigualtats a nivell mundial, de les quals depèn la supervivència del conjunt de la humanitat.

Resoldre els eventuais conflictes en el sentit de la convivència, vèncer el sentiment d'inferioritat respecte d'altres cultures «riques» i fer respectar la pròpia, educar uns habitants del segle vint-i-u que siguin menys xenòfobs i més solidaris, aquest és sens dubte el repte que la immigració estrangera presentarà a les escoles.



BIBLIOGRAFIA

Biblioteca Rosa Sensat

- CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement). *L'école et les cultures*. París: OCDE, 1989
- CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement). *L'Éducation multiculturelle*. Dir. par N. Bottani. París: OCDE, 1987
- CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement). *Les enfants de migrants a l'école*. París: OCDE, 1987
- CODINA, M. Teresa. *Con los ojos abiertos: qué cuentan los chavorros?* Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Àrea d'Educació, (1989?)
- CODINA, M. Teresa, GONZÁLEZ, Basilio. *Fracasa el primer intento de un instituto popular, el INB «Casa Antúnez»*. Barcelona, 1977 (doc. ciclost.)
- CODINA, M. Teresa. *Reflexió i comentari a partir de les colònies de l'Escola Municipal Avillar Chavorros*. Barcelona, 1980 (doc. ciclost.)
- EQUIP DE L'ESCOLA MUNICIPAL «AVILLAR CHAVORROS» (Barcelona). *Experiència d'educació global a Can Tunis: 1977-1978*. Barcelona: ICE, UAB, 1981. Primer premi a la IV convocatòria del Premi Ramon Llull, 1979
- JORNADAS ESTATALES DE SEGUIMIENTO ESCOLAR CON MINORÍAS ÉTNICAS. (1: 1989: Astorga). Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 1990
- LIÉGEOIS, M. Jean-Pierre. *Seminarios europeos sobre formación de enseñantes y escolarización de niños gitanos*. Madrid: Presencia gitana, 1989 (Penar onrio; 1)
- YÁÑEZ COSIO, Consuelo. *El libro de texto; manual sobre el texto didáctico para la educación bilingüe intercultural*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educ. de la Unesco para América Latina y el Caribe, 1989

Revistes:

- ANGLADA, Pilar. *No sempre es pot obrir la maleta de respostes: a l'entorn de P. Freire i els gitanos*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 138 (octubre 1989), p. 39-40
- CANO, Fernando. *Hacia la total escolarización de los niños gitanos*. En: COMUNIDAD ESCOLAR, n. 163 (28 oct. 1987), p. 19-21
- CATALANO, Francesco. *La educación de los trabajadores emigrantes y de sus hijos en el marco del Consejo de Europa*. En: REVISTA DE EDU-

* Libres que podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- CACIÓ, n. 245-246 (jul.-oct. 1976), p. 6-13
- CODINA, M. Teresa. *Més val atendre a temps, que compensar*. En: INFÀNCIA, n. 30 (maig 1986), p. 6-8
- CODINA, M. Teresa. *Setmana d'escola fora de la ciutat, amb l'escola Avillar Chavorros de Can Tunis*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 60 (des. 1981), p. 38-45
- CONFERENCIA AD HOC SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS EMIGRANTES (1974: Estraburgo). En: REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 245-246 (jul.-des. 1976), p. 146-156
- Educación compensatoria*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 117 (set. 1984), p. 3-33
- Educación compensatoria*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 272 (gener-abril 1983)
- La Educación de los hijos de los trabajadores emigrantes*. En: REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 245-246 (jul.-oct. 1976)
- Enseñanza con gitanos*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 156 (feb. 1988), p. 87-97
- Gitanos i «païos»: un intent de comunicació*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 11 (gener 1987), p. 27-30
- GRUP DE MESTRES ITINERANT PER A GITANOS DE BARCELONA. *Educació compensatòria: programa per a infants gitanos*. En: BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 187 (juny-juliol 1984), p. 24-25
- INIESTA CORREDOR, Alfonso. *Infancia marginada: el caso de los gitanos*. En: EDUCAR, n. 9 (abril 1986), p. 85-98
- Jornadas de enseñantes con gitanos* (8: 1988: La Coruña). En: BOLETÍN DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN, n. 2 (octubre 1988)
- JUNOY, Gonzalo. *La Comunidad Económica Europea ante la educación de los emigrantes*. En: REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 245-246 (julio-octubre, 1976), p. 52-65
- MARTÍN-MORENO, Quintina. *Estudio de la problemática de la educación compensatoria*. En: REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n. 90 (abril-junio 1977), p. 261-269
- MAURIZIO, Carmelina. *Diverso come me: schede didattiche per l'educazione multiculturale nella scuola materna ed elementare*. En: IL GIORNALE DEI GENITORI, n. 177 (junio 1990), p. 36-37
- OLMOS, Arlette; FLETA, Carmen. *Emigración, retorno: un niño entre dos escuelas*. En: ACCIÓN EDUCATIVA, n. 21 (junio 1983), p. 13-18
- Situación escolar de los niños y los maestros españoles en Alemania: Asoc. de Maestros Españoles en Alemania*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 23 (noviembre 1976), p. 30-32
- TELLO, Carmen; RAYA, Enrique. *Una experiencia de pedagogía cooperativa en la emigración*. En: COLABORACIÓN, n. 36 (oct. 1982), p. 25-27

Editorial Claret

Roger de Llúria, 5. 08010 Barcelona. Tel. (93) 301 08 87 - Fax (93) 317 48 30



PARLEU BÉ EL CATALÀ

Ramon Caralt

Presenta les correccions de vocabulari més usuals.
80 pàg. 14 ed. P.V.P. 175 pta.

PARLEU BÉ EL CATALÀ II. Normes pràctiques

Manuel Casanoves

Aquesta obra es preocupa especialment d'estudiar quines són les faltes morfològiques, sintàctiques i prosòdiques, però molts dels punts que tracta són també vàlids per a la correcció del llenguatge escrit.
400 pàg. 3 ed. corregida i augmentada.
P.V.P. 400 pta.

PARLEU MÉS BÉ EL CATALÀ

Antoni Ferrer

Al costat del problema dels mots mal dits hi ha l'altre dels mots, expressions i girs de caire típic català. Aquest tresor és el que vol salvar el present llibre.
160 pàg. 8 ed. P.V.P. 350 pta.

ELS VERBS CATALANS CONJUGATS

X. B. Xuriguera

Qualsevol dubte que es presenti sobre l'aplicació d'un verb quedarà ràpidament resolt amb l'ajut d'aquest llibre, que conté les conjugacions de tots els verbs catalans.
320 pàg. 24 ed. P.V.P. 350 pta.

ESCRIVIU BÉ EL CATALÀ II. Manual d'ortografia

Manuel Casanoves

Aquest manual presenta les normes concretes i clares per a escriure correctament els mots catalans. Jordi Mir, «Serra d'Or», el va qualificar de «el manual de butxaca més idoni de què disposem».
144 pàg. 8 ed. P.V.P. 200 pta.

NOU DICIONARI DE LA LLENGUA CATALANA

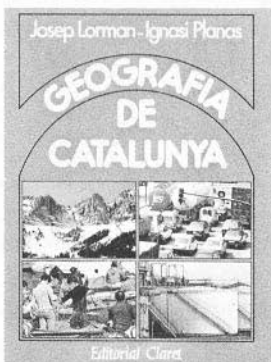
Juan B. Xuriguera

Es tracta d'un diccionari complet amb les modificacions fetes per la Secció Filològica de l'I.E.C. Ofereix una particularitat remarcable que el fa diferent de tots els altres diccionaris catalans: els mots són acompanyats de llurs derivats i cada paràgraf ens presenta una família, perquè, d'aquesta manera, sigui més fàcil al lector de trobar el mot que desitja. Molt manegívol.
838 pàg. 10 ed. P.V.P. 1.325 pta.

DICIONARI GENERAL DE BARBARISMES I ALTRES INCORRECCIONS

Juan Miravittles

Més de 5.600 barbarismes i incorreccions. Indicació de la procedència, i versió correcta.
224 pàg. 3 ed. P.V.P. 300 pta.



GEOGRAFIA DE CATALUNYA

Josep Lorman i Ignasi Planas

Llibre que consta de dues parts. La primera, dedicada al medi físic, parla del relleu, de la xarxa hidrogràfica, del clima i de la vegetació de Catalunya; inclou gran nombre de mapes i gràfics per a la plena comprensió del text. La segona part, dedicada al medi humà, recull les dades característiques més recents per tal d'il·lustrar l'anàlisi demogràfica i econòmica que exposen els autors. Es tracta d'un llibre de divulgació senzill, però acurat, fruit de l'experiència dels autors com a professors de geografia de Catalunya en el recitlatge de català. Actualitza i amplia a partir de l'últim cens oficial, inclou la nova llei de divisió territorial i estudia les repercussions de l'entrada al Mercat Comú.

304 pàg. 4 ed. P.V.P. 1.000 pta.

GEOGRAFIA DE CATALUNYA (àudio-visual)

Josep Lorman

Aquest muntatge pretén despertar l'interès del noi i noies per la seva terra mitjançant l'exposició clara i senzilla dels seus trets geogràfics generals, tant físics com humans, i la visió fotogràfica d'una petita però significativa part de la realitat geogràfica catalana. Dividida en cinc parts: I. El Relleu. II. Les Aigües. III. Clima, Sòl, Vegetació i Fauna. IV. El Poblament. V. Recursos econòmics.

320 diapositives, 2 cassettes P.V.P. 12.000 pta.

EL TIRANT A L'ESCOLA

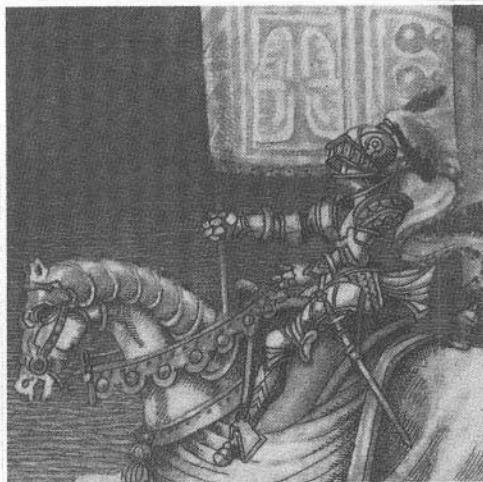
Com tothom sap, aquest any 1990 se celebra el cinc-cents aniversari de la publicació del *Tirant lo Blanc*, novel·la escrita per Joanot Martorell i acabada per Martí Joan de Galba, publicada per primera vegada a València l'any 1490 per Nicolau Spindeler. Aquesta commemoració ha comportat la realització de nombrosos actes i també nombroses edicions, moltes de les quals destinades al públic juvenil. Amb la intenció de mostrar la utilitat que poden tenir dins l'àmbit escolar, presentem una selecció tant de les novetats com d'aquelles edicions que, aparegudes en anys no tan festius, encara es troben al mercat.

El conjunt de les edicions del *Tirant lo Blanc* per a infants i joves pot classificar-se en dos grans blocs: les adaptacions i les versions, enteses aquestes com el pas a un altre llenguatge o gènere, que seran el còmic i el teatre. Les comentem, tot seguit, agrupades segons la seva aplicació a l'escola.

1. Adaptacions resumides

Tirant el Blanc. Adaptació de Joan Sales. Barcelona: Columna, 1990 (Bumerang; 3). 236 p.

Aquesta adaptació és, potser, la més coneguda, ja que havia estat editada per Laia dins la col·lecció «El Nus» i, anteriorment, amb il·lustracions d'Elvira Elias, havia estat publicada pel Grup Promotor. La primera edició d'aquest text



va ser feta l'any 1954 per l'Editorial Ariel i fou un dels primers títols publicats en català després de la guerra civil. Com en totes les adaptacions, s'hi actualitza el llenguatge i es redueix l'argument, però s'hi concentren els episodis més importants de la novel·la, des de l'arribada i estada de Tirant a Anglaterra fins la seva anada a Constantinoble, on trobarà l'amor i la mort. Hi ha alguna llicència, com el canvi d'ordre d'un episodi: les bajanades de l'infant Felip es narren al cap. 3, just quan el Tirant arriba a Londres, abans que tinguin lloc totes les gestes que hauran de dur-lo a ser armat cavaller, i en

l'obra original la trobada amb l'infant no té lloc fins que Tirant parteix d'Anglaterra, camí de Rodas. El text és de lectura fàcil —els capítols són curts, de dues o tres pàgines— i amena perquè l'adaptació ha optat per una selecció en què prevalen les anècdotes. Resulta un bon llibre per a la lectura individual —no hi ha suggeriments de treball— que pot completar-se, si es veu necessari, amb el comentari a classe.

Tirant lo Blanc. 2 vol. Edició de David Arnau. Barcelona: Granica, 1990 (Lectures Moby Dick; 44)

L'objectiu d'aquesta edició és el mateix que el de tota altra adaptació. Segons la presentació, s'ha optat per «fer una reducció considerable de la gegantina novel·la *Tirant lo Blanc* de manera que, sense restar-li el seu caràcter de novel·la i sense deformar-ne l'argument essencial, es pogués llegir fàcilment en català modern i en un format de planes a l'abast de qualsevol lector interessat». El llibre inclou una introducció per situar l'autor i l'obra, i en finalitzar, tant el primer com el segon volum, s'hi afegeixen uns suggeriments de treball amb la intenció d'aprofitar la lectura dels alumnes. L'argument no es troba tan reduït ni el llenguatge tan adaptat com a l'edició Sales; per aquests motius la lectura resulta més complexa, i es fa necessari un treball complementari o de seguiment per part del mestre.

Tirant lo Blanc. Versió Francesc Marchirant. Il. Manuel Boix. València: Bromera, 1990. (Els Nostres Autors; 10)

El problema que comporta una excessiva simplificació argumental i sintàctica, en aquesta versió que presentem s'ha palliat amb l'opció de presentar únicament un fragment d'aquesta extensa novel·la: els capítols de Tirant a Grècia.

Potser aquests són els més coneguts i també els més atractius per als lectors adolescents: l'enamorament de Carmesina, la declaració del Tirant, les anades i vingudes per dormitoris, les intrigues de la Viuda Reposada, el desenllaç tràgic de l'obra, són tot d'episodis que capten l'interès del lector.

La versió ha optat, tal com es justifica en el

pròleg, per subratllar els elements d'amor, d'humor i d'acció amb un lèxic actual (per exemple preguntat el Tirant pel seu mal, respon «Estic enamorat» on l'original diu «Jo ame») i amb una sintaxi simplificada que escurça els períodes llargs.

L'edició es complementa amb una introducció sobre l'època, els autors i l'obra, a més d'una bibliografia. Un apèndix amb la transcripció d'un capítol segons l'edició de Martí de Riquer, les propostes didàctiques i el glossari ajuden a fer-ne una bona edició per al treball escolar, encara que això no és inconvenient per recomanar-ne la lectura individual.

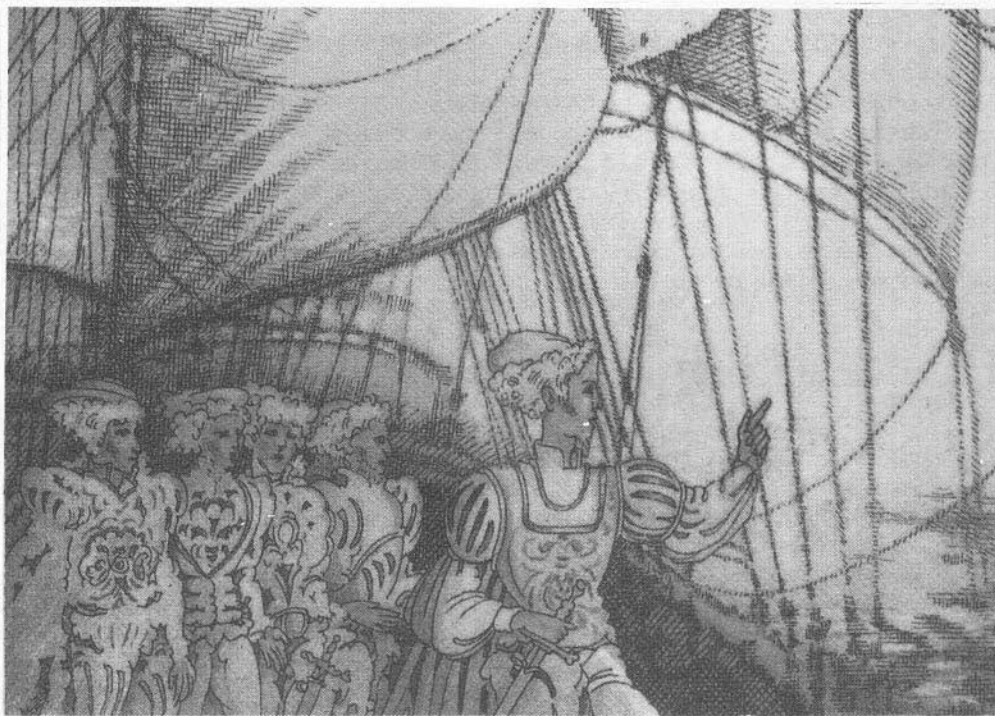
Tirant lo Blanc. Adaptació de M. Aurèlia Capmany. Il. Manuel Boix. Barcelona: Proa, 1989 (El fanal de Proa; 10). 86 p.

Aquest llibre forma part d'una col·lecció, ben coneguda per la seva qualitat d'adaptació de clàssics en edicions il·lustrades. En aquest cas, l'adaptació ha resultat excessivament comprimida a causa de l'espai disponible —unes 60 pàgines de text de les 86 que té l'obra— i això fa que entendre el pas d'una situació a una altra requereixi un esforç d'atenció que no hauria de caldre en un tipus d'edició com aquesta. Com en tota la col·lecció, destaquem la qualitat de les il·lustracions, que fan d'aquesta obra un excel·lent llibre per mirar. L'anàlisi de les il·lustracions és una activitat que el mestre pot dur a terme amb la iconografia d'aquest i algun altre Tirant i les mostres artístiques de l'època.

2. Adaptacions no resumides

L'orde de Cavalleria (Tirant lo Blanc, capítol 28-32). Il. Joma. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1986 (El tinter dels clàssics; 10) 30 p.

Adaptació molt fidel a l'original, ja que no es tracta d'un resum, sinó que únicament s'hi regularitza el llenguatge dels capítols inicials —de fet del 28 fins a part del 39, encara que el subtítol indiqui 32— de l'obra, on Guillem de Vario explica a en Tirant en què consisteix l'Orde de Cavalleria. Aquest llibret uneix a l'avantatge d'una extensió reduïda el d'un preu molt



assequible (unes 300 ptes.), amb la qual cosa resulta un material idoni per treballar amb tots els alumnes. Les il·lustracions de Joma hi afegeixen noves possibilitats de lectura, ja que interpreta el text amb humor i creativitat. L'edició no va firmada i es complementa amb una breu presentació i un vocabulari.

El misteriós rei ermità, Guillem de Varoic. Adaptació de Lluís Quintana. Il. Fina Rifà. Barcelona: Edebé, 1988 (Els lleons) 96 p.

Aquesta edició forma part del material de suport que l'editorial Edebé publica complementari als seus llibres de text, en aquest cas, concretament per al curs de 7è. Es tracta dels 27 primers capítols de l'obra original que no estan presents en cap de les altres adaptacions citades, suposem que perquè el protagonista Tirant no fa la seva aparició fins al cap. 28 i fins aleshores la novel·la tracta de «certs virtuosos actes que féu lo compte Guillem de Varoic en

los seus benaventurats darrers dies». L'adaptació és rigorosa, com en el cas de la citada anteriorment, perquè no redueix l'argument i únicament actualitza el llenguatge. Un breu text de divulgació sobre les novel·les de cavalleries i dos fragments —l'original i la seva adaptació al català actual— clouen el llibre.

Teatre

El cavaller Tirant. Versió teatral de M. Aurèlia Capmany. Barcelona: Don Bosco, 1977 (Teatre Edebé; 1). 52 p.

Els que vulguin celebrar l'aniversari del Tirant amb un treball interdisciplinari poden optar per aquesta versió teatral que la coneguda escriptora va fer «pensant en infants de deu i dotze anys» del Col·legi Isabel de Villena. La incorporació de la figura d'un cronista li serveix per alleugerir diàlegs i passar amb diligència

pels episodis que més l'interessen. La novel·la pren l'aire d'un conte i acaba feliçment amb Tirant i Carmesina ballant dalt de l'escenari, tot i que el cronista ja ha explicat que «les històries dels homes s'acaben el dia que aquests homes es moren» i que els protagonistes es moriran. El text, no excessiu, es presenta en doble columna: a una banda els diàlegs i a l'altra, amb lletra més menuda, les acotacions que només volen ser suggeriments per a la posada en escena.

4. Còmic

Tirant lo Blanc. Versió en còmic de Jordi Bulbena. Barcelona: Pirene/Cavall Fort, 1990

L'any 1982, l'avui desapareguda editorial Bruguera va publicar una versió del Tirant en còmic, però en l'actualitat l'única que es troba al mercat és aquesta que recull la versió que l'any 1972 va publicar per capítols la revista Cavall Fort. S'hi narren únicament els episodis d'en Tirant a Constantinoble, emmarcats dins d'un somni d'un viatger l'estiu del 1746, recurs que permet explicar com era de coneguda i de llegida la novel·la en aquella època. Al marge de la lectura amena, aquesta edició permetrà també múltiples aplicacions didàctiques amb el còmic com a eix.

Finalment, citarem dues publicacions destinades als mestres, que proposen activitats entorn d'aquesta novel·la. La primera és una publicació dels Serveis d'Educació de l'Ajuntament de Badalona, ja comentada per Armonia Rodríguez, una de les autores, al número 139 (novembre 1989) d'aquesta revista. Tot i ser el resultat d'una experiència molt concreta, els suggeriments metodològics que es fan al professorat per dur a terme la dramatització del text poden tenir una aplicació més generalitzada. La segona és una extensa publicació de la Generalitat Valenciana, que sota el títol de *Tirant i el seu temps*, presenta material complementari per a l'estudi del Tirant des de diferents aspectes, des d'un ampli recull d'informació i documentació sobre l'època, que omple la major part del llibre, fins a variades activitats per a l'escola i per a tots els nivells.

L'any del Tirant encara no s'ha acabat i es preveuen altres publicacions d'interès per a l'escola. No hem de deixar perdre l'ocasió que totes elles ens ofereixen de conèixer i donar a conèixer aquesta obra cabdal de la literatura catalana.

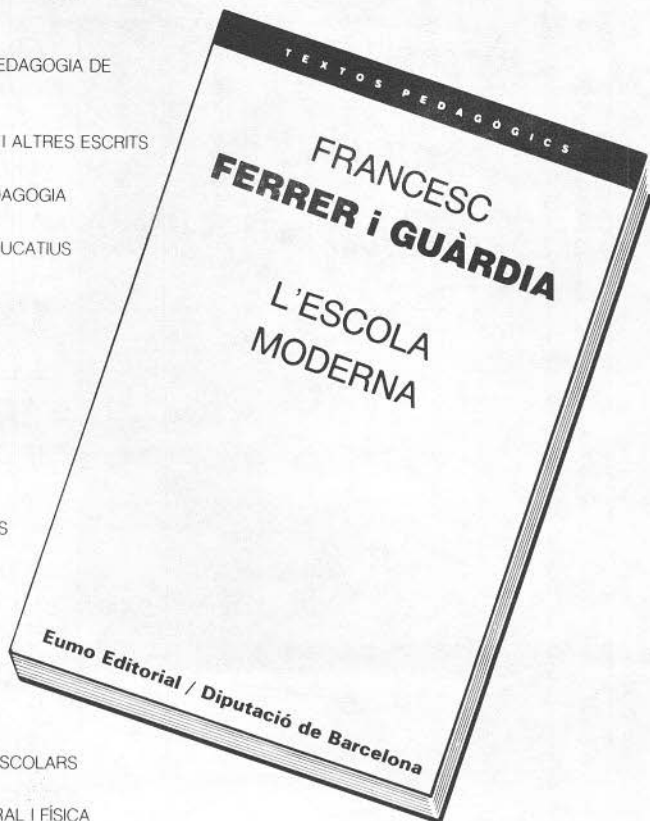
Teresa Mañà

TEXTOS PEDAGÒGICS

El compromís amb la transformació social,
amb el progrés científic i amb la recerca d'un
equilibri constant entre l'individu i la
natura preconitzats per l'Escola Moderna cons-
titueixen una matèria ben viva de reflexió
per als educadors i la societat
actual.

Últims títols publicats:

- 9 PEDAGOGIA DE L'ESSÈNCIA I PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA
Bogdan Suchodolski
- 10 LA FUNCIÓ DE GLOBALITZACIÓ I ALTRES ESCRITS
Ovide Decroly
- 11 ESBÓS PER A UN CURS DE PEDAGOGIA
Johann F. Herbart
- 12 LA TEORIA DELS CORRENTS EDUCATIUS
Pere Rosselló
- 13 L'EDUCACIÓ COM A PRÀCTICA DE LA LLIBERTAT
Paulo Freire
- 14 LA PEDAGOGIA DE L'HOME QUE TREBALLA I JUGA
Eugeni d'Ors
- 15 DE L'ACTE AL PENSAMENT
Henri Wallon
- 16 PAIDEIA, PROTÁGORAS, DE LA REPÚBLICA I DE LES LLEIS
Plató
- 17 PENSAMENT I LLENGUATGE
Lev Semiónovix Vigotski
- 18 CONSULTA UNIVERSAL
J.A. Comenius
- 19 L'EDUCACIÓ DE L'HOME I EL JARDÍ D'INFANTS
Friedrich Fröbel
- 20 EL RÈGIM DE LLIBERTAT DELS ESCOLARS
Joan Bardina
- 21 EDUCACIÓ INTEL LECTUAL, MORAL I FÍSICA
Herbert Spencer



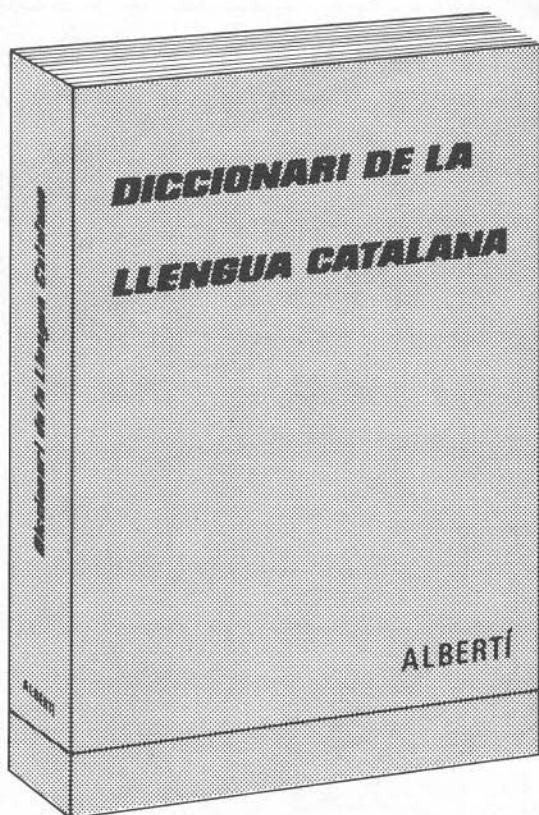
Eumo Editorial / Diputació de Barcelona

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

25.^a edició, 1.330,- ptes.



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

17.^a edició, 3.970,- ptes.

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

9.^a edició, 1.580,- ptes.

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

9.^a edició, 1.150,- ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

ELS MONESTIRS DEL CÍSTER: UNA EINA DE TREBALL

Les visites escolars a monuments presenten, moltes vegades, unes certes dificultats. D'una banda, no hi sol haver una informació adequada als nens. D'una altra, la informació que el mestre pot trobar està molt dispersa i, en la majoria dels casos, és poc aprofitable didàcticament: o bé aquesta informació és molt especialitzada, o bé és una informació massa estàndard, del tipus de fulletó turístic.

També cal considerar el tema del plantejament i la preparació de les visites. Tots tenim alguna experiència d'excursions que, amb l'eufemisme de «visites culturals», tenen com a objectiu principal fer una sortida del centre i, de passada, visitar algun monument. Llavors, la improvisació i la inspiració del moment ocupen el lloc d'una informació sistemàtica, atractiva i assimilable. I no és que s'hagi d'estar en contra de les excursions ni de les visites concretes. Senzillament considerem que, fins i tot aquestes, requereixen una preparació i una documentació que han d'estar en funció de la intencionalitat pedagògica de la visita.

Per donar aquesta dimensió a la dels monestirs del Císter, vam elaborar un treball que tenia dues vessants principals:

- A) Un material informatiu i didàctic sobre els monestirs.
- B) Un material informatiu i didàctic sobre el

temps històric en què es desenvolupen, bàsicament, els monestirs del Císter.

A. El desenvolupament del primer apartat, l'objectiu final del qual era arribar a disposar del material informatiu i didàctic adient a cada monestir, ens portà a diferents accions prèvies que podem concretar en cinc subapartats:

1. Cercar, aplegar i ordenar tota la informació sobre el monaquisme i sobre l'orde del Císter.
2. Cercar, aplegar i ordenar tota la informació sobre cada monestir en particular: Santes Creus, Poblet i Vallbona de les Monges.
3. Pensar a qui anava dirigida la informació i adequar-la a les edats dels nois i noies considerats com a receptors.
4. Marcar els objectius generals, que poden sintetitzar-se en:

- Fomentar en els escolars l'estimació pels edificis i les obres d'art que són part de la seva història i que pertanyen al patrimoni cultural del seu país.
- Fer dels monestirs un centre d'interès per a l'escola.
- Contribuir, en definitiva, a una pedagogia activa que té la base en l'entorn i en l'estudi sistemàtic dels seus diversos aspectes.

5. Elaborar el material, que aplegava dues vessants:

a) Una informació escrita (llibre informatiu) i àudio-visual (vídeo i diapositives).

b) Un quadern de treball.

B. El segon apartat, el referit al *material informatiu i didàctic sobre aspectes generals i específics del temps històric en què es desenvolupen els monestirs del Císter*, ens va fer pensar que calien dos tipus d'accions:

1. Elaborar un llibre sobre les estructures arquitectòniques en general, amb atenció als estils romànic i gòtic de manera específica.

2. Elaborar un llibre informatiu i unes fitxes didàctiques sobre el període conegut com a Edat Mitjana.

Programa de treball

El programa dissenyat parteix d'una premissa que considerem molt important, i és que la visita al monestir ha de partir d'una preparació prèvia del nen o nena a l'escola per després poder realitzar un treball de camp al monestir que li servirà per comprovar, confirmar i assimilar la informació donada.

1. Preparació prèvia a l'escola

A. El context històric en què es desenvolupen els monestirs del Císter: l'Edat Mitjana (economia, societat, cultura...)

Model de fitxa per treballar aspectes generals de l'Edat Mitjana:

Fitxa n.º 4

INFORMACIÓ

"Els conreus fa mil anys"

"Els cultius més generals eren els extensius de secà i els intensius de regadiu: el blat, l'ordi, la civada i el mill, eren els conreus intensius més corrents. També tenia importància el conreu de la vinya; en aquella època es trobava vinya arreu, fins i tot en zones pirinenques i pre-pirinenques on avui és raríssima. Respecte als cultius intensius de regadiu, el pagès acostumava a tenir un hort, prop de casa, d'un riu o d'una font, que produïa molt poques hortalisses (cols, cebes i alls, bàsicament). Els límits dels horts i de les vinyes eren marcats per arbres fruiters (segurament pomeres, pereres, pruneres, cirerers, nogueres i figueres).

Altres cultius de regadiu importants eren les plantes industrials (el lli i el cànem) i els prats, que eren conreats, femats i segats. Els prats eren particularment importants al Pallars, puix que les pallisses i pallers on s'emmagatzemava el fenc han donat nom a la comarca."

Estructura social i econòmica del camp català,

Edicions La Magrana.

Institut Mun. d'Història

(Ajuntament de Barcelona), 1983, p. 33

CONTESTA

- Cita el nom dels principals productes de secà que cultivava el pagès.
- Quins eren els productes de regadiu?
- Per a què s'utilitzaven el lli i el cànem?
- Quins arbres fruiters es conreaven en aquella època?

B. Informació sobre el monestir que serà objecte de la visita.

a. Una breu introducció històrica

SANTES CREUS: petita història

L'emplaçament del monestir de Santes Creus respon a les suggerències de S. Benet: està situat en un lloc apartat, amb força aigua i envoltat de vegetació.



Al segle XII, els senyors de Montcada feren donació d'unes terres a l'abat del monestir de la Gran Selva (Occitània) perquè hi fundessin un monestir de Cister. El lloc, situat a Valldaura, prop de Cerdanyola, no semblà adient als monjos i, després d'una curta estada a Ancosa, s'instal·laren definitivament a Santes Creus, cap a l'any 1158.

El monestir va anar incrementant el seu patrimoni amb noves donacions de nobles i senyors i amb la compra de terres.

En segles posteriors, Santes Creus coneixerà anys d'esplendor religiós, social i polític, sobretot sota els regnats de Pere II el Gran, que tria aquest monestir com a Panteó Reial, i del seu fill, Jaume II el Just, ambdós enterrats al monestir.

La Desamortització de Mendizàbal, al segle XIX, obligà els monjos a abandonar el monestir i les seves terres foren venudes en pública subhasta. Des de llavors, Santes Creus no té comunitat monàstica. Durant anys, les edificacions pateixen tot tipus de saquetxos i enrunaments.

El 1921, el monestir de Santes Creus és declarat Monument Nacional i un Patronat té cura de la seva conservació i restauració.

b. Itinerari arquitectònic amb una informació puntual de cada estança (estil, simbolisme, utilitat...)

EL DORMITORI

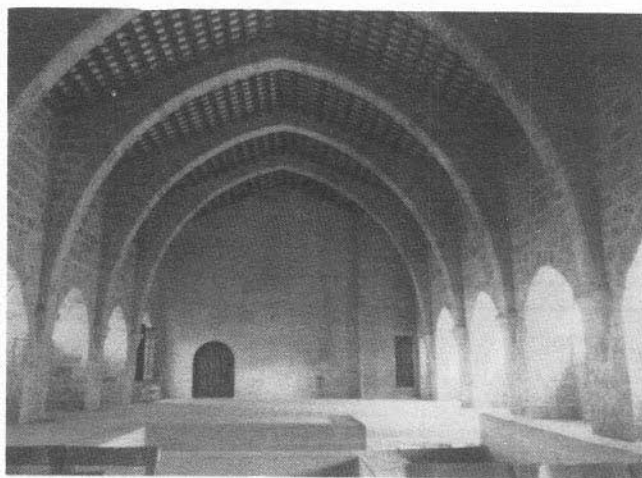
És una nau molt espaiosa que està situada a sobre del Capítol i del Locutori.

Mesura uns quaranta-cinc metres de longitud per onze d'amplada.

Estava dividida en cel·les, a banda i banda d'un passadís central.

Entre tram i tram hi ha unes amples finestres d'arc ogival.

Al fons, i mirant cap a l'església, hi ha dues portes; una, dona al campanar i l'altra, comunica amb l'església.



El sostre és una teulada a dues vessants, sostinguda per uns arcs de diafragma.

Els arcs de diafragma descansen sobre unes mènsules de "cul de llàntia" que estan adossades a la paret.

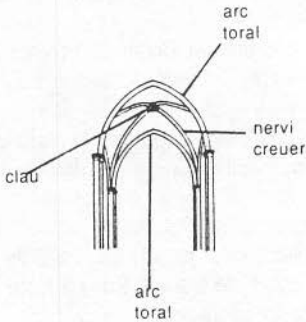
2. Treball de camp

Visita al monestir amb un quadern de treball, estructurat en fitxes. Cadascuna d'aquestes fitxes està dividida en dos apartats. La primera

part amb una informació bàsica sobre l'estança concreta on es troba el nen i una segona part en la qual es demana un treball a realitzar «in situ».

Model de fitxa de treball :

2.- Aquest és un tram de volta de creueria amb els seus elements.



a) Observa un tram i comprova si hi ha:

a) la clau

SI	NO
----	----

b) els nervis creuers

SI	NO
----	----

c) els arcs torals

SI	NO
----	----

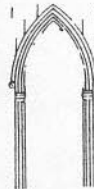
b) Quants trams de volta hi ha a cada una de les naus o ales?

* * *

3.- Els finestrals del Claustre que donen al pati són:

ROMÀNICS

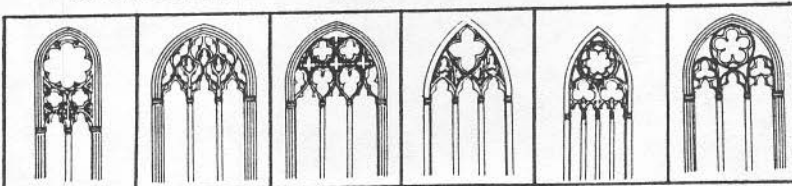
GÒTICS



* * *

4.- La decoració dels finestrals del Claustre rep el nom de DECORACIÓ de TRACERIA. De tots els models, quins corresponen a Santes Creus?

Posa una creu allà on correspongui.



<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5.- Omple la part corresponent al Claustre en la fitxa de la pàgina 18.

Tot aquest programa no seria complet sense el concurs entusiasta dels responsables de cada grup de nens implicats en el treball. És per això que considerem que abans de fer qualsevol acció de programa amb els nens (nois i noies) caldrà un treball d'assessorament, d'intercanvi, d'orientació, amb tots aquests professors de les diverses escoles que tinguin en el seu programa les visites a aquests monestirs.

Material del qual es pot o es podrà disposar

De temàtica general

Llibre informatiu d'arquitectura

- 1a. part: Elements i estructures
- 2a. part: Característiques, elements i estructures del romànic
- 3a. part: Característiques, elements i estructures del gòtic

El monaquisme

1. Història del monaquisme
2. Història del Císter
3. El Císter a Catalunya

De temàtica específica

1. El monestir de Santes Creus

Santes Creus (llibre informatiu), La Bola de Vidre, Valls 1989.

Santes Creus: fitxes de treball, La Bola de Vidre, Valls 1989.

Vídeos: L'orde del Císter (10 minuts); Santes Creus: història i recorregut arquitectònic (12 minuts).

Diapositives: Recorregut per la història i l'arquitectura de Santes Creus (90 diapositives).

2. El monestir de Poblet

Poblet (llibre informatiu), Ed. La Bola de Vidre.

Poblet: fitxes de treball. Ed. La Bola de Vidre.

Vídeo (en preparació).

Diapositives: Recorregut per la història i l'arquitectura de Poblet (90 diapositives).

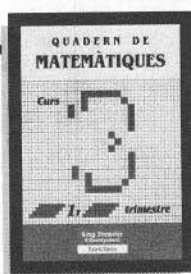
3. El monestir de Vallbona de les Monges

Està en preparació tot el material, que consta dels mateixos elements que els altres monestirs.

**Emília Altarriba i Alberch
Josep Baluja i Barreiro**

Complementarij E.G.B.

QUADERNS DE MATEMÀTIQUES



Cicles Inicial i Mitjà

Tres quaderns per a cada un dels cursos dels Cicles Inicial i Mitjà per adquirir i consolidar el domini del càlcul i dels conceptes matemàtics. Els apartats bàsics d'una unitat són: presentació i exercicis, problemes, gràfics, experiències i jocs i entreteniments matemàtics.

PINTA i DIBUIXA

Cicles Inicial i Mitjà

Una sèrie de cinc quaderns per treballar sistemàticament i progressivament totes les destreses, tècniques i materials necessaris per dominar el dibuix i la pintura.



QUADERNS D'ORTOGRAFIA



Cicle Mitjà

Nou quaderns -tres per a cada curs del Cicle Mitjà- per treballar les dificultats ortogràfiques més importants del vocabulari d'aquest cicle. Tenen com a característiques més importants: el caràcter cíclic, la metodologia autocorrectiva i l'originalitat de les activitats.

**Grup Promotor
d'Ensenyament**

Santillana

BUP i COU '90/91

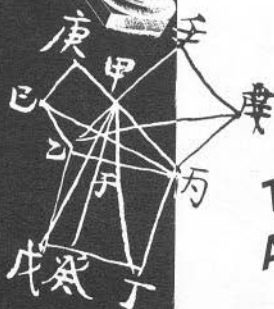
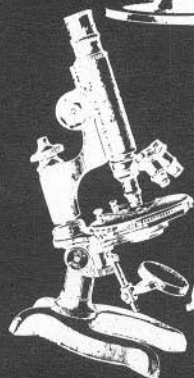
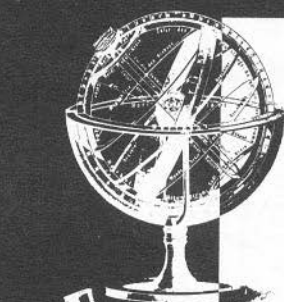
NOVETATS

L'ensenyament evoluciona.
El BUP i el COU també.

A TEIDE estem amb els nous temps,
treballant per la renovació continuada
dels nostres textos.

*Aquests són els nous títols
de BUP i COU per al curs 90/91:*

- DIBUIX / 1^{er} BUP
- FÍSICA I QUÍMICA / 2^{on} BUP
- FILOSOFIA / 3^{er} BUP
- COU / • BIOLOGIA
- FÍSICA
- QUÍMICA
- LLATÍ
- MATEMÀTICA I



TEIDE, BUP i COU
AL DIA.



Viladomat, 291 - Tel. 410 45 07 - Fax 322 41 92 - 08029/Barcelona

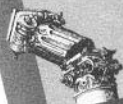
BIOLOGIA



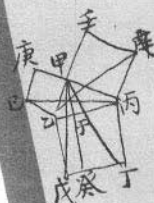
FÍSICA



LLATÍ



MATEMÀTICA I



BARCELONA A L'ESCOLA

Amb el títol d'«Estudiem Barcelona», queden englobats tots els temes que formen part de la programació habitual del cicle inicial de la nostra escola i que es refereixen al coneixement de la ciutat i el seu entorn cultural.

Motivacions i context

L'escola Príncep de Viana I de Barcelona és una escola pública situada entre els barris de la Sagrera i Sant Andreu. Els nens que hi assisteixen realitzen l'aprenentatge de la llengua catalana tan bon punt entren al parvulari per l'anomenat mètode d'*immersió lingüística*. Cal tenir en compte que aquesta no és la seva primera llengua en un 90% tot i que gairebé el 100% són fills de Barcelona.

Si la nostra pretensió solament fos aconseguir uns bons resultats lingüístics, hauríem fracassat, ja que des del punt de vista educatiu llengua i país són dues unitats que es relacionen íntimament, i podem dir que no té cap sentit expressar-se en una llengua sense conèixer ni estimar el país al qual pertany.

Després d'analitzar la situació cultural de les famílies, les quals manifesten, en general, desconeixement tant de la cultura d'origen, com de la del lloc de residència, hem cregut que l'escola fa un paper important col·laborant a omplir aquest buit respecte a les famílies, mentre

que ens hem d'assegurar que aquest descobriment de la realitat cultural que l'envolta no es repeteixi pel que respecta als nostres alumnes.

Per tant, el nostre objectiu és que *els nens siguin ciutadans coneixedors de la seva ciutat i amants del país on viuen, i al mateix temps, oberts i respectuosos amb altres cultures.*

El cicle inicial

En l'elaboració dels temes hem partit de dues idees bàsiques:

1. Anàlisi de la realitat ambiental i cultural del barri per arribar al coneixement de la ciutat i el seu entorn cultural.
2. Respecte a les característiques psicopedagògiques dels nens de 6 a 8 anys.

Com a conseqüència de la primera idea, ens hem fixat com a objectius generals els del Cicle Inicial:

que el nen se senti part integrant d'un grup social que en aquest cas és:

- família
- veí de Sant Andreu
- habitant de Barcelona.

Per tant, i partint d'aquest context, pretenem que el nen trobi la pròpia identitat perquè més endavant, i en cursos superiors, vagi ampliant tot el concepte de pertànyer a comunitats socials més grans.

Respecte a les característiques psicopedagògiques del nen de Cicle Inicial, hem tingut present que el nen viu la realitat de manera global i la comprèn millor com més a prop d'ell i més viscuts siguin els objectius d'aprenentatge.

Metodologia

De tot el que hem dit i de les seves consideracions es desprèn la metodologia que hem utilitzat i que la podem concretar en els següents punts:

1. Partir de les experiències viscudes pels nens.
2. Que els nens se sentin protagonistes dels temes estudiats.
3. Treballar els temes de manera globalitzada.
4. Relacionar aquests objectius amb els temes que es tracten habitualment al cicle inicial.

Temes programats i objectius

1. *Tots nosaltres som ciutadans de Barcelona.* Amb aquest títol pretenem que el nen prengui consciència de ser barceloní. Fer distinció entre poble i ciutat. Conèixer els símbols de la ciutat: senyera i escut. Saber-los distingir d'altres que veuen habitualment. Utilitzar la paraula barceloní/barcelonina correctament i estudiar-ne l'ortografia.

2. *La Festa Major de Barcelona.* Provocar el desig de participar a les festes. Que sentin les festes de la seva ciutat com a pròpies. Conèixer el que són els castellers, el correfoc, el ball de gegants i nans,... Que aprenguin a situar-se en el temps.

3. *Barcelona és una ciutat molt gran.* Reconèixer diferents indrets de Barcelona prou coneguts per tothom. Conèixer la pròpia adreça i la de l'escola. Barcelona té molts barris i el nostre és Sant Andreu. Fer sentir el barri com a propi. Que el nen participi de les festes. Reconèixer la situació de Sant Andreu dins de Barcelona.

4. *Barcelona és una ciutat molt gran: el barri de Sant Andreu.* Conèixer el vocabulari del carrer: rambla, carrer, passeig, calçada, vorera, vorada, claveguera. Coneixement elemental de l'administració municipal.

5. *Barcelona és una ciutat molt gran: els transports.* Conèixer els trets geogràfics bàsics de Barcelona. Adonar-se de la necessitat dels transports per part dels ciutadans de Barcelona.

El Metro: Conèixer el vocabulari d'una estació de metro: «andana», «indicadors», «taquilles», «cap d'estació»... Conèixer el vocabulari del metro: «comboi», «motorista» i saber interpretar les indicacions. Saber-se orientar en els plànols de les estacions de metro tot coneixent les diferents línies.

L'autobús: Saber per a què s'utilitza un autobús, qui hi treballa; reconèixer-ne el número i altres indicacions... Reconèixer una parada d'autobús i saber-ne interpretar les indicacions.

6. *Barcelona és una ciutat amb mar.* Que els nens siguin conscients que Barcelona té mar i com es diu. Saber què és i per a què serveix un port, un moll, un far, una escullera, la grua, una estació marítima. Conèixer els vehicles que van per l'aigua i vocabulari relacionat amb ells. Saber classificar els vehicles d'aigua segons la seva utilitat. Fer observació i reconèixer l'estat de la mar des de l'escullera: maregassa, marejol. Coneixement elemental de Barcelona en relació amb el mar.

7. *Barcelonins cèlebres.* A través d'aquest títol, anar coneixent cada any per la Festa de Sant Jordi els barcelonins que han dedicat la seva vida a les lletres. La realització és a través del coneixement i estudi de la seva obra i la proposta d'imitació d'algun dels seus aspectes.

bé sigui d'estil o temàtic. Memorització de fragments. Saber fer rodolins i petits textos poètics. Diferenciar el llenguatge poètic dels altres. Que sentin respecte i gust per la poesia. Conèixer de manera elemental la vida dels poetes.

8. *Barcelona és una ciutat molt antiga*. Tenir una petita idea de la seva història. Clarificar a poc a poc els conceptes de: Barcelona, Catalunya, Espanya i altres aspectes geogràfics que encara no comprenen els nens d'aquesta edat.

9. *Els qui vivim a Barcelona som barcelonins*. Conèixer el vocabulari relacionat amb la família i el parentiu. Conèixer la procedència dels pares i avis. Ser conscient de la història personal. Prendre consciència que tothom qui viu aquí és barceloní si ho vol.

10. *Què podem fer els barcelonins per la nostra ciutat*. Que el nen s'adoni que té part de responsabilitat respecte a la seva ciutat. Aprendre a valorar de manera positiva o negativa els comportaments dels ciutadans. Despertar en l'infant una actitud de col·laboració i iniciativa per la millora de la ciutat.

11. *Les festes populars*. Dins d'aquest tema queden englobades totes les festes populars que podem celebrar a l'escola i que ens serveixen perquè els nens visquin i sentin com a pròpies les tradicions populars relacionades amb les estacions de l'any. Reconèixer els elements naturals més relacionats amb les estacions de l'any i amb les festes conjuntament. Conèixer el vocabulari i el significat de cada una

de les festes. Entre d'altres festes celebrem: la Castanyada, Nadal, Carnestoltes, La vella Quaresma, Caramelles, Sant Jordi, Sant Joan.

Solament hem explicat els objectius més generals de cada un dels temes que desenvolupem; la metodologia, les activitats aplicades i també el material utilitzat ens allargaria molt aquesta exposició.

Valorem en els nens, per fer la seva avaluació, els hàbits de ser tafaner, ser capaç de proposar temes d'estudi (tenir interès), tenir capacitat d'observació, preguntar i discutir, saber fer hipòtesis i comprovar-les, ser constant, ser participatiu.

Bibliografia

- PINTÓ, R.; TOMÁS, M^o C.; URTEAGA, L., *Tot canvia*, Onda, Barcelona 1981.
 PINTÓ, R.; TOMÁS M. C.; URTEAGA, L., *On vivim*, Onda, Barcelona 1981.
 HERNÁNDEZ; IMBERNON; i altres, *Experiències per a Cicle Inicial*, Barcanova, Barcelona 1981.
 BAGUÉ, Enric, *Breu història de Barcelona per a infants*, Serveis de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, 1976.
 AMAT, M.; PUJAN, T.; *Experiències de 2n.*, Ed. Cruïlla, Barcelona 1985.

Isabel Carrasco
Isabel Fernández
Isabel Torrents

C. P. Príncep de Viana I de Barcelona

PROGRAMA

TARDOR 90

- * assessoraments
- * trobades
- * grups de treball
- * biblioteca
- * cursos de matí i de tarda
- * tallers
- * fem-la petar
- * escola de català
- * cursos d'oposicions



*Feu-nos arribar les
vostres propostes!!*

Tot això i més ho trobareu en el programa de tardor de

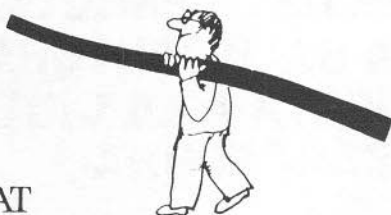


L' Associació de mestres "ROSA SENSAT"

Moviment de Renovació Pedagògica
de la ciutat de Barcelona

Consulteu el programa. Matrícula l'1 d'octubre.

Còrsega, 271 - baixos. 08008 Barcelona. Tf. 237.07.01



ESCOLA D'ESTIU 90

La celebració dels «25 anys d'Escola d'Estiu, 25 anys de Renovació Pedagògica» ja és història. Ara és el moment de les valoracions, dels bons propòsits per a l'Escola d'Estiu del 25+1, la del 1991.

Globalment, la primera impressió ha estat positiva, tret d'alguns punts foscos, com la dispersió dels locals, les activitats simultànies i algun altre aspecte que no va sortir prou «arrodonit». S'està fent el buidat de les enquestes passades als assistents, posant molta atenció en els comentaris i suggeriments que hi apareixen, perquè són els que han de donar les pautes per a la propera edició i per configurar les activitats del curs. La valoració definitiva es publicarà en el proper número de «Perspectiva Escolar» i en l'«EP mestre».

ACTIVITATS DE TARDOR

Està a punt de sortir el programa d'activitats de tardor. En farem la presentació el divendres 28 de setembre a les 6 de la tarda en el marc d'una fira, que sota el títol de «Porta tot allò que tu no fas servir, però que algú altre pot fer servir» es farà als locals de l'Associació.

No només s'han programat cursos sinó també nous grups de reflexió pedagògica, en l'a-

partat de «Fem-la petar», conferències, presentacions de material i d'experiències.

Es fan ofertes molt variades a les escoles i als mestres, com assessoraments, informacions, trobades... i totes aquelles activitats que donin suport a les escoles i als mestres que les demanin. Consulteu el Programa.

Recordeu que estem oberts a tots els vostres suggeriments, feu-nos-els arribar!

CURS DE POSTGRAU EN BIBLIOTEQUES ESCOLARS

Durant aquest curs 1990-91 es realitzarà un curs de *Postgrau en Biblioteques escolars* organitzat per la Universitat Autònoma de Barcelona (Departament de Didàctica de la llengua i la literatura i Escola de Mestres «Sant Cugat») i l'Escola de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona. Aquest curs neix del desig d'unir, en un sol projecte coherent, les iniciatives de totes les institucions catalanes que han impulsat el desenvolupament i organització de les biblioteques fins ara.

El curs es dirigeix a mestres, llicenciats i bibliotecaris. Tindrà una duració de 180 hores teòriques i pràctiques. Per a més informació podeu dirigir-vos a l'Escola de Mestres «Sant Cugat», telèfon 581 18 78.

ELS HÀBITS DELS ESCOLARS I LA SEVA SALUT FUTURA: UNA ENQUESTA A LA CIUTAT DE BARCELONA

Introducció

Les principals causes de mort en el nostre medi estan molt lligades a l'estil de vida. La promoció d'un estil de vida més saludable s'ha convertit en un objectiu prioritari, i l'Organització Mundial de la Salut ha introduït entre les seves prioritats a llarg termini la disminució del tabaquisme, del consum d'alcohol i altres drogues, el control de l'estrès i la promoció de l'activitat físic i d'una dieta equilibrada. L'escola pot fer un paper clau en el foment de formes de vida saludables des de la infància, ja que és en aquestes edats quan s'adopten i consoliden actituds i hàbits en relació al tabac, l'alcohol, la dieta i l'exercici.

En el nostre medi hi ha hagut diverses iniciatives locals suscitées per educadors o altres professionals, i a més s'han formulat propostes interessants d'integració de l'educació per a la salut al currículum escolar, malgrat que la seva efectivitat no ha estat encara avaluada i el seu grau d'implantació real és desconegut. En aquest context, l'Institut Municipal de la Salut (IMS) de Barcelona es va proposar treballar per una integració més gran de l'educació per a la salut al segon cicle de l'EGB. Davant del desconeixement de la situació de partida es va proposar l'estudi previ dels quatre factors de risc lligats a moltes de les més importants causes de mort i invalidesa evitables a Barcelona: tabac, alcohol, dieta i exercici. En aquest treball

es valoren els hàbits, les creences i les opinions dels escolars entorn del tabac, l'alcohol i l'exercici físic al començament i al final del segon cicle de l'EGB. La dieta va ser exclosa de l'estudi per les dificultats de mesura que planteja a través de qüestionaris, i perquè en bona part depèn de la família i de la mateixa escola, i és poc controlada pels mateixos alumnes. Malgrat això, estem explorant la dieta en un altre estudi. Els resultats d'aquesta enquesta havien d'ajudar a la formulació d'un programa pilot d'educació per a la salut a realitzar en un nombre reduït d'escoles que pogués ser posteriorment avaluat de manera prèvia a la seva generalització. Les dades presentades en aquest treball han estat donades a conèixer en medis sanitaris, però creiem d'interès tornar-les a la comunitat escolar per tal de contribuir a un debat sobre la situació actual a les escoles i les possibilitats d'actuació.

Material i mètodes

L'estudi s'adreça a una mostra representativa dels escolars de cinquè i vuitè d'EGB de la ciutat de Barcelona, corresponent aproximadament a les edats de 10 i 13 anys. El mostreig ha estat aleatori estratificat per conglomerats, basat en el llistat informatitzat de l'Institut Municipal d'Educació. S'ha pres com unitat de mostreig l'aula, i s'ha estratificat per curs, el ti-

pus d'escola i la grandària del curs, optimitzant així la precisió de l'estimació.

L'amplitud de la mostra va ser definida en 2.100 nens. L'enquesta es va realitzar durant el curs 1986-87 a través d'un qüestionari imprès, construït a partir de propostes ja validades i que podia ser contestat de manera autònoma pels mateixos nens dins l'aula després d'una presentació prèvia a càrrec de personal sanitari municipal amb àmplia experiència en programes de salut pública en el medi escolar. Els qüestionaris, anònims, eren repartits i recollits pel personal sanitari, que feia sempre explícit l'anonimat de l'enquesta i era qui responia tots els dubtes dels participants.

Els paràmetres estudiats són el consum de tabac, el consum d'alcohol, l'activitat física, i les actituds, opinions i creences dels escolars respecte a aquests hàbits, així com dades socio-demogràfiques com edat, sexe, barri de residència, tipus d'escola, disponibilitat de diners i percepció dels hàbits de les persones de l'entorn dels nens pels escolars.

Per tal d'estimar la fiabilitat del qüestionari, s'ha estudiat la repetibilitat de les dades de prevalença obtingudes. Per valorar la significació estadística de les diferències entre les proporcions s'ha utilitzat el test de Khi quadrat.

Resultats

La mostra definitiva va ser de 71 aules amb 2.255 nens, 1.134 de cinquè i 1.081 de vuitè, essent en conjunt molt similar a la mostra prevista. Un 4% dels qüestionaris no varen poder ser utilitzats en les anàlisis perquè faltaven algunes dades bàsiques de classificació.

La freqüència de consum del tabac per curs i sexe queda recollida en la taula 1. Com es pot veure, a cinquè curs la prevalença del tabaquisme és molt baixa, amb un nombre molt petit de nens que declaren fumar una o més cigarretes a la setmana, sense arribar en cap cas a fumar diàriament. En canvi, a vuitè curs fumen cada dia un 3,4% dels nens i un 4,3% de les nenes, mentre que un 8,5% dels nens i un 7,8% de les nenes fumen cada setmana de manera regular.

A la taula 2 trobem la percepció del tabaquisme en l'entorn per part dels escolars. El pare és vist com a fumador per dues terceres parts dels nens, i la mare per una mica més de la tercera part, sense diferències importants degudes al sexe ni al curs. Crida l'atenció l'augment en la proporció de companys, amics i mestres que són percebuts com a fumadors que es registra entre cinquè i vuitè. Dels darrers, només un 5% de nens declara que cap del seus mestres fuma.

A la taula 3 es descriu el tipus de beguda consumida en cadascun dels tres models predominants de consum: bevedors en les festes familiars, de cap de setmana, i a diari, categories que no s'exclouen mútuament. Com es pot veure, encara que els consumidors quotidians d'alcohol són pocs, els qui prenen begudes alcohòliques esporàdicament són ja bastants a cinquè curs. Hi ha més nens que nenes que beuen alcohol, tot i que el diferencial per sexes és mínim per al consum a les festes familiars. Pel que fa al tipus de beguda, es comprova el paper del xampany o cava com a font majoritària de contacte amb les begudes alcohòliques. A la taula 4 es presenten els antecedents de borratxera en els escolars. Aquest és referit per a una proporció petita però significativa dels escolars de cinquè, arribant a prop del 20% en els de vuitè. L'existència de dues o més borratxeres en els darrers sis mesos és referida per un proporció inferior al 3%, amb un predomini dels nois a cinquè.

A la taula 5 es presenten les modalitats d'exercici que els escolars diuen practicar. Destaca la importància de la gimnàstica, que, juntament amb l'atletisme i alguns esports d'equip, són probablement activitats vinculades a l'escola. Crida l'atenció el diferencial per sexes per a la major part de les activitats, amb predomini de la pràctica dels barons, amb la notable excepció del ballet. Entre cinquè i vuitè curs s'incrementa la pràctica del bàsquet, el ping-pong i el tennis.

El nivell mensual d'activitat física queda recollit a la taula 6. S'hi pot observar la important diferència entre ambdós sexes, amb un 21% de nens en l'estrat baix o mitjà baix per un 49% de

les nenes a cinquè curs. Aquesta diferència s'accentua a vuitè, quan els percentatges són del 12,5% i del 45,9%.

Discussió

L'estudi ha posat en relleu la importància dels primers anys de l'adolescència en relació als hàbits de vida que influeixen la salut; així, entre cinquè i vuitè hi ha canvis importants en la freqüència de fumadors diaris i setmanals, del consum d'alcohol i d'antecedents de borratxera, mentre que es consolida la diferència entre els dos sexes pel que fa a la pràctica d'esports. En conjunt s'observa un augment important del tabac i de l'ús de l'alcohol en l'interval de temps corresponent al segon cicle de l'EGB, especialment preocupant en les noies: mentre tenen un consum de tabac i alcohol proper al dels nois, es mantenen en nivells inferiors en la pràctica esportiva.

Es fa difícil parlar de factors predictius partint d'un estudi transversal, però les nostres dades no contradiuen les propostes d'altres autors en el sentit que en canviar l'estatus tabàquic dels escolars es modifiquen també les actituds, mantenint-se així la congruència personal. És aclaparadora la majoria de fumadors entre les persones que envolten el nen: només una tercera part dels pares són vistos com no fumadors, i a vuitè curs només un cinc per cent de nens declara que cap dels seus mestres fuma. Pel que fa al consum d'alcohol, una tercera part dels nens de cinquè i dues terceres parts a vuitè declaren beure habitualment a les festes que se celebren a la llar. Això mostra l'arrelament de l'alcohol al nostre medi, que condiciona una exposició relativament precoç. Pel que fa al tipus de beguda alcohòlica, s'observa el predomini del xampany en les festes. El consum d'alt risc, però, està més definit pel consum diari i pel consum abusiu; un indicador preocupant és el de l'existència de borratxeres repetides.

Per abordar els factors de risc des d'una perspectiva d'educació sanitària, la tendència

habitual és intervenir en les edats en les quals les actituds són més receptives a l'ambient social i els hàbits de vida encara no són consolidats. Les intervencions actuals han deixat d'adreçar-se a adolescents que estan en fases d'experimentació o adopció, i es dirigeixen més aviat als pre-adolescents. També el missatge, basat anteriorment en els perills a llarg termini per a la salut, ha canviat radicalment: actualment se'n noten les conseqüències immediates, pràctiques i fins i tot estètiques del tabac, així com les formes de resistir les pressions socials de l'entorn, especialment dels companys. Les intervencions avaluades positivament en altres països han demostrat un potencial limitat però no significatiu d'èxit, sobretot els programes centrats en les habilitats per resistir la pressió social.

En la consideració del consum d'alcohol com a hàbit adquirit en l'edat infantil i quin abús pot tenir conseqüències greus per a la salut a llarg termini, cal tenir en compte el context social i econòmic. Així, el nostre és un país tradicionalment productor de vi, amb un patró de consum elevat en relació a d'altres països, consum que és regular i està socialment acceptat. La gran majoria dels adolescents han tastat l'alcohol cap al final de l'EGB, i un percentatge no menyspreable s'ha emborratxat almenys una vegada, tant en el nostre estudi com en un estudi recent d'àmbit estatal. En aquest context, una intervenció dirigida al consum d'alcohol ha de tenir present un entorn social que n'estimula intensament el consum, i les actituds dels mateixos educadors. Així, pel que fa a l'alcohol, en el nostre medi potser cal centrar-se per a la majoria de la població a evitar l'ús problemàtic de l'alcohol més que a obtenir-ne l'abstinència absoluta.

La relació inversa entre activitat física i incidència de malaltia coronària està ben establerta per diversos estudis prospectius i la pràctica de l'esport també s'associa a una millor salut mental i social. D'altra banda, la pràctica de l'esport és probablement en si mateixa una activitat que contribueix a evitar l'inici precoç del tabaquisme.

Ningú no posa en dubte que la promoció de

l'esport ha de començar a l'escola. Alguns problemes en el nostre medi són l'adequació de les instal·lacions esportives en el medi escolar, i la identificació de quins haurien de ser abordats per un programa de promoció de la salut a l'escola. Cal considerar que la pràctica voluntària de l'esport baixa en picat en deixar l'escola i que l'objectiu d'un programa en aquesta edat també ha de ser potenciar el manteniment de l'exercici físic després de l'escola, i per tant potser cal replantejar el tipus d'activitat física a recomanar. Tant els esports de competició personal (llançament de pes, salt d'altura, etc...), com els esports que requereixen la formació d'equips nombrosos, presenten problemes des de la perspectiva de la promoció de la salut i per a mantenir-se després de l'edat escolar. Potser la promoció d'altres activitats permetria mantenir la pràctica esportiva en nivells més alts després d'aquesta etapa si es valora el seu potencial per ser més compatibles amb el ritme de la vida social i laboral. En aquest sentit s'ha afavorit als països escandinaus el fomentar de manera massiva un esport com el badminton, com a prototip d'exercici divertit amb una capacitat notable de promoció de la salut i que no

requereix infraestructura, sinó sols un mínim equipament per a dos participants.

A l'hora de plantejar la necessitat de programes d'educació sanitària en l'àmbit escolar, cal tenir present que el tractament del tabac i el de l'alcohol són indestruïbles del tractament d'altres drogues que susciten més alarma social. De fet, en l'abordatge preventiu de les drogues a l'escola primària, per a la major part de les escoles probablement no cal parlar de drogues il·legals com l'heroïna. En general, el que es requereix és augmentar la capacitat dels escolars per resistir les pressions externes i de grup, que estan presents tant en la iniciació al consum de tabac com de les drogues no institucionals. A més, cal tenir presents les interaccions entre tots aquests temes: l'autoafirmació, la resistència a la frustració, la pròpia imatge, la pràctica esportiva, el consum de tabac, el consum abusiu d'alcohol i altres variables formen un entrellat on seria probablement il·lusori adoptar enfocaments estrictament monofactorials. Actualment estem treballant en el desenvolupament pilot d'un programa preventiu de l'abús de substàncies addictives des de l'escola, que esperem poder presentar properament.



Taula 1. Consum de tabac entre la població escolar de Barcelona, 1986-87.

	Fumen alguna vegada		Total enquestats
	A la setmana	Al dia	
<i>Cinquè curs</i>			
Nois	4 (0,8%)	0	492 (100%)
Noies	2 (0,4%)	0	535 (100%)
<i>Vuitè curs</i>			
Nois	52 (8,5%)*	21 (3,4%)*	611 (100%)
Noies	40 (7,8%)*	22 (4,3%)*	513 (100%)

* $p < 0,05$ per la comparació entre els dos cursos pel mateix sexe.

Taula 2. Percepció del tabaquisme en l'entorn. Percentatge d'escolars que declaren que fuma:

	N	el pare ¹	la mare ¹	germà/ns	amic/s ²	mestre/s ²
<i>Cinquè</i>						
Nens	(492)	68,9%	40,1%	14,1%	9,5%	63,1%
Nenes	(535)	64,6%	41,1%	14,0%	7,6%	56,1%#
<i>Vuitè</i>						
Nens	(611)	64,6%	32,2%*	29,1%*	50,6%*	95,7%*
Nenes	(513)	70,0%	33,4%*	32,0%*	49,4%*	94,1%*

1. inclou els fumadors habituals i ocasionals

2. tots/es o alguns/es

* $p < 0,05$ per la comparació entre els dos cursos pel mateix sexe.

$p < 0,005$ per la comparació entre els dos sexes pel mateix curs.

Taula 3. Begudes alcohòliques consumides pels escolars segons el dia de consum.

<i>Curs, sexe</i> N (%)	Tipus beguda	Festes familiars N (%)	Caps de setmana N (%)	Diari N (%)
<i>Cinquè, nens</i> 492 (100%)	Qualsevol	182 (36,9%)	69 (14,0%)	12 (2,4%)
	Xampany	99	15	1
	Cervesa	10	9	2
	Vi	5	12	3
	Altres BG (\$)	51	26	3
	Diversos AG (\$)	17	7	3
<i>Cinquè, nenes</i> 535 (100%)	Qualsevol	167 (31,2%)	57 (10,6%)	3 (0,01%)#
	Xampany	97	12	—
	Cervesa	5	12	1
	Vi	4	8	—
	Altres BG (\$)	50	14	2
	Diversos AG (\$)	11	11	—
<i>Vuitè, nens</i> 611 (100%)	Qualsevol	407 (66,6%)*	159 (26,0%)*	27 (4,4%)
	Xampany	199	20	1
	Cervesa	10	53	12
	Vi	2	16	4
	Altres BG (\$)	150	47	7
	Diversos AG (\$)	46	23	3
<i>Vuitè, nenes</i> 513 (100%)	Qualsevol	316 (61,6%)*	102 (19,8%)#*	13 (2,5%)*
	Xampany	177	15	—
	Cervesa	5	25	8
	Vi	2	5	2
	Altres BG (\$)	99	25	2
	Diversos AG (\$)	33	32	1

* $p < 0,05$ per la comparació entre els dos cursos pel mateix sexe.

$p < 0,005$ per la comparació entre els dos sexes pel mateix curs.

(\$)

Altres BG: diverses begudes de baixa graduació (amb un contingut d'alcohol de menys del 15%) o una no explicitada distinta del vi, el xampany i la cervesa. Diversos AG: una beguda d'alta graduació (amb un contingut d'alcohol igual o superior al 15%) o una beguda d'alta graduació i altres begudes, d'alta o baixa graduació.

Taula 4. Antecedents de borratxera dels escolars de Barcelona, 1986-87.

	S'han emborratxat		Total
	Alguna vegada	Dues o més vegades els darrers sis mesos	
<i>Cinquè curs</i>			
Nens	37 (7,5%)	11 (2,2%)	492
Nenes	28 (5,2%)	5 (0,9%)	535
<i>Vuitè curs</i>			
Nens	114 (18,7%)*	16 (2,6%)	611
Nenes	84 (16,4%)*	13 (2,5%)*	513

* $p < 0,05$ per la comparació entre els dos cursos pel mateix sexe.

Taula 5. Modalitats d'exercici físic practicades pels escolars la setmana anterior a l'enquesta, per curs i sexe.

	Cinquè EGB		Vuitè EGB	
	Nens	Nenes	Nens	Nenes
Gimnàstica	82,6	76,3#	76,6*	72,9
Pilota (§)	69,3	45,4#	66,3	39,2#
Futbol	78,8	33,2#	76,3	28,6#
Bàsquet	55,5	38,7#	71,9*	41,4#
Atletisme	33,1	29,7	38,7	23,9#*
Voleibol	15,3	8,3#	13,7	11,3
Ping-pong	22,2	13,1#	33,6*	17,5#
Bicicleta	45,3	40,8#	37,2*	26,4#*
Ballet	1,9	18,1#	0,3	14,1#
Natació	25,6	19,6#	28,9	22,5#
Judo	20,3	5,4#	10,8	2,6#*
Tennis	23,7	16,8#	37,7*	21,7#*
Squash	5,5	2,3#	7,4	3,4#
Waterpolo	3,8	0,8#	5,4	0,6#
Rugbi	9,1	2,1#	4,7*	1,4#
Hoquei	3,0	0,4#	8,0	0,4#
Handbol	14,4	7,3#	19,6*	6,0#
Altres esports	9,1	13,3#	11,9	10,7

* $p < 0,05$ per la comparació entre els dos cursos pel mateix sexe.

$p < 0,05$ per la comparació entre els dos sexes pel mateix curs.

§ S'entén per pilota el joc col·lectiu amb pilota a l'escola que no correspon a jocs organitzats com el futbol, etc.

Taula 6. Nivell mensual d'activitat física dels escolars de Barcelona, per curs i sexe. Barcelona, 1986-87.

	Nivell d'activitat física					Total
	Molt baix	Baix	Mitjà	Alt	Molt alt	
<i>Cinquè curs</i>						
Nens	4,3	16,8	23,2	20,0	35,7	100 (465)
Nenes	16,1	33,1	26,2	15,9	8,7#	100 (508)
<i>Vuitè curs</i>						
Nens	2,0	10,5	17,5	20,1	49,8*	100 (588)
Nenes	15,2	30,7	29,5	15,2	9,4#	100 (499)

* $p < 0,05$ per la comparació entre els dos cursos pel mateix sexe.

$p < 0,05$ per la comparació entre els dos sexes pel mateix curs.

Eva Comín, Manel Nebot, Joan R. Villalbí
 Institut Municipal de la Salut
 Barcelona



javier vergara editor

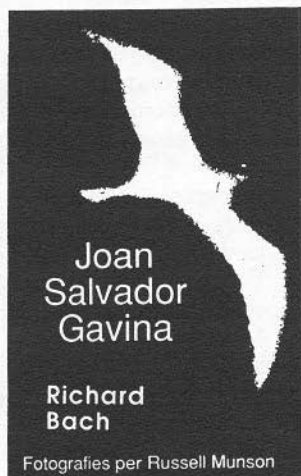
L'Obra
cabdal de

RICHARD BACH

Distribuït per

DISNEU S.A.

Independencia, 92
 Tel. 336 57 13 Fax. 263 18 97
 08902 l'Hospitalet (Barcelona)



PROTOCOL ENTRE ELS SINDICATS D'ENSENYAMENT I ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE CATALUNYA

A Barcelona, a 12 de juliol de 1990, en el marc de l'Escola d'Estiu de Barcelona, els sotasignats, representants dels sindicats CCOO, FETE-UGT, USTEC, STE's i CGT, i de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, acordem el següent protocol de funcionament, que tindrà les següents

BASES

1. L'objectiu d'aconseguir una Escola Pública de qualitat que doni resposta a les demandes socials i educatives del poble de Catalunya és la base del present acord, el qual es fonamenta en l'autonomia de les diverses organitzacions i en la seva independència mútua.

2. El necessari lligam entre model d'escola i desenvolupament professional ens porta a la necessitat d'explicar que els sindicats i els MRP reflexionen sobre la mateixa realitat educativa, en la perspectiva d'aquesta Nova Escola Pública.

3. Els Moviments de Renovació Pedagògica reconeixen als sindicats la representativitat dels ensenyants. Els sindicats reconeixen el necessari paper dels Moviments de Renovació Peda-

gògica, en la reflexió sobre la pràctica docent i la seva contribució a la formació permanent del professorat.

Per tots aquests motius formulen els següents

ACORDS

1. Els sindicats i la Federació de MRP ens comprometem a traspassar la informació mútua del conjunt de reflexions i posicionaments que realitzem en temes d'interès comú, així com a preveure l'assistència mútua en jornades i congressos, sempre que la temàtica ho recomani.

2. Anualment concretarem un pla conjunt, que pot incloure:

- Jornades de formació i reflexió sobre temes relacionats amb l'educació, organitzades conjuntament.
- Seminaris o grups de treball conjunts per treballar algun tema o aspecte concret.

3. Per desenvolupar aquests acords es crea una comissió d'enllaç entre sindicats i MRP, que es reunirà una vegada al trimestre de for-

ma ordinària. També es podrà reunir amb caràcter extraordinari i quan les circumstàncies ho requereixin.

4. Aquest acord en l'àmbit de Catalunya pot tenir repercussions a nivell territorial amb l'establiment d'altres acords entre els sindicats i els moviments de mestres (MRP) de cada zona. Aquests acords, podran incloure temes com:

- Participació en activitats conjuntes en el territori.

- Organització conjunta d'activitats.
- Coordinació de recursos.
- Posada en comú de posicions sobre determinats temes.

Barcelona, 12 de juliol de 1990.

**Sindicats: CCOO, FETE-UGT, USTEC,
STE's, CGT
Federació de MRP de Catalunya.**



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA
Institut de Ciències de l'Educació

I. S. E. P.

INSTITUT
SUPERIOR
ESTUDIS
PSICOLÒGICS

CURSOS DE POSTGRAU

LOGOPEDIA EDUCACIÓ ESPECIAL

GRUPS INTENSIVS DE CAP DE SETMANA PER RESIDENTS A COMARQUES

Informació:

I.S.E.P. c/ Balmes, 32 pral. 2^a - 08007 BARCELONA - Tel: (93) 318 56 70

NOVETATS

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo. *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE, 1990

Extracte de l'índex:

Noción de evaluación; Evaluación continua en la Educación Física, participación del alumno en el proceso evaluador; Programa de evaluación, elaboración de una prueba; Evaluación del profesor; Evaluación de la condición física, de las habilidades motrices, de las habilidades deportivas, de la expresión corporal; Tablas de percentiles por edad y sexo de la batería EUROFIT; Tabla de puntuación de Test de Aptitud Física.

Cançoner de l'Escola Normal de la Generalitat (1931-1938). Barcelona: Associació d'Amics de l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya (AAENG; 5)

CARR, Wilfred. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990 (Pedagogía; 61)

Extracte de l'índex:

Parte I. Teoría y práctica de la educación: diagnóstico del problema de la teoría y la práctica, ¿tecnología o praxis? el futuro de la Teoría de la Educación; Parte II. Epistemología de la investigación científica: ¿puede ser científica la investigación educativa?, La idea de «método» en la investigación educativa, Hacia una ciencia crítica de la educación.

Congreso estatal sobre la infancia maltratada (1: 1989: Barcelona). Libro de resúmenes: conferencias, ponencias-talleres, comunicaciones.

Cuadernos de formación: Escuela de Padres. Madrid: CEAPA, 1990

1. Consejos escolares y participación.

2. Drogodependencias y su prevención.

3. Deporte escolar: instrumento educativo y saludable.

4. Hacia una educación no sexista.

5. Guía didáctica para la formación activa de padres y madres.

FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1990 (Temas de educación; 19)

Extracte de l'índex:

Alfabetización de adultos: visión crítica y visión ingenua; El rol del trabajador social en el proceso de cambio; Acción cultural y concienciación; El proceso de alfabetización política; La educación, la liberación y la Iglesia; Llamada a la concienciación y a la desescolarización.

FORTIÀ I RIUS, R.; FRANCH I BATLLE, J. *Els espais naturals de les comarques gironines*. Girona: Diputació, 1987-89. (Col. Estanislau Vayreda i Vila)

1: Els aiguamolls del Baix Empordà.

2: Els aiguamolls de l'Alt Empordà.

Extracte de l'índex:

Indicacions del mestre: Muntatge àudio-visual; Projectes de recerca: preparació del treball de camp, fitxes, elaboració final.

JANER MANILA, Gabriel. *Fuentes orales y educación*. Barcelona: Pirene, 1990 (Dejadles leer).

Extracte de l'índex:

El poder energético del lenguaje; La educación y las fuentes orales: La función educativa de los cuentos populares; Literatura tradicional, escuela y territorio; Las sombras

colectivas; Teatro, imaginación y juego; La transcontextualización de la fiesta tradicional.

JOHNSON-LAIRD, Philip. *El ordenador y la mente: introducción a la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1990 (Cognición y desarrollo humano; 21)

Extracte de l'índex:

¿Cómo debería estudiarse la mente?, Computabilidad y procesos mentales; La imagen visual; Aprendizaje y capacidad para aprender, los componentes de la memoria; Cognición; Comunicación; La mente consciente y la mente inconsciente.

La lucha contra el trabajo infantil. Ginebra: OIT, 1990

Extracte de l'índex:

El trabajo infantil: problemas, orientaciones y programas; El trabajo infantil en: Egipto, Colombia, Perú, India y Filipinas; Servicios alternativos para los niños callejeros: métodos utilizados en Brasil; Orientaciones y programas en materia de trabajo infantil en: India, Kenya, Hong Kong, Filipinas, Perú y Colombia.

TUBAU, Ivan. *El català que ara es parla: Llengua i periodisme a la ràdio i la televisió*. Barcelona: Empúries, 1990 (Biblioteca Universal Empúries; 42)

Extracte de l'índex:

L'estat d'una qüestió que no és d'estat; Locutors i periodistes; Assessors i correctors; Directius; Professors de periodisme; Teòrics i aplicats; Karl Popper i el català.

TUSON, Jesús. *El llenguatge i el plaer: incursions lingüístiques en terra literària*. Barcelona: Empúries, 1990 (Biblioteca Universal Empúries; 41)

Extracte de l'índex:

La dansa verbal: els peus del so, la glòria del ritme i els sotracos del silenci; El laberint de les paraules: la ficció del sentit i els límits de la figuració; L'arquitectura del sentit: de la llengua solidària a les fronteres del monòleg.

Biblioteca Rosa Sensat
juny 1990

27 de setembre de 1990.
D'11 a 19 hores al Centre
d'Estudis i Recursos Culturals
de la Diputació de Barcelona

Cultura i Entorn

Memorial Joaquim Franch

*Un debat sobre la intervenció
interdisciplinària al territori:
educació, medi ambient
i cultura*

Amb la participació, entre altres, de:
Jordi Labòria, Diputat-President de
l'Àrea de Cultura de la Diputació de
Barcelona

Joaquim Nadal, Alcalde de Girona
Pilar Benejam, Coordinadora de
l'Àrea d'Educació de la Diputació de
Barcelona

Ignasi Castelló, Cap del Servei de
Parcs Naturals de la Diputació de
Barcelona

José M^a Valverde, Catedràtic
d'Estètica de la Universitat de
Barcelona

Sebastià Serrano, Catedràtic de
Lingüística de la Universitat de
Barcelona



**Diputació
de Barcelona**
Servei de Cultura

CERC

Montalegre, 7
08001 Barcelona
Tel.: 301 00 66

LA COL·LECCIÓ «MIRA QUÈ FAIG»

L'Editorial La Galera ens ha sorprès amb una acurada edició en català de 10 llibres de l'alemanya Sabine Lohf, col·lecció que en català s'anomena «Mira què faig» i que ha aparegut l'any 1990. Hi ha coses per fer amb botons, amb fustes, paper, plastilina, roba, suro, pedretes, fulles, capsetes i perletes.

No podem deixar de remarcar la presència de dos elements importants que fan que en un pilot de llibres s'hi vegi la unitat de tota una col·lecció.

Cada títol presenta un nou material —no cal saber llegir per endevinar quin és— i que van dels més bàsics (com la roba i el paper) fins als més sofisticats (com el suro i les perletes), des dels que no cal comprar perquè n'hi a totes les cases (els botons) fins als que no es poden comprar senzillament perquè no es venen (les fulles).

Aquests llibres són ben suggeridors, ja que a més a més de les explicacions i les il·lustracions, permeten deixar-se portar per les ganes de fer coses amb les mans. D'aquesta manera hom pot, com a mínim, doblar o triplicar el nombre d'idees dipositades entre pàgina i pàgina.

Llàstima, però, que a l'hora d'editar aquests llibres no s'hagin confeccionat les cobertes amb cadascun dels materials que conviden a manipular. Segur que és car; segur que en alguns d'ells la cosa duria molts i molts problemes —com fer, per exemple, una coberta de lli-

bre de botons?: segur que és arriscat. Però en el camp dels llibres per als petits, hi ha qui ja ha apostat per fer-ne, de coses arriscades: llibres de plàstic inflable per dur a la banyera, llibres on la cua del conill es pot acariciar com si ho fos de debò, de conill; llibres amb..., llibres de...

L'altra troballa interessant és el personatge, un follet —a cops acompanyat de tota una caterva d'amics, també follets— que amb la seva presència constant a cada llibre ens fa veure de quina manera cal fer les coses.

No són pas llibres per a explicar, aquests, no ens enganyem. De fet, el que s'enganya és perquè vol, perquè a la contracoberta de cada un dels 10 llibres, el follet hi fa una declaració de principis prou explícita. Diu: «En aquests llibres us ensenyo una pila de coses que podeu fer. És molt divertit i molt fàcil». En una paraula: són llibres que fan fer, llibres acció.

Si ens col·loquem en el camp de la producció de llibres per als petits, però utilitzem la nomenclatura emprada per classificar els llibres per als joves i per als adults, aquests són els que constitueixen l'apartat dels llibres de coneixements.

La manipulació, per als petits, és o no una de les formes essencials de coneixement de les coses?

BORRELL, Joaquim, *El bes de la nivaira*, Columna, Barcelona 1990 (Col. Columna).

L'any 1514, a les valls pirinenques del Pallars hi ha la creença de l'existència de bruixes.

Un cavaller del Sant Ofici ha de conduir per aquelles muntanyes una noia, Marginda, acusada de bruixeria, i l'ha de deixar a Esterri sota el Tribunal de la Inquisició. Durant la travessa, en passen de totes. El cavaller es compadeix dels sofriments de la noia i l'allibera de les cadenes, però Marginda s'escapa diverses vegades utilitzant l'enginy. Però la gent atribueix les seves fugides a poders de bruixeria.

Al final del llibre el cavaller es posa de part de Marginda, però el desenllaç és tan borrós com molts dels passatges de l'obra.

És el mateix cavaller d'Oxelles qui ens narra els fets.

L'obra alterna la narració de la història amb la descripció dels paratges pirinencs i de la vida i les reaccions dels seus habitants.

Utilitza un llenguatge molt acurat, difícil, i suposo que amb lèxic específic de la zona on succeeixen els fets.

L'obra és interessant tant per l'argument i les descripcions com perquè ens mostra la vida d'una època amb un problema possiblement molt estès.

Per la dificultat del llenguatge, crec que no es pot recomanar per a abans de 16 anys.

M. Carme Minguella

CELA, Jaume; PALOU, Juli, *Una mort massa salada*, il. Pep Montserrat, Pirene, Barcelona 1990 (Col. La Maleïda «Les peripècies de la Xarloca»).



Llibre de butxaca, on la desena d'il·lustracions en blanc i negre que hi ha s'adapten prou bé a l'estil de l'humor negre.

La Marta, de vacances a Begur, assisteix a la troballa d'un cadàver a la platja. La presència d'una noia mig amagada i amb la por als ulls la porta a seguir-la i a veure com un home la domina de manera brutal. Marta, transformada de bell nou en «Xarloca», s'imposa la missió de rescatar-la...

Es tracta del segon volum de «Les peripècies de la Xarloca», de la col·lecció de novel·la policíaca juvenil «La Maleïda» de Pirene, on després d'aparèixer-hi diverses traduccions d'èxit sembla que els autors catalans s'hi obren camí.

Els dos J.J. semblen evitar els esculls de la sèrie «El club dels cinc» i la protagonista, a més de la seva colla, té pares i un germà amb els quals, segons el dia, pot barallar-se o bé pot trobar el suport que li cal.

L'obra no manca pas d'una bona dosi d'humor. Segur que els autors s'ho passen bé i és probable que els afeccionats al gènere, a partir de 12 anys, s'hi enganxin amb fruïció.

Edat a partir de la qual es recomana llegir el llibre: 12 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

SENNELL, Joles, *El món inventat*, il. Miguel Calatayud, Publicacions Abadia de Montserrat, Barcelona 1990 (Col. Llibres del sol i de la lluna).

Tapa dura. Colors crema i aquarel·la. Lletra grossa i blocs espaiats. Molt il·lustrat, a doble plana. Dibuixos massa «quadriculats».

Món futurista immediat. L'avi porta el seu nét de 7 anys a veure el metro per primera vegada. Viuen en una ciutat del futur, en blocs d'on no tenen necessitat de sortir per res (estudien per mitjà d'ordinador, les activitats són al mateix edifici...).

Per anar al metro passen per un túnel. No poden sortir a l'exterior; l'aire és irrespirable.

El nen, en veure tanta gent i tant moviment, comença a fer preguntes que l'avi intenta contestar. Li explica com era abans la ciutat, què era l'aire lliure, què eren les plantes, què era el sol. La gent del vagó està meravellada de sentir coses tan fantàstiques, però gairebé ningú es creu que hagin existit mai coses tan extraordinàries. El nen, però, sí que s'ho creu, i així ho explicarà als seus néts! Cant a la natura, a partir d'un llibre ecologista.

Tant de bo que els menuts prenguin consciència del que tenim, de les meravelles que ens envolten. que és al nostre abast que no passi el que narra aquest conte.

Edat a partir de la qual es recomana per a la lectura individual: 9 i 10 anys.

Pilar Garriga

MIREU AL CEL

En aquests temps que corren, seguir aquest consell pot costar car.

En el meu barri, caminar amb la vista allunyada de les soles de les sabates té la dificultat que, passa sí, passa també, trepitgis una cagarada de gos. Alguns jardins, especialment les places toves —potser el nom ve d'aquí—, són tan abundants en caques de totes mides i textures que els nens i nenes que hi juguen aprenen a fer figuretes, no pas amb les pastetes de la meva infantesa, sinó amb els residus del millor amic de l'home i de la dona.

Tot i això, cal observar en direcció al cel. Hem d'educar els nens i nenes perquè aprenguin a mirar enlaire. Per exemple —i perdoneu-me l'exemple barceloní, però em penso que es pot generalitzar a molts pobles i ciutats de Catalunya—: ¿Heu pensat mai a fer una sortida al Passeig de Gràcia i demanar que els excursionistes mirin el que hi ha per damunt del tercer o quart pis? És impressionant la quantitat de detalls, majoritàriament arquitectònics, que hi trobem. Estic segura que una bona colla de barcelonins no s'han adonat en tota la seva vida del magnífic penell que corona una de les cases de la part baixa del passeig. O dels balcons de ferro que presenten dibuixos de tota mena. O en una mena de petit observatori, com si fos un mini-Fabra que hi ha dalt d'un terrat mig escanyat per dues cases més altes.

Temo que els japonesos ens ho acabaran descobrint, per vergonya nostra.

I parlant de japonesos, des de fa temps tinc un dubte: els que es passegen nit i dia per Barcelona, ¿són sempre els mateixos o són grups diferents?

Mireia Puig

Prop del bosc



no juguis amb foc.



Cal que aquells que estan convençuts de tenir-ho tot controlat s'adonin d'una vegada per sempre que fruir un cigarret per la finestra del cotxe, fer foc prop del bosc, o cremar marques i rastrols a ple estiu pot tenir conseqüències irremediables.

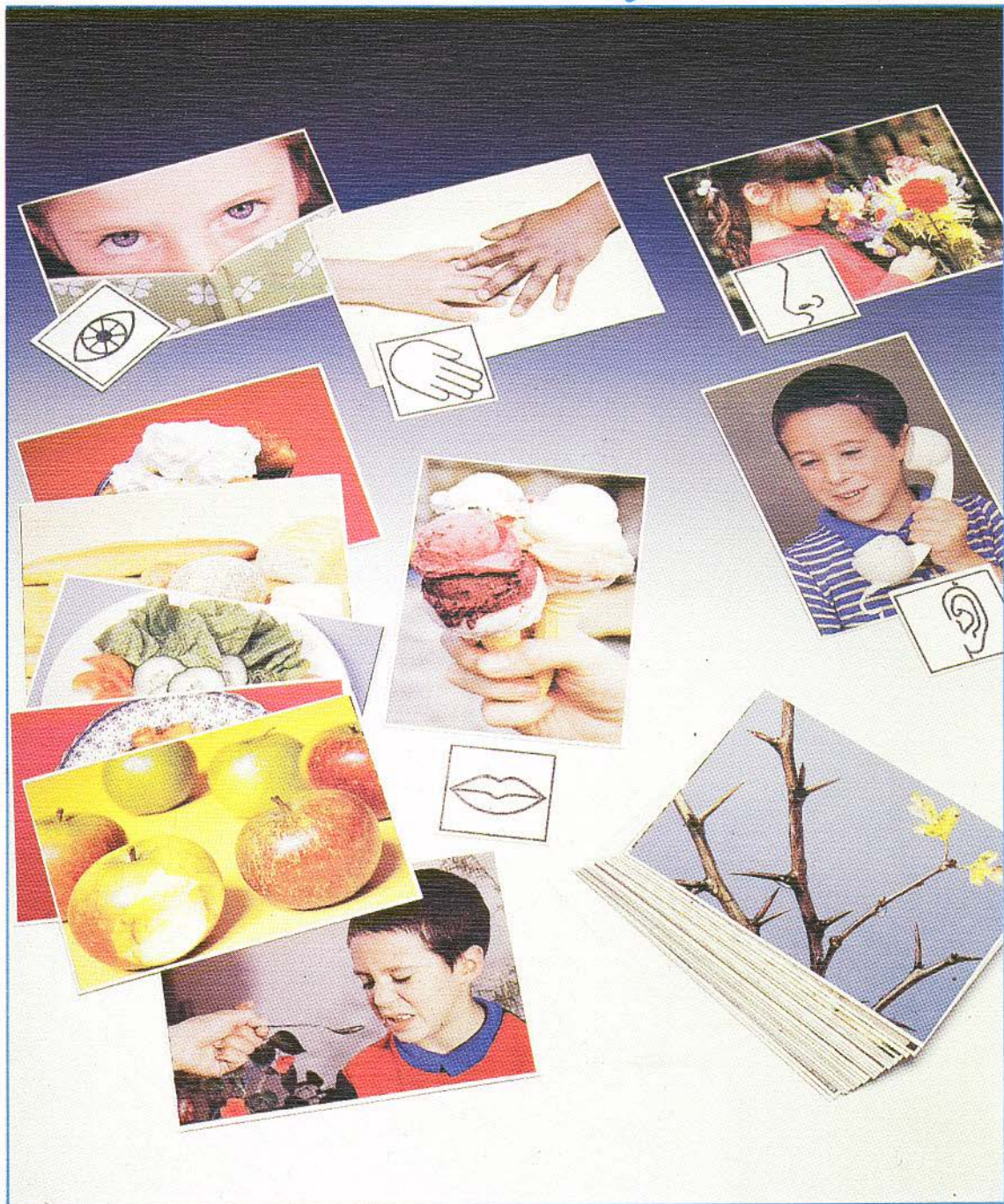
L'experiència demostra que, desgraciadament, aquestes persones cada any s'han equivocat centenars de vegades.

Prop del bosc, no juguis amb foc.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Agricultura,
Ramaderia i Pesca
**Direcció General
del Medi Natural**

nathan a Catalunya, en català.



a **ABACUS**[®]
servei a l'ensenyament