



Publicació
de Rosa Sensat

Abril 1994

PERSPECTIVA

ESCOLAR 184

Llengua, escola i convivència

La comunicació oral a l'escola
Els drets i deures dels alumnes
Els contractes laborals



Abril 1994

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 1 8 4

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Ton Creus,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià,
Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Jesús Viñas

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Amena, s.a.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.500 ptes.- P.V.P. 650 ptes.

Editorial:

Llibres, llibres, llibres 1

Monogràfic:

Llengua, escola i convivència

- L'ús social de la llengua, intervencionisme i convivència. *Lluís López del Castillo* 2
La immersió lingüística a Catalunya. *Ignasi Vila* 8
La immersió, un procés obert. *C.P. Joan Marquès Casals* 14
Models en l'àmbit de l'ensenyament en estats plurilingües. *Antoni Milian i Massana* 20
El català: convivència o correlació de forces. *M. Vázquez Montalbán* 27
Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 31

Escola.

Didàctica:

- La comunicació oral a l'escola. *Fabio Gallego* 37
Organització escolar:
Aprendre junts a través dels projectes de treball. *Dora Muñoz i Maite Sbert* 43

Escola i societat.

Política educativa

- La revisió dels drets i deures dels alumnes. *Josep Gómez Andrés* 51
Escola i treball
Contractes de treball per a bons i mals estudiants. *Ramon Plandiura i Vilacis* 55
Català a l'escola
Més sobre el català, encara. *Federació de MRP de Catalunya* 61

Per als nois i noies

Recordar. *Jaume Cela* 65

Novetats bibliogràfiques

- Textos legals 68
Cartes al director 72

R O S
S E N
S A T

Llibres, llibres, llibres...

El mes d'abril, el més primaveral de tots els mesos, ens ofereix l'esclat de les lletres, de les paraules, fa florir els nous llibres als prestatges, als taulells de les llibreries. I si fa bo, si fa sol, l'abril arrengrera els llibres a les parades a l'aire lliure, ben a prop dels vianants. El sol no sap llegir, els vianants sí.

Tots som cridats a fer d'abelles matineres i deixar-nos seduir per la bellesa de les cobertes, pels suggestius tons de les portades, pel disseny, pel dibuix i la fotografia, pels colors, per la combinació d'imatges.

Sant Jordi, al tombant de l'abril, és el ritus d'una religió feta de lletra impresa, una lletra petita, atapeïda, tancada ben endins com la llavor que ha de germinar. Lletres endreçades d'esquerra a dreta, de dalt a baix, pàgina rera pàgina.

Llegir, un cop triat el llibre, és un repte. Llegir allunya la passivitat. Fa fora la badoqueria. No si val a badar! Per llegir cal una bona dosi d'activitat i concentració alhora... Però, a mesura que les formigues arrengrades fan via cap al nostre cor, cap al nostre cervell, es posa en marxa la nostra intel·ligència, la nostra fantasia, la nostra imaginació, la nostra sensibilitat... Ens posem en camí. Aprenem i oblidem, vivim i morim, ressuscitem.

El llibre ens fascina, ens sedueix, ens aquieta, ens inquieta.

No existeix la lectura passiva. Ens hi involucrem. Nosaltres, els lectors, som tan autors com l'autor, més autors que el mateix autor. L'autor no pot sospitar els nous camins, dreces, viarans que se'ns obren a nosaltres, lectors, erigits en lectors-creadors de cada text.

La capacitat de pensar és la capacitat de llegir. Les paraules expliquen, narren, descriuen, qualifiquen, quantifiquen, codifiquen, descodifiquen, lliguen, incansables, els conceptes, les idees i ens mostren què som, com som, què fem i com és el nostre món i fins i tot com voldríem que fos...

2 Llengua, escola i convivència

La influència exercida els últims anys per la presència pública institucional del català —sobretot a l'ensenyament i als mitjans de comunicació— ha aconseguit uns efectes positius. Però, hi falta encara un bon tros per arribar a la plena competència lingüística i comunicativa. És de justícia, doncs, l'intervencionisme en matèria de normalització lingüística; cal, però, l'acord perquè aquesta normalització sigui un bé social per a tothom.

L'ús social de la llengua, intervencionisme i convivència

*Lluís López
del Castillo*

Segons les estadístiques a què la Generalitat de Catalunya ens té acostumats, la situació del català al Principat de Catalunya avança cap a la perfecció del Parnàs: cada vegada l'entén, el sap parlar i el sap escriure més gent. També es reconeix, però, que el fet de “saber-lo”, sobretot parlar, no vol pas dir que ara es parli més que abans.

De fet, i des d'aquest punt de vista, hi ha dues Catalunyaes. No solament sociolingüísticament parlant, sinó fins i tot geogràficament. L'una és la “taca barcelonina” (Barcelona, Barcelonès, Vallès Occidental i Oriental, Baix Llobregat, amb certes prolongacions cap al Maresme, l'Anoia, l'Alt Penedès i el Bages), i l'altra la resta (amb matisos importants, com són els nuclis urbans de Tarragona i Lleida, amb una presència forta del castellà).

La diferència fonamental està en la llengua d'ús normal per part de la majoria del jovent (15-25 anys). A la primera zona ho és el castellà i a la segona, el català. (La llengua d'ús entre ells i cap enfora del propi nucli generacional.) En el primer cas, fins i tot és el castellà la llengua en què cada vegada més els restants grups generacionals trien per adreçar-s'hi en diferents situacions. I així doncs comencem a trobar-nos davant un cert consens social implícit que podria arribar a considerar el castellà com a llengua natural del jovent.

Toquem ara els resultats de dos fenòmens coincidents: l'entrada en la pubertat i en la joventut dels fills i néts de les grans immigracions dels seixantes i setantes —d'elavada natalitat donada la seva relativa joventut en comparació amb el conjunt de la població d'aquell moment—, crescuts en medis aïllats i sense possibilitats “naturals” de fer seu el català; i la repressió franquista, que castra lingüísticament i sociolingüísticament unes quantes generacions seguides (ben bé tres). Una població que no es considera sinó catalana, però que té el castellà com a llengua hegemònica de relació, ja que dins del seu grup generacional constitueixen la majoria en el context “barceloní”.



Tot i així cal assenyalar que la influència exercida els últims anys per la presència pública i institucional del català, sobretot a l'ensenyament i als mitjans de comunicació, hi ha aconseguit uns efectes positius: pel que fa a competència lingüística a diversos graus i nivells, i pel que fa a actituds. Cosa que no succeeix amb la generació de pares i avis, els quals fan un emparedat entre aquestes generacions joves i la població procedent de la immigració anterior a la guerra, que presenta en comparació elevats índexs d'ús del català.

La situació de la població actualment escolaritzada sembla que comença a ser sensiblement diferent per la major extensió i aprofundiment de la catalanització de l'ensenyament. Però, de fet, el tomb de les normes d'ús en aquesta població a favor del català només es dona satisfactòriament en processos de catalanització total, quan s'hi conjunquen positivament dos factors: acceptació social i projecte lingüístic de centre que té en compte no solament mitjans pedagògics i didàctics, sinó una planificació de les actituds sociolingüístiques (és a dir, aconseguir que el català sigui no solament la llengua vehicular de l'ensenyament formal, sinó la de comunicació informal a tots els nivells). Hi ha altres tipus d'experiències escolars, però pràcticament totes deixen l'alumne a mig camí d'un ús social ple del català. (I parlem sempre del context que en diem “barceloní”.)

Alguns debats esdevinguts no fa gaire, com el del futur del català, han resultat bastant estèrils i una cortina de fum davant d'altres problemes del país, i fins i tot de la problemàtica sociolingüística de fons: com aconseguir una igualtat de drets lingüístics per a tots els

4 Llengua, escola i convivència

catalans, especialment com aconseguir que els que no tenen el català com a llengua primera l'arribin a adquirir realment com a llengua pròpia amb plena competència.

L'intervencionisme

Partirè del fet que cal marcar uns objectius per a l'ensenyament, una de les peces claus per a una política eficaç.

Els objectius d'un ple domini (competència lingüística i comunicativa) estan marcats per la llei de normalització lingüística vigent (que ara és tan qüestionada). Però els resultats no són pas satisfactoris encara (aneu, si no, per barriades del Baix Llobregat i adreceu-vos en català a nois i noies de deu-dotze anys: constatareu la incapacitat que tenen d'expressar-s'hi ells també).

La capacitat lingüística que el sistema d'ensenyament obligatori ha de donar ha de ser total. El criteri de fons està no pas en el compliment formal d'una llei, sinó en la defensa per tots els mitjans dels drets lingüístics de tota la població escolar catalana. I el dret lingüístic que encara està en crisi és el del català.

En aquest sentit, no està pas superada ni de bon tros la fase d'extensió del coneixement del català (si no és que s'hi vulgui entendre la simple comprensió oral passiva). Per arribar a la plena competència lingüística i comunicativa n'hi falta un bon tros. S'ha de continuar estenent els programes d'immersió, preparant més bé els ensenyants (en la formació inicial i en la permanent) i establint un sistema encara no existent (perquè costa diners) de control/assessorament eficaç. És un treball de molts anys.

El problema, però, no està tant en l'ensenyament obligatori com en el secundari actual. Molts instituts són la demostració pràctica per al jovent de la inutilitat d'una llengua per a la cultura i per a la comunicació intrageneracional. La situació d'impasse que sembla que hi ha a la universitat en aquest sentit no és sinó fruit de les inèrcies que s'arrosseguen des de la secundària: en l'ús científic de la llengua per part del professorat (amb una majoria catalanoparlant) i de la "comoditat" més o menys gran amb què s'hi mouen els



estudiants. Arribats a la universitat, ja és molt més difícil d'aplicar-hi certes polítiques intervencionistes des dels poders públics. Cal encara continuar explicant què vol dir un sistema d'ensenyament català. Què vol dir que el català és de tots, i que és per a tothom que és exigít. En el context actual de clara minorització encara del català, no val pas la pena d'alimentar debats de l'estil de quina és la llengua pròpia (també el gaèlic deu ser la llengua pròpia d'Irlanda i ja veiem això de què els serveix).

L'intervencionisme en matèria de normalització lingüística és de justícia. La llengua catalana no ha de recuperar pas la seva situació d'abans de la guerra, sinó que ha d'assolir una situació de normalitat com no ha tingut mai, i no dic no ha tingut durant segles perquè seria un anacronisme (la "normalitat" del segle XIV té poc a veure amb el context actual). Això comporta de fet arribar a l'hegemonia del català a tots els nivells dins de la nostra societat. La lliure evolució de la societat té una dinàmica pròpia, té unes inèrcies que són anteriors als moments històrics actuals. Les inèrcies produïdes per una situació de major normalització no es veu potser fins d'aquí vint o trenta anys (quan arribin a l'edat adulta les generacions actuals de ciutadans escolaritzats íntegrament en català).

6 Llengua, escola i convivència

S'ha de recuperar des de tots els àmbits possibles la defensa activa dels drets nacionals, que són de tots, i deixar de contemplar passivament com símbols, llengua i catalanitat són segrestats des de camps partidistes i retraduïts en un sol llenguatge. La majoria del poble treballador que té altres punts de mira comença a col·locar tot aquest bagatge com a específic dels altres, i no pas com a propi.

La convivència

El conflicte lingüístic existeix de fa segles a la nostra societat. En efecte, la llengua pròpia d'aquest país, el català, ha estat llargament postergada, i al mateix temps supeditada al castellà, a vegades per força, a vegades de grat, i moltes altres davant la inèrcia de la població.

La societat catalana contemporània, però, va fer des del segle passat una reivindicació substancial de la pròpia llengua, i aquesta és una herència que hem rebut nosaltres. La llei de normalització lingüística, ara fa deu anys consensuada per totes les forces polítiques catalanes, i unànimement votada, ha constituït fins ara una eina important de treball que comença a donar els seus fruits, sobretot en el camp de l'ensenyament obligatori.

El criteri que tota la població escolar dominés perfectament les dues llengües, català i castellà, en acabar l'escolaritat obligatòria ha estat un objectiu fonamental cap al qual s'han abocat molts esforços, dels mestres i les mestres més que de ningú, però també dels pares i de l'administració. Però és un objectiu a hores d'ara parcialment aconseguit.

Els programes d'immersió impulsats els últims anys han demostrat ser un bon instrument en moltes situacions per aconseguir una competència bona pel que fa al català. La immersió demostra ser el millor instrument, doncs, ara i en determinats casos, per arribar a la coneixença adequada de les dues llengües, i no pas d'una de sola. La immersió doncs s'emmarca en una perspectiva de bilingüisme; suma correctament, no pas resta com creuen alguns. (I així és com ho han entès fins ara la immensa majoria de pares i mares d'aquests alumnes no catalanoparlants de l'escola pública, que han estat d'acord amb la immersió lingüística a l'escola per als seus fills.)

I aquest acord és un dels requisits bàsics de la immersió. L'error estaria a universalitzar la immersió per decret quan encara no s'ha fet un balanç complet del període anterior i quan les experiències no han pas arribat per un igual i de manera satisfactòria a totes les comarques. En comptes de reformes legals, el govern de la Generalitat s'hauria d'abocar en el proper període a l'escola pública, especialment la del àrea barcelonina, i fer efectiu en el cent per cent dels casos el dret que tenen aquests alumnes a fer plenament seva la llengua catalana a l'escola.

L'objectiu de fer de Catalunya una conunitat nacional no comporta pas l'eliminació dels conflictes entre classes, sinó impedir la consolidació d'ètnies al seu interior. És per això que és alarmanant que ara torni a sortir la consciència de grup "ètnic" en funció de la llengua. Convindria, entre altres coses, de "dessacralitzar" la normalització lingüística: fóra un bé social per a tothom.

Els intents actuals de certs grups de convertir el conflicte lingüístic en guerra lingüística oberta no haurien de fer perdre excessivament la calma a ningú, ja que no és pas la d'ells l'opinió de la majoria de la població catalana. Però sí que haurien de posar ben alerta sobre dues qüestions: que la situació jurídica de les llengües oficials i pròpies de les "comunitats autònomes" és de supeditació jeràrquica respecte a l'oficial de l'Estat (segons la Constitució), cosa que les fa estar contínuament a la corda fluixa (i les empentes per fer-les caure ara vénen dels feixistes de dins i de fora, però altres vegades han vingut de sectors diguem-ne "progressistes"), i que la llengua és sempre un instrument voluble, perquè a part de ser un mitjà de comunicació, afecta lligams privatis de les col·lectivitats i pot ser fàcilment manipulada per qualsevol "isme".

L'article mostra els resultats dels programes d'immersió lingüística, tal i com han estat definits en els estudis sobre educació bilingüe, pel que fa a coneixement de llengua catalana, llengua castellana i matemàtiques, i enceta una breu discussió i valoració sobre el futur de l'educació bilingüe a Catalunya.

La immersió lingüística a Catalunya

Ignasi Vila

Universitat de Girona
Departament de
Psicologia

La immersió lingüística és un programa d'educació bilingüe que permet el coneixement d'una llengua, diferent de la llengua familiar, quan socialment es desitja aprendre i els escolars no tenen un medi social que estimuli el seu coneixement informal. Evidentment, aquest programa pressuposa que l'adquisició de la llengua no minva la competència en la pròpia ni comporta desavantatges acadèmic, cognitius o personals per als nens que el segueixen.

La seva característica més notable és que s'acompleixen els objectius mitjançant un disseny en el qual els infants accedeixen al domini de la lectura i l'escriptura en la segona llengua per posteriorment adquirir aquestes habilitats en la seva pròpia llengua. Així, la immersió lingüística s'enquadra entre els programes de canvi de llengua llar-escola.

Això no obstant, la immersió lingüística no es pot confondre amb els programes de canvi de llengua llar-escola. De fet, encara que com ja hem assenyalat entra en aquesta classificació, la seva realització pressuposa una sèrie de condicions que el distingeixen d'un altre tipus de programes que també fan aquests canvi. Així, la immersió lingüística pressuposa, d'una part, voluntarietat i, de l'altra, el respecte a la llengua dels alumnes i la garantia del seu desenvolupament. En aquests sentit, la immersió lingüística és justament el contrari de la submersió lingüística. En aquests progra-

mes també es fa un canvi de llengua llar-escola, en molts casos, sense cap respecte a la llengua dels alumnes, la qual no és considerada ni com a llengua d'aprenentatge ni com a llengua d'ensenyança.

Actualment, a Catalunya, l'ensenyament en llengua catalana es relaciona directament amb la immersió lingüística. Això no és del tot cert. La immersió lingüística és un programa molt precís d'educació bilingüe i, per tant, no necessàriament totes les situacions de canvi de llengua llar-escola que es donen a Catalunya entren dintre de la immersió. I és per això que qualsevol discussió sobre els resultats de la immersió lingüística ha de precisar amb exactitud les característiques dels programes que s'avaluen. En aquest article mostrem els resultats dels programes d'immersió lingüística que es fan a Catalunya, tal i com han estat definits en els estudis sobre educació bilingüe (voluntarietat, presència de la llengua castellana en el currículum, homogeneïtat lingüística a les aules, etc.), sobre coneixement de llengua catalana, llengua castellana i matemàtiques. A més a més, hi afegim una curta discussió i valoració sobre el futur de l'educació bilingüe a Catalunya.



La immersió lingüística a Catalunya

En els últims anys s'han fet nombrosos treballs que tenien com a objectiu l'avaluació dels resultats de la immersió lingüística a Catalunya. En conjunt, tots ells arriben a conclusions semblants. Així, en primer lloc, el coneixement de la llengua castellana que tenen els infants castellanoparlants s'assembla al coneixement que tenen d'aquesta llengua els escolars castellans escolaritzats en la seva pròpia llengua. En altres paraules, tal i com prediu el programa, els escolars castellans que segueixen programes d'immersió no veuen minvat el desenvolupament de la seva pròpia llengua.

En segon lloc, els seus nivells de llengua catalana són significativament superiors als nivells a què accedeixen els seus homònims que assisteixen a programes en els quals el català únicament és una assignatura o que es reparteix de forma proporcional amb el castellà. Respecte a aquest punt, el programa d'immersió lingüística també aconsegueix les seves prediccions i es mostra com la millor manera d'accedir al coneixement de la llengua catalana, quan

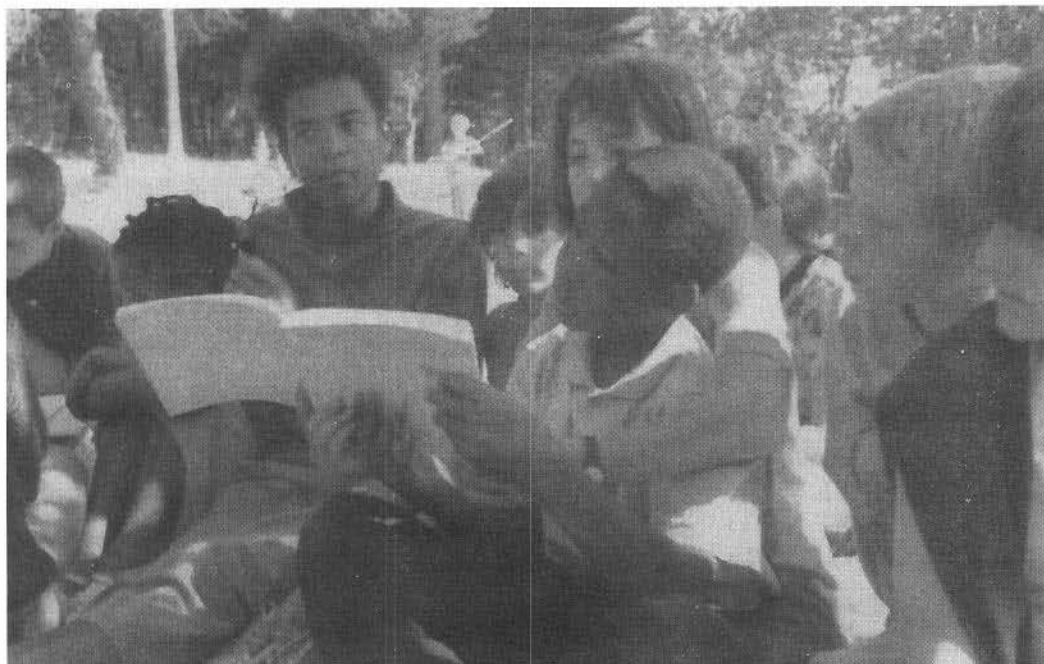
10 Llengua, escola i convivència

aquesta llengua no es pot aprendre de manera informal des del medi familiar o social dels escolars.

Això no obstant, els estudis ens mostren que aquests coneixement augmenta de manera progressiva al llarg de total l'escolarització. És a dir, en finalitzar el cicle infantil, els escolars d'immersió saben molta més llengua catalana, però menys que la que saben els escolars de llengua familiar catalana escolaritzats en la seva llengua. Això significa que els escolars d'immersió no poden ser tractats en el context escolar de la mateixa manera que els catalanoparlants. Ans el contrari, la immersió lingüística és un programa específic al llarg de tota l'escolaritat que no es pot confondre amb el que tradicionalment hem conegut sota el nom de "escola catalana".

En tercer lloc, existeixen treballs que han comparat el rendiment acadèmic entre els programes d'immersió lingüística i altres tipus de programes (ensenyament en castellà amb el català com a assignatura i ensenyament vehiculat de forma proporcional mitjançant les dues llengües). Aquestes avaluacions mostren que, en finalitzar el Cicle inicial, no hi ha diferències entre els resultats que obtenen els alumnes que segueixen un o altre tipus de programes. Aquests estudis han utilitzat les notes que els alumnes obtenen i, per tant, és difícil conèixer des d'aquests quines dificultats, si es que existeixen, tenen els escolars d'immersió enfront d'altres alumnes de parla castellana que desenvolupen les habilitats relatives a la lectura i l'escriptura des de la seva pròpia llengua.

És en aquests sentit que hem de destacar els treballs que han avaluat el coneixement matemàtic dels escolars d'immersió lingüística en acabar el Cicle Inicial i l'han comparat amb el que s'obté en d'altres programes. Els resultats d'aquestes avaluacions mostren que els escolars d'immersió i d'altres programes no difereixen des del punt de vista del raonament matemàtic i sí difereixen, a favor dels que no han assistit a programes d'immersió, respecte a la mecanització de les habilitats implicades en el càlcul matemàtic. Aquesta diferència es manté en d'altres treballs que han avaluat el Cicle Mitjà. Els autors d'aquests treballs consideren que, en els primers moments de la immersió, una part important de les activitats escolars es relacionen amb el domini de la sego-



na llengua, fet que posposa determinat tipus de pràctiques relatives a l'automatització del càlcul numèric.

En definitiva, els treballs realitzats fins ara mostren que els escolars de parla castellana que assisteixen a programes d'immersió lingüística a Catalunya no difereixen dels seus homònims castellanoparlants, a favor dels escolars d'immersió, en el seu coneixement de llengua catalana. A més a més, des del punt de vista del desenvolupament cognitiu (resolució de problemes, raonament, etc.) tampoc no hi ha diferències, igualment que sobre el desenvolupament acadèmic en general. Això no obstant, poden existir àrees concretes del currículum, com es l'automatització del càlcul numèric en les quals els escolars d'immersió es mostren una mica més endarrerits que els seus homònims castellanoparlants.

Conclusions

Més enllà d'un balanç positiu de la pràctica de la immersió lingüística dels últims deu anys, crec que és bo reflexionar sobre diversos punts.

12 Llengua, escola i convivència

Primer, la immersió lingüística es recolza en el dret individual a rebre la primera ensenyança en la pròpia llengua. És a dir, reconegut aquests dret, les famílies que voluntàriament decideixen escolaritzar els seus fills en una llengua diferent troben en la immersió lingüística un programa d'educació bilingüe que permet elevats nivells de competència tant en la llengua d'aprenentatge com en la llengua familiar. Els dissenys que comporten un canvi de llengua de la llar a l'escola que es recolzen en l'obligatorietat poden conduir a desenvolupar actituds negatives cap a la llengua d'escolarització i, per tant, a sumar dificultats per la seva adquisició.

Segon, la immersió té com a objectiu possibilitar el coneixement d'una llengua a la qual els escolars no tenen accés en el seu medi familiar i social. Per tant, en cap cas, la immersió no es pot confondre amb un programa de substitució lingüística. Això no obstant, a vegades la impressió que es transmet des de determinats comentaris o reflexions és una altra. Per exemple, no és estrany sentir dir que la immersió fracassa perquè els escolars quan juguen sols o surten del col·legi utilitzen la llengua castellana. La immersió té com a objectiu, torno a repetir, possibilitar el coneixement d'una llengua i, per tant, qualsevol extrapolació sobre el seu ús no és una qüestió escolar. Les llengües que una persona coneix, les usa en la mesura en què existeixen contextos reals en els quals aquest ús és requerit. Des d'aquests punt de vista, no fa la impressió que un context real d'ús sigui la relació entre dues persones que tenen com a llengua pròpia la llengua castellana.

Tercer, des d'un punt de vista didàctic, és important que l'esforç fet fins ara en el parvulari i cicle inicial s'escampi als cicles superiors de l'ensenyament obligatori. Desgraciadament, hi ha pocs materials específics per a escolars d'immersió que facin el cicle mitjà o el cicle superior i, generalment, s'utilitzen materials elaborats per a escolars de llengua familiar catalana. No obstant això, hem vist que els nens i les nenes de nou anys d'immersió no dominen la llengua catalana com la dominen els seus homònims catalanoparlants, la qual cosa, si no es té en compte, pot comportar que els avantatges obtinguts en els nivells inferiors desapareguin en els superiors. Finalment, no s'ha de confondre immersió lingüística amb ensenyament en català. La immersió requereix una sèrie de condicions que no sempre s'acompleixen en els programes de canvi

de llengua. Per exemple, avui en dia hi ha situacions educatives en les quals un nombre petit de castellanoparlants comparteixen l'escolaritat en llengua catalana amb un ampli nombre de companys catalanoparlants. Aquesta situació té molt poc a veure amb la immersió lingüística (malgrat que de vegades rebí aquest nom) i requereix un esforç didàctic i de recursos diferents en el qual es doni prioritat a l'atenció individual als castellanoparlants perquè desenvolupin en poc temps nivells de competència en llengua catalana semblants a la dels seus homònims catalanoparlants. Tanmateix, recordant la reforma, la diversitat en aquests cas o en una aula d'immersió és completament diferent i, per això mateix, requereix també un tractament diferent.

Febrer 1994

Bibliografia

- BEL, A., SERRA, J. M. i VILA, I. (1993) "Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB", en M. Siguan (ed.) *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- RIBES, D. (1983) *Inmersió al Català*. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Psicologia Bàsica. Universitat de Barcelona.
- VILA, I. (1993) La educación bilingüe en Catalunya. *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*. Bilbao: Fundación Gaztelueta.

14 Llengua, escola i convivència

Dins el procés de treball de millora educativa, el C.P. Joan Marquès Casals, de Terrassa, va abordar els anys 1983-84 el tema de l'aprenentatge i l'ús de la llengua catalana: va elaborar primer un Projecte Experimental de Normalització Lingüística i es va aplicar, a partir del curs 1985-86, el Projecte d'Immersiò. L'article fa un balanç d'aquests anys, que l'escola considera un procés obert.

La immersió, un procés obert

*Col·legi Públic
Joan Marquès
Casals*

Terrassa

L'any 1978 s'inaugura el Centre Públic Joan Marquès Casals, situat al barri de Sant Pere Nord, al nord-est de Terrassa (Vallès Occidental). La població de la zona és majoritàriament integrada per immigrants de procedència andalusa. La llengua d'ús familiar és el castellà en més del 90 % dels habitants.

Joves inquietuds

La constitució d'un equip estable de mestres es produeix entre els anys 1981 i 1984. Com a dada significativa, durant el curs 1983-84, d'un Claustre de vint-i-tres persones, dinou són de la pròpia ciutat, i catalanoparlants. Aquestes condicions, sortosament, no han sofert canvis importants.

El treball en equip és l'eix vertebrador, ja des del començament, per tal de millorar la qualitat de l'ensenyament a l'escola, mitjançant un treball que volia ser rigorós. Es planifiquen els recursos per aconseguir la integració dels alumnes al seu entorn (tradicions del país, descoberta del medi, celebracions festives), la relació i convivència dins i fora del marc escolar (convivències, intercanvis escolars), l'experimentació de noves fórmules d'organització i metodologia educativa (treballs en grup, observació directa de la realitat, tallers)... Els pares, a través dels seus òrgans, col·laboren i participen en aquest nou plantejament d'escola.

L'any 1986 passem a ser una Escola d'Acció Especial, amb el Projecte Educatiu definit i consensuat entre tots els estaments escolars i amb un Projecte Experimental de Normalització Lingüística, aprovat el 1984.

El projecte experimental de normalització lingüística

Dins d'aquest treball de millora de la qualitat educativa, un dels aspectes que abordem és l'aprenentatge i l'ús de la llengua catalana, que semblava deficitari. La metodologia emprada no satisfà els objectius que calia aconseguir: els alumnes han d'acabar l'EGB amb domini de les dues llengües oficials. En aquells moments (curs 1983-84), l'únic contacte escolar que els alumnes tenen amb la llengua catalana són tres hores setmanals.

Amb la intenció d'assolir els objectius lingüístics proposats, a iniciativa del claustre de professors, i atenent la demanda expressada pels pares, molt interessats a incrementar el domini d'ús de la llengua catalana, l'any 1984 s'elabora un Projecte Experimental de Normalització Lingüística (PENL), que pretén anar incorporant de manera progressiva la llengua catalana com a eina instrumental del procés educatiu. Aquest document preveia actuacions per als següents tres cursos escolars, revisables anualment, en diversos àmbits de la vida escolar:

- Promoció de l'ús de la llengua catalana en les relacions amb els alumnes fora de l'aula, per part dels docents amb aquesta competència lingüística.
- Continuació de l'aprenentatge de la lecto-escriptura en llengua castellana.
- Augment del nombre d'àrees en llengua catalana —tal com era prescrit pel Departament d'Ensenyament—, seguint bàsicament aquests criteris pedagògics:
 - Impartir una àrea (matemàtiques) al parvulari i dues a partir del cicle inicial, en les quals l'ús de la llengua catalana provoqui el mínim d'interferències amb la castellana.



16 Llengua, escola i convivència

- Introduir les àrees que exigeixen un ús més gran de la llengua escrita (naturals, socials,...) en nivells superiors, amb la possibilitat d'utilitzar els recursos i la comunicació oral en les dues llengües.
- Continuar fent les àrees iniciades en llengua catalana, durant la resta de l'escolaritat de cada grup.
- Normalització de l'ús de la llengua catalana en les relacions amb els pares, a través d'una planificació gradual de la tramesa d'informació tant oral com escrita: comunicats, reunions, entrevistes, informes, conferències, revista de l'escola..., posant sempre tots els mitjans per facilitar la màxima comprensió.

Cap al projecte d'immersió lingüística

Al llarg del primer curs d'aplicació del PENL (1984-85), es revisa quina és la situació real de la llengua catalana a l'escola, i així ho diem en el nostre Projecte Educatiu (març 1986): "Hem constatat que el procés d'aprenentatge del català amb els mètodes fins ara utilitzats (referint-se al PENL) és molt lent i insuficient. Els nens no acaben l'EGB amb un domini efectiu de les dues llengües."

És en aquest moment que iniciem una reflexió a l'entorn de les diverses aportacions dels estudis psicolingüístics que en aquells moments es debatien; en particular, la qüestió de la conveniència d'introduir una llengua a les edats més primerenques. Ens preocupem per obtenir informació sobre les noves experiències d'immersió lingüística ja iniciades a d'altres escoles. A més, hi ha una clara voluntat en pares i mestres d'aconseguir el domini real i efectiu de les dues llengües, sobretot la catalana, a causa de la situació deficient en què es troba.

Per altra banda, hem d'esmentar que els nous alumnes del parvulari provenen majoritàriament de l'Escola Bressol L'Oreneta, també del barri, on els nens ja tenen contacte amb la llengua catalana.

Ens decidim a aplicar el Projecte d'Immersion, donat que



s'acompleixen aquelles condicions i compromisos que consideràvem essencials per poder començar:

- El Claustre aprova per ampli consens l'inici del Programa d'Immersió.
- Una enquesta als pares dóna com a resultat que la majoria valora positivament la incorporació de la nova proposta educativa.
- Els pares dels alumnes nous del parvulari manifesten la voluntat i conformitat que els seus fills s'iniciïn en aquest Programa.
- El mestre especialista de català passa a fer de mestre de reforç, atenent els alumnes dels cursos on s'anirà aplicant el Projecte d'Immersió.
- El SEDEC atén les demandes d'assessorament pedagògic formulades pel claustre: informació als mestres i als pares, contacte amb escoles que havien començat el Programa,...
- Els professors del centre hauran d'assistir a les coordinacions periòdiques, organitzades pel SEDEC, orientades a mestres que duran a terme Projectes d'Immersió.
- El Departament d'Ensenyament farà una dotació de material pedagògic adequat a les noves necessitats.

18 Llengua, escola i convivència

- L'escola aprova un pressupost especial destinat a les aules que comencen el Projecte.
- Periòdicament s'aniria aplicant un seguiment exhaustiu dels alumnes que fan immersió. A més de l'avaluació dels mestres, hi efectuen estudis i observacions tant el SEDEC com l'EAP.
- Per altra banda, el PENL continuarà vigent a la resta de nivells de l'escola, i s'anirà revisant i adequant anualment.

Nou anys d'immersió: innovació i canvi a l'escola

A partir del curs 1985-86 comença l'aplicació del Programa d'Immersion al nostre centre. L'escola aboca bona part dels seus recursos humans i materials al canvi que això implica. La segona etapa renuncia a l'especialista de català per permetre que atengui, com a mestre de reforç, els nens que comencen la immersió. Es destina una apreciable partida del pressupost de l'escola a l'adquisició del material necessari, tant bibliogràfic com lúdic. De llavors ençà hem anat assistint a activitats de reciclatge, intercanvis, jornades...

En el terreny metodològic, evidentment, ens veiem en la necessitat d'introduir determinades modificacions. En primer lloc, considerem imprescindible l'increment de l'ús de la llengua oral a la classe. Convé que els nens tinguin el màxim de contacte amb el català, els hem d'oferir bons models d'estructures lingüístiques, de vocabulari, de qualitat fonètica. Els mestres de parvulari comencen a buscar informació i recursos que facilitin aquests aprenentatges. Es crea i s'adapta material divers: contes amb estructures senzilles que els nens hauran de repetir, seqüències d'accions amb frases per memoritzar. S'aprofita qualsevol cartronet on hi hagi algun objecte del vocabulari bàsic. En resum, es posa un èmfasi, absolutament innovador per a nosaltres, en el treball de la llengua oral.

Anem veient que les estones de conversa, les interaccions verbals entre mestre i nen, els racons de joc (la cuineta, cal metge, la perruqueria, el restaurant,...) poden ser una bona eina d'ús de la llengua dins la classe, donat que fa més naturals i significatius per al nen el vocabulari i les estructures que pretenem que adquireixi. Aquestes activitats tenen encara un gran pes específic en el nostre treball diari.

La reflexió —sovint amb l'ajut d'assessors—, en els equips de mestres de cicle, sobre les observacions que anem recollint, ens han conduït a proposar-nos experimentar canvis més profunds en la

relació educativa i estendre'ls a d'altres àmbits, a més del lingüístic. Així, experimentem nous enfocaments en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, introduint el treball per racons (globalitzat o per àrees) i per projectes; modifiquem les nostres propostes per a l'aprenentatge de la lectoescriptura. Pretenem acostar-nos a una escola en la qual el mestre ja no sigui l'únic transmissor de continguts i posem els nostres esforços perquè cada nen pugui seguir el seu procés d'aprenentatge.

Un procés obert

Els primers nens que van iniciar el programa actualment són els alumnes de setè d'EGB. Els vuitè actuals constitueixen la darrera promoció que ha seguit el PENL. Durant aquest temps —nou anys—, aquest procés obert ha permès una transformació normalitzadora a la nostra comunitat educativa, sempre en un marc obert i dialogant.

Observem un bon domini de la llengua catalana en els nens d'origen castellanoparlant: s'adrecen als mestres en català, tant dins com fora de la classe.

Els mestres utilitzen habitualment el català en la relació amb els pares: entrevistes individuals, reunions de classe. Els comunicats escrits són sempre en català, i els pares saben que, si no ho entenen, els serà explicat el contingut.

Avui garantim el domini efectiu de les dues llengües que conviuen a l'escola, sent el català la nostra llengua d'ús. I hem de dir que estem satisfets d'haver acomplert això que expressàvem ara fa 10 anys, en aquell Projecte Experimental de Normalització Lingüística: "(...) L'objectiu final és poder arribar a aconseguir que qualsevol informació en català donada des de l'escola sigui ben rebuda a les nostres llars. I que qualsevol mestre, alumne o altre personal de l'escola pugui expressar-se en la seva llengua sense entrebancs dins i fora de l'escola."

La determinació de la llengua o llengües docents en els estats plurilingües pren formes molt diverses que responen a una gran varietat de models lingüístico-escolars. L'article fa un repàs dels principals models en general i planteja la qüestió de si tots ells s'ajusten als principis que informen els estats democràtics. Acaba amb una anàlisi dels models instituïts a l'Estat espanyol i formula les qüestions debatudes pel que fa al sistema català.

Models en l'àmbit de l'ensenyament en estats plurilingües

*Antoni Milian
i Massana*

La vinculació entre llengua i escola

Crec que a ningú no se li escapa l'estreta vinculació que hi ha entre llengua i escola. L'escola és un centre de transmissió i reproducció de coneixements i, per consegüent, també de les llengües. A l'escola —més enllà del si familiar— s'aprenen i perfeccionen les llengües —per exemple, se n'aprèn la lectura i l'escriptura— i les assignatures han de ser transmeses necessàriament a través d'una llengua o d'unes llengües.

Mentre que en les societats lingüísticament homogènies no aflora cap problema especial a l'hora de determinar la llengua que s'ha d'aprendre i la llengua vehicular o docent —l'una i l'altra seran la llengua pròpia de la societat en qüestió—, no podem dir el mateix en el cas de les societats plurilingües.

La diversitat lingüística hi obliga a escollir, entre les diferents llengües que són utilitzades, la llengua que serà en primer lloc ensenyada als infants, les altres llengües que caldrà aprendre i la llengua o llengües que hauran de ser utilitzades en l'activitat docent. En les societats plurilingües, doncs, és imprescindible que les autoritats públiques competents o les mateixes escoles defineixin el model lingüístic al qual els centres escolars hauran de cenyir-se.

L'ensenyament de la pròpia llengua

L'ensenyament *de* la pròpia llengua és un dels vessants més extensament reconeguts en els estats plurilingües, si bé pot adoptar una intensitat diversa: tenir caràcter obligatori o voluntari, i, encara en aquest cas, configurar-se tècnicament com un veritable dret, o simplement com una prestació la materialització de la qual es condiona a la satisfacció d'algun factor (per exemple, que ho justifiqui el nombre d'infants que la demani).



De fet, el dret de l'infant a aprendre la seva llengua dins la xarxa escolar és el primer o un dels primers drets lingüístics que els estats solen reconèixer en favor dels individus que pertanyen a una minoria o grup lingüístic, una vegada acceptat el dret elemental d'aquests individus a expressar-se en la vida privada i social en la seva llengua regional o minoritària.

Més complexa és, en canvi, la determinació de la llengua o llengües docents, determinació que, en els estats plurilingües, pren formes molt diverses, fet que explica que hi trobem una gran varietat de models lingüístico-escolars.

Els models lingüístico-escolars en estats plurilingües

Els principals models serien, sistematitzant-los segons el grau en què restringeixen la lliure elecció de la llengua vehicular, els següents:

a) el model que reconeix als pares o tutors o als mateixos alumnes el dret d'escollir lliurement la llengua docent. (Normalment el marge d'elecció està restringit a les llengües oficials o a les llengües habitualment parlades en el país.) És, per exemple, el model aplicat a Bèlgica en el districte de Brussel·les-capital i el model aplicat al País Basc espanyol;

b) el model que reconeix als membres pertanyents a les minories o grups lingüístics el dret a rebre l'ensenyament en la seva llengua. És el model que recollien els tractats de minories subscrits durant el període de la Societat de Nacions;

22 Llengua, escola i convivència

c) el model que, a més a més de reconèixer als membres dels grups lingüístics en contacte el dret a rebre l'ensenyament en la seva llengua, els la imposa com a llengua d'instrucció, impedit-los d'aquesta forma canviar de llengua. És el model que actualment vigeix a la província de Bozen, en el Tirol del Sud italià;

d) el model que en les zones territorials plurilingües imposa com a llengua d'instrucció per a tots els escolars les llengües (normalment dues) que hi estan en contacte. En aquest model, els pares o tutors, o els alumnes, no poden escollir la llengua vehicular, i aquests darrers estan compel.lits a rebre l'ensenyament en les dues (o més) llengües en contacte. És el model de la Vall d'Aosta i el que, per als nivells posteriors al primer ensenyament, s'aplica a Catalunya;

e) el model que en els territoris lingüísticament homogenis imposa, com a llengua d'instrucció per a tots els escolars, la llengua pròpia del territori. És el model que s'aplica a les regions de llengua neerlandesa i de llengua francesa de Bèlgica. També és el model que s'aplica a Suïssa en els cantons unilingües;

f) i, finalment, el model que imposa una única llengua docent per a tot el territori de l'Estat, independentment que existeixin zones territorials lingüísticament diferenciades o que al llarg de tot el territori hi habiti un nombre respectable de ciutadans d'altra o altres llengües. Aquest model és susceptible de tres variants: un primer submodel, on hi ha facilitats per poder fer ús de la llengua de l'alumne, quan no coincideixi amb la llengua docent, com a instrument auxiliar per afavorir-li el canvi lingüístic vers la llengua d'instrucció, que li és estranya; un segon submodel, on, en canvi, no se'n facilita l'ús auxiliar, i, finalment, un tercer submodel on fins i tot s'impedeix aquell ús auxiliar. Exemples d'aquests tres submodels, en serien: del primer, una bona part de la xarxa escolar dels Estats Units; del segon: la pràctica totalitat de la xarxa escolar a França, i, del tercer, la xarxa escolar de Turquia.

Aquesta gran varietat de models imposa la pregunta següent: s'ajusten tots ells als principis que informen els estats democràtics?

Els dos primers models no ofereixen cap problema perquè respecten la llibertat dels individus. Ara bé, què succeeix amb



els altres? Són respectuosos amb els drets a la instrucció i a l'educació?

Pel que fa als drets a la instrucció i a l'educació, hem de decidir si tals drets contenen, com a contingut inherent, essencial i indisponible, el dret a escollir la llengua vehicular. Lògicament, si aquest n'era el contingut, llavors tots els models que restringeixen la lliure elecció de la llengua docent serien il·legítims. Per contra, si aquell dret a escollir la llengua vehicular era un contingut aliè al nucli intangible dels drets a la instrucció i a l'educació, llavors cap objecció jurídica podria fer-se a aquells models des d'aquests drets.

En aquest sentit em sembla rellevant l'opinió que el Tribunal Europeu dels Drets Humans va emetre en la coneguda sentència *Affaire "relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique"*, de 23 de juliol de 1968. Segons el Tribunal Europeu, els drets a la instrucció i a l'educació reconeguts al primer Protocol addicional en combinació amb el Conveni Europeu "no té per efecte el garantir als infants o a llurs pares el dret a una instrucció impartida en la llengua de llur elecció".

Aquest parer respecte del contingut essencial no significa que qualsevol política lingüístico-escolar sigui vàlida. Poden haver-ne

24 Llengua, escola i convivència

d'ill.legals. La licitud dels models que restringeixen la voluntat dels individus dependrà del grau amb què respectin els principis que derivin de cada marc constitucional, però no per raó d'aquell pretès contingut essencial. En aquest sentit, principis i valors, a voltes en contradicció, com els de societat democràtica, llibertat, interdicció de l'arbitrarietat, interès públic, protecció de la pluralitat cultural i lingüística, protecció de les minories, igualtat i no discriminació, proporcionalitat, raonabilitat, de territorialitat lingüística, de llibertat de circulació i establiment de les persones, etc., seran magnífics paràmetres per examinar, en cada cas, la constitucionalitat dels models lingüístico-escolars i, segons escaigui, per a invalidar aquells models que els contrariïn frontalment.

L'únic ingredient lingüístic que inexorablement conté el dret a la instrucció és el dret de l'infant a rebre l'ensenyament en una llengua que li sigui comprensible. Així ho va entendre, en una decisió exemplar, la Cort Suprema dels Estats Units en la sentència de 21 de gener de 1974, pronunciada en l'assumpte *Lau v. Nichols*, on el Tribunal va declarar que la pràctica de l'escola de districte d'utilitzar únicament i exclusiva la llengua anglesa era contrària al títol VI de la *Civil Rights Act* de 1964, que garanteix la igualtat dels ciutadans. Segons la Cort, els molts alumnes de llengua xinesa que freqüentaven l'escola, en desconèixer l'anglès, es trobaven discriminats, ja que no eren capaços de comprendre les explicacions fetes a les aules. El Tribunal, que obliga a corregir la pràctica de l'escola de districte, apunta solucions, sense especificar el remei: "Ensenyar anglès als estudiants xinesos que no parlen aquesta llengua és una opció. Fer classes en xinès a aquest grup d'estudiants n'és una altra. Pot haver-n'hi d'altres."

El requisit que l'ensenyament hagi de ser vehiculat de forma comprensible obliga a bandejar, en primer lloc, tots els models homogeneïtzadors que impedeixen l'ús auxiliar o instrumental de la llengua de l'alumne, tot i ser imprescindible perquè aquest s'integri en la xarxa escolar que imparteix la docència en una llengua que li és estranya. En segon lloc, també fa inadmissibles els models que no preveuen mesures auxiliars de reforç per als alumnes que han de seguir l'escolaritat en una llengua que no és la seva. Per tant, el segon i tercer submodels del model f) abans descrits serien censurables en una societat democràtica.

L'examen dels models aplicats en els estats plurilingües permet inferir dues conseqüències que em semblen d'interès: la primera, que són diversos els models legítims des de la perspectiva del Dret; la segona, que un mateix estat pot aixoplugar a la vegada diferents models a fi de satisfer les necessitats que derivin de la variada realitat sociolingüística de cada territori.

Els models instituïts a l'Estat espanyol

Una vegada reconeguda la realitat plurilingüe espanyola per la Constitució de 1978, han anat proliferant diferents models lingüístico-escolars a les Comunitats Autònomes amb llengua pròpia. Del conjunt de models instituïts destaquen, pel fet de ser els dos models extrems dins dels quals s'arregleren els altres, els del País Basc i de Catalunya. Al País Basc hi regeix el sistema de lliure elecció de la llengua docent (ensenyament en euskera o ensenyament en castellà), sistema que regeix també en altres Comunitats com, per exemple, al País Valencià, si bé en el cas del País Basc matisat per l'existència d'una tercera opció que consisteix en l'escolarització a la vegada en euskera i en castellà. Aquest tipus de models, en la mesura que respecten la lliure elecció de la llengua vehicular no susciten conflictes jurídics de gran relleu. És més, el Tribunal Constitucional espanyol n'ha destacat la constitucionalitat.

A Catalunya (un model que té alguna similitud, tot i que molt més diluït, especialment en l'aplicació, el trobem a Galícia) regeix un sistema lingüístico-escolar ben diferent que combina la lliure elecció, la qual està garantida, d'acord amb la Llei de normalització lingüística a Catalunya, per al "primer ensenyament" (període que inclou l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura), amb la determinació de la llengua vehicular pels poders públics. Des de l'any 1992, la llengua docent per als cursos posteriors al "primer ensenyament", i en la mesura que s'implanta la reforma educativa, ha de ser normalment la llengua catalana, en el benentès que cal assegurar que els alumnes arribin a utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels seus estudis bàsics.

Com és sabut, el sistema català de conjunció lingüística ha estat objecte de diversos recursos davant dels tribunals. Les qüestions debatudes són *grosso modo* les següents: si l'Administració educa-

26 Llengua, escola i convivència

tiva respecta el dret a rebre el “primer ensenyament” en la llengua habitual de l’infant; si l’esmentat dret comporta el dret a rebre l’ensenyament en unitats lingüísticament diferenciades o, contràriament, pot ser satisfet tenint agrupats en una mateixa unitat els infants de llengua habitual distinta, i, finalment, si és lícit que els poders públics puguin decidir la llengua docent d’una part de l’ensenyament, impedit-ne així la lliure elecció.

Les dues primeres qüestions han estat resoltes recentment pel Tribunal Superior de Justícia de Catalunya en una notable sentència, que porta de data el 24 de febrer d’enguany. Els Magistrats hi recorden el dret dels nens a cursar el primer ensenyament en la llengua habitual d’elecció i consideren que no donar-la suposa la vulneració per l’Administració dels articles 14 i 27 de la Constitució. Així mateix, en relació amb la segona qüestió, la sentència estima que l’atenció individualitzada dels professors en aules lingüísticament mixtes satisfà aquell dret.

La tercera qüestió, que ataca els fonaments del sistema aplicat a Catalunya, no ha rebut encara un pronunciament definitiu. En tancar aquestes ratlles, el Tribunal Constitucional ha de pronunciar-se sobre la constitucionalitat de determinats articles de la Llei de normalització lingüística, cosa que l’obligarà a decidir sobre la constitucionalitat del model català. Per cert, que el Tribunal Superior de Justícia de Catalunya, en la sentència ja citada, sense perjudici d’allò que pugui decidir el Tribunal Constitucional, estima que és conforme a la Constitució el model de conjunció lingüística.

Diguem, per acabar, que els models lingüístico-escolars desplegats a l’Estat espanyol no difereixen dels models que, segons hem vist, són considerats lícits en el Dret comparat.

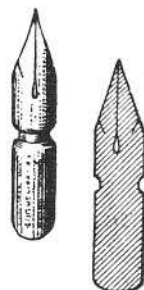
El problema actual del català no es planteja tant en termes de supervivència com de normalitzar una llengua hegemònica dins la nació catalana, però amb una tensió constant per les regles de coexistència amb la llengua dominant a l'Estat. La cohabitació lingüística no es resol per mitjà de meres reglamentacions, sinó amb l'afirmació de la naturalitat hegemònica del català en tots els terrenys i sense perdre de vista la finalitat de la convivència entre gentes.

El català: convivència o correlació de forces

El català ha sobreviscut com a llengua interpersonal i de cultura gràcies a una voluntat política, en aquest cas no solament activada per la consciència externa d'unes avantguardes voluntaristes, sinó, molt fonamentalment, per la voluntat d'un teixit de la societat civil ampli i complex. Només una catàstrofe equivalent a la que va representar la Guerra civil de 1936-39 i la posterior ocupació franquista podria replantejar amb tota honestat el problema del risc de supervivència. El problema real actual es plasma no tant en termes de supervivència com de normalitzar la plena salut d'una llengua hegemònica dins de la nació catalana, però obligada a una tensió constant per la coexistència amb la llengua dominant a l'Estat del qual forma part Catalunya i amb la llengua hegemònica universal, l'anglès. Els problemes derivats d'una convivència i de l'altra són diferents, però objectiven agressions, independentment que aquestes agressions tinguin un origen i una finalitat conscients.

També l'anglès és una agressió per a la supervivència de l'espanyol o del francès o de l'alemany, però com a conseqüència d'una correlació de forces derivada d'un valor d'ús i de canvi desigual de l'anglès respecte a totes les altres llengües. L'anglès és la llengua del Mercat Universal, un, gran i lliure i hi queda implicat el mercat cultural, és a dir, aquell que afecta el filtre del patrimoni del saber i la formació de tot saber nou.

*M. Vázquez
Montalbán*



28 Llengua, escola i convivència

El rearmament lingüístic nacional enfront de l'anglès em sembla tan necessari com sospitos si es converteix en un mer factor d'afirmació del Geni de la Nació, en un estri al servei d'un neonacionalisme messiànic. El rearmament enfront del castellà o espanyol em sembla necessari no ja perquè la correlació de forces objectiva s'inclina encara per l'idioma de l'Estat, sinó perquè continua sense clarificar-se la condició de cohabitació entre el català i l'espanyol, a Catalunya preferentment, però també a l'Estat. Una actitud merament defensiva de l'idioma petit enfront del ganàpia ajuda a perpetuar una filosofia del rescabament que en aquests moments pot fer més mal que bé a la cohabitació. Observeu que faig servir "cohabitació lingüística" i no "bilingüisme", des de la perspectiva que el bilingüisme i el trilingüisme és una situació social i la cohabitació és alhora situació i disposició cultural. Mentre el català es defensa afermant-se com a llengua hegemònica, el subjecte històric que guia aquesta operació hauria d'abordar sense prejudicis ni segones intencions les regles de cohabitació amb la llengua espanyola que no es resolen per mitjà de meres reglamentacions de pupitres i cops de colze escolars o de pares d'escolars. Tampoc no es resolen amb la fugida endavant dient: Sí, és clar, s'ha de cohabitar amb l'espanyol i amb l'anglès i amb l'alemany i amb l'esperanto... Oes crea una atmosfera de cohabitació que juntament amb l'afirmació de la naturalitat hegemònica del català no dugui a terme una operació, no sempre soterrada, d'atròfia, incruenta però progressiva, del castellà a Catalunya, o la crispació respecte a aquesta qüestió apareixerà i desapareixerà com un Guadiana amb les comportes trucades per les correlacions de forces polítiques. L'última batussa ens hauria de servir d'experiència. Els denunciadors del genocidi català contra el castellà eren utilitzats pels interessats que fracassés el pacte PSOE-Convergència, i la vida de les llengües està pel damunt de les superestructures polítiques.

A partir d'aquesta constatació, l'enunciat "El futur del català en un marc plurilingüe i en els mass media", a parer meu, amaga el veritable problema del futur del català, que no és el plurilingüisme, que ningú no posa en dubte, sinó la solució del seu *tour de force* particular amb l'espanyol. La cohabitació amb l'espanyol, molt especial, que no seria un problema més petit ni en el cas d'una hipotètica consecució d'un "Estat català", perquè la relació amb el castellà, Catalunya la porta posada i no hi ha ni hi haurà fronteres



que puguin impedir aquesta cohabitació, llevat del cas d'un cataclisme atlàntic amb l'enfonsament lamentable de la península ibèrica en l'Oceà. En una organització cultural total, el català amb voluntat de llengua hegemònica s'ha de plantejar en tots els terrenys, des de l'ensenyament fins als mitjans de comunicació, una relació intel·ligent entre aquest voluntarisme normalitzador de la consciència externa i l'excés d'un dirigisme que podria tornar com un bumerang. En una cultura de mercat que implica també el mercat de les veritats i les necessitats, l'èxit aconseguit per TV3 com a instrument de normalització i expansió lingüística, demostra que no sols s'ha aconseguit amb voluntarisme idiomàtic, sinó principalment com a oferta de servei. Ha estat una televisió competitiva, ho continua sent, ha esdevingut necessària i d'aquesta necessitat deriva l'acceptació de la llengua per part de receptors fins i tot a priori contraris a la "immersió lingüística". El mateix anàlisi cal fer de Catalunya Ràdio, mentre que mereix una meditació molt especial el fracàs relatiu de la premsa en català no només atribuïble a la seva oferta com a full parroquial desdentegat i descafeïnat dirigit a no molestar les famílies polític-personals de la formació nacionalista dominant, sinó també a la inèrcia dels hàbits de recepció més difícils de vèncer en aquest mitjà de comunicació que exigeix una disposició més activa en el

30 Llengua, escola i convivència

receptor: l'operació de llegir demana molt més esforç que la de veure i escoltar.

Del problema tan especial de la cohabitació amb el castellà deriva una necessitat no coberta i que al peu de la lletra de l'enunciat potser no mereixeria un lloc en aquest article. Però la polèmica lingüística recent, que en alguns moments ha tingut sonoritats de toc de degollament, planteja la importància del "fet català" perquè sigui entès a la resta d'Espanya, de l'Estat o de la Península, i podeu escollir la denominació que us agradi més. Tant la premsa com la ràdio i la televisió catalana poden arribar a autofornir la identitat nacional, però són impotents a l'hora d'explicar a l'altra banda de l'Ebre les finalitats d'una col·lectivitat. La informació sobre Catalunya depèn del filtre de mitjans de comunicació no sempre proclius i sovint condicionats pel tòpic que Catalunya és l'única metròpoli que vol separar-se de les colònies. No descobreixo cap iniciativa mediàtica important en aquesta direcció. Aquesta qüestió i les altres són massa complexes com per deixar-les en mans d'una estricta correlació de forces de mercat polític, econòmic o social i al voltant d'elles hauria de gravitar sempre la finalitat de la convivència entre gentes. Al cap i a la fi, qualsevol ciutat, qualsevol país, qualsevol nació, qualsevol estat és la seva gent.



Bibliografia complementària*

- ARACIL, L.V. *Papers de sociolingüística*. 2ª ed. Barcelona: La Magrana, 1986 (Els orígens; 9)
- ARENAS I SAMPERA, J. *Absència i recuperació de la llengua catalana a l'ensenyament a Catalunya (1970-1983)*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1989 (Quaderns d'escola; 5)
- ARENAS I SAMPERA, J. *La catalanitat de l'ensenyament: un repte de la reforma educativa*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1989
- ARTIGAL, J.M. *La immersió a Catalunya: consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: EUMO, 1989 (Complements; 14)
- BADIA I MARGARIT, A.M. *Llengua i societat: etapes de normalització*. Barcelona: Indesinenter, 1982 (Assaig; 3)
- BASSA, R. *El català a l'escola (1936/39-1985): crònica d'una desigualtat (de la repressió a la resistència lingüística)*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1991 (Quaderns d'escola; 11)
- Català a l'escola: present i futur*. Terrassa: Associació de Mestres Alexandre Galí, 1989
- CONGRÉS DE CULTURA CATALANA (1975-1977: Països Catalans) *Resolucions I: àmbit de llengua*. Barcelona: Congrés de Cultura Catalana, 1978
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Dep. d'Ensenyament. *La llengua catalana en la normativa vigent*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Serv. Ensenyament del Català, 1988
- GRUP DE MESTRES PER L'ESCOLA PÚBLICA CATALANA. *La política lingüística a l'escola pública catalana*. 1987 (Document ciclostilat)
- La Llengua als Països Catalans*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1992 (Polítiques)

**Biblioteca
Rosa Sensat**

* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat.

32 Llengua, escola i convivència

- Llei de normalització lingüística a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. de Cultura, 1984
- LÓPEZ DEL CASTILLO, L. *Quina llengua i quina escola*. Barcelona: Aliorna, 1988 (Teoria i pràctica; 5)
- MARI, I. *Un horitzó per a la llengua*. Barcelona: Empúries, 1992 (Biblioteca Universal Empúries; 53).
- MARTÍ I CASTELL, J. *L'ús social de la llengua catalana*. Barcelona: Barcanova, 1992 (Biblioteca cultural Barcanova; 23)
- MATA, M.; FLUVIÀ, M. *Política lingüística i educació* (Ponència mecanografiada)
- MILIAN I MASSANA, A. *Drets lingüístics i dret fonamental a l'educació: un estudi comparat: Itàlia, Bèlgica, Suïssa, el Canadà i Espanya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut d'Estudis Autònomic, 1992 (Institut d'Estudis Autònomic; 17)
- La Normalització del català: escola/societat: (dossier temàtic)*. Barcelona: Consell Escolar Municipal, 1994
- Processos de normalització lingüística: l'extensió d'ús social i la normalització*. Barcelona: Columna, 1991 (Columna; 15)
- SIGUÁN, M.; MACKEY, W. F. *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana; París: UNESCO, 1986 (aULA XXI/SANTILLANA; 32)
- SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE LENGUAS Y EDUCACIÓN (16: 1991: Sitges). *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: la Universitat. ICE: Horsori, 1993 (Seminarios; 25)
- Sociolingüística i llengua catalana*. E. Bastardas; J. Solé (ed.). Barcelona: Empúries, 1988 (Biblioteca Universal Empúries; 37)
- VILA, I. *Llengua, nació i educació*. En: Sociologia de l'educació. J. M. Rotger (coord.). Vic: EUMO, 1990 (Textos per a educadors; 2)
- VILA, I. *Reflexions sobre bilingüisme: llengua de la llar i llengua d'instrucció*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1985
- VALLVERDÚ, F. *L'ús del català: un futur controvertit: qüestions de normalització lingüística al llindar del segle XXI*. Barcelona: Edicions 62, 1990 (Els llibres de l'escorpí: Idees; 72)

Revistes

- Àmbits de llengua: la reforma de l'escolarització bàsica i la llengua*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 39 (1991), p. 25-34
- ARENAS I SAMPERA, J. 1993, *Quinze anys de català a l'ensenyament*. SERRA D'OR, n. 405 (1993), p. 17-20
- ARTIGAL, J.M. *El programa d'immersió: consideracions entorn del "perquè" i el "com"*. GUIX, n. 120 (1987), p. 33-37
- ARTIGAL, J.M. *Els programes d'immersió lingüística: un projecte d'escola que s'escola?* REVISTA DE CATALUNYA, n. 43 (1990), p. 9-18

- ARTIGUES, T. *Llengua i ensenyament*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 40 (1979), p. 61-62
- ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT. Comissió de Política educativa. *Decret, ordre i resolució sobre la normalització de l'ús de les dues llengües*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 72 (1983), p. 49-50
- ASTIAZARAN, L. *Educar euskaldunitzant*. INFANCIA, n. 36 (1987), p. 22-24
- BARREIRO CARRACEDO, F.X. *A ideoloxía diglósica da chamada "lei de normalización lingüística"*. O ENSINO, n. 7 (1985), p. 26-31
- El Català retroba l'escola*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 4 (1988), p. 17-24
- Immersió a dues escoles municipals*. D. Casanovas...(et al.). GUIX, n. 171 (1992), p. 47-50
- CORTÉS, J. *Formació: exigència i auto-exigència*. TEMES, n. 11-12 (1993), p. 77-88
- CUMMINS, J. *Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 21 (1983), p. 37-68.
- El Debat a l'entorn de la llengua*. BUTLLETÍ DEL COL. OFIC. DE DOCTORS I LLICENCIATS EN FILOSOFIA I LLETRES I EN CIÈNCIES DE CATALUNYA, n. 61 (1988), p. 61-65
- DUARTE I MONTSERRAT, C.; SOLÉ I DURANY, J.R. *La situació actual a Catalunya*. REVISTA DE LLENGUA I DRET, n. 12 (1989), p. 43-66
- Estat actual de la preocupació sobre la normalització lingüística: el punt de vista dels Moviments de Renovació Pedagògica*. COMUNICACIÓ EDUCATIVA, n. 2 (1991), p. 40-43
- FEDERACIÓ DE MRP DE CATALUNYA. *Més sobre el català, encara*. TRAMA, n.13 (1994)
- Hora de català*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 52 (1993), p. 25-37
- Immersió Països catalans*. ESCOLA CATALANA, n. 274 (1990)
- JORNADES DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA D'INICIATIVA PER CATALUNYA (2: 1993: Barcelona). *Jornades de política lingüística: "una política lingüística integradora i progressista"*. NOUS HORIZONS, n. 132 (1993)
- Llei de normalització lingüística a Catalunya (7/ 1983, de 18 d'abril)*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 78 (1983), p. 56-59
- Llengua base d'aprenentatge i llengua introduïda en segon lloc*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 183 (1984), p. 12-13
- Llengua y reforma*. ESCOLA CATALANA, n. 306 (1994)
- LÓPEZ DEL CASTILLO, LI. *La llengua catalana a l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 40 (1979), p. 20-22
- LÓPEZ DEL CASTILLO, LI. *Quina llengua, quina escola*. INFÀNCIA, n. 54 (1990), p. 7-10
- LÓPEZ DEL CASTILLO, LI. *Reforma educativa i normalització lingüística*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 162 (1992), p. 7-10

- MALLART I NAVARRA, J. *Educación lingüística en Cataluña*. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n. 132 (1987), p. 413-428
- MARTÍ I CASTELL, J. *Llengua i ensenyament*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 32 (1991), p. 8-10
- MATA I GARRIGA, M. *Els drets lingüístics del nen a l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 115 (1987), p. 7-12
- NARANJO I TEIXIDÓ, M. *Antoni M. Badia i Margarit: "l'estat del català"*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 55 (1993), p. 8-10
- Normalització lingüística*. RECURS DE LEGISLACIÓ EDUCATIVA, n. desembre (1993)
- Normalització lingüística: un difícil procés*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 115 (1987), p. 1-23
- La Normalització lingüística a l'escola*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 208 (1986)
- La Normalització lingüística i cultural de l'educació. Projecte 100 mesures per millorar l'ensenyament*. Coord.: H. Grau i Juan GUIX, n. 197 (1994), p. 59-76
- ORBEGOZO, E. A. *L'escola com a vehicle de la normalització de l'ús de l'èuscar*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 162 (1992), p. 11-15
- Els Plans intensius de normalització lingüística. Un model de dinamització de la llengua en el sistema educatiu de Catalunya*. IME INFORMACIÓ, n. 25 (1990), p. 55-57
- RUBAL RODRÍGUEZ, X. *Normalización lingüística no ensino: situación e perspectivas*. REVISTA GALEGA DE EDUCACION, n. 6 (1988), p. 25-28
- RUBAL RODRÍGUEZ, X.; LEDO-GONZÁLEZ, M.C. *Análisis pedagógico sobre normalización lingüística en Galicia*. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS, n. 53-54 (1984), p. 153-165
- SIERRA, J. *La inmersión y la enseñanza bilingüe en el País Vasco*. COMUNICACIÓN LENGUAJE Y EDUCACIÓN, n. 10 (1991), p. 47-56
- SIGUAN, M. *Tractament de les llengües a l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 162 (1992), p. 2-6
- SOLÉ TURA, J. *Salvar la cara i no resoldre res. (Decret sobre la normalització de l'ús de les dues llengües oficials)*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 69 (1982), p. 58-60
- STRUBELL I TRUETA, M. *La normalización lingüística en el sistema escolar de Catalunya y el entorno social*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 268 (1981), p. 31-48
- TÍO, J. *Llengua i escola: a la recerca de la normalitat*. GUIX, n. 117-118 (1987), p. 35-41
- TÍO, J. *Normalització lingüística i escola*. TEMES, n. 8 (1992), p. 46-67
- ZUFARRE GOIKOETXEA, B. *El camino hacia una utopía: la normalización lingüístico-educativa en Navarra*. ITACA, n. 3 (1989), p. 16-19

Equip
ALDEBARAN

Religió

E. Primària

1r., 2n. i 3r. CICLE



PROJECTE ALDEBARAN

Dissenyat des de i per
als nens i les nenes
amb la pretensió
d'apropar l'univers
d'allò transcendent a la
seva experiència de
forma *significativa,*
constructiva
i lúdica.



ALDEBARAN és un projecte realitzat en equip per professors i professores que viuen diàriament l'aventura de ser docents de Religió

Ed. Primària 1r. Cicle

Religió 1r. curs

Religió 2n. curs

Material de suport didàctic per a 1r. i 2n. curs

Ed. Primària 2n. Cicle

Religió 3r. curs

Religió 4t. curs

Material de suport didàctic per a 3r. i 4t. curs

Ed. Primària 3n. Cicle

Religió 5è. curs

Religió 6è. curs

Material de suport didàctic per a 5è. i 6è. curs



Fidel a les directrius de la Reforma i al currículum de la Comissió Episcopal d'Ensenyament, el Projecte Aldebaran dirigit per Antoni Salas Ximelis, ha estat elaborat amb els materials més actuals, atractius i suggerents per aconseguir una formació religiosa més constructiva i completa.



Edicions Cadí, s.l.

c/Concepción Arenal 144-1°
Telf. (93) 3403036-Fax (93) 3403216
08027 - BARCELONA

Omplir i enviar a Edicions Cadí, s.l.-Concepción Arenal 144-1° -08027-Barcelona

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE ALDEBARAN**

Centre escolar.....

Adreça.....

Localitat..... Telèfon.....

Província..... Codi postal.....

DIRECTOR COORDINADOR DE CICLE CAP D'ESTUDIS PROFESSOR

NOM i COGNOMS.....



LLIBRES PER A NENS I NENES

LA PORTA

Esther Prim **L'Àvia Pepa i en Fumera**

Dibuixos de Joma

Una nova i insòlita aventura de l'Àvia Pepa, quan va a la cuina a preparar-se un te calentó.

Txa-txa-txa Text i dibuixos de Montse Ginesta

Perfecta unió entre el món de la imaginació i el de la realitat.

LA FINESTRA

Conte popular rus **Nataixa i la bruixa**

Dibuixos de Núria Tomàs

Una bruixa dolenta, un gat mesquer, dos gossos ferotges, una criada fidel i una nena valenta. Suggestiva adaptació d'un conte popular.

Joan Armangué **El petó volador**

Dibuixos de Ramon Ricart

Un conte original que permet de saber què passa quan llancem un petó en un dia de vent o com són els petons nascuts al cor, els de pam i mig o els grans rodons i apassionats.

LLIBRES DEL SOL I DE LA LLUNA

Josep Bantulà **El virus de l'ordinador**

Dibuixos de Tomeu Seguí

Una història divertida en la qual el món de la informàtica i el de la medicina esdevenen un de sol.

Carles Riba **Joan Feréstec**

Dibuixos de Marta Balaguer

Un autèntic clàssic de la literatura catalana per a nois i noies.

PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Ausiàs Marc, 92-98 int. - Tel 245 03 03 - Fax 447 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluïl, 10-14 - Tel. 221 21 00 - Fax 221 19 79 - 08005 Barcelona

L'experiència demostra que el treball escolar orientat cap al desenvolupament de la comunicació oral des d'edats molt primerenques té un impacte directe en el millorament del conjunt de l'aprenentatge i de l'autoconfiança i la seguretat dels infants. I parlar no sols implica "dir paraules", sinó també "com" es diuen.

La comunicació oral a l'escola

Fabio Gallego Reinoso

Introducció

Els primers "coneixements" que un infant adquireix a la seva etapa inicial s'orienten cap a una sèrie d'habilitats que permeten la millora de les seves actituds, les seves motivacions i les seves capacitats d'expressió per a incorporar-se de manera més activa al seu entorn.

No hi ha dubte que el llenguatge és el principal instrument per mitjà del qual els infants creen, constitueixen o configuren un món que poden compartir. Volem, però, referir-nos en concret al llenguatge oral, a la comunicació oral. El llenguatge oral imposa necessàriament una perspectiva des de la qual es veuen les coses i una postura envers allò que es veu. Això vol dir que el llenguatge oral està lligat estretament a l'acció. Les maneres de parlar i expressar un missatge determinen significativament

com es fan les coses quan requereixen la participació d'altres persones.

El nostre objectiu aquí no és l'estudi de l'estructura gramatical o discursiva que solen utilitzar els infants en les seves interaccions amb els pares o els adults. Volem explorar i potenciar en infants i joves una competència més gran de la seva expressió oral. Es tracta, igualment, de fer-los conscients dels seus propis recursos expressius mitjançant l'ús de tècniques senzilles. Simultàniament, a mesura que l'infant incorpora els instruments i les tècniques, la seva capacitat d'anàlisi augmenta. D'aquesta manera entren en una dinàmica més crítica i activa amb relació als seus propis companys, als adults i fins i tot als mitjans de comunicació (televisió, ràdio, publicitat i altres).

Com es pot enfocar a l'escola el desenvolupament de l'oratòria o expressió oral?

No és freqüent fer servir la paraula "oratòria" referida a l'escola. És més, l'oratòria s'associa a coses molt serioses, a coses de polítics o a homes de negoci. S'utilitza més, en canvi, "expressió oral", tot i que té un ús molt restrictiu i, a més a més, a partir de certes edats (quasi des dels set anys) els infants tenen molt poques oportunitats de dur a terme una activitat oral.

Considerem l'"oratòria" a l'escola com un intent per part de l'infant de traduir el seu pensament de manera senzilla i clara

per a uns "destinatariis" concrets: companys, professors, família i d'altres.

En primer lloc, és important que l'infant es familiaritzi amb l'esquema corrent de la comunicació. A l'origen del circuit o esquema és necessària la voluntat d'un *emissor*, una font, un orador, de transmetre un *missatge* amb unes determinades característiques, i la presència d'un *receptor* o oïdor que li permet d'avaluar la *qualitat* de les seves paraules.

A partir d'aquí, els exercicis s'han d'enfocar cap al desenvolupament de tècniques l'objectiu de les quals és una utilització millor dels diversos estadis de la cadena informativa i, a més, una progressiva presa de consciència del que és un *públic*. L'experiència demostra que, en definitiva, la complexitat del fet de parlar consisteix principalment en la capacitat de controlar i d'actuar de manera natural davant d'un públic.

En el pla següent, l'activitat se centra sobre les finalitats: Per què és important parlar davant d'altres persones? I sobretot, per què es parla? Quins són els objectius de la seva expressió oral?

Això porta els infants a distingir entre els tipus de discurs: el discurs informatiu (transmet informacions, instruccions, etc.), el discurs entretingut (explicar històries, acudits, anècdotes, experiències, etc.), el discurs didàctic o científic (explicació d'una tasca que s'ha de fer, els continguts d'àrees de coneixement o d'interès); també trobem el discurs orientat a l'acció (l'objectiu del

qual és persuadir, convèncer, propiciar la col·laboració dels altres, etc.); finalment hi ha la improvisació que correspon a la capacitat de crear un discurs aquí i ara.

Com s'han d'organitzar i portar les activitats? Quant de temps caldrà dedicar-hi? ¿Amb quin tipus de recursos i mitjans s'ha de comptar?

El joc continua essent el camí més adequat en el desenvolupament d'habilitats i destreses. Però convé de posar relleu en l'ampliació i la periodicitat real d'exercicis orientats a un autèntic ús i desenvolupament de la facultat de parlar. Parlar davant d'altres de manera correcta i que previsiblement en un objectiu de temps determinat permeti que ho facin amb un control tant en aspectes tècnics (vocalització, tons, gestualitat), com emocional (confiança, seguretat i naturalitat).

Quins aspectes tècnics cal tenir en compte en la pràctica didàctica de l'expressió oral?

Quan els components de l'oratorïa es desglossen en unitats petites sembla que aquesta activitat sigui impossible d'abraçar.

En aquest cas, l'ensenyament pràctic de l'expressió oral a l'escola s'ha d'integrar en un esquema ampli d'habilitats comunicatives i cognitives incloses en el marc curricular.

Parlar implica usar mots: tipus de voca-

bulari, extensió i organització de les frases, connectors de paràgrafs; gestos: la mirada, les mans, la postura; la veu: la vocalització, els tons, l'entonació, la potència, el ritme.

Tots ells estan orientats bàsicament a aconseguir que les emissions siguin intel·ligibles, amenes i a evitar malentesos i distorsions. Els estudis demostren, per exemple, que més del 70% dels malentesos provenen d'una mala vocalització i d'un ritme inadequat. La comunicació oral ha permès de descobrir l'impacte real d'aspectes no-verbals en el moment de parlar. Aquí els estudis són unànimes i contundents: la gestualitat ocupa un 55%, el to un 37% i el fet verbal només un 7%.

El domini d'aquests elements consisteix en una pràctica i un entrenament quotidians. Avui dia l'ús dels àudio-visuals permet una correcció més efectiva i mostra clarament els progressos de nens i joves. A més a més, a mesura que s'observa ell mateix i els altres, el nen va ampliant la seva capacitat de determinar la naturalesa i el grau de força d'un gest, una mirada en funció de la intencionalitat que vol transmetre. Analitza, igualment, el grau de claretat: com s'organitza la informació, comença a utilitzar el sistema de preguntes (què, qui, com, quan, per què, on) a fi de clarificar els seus temes.

La dramatització continua essent una tècnica efectiva en el desenvolupament dels tons, les entonacions, el ritme i el control emocional. Una frase o un text curs pot ser expressat de vint maneres distintes: segur,

40 Didàctica

enfadat, incrèdul, sincer, indiferent, com-movedor... etc.

Finalment, pel que fa a la improvisació, la tècnica més senzilla consisteix a parlar durant uns trenta segons sense parar sobre un tema qualsevol escollit prèviament. Hi pot haver tants temes com participants. Els criteris són parlar dret, permetre el flux lingüístic (allò que primer passi pel cap), no imposar una regla de sensatesa. Aquesta tècnica ofereix bons resultats amb el temps, desenvolupa l'agilitat mental amb la coordinació verbal i, a part de ser divertida, permet de guanyar seguretat. S'ha de destacar també que, en general, en grups més nombrosos aquesta tècnica facilita introduir una reflexió sobre la relació pensament-llenguatge.

Conclusions

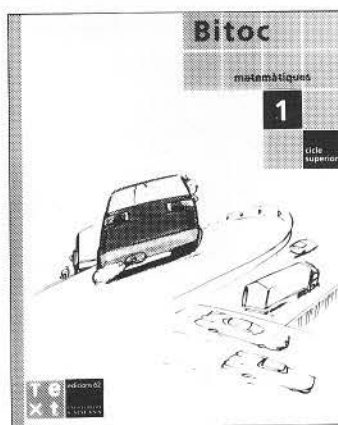
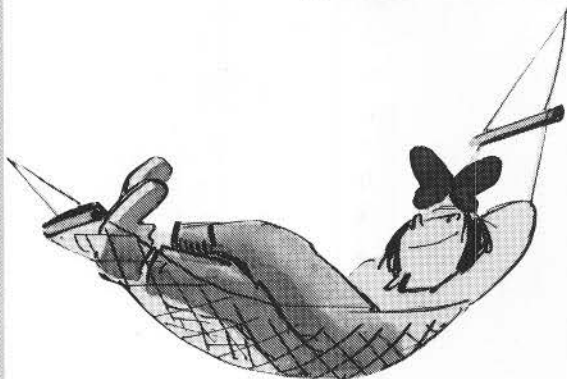
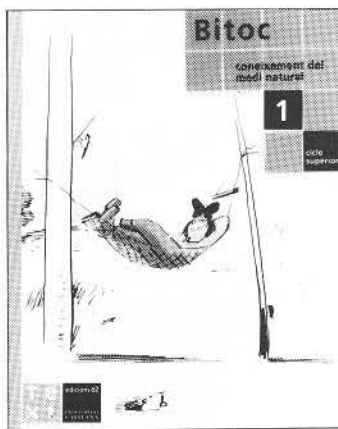
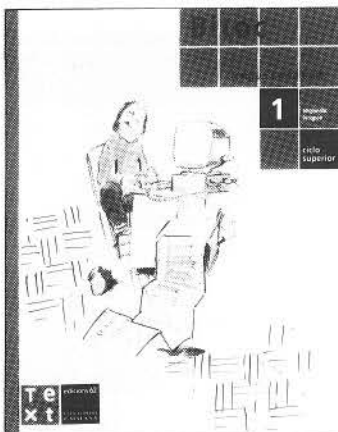
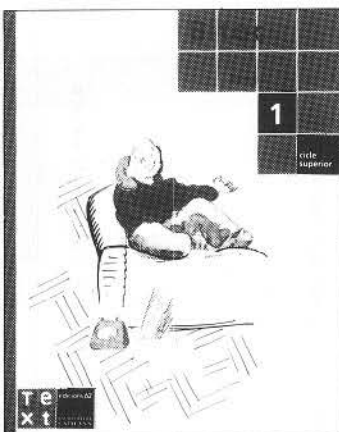
Parlar és com respirar. Això no obstant, el principal temor de la gent consisteix a parlar en públic. L'escola fa un paper important en el desenvolupament d'aquesta habilitat. Ha de convertir-la en un objectiu real amb un espai d'entrenament sistemàtic.

Quan parlem, no solament està en joc allò que volem dir, un missatge, sinó la nostra personalitat. Avui dia, l'oratòria no depèn de complicades regles de retòrica. L'oratòria integra la nostra paraula amb el nostre cos, la veu amb les emocions. És probable que la persuasió depengui estretament d'una emoció feta paraula.

Bitoc

cicle superior

Peça necessària per a unir
tots els elements que
configuren una proposta



T e edicions 62
x t ENCICLOPÈDIA
CATALANA

RODOLÍ

LA RESPOTA DEFINITIVA EN EDUCACIÓ INFANTIL



Rodolí ofereix la resposta definitiva per al cycle de parvulari. Un material complet, obert i flexible que cobreix totes les necessitats educatives d'aquesta etapa. Amb un plantejament vivencial i significatiu de l'aprenentatge

i amb una extraordinària varietat de recursos per a l'alumne, el professor, l'aula i la família. Rodolí, un material definitiu experimentat àmpliament.

Rodolí és la resposta.

Al C. P. Es Pont de Palma de Mallorca s'organitza part del currículum d'una manera globalitzada a través de projectes de treball. Reflexionant sobre l'aprendre dels alumnes, les mestres s'han adonat que elles també aprenen a partir dels seus projectes, personals i de grup. L'elaboració del PCC és el seu projecte de treball i recerca.

Aprendre junts a través dels projectes de treball

*Dora Muñoz
Maite Sbert*

C.P. Es Pont (Palma de Mallorca)

Quan fa uns anys un grup de mestres ens plantejàvem la necessitat d'unificar criteris metodològics al nostre centre, ens decidírem pels projectes de treball com a opció globalitzadora.

S'inicià un procés de reflexió conjunta, alumnat i professorat, sobre el que succeïa a les aules: consciència del que s'estava fent i per què.

Evidenciàrem així la necessitat de la teoria per interpretar la pràctica. Els projectes deixaren de ser una metodologia més i esdevingueren un espai per a l'anàlisi i la reflexió sobre les estratègies d'aprenentatge, alhora que s'introduïen canvis en el plantejament i en l'organització inicials: l'argumentació i la negociació com a actitud durant tot el procés; aprofundiment en el tractament de la informació, presència de

44 Organització escolar

l'avaluació al llarg del recorregut: inicialment com a presa de consciència del nostre punt de partida, després com a constatació contínua dels avanços i de les dificultats que sorgeixen, finalment com a “memòria del viatge” i nou punt de partida per al proper projecte.

El següent pas va ser la necessitat d'aprofundir el concepte d'interacció: la intervenció entre els mateixos alumnes, la nostra com a guies i copartípics del procés a l'aula i la que es produïa entre el professorat.

Conseqüència d'això va ser l'ampliació dels espais tutorials i la incorporació del programa d'acció tutorial al currículum.

Ens adonarem de la importància que tenia reflexionar sobre el sentit de les preguntes als diferents moments del procés d'un projecte de treball i, extensivament, a les altres situacions d'ensenyament aprenentatge que es donaven a l'aula.

Aquest és el punt de connexió amb un altre projecte, el de Filosofia 6/18 que, incorporat a la dinàmica de l'aula, ajuda a ampliar el camp de les relacions que s'estableixen entre els diferents sabers al mateix temps que ens ajuda a millorar el coneixement sobre nosaltres mateixos. Ens permet, en definitiva, veure “amb ulls filosòfics” algunes de les qüestions que sorgeixen a les diverses situacions que vivim a l'escola; és el que ens dóna la sensació d'anar “una mica més enllà” del tema del projecte que treballem, del problema que intentem resoldre, del relat que llegim o

dels colors que tractam de combinar quan pintam.

Els projectes de treball a l'aula

Elegim el tema

A partir d'interessos personals, de determinats interrogants, de l'experiència d'altres projectes, s'inicia el debat basat en l'argumentació que ens durà a l'elecció del tema. És necessari aportar raons convincentes, escoltar les dels altres...; tothom s'hi veu implicat.

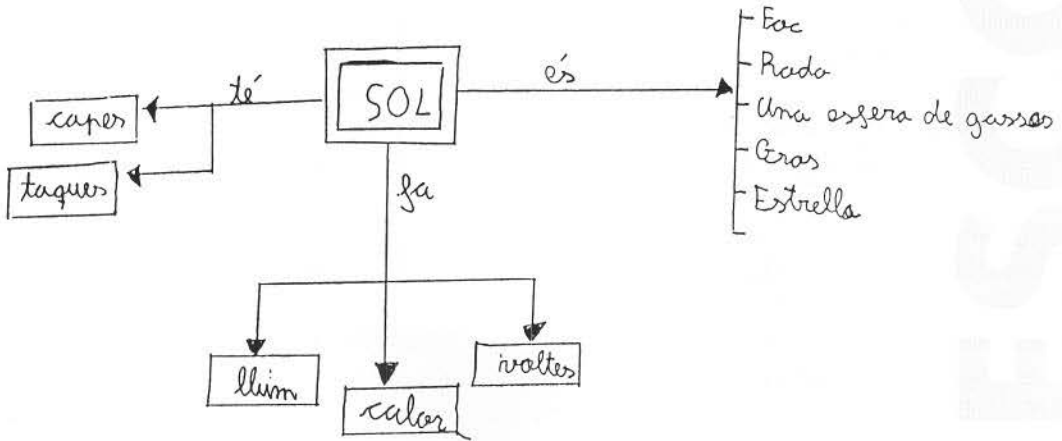
- Vull estudiar el sol perquè és foc i crema, però no ens crema a nosaltres. (Antònia, 8 anys)
- Jo crec que és molt important perquè serveix perquè creixin les plantes. (Jaume, 8 anys)
- A més, si no fos pel sol ens gelaríem. (Susana, 9 anys)

Comprovam el què sabem i organitzam

Una vegada decidit el tema es fa necessari saber quina és la situació inicial pròpia i la del grup. Mentre elegíem el tema hem après ja moltes coses, però ara cal recollir totes les idees prèvies, i ho podem fer de diverses maneres: llistes on cadascú se situa (“és el que jo sé”, “ho sabia, però no me'n recordava”, “crec que no és cert”...), dibuixos, mapes conceptuals individuals i/o col·lectius (vegeu esquema 1).

Aquests instruments seran el punt de referència al llarg de tot el procés: Què es

CONTRERA INICIAL



Esquema 1

modifica? Què s'amplia? Com es justifiquen, com evolucionen les idees inicials?

A continuació ens cal situar el nostre punt de partida i trobar el fil conductor, la pregunta al voltant de la qual s'articlarà la resta d'interrogants, tot allò que ens interessa esbrinar i aprendre. (El fil conductor del projecte de treball sobre el sol va ser "Situat el Sol dins el Sistema Solar i veure la relació que té amb nosaltres".)

D'aquesta manera iniciam el procés que ens durà a l'elaboració del guió inicial: Agrupam preguntes, cercam la relació, la seva idoneïtat o no respecte al fil conductor; ho compartim amb la resta de la classe, dialogam fins acordar el guió col·lectiu que ens permetrà planificar les properes sessions.

Cercam informació i la tractam

A partir d'ara llegim, escoltam a persones expertes en el tema, realitzam experiments, consultam alguns vídeos, visitam determinades exposicions, si escolta i, reprent les nostres avaluacions inicials, anam establint relacions, reflexionant, omplint de contingut els diferents apartats del guió, al mateix temps que compartim els processos individuals: Què he fet jo per...? Què he pensat? Per què he decidit fer-ho així?...

La mestra ajuda a explicitar aquests recorreguts personals per compartir-los, col·lectivitzar-los i ajudar a transformar la informació en coneixement.

Ho comunicam als altres i avaluam

D'aquesta manera va prenent cos el

46 Organització escolar

dossier, el mural, o el suport que hàgim decidit per guardar memòria del que aprenem i poder comunicar-ho als altres. Cada un serà diferent, perquè els itineraris individuals, la manera de reflectir la informació, les preferències i capacitats de cadascú ho possibiliten.

I arribal' hora de mirar retrospectivament, de prendre consciència del recorregut, de saber on ens situam respecte al plantejament i els objectius inicials (vegeu esquema 2, esquema conceptual elaborat a la fi del projecte de treball "El Sol" pel mateix alumne que elaborà el de l'esquema 1), de decidir el que hem d'incorporar al proper projecte.

Per això acordam quins instruments farem servir, quines proves són les més escaients, quins criteris hem de tenir en compte per elaborar-les, quina part correspondrà a l'alumnat i quina a la mestra...

Dedicarem sessions a comentar les dificultats individuals i de grup i, sobretot, a extreure els elements que constituiran el punt de partida del proper projecte.

Les mestres també tenim el nostre projecte de treball

I a poc a poc, reflexionant sobre l'aprendre dels nostres alumnes, ens hem adonat que nosaltres també aprenem globalitzadament, a partir del que som i creïm, de la cultura escolar en la qual estam immersos, establint relacions entre el que sabem i el que volem saber, modificant a

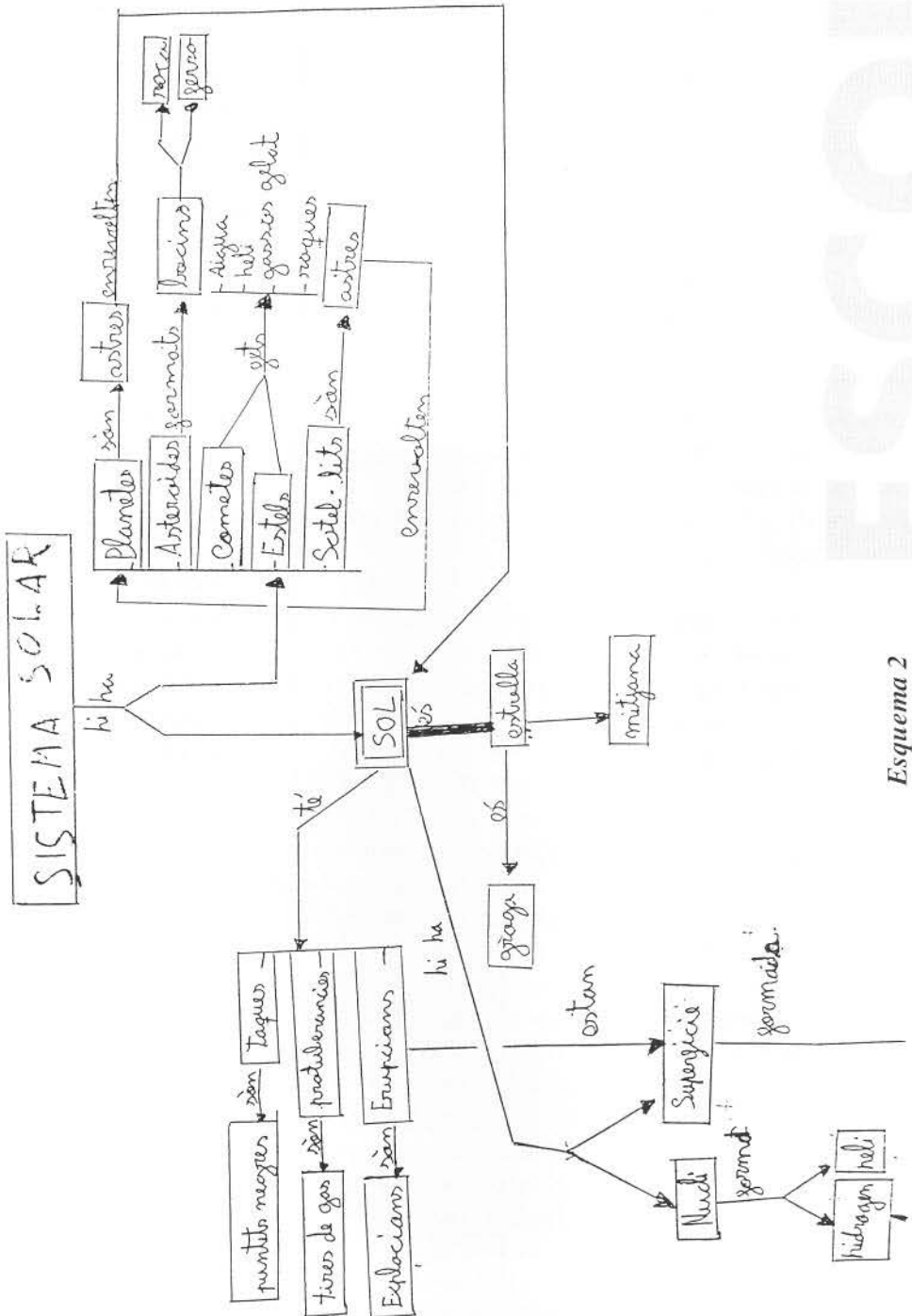
poc a poc el nostre coneixement en un procés que ens ajuda a reconstruir el nostre saber professional. I tot això ho feim amb els altres, els nostres companys i els alumnes.

Nosaltres també aprenem fent projectes de treball, configurant el claustre com una comunitat de recerca a través de la qual anam reconstruint el nostre saber professional. I per això ara estam fent un projecte de treball: elaborar el nostre Projecte Curricular de Centre.

Volem que aquest sigui un instrument d'aprenentatge, de construcció de coneixement, de canvi, que introdueixi la cultura de la reflexió, de l'autoconsciència sobre els nostres propis processos d'aprenentatge, que ens ensenyi a fer a nosaltres mateixos allò que deim que cal que facin els nostres alumnes per aprendre, prenent consciència del nostre punt de partida per anar modificant-lo conscientment, per avançar, aprenent cada vegada més a fer de mestres.

El PCC, nostre projecte de treball

Tenim el tema: elaborar el nostre PCC, a través del qual hem de dissenyar el currículum del centre, definint què cal ensenyar, aprendre i avaluar, com, quan i perquè cal fer-ho. La posada en marxa de la Reforma ens ha urgint en tota aquesta presa de decisions, però la nostra decisió és anar construint el nostre PCC reflexivament, afrontar-lo com una oportunitat d'aprenentatge i amb un enfocament profund. No volem elaborar un PCC com a document per a complir amb l'encàrrec de l'Ad-



ESCOLA

Esquema 2

48 Organització escolar

ministració educativa, apressats i amb un enfocament superficial que sols ens durà a un aprenentatge repetitiu incapaç de fer-nos avançar com a mestres i modificar la cultura escolar en la qual estam immersos.

Per tot això, abans de començar l'aventura que comportarà el nostre projecte ens cal demanar-nos què en sabem?, cada una i totes, quin és el saber acumulat del nostre centre?, on som? Confrontam els nostres sabers, l'individual i el del grup, i en prenim consciència per saber com es modifiquen, s'amplien, es justifiquen, es van reconstruint les nostres idees al llarg del treball, a través del qual ens anirem transformant, aprenent.

I, què volem saber?, cal començar el PCC partint del que sabem i formulant-nos preguntes que ens guiïn en el nostre procés de recerca i construcció del coneixement. Cal aprendre sobre tantes coses!, és per això que necessitam un fil conductor, una pregunta, un aspecte general que ens serveixi de punt de partida per al nostre projecte de treball. Així arribarem a l'acord de treballar a partir de les Estratègies d'Aprenentatge (EA): què són?, quines cal ensenyar, aprendre, avaluar? com? quan? per què?... Plantejam hipòtesis que caldrà comprovar. El nostre procés de construcció del coneixement està en marxa; cal planificar i organitzar la nostra recerca que, en realitat, és una aventura, com un llarg viatge del qual començam a construir el mapa que a poc a poc s'anirà completant. Cal, organitzat i planificat el procés, cercar informació i tractar-la per transformar-la en coneixement. Llegim sobre EA,

reflexionam sobre les que cada un i cada una de nosaltres utilitzam, sobre la seva utilitat: les compartim amb els companys i amb els alumnes, estudiam casos en grup; proposam situacions d'aprenentatge i analitzam conjuntament els seus resultats; consultam experts... Compartim errors i encerts, del coneixement individual, confrontat amb els dels altres, anam passant al coneixement públic... Aprenem. Arribam a conclusions que cal escriure per comunicar-les i guardar memòria del nostre aprenentatge; així el dossier va prenent forma.

El paper de l'assessora

Per a aquesta aventura de l'aprenentatge calen guies. Hem constatat que la millora de la pràctica va lligada a l'evolució dels nostres coneixements teòrics, que aquesta evolució es dona a partir de la pràctica i que la millora d'aquesta és fruit de la teoria.

I ens hem adonat que tal com els nostres alumnes necessiten de nosaltres per ajudar-los en el seu procés d'aprenentatge, nosaltres necessitam també guies, assessorament per anar fent aquest procés de reaprendre a fer de mestres construint la teoria a partir de la pràctica i avançant a la llum de la teoria.

La nostra assessora ens ha ajudat a allò mateix que nosaltres ajudam els nostres alumnes en l'elaboració dels seus Projectes de treball, i així ha procurat:

- Explicitar el fil conductor del projecte de treball, del nostre PCC, que ens ha ajudat a no perdre'ns. No perdre de vista

els objectius i reformular-los si les circumstàncies ho aconsellaven.

- Ajudar-nos a: explicitar les idees prèvies i adonar-nos del propi procés d'aprenentatge, a reflexionar sobre les estratègies que utilitzem, a organitzar i planificar la feina, a seleccionar diferents procediments en funció de la tasca, a avaluar la utilització d'uns i d'altres..., a anar construint estratègies d'aprenentatge.
- Servir de model per a l'aprenentatge de noves estratègies, explicitant les pròpies.
- Crear un clima de confiança basat en el diàleg constant, en el raonament, en l'esforç individual i col·lectiu, amb la intenció de constituir-nos en una comunitat de recerca.
- Introduir l'avaluació en totes les fases del projecte de treball, crear una "cultura de l'avaluació" a l'escola, situant el terme en l'accepció que hem explicitat, com ajuda al procés de construcció dels aprenentatges.
- Ajudar-nos a establir relacions entre el que estam fent i el que ja sabem, perquè l'aprenentatge sigui globalitzat i, per tant, significatiu i funcional.

El nostre projecte de treball, l'elaboració del PCC, continua endavant. Ja hem definit els objectius generals, els de les diferents àrees, els continguts procedimentals, les EA generals i les d'algunes àrees, les estratègies metodològiques, el sentit de l'avaluació com a ajuda al procés de construcció dels aprenentatges...

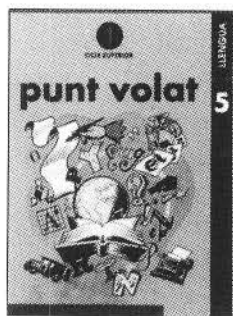
Però la nostra aventura no ha acabat. Si el curs passat ens centràrem en el treball sobre EA pròpies de l'àrea de llenguatge, enguany volem aprofundir les necessàries per a la construcció dels aprenentatges matemàtics, el mapa del nostre recorregut és cada vegada més detallat i ens serveix per anar fent camí; el mapa no és el viatge, però ens ajuda a viatjar més tranquils, a guardar memòria del procés d'aprenentatge, a saber d'on partim en cada nou recorregut.

1994-95

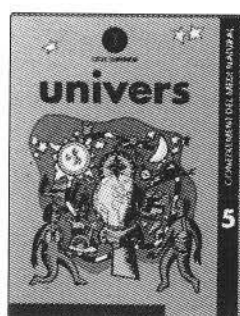
PROJECTE

BALDUFA

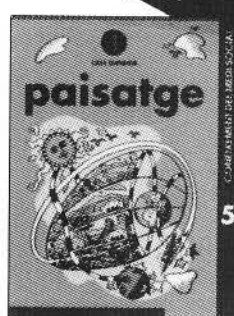
cicle superior



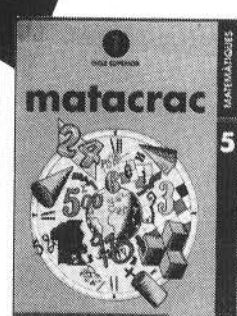
Llengua
Catalana
Punt volat



Coneixement
del medi natural
Univers 5



Coneixement
del medi social
Paisatge 5



Matemàtiques
Matacrac 5

Els llibres de la Reforma



Editorial Teide

Barcelona, Viladomat, 291 • 08029 BARCELONA • Tel. (93) 410 45 07 • Fax (93) 322 41 92

València, Senyera, 58 Polígon Bobalar • 46970 ALAQUAS (València) • Tel. (96) 151 48 61 • Fax (96) 151 50 48

La publicació del Decret de drets i deures dels alumnes ara fa tres anys representà l'establiment d'unes regles de joc i un punt de partida per a desenvolupar un bon àmbit de treball. El nou Decret en modifica alguns aspectes i és d'esperar que ajudi els mecanismes de participació democràtica i la consecució dels valors de la convivència.

La revisió dels drets i deures dels alumnes

Josep Gómez Andrés

Amb l'aprovació de la LODE, que ordenava un sistema educatiu on la participació i la corresponsabilitat en l'educació eren dues de les columnes de l'edifici educatiu, als professionals se'ns presentaven nous reptes sobre la nostra tasca educativa i noves necessitats de referències legals.

En aquest sentit, ara fa una mica més de tres anys, la publicació del Decret de drets i deures dels alumnes va ser una bona notícia per als alumnes i per a tota la comunitat educativa en general. Representava un aclariment de la situació, l'establiment d'unes regles de joc conegudes per tothom i un punt de partida per a desenvolupar un bon àmbit de treball pel que fa a la convivència i la participació.

Amb el Decret, els alumnes, especialment els de segona etapa d'EGB i els de secundària, poden saber què van a fer a

52 Política educativa

l'escola i els motius pels quals hi van. Als professors, ens delimita les regles de joc i ens determina els objectius de treball que cal considerar. I als pares els dibuixa el terreny de joc que han de conèixer i les normes i els objectius que han de procurar compartir.

El Decret, a part dels components purament normatius, establia els drets bàsics: a la formació en el respecte dels principis democràtics, al coneixement de l'entorn social i cultural, a la valoració objectiva del treball escolar i el dret a demanar explicacions, al respecte de la llibertat de consciència, al respecte de la seva integritat física i dignitat personal, a la reserva d'informació, a participar en el funcionament del centre, a l'associació i reunió, a l'orientació escolar i professional, a la compensació de possibles mancances de tipus familiar o econòmic,...

El Decret també establia uns deures ineludibles: de respectar l'exercici dels drets dels altres, de l'estudi per assolir una bona preparació humana i acadèmica, del respecte de les normes de convivència i amb les obligacions següents: respectar la llibertat de consciència dels altres, no discriminar ningú per raó de qualsevol circumstància, utilitzar correctament els béns i les instal·lacions del centre, respectar el reglament de règim interior del centre, respectar les decisions dels òrgans diferents i afavorir el millor funcionament del centre.

A continuació el Decret desplegava el règim disciplinari: l'atorgament al Consell Escolar del poder sancionador, la

catalogació de les faltes en lleus, greus i molt greus i les sancions que poden comportar, la incoació i resolució d'expedients i, finalment, altres disposicions.

D'entrada, tot i que la seva aparició va ser ben positiva, ja es veia que el Decret no resolía res *per se*, que en tot cas era una eina que convidava a estructurar en els centres la definició dels mecanismes de participació democràtica i la consecució dels valors de la convivència. Però també s'hi detectaven aspectes que dificultaven l'agilitació i l'efectivitat del règim disciplinari.

Amb el Decret de drets i deures dels alumnes com un dels elements del desplegament normatiu de la LODE i el més recent de la LOGSE, ens trobem amb un marc legal ben definit. La tasca educativa té la funció bàsica de la instrucció, però també ha d'anar adreçada cap a una educació per la convivència i la participació com a premisses per aconseguir una formació integral. A través de la participació hem de fer que els alumnes sentin que el centre també és seu, que ells també són elements decisoris, i amb un tracte de respecte i d'autoritat quan calgui i amb la responsabilització de les actuacions, els alumnes han d'aprendre a modificar les seves actuacions mitjançant el diàleg, el raonament i la reflexió, per tant, l'acció tutorial i la prevenció es converteixen així en elements primordials. El règim disciplinari, és a dir, els expedients, les sancions i els càstigs s'han d'utilitzar només com a elements correctors quan s'hagin esgotat les altres vies possibles.

Els projectes educatius i els reglaments de règim interiors són els elements definidors d'aquesta tasca educativa i les assemblees de classe, els delegats de classe, l'assemblea de delegats, els representants dels alumnes al Consell Escolar,... han de ser els instruments que assegurin la regulació de la participació i la convivència, i també, del compliment de l'esperit i la normativa del Decret.

Ara s'ha publicat un altre Decret (302/93, DOGC n.1.835 del 22 de desembre de 1993) que manté intactes els tres primers capítols del Decret de l'any 1990, referits a les disposicions generals, als drets i als deures dels alumnes, però que modifica l'anterior en aspectes relacionats amb el règim disciplinari: la tipificació de faltes i aspectes sancionadors on destaca la possibilitat de privació del dret d'assistència al centre o a algunes classes, sense que això comporti la pèrdua del dret a l'avaluació i la possibilitat que el director del centre adopti, com a mesura cautelar, una sanció que posteriorment ha de ser coneguda i ratificada pel Consell Escolar. També s'atribueix al director del centre la funció d'òrgan competent per iniciar l'expedient. I s'introdueix la possibilitat de la reparació de danys o la restitució de les instal·lacions. En definitiva, s'intenta que el procés sigui més àgil i que els resultats dels processos sancionadors estiguin adaptats a la necessitat d'una intervenció immediata i eficaç.

Aquesta modificació del Decret de drets i deures dels alumnes resol els problemes detectats durant aquests anys d'aplicació

per tal de facilitar-ne la convivència escolar. La introducció de la possibilitat de la reparació de danys i la sanció cautelar immediata per part del director són dues de les principals novetats de la modificació.

La reparació de danys a les instal·lacions té una funció educativa, això és indubtable. L'altra novetat, la sanció cautelar per part del director del centre, té l'aspecte positiu de possibilitar una resposta immediata a qualsevol situació. Hem de pensar que aquests tipus de decisions es prenen d'acord amb els membres de la comunitat directament implicats i no hem d'oblidar que aquestes decisions han de ser posteriorment conegudes i ratificades pel Consell Escolar del centre. En aquest sentit, la representació de tots els sectors de la comunitat educativa en aquest òrgan de gestió ha de servir d'element assegurador de justícia i equanimitat. El Consell Escolar ha d'assegurar, també, que amb l'excusa de l'agilitat i l'eficàcia, no s'entri massa sovint en la via disciplinària.

Prèviament a la utilització del règim disciplinari s'han d'esgotar totes les vies possibles, que en són moltes. Fins i tot hi ha solucions que apareixen en el propi règim i que són aplicables sense entrar en la via de l'expedient, sinó per la via de l'acció tutorial i, si és possible, encara millor si s'aconsegueix amb l'acord i la implicació de les famílies.

Si la modificació del Decret comporta un increment significatiu d'expedients disciplinaris o de la utilització de les sancions i els càstigs, voldrà dir que la

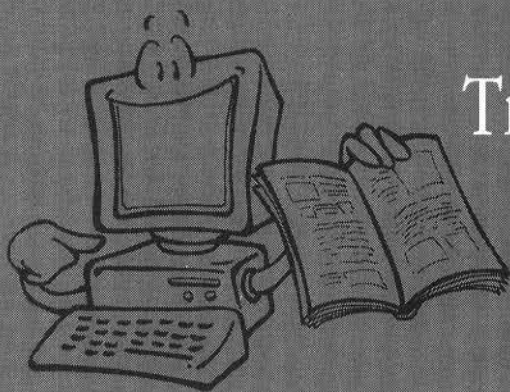
54 Política educativa

modificació no s'haurà aplicat amb la finalitat de les seves intencions.

Fóra bo a més que aquesta modificació servís també per fer una valoració global respecte als nivells de consecució que s'han produït en els centres sobre les aplicacions dels mecanismes de participació democràtica i la consecució dels valors de la convivència, recordant, en tot cas, que aquests han de ser reptes permanents de la tasca educativa.

Ara, just quan aviat farà deu anys de l'entrada en vigor de la LODE, el pas següent hauria de ser l'elaboració, amb el màxim de discussió i consens dins de la comunitat educativa, d'un codi ètic i deontològic dels professionals de l'educació.

ORTOGRAFIA



Treball sistemàtic

Josep Tió

Un llibre per a cadascun dels quatre darrers cursos de Primària: CM1, CM2, CS1 i CS2; és a dir, de 3r a 6è. Cada llibre pot anar acompanyat d'un disquet per al treball de reforç i aprofundiment.

Distribuidor: TORRENS CASALS-Exclusives Escolars S.A. Tel. (93) 456 98 06 Fax (93) 435 18 08

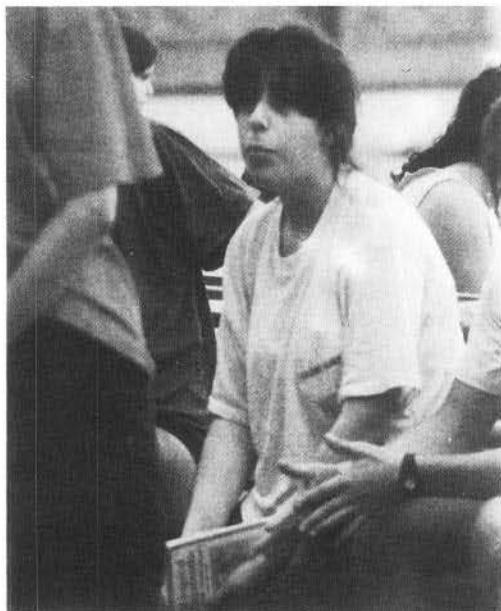


Arran de l'anomenada Reforma del mercat de treball, l'autor fa algunes consideracions sobre el pas ensenyament-treball, és a dir, el que esperen avui els protagonistes principals de l'educació, els alumnes, quan passin a tenir la condició de treballadors, i destaca els trets més significatius dels contractes temporals d'aprenentatge i les seves limitacions.

Contractes de treball per a bons i mals estudiants

Ramon Plandiura i Vilacis

La Constitució Espanyola de 1978 atorga competència exclusiva a l'Estat, entre altres, en matèria de legislació laboral. L'anomenada Reforma del mercat de treball, que és substancialment la reforma de la llei laboral bàsica de l'Estatut dels Treballadors, correspon, doncs, als òrgans legislatius de l'Estat i, com se sap, aquests òrgans estan desplegant una forta activitat pel que fa a aquest tema en aquest darrer període: primer, convalidant la primera entrega de la Reforma, que va arribat mitjançant el Reial decret-Llei 18/1983, de 3 de desembre (BOE de 7 de desembre de 1993), sobre mesures urgents de foment de l'ocupació; i, després, abordant la Reforma més global de l'Estatut dels Treballadors (encara en el parlament en el moment d'escriure aquestes línies), sense oblidar altres lleis específiques com la que ha de regular les empreses de treball temporal legalitzades recentment.



La Reforma, almenys aquesta anomenada Reforma del mercat de treball, afecta només aquells treballadors subjectes a contracte de naturalesa laboral. Això no vol dir que, en el terreny de l'ensenyament, a penes afectarà l'ensenyament públic on, com també se sap, la immensa majoria de les relacions es regulen pel dret administratiu. La Llei 22/1993, de 29 de desembre (BOE de 31 de desembre de 1993), juntament amb altres mesures fiscals i d'atur, també va donar els primers passos sobre la reforma del règim jurídic de la funció pública. Tanmateix, els aspectes més innovadors d'aquesta Llei, sobretot els relatius a la figura dels plans d'ocupació, no són d'aplicació, per mandat de la mateixa llei, als funcionaris docents.

Les consideracions que segueixen, però, no tracten de la part de la Reforma encara

en tràmit parlamentari. Els seus grans trets ja són prou coneguts de tothom i el seu anàlisi més detallat haurà d'esperar la redacció definitiva de la llei, encara objecte de constants retocs. Tampoc no es tractarà aquí, específicament, de com la part de la Reforma ja en vigor afecta el professorat de la privada. Les següents consideracions aborden el trànsit ensenyament-treball. Tracten d'allò que espera avui als protagonistes principals de l'educació, els alumnes, quan deixin de tenir la condició bàsica d'estudiants i passin a tenir la de treballadors.

Aquestes reflexions es refereixen concretament als contractes temporals ja en vigor que la llei posa sota la rúbrica de contractes formatius, el de pràctiques i el d'aprenentatge. Aquests contractes, que són autèntics contractes de treball i convé, per tant, diferenciar-los de les altres pràctiques professionals fetes pels alumnes com a part integrant dels seus estudis, els trobareu regulats a l'article 3 del esmentat Reial Decret-Llei 18/1993, sobre mesures urgents de foment de l'ocupació i, també, al Reial Decret 2317/93 (BOE de 31 de desembre de 1993), que el desenvolupa. O sigui, són disposicions ja vigents.

Als joves, se'ls podrà rebre al món de treball, doncs, amb un contracte temporal en pràctiques o amb un contracte temporal d'aprenentatge, i se'ls rebrà amb un o altre en funció del títol assolit en els seus estudis.

Així, el contracte temporal en pràctiques es pot concertar només amb qui disposi de títol universitari o de formació professional

de grau mitjà o superior, o títols oficialment reconeguts com a equivalents que habilitin per a l'exercici professional. El contracte temporat d'aprenentatge, per contra, el podran celebrar aquells que no tinguin un títol que els permeti celebrar-ne un en pràctiques. O, en altres paraules, que els nois i noies han estat uns bons estudiants? Doncs, un contracte en pràctiques. Que no ho han estat tant? Doncs, un d'aprenentatge. Si es considera que el contracte en pràctiques és millor que el d'aprenentatge, potser aquí els professors tindran un nou esperó per incentivar l'alumnat. Però que aquests professors no es creguin de veritat que és una bicoca, això del contracte d'aprenentatge...

Els contractes en pràctiques, extraordinàriament estesos per contractar professorat a l'escola privada, es podran continuar fent amb titulats que faci menys de quatre anys que hagin acabat els seus estudis. El seu objectiu, segons que confessa la llei, és el de facilitar la pràctica professional dels nous titulats. Potser les innovacions més significatives en aquests contractes, a part d'una concreció més gran dels títols que els permeten, siguin: d'una banda, que la seva durada màxima s'escurça de tres a dos anys i la seva durada mínima passa de tres a sis mesos; d'altra banda, que el seu sou pot ser només d'un 60% o d'un 75%, durant el primer o segon any del contracte respectivament, del sou fixat per conveni per a un treballador que faci la mateixa feina que el contractat en pràctiques. Aquesta substancial diferència salarial per fer el mateix treball continua sense anar acompanyada de cap obligació formativa complementària per part de

l'empresa, fet que posa una ombra de dubte sobre la seva constitucionalitat.

Com hem dit, els estudiants que no han assolit cap títol que els permeti ser contractats en pràctiques, ara ho podran ser sota la fórmula del contracte d'aprenentatge. Com és sabut, els sindicats varen ser especialment sensibles a aquesta part de la Reforma. Els contractes d'aprenentatge són sens dubtes un dels aspectes més emblemàtics de la Reforma. La contestació en el nostre país, però, ha estat i és una contestació fonamentalment sindical. A França, com se sap, per molt menys es va somoure tota la societat i, fins i tot, la joventut francesa va mostrar unes incipients traces del 68. (França, però, és França i, com també és públic i notori, allà són tots una trepa de laics i republicans, i, a més, no tenen cap Barça per estimar i del qual ocupar-se).

El primer que convé assenyalar és que els diversos contractes per a la inserció de joves en el mercat de treball no és un punt específic de la nova legislació espanyola. Amb una variant o altra, més com a ensenyament o més com a feina, des de les regulacions més dures, com l'anglesa o l'espanyola, fins a regulacions que ho són menys, com l'alemanya o l'holandesa, aquests tipus de contractes és una cosa força generalitzada a la nostra Europa comunitària. Alguns països, com Bèlgica, junt amb un contracte d'aprenentatge específic, en tenen un altre per contractar estudiants en període de vacances escolars.

Vegem, però, quin són els trets més sig-

nificatius del contracte temporal d'aprenentatge en el nostre país.

S'ha de dir d'entrada que, segons que confessa la llei, tenen per objecte que l'aprenent adquireixi la formació teòrica i pràctica per poder exercir un ofici o un lloc de treball qualificat. La seva durada, ampliable o reduïble per conveni col·lectiu sectorial, no pot ser en principi inferior a sis mesos ni superior a tres anys. Els requisits que han de reunir els joves per ser contractats com a aprenents són bàsicament dos: un de títol i un d'edat. Pel que fa al requisit de títol, el que es demana és, paradoxalment, un no-títol, no tenir la titulació requerida per formalitzar un contracte en pràctiques, amb les lògiques dificultats de la prova negativa. Un pot provar, perquè el pot exhibir, que té un títol. Però, i que no el té? És certament difícil de provar. Pel que fa al requisit de l'edat, l'aspirant a aprenent ha de tenir entre 16 i 25 anys en el moment de signar el contracte. És a dir que, si els convenis no regulen una altra cosa, un aprenent se'n pot anar perfectament als 28 anys.

Ateses les finalitats confessades d'aquests contractes, l'aprenent haurà de dedicar a la formació teòrica un mínim del quinze per cent de la jornada de conveni. Aquesta formació la podrà fer directament l'empresa si disposa de centre de formació professional, i també la podrà fer en els centres de formació creats per les organitzacions empresarials i sindicals, i en els centres públics o privats de formació degudament acreditats. En absència d'aquests centres, o quan aquests no s'adiguin amb les tasques objecte de

l'aprenentatge, la formació podrà dispensar-se per als centres d'ensenyament a distància també degudament acreditats. Quan als aprenents, els manqui encara el graduat escolar, la formació teòrica deixarà de tenir relació amb la feina que facin i es dedicarà a completar la formació bàsica.

El Reial Decret 2317/1993, de 29 de desembre, que desplega els contractes temporals d'aprenentatge, instaura la figura del tutor. El tutor, però, no surt dels docents que s'encarreguen de la formació teòrica, com passa amb les pràctiques complementàries dels estudis que no constitueixen relació laboral. El tutor aquí és el mateix empresari o una altra persona qualificada designada també pel mateix empresari. El Reial Decret no imposa cap obligació de cap mena al tutor ni es preveu cap norma que detalli les seves funcions, com es preveia en la no-nata regulació francesa. L'únic que fa la nostra norma és limitar a tres el nombre d'aprenents per tutor i obligar que el seu nom i la seva qualificació constin en el contracte de treball.

Però, segurament, la crítica més forta que s'ha fet als contractes d'aprenentatge ha estat en matèria de sous i de protecció social. Els sous dels aprenents poder ser, llevat d'altra regulació per conveni col·lectiu, del 70%, 80% o 90% del sou mínim interprofessional, durant el primer, segon o tercer any, respectivament. Quan es tracta de menors de 18 anys, el sou d'aquests no pot ser inferior al 85% del sou mínim interprofessional per a menors de 18 anys. La no-nata reforma francesa, que

tanta contestació va provocar, preveia per als aprenents uns sous que oscil·laven entre un 50% i un 80% del sou mínim interprofessional francès. Potser valgui la pena d'indicar que l'actual sou mínim interprofessional a França, per damunt de les 140.000 ptes. mensuals, dobla amb respecte el d'Espanya (60.570 ptes. per als majors de 18 anys, i 40.020 ptes. per als menors de 18 anys).

Tanmateix, potser tant com en les retribucions, la contestació sindical ho és per la dràstica reducció de la protecció

social d'aquest tipus de contractes. Els joves contractats sota la fórmula de l'aprenentatge no podran accedir a prestacions econòmiques tan bàsiques com les de l'atur, o de baixa per malaltia o, si no es produeixen modificacions de darrera hora, per maternitat.

Uns contractes formatius, els nostres, tan estalviadors de costos socials com passats de rosca.



La comunicació mitjançant el color.

COLORS A LA CERA • TÉMPERAS • PINTURA A DIT • KITS REGAL • PLASTIFIXADOR



La marca DACCS ofereix la més ampla gamma de colors per pintar, adreçats als nens en totes les seves activitats escolars i lúdiques.

Els colors DACCS compleixen amb les normes de seguretat que la Comunitat Europea exigeix per a les pintures infantils, tot utilitzant en les seves presentacions el logotip CE.

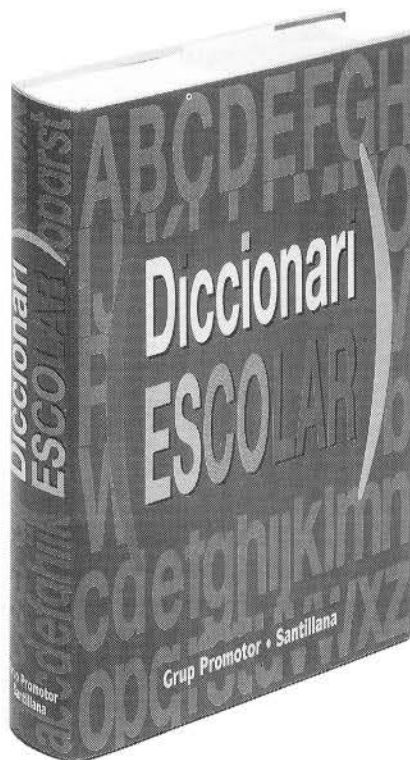
Demani'ns el catàleg de productes.
Les primeres 150 cartes rebran un lot de prova de franc.

FABRICATS Y DISTRIBUITS PER:

 COLORES FINOS
ROSAL S/A

C/. Sant Gervasi Cassoles, 75
 Tel. (343) 417 84 75 • Fax (343) 417 18 02 • 08022
 BARCELONA (Spain)

DICCIONARI ESCOLAR DE LA LLENGUA CATALANA



Un diccionari pensat i elaborat expressament per a nens i nenes.

- Prop de 20.000 paraules amb els seus significats en definicions molt clares i abundants exemples.
- Nombroses expressions, locucions i frases fetes.
- Solucions de dubtes i dificultats que pot presentar l'ús de la llengua.
- Conjugacions dels verbs regulars i irregulars.
- Quadres amb resums de gramàtica: les regles d'accentuació, els graus de l'adjectiu, les classes d'oracions, els principals prefixos i sufixos...
- Sinònims, antònims i famílies de paraules.
- Més de 2.000 dibuixos i fotos amb els noms d'objectes, plantes o animals, i de les parts que les componen.

L'ajuda més útil per parlar, llegir i escriure millor, amb tot el vocabulari que l'estudiant necessita.

Grup Promotor • Santillana



Més sobre el català, encara

Federació de MRP de Catalunya

Què més es pot dir que no hàgim dit? No repetirem el que vàrem dir al 1983 (Roses), al 1986 (Lleida) o al 1992 (Lloret). Però sí que cal que fem pública la nostra més enèrgica queixa per molts dels elements implícits en aquesta vergonyosa campanya.

En primer lloc, lamentem que quan surt l'ensenyament a la premsa, no sigui per un debat constructiu i positiu, sinó per parlar d'un conflicte d'interessos obscurs, manipulat per un partit polític i uns mitjans de comunicació afins.

En segon lloc, manifestem que els Programes d'Immersion no són programes polítics, sinó una metodologia, una eina didàctica per aconseguir un objectiu marcat per la societat: fer que els alumnes, en acabar l'ensenyament obligatori, coneguin i puguin fer ús de les dues llengües oficials a Catalunya.

En tercer lloc, sovint s'oblida que qui ha catalanitzat l'ensenyament, qui ha experimentat, defensat, aprovat i aplicat els Programes d'Immersió, som els i les mestres i els pares i les mares. I no ho hem fet per manipulació de ningú, ni com a resposta a cap imposició política, sinó com a exercici de la nostra professionalitat, en el cas del professorat, i de la seva responsabilitat en el cas de les famílies. ¿Hem de recordar que, el Departament d'Ensenyament va començar a dotar de recursos aquests programes i els va estendre després que a molts centres i a moltes zones, els mestres més renovadors, d'acord amb els pares, els impulséssim i en féssim un signe de qualitat?

Però tot i l'esforç considerable que tots hi hem esmerçat, a moltes zones de Catalunya ens és difícil encara aconseguir aquests objectius: bon nombre de nois i noies surten de l'ensenyament primari sense un domini suficient del català i això els perjudica. ¿Han pensat qui lesiona realment les propostes metodològiques absurdes que alguns polítics del Partit Popular (sic) s'atreveixen a proposar? Nosaltres els convidem que reflexionin sobre les conseqüències que podria tenir adoptar-les per als alumnes que tenen per llengua habitual el castellà.

El professorat, treballeu seriosament per desenvolupar en els nostres alumnes totes les seves possibilitats i per recuperar per al nostre país una normalitat que basem en el respecte, la tolerància i la convivència de cultures. Tenim molta feina per fer: hem de poder plantejar noves experiències, vies

d'avenç. Per millorar el nostre ensenyament, ens cal aprofundir en aquests programes, avaluar-los millor, disposar de més materials, estendre'ls a tota la primària, ampliar a tot l'ensenyament els objectius de catalanització, augmentar la nostra formació tant de didàctica com de coneixements lingüístics...

Volem afegir que la feina que fa l'escola és reforçada o entorpidida segons el que passa fora a la societat. Per això reclamem que també el nostre medi avanci amb nosaltres en normalització: el català no ha de ser solament una llengua d'ensenyament primari.

I ens cal un país on els valors de solidaritat i col·laboració que treballeu a l'escola tinguin validesa social. Tenim la presència de moltes cultures de les quals aprendre, amb les quals compartir valors, maneres de fer i de pensar. Si un grup predica la segregació d'escoles, la divisió de l'alumnat segons la seva llengua, la confrontació de comunitats, des de les escoles que fem renovació pedagògica no podem fer altra cosa que combatre'ls, perquè podem respectar les opinions de tothom, però no podem deixar de prendre partit per la convivència.

Març de 1994

Justa la fusta!

Un compte rodó



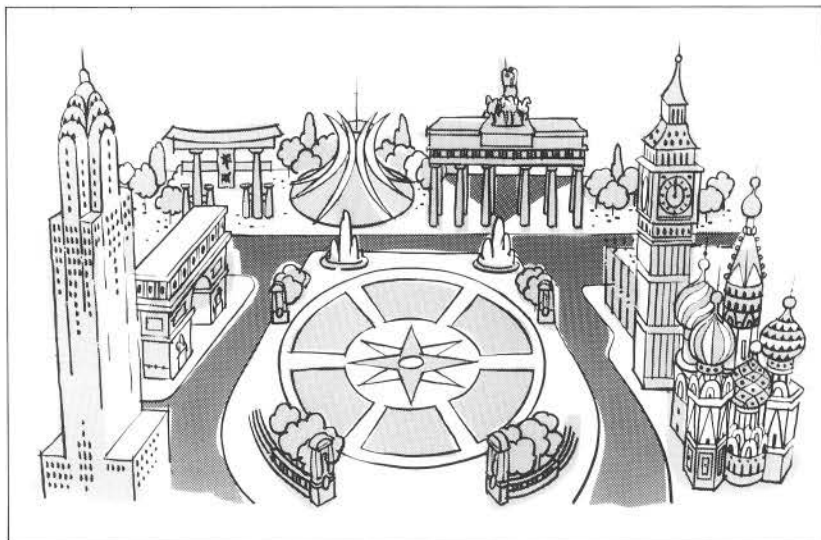
La majoria dels professors han triat Grup Promotor/Santillana Primària. El primer i el segon cicle en són dos terços. I se n'ha comprovat la utilitat a les aules. Ara Grup Promotor/Santillana presenta el Tercer cicle. Amb més recursos. Amb solucions millors. Triï ara Grup Promotor/Santillana a 5è curs. Justa la fusta! Un compte rodó.

Santillana
CICLE SUPERIOR
Grup Promotor

El teu millor currículum



Generalitat de Catalunya



AL MÓN S'HAN OBERT MOLTES PLACES DE CATALUNYA

És indubtable que Catalunya té una tradició i una vocació europees molt importants. També és cert que de la unificació europea en treurem tots plegats un benefici: el d'estar d'acord amb una manera de ser, amb una manera de concebre les coses que és la nostra, que és la més típicament i més pròpiament europea.

Per això, i davant la necessitat d'explicar, des de diversos punts de vista —polítics, econòmics, culturals— què és Europa, la Comunitat, Maastricht i la Unió Europea, la Generalitat, juntament amb les Caixes d'Estalvis, les Cambres de Comerç, les Universitats i els municipis, van crear el Patronat Català Pro Europa.

Al servei de la construcció europea

El Patronat té per objecte assessorar a la societat catalana, en el seu conjunt, sobre tot allò que està relacionat amb la integració europea, i més especialment amb la Unió Europea, i informar-ne i promoure'n el coneixement. En aquest sentit, s'adreça al món empresarial i professional, a les administracions, a qualsevol entitat pública o privada i al conjunt dels ciutadans de Catalunya.

El Patronat disposa de diversos serveis especialitzats d'informació; organitza cursos, seminaris i jornades

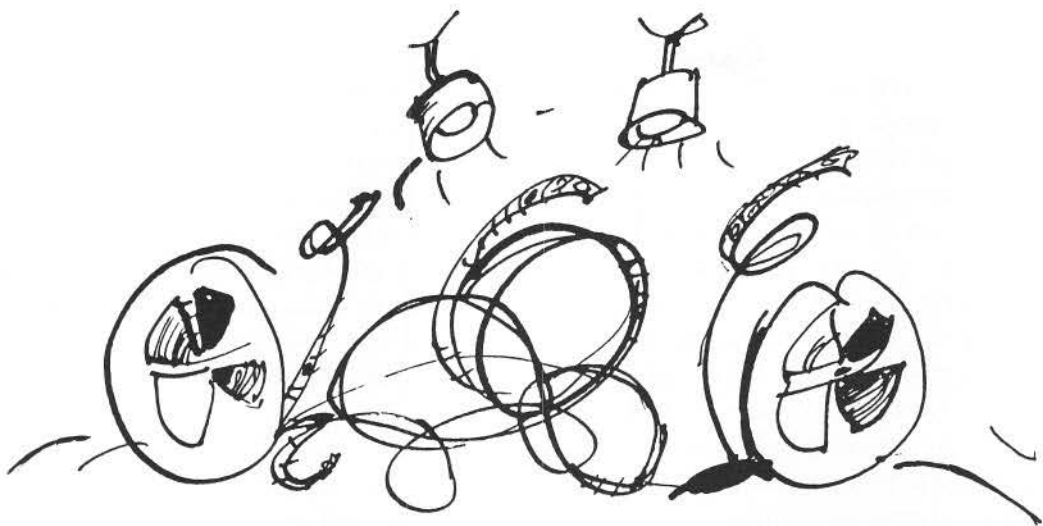
sobre la Unió Europea, edita diverses publicacions i convoca beques i premis sobre la integració europea.

Patronat Català Pro Europa

Bruic, 50 - 08010 Barcelona
Tel. 93.318.26.26 - Fax 93.318.73.56

Un instrument eficaç per a la necessària internacionalització de l'economia catalana.

**ANIREM
ENDAVANT**



Recordar

Jaume Celsa

En la cerimònia de lliurament dels òscars, el director Steven Spielberg va demanar a les escoles que ajudéssim a recordar l'holocaust dels jueus, perquè aquesta memòria col·laborarà a impedir que tornem a repetir un fet tan terrible com aquell. Aquest és un dels motius que ha portat el creador de somnis més gran d'aquests moments a filmar la pel·lícula *La llista de Schindler*. Sóc dels que creu que *La llista de Schindler* és una gran pel·lícula. Estic convençut que resistirà el pas del temps —té mèrit haver-la rodat en blanc i negre— i serà inclosa en el sac de les obres mestres del cinema de tots els temps. Però Spielberg vol que la seva obra passi a la història per altres motius que no són estrictament cinematogràfics. Jo estic plenament d'acord amb aquest desig. Cal que sapiquem treure tot el suc de la lliçó que conté la història d'aquest industrial alemany, una història plena de clarobscur que la fan molt més interessant encara.

No és la primera pel·lícula que tracta d'aquesta època. Recordo *Cabaret*, l'obra musical que va saber recrear els moments inicials del nazisme i que ha deixat a la posteritat un comentari que convé tenir present per impedir que la llavor de la intolerància i de l'odi avanci a la societat. L'aristòcrata del film de Bob Fosse creu que els nazis tenien una raó de ser perquè aturaven el pas dels comunistes. Confiava que després pararien els peus als que imposaven el terror al bell mig del silenci. Ja sabem el preu que es va pagar per aquesta ingenuïtat. També recordo el moment que un membre de les joventuts hitlerianes, model perfecte de la raça ària, entona la cançó que assegura que "el demà em pertany". El públic del bar a l'aire lliure afegeix la seva veu a la del noi, llevat d'un vell que sembla no entendre res o entendre massa. La bellesa de les veus dels cantaires contrasta amb aquest cant individualista que diu que el demà em pertany. És en aquest "em", en l'absència de l' "ens", on rau bona part de la violència de l'escena. Haurem d'esperar un temps per veure com un xicotet estrany colpeja un tambor sota la tarima d'una desfilada nazi i destarota la marxa militar. En aquesta escena de la pel·lícula *El tambor de hojalata* la música té una finalitat antagònica a la de *Cabaret*.

Hi ha hagut escriptors i escriptores que han novel·lat aquest moment històric tan terrible. Són obres magnífiques que mereixen ser presentades a l'escola. Penso en llibres com: *L'amic retrobat*, de Fred Uhlman, *El pare d'un assassí*, d'Alfred Andersch, *Estrella sin cielo*, de Leoni Ossowski, *Borís*, de Jaap Ter Haar, *Quan*

Hitler em va robar el conillet rosa i *A la batalla d'Anglaterra*, de Judith Kerr, *El silenci del mar*, de Vercors, *K. L. Reich*, d'Amat Piniella i *El meu amic Friedrich*, de Hans Peter Richter, amb una cronologia esfereïdora que temporalitza les lleis que van haver de patir els jueus abans de l'extermini total. Ara és un bon moment, repeteixo, per anar introduint aquest tema a l'escola.

Ara bé, Spielberg demana a l'escola la seva participació en la recuperació de la memòria col·lectiva i ho fa en uns moments on hi ha uns quants historiadors que neguen la realitat de l'extermini. I ho fa en una època de crisi econòmica, quan els diaris i la televisió ens mostren grups d'intolerants que cremen residències d'estrangers o quan tenim una guerra terrible a la porta de casa. L'escola pot fer-hi alguna cosa, però si no hi ha una presa de consciència de tot el teixit social, aquest esforç no deixa de ser un testimoni. Tinguem present que mentre parlem de tot això amb els nostres i les nostres alumnes, sobretot els de secundària, ens podem trobar amb preguntes com aquestes: Com és que a la manifestació que van convocar grups de dones per denunciar les violacions de dones musulmanes hi van anar quatre gates i algun gat?

La pel·lícula de Steven Spielberg ens ha de servir per recuperar la memòria, però sobretot ens ha d'ajudar a reflexionar sobre el nostre present per evitar que algunes conductes intolerants que es volen imposar a poc a poc s'ofeguin perquè el rebuig social sigui molt majoritari.

•••
Premi
Rosa Sensat
de
Pedagogia
1994

- L'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col.laboració del Ministerio de Educación y Ciencia i d'Edicions 62, convoca per catorzena vegada el **Premi Rosa Sensat de Pedagogia**, per incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació que, individualment o en grup, i a partir d'una anàlisi de la pràctica escolar, contribueixi a la millora qualitativa de l'educació i la renovació pedagògica.

La data màxima per a l'entrega d'originals serà el **14 d'octubre de 1994**.

El veredictes farà públic el mes de **desembre de 1994**.

La dotació serà d'un milió de pessetes en concepte de drets d'autor.

R 
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona



Novetats bibliogràfiques

Anuario estadístico = annuaire statistique = statistical yearbook 1993. París: Unesco, 1993

BODEN, M.A. *La mente creativa: mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa, 1994 (Ciencias Cognitivas).

Extracte de l'índex:

El misterio de la creatividad; Pensar lo imposible; Conexiones creativas; Científicos computacionales ...

El Camino hacia una escuela coeducativa. Comp.: J. Ramos García. Morón (Sevilla): MCEP, 1993 (Cuadernos de Cooperación Educativa; 3).

Extracte de l'índex:

Desde la discriminación hacia la justicia: el camino de la coeducación; Análisis del género y educación: raíces de una desigualdad; La magia del juego no tiene género; El sexismo como fuente de desigualdades; Ser chica en una escuela de chicos; ¿Es posible coeducar en la escuela mixta?; Apuntes para una escuela coeducativa.

CENTRE 0-3 DE BARCELONA. *Programa documental 0-3*. Barcelona: Generalitat de

Catalunya. Direcció General de l'Esport, 1993. 11 quaderns.

Extracte de l'índex:

Principis de l'educació física; Antecedents; Grimpar I; Grimpar II; Cursa; Llançar; Gimnàstica I; Gimnàstica II; Pes; Tombarella; Salt.

CLARIANA, M. *L'estudiant de secundària: què en sabem?* Barcelona: Barcanova: Universitat Autònoma de Barcelona, 1994 (Manuals i Estudis).

Extracte de l'índex:

L'adolescència: una etapa evolutiva; La personalitat; Les habilitats cognitives; L'estil cognitiu; L'aprenentatge; Motivació, atribucions i expectatives; Estratègies d'aprenentatge; L'enfocament de l'estudi.

Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Coord.: A. Zabala. Barcelona: l'Universitat. ICE: Graó, 1993 (Materiales para la innovación educativa; 8)

Extracte de l'índex:

Conocimiento del medio natural; Conocimiento del medio social y cultural; Educación artística: música y plástica; Educación

- física; Lengua; Matemáticas.
- CREUS, J. *Vers una educació intercultural*. Barcelona: Barcanova, 1994.
 Extracte de l'índex:
 Introducció a l'evolució de les relacions entre europeus i africans a partir de textos; Introducció al pensament africà a partir de les rondalles populars; Propostes de treball; Localització de les cultures esmentades.
- Evaluer l'enseignement: de l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris: OCDE, 1994.
 Estracte de l'índex:
 Les indicateurs internationaux de l'enseignement: cadre, élaboration, interprétation; Le choix des indicateurs; Mesurer la réussite scolaire: l'évaluation nationale en France; Les résultats de l'enseignement; L'usage politique des indicateurs.
- FLORENCE, J. *Tareas significativas en Educación Física escolar: una metodología para la enseñanza de los ejercicios en la animación del grupo-clase*. Barcelona: Inde, 1991 (La Educación Física en...Reforma).
 Extracte de l'índex:
 Problemática general de la motivación; La elección de las tareas; Fundamentos y esquema general del proceso; Metodología para la enseñanza de las tareas simples significativas; Objetivos para la formación didáctica.
- FREEMAN, J. *Pour une éducation de base de qualité: comment développer la compétence*. Paris: UNESCO, 1993 (Sciences de l'éducation).
 Extracte de l'índex:
 Les fondements de la compétence chez l'enfant; L'intelligence; La pensée; La lecture, l'écrire et le calcul; Les enfants atypiques; L'apprentissage adaptable; L'enseignement au service de la compétence; La formation des maîtres; La compétence dans diverses cultures.
- Fundamentos de supervisión educativa*. Coord.: E. Soler Fiérrez.
 Madrid: La Muralla, 1993 (Aula Abierta).
 Extracte de l'índex:
 La supervisión escolar como ciencia de la educación; La inspección, entre la obediencia debida y la responsabilidad crítica; Las funciones supervisoras: evolución de las funciones de inspección, supervisión y control del sistema educativo en la Constitución española de 1978; La inspección en su perspectiva histórica.
- SANTOS GUERRA, M.A. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1993 (Biblioteca de Educación).
 Extracte de l'índex:
 Patología general de la evaluación educativa; La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora; Los (ab)usos de la evaluación; Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesor; La evaluación del profesorado: ¿ayuda o amenaza?; Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad; Estrategias para la evaluación interna de centros educativos; Evaluación de materiales didácticos.
- PÉREZ PÉREZ, R. *El curriculum y sus componentes: hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-tau, 1994.
 Extracte de l'índex:
 Educación, enseñanza y curriculum; Bases científicas de la enseñanza, fuentes del curriculum; Modelos en la teoría del curriculum; Los objetivos, contenidos y actividades en el curriculum; Metodología y estrategias didácticas; Evaluación y curriculum; Sistema educativo español (LOGSE) y diseño curricular.
- Los Valores en la LOGSE: un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao: Universidad de Deusto. ICE, 1993.

Els viatges d'en Corneli Ovidi Galeri Roma, un imperi mediterrani

Manel Miró / Jaime Rodríguez



Vicari
Diputació
de Barcelona

GRÃO
EDITORIAL

ENTENDRE EL MÓN, ENTENDRE CATALUNYA
Els llibres de coneixements pensats i fets per a Catalunya

Sol·liciteu-ne informació

(93) 347 26 74

ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (103 núms.)

Des de 1.465 ptes. al mes

**ENSENYAMENT
SECUNDARI**

GRÃO
EDITORIAL

cl de l'Art, 81 - 08041 Barcelona
Telf. (93) 435 23 11

Cartes al director



Sr. Director:

L'any 1876 s'iniciaven les primeres Colònies de Vacances infantils a Europa i uns anys més tard, el 1893, fou a Catalunya on s'organitzaren les primeres Colònies. D'això ja fa 100 anys.

L'Escola de l'Esplai-Fundació Pere Tarrés, en motiu d'aquesta celebració, organitza el *Simposi Europeu: perspectives per a les colònies i activitats de*

vacances per als dies 11-12-13 de novembre de 1994. Paral·lelament al Simposi volem muntar una exposició amb imatges retrospectives dels 100 anys de Colònies de Vacances Infantils.

El motiu de la present és demanar a totes aquelles persones que disposin de material gràfic sobre les Colònies de Vacances Infantils que es posin en contacte amb l'Escola de l'Esplai, els dilluns, dimecres i divendres de 16 a 20 h

al tel. (93) 410 16 02 (de maneig per la Núria Lluell) per tal de reeixir en el muntatge de l'exposició a partir de tot el material recollit.

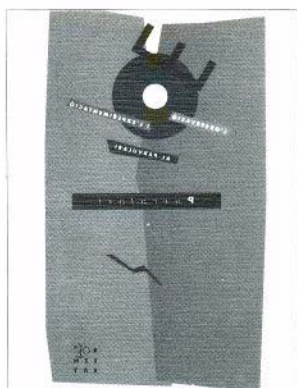
Atentament,

**Rafael Ruiz de Gauna
i Torres**
Secretari i
Administrador

Barcelona, 23 de març
de 1994



NOVETAT



Col.lecció

ELS VÍDEOS DEL PARVULARI

L'Observació i l'experimentació al parvulari

- • • En aquest vídeo es presenta un dels aspectes més importants del treball en el parvulari: **l'observació i l'experimentació** que fan els nens i les nenes, i es planteja com integrar-les en el desenvolupament del currículum del parvulari.

Guió: **Tina Roig** • Realització: **Agustí Corominas**

Durada: **18 minuts** • Format: **VHS**

Altres títols de la col.lecció:

- ***L'organització de la classe de 3 anys.***

Amb la col.laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- ***El llenguatge i la comunicació al parvulari.*** (En preparació)

- ***El coneixement d'un mateix.*** (En preparació)

Distribució: **Triangle**. C/ d'Alcalà de Guadaira, 25 • Tel. (93) 266 18 00

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona

Onda

Passeig de Gràcia, 120.
Tel. 415 0212
08008 Barcelona

P
r
i
m
à
r
i
a

**Materials
per fer realitat
la Reforma**

