

PERSPECTIVA ESCOLAR **66**

Publicació de «Rosa Sensat»

Juny 1982

*cultura
religiosa
a l'escola*



INDEX	
EDITORIAL	1
CULTURA RELIGIOSA A L'ESCOLA	
1. CULTURA RELIGIOSA A L'ESCOLA, per Jordi Tomàs	2
2. PER UN PACTE LAIC ENTRE RELIGIÓ I CULTURA, per Ignasi Riera	4
3. CALENDARI DE FESTES I TRADICIONS I ANY LITURGIC CRISTIA, per Joan Soler i Amigó	8
4. EL CONEIXEMENT DE LA RELIGIÓ COM A FACTOR PER A UNA CORRECTA INTERPRETACIÓ DE LA HISTÒRIA, per Jaume Botey i Vallès	14
5. LITERATURA, SENSE CULTURA RELIGIOSA?, per Berta Pedró	20
6. ESCOLA, CULTURA RELIGIOSA I NOTICIA DE L'ESGLÉSIA, per Fèlix Martí i Ambel	23
ESCOLA	
EXPERIÈNCIES ESCOLARS: Experiència d'una escola: Del bilingüisme a la normalització lingüística	31
DIDÀCTICA: Un mecanisme per a calcular l'arrel quadrada a segona etapa d'EGB	34
SORTIDES: Visita a l'aeroport de Barcelona	42
DE 0 A 3 ANYS: De colònies... a tres anys!	45
MATERIALS PER A L'ESCOLA VALENCIANA	48
ASSOCIACIÓ DE MESTRES DE «ROSA SENSAT» NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	51
ACTUALITAT	
INFORMACIONS I COMENTARIS: Les normes de matriculació Cinquenes jornades d'història de l'educació als Països Catalans	53
BIBLIOGRAFIA PER ALS NOIS I NOIES	57 60 63
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 237 07 01 - Barcelona-8</p>	
<p>Consell de Redacció: Jordi Achón, Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvà, Marta Mata, Ramon Prats, Anna M. Roig Director: Jordi Tomàs Secretària de Redacció: Teresa Udina Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Maqueta: Mercè Vallverdú Fotògraf: Josep Gri Composició: Fernández, Borrell, 168 Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11 Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331 Subscripció anual: 1.950 ptes. — P.V.P. 225 ptes.</p>	



ELS CONSELLS DE DIRECTORS

L'aplicació de l'Estatut de Centres Docents —síntesi de la voluntat pedagògica d'UCD i de Minoria Catalana— passa per la imposició d'un model de gestió al centre poc democràtica i escassament participativa. Les declaracions d'alts càrrecs de la Generalitat, en el sentit d'explicar els òrgans col·legiats de direcció com una proposta favorable de co-gestió a l'escola, són, si més no, tendencioses, i tracten d'ocultar el poder omnímode i unipersonal del director així com les limitacions d'aquests òrgans amb funcions exclusivament assessores (i en àrees restringidíssimes de la problemàtica escolar).

En aquest context, la pressió per marginar els ajuntaments —relegant-los a una funció de cessió de terrenys i de manteniment posterior dels edificis, sense cap altra competència sòcio-psicopedagògica o d'ús extraescolar de les escoles— completa el panorama. Presidit per una passió: que l'escola depengui jeràrquicament, burocràticament, d'un poder polític llunyà, sense cap relació seriosa amb el seu entorn, sense cap opció veritable per a la participació, en la gestió dels centres, dels directament implicats: professors, alumnes, pares, personal no docent, municipi.

Aquesta proposta política legal comença a comptar amb realitzacions pràctiques, amb canals diguem-ne institucionals: la creació de consells de directors per localitats, amb l'assessorament i la inspiració directes de l'inspector de zona; consells de directors que si bé podrien tenir aspectes força positius (agilitzar les gestions burocràtiques, sintetitzar problemes i experiències), poden degenerar si hom hi practica un gremialisme eixorc, si aquests equips pretenen representar, amb propostes excoents, totes les iniciatives sorgides dels mestres: seminaris, relació institucional, ofertes pedagògiques... i si alhora tracten d'aprofundir el gual entre la (mal) dita escola pública i la (pseudo) privada.

Hi som a temps: la desfeta de l'ensenyament al nostre país requereix iniciatives fermes que suscitin l'esperit i la pràctica de la col·laboració. Mal iríem si tornéssim a afavorir passions gremials, protagonismes sancionats per la llei o actuacions que pretenguessin que l'escola només és dels directors i de la conselleria corresponent de l'ens autonòmic corresponent.

CULTURA RELIGIOSA A L'ESCOLA

per Jordi Tomàs

Voldríem deixar clar l'objectiu específic que ens proposàvem al moment de programar el tema monogràfic d'aquest número de «Perspectiva Escolar»: els elements culturals de la religió, que han influït poderosament en la nostra història i en la configuració de la nostra societat, han de tenir un lloc en l'ensenyament.

Des del Vaticà II, en l'esfera eclesiàstica, i des de la Constitució, en l'esfera política espanyola, la vida institucional religiosa s'ha anat separant progressivament de la vida civil. L'Església-institució ha anat perdent pes en les manifestacions socials de la vida pública i privada del país, no només perquè des de fora de l'Església s'ha volgut viure independentment d'un poder que es considerava aliè, sinó també perquè des de dins de la mateixa Església alguns sectors maldaven per separar el camp religiós del civil en favor d'una autenticitat més gran en la vivència purament religiosa.

Sense posar-nos a analitzar a fons la qüestió del perquè i del com de l'evolució religiosa de la societat espanyola en els deu darrers anys, tant des del punt de vista social com del personal, és cert que hi ha hagut una desvinculació de la vida política, social i cultural respecte a la presència institucional de l'Església catòlica, que durant molts anys, com a religió oficial, s'havia volgut fer penetrar en tantes manifestacions públiques. I val a dir que el poder polític l'havia afavorit com un factor més de subjecció, disciplina, ordre, que sempre van molt bé als governs autoritaris per tal de tenir més *submissos* els seus *súbdijts*.

Aquesta presència de l'Església va tenir durant molts anys una forta repercussió a l'escola i al món de l'ensenyament, on el dogma i la moral catòlica s'havien convertit «acadèmicament» en assignatura obligatòria, però en el fons en «catequesi obligatòria», com una mostra més de la ne-

cessitat d'imposar als nens fins i tot allò que només té valor si és fruit d'una adhesió lliure i personal.

Al moment de la desvinculació progressiva entre els dos mons, el civil i el religiós institucional, moltes escoles també van sentir la necessitat de la separació d'aquestes dues esferes i van pensar que la religió com a fe i com a catequesi no era cosa de l'escola sinó de la família i de l'Església. D'aquí que moltes escoles esdevenen, explícitament o implícitament, aconfessionals.

En aquesta situació el problema radica en el perill que aquesta aconfessionalitat no arrossegui la ignorància dels continguts culturals que la religió, històricament i sociològicament, havia incorporat al patrimoni de la nostra tradició i de la nostra civilització. I aquesta ignorància de la cultura religiosa pot ser conseqüència o bé d'una reacció exagerada a una imposició injusta de la religió en el passat o bé d'una dificultat objectiva de reincorporar i reestructurar una tradició des de la perspectiva cultural, deslligada de la religió com a fe o vivència personal actual.

És precisament aquest camp de l'ensenyament a l'escola dels continguts cultu-

rels lligats tradicionalment a la història religiosa, el que vol tractar exclusivament aquest monogràfic, prescindint d'altres tipus de problemes que es pot plantejar l'escola en relació a altres aspectes de la religió.

Per tant, no es planteja aquí, per exemple, la qüestió de la confessionalitat de l'escola, és a dir, de l'existència i/o conveniència d'unes escoles amb una opció i orientació religiosa determinada i de l'estatus que, en cas afirmatiu, haurien de tenir en la xarxa escolar. Ni tampoc la qüestió de l'escola com a lloc de catequesi o formació del nen cara a la seva adhesió a la fe religiosa, com a resposta a una demanda dels pares. Tampoc no abordem el tema de l'assignatura de religió com a matèria diferenciada en la programació escolar. Si algun autor fa alguna referència a algun d'aquests temes és perquè ha cregut que d'aquesta manera la seva exposició resultava més coherent.

Aquest monogràfic planteja només la necessitat que —sigui quina sigui l'opció que faci l'escola en aquests punts— el nen aprengui a l'escola, per la importància que han tingut en la configuració de la nostra societat, tota una sèrie d'aspectes culturals tradicionalment lligats a la religió.

PER UN PACTE LAIC ENTRE RELIGIÓ I CULTURA

per Ignasi Riera

A estones penso que una determinada formació—pressió religiosa d'una infància dogmatitzada ens va vèncer, com tants herois mítics, després de morir. Desengatjats d'un credo i de les subsegüents coordenades morals d'unes creences, ens comptem encara com la pastoreta violada de la llegenda que prefereix no pensar en el violador per por de tornar-lo a desitjar. Ens fa tanta angúnia la religió que en «passem», amb una contundència impròpia de gent que diu, amb grans escarafalls, que tracta de mirar la vida, el món i la història amb ulls crítics. Una bona sessió de psicoanàlisi, ¿voleu dir que no revelaria quantitat de crisis religioses mal resoltes, angúnies de més enllàs inhòspits i temuts, infernals goles de llop i taques no rentades de comportaments qualificats de pecaminosos?

Ho afirmo perquè trobo massa reaccions passionals i epidèrmiques quan tracto de preguntar, a esforços ensenyants d'escoles del mini-país, com s'ho fan per ensenyar religió als xiquets sense, però, involucrar-hi la catequesi. Les respostes... o bé són d'un dogmatisme esquemàtic, esqueixat, grandiloqüent (és a dir: estúpid) o bé d'una complexitat laberíntica (que, és clar, no entenc ni sé quina traducció numèrica —hores de classe, o extraescolars, o de treball amb pares— suggereix). I, tanmateix, no sabia pas com fer-m'ho per iniciar algú en la problemàtica d'aquesta terra exòtica sense una sòlida formació religiosa. (Com dius? ¿Sense una sòlida formació religiosa, ara que ja hem après, amb un agut sentit laic de la travessa, a deixar-nos de salms i d'altres històries nequitejadores?)

Doncs bé: no, no sabia com fer-m'ho. Perquè, m'agradí o no, he nascut en un indret on tot l'univers de coneixements (lingüístics, històrics, folklòrics, pseudo-

científics, arquitectònics) conté implicacions d'això que anomenem «religió», no en abstracte sinó en concret: d'una de les religions revelades, la de les nostres blasfèmies collectives.

Sí. El llenguatge, per exemple, és un veritable mosaic de petjades que caldria inscriure en l'univers múltiple d'una herència religiosa. Des del «Déu vos guard» fins l'«adéu-siau», la majoria de gestos i de mots d'aquesta visita al món dels vivents passa per al·lusions a una determinada concepció religiosa de la vida. I no és estrany. El clergat, en sentit genèric, va ser, al llarg dels segles, un dels educadors de llenguatge. La trona ha estat la càtedra de les expressions cultes per a un poble d'analfabets. Un alt tant per cent dels espectacles dels nostres avantpassats se celebrava entre benediccions i capitells gòtico-romànics, a les portalades de les esglésies. I més d'una besàvia féu el salt al corresponent besavi en el curs d'una romeria o sota l'ombra encisadora d'una ermita. Quantes i quantes rondalles no han estat explicades com a complement d'una prèdica que pretenia la nostra ràpida conversió a la fe! No és estrany que Ruyra, geni de la llengua, hagi farcit d'expressions adscrites a l'àmbit religiós justament la parla dels nois del poble (mentre que els estiuejants barcelonins en feien un ús molt més moderat!).

¿I el cançoner? A mig camí de la lletra i la melodia, el cançoner vehicula tonades i expressions codificades pels breviaris, devocionaris i missals apòcrifs (o no), vells com el temps del record. Les tafaneries de les cançons populars, ¿les comprendrà qui no sigui capaç de referir-les, matussejament, a l'articulat dels dogmes que les inspiren?

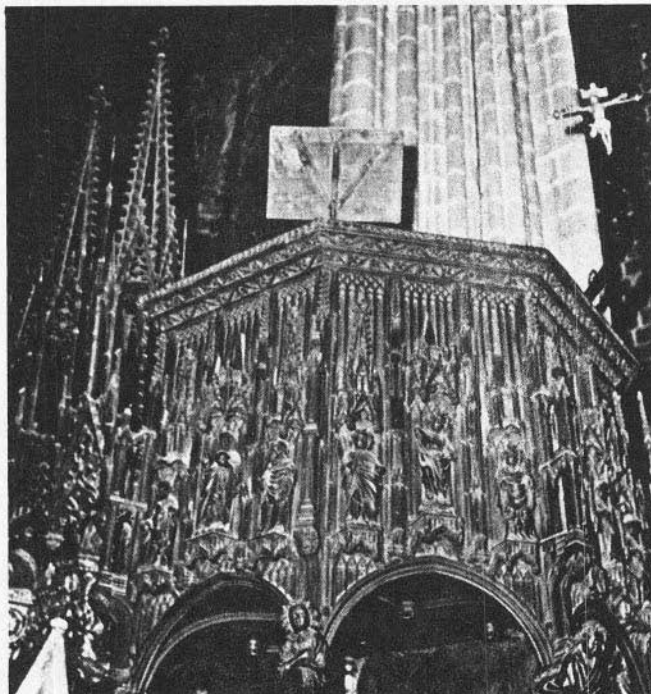
I tot just comencem. Perquè poc farà un estudiant d'història de l'art si decideix,

per escrúpols de puresa i per evitar interferències entre les creences i els coneixements religiosos, bandejar les pàgines del llibre que parlin de catedrals i convents, de façanes a la Trinitat o de claustres benedictins. ¿És possible entendre les diferències entre gòtic i romànic, per dir una dita, sense haver entès l'evolució del pensament religiós al llarg de l'Edat Mitjana? ¿Qui gosarà parlar del barroc espanyol sense haver assumit les contradiccions de la Contrareforma? I enllà de nosaltres, en l'univers greco-romà-egipci, per esmentar-ne d'encara propers, ¿com explicareu els monuments funeraris sense haver explicat quina concepció del pas a l'altra riba —eix de discussió de gairebé tots els plantejaments religiosos— oculten?

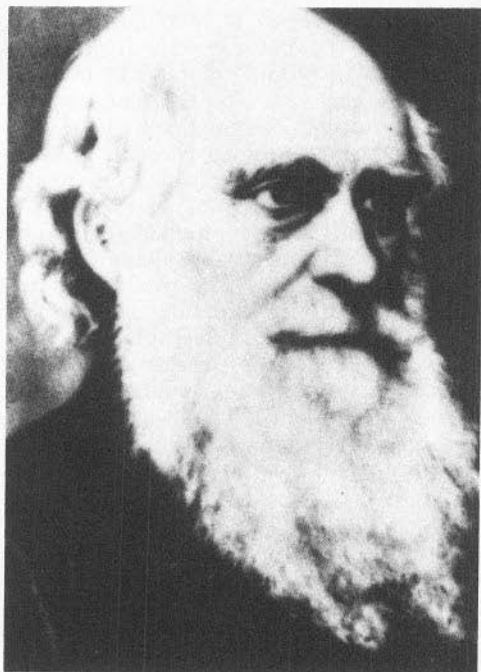
El Congrés de Cultura Catalana, el més unànime i el més desapassionat dels nostres congressos, ho va formular amb precisió: «La necessitat d'un balanç del fet religiós des de la perspectiva cultural i a la llum dels objectius de la "nova cultura catalana" es fa més palesa si es recorda el paper que ha jugat el component religiós en la història dels Països Catalans: llur formació es realitzà sota l'ègida del cristianisme, el cristianisme ha estat

durant molts segles la ideologia hegemònica de llur societat, i en el marc del cristianisme s'ha produït gairebé la totalitat de llurs creacions culturals. I aquesta influència continua en bona part vigent, malgrat la pèrdua progressiva del protagonisme cultural de la religió en el nostre món. D'altra banda, roman encara, en el fons de la cultura catalana d'avui, allò que en política s'anomena "problema religiós" i que constitueix un dels problemes cabdals que, de diversa manera, ha afectat els Països Catalans sobretot en els segles XIX i XX. El subconscient cultural i cívic col·lectiu i les actituds —fins i tot agressives—, no solament d'aquells que es declaren religiosos, sinó també dels que es diuen antireligiosos, estan afaiçonades en profunditat per aquesta problemàtica i per les seves implicacions culturals, socials i polítiques.» (*Resolucions dels Congrés de Cultura Catalana*, vol. 3, pp. 361-362.)

I, tanmateix, hi ha barreges incomprensibles a l'hora de reformular la importància d'una formació cultural de signe religiós al si de les nostres propostes pedagògiques. Perquè o bé hi ha la confusió (tants i tants anys vigent) de cultura religiosa amb proselitisme sense embuts, o bé hi ha la més completa inhibició.



Trona gòtica de la Catedral de Barcelona (GEC).



Charles R. Darwin (GEC).

Cultura i catequesi

Per qui creu, i col·loca la defensa de la seva fe al bell mig de la vida que tracta de viure, és difícil pensar que fora del cercle dels creients campem de bona fe els increients. Malgrat la insistència dels teòlegs en el caràcter gratuït de la Gràcia (*gratis data*), hi ha creients que ho tenen molt clar: res de respecte als que «no són dels nostres», enemics per tant. Són els que confonen exposició informativa amb catequesi («jo ressono, instrueixo de viva veu», segons l'etimologia grega), de franques connotacions apologetiques. Catequesi cercava catecúmens i catecúmens eren destinats al baptisme, el més prestigiós dels ritus aquàtics però alhora, per als cristians, el primer dels sacraments iniciàtics, la porta de les portes, per dir-ho així. Crec que aquesta mena d'apologues a qualsevol preu han enterbolit el panorama, i més després de la «Cruzada» que convertia el catolicisme en la religió oficial d'un Estat nacional-catòlico-sindicalista i l'anticatolicisme en actitud francament belligerant contra l'ordre establert.

Diguem-ho clar. Aquest parèntesi d'abúlia, quan es tractava de recomençar amb una interpretació laica de la cultura religiosa, ha estat, en gran part, un silenci higiènic, un assaig de cauterització de les múltiples ferides provocades per l'actitud descrita abans. Avui, però, i si bé tampoc aquí és possible parlar de transició amb ruptura, convé que no deixem en mans sectàries el buit d'incultura que ben comprensibles desídies han obert. Fóra perillós que l'escassa ciència del fet religiós aconsellés la creació militant de xarxes d'escoles «religioses», entre altres revolucions pendents. Com també resultaria perillós mantenir un *statu quo* que comportés ignoràncies encadenades: de lectors que no entendran res ni de l'*Ulisses* de Joyce ni de *La guerra del fin del mundo* de Vargas Llosa, del cine de Bergman o dels Rèquiems de W. A. Mozart; de catalans, en definitiva, que ni sabran blasfemar com Déu mana!

Religió i religions

No és estrany, tanmateix, que hi hagi tanta deixadesa en un país que s'ha preocupat ben poc del fenomen religiós... vist des de fora. Joan Leita, al llibre polèmic, però bellíssim, paradoxal, inquietant, que és *Anàlisi destructiva de la religió*, ens ha proposat un mètode: el de la revisió crítica tant de la definició de «religió» aplicada a les religions considerades com a tals, com de les grans escoles crítiques de la religió (Marx, Freud, entre altres). La prova és curiosa, si més no: el ball de definicions certifica, un cop més, aquell adagi segons el qual la imprecisió justifica tota mena d'oportunismes.

És important començar a iniciar en la història dels fets religiosos: les religions han provocat massa guerres, sacrificis humans, arquitectura funerària, lliuraments irracionals i homenatges de la intel·ligència, del cor i de la raó com per considerar-los lletra petita de la història de l'home. I ens anirà bé també, a nosaltres, fills d'una insistència tossuda en la religió/religió única («cuius regio eius religio») i inqüestionable. Per als experts a colleccionar novíssims, un cert coneixement de la història dels fets religiosos els farà l'oïda aguda per entendre els drings de les crides més modernes a formes poc habituals de religiositat misterica.



Fotograma del film «El dia de l'ira», de Carl T. Dreyer (GEC).

Des d'un objectiu fotogràfic obert serà, alhora, més senzill encetar una veritable pedagogia del mite, en un sentit ecumènic. Si el mite és entès com aquella «tradicció fabulosa entorn dels déus, herois, orígens d'un poble» (Fabra), una pedagogia del mite ens portarà a una revisió dels orígens, d'allò que és susceptible d'explicar tant la consagració de la primavera com la conquesta del foc, tant el misteri de la fecundació com l'alternança dia-nit, tant el sentit de la paraula com la llei de la fraternitat humana. Engresqueu els vostres alumnes amb el mite —el llibre a cura de Miquel Desclot, *Això era i no era*, us facilitarà molt les coses— i us serà ben senzill que connectin amb l'Antic i amb el Nou Testament, amb les vides de sants i amb les històries de les esglésies.

Hi ha, evidentment, altres angles: per exemple, la semiòtica. Si el sacrament és definit com el «signe sensible d'un efecte espiritual», ¿voleu dir que us costarà gaire d'explicar el desenvolupament de la litúrgia sacramental a casa nostra, tan quotidiana, tan esplèndida, tan necessària i bella àdhuc per als qui no hi combreguem?

Cloenda

«Que les esglésies —especialment la catòlica— s'esforcin per consolidar l'estrenat pluralisme polític dels cristians, que siguin vertaderes escoles de llibertat i de democràcia, i que no siguin obstacle ideològic en la lluita contra les diverses formes d'explotació, d'opressió i de discriminació.» Aquesta era una de les conclusions de l'àmbit catorzè, dedicat al fet religiós, del Congrés de Cultura Catalana. Per a nosaltres, la cloenda hauria de ser d'un to paral·lel però des d'una altra òptica: que sigui possible, d'una vegada!, la reconciliació entre religió i cultura per tal de recuperar les eines d'una anàlisi objectiva d'allò que la religió ha significat i significa. No serà fàcil, perquè si la religió ha predicat dogmes, l'antireligió també: el joc, nefast, dels miralls entre pressumptes i reals antagonistes ha funcionat amb precisió suïssa. Tanmateix, el repte és simple perquè, ara i aquí, sense un coneixement del fet religiós només hi haurà cultura trencada, a mitges, idealisme cultural en nom, precisament, de la lluita contra l'idealisme.

CALENDARI DE FESTES I TRADICIONS I ANY LITÚRGIC CRISTIÀ

per Joan Soler i Amigó

Ara ja fa uns quants anys que som en aquesta tasca de recobrament de festes i tradicions populars, en aquesta voluntat-necessitat de retrobar el sentit de la festa, el caire de poble. Hi hem treballat a l'escola, i amb un progressiu qüestionament: festes populars, a l'escola? Hi hem treballat a l'esplai, al poble, al barri, a ciutat: avui les festes requereixen una infraestructura considerable, des d'equips d'especialistes d'antropologia cultural a monitors, animadors i organitzadors de gran espectacle, equipaments cars i complexos, publicitat, ajuts i patrocinis oficials i institucionals... Hem entrat en el consum de festes populars, en el consum de tradició.

I on som? Mentre uns feinegen el seu tros al marge del sentit global de la festa i el folklore, camps acotats dels esbarts dansaires, dels cors, dels rondallaires, dels sardanistes, dels castellers... els altres ens movem entre escola i plaça, entre folklore i antropologia cultural, entre festa i espectacle, entre festa i educació... ¿I quin és avui a ciutat el calendari de festes i tradicions? Fet i fet se'ns va quedant així: Nadal-Reis, Carnestoltes, Sant Jordi, Sant Joan, Festa Májor i altres festes locals, i Castanyada, i pareu de comptar. Un calendari eixarreït, amb poc suc i bruc, fora de text i de context. Sabem poc què celebrem, o encara, sentim poc què celebrem...

Procurarem de plantejar uns punts de referència de les nostres festes, del nostre calendari, del nostre univers cultural.

El nostre món cultural és fonamentalment mediterrani. També, val a dir-ho,

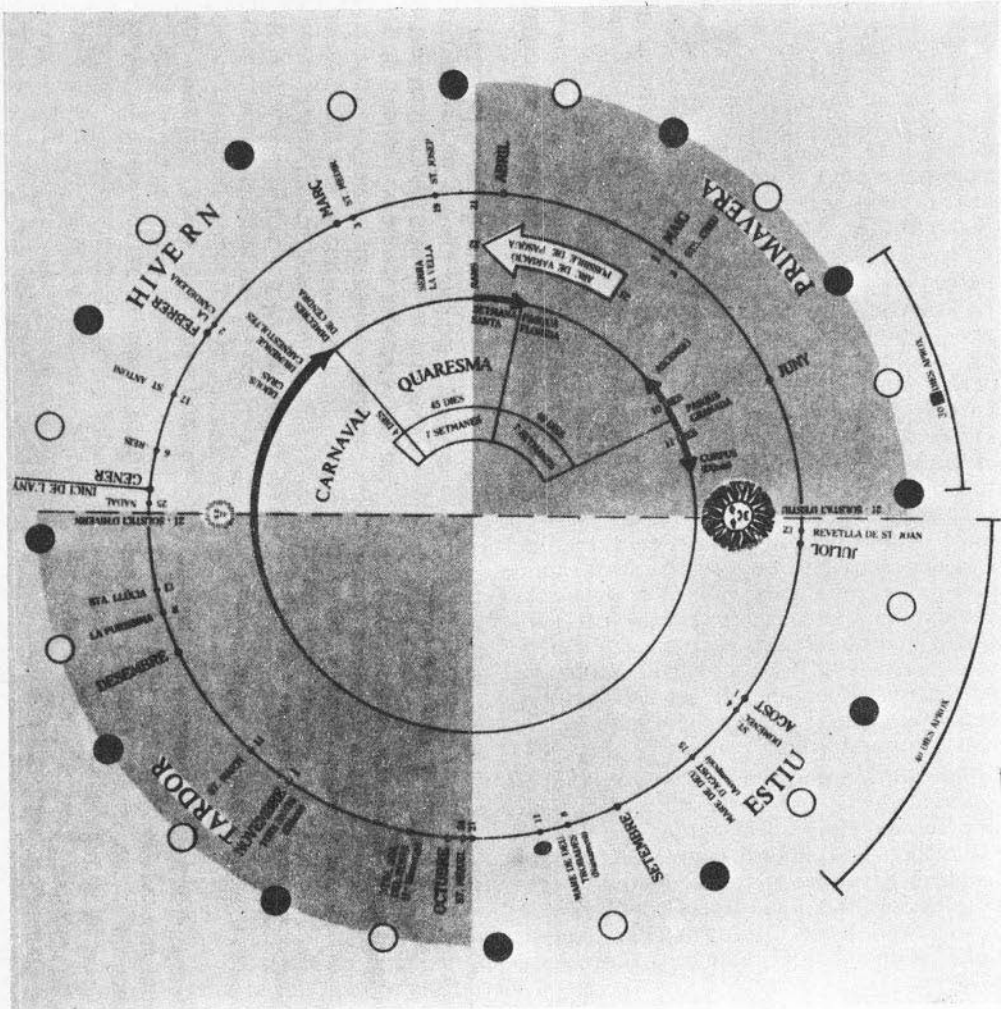
som un país cruïlla, amb un altre eix cultural prou definit: el pirinenc —«des del Cantàbric a Roses», que diria Verdaguer—, i la plena participació en aquesta civilitat que en diem Europa. Referint però aquest article a les interrelacions calendari festiu-cicle litúrgic cristià, centrarem les consideracions en uns determinats aspectes, més de l'univers mediterrani, que naturalment ens ve presidit pel caràcter solar predominant i, històricament, per la doble focalitat de Roma i Jerusalem, a través del cristianisme.

El sol presideix el cicle anual de la natura, solstici d'hivern, solstici d'estiu, les quatre estacions; i marca el cicle del treball pagès i els equinoccis ramaders. El sol és una representació simbòlica de la divinitat, en el cicle diari dels crepuscles, en el calendari de naixements i minvances, d'eterns recomençaments, amb sagraments vegetals i del treball dels homes: el pa, el vi i l'oli, la trilogia mediterrània, els elements sacramentals bàsics. I el foc en serà expressió: a la llar, amb els tions benefactors, per Nadal; a la plaça, amb els brancatges i els trastos vells, per Sant Joan. El sol és alhora representació divina suprema i representació imperial. Amb l'era constantiniana, quan el cristianisme esdevé religió oficial, el diumenge, «dies solis», passat a dia de l'emperador, arriba a «dies Domini» (any 321); i el solstici d'hivern, «natales solis invicti», festa imperial, esdevé festa del «natales Domini», del Nadal de Jesús (any 354). El cristianisme va centrant totes les referències culturals, i l'any litúrgic les va assumint.

Passem ara a considerar *el sentit del temps*, que ens ha d'ajudar a una altra aproximació. En primer lloc, un doble sentit de temps, que els grecs anomenaven diferenciadament: el «krónos» o successió temporal, i el «kairós», l'esdeveniment, el temps avinent. Les festes sorgeixen del «kairós»; en canvi, per entendre'ns, el nostre calendari laboral, de dies feiners i dies vermells a ritme setmanal, i de vacances anuals, se situa en un concepte temporal de «krónos». En segon lloc, hi ha *un temps de la natura*, circular, de cicles, que forneix el mite de l'etern recomençament; i *un temps de la història*, de

fets, lineal, des d'uns orígens fins a un acompliment o plenitud, que és l'escatologia, que entén el temps com a maduració, i que forneix el mite del progrés. I l'home es troba alhora terra i temps, natura i història, instint i tasca, Epimeteu i Prometeu. El temps natural i l'històric s'entrelliguen i entren en joc dialèctic en el nostre calendari, que no és sols festiu sinó també vital, no sols col·lectiu sinó també individual, amb els nostres esdeveniments particulars, els nostres símbols, els nostres sagraments. Un temps circular i un temps lineal, que dialècticament desenrotllen un temps espiral. I encara hi ha

Calendari ideal (Jordi PABLO, Calendari de festes i tradicions, Ajuntament de Barcelona, 1980).



10 *un temps mític*, «in principio», el temps original, «in illo tempore», el temps intemporal, que és l'altra dimensió que s'hi endevina a dins, l'altre punt de referència.

El cicle natural marca el treball de l'home en les societats rurals, pre-urbanes, pre-industrials. El cicle històric marca els esdeveniments de la vida de les nacions, dels pobles, amb tendències a acoblar-se al cicle natural assolint un caràcter mític i religiós, en societats antigues i especialment les orientals. Perquè el caire mític i el religiós és el que forneix la possibilitat de revivre, reactualitzar un esdeveniment donat en un temps lineal, una sola vegada per sempre, a través de la ritualització, de la celebració sacramental o mística que el re-produueix amb tota la seva força i qualitat. És la possibilitat de fer cíclicament repetible un esdeveniment únic.

Els esdeveniments de les nostres societats actuals, urbanes, industrials, són simplement passats, i celebrar-los és tan sols recordar-los més que no revivre'ls, malgrat que hi pugui haver intents de mitificació de les gestes, però ja sense culte, sense sacraments operants, en tot cas només apareix el nivell dels símbols: un 11 de Setembre, un 14 *Juillet* a França, un *Día de la Hispanidad* que es vol establir a Espanya, un 1 de Maig de la classe obrera... La reviviscència s'adreça més al compromís personal que deriva de la reflexió o de l'assumpció del contingut, que es procura fer sorgir servint-se del clima que envolta la diada, del context. Cal dir que també, cada vegada més, per als cristians, el sentit de sacrament i de celebració cultural, va derivant a aquest tipus de vivència: el sacrament cada vegada és pres menys com quelcom operant en si mateix, i va depenent més exclusivament del compromís personal; els ritus, els signes, el context serà més acompanyant del contingut que no actuant ell mateix. És el tipus de societat i de civilització que va influïent en el caràcter de les nostres celebracions i en les nostres vivències personals i comunitàries.

Però potser que fem *un recorregut pel nostre calendari*. Ens hi pot ser útil el disseny de l'any ideal mític, de Claude Gaignebet, i la sinopsi comparada de calendaris naturals, històrics, festius i econòmics del llibre «Les festes populars», de Joan Prat i Jesús Contreras (Ed. Dopesa, Col. «Conèixer Catalunya», Barcelona 1979).

El calendari natural, circular, té un eix principal basat en el seu caràcter solar predominant: va de solstici d'hivern —començ de l'any natural— a solstici d'estiu —plenitud solar de l'any—, de Nadal a Sant Joan. Costums i creences a dojo insisteixen en aquestes fites anyals, en aquest tall diametral de l'any natural. *Solstici d'hivern*, renaixement de la natura vegetal, el tió sec esdevé abundant, l'avet perennement verd és la natura que no mor; el foc de brasa, la continuïtat de la llar, de la família, de la vida, del poble. El dia més curt, la nit més llarga. Solstici d'hivern, l'any acaba, el món vell mor, Saturn amb un rellotge d'arena i una dalla ens diu que el temps és breu; és el darrer temps, el temps de Saturn, el dissabte de l'any, el Sabbat, Sant Silvestre, temps de bruixes... Solstici d'hivern, el sol reneix —per Nadal, un pas de pardal—, la vida, la natura animal, els intims es desreprimen: els tres oprimits socials de sempre, l'esclau, la dona i l'infant, capgiren la truita, s'expressen alliberats, són les Saturnals, temps d'orgia i carnestoltes. La vida i la mort, el sexe, el poder, la disbauxa...

I l'administració romana estableix un nou calendari oficial, entren els mites històrics i d'Imperi: l'any romà oficial començarà amb l'esdeveniment origen de Roma, la lloba capitolina trobada a la cova, a l'interior de la terra, amb Ròmul i Rem. Les festes de la lloba, les Lupercals, amb processons de llums i candeles, a començ de febrer: vet aquí la Candelera, la quarantena del part de Nadal, la presentació al Temple, la purificació de Maria. El renaixement vegetal de la natura restarà lligat al solstici amb l'empremta creixent del *Nadal* cristià, preparat per un cicle d'Advent hivernal, adust i fred, però temps d'esperança. En canvi, tot el que representava el desentumiment dels instints, el *Carnaval*, fet i fet, es trasllada amb l'any oficial, i reprèn pel febrer, barrejant Saturnals i Lupercals (després, una part tornarà a l'actual Cap d'Any del calendari, i als *reveillons*, i retrobarà els vells genis, ara ja convertits en els Innocents, en Fumera, l'Home dels Nassos...). Pel febrer, el Carnestoltes es troba discutit i exorcitzat per la vella Quaresma, de dejunis i abstinències, temps penitencial, que ja pertany a un altre cicle i n'és la preparació ascètica. El Carnestoltes s'hi contrasta, ben carnal, amb el seu Dijous



Representació del Sol al Tapís de la Creació. Museu de la Catedral de Girona (GEC).

Gras, però és jutjat i mort i enterrat, com aquells «reis de burla» de la soldadesca oriental, deixant pas franc al temps quarresmal a través del Dimecres de Cendra, símbol de la penitència.

El cicle natural de l'hivern que reneix, ha estat assumit i transformat per la litúrgia cristiana que l'ha bastit de continguts d'«història sagrada», que diríem, i el nostre poble, en un context social de cristiandat, l'ha enriquit enormement amb expressions ben pròpies, les tradicions avui ben vives, malgrat que ja gairebé ni notem la natura, ni el fred ni la foscor ni el despullament de la naturalesa, malgrat també que la nostra societat ha esdevingut profana.

Si el cicle hivernal té caràcters romans a través del cristianisme, *el cicle de primavera* ens ve de Jerusalem: la Pasqua jueva, festa històrica d'un poble, marcada en la nostra era per un esdeveniment, punt de referència obligat que, sacramentalitzat, constitueix el nucli de la celebració cristiana: el misteri de la mort i resurrecció de Jesucrist.

El substrat jueu és ja el trobament de dues tradicions amb llurs rituals: l'una nòmada del desert, i ramadera, l'èxode, el manà, l'anyell immolat; l'altra agrícola, dels àzims, del llevat nou, dels primers fruits, de la Terra Promesa, de les enramades de palmes i oliveres primaverals. Són el teló de fons antropològic dels fets de la passió de Jesús, que adquireix en els seus seguidors una nova dimensió, que no contradiu l'antiga sinó que l'acompleix, li dóna el seu sentit ple, en la persona de Jesús, en qui es concentra el nou Poble de Déu, el nou Israel, l'Església naixent. La resurrecció té context de primavera, és *la Pasqua Florida*. El cicle s'estén fins a la maduració de les flors en fruits, la festa de les collites, la Pentecosta, al cinquantesim dia, *la Pasqua Granada*. També festa jueva significada per la litúrgia cristiana com la vinguda de l'Esperit Sant, que fa fruitar aquella llavor de resurrecció personal de Jesús i li dóna una dimensió social: l'Església, cos i comunitat del Crist, el seu sacrament per antonomàsia.

Aquest cicle, de provenença jueva, de caire natural i històric, reinterpretat pel cristianisme, és també de coloració mediterrània, se situa en unes coordenades de calendari natural de les flors als fruits, fins a l'eclosió de l'estiu. El renaixement natural pren una dimensió de salvació, de resurrecció, de plenitud de sentit en la fe i en la celebració litúrgica. Adonem-nos, però, dels elements naturals que hi intervenen: els rams i les palmes, les flors de guarnir el «monument» del Dijous sant, el foc anunci muntanyenc de la primavera, els llums: el ritus del «lucernari» i del ciri pasqual, l'aigua, font del naixement saludable pel baptisme, l'àpat del pa i el vi, la consagració dels olis... Aquest cicle és el més antic i cabdal del calendari litúrgic ja jueu i després cristià. D'ell deriva tot el culte anyal. I també en el nostre calendari laboral i escolar marca una mena de vacances de primavera, el començament del tercer trimestre...

Val a dir que també tenim *elements primaverals d'altres províncies*, però sense un temps fort com aquest: dels «ludi florales» romans sembla que vénen les roses de Sant Jordi, la tradicional festa dels paborbes i del Roser de Maig, les catifes de flors de Corpus... a les velles celebracions agrícoles de maig i juny hi són adjudicats els Sants patrons de la pagesia... de les dendrolatries gregues i els

ancestrals cultes arboris provenen les festes dels arbres «maigs», que la litúrgia cristiana transforma en arbre de la Creu (la troballa de la Vera Creu per Santa Elena s'escau el 3 de maig, el ball del Sant Crist de Salomó, les «creus de maig»...) i que la Revolució Francesa reincorpora en les festes de l'Arbre de la Llibertat. Aquest temps ens durà als focs del solstici d'estiu, a Sant Joan.

Hem de remarcar també *el caràcter ramader de la Pasqua*, de l'equinocci de primavera. Aquest, amb el de tardor, marca l'altre eix que parteix la roda del calendari de l'any. El diumenge després de Pasqua, «Pasqüetes», era la festa de la tosa del bestiar, que era marcat amb el senyal de propietat respectiu abans de ser aviat a les pastures d'estiu als prats comunals de muntanya, tots les ramats barrejats. Pasqua ja era per als jueus la festa de l'Anyell, l'àpat ritual. L'equinocci de tardor marcarà al seu torn la festa de l'aplec de tots els ramats a terra baixa on passaran tardor i hivern fins a l'altra primavera. Tothom s'aplega a les ermites de les marededéus trobades: 8 de setembre. Totes les llegendes i goigs les fan trobar per un bou o una ovella, per un pastor o un rabadà: una festa ramadera.

I tornem al *solstici d'estiu*, als focs de Sant Joan, el dia més llarg, la nit més curta. Que el sol no minvi: fogueres, falles, balls —és la nit de l'amor—, herbes, endevinaments, averanys, supersticions —és nit de bruixes i ordalies.

Però si Sant Joan clou aquest cicle amb foc, també en comença un altre, amb aigua: serà *el temps estival*. Les Neptunals romanes tenien lloc en aquest temps. I ja diu el refrany que «per Sant Joan, el primer bany». Costums i creences ens parlen dels banys singulars la nit de Sant Joan, del poder de la rosada de Sant Joan, de les fontades, de les barques o bótes enceses ofrenades al mar... I és ben curiós que Sant Joan és baptista en l'aigua del Jordà, que Sant Pere és pescador i patró d'aquest gremi, que Sant Cristòfol passava el riu a gual els viatgers, que per la marededéu del Carme hi ha processons marineres, que Sant Domènec a Argentonà és la festa dels càntirs i els jocs d'aigua...

I seguirà la temporada d'estiu, de banys de mar, amb les Festes Majors centrades en la marededéu d'Agost, l'Assumpció. Més que un cicle, que un temps fort festiu o



Foguera de Sant Joan (Aureli CAPMANY, Calendari de llegendes, costums i festes tradicionals catalanes, Ed. Laia, Barcelona, 1978).

litúrgic, és un espai lliure, festiu, de poble, del goig del sol i del bon temps.

Després, *la tardor*, que semblament, més que un cicle té unes connotacions pròpies, la llar, les rondalles a la vora del foc, els fruits tardorals, com les castanyes, un temps que va minvant... i al seu entorn, *les ànimes*: els déus «lars» i els «manes» familiars, els follets, els difunts, amb una presència intensa, especial, vetllant els seus i alhora dependent del seu record i del seu culte. El Dia dels Morts n'és el centre: la festa de Samhain, cèltica. L'Església hi commemora Tots els Sants, els fidels triomfants a l'Apocalipsi, i els Difunts. Els elements són les espelmes i llums d'oli, i les flors a les tombes, les visites als cementiris i el culte familiar vora la llar. I així s'esllanguix el cicle de l'any cap al no-res, fins al Nadal d'un nou començament.

Recapitulant: per capir el sentit, el caràcter d'esdeveniment de les nostres festes populars i tradicionals, ens cal aprofundir en la concepció del temps; analitzar el context socio-econòmic en què van sorgir i desenvolupar, situats avui en una societat urbana o suburbana, industrial o

post-industrial, de consum, de masses, en unes coordenades ben diferents i distants d'aquella natura, d'aquelles creences i mitologies i d'aquells esdeveniments i concepcions de la història.

Sobretot, ens cal conèixer el context de costums i creences en el marc religiós, ideològic, cultural i social del cristianisme, que ha configurat en civilització la nostra cultura: ens resulta imprescindible. Sense un coneixement altra vegada de la «història sagrada» ¿fins a quin punt tenim accés a l'enteniment, a la interpretació del nostre patrimoni cultural, tradicional i popular? Ens cal un acostament cultural a les bases de les creences que deriven del cristianisme, i de la seva expressivitat en celebracions, en la litúrgia i en el culte de les devocions. És des d'aquí que el nostre poble ha creat el seu folklore —com també en el fons del folklore de qualsevol poble, de les seves celebracions i festes, hi ha un sediment religiós i mític—, i no li'n podem extirpar l'origen, les seves arrels, sense el risc evident de deixar-lo buit, incompreensible, inexpressiu.

D'altra banda, la societat actual, consumista i de masses, ¿serà capaç de crear festes? ¿existeixen avui continguts culturals, de civilització capaços de donar-hi sentit? ¿poden arribar a sorgir formes, expressions de celebració pròpies d'avui? Aquesta «aldea universal» que deia Mc Lu-

han ¿té condicions de crear en aquesta direcció? Diria que ens seria difícil de celebrar l'hivern avui arrabassant-li qualsevol referència al Nadal. I que no assolim de festejar la primavera com escauria fora del marc de Pasqua Florida, malgrat tantes «festes de primavera» com anem assajant, més que per la primavera en ella mateixa, per la necessitat de tenir festes locals ara que les vacances laborals tantes festes majors ens han fet perdre, o que el turisme tantes ens n'ha fet malbé.

I, religiosa o no la nostra societat actual, ¿quina tradició ens queda si l'esporguem dels continguts, expressions i contextos cristians que l'han afaiçonada? Sovint sembla que ens molesti aquest substrat religiós només si correspon al cristianisme, i no en canvi a d'altres universos religiosos. Potser hem de ser capaços d'un acostament cultural, antropològic, serè i interessat a descobrir-hi un sentit de poble, de concepció de la vida, una identitat cultural col·lectiva. Si no, el doble significat del mot «profà» cada vegada ens escau més: profà com a contrari a religiós; profà, desconexedor d'un art, d'una ciència. Potser l'única manera, l'única actitud per copsar, retrobar, recobrar les nostres festes, la nostra tradició, el nostre patrimoni antropològic cultural, la nostra identitat col·lectiva —si és cert que «qui perd els orígens, perd identitat»—, consisteix a superar la nostra «profanitat».

EL CONEIXEMENT DE LA RELIGIÓ COM A FACTOR PER A UNA CORRECTA INTERPRETACIÓ DE LA HISTÒRIA

per **Jaume Botey i Vallès**

La història de l'art, de la cultura i de les formes polítiques, no és sinó la història de la plasmació estètica dels símbols a través dels quals s'expressen les ideologies, o dels sistemes polítics a què ha donat lloc la seva exigència moral. Prescindir a l'escola de l'exposició de les ideologies, i específicament prescindir de la explicació del fet religiós com a tal, significa un retall, un empobriment dels continguts escolars i la impossibilitat d'explicar coherentment altres aspectes de la història. Normalment, aquesta postura és el resultat d'una voluntat política i pedagògica d'escola laica malentesa. Al meu entendre és un atemptat als infants que els deixa desproveïts de les claus fonamentals d'interpretació de la cultura occidental.

Sobre un elemental esquema cronològic, aprofito l'exposició del pensament antic, grec i romà per a parlar dels conceptes de mite, símbol, ideologia i religió. A partir de l'Edat Mitjana en canvi, insisteixo més en les conseqüències de la concepció política de les exigències morals de la religió.

M'explicaré. El subconscient cultural dels països mediterranis i de la cultura occidental en general, és fruit de la lenta assimilació de quatre tradicions que es troben a l'origen mateix del nostre ser històric i que ens han marcat per sempre. Rebérem en primer lloc l'impacte de la civilització grega: els conceptes-base sobre els quals s'ha bastit el nostre llenguatge i la concepció del món —matèria, esperit, món, Déu, substància, etc.— sorgiren a la Grècia del segle v abans de JC, i la dimensió estètica de les formes de la cultura grega han esdevingut les «clàssiques»

per definició. El segon impacte fou la cultura romana. De bon començament formàrem part d'aquella immensa màquina, i cap esdeveniment posterior ha pogut esborrar el concepte d'Estat o la codificació en lleis dels Drets de l'Individu. La formació dels estats moderns es deu, en tercer lloc, als assentaments a Europa dels pobles vinguts de fora entre els segles v i VIII. I per últim, ens incorporàrem també des de molt aviat a l'univers cristià.

Cada una d'aquestes aportacions venia definida per uns principis teòrics clarament diferenciats i tenia mitjans propis per comunicar i fer viure individualment i col·lectiva tals principis. Darrera de cada una d'elles hi havia una ideologia, un sistema coherent d'interpretar la realitat, del passat i el present de la vida humana i del cosmos; la voluntat d'assumir-ne les contradiccions existents i de potenciar l'acció de les col·lectivitats cap a un determinat sentit.

Les ideologies es presenten com a totalitzadores, és a dir, per la representació del món com un tot, i pel lligam entre aquesta totalització i les prescripcions morals; certament, els models que són a l'origen de la nostra cultura occidental responen a aquesta característica. Les ideologies necessiten expressar-se, fer néixer la comunió entre els qui la comparteixen, ser celebrades. Això només és possible a través d'un llenguatge o un mode d'expressió que superi l'estricta significat literal de la paraula o del gest, i aquest és el llenguatge dels símbols, els mites, les imatges, els rituals. Aquests modes d'expressió, de coneixement i de llenguatge són patrimoni de la més antiga humanitat. El seu

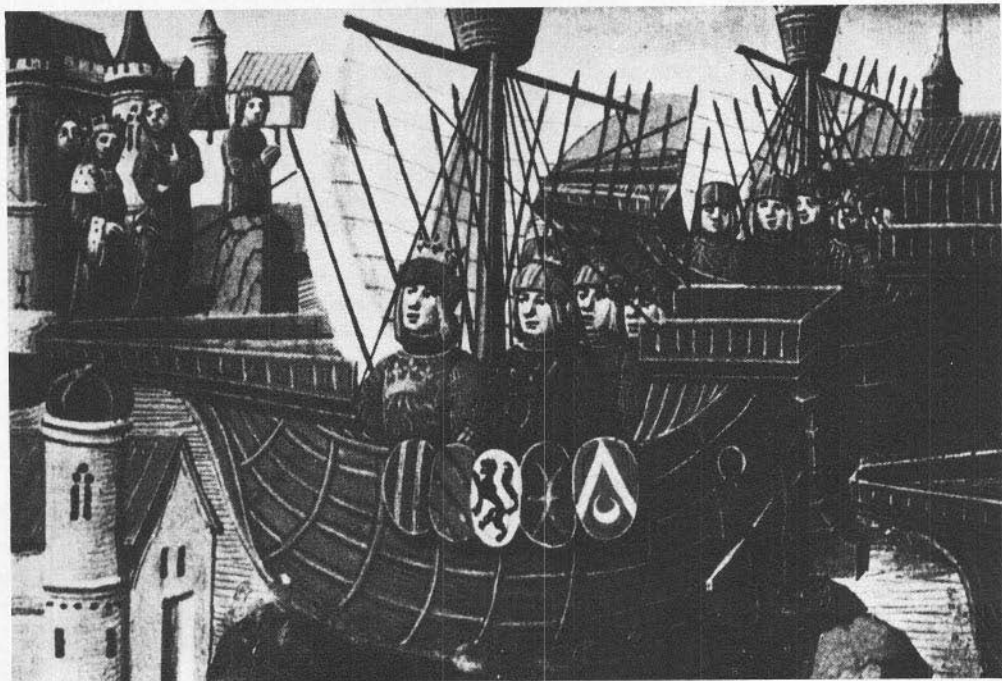
significat estricte és polivalent. Si per a explicar la realitat última de les coses s'utilitzen imatges i mites, és perquè aquesta realitat és contradictòria en si mateixa, i per tant no pot expressar-se en conceptes. La *veritat* està en la imatge com a tal i no en una sola de les seves significacions. L'antropologia i l'etnologia i la mateixa psicologia posen en evidència la perennitat d'algunes d'aquestes imatges i símbols i la necessitat d'expressar-nos a través d'aquest llenguatge. El redescobriment a Europa del valor dels símbols després de la crisi positivista dels segles XVIII i XIX manifesta que aquests pertanyen a la mateixa substància espiritual de l'home, que al llarg del temps hauran pogut camuflar-se, degradar-se o desfigurar-se, però mai desaparèixer.

El punt de partida de totes les ideologies és l'actitud d'anàlisi i assumpció de les contradiccions del present i de la voluntat de superar-les. Difereixen, però, en l'objectiu proposat i en el mètode per assolir-lo. De manera sorprenent, sembla ser que a les cultures no europees només els interessaven dos missatges vinguts d'Europa: el cristianisme i el comunisme, de característiques oposades, però soteriològi-

ques les dues, doctrines de salvació, que inclouen com a essencials importants elements d'utopia i com a objectiu final la total felicitat i llibertat humanes. A diferència de les utopies socials, la religió fa referència a objectes supramundans o sobrenaturals, no demostrables tècnicament ni empíricament.

El que sí són tècnicament i empíricament demostrables de la religió són les seves manifestacions simbòliques i rituals. Althusser afirmava que les ideologies no tenen història. Però els símbols i els signes a través dels quals aquestes s'han anat expressant al llarg del temps sí que en tenen, i resulten, a més, incomprendibles i inexplicables si juntament amb el context social i polític en què es produïren no es té un coneixement de la ideologia que els originà. ¿Com pot entendre's, per exemple, la iconografia medieval en pintura i escultura sense el coneixement de la Bíblia i fora del context feudal?, ¿o com és possible llegir la literatura del Segle d'Or castellà sense un coneixement de la mística cristiana? Ni en un cas ni en l'altre es tractava d'una recerca pura de noves fórmules estètiques o literàries. De la mateixa manera que no té cap sentit

La conquesta de Jerusalem durant la primera croada (GEC). Retorn d'una croada a Terra Santa (GEC).



desproveir el Guernica del context polític i ideològic en què es donà, reduint-lo a una recerca de noves formes plàstiques. El Guernica només pot entendre's com a clam de protesta; és l'expressió estètica d'una ideologia.

Grècia i Roma bastiren el gran edifici del racionalisme modern. Allà neix la primera sistematització racional del món i de l'home. Fins i tot els objectes més rics en simbologia de les antigues tradicions animistes —la terra, el foc, l'aigua i l'aire— tenen ja un nou tractament racional: són els «quatre elements» de què és composta la matèria. No és ja necessari utilitzar el mite per explicar l'origen del món. Els mites grecs no són soteriologia, no són religió ni màgia. Són imatges perennes en les quals ha quedat codificat allò que de més pregon hi ha en la psiquis humana. Orestes, Electra, Èdip o Antígona han esdevingut «arquetipus» perquè expressen la tràgica experiència col·lectiva de tota la raça humana sobre la qual pesa un inexorable destí fatal: abandonat a si mateix i al destí, l'home esdevé un ser sense esperança. La significació d'aquesta mitologia és polivalent i universal perquè supera les circumstàncies concretes de l'individual. La «Orestíada africana» o la «Fedra» de Passolini són assaigs magistralment que expressen la capacitat generalitzable del mite grec.

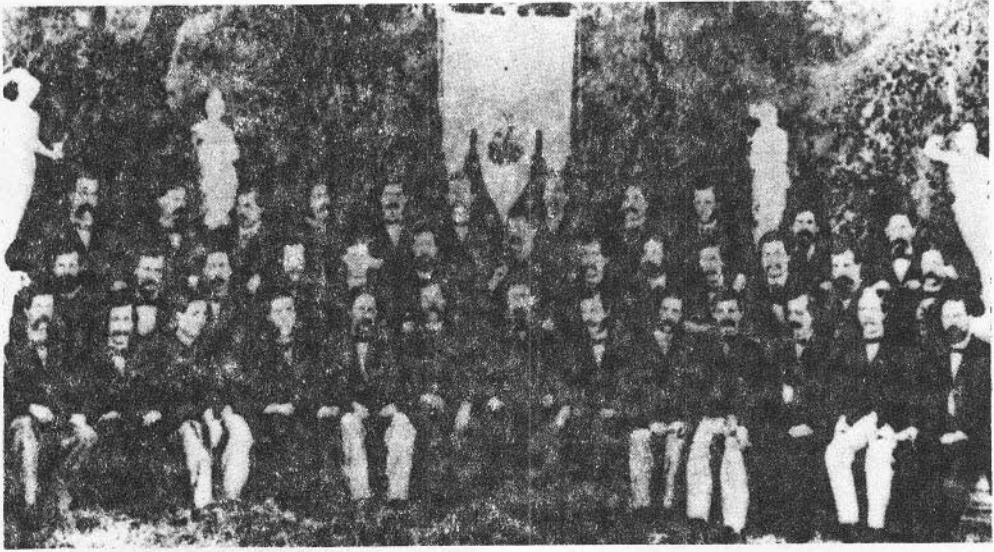
La grandesa de l'individu que Grècia aporta a través de les imatges, a Roma es codifica en lleis per a salvaguardar els Drets individuals i de la col·lectivitat. Més tard, en ple segle XVIII, la Il·lustració posarà les bases perquè s'incorpori a gairebé totes les Constitucions dels estats moderns en forma de principis genèrics, la taula dels Drets de l'Home. En plena efervescència de laïcitat i secularització, es recollien les antigues tradicions de l'individualisme i l'estoïcisme romans. Res aparentment més semblant a la idea de la fraternitat i igualtat de la religió, però en canvi res més profundament contrari a la pròpia religió i a la utopia, que aquesta ideologia individualista i intramundana.

Paral·lelament, però, a aquestes grans formulacions racionals, les classes populars de Grècia i Roma continuaven mantenint festes i rituals en les quals el poble tenia el convenciment de comunicació amb la divinitat. Rituals i festes vinculades, com en totes les religions primitives, als ritmes biològics de la naturalesa: la vida

i la mort, la fecunditat, la sembra i la collita, l'evolució de l'any solar, etc., mantenint per a aquests ritus els mateixos signes i símbols que les religions arcaïques, continguts també en la Bíblia i que ens han estat transmesos pel cristianisme: la llum, l'aigua, el sol, el foc, el fang, la sang, el pa, el vi, l'anyell primal, l'arbre salvador, la comunió, el paradís, la mort i la resurrecció.

L'enorme riquesa d'aquesta simbologia facilita la seva utilització per totes les religions i la seva transmissió al llarg del temps. Però facilita i urgeix també la seva utilització didàctica. ¿No és propi d'una determinada edat del nen el pensament simbòlic? ¿Amb quin dret, doncs, el privem del coneixement de les tradicions de la humanitat antiga, tan pròximes a la seva pròpia psicologia? Més breument, ¿amb quin dret el privem del coneixement de la Bíblia? En dir coneixement, vull referir-me a la seva totalitat, a la llegenda i a la ideologia que expressen. Són signes bàsics i primaris que no esgoten el seu significat en una sola interpretació i connecten amb l'arrel més profunda de l'home, amb el poeta que tots portem a dins, de la mateixa manera que les imatges de la tragèdia grega interpreten a bastament el sentit de derellició que també tots portem a dins. Són signes que faciliten, per la seva simplicitat i el seu significat polivalent que l'actitud dels participants en les celebracions en què s'utilitzen tendeixin a un objectiu comú. No és pas estrictament necessari que aquest objectiu sigui religiós o sobrenatural. Ens ho han demostrat les utilitzacions recents d'alguns d'aquests signes en celebracions i rituals de caràcter eminentment polític.

Un dels senyals positius del redreçament de Catalunya és la força de la represa de la Festa Popular. Atès, però, que la referència que tenim de les festes és de l'origen religiós pràcticament de totes elles i en dependència directa de l'any litúrgic, alguns sectors de mestres han manifestat recels respecte de la seva introducció a l'escola com a instrument pedagògic i d'arrelament al medi. Si en aquestes festes no s'explicita el contingut religiós que les originà, i més específicament el seu contingut cristià, creuen que se'n falseja l'autèntic esperit, i que per tant, feta l'opció d'escola pública i laica, no ha d'introduir-se cap celebració. El plantejament pedagògic hauria de ser ben al revés, atès que



Josep A. Clavé voltat dels membres dels seus cors als Camps Elisis de Barcelona (GEC).

gairebé totes elles provenen de tradicions arcaïques. Celebrades amb els símbols primigenis, l'alumne entendreà el perquè del mateix origen de la festa i estarà capacitada per comprendre'n les diferents traduccions que se n'han donat al llarg de la història a partir d'altres ideologies i altres significats, entenent que aquestes altres ideologies i significats també se li hauran d'explicar amb els signes corresponents. L'alumne té dret a conèixer i a interpretar la realitat que l'envolta.

He fet ja esment a la iconografia medieval i a la impossibilitat de la seva comprensió si no es dominen els elements ideològics a què fan referència. Iconografia i model de societat van molt lligats. La religió, al igual que els sistemes socials igualitaris, comporta una forta exigència moral que sovint es tradueix en alternativa política global. El moment històric en què això resulta més evident és en el feudalisme. I no sé imaginar-me com pot explicar-se el feudalisme sense parlar del paper d'aglutinant social que exercí l'Església. En el cas nostre de Catalunya, això és absolutament evident atès el rellevant paper que exerciren els grans monestirs benedictins en la Catalunya immediatament posterior a l'etapa carolíngia o els cistercencs a la primera etapa de la Corona d'Aragó. Podria dir-se que el creixement de Catalunya en els aspectes demogràfic, econòmic i cultural va fer-se al re-

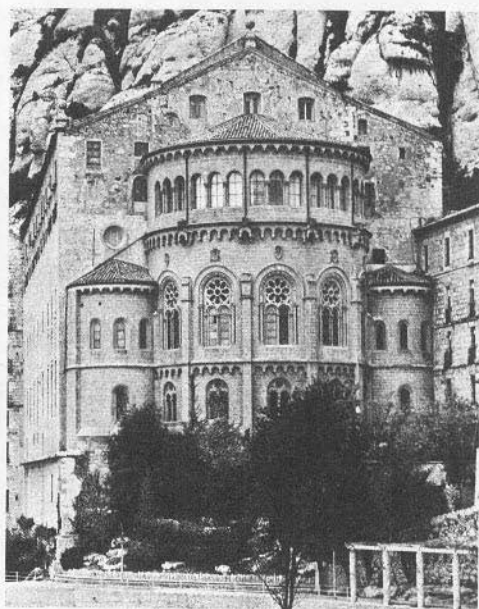
dós del monestir i del gregorià. ¿Com pot explicar-se coherentment, per exemple, la portada del monestir de Ripoll sense fer esment a la teoria agustiniana de la «Civitas Dei» o a la concepció política de les «dues espases» o a la teologia del Regne de Déu?

Conscientment no faig aquí referència crítica al paper que l'Església representà en aquell temps i en èpoques posteriors. No són l'objecte d'aquest escrit i d'altra banda és ja prou conegut: el rudimentari estat de la ciència a l'Edat Mitjana obligava a explicar per mitjà de mites i llegendes directament emparentades amb la religió, els fenòmens desconeguts de la naturalesa. Els avenços tècnics del Renaixement començaren a fer possible una explicació del món per causes intramundanes i ridiculitzaren les anteriors explicacions a les quals sovint l'Església obstinadament s'aferrava. O la crítica marxista, segons la qual la ideologia no és més que un emmascarament de la fonamental realitat econòmica i un instrument en mans de la burgesia per ocultar els seus propòsits. Per assumides que tinguem aquestes objeccions, continua essent inexplicable l'«orbis christianus» del feudalisme, la societat teocèntrica medieval o la magna obra de *La Divina Comèdia*, sense el coneixement de la teologia. Semblantment, només el coneixement de l'evolució del pensament religiós cristià en relació amb el seu medi

18 social i polític, pot ajudar l'alumne a donar a Sant Francesc i al seu «Càntic de les Criatures» el lloc de modernitat que li correspon a l'inici del Renaixement; o a saber distingir, en l'obra dels venecians de l'últim Renaixement, el reflex d'una societat ja paganitzada, malgrat que la seva temàtica continuï essent bíblica Vigilem que no caiguem avui per progressistes en la mateixa actitud d'aquella Església conservadora: confondre la secularització amb la incultura!

El marxisme és una ciència històrica i social que no va formular mai una teoria sobre la religió com a ideologia. Des de Marx s'ha anat repetint indefinidament el judici de la religió com d'una visió trastornada de la realitat, un opi. En les últimes dècades, i a partir de noves visions d'antropologia social (reflexions de Gramsci sobre religiositat i cultura popular, d'Ernst Bloch sobre la Reforma, per citar les més conegudes), el fenomen religiós torna a ser objecte d'estudi. El fet que els nous nacionalismes o internacionalismes i moviments populars vagin acompanyats de moviments religiosos, dóna sobre el fenomen religiós una perspectiva que no tenia quan es limitava a ser la salvaguarda de l'ordre establert o del colonialisme. El coneixement de la història dels moviments radicals cristians del passat —Th. More, el mateix Luter, Müntzer o Winstanley, limitant-nos a un petit sector del Renaixement— és un ajut inestimable per comprendre l'utopisme de la religió, i per tant la proximitat del fenomen religiós als corrents socials utòpics de tots els temps.

A ningú no escapa la capital importància per a la història d'Europa del procés de la Reforma. Ha quedat incorporada fins i tot als temes que normalment s'expliquen a les aules. No és tan freqüent, però, que s'expliquin les conseqüències polítiques i culturals que originen les dues antropologies, la protestant i la catòlica. Mentre en el món catòlic de després de Trento, per exemple, s'arriba quasi a una idea mecanicista del dogma i dels sacraments, que tindrà una de tantes expressions plàstiques en els grans retaules barrocs en honor de l'Eucaristia i dels sants, i la seva expressió política en els absolutismes europeus dels segles XVII i XVIII, el pietisme protestant empeny a la participació litúrgica a través del cant, la llengua vernacle i la predicació, però alhora el seu sentit



Monestir de Montserrat (Osvald CARDONA i Raimon CAMPRUBI, Montserrat, Ed. Destino, 1977).

individualista i sacralitzat de la vida i de la professió civil són un dels punts de partida del naixent esperit del capitalisme. A d'altres nivells podriem dir, per exemple, que no és possible entendre o submergir-se en algunes peces de Bach sense tenir present la concepció protestant de l'omnipotència divina i misèria de l'home, com difícilment pot entendre's Wagner si no és dintre del romanticisme nacionalista alemany del segle passat.

Em permeto, per acabar, fer una referència a la nostra realitat més immediata, la Catalunya del segle XIX. És un bell exemple del redreçament de l'Església a partir de les pròpies bases del poble. Mai els clergues no foren tan poca cosa a Espanya com des del 1840 al 1860, afirma Vicens Vives. Seguint el corrent als grups liberals que se li oposaven, l'Església espanyola es decantà cap a la política, cap a la discussió de les responsabilitats del poder. En lloc de col·laborar en la pacificació del país en un moment tan confús, l'Església participà a dividir-lo prenent part activa en les guerres carlines.

Però a Catalunya, el romanticisme nacionalista sorgit de les capes més variades de l'espectre social, féu néixer en el clergat la necessitat de la sintonització amb el poble, del qual, d'altra banda, mai se

n'havia separat. El redreç de l'Església fou tan vigorós que durant tot el segle XIX fou la capdavantera d'un moviment cultural del qual es pot dir que encara en vivim ara. Fets com les restauracions de Ripoll i de Montserrat o els noms de Balmes, Antoni M.^a Claret, Angel Guimerà, Jacint Verdaguer, Milà i Fontanals, el bisbe Morgades o Torras i Bages com a definidor de la tradició cristiana del país, Duran i Bas com a compilador del Dret català, Prat de la Riba o Domènech i Montaner, no són sinó una mostra del paper representat per l'Església durant la Renaixença. Segurament seria difícil destriar en cada un dels noms citats on començava el sentiment individual de catalans i creients i on el sentit de responsabilitat en funció del lloc que cada un d'ells ocuparen. Aquest moviment no hagués estat possible sense una cordial adhesió del poble als seus dirigents o si aquests s'haguessin desvinculat de les masses. Certament que tots ells pertanyeren a ideologies polítiques pròximes que més endavant confluirien en la Lliga. Però no és menys cert que el clergat, que se sentia representat en ells i estava més en contacte amb el món obrer, acceptava difícilment els plantejaments classistes i repressius de la burgesia. D'altra banda, en el nostre impuls nacionalista del XIX coincidien capes populars més àmplies que les burgeses. La personalitat d'en Caudí i l'obra de la Sagrada Família serveixen per resumir el que estic dient. Tant arquitectònicament, com en les representacions escultòriques i en la concepció de la funció que havia d'exercir sobre Catalunya, es tracta d'un edifici absolutament simbòlic, la comprensió del qual no és possible sense la comprensió de la simbologia bíblica i religiosa en general.

L'Església tornà a prendre partit, tot i que no abandonà mai el seu arrelament en el poble. Però, bastonejada durant la Setmana Tràgica, importants sectors de la Jerarquia se'n separaren definitivament a partir de la gran crisi del 36, mentre bona part d'aquest poble continuava utilitzant símbols religiosos i celebrant rituals, amb l'angoixa d'estar divorciats dels seus superiors jeràrquics.

A partir de la Pastoral Collectiva del 37, la Jerarquia assumeix com a símbol de fe militant la macabra imatge de les ame-

tralladores de l'«alzamiento». Durant els anys posteriors, l'Església imposa al poble un Crist Rei que vol regnar per la força. S'oblida el sentit de moral colectiva o de comunitat, en benefici dels grans grups econòmics, i es redueix el concepte de moral a l'estricta recinte de l'aspecte individual i de les prescripcions sobre la família o la moral sexual. S'instrumenta al servei d'aquesta ideologia una nova maquinària: una catequesi allunyada del sentit bíblic, Santes Missions de contingut tètric, noves formes de censura o d'inquisició, o el triomfalisme de les immenses paròdies dels autosacramentals polítics del nacionalcatolicisme. No oblidem, però, que tot això ha deixat una forta empremta en el poble. Assumint el llenguatge o per refús, aquests quaranta anys no han passat en va, i malament un educador pot ajudar a canviar la realitat negant-la, silenciant-la o, fins i tot, no essent respectuosos amb les vivències subconscients del poble.

Si haguéssim de buscar un signe arquitectònic d'aquesta època, no en trobaríem altre de més ajustat que la Creu del Valle de los Caídos. El seu significat, també polivalent, s'interpreta per la ideologia i el moment polític en què s'originà. Construïda físicament com a càstig pels qui somniaven altres utopies, pot considerar-se expressió de la distància que separava en aquell moment la pròpia Creu de Crist del poble i del món obrer, i, per tant, com un vergonyós contrasigne de l'autèntic esperit de la religió. Plantada, a més, al bell mig de la península, projectava sobre la oprimida església catalana i les altres esglésies locals, l'ombra del centralisme i de la tomba, en lloc de l'ombra protectora de l'arbre salvador de les antigues llegendes i de la mateixa Bíblia.

La conclusió d'aquest breu repàs a la història és evident: no és possible un estudi objectiu de l'itinerari de l'home si eliminem el fenomen religiós o reduïm la seva explicació a la crítica dels seus efectes socials o polítics. Possiblement la greu responsabilitat de l'Església al llarg dels temps, i sobretot en la història més recent i pròxima a nosaltres, ens ha convertit en personalitats dràstiques de calça curta, propiciadores de la confusió entre laïcisme autèntic i ignorància.

LITERATURA, SENSE CULTURA RELIGIOSA?

per Berta Pedró

Si per a tothom és indispensable —si vol viure amb uns mínims de comprensió ambiental (local, històrica, semiòtica)— una certa cultura de signe «religiós», per al lector de literatures diverses això resulta de primeríssima necessitat. ¿Com llegireu Èsquil sense haver tractat d'endevinar què significa el fat i la fidelitat als déus? ¿Com us endinsareu a la *Commedia* sense una informació prèvia dels principis escatològics del Credo cristià? ¿Com sospesareu les ironies irreverents del *Decameró* o els complexos tractats sobre les passions de Shakespeare... sense referir-los a un univers concret d'estructuracions jeràrquiques o de sistematitzacions ètico-teològiques? ¿Com us empassareu els romàntics alemanys o els novel·listes catòlics del segle xx (de Bernanos a Grehen) sense una sòlida comprensió dels esquemes religiosos als quals fan referència?

Això pel que fa a l'actitud de lector, a la comprensió dels «continguts», temàtics, de la literatura. Però si allò que volem és llegir textos, fruit, com Barthes ens suggereix, dels textos... la cosa és encara més òbvia. ¿Com llegir *Alicia en terra de meravelles*, l'*Ulisses* de Joyce o l'obra provocadora de Nietzsche sense un estudi sistemàtic dels textos bíblics?



respeccu d'ns
sui. & dedit esse
sa est mag. de loc
grinationis suae
grinaq. nuru. &
ua postea reue
nat. rrom iuda
ad ca. se mdo
patri sui & faci
uobis medicam
tis. et mor. tuis. &
Da uobis inuenire
in domib. uiror
for. uiror. et
laxa est. Qui
uata uoce. fere
runt. & ducere
p. qm. ad popul
Quib. illa r. p. R.
mni filiae mi
ueni. et mecu
tra habeo filios
meos. uiror. ex
tate postea. R.
tanni filiam
l. ameni. teneat
ra. si. uiror. i
consu. ali. f. ca

Detall d'una pàgina de la Bíblia de Sant Pere de Rodes (GEC).

James George Frazer va publicar, entre 1890 i 1915, els dotze volums d'una obra fonamental: *La branca daurada*, «estudi monumental sobre màgia i religió, en el qual hom fa remuntar mites nombrosos als seus orígens prehistòrics» (W. Scott). Tant ell com Jung, el deixeble erràtic de Freud, ens han ensinistrat en l'art de referir les passions a mites que ens preexistien. Doncs bé: genteta del nostre terror, solcat d'honorables mesquineses, ¿com podem obrir els llibres que ens expliquen, sense topar-nos amb un univers super-religiós? Des de les antigues *Homilies d'Organyà* fins al best-seller poètic d'enguany, *Poesia emprica*, de Pere Quart, ¿cal recordar els noms de R. Lull, F. Eiximenis, Sor Isabel de Villena, Joan Maragall, Vicenç Garcia, Miquel Melendres o Salvador Espriu? Josep Massot, savi entre els savis, ho ha resumit així: «Com totes les literatures romàniques medievals, la literatura catalana té una part important de les seves arrels a les esglésies i en els clergues i, al llarg dels segles, les manifestacions religioses hi aconseguiran un gruix considerable, tant si són escrites per simples creients o fins i tot per no creients...»

El canonge belga Charles Moeller va omplir el panorama desnerit dels anys 60 amb un seguit de llibres que parlaven de les relacions entre literatura del segle XX i cristianisme. Al marge de la subtil intenció apologetica del canonge, la seva saviesa, l'excel·lent redacció, l'erudició ben orientada, van permetre'ns d'usar-lo com a introducció (parcial però suggerent) a l'obra d'autors com Camus, Sartre, Bernanos, Saint-Exupéry, Julien Green, per esmentar els que recordo més de memòria. No es tractaria, ara, de fer el mateix procés... però sí de reflexionar, sistemàticament, sobre algun capítol de la història i de la doctrina cristianes abans de proposar lectures literàries catalanes.

A tall d'exemple, si heu d'explicar el lullià *Libre d'Amic e Amat*, llegiu abans el *Càntic dels càntics*, la sensual meditació salomònica sobre l'amor. Si expliqueu (i és «de obligado cumplimiento») el *Nabi* de Carner, estudeu abans el llibre de Jonàs. Si voleu parlar dels *Cants morals* d'Ausiàs March... no us farà mal una meditació sobre els fonaments de l'ètica cristiana. Si feu estudiar el viatge de mossèn Cinto a Terra Santa, o els *Poemes bíblics* del mallorquí Joan Alcover..., o si voleu



Ramon Llull (Carme RIERA i Llucià NAVARRO, Gairebé un conte: la vida de Ramon Llull, Ajuntament de Barcelona, 1980).

introduir l'esperit vètero-testamentari de Salvador Espriu, o els crits impressionants de Blai Bonet, o *Terra de naufragis* de Pere Quart, o les passions d'Olesa i d'Esparreguera, o les setmanes santes de López-Picó, o *l'Esbós de tres oratoris* de Riba, o els mites fonamentals de la literatura catalana (Garí, el comte Arnau, la noia de la llàntia, el mal caçador, el rabadà...) no us quedarà més remei que repassar els fonaments escripturístics i, sobretot, de pràctica religiosa del país que ha generat aquesta mena de literatura.

Nota final: s'acosta una segona celebració del mil·lenni. Tremoleu. Ja les profecies (tan presents a la literatura catalana del XIV) tornen a florir ufanoses. La

22 crisi és terror de bon conreu per als neguits religiosos, més o menys exòtics, més o menys esotèrics. L'anunci de l'Anticrist gaudirà de més prestigi que el més definitiu dels detergents. La fi del món —tan ben descrita pel Ruyra ininterpretable en les seves relacions amb la natura sense un estudi del cristianisme franciscà— serà predicada en termes de terrabastall escatològic —poc s'ho imaginem Víctor Balaguer o Angel Guimerà!—, de judici final, amb mots manlleuats dels llibres sants. Malfieuvos del menyspreu ullcurt —la reiterada miopia dels «progres»!— que ara emmar-

ca l'estudi dels nostres referents col·lectius (entre els quals la religió gaudeix d'un pes inqüestionat). Pareu l'orella als neguits de qui va escriure *Josafat* i invoqueu el nostre renegat més illustre, Anselm Turmeda. Que, en aquest cas, allò que interessa no és el mirador sinó l'objecte d'anàlisi. I per qui vulgui entendre/explicar literatura, amb un mínim de solvència, bo serà que recordi que els nostres pitjors herois (fins i tot els més pèrfids) esperaven/reneaven d'un més enllà, i se sentien presoners dels torsimanyos/funcionaris (d'Aquell) en el més ençà.

*Al primer traspuntar d'un ventós solixent
d'alta cella vermella,
al jaç de ginesteres es mou espessament
Jonàs, sota el fibló d'un manament:
—Vés a l'esclat de Ninive, traspalsca cada orella,
retruny per la ciutat:
«Jo, Iahvè, sé la vostra malvestat:
de tant de pes la meua destresa s'ha cansat».*

*Jonàs, fill d'Amittai, mal obeïa. Encara
tèrbol, ranquejador,
guerxava els dits per no plegar la vara
ni despenjar el sarró.*

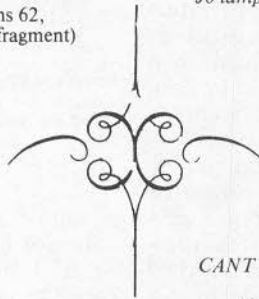
(Carner, Josep,
«Nabí», Edicions 62,
Cant primer, fragment)

NOÈ (fragment)

*Noè mira, poruc, per l'ull de bou.
L'aiguat no amaina.
Ja es nega el pic més alt de la muntanya.
No es veu ni un bri de verd,
ni un pam de terra.*

*Senyor, per què no atures aquest xàfec?
Minva el gra i el farratge
i les bèsties es migren a les fosques:
totes —te'n faig aposta—
deuen pensar el mateix:
I mentrestant els peixos se la campen!
Jo tampoc no m'explico el privilegi.*

(Quart, Pere,
«Obra Poètica»,
Ed. Proa)



PREC DE NADAL

*Mira com vinc per la nit
del meu poble, del món, sense cants
ni ja somnis, ben buides les mans:
et porto sols el meu gran crit.*

*Infant que dorms, no l'has sentit?
Desperta amb mi, guia'm la por
de caminant, aquest dolor
d'uns ulls de cec dintre la nit.*

(Espriu, Salvador,
«Antologia Poètica»,
Edicions 62 i «la Caixa»)

CANT DE LA SIBIL·LA (fragment)

**Al jorn del Judici
parrà qui haurà fet servici.**

*Un Rei vendrà perpetu
vestit de nostra carn mortal:
del Cel vindrà tot certament
per fer del segle jutjament.*

*Ans que el Judici no serà
un gran senyal se mostrarà:
lo sol perdrà lo resplendor,
la terra tremirà de por.*

(«Cançoner català»,
Ed. Destino)

ESCOLA, CULTURA RELIGIOSA I NOTÍCIA DE L'ESGLÉSIA

per **Fèlix Martí i Ambel**

I. Distincions preliminars

L'educació religiosa no hauria de ser una responsabilitat directa de l'escola per dos motius. En primer lloc, l'adhesió a una família religiosa ha de ser completament lliure i aquesta condició no és gaire compatible amb els elements coercitius que necessàriament caracteritzen la vida escolar. Es fa difícil imaginar els grans inspiradors de les religions convertits en mestres d'escola i preocupats pels controls i avaluacions propis del ritme docent. D'altra banda, seria difícil trobar una quantitat suficient de mestres disposats i preparats per utilitzar la xarxa escolar com a vehicle d'iniciació religiosa. Les escoles no disposen automàticament de persones convençudes i qualificades per esdevenir educadors en el camp religiós.

El que sí correspon a l'escola és informar del fet religiós com a un dels components fonamentals de la vida col·lectiva i de la cultura. I, més enllà de la informació, l'escola hauria d'interessar els nens i nenes en la recerca d'experiències religioses perquè poden contribuir a enriquir la seva personalitat. De la mateixa manera que l'escola predisposa favorablement al goig estètic o a la consciència política, l'escola pot afavorir la descoberta dels valors expressats per la religió i pot acompanyar aquesta descoberta amb un clima de respecte a la consciència, de reconeixement del pluralisme de camins, i de sim-

patia envers l'aparició de preguntes i propostes sobre els aspectes radicals de l'experiència humana.

Aquesta posició de l'escola, que no exerceix un guiatge religiós, però que facilita el desplegament religiós dels alumnes a partir dels elements i estructures d'iniciació de les diverses esglésies, té molts avantatges. En la nostra societat es produeix un empobriment quan les noves generacions no tenen accés als valors religiosos que formen part del patrimoni cultural col·lectiu. En aquest sentit seria una irresponsabilitat cultural i social de l'escola no crear condicions que facin possible una obertura a aquests valors. D'altra banda, com que els nens i nenes són molt vulnerables i poden ser manipulats, l'escola pot exercir un paper moderador i pot il·lustrar la fascinació que produeix sovint la iniciació religiosa. En aquest camp podria evitar fanatismes i adhesions massa ingènues.

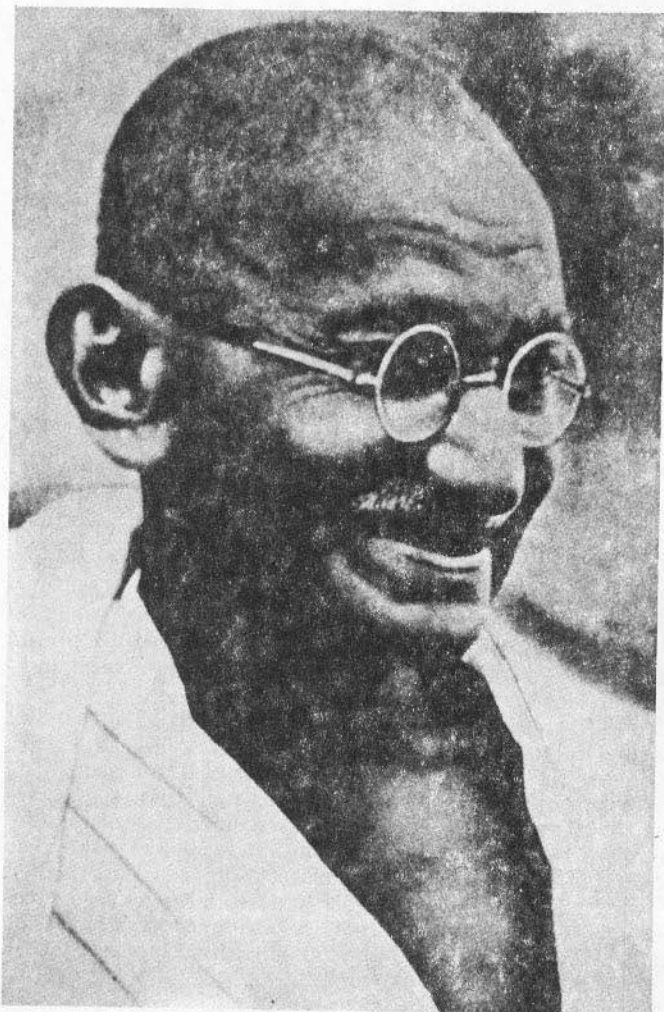
Suposat, doncs, que l'escola no s'ha de fer càrrec de l'educació religiosa encara que doni facilitats per al desplegament de la vida religiosa dels nois i noies que passen per la xarxa escolar, examinem amb més detall quina informació correspondria donar sobre el fet religiós a les escoles. Podem dividir aquesta informació en tres aspectes que, encara que en la pràctica són interdependents, ajuden a veure la varietat de dimensions que inclou la informació en l'àmbit religiós.

24 II. Experiència religiosa

El primer aspecte és donar compte de quines són les preguntes que estan a la base de la qüestió religiosa. Potser el moment del desvetllament filosòfic sigui també el moment d'explicar quin és el lloc de la religió i com les diverses religions organitzen respostes coherents als interrogants que més ens neguitegen. Es tracta de fer acusament de rebut de les preguntes per la veritat i la ciència, per la fraternitat humana, per la felicitat, per la matèria i el temps, per l'amor, per la llibertat, etc. Parlar de Déu és parlar de totes aquestes coses amb un llenguatge específic. Relacionar-se amb Déu és viure aquestes realitats d'una manera característica.

En tot cas l'escola ha d'informar de l'existència de collectius humans que es presenten com a portadors d'experiències de la divinitat i com a coneixedors de Déu. A Europa, les diverses famílies cristianes, en un procés a través dels segles, transmeten una experiència espiritual de la mateixa manera que, en altres continents, altres religions transmeten també savieses i pràctiques que qualifiquem com a religions.

Penso que el punt clau d'aquest primer aspecte és fer aparèixer el caràcter irreductible de les experiències religioses. L'objecte de la religió és la incidència real o suposada de Déu en la vida de les persones humanes. Els grups religiosos s'entenen a si mateixos com a testimonis d'una experiència insòlita que en el llen-



Mahatma Gandhi (Ramiro A. CALLE, Tres grandes músicos hindúes, Ed. Cedel, 1970).

guatge de la cultura occidental en diem la relació amb Déu. Són col·lectius que ofereixen aquesta aventura humana com una aventura de naturalesa diferent respecte a les aventures de la raó, de la vida ètica i política, del goig estètic, de l'autoconsciència, dels sentiments, etc.

Als nivells més elementals del procés escolar es tractaria de donar notícia, des de la història i des de l'actualitat, de l'existència de persones (Jesús, Sant Francesc, Teilhard de Chardin, Gandhi, etc.) o fets (la pregària, la vida monàstica, un bateig, una organització cristiana, el ioga religiós, etc.) reveladors d'aquest univers d'experiències insòlites de relació amb Déu i d'orientació de la vida en funció d'aquesta relació.

L'escola no ha de fer propaganda de cap d'aquestes mostres d'experiència religiosa. Ha de presentar-les només amb un gran respecte com a fets que pertanyen a la nostra cultura. Fins i tot si, després de valorar aquests fets, els nens i les nenes decidissin organitzar la seva vida al marge del fet religiós, hauria estat enriquidor fer-se càrrec d'aquest univers religiós. L'objectiu de l'escola és donar totes les referències fonamentals per als futurs ciutadans. Les referències religioses, encara que siguin delicades, pertanyen al conjunt de les més significatives per a l'orientació de la vida, sigui quina sigui l'opció que en el futur decideixi fer cada persona.

Hi ha persones que no han superat mai la confusió entre l'experiència religiosa i altres experiències culturals. Molts adults viuen la religió reduïda a una moral. Altres volen resoldre l'experiència religiosa en experiència política. Molts consideren que la religió és una ideologia, o una expansió sentimental, o una experiència estètica. En tots aquests casos l'escola hauria d'haver insistit més en la descoberta de l'originalitat de la dimensió religiosa. L'espai de la religió només podria ser rebutjat amb honestat cultural després d'un intent seriós de reconèixer-lo.

L'escola no té com a missió dictaminar sobre la validesa de la proposta religiosa ni decidir sobre la legitimitat del mateix espai religiós. L'escola compleix el seu encàrrec cultural si informa els alumnes de les experiències religioses més acreditades i si predispesa favorablement a tastar l'oferta implícita en aquestes experiències. Després, ha de deixar la porta oberta per

a tots els que no vulguin continuar la iniciació en les vies religioses. Naturalment, són les organitzacions religioses concretes les responsables d'aquests processos d'iniciació possibles en relació amb els pares dels alumnes. La influència dels pares serà decreixent a mesura que els nois i noies es vagin fent autònoms.

III. Idees religioses

El segon aspecte és el de les idees religioses. Tota religió s'expressa amb formalitzacions ideològiques que han tingut una importància enorme en la història cultural dels diversos continents. Els escolars han de rebre una informació suficient de les idees perquè sense aquesta informació seria difícil comprendre l'evolució general de la nostra cultura i les reflexions contemporànies.

Allò que en el nivell universitari seria un itinerari a través de la història de les teologies cristianes i un viatge a les teologies comparades de les diverses religions, en el nivell escolar podria ser un reconeixement clar de les afirmacions cristianes fonamentals i alguna comparació intel·lectual amb afirmacions clau d'altres religions. Fa pena veure com persones de bona cultura són incapaces de donar compte de quines són les idees bàsiques que expressen la fe cristiana. I quan expliquen el que creuen que diu la religió cristiana escoltem unes barbaritats espectaculars.

L'escola hauria de trobar la manera d'explicar quins són els continguts intel·lectuals bàsics de la fe cristiana. No es tracta de donar-los automàticament per bons. Tampoc de desqualificar-los. Es tracta d'identificar-los com a tals. De la mateixa manera que ens interessa que els alumnes coneguin els corrents literaris o les idees que fan camí amb la Revolució Francesa, convé que identifiquin suficientment el missatge de Jesús de Natzaret, les discussions religioses de la Reforma o les posicions dels més importants teòlegs del nostre temps.

No seria suficient abordar el fet religiós des de la perspectiva del canvi social i presentar fets religiosos que esdevenen importants per la seva incidència en la dinàmica socio-política, sigui en la línia avançada o en la línia conservadora. El mòdul de la política no és necessàriament el més expressiu de la vida religiosa i l'expressió

26 en l'àmbit de la política no esgota l'expressió del fet religiós. Per això és necessari saber seguir el fil de les idees religioses i veure l'articulació d'aquestes idees amb altres idees procedents del món de la ciència, de la filosofia, de l'estètica, i de tots els horitzons de la cultura.

Suposo que l'escola disposa de matèries programades no específicament tècniques o formals que conviden a arrelar-se en la tradició cultural d'occident. Però sospito que no es disposa de gaire temps per a la iniciació especulativa i que les tendències dominants en el camp pedagògic no han facilitat la intel·ligència abstracta ni l'atenció a la història de les idees considerades amb una certa autonomia. En aquest cas, seria una mica difícil demanar també atenció a la història de les idees religioses. Si els programes escolars no permetessin aquesta extensió, l'escola podria facilitar aquesta modesta cultura teològica amb espais al marge de les assignatures en sentit estricte.

Un dels objectius d'aquesta informació hauria de ser ensenyar a distingir entre les veritats centrals i les afirmacions complementàries o marginals presentades pels col·lectius creients. La confusió entre aquests dos nivells és una manifestació d'ignorància religiosa. Per això s'ha d'indicar als alumnes quines són les fonts i escrits bàsics del cristianisme i de les altres religions i presentar els clàssics en el camp del pensament i de l'espiritualitat. Un alumne de les nostres escoles hauria de saber-se acostar a la Bíblia i estar informat del tractament exegetí i hermenèutic que s'utilitza avui per a llegir aquests textos. També hauria de tenir notícia de Tomàs d'Aquino, Joan de la Creu i Ramon Llull.

En aquest procés informatiu els alumnes prendran consciència de quines són les visions del món més característiques de la humanitat pel que fa a les opcions religioses bàsiques. Hauran de conèixer, distingir i comprendre els teïsmes, els panteïsmes i els ateïsmes. També correspon a aquest procés fer referència a les dificultats del llenguatge religiós en el context dels estudis i reflexions actuals sobre el tema del llenguatge. El discurs religiós és objecte de moltes recerques i es compara amb altres llenguatges. Per altra part caldria interessar també els alumnes en les recerques sobre el llenguatge mitològic, tan utilitzat per les religions. Tot això con-

duiria a una molt elemental filosofia de la religió.

Les idees religioses han de ser presentades en relació amb les idees dominants en cada època. L'escola pot fer notar que els canvis de sensibilitat també estan relacionats amb els canvis de les idees religioses, i que totes les idees estan marcades històricament. Les idees religioses estan condicionades també per dinàmiques històriques que es poden analitzar. Aquesta perspectiva ajuda a tenir un esperit crític respecte a totes les formulacions religioses i a interessar-se per la recerca d'expressions més rigoroses i més intel·ligibles.

Aquests aspectes d'informació intel·lectual han de ser objecte d'una pedagogia estudiada i han de tenir en compte el lent creixement dels interessos especulatius dels alumnes.

IV. Institucions visibles. L'Església

De fet, tot aquest univers d'experiències i d'idees religioses tenen una referència pública molt visible, constituïda per la sèrie d'institucions religioses que s'integren en les esglésies i, en el cas de Catalunya i de l'Estat espanyol, en l'església catòlica de manera predominant. L'escola ha de facilitar, per tant, una anàlisi i una comprensió d'aquesta institució visible que s'autoconstitueix com a especialment representativa de l'àmbit religiós.

Hi ha dues aproximacions a l'església que tenen limitacions diferents. Una és la percepció de la consciència que els col·lectius d'església tenen d'ells mateixos. Crec que és bo que es faciliti la informació dels sentiments viscuts per les comunitats de base del Brasil o d'Amèrica Central, o que es coneguin les decisions de l'assemblea diocesana de Barcelona, o que es llegeixin papers publicats per l'Opus Dei. Les escoles no han de fer altra cosa que facilitar una aproximació a les institucions eclesials que permeti un coneixement d'aquestes realitats suficientment representatiu i desapassionat.

Els contactes personals, els escrits, les convocatòries d'aquestes institucions són l'ocasió d'aquest coneixement directe que permet que siguin les mateixes institucions les responsables de presentar-se a elles mateixes. Les escoles haurien de poder transmetre les invitacions de les institucions religioses que tenen més a l'a-

bast i que poden oferir als alumnes propostes religioses concretes. En algunes ocasions l'escola pot declinar les invitacions que consideri que no reuneixen les condicions mínimes d'honestedat o de serietat.

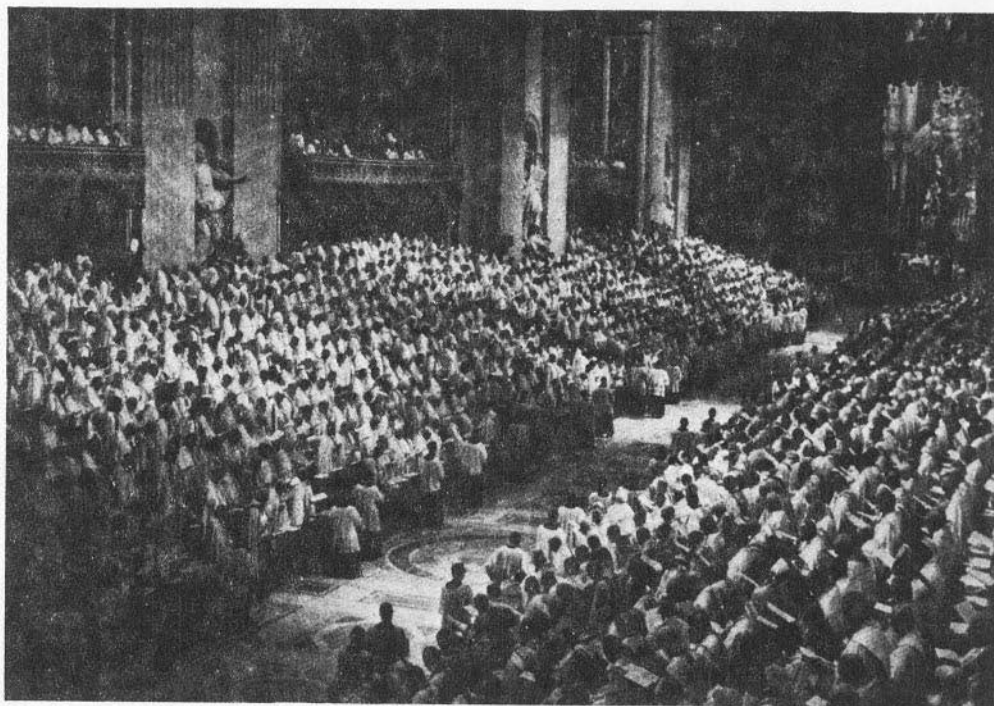
De tota manera en aquests contactes l'escola té només una responsabilitat secundària. Les institucions eclesials ofereixen imatges i propostes per molts camins. Les famílies dels alumnes poden tenir en aquest aspecte molta influència. Els mitjans de comunicació en tenen potser encara més, tot i que el filtratge que es produeix a causa dels interessos i de les tèc-

niques periodístiques moltes vegades deforma el contingut religiós original ofert per l'església i les seves institucions. L'escola no controla tota aquesta allau informativa. El risc d'aquesta mena de comunicació és el de la superficialitat i també el del foment d'iniciacions acrítiques.

El que correspondria més a l'escola seria ajudar a fer un altre tipus d'aproximació. L'església i els seus aspectes institucionals poden ser examinats des de fora amb tècniques objectives i amb instruments d'anàlisi apropiats per a l'estudi de les institucions socials establertes. En aquesta perspectiva caldria utilitzar una



Pere Casaldàliga, bisbe català al Mato Grosso, al Brasil (Teòfil CABESTRERO, Diálogos en Mato Grosso con Pedro Casaldàliga, Ed. Sigueme, Salamanca, 1978).



Assemblea de bisbes durant la segona sessió del Concili Vaticà II.

sèrie de ciències socials que explicarien aspectes i dinàmiques de l'església-institució. Algunes d'aquestes tècniques diuen molt poc sobre els continguts més religiosos o subtils de l'Església, però expliquen molts dels seus comportaments històrics i socials.

La història i la sociologia permeten anàlisis de la institució eclesiàstica molt reveladores. La història de l'Església estudia avui no sols els fets dels successius pontífexs, sinó també les vivències religioses del poble cristià. Les tècniques sociològiques i la història cultural ens introdueixen amb molta seguretat en el coneixement de la vida religiosa passada i present. Es poden quantificar molts fenòmens i fer noves interpretacions amb més fonament. Els escolars haurien de tenir notícia d'aquestes tècniques i conèixer el resultat d'investigacions solvents. Eventualment podrien assajar alguna observació del fet religiós utilitzant ells mateixos aquestes tècniques.

Altres ciències que permeten una anàlisi important de les institucions religioses són la fenomenologia de la religió, l'antropo-

logia i la psicologia. La religió catòlica i l'Església poden ser analitzades, com les altres religions, per la ciència fenomenològica que ens descobreix la gramàtica de les manifestacions religioses, és a dir, les constants que caracteritzen l'univers religiós. Les recerques sobre el sagrat, el sacrifici, el mite, la comunitat, el sacerdoti, el ritu, etc. proporcionen elements per a explicar la institució eclesiàstica que utilitza constantment estructures típiques de totes les religions. L'antropologia i la psicologia descobriran els ressorts del comportament religiós humà i institucional.

Els escolars han de familiaritzar-se de manera elemental amb els instruments d'aquestes ciències i tenir referències de llibres i investigacions importants en aquest camp. Seria bo situar en aquest context les possibles reflexions sobre religió-església-sexualitat, religió-església-secularitat i religió-església-poder. Caldria establir un intercanvi d'experiències i de tècniques pedagògiques que possessin a l'abast dels alumnes temes que poden resultar molt abstractes si no es relacionen amb esdeveniments propers i si no s'encerta un

tractament al nivell de la maduració corresponent a cada edat.

Hi ha una sèrie de qüestions referents a la institució eclesial que s'analitzen millor amb una aproximació interdisciplinària. Poden ser objecte de colloquis amb participació d'especialistes en ciències socials, en ciències de la religió i de representants de la mateixa institució. D'aquesta manera es podria parlar del fenomen actual de neoconservadorisme, de l'ordenació de les dones, dels drets humans dintre l'Església, de la crisi de vocacions religioses, de la ideologia dels documents eclesiàstics, etc. Aquestes qüestions, encara que no siguin les més importants per a la cultura religiosa, poden ser tractades sense demagògia i sense por, si l'escola ho vetlla suficientment. L'actualitat d'alguns d'aquests temes pot aconsellar converses serioses i anàlisis objectives sobre fets i tendències vigents.

En realitat penso que l'anàlisi de l'Església com a institució no és el capítol més

important de la cultura religiosa. Per això no m'hi he acostat fins al final d'una presentació que ha volgut posar l'accent sobre la inculturació respecte a l'experiència religiosa, que pot tenir una vinculació no immediata amb la institució eclesiàstica, i respecte a les idees religioses, que tampoc no estan acaparades per cap institució. Acceptada aquesta prioritat, les anàlisis de la institució ocuparan un espai delimitat de la mateixa manera que per a una consciència religiosa adulta la vinculació institucional amb l'Església visible s'inscriu en un complex multidimensional molt ric marcat pels humanismes, la proximitat de Déu, la seva absència, les paraules i expressions, el silenci i el misteri.

A partir d'aquí s'hauria de pensar una didàctica de la cultura religiosa que respectés aquests tres estrats i que superés el buit que ara tenim i que s'explica, en bona part, per l'absència d'enfocaments realment satisfactoris.

¿Per què

cada any són més les escoles que adopten els llibres de la nostra sèrie

Els amics...

L'Amic hipopòtam - L'Amic rinoceront

Els nostres amics del Zoo - Els nostres amics del mar

per a 1er., 2on., 3er. i 4rt. nivell de Llenguatge en català a l'E.G.B.?

Perquè estan concebuts sobre unes bases que captiven l'interès de l'infant tant per al text-lectura com per als exercicis didàctics que se li proposen.

L'AMIC HIPOPOTAM (1er. nivell) desenrotlla visualment i amb brevíssims textos les aventures d'aquest simpàtic animal. I, naturalment, els exercicis prenen peu en aquestes aventures, que mantenen constant l'interès del nen tot al llarg del curs.

L'AMIC RINOCERONT (2on. nivell) continua les aventures de l'**Hipopòtam** amb les del **RINOCERONT**, que es converteix en visitants dels nostres països.

Aquests volums, corresponents al cicle inicial, duen una altra innovació: brevíssims textos que són redaccions fetes per infants de 5 a 8 anys. La simplicitat dels textos incita el nen a redactar-ne de semblants, com no ho faria el text d'un autor cèlebre, desenrotllat inevitablement a un nivell que ell no podria assolir.

ELS NOSTRES AMICS DEL ZOO (3er. nivell) i **ELS NOSTRES AMICS DEL MAR** (4rt. nivell) continuen la trajectòria iniciada amb **L'Amic Hipopòtam** adaptant-la al major grau de maduresa dels infants a l'inici del Segon Cicle.

EDITORIAL MIQUEL ARIMANY S. A.

Plaça Duc de Medinaceli, 7

Barcelona-2

Joguines de fusta

BOSCH

Puzzles - Puzzles d'encaix - Encaixos progressius -
Iniciació a la quantitat - Sequències temporals - Taules
d'atenció - Orientació espacial - Associacions - Percepció
de colors - Dominos - Assimilació de tamany - Percepció
de pesos - Percepció de sons - Escales cromàtiques -
Vocabularis i rellotges



studigrac

MIQUEL BATLLE, 48 T. 660 09 62 VALLIRANA (BARCELONA)

EXPERIÈNCIA D'UNA ESCOLA: DEL BILINGÜISME A LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

Característiques de l'escola i del barri

L'escola Sant Miquel de Cornellà, tal com explicàvem en el núm. 41 (gener 1980) d'aquesta mateixa revista, començà l'any 1974 el seu procés de catalanització en tots els seus sentits: lingüístic, de continguts i de vivències.

De quin tipus d'escola es tracta?

És una antiga escola de Patronat, actualment parroquial a efectes administratius, però de fet en mans de l'equip de mestres i dels pares, situada al barri del Pedró (Cornellà del Llobregat). L'escola rep una subvenció del Ministeri d'Educació del 100 % i té establert un pacte amb l'Ajuntament que permet de mantenir les quotes dels alumnes a 425 pessetes/mes.

Les classes tenen una mitjana de 35 nens per aula (amb un mòdul total de mestre/aula de l'1,35) i la composició social dels alumnes és majoritàriament de sectors socials baixos: obrers qualificats i obrers no qualificats, molts d'ells ara en atur.

Per l'origen cultural i lingüístic, les famílies es poden dividir aproximadament en un 15 % de catalanoparlants i un 85 % de famílies immigrades d'altres pobles i regions d'Espanya.

Inici de la catalanització de l'escola

L'any 1974, quan un nou equip es va fer càrrec de l'escola, es van prendre les primeres mesures, força «prudents», però molt importants en aquell moment atès el total desarmament que havia tingut l'escola fins llavors. La catalanització consistia en el fet que els mestres que dominaven el català el parlessin, en primer lloc, amb els pocs alumnes catalanoparlants; a més, van introduir algunes hores de classe de català amb tot el grup; i a 5 anys es va iniciar l'aprenentatge en català amb aquells alumnes que el dominaven oralment, que eren quatre nens i nenes fills de famílies catalanoparlants.

Any rera any es va anar intensificant el procés. Els catalanoparlants, des que arribaven a l'escola, eren acollits en català i feien tota l'escolaritat en català. Els castellanoparlants, a parvulari, cada cop anaven alternant més el castellà amb el català. Als altres nivells les activitats en català també anaven guanyant terreny, si bé les matèries més típicament acadèmiques eren en castellà (i simultàniament en català en els grups on hi havia algun alumne catalanoparlant).

Quant als continguts, es van adequar amb certa rapidesa a la nostra realitat per a tots els nens i nivells.

Replantejament durant el curs 1980-1981

Al llarg del curs passat, l'equip de mestres va discutir i valorar quin era el punt on ens trobàvem respecte a la catalanització. Les conclusions sobre la nostra pròpia experiència van ser les següents:

A l'escola Sant Miquel hem arribat a una situació on tots els alumnes se senten familiars amb la llengua catalana, la comprenen i la coneixen a nivell oral i a partir de 4t. de Bàsica, progressivament, també la dominen a nivell escrit.

L'arrelament d'aquests nens i nenes a la realitat catalana, als seus costums i festes, a les seves tradicions, etc. és un fet aconseguit, i fins i tot s'està notant que a través dels alumnes la influència va arribant també a les famílies.

La valoració, per tant, del procés d'aquests sis anys és altament *positiva* perquè creiem que s'ha aconseguit que uns nens que no havien sentit mai parlar el català en el seu 90 % i no tenien cap punt de referència que els connectés amb el seu país actual, en aquests moments estan integrats en la societat i lloc on viuen i se senten ben seves les característiques que podríem dir més definidores, a nivell extern, de la nostra cultura (cançons, festes, tradicions, rondalles, dites, jocs...).

Ara bé, l'únic punt de la catalanització que encara no podem dir que hagi estat assolit plenament és el nivell de la llengua escrita. Tanmateix aquest és un tema absolutament imprescindible per poder dir que definitivament l'assumpció de la catalanitat en tots els aspectes, inclòs el lingüístic, és una realitat.

Així doncs, el fet que un 80 % d'alumnes facin l'aprenentatge de la llengua escrita en castellà i fins a 4t. o 5è. no juncin l'escriptura del català ens representa una trava molt gran per a la total i decisiva catalanització dels nostres alumnes i de la nostra escola.

Ara bé, per què hem fet bilingüisme durant aquests sis anys?

La raó per la qual hem estat fins ara fent l'aprenentatge de la llengua escrita simultàniament en les dues llengües dins la classe és perquè ens hem trobat que a 5 anys, el moment en què es comença a establir la correspondència entre tira fònica i tira escrita, només un 15 o 20 % dels alumnes tenien

un domini suficient del català oral per poder passar a fer-ne l'escriptura. Aquest 20 % comprèn els nens de família catalanoparlant o bilingües més alguns, pocs, que malgrat ser de família totalment castellanoparlant, ja han fet el pas cap a aquest nivell mínim imprescindible de català oral. A més d'aquesta constatació, fins ara ens hem trobat, primer, amb la realitat de mestres que no dominaven el català i, després, amb una falta total de mitjans que ens permetés d'empènyer molt fort als primers cursos per aconseguir dels alumnes aquest nivell imprescindible, del qual parlem, en el català oral. Finalment, en el moment que ens ho vam plantejar, l'ambient sòcio-polític no era ni de bon tros tan favorable com ho ha estat després amb l'Estatut, la Generalitat, etc., ni la immensa majoria de la població n'estava tan conscienciada com en aquests moments.

Per què posem nosaltres aquesta condició?

Estem convençuts que per iniciar l'aprenentatge de la llengua escrita, sigui quin sigui l'idioma del qual estiguem parlant, és necessari abans tenir un domini suficient d'aquella mateixa llengua a nivell oral. I això perquè concebem l'ensenyament de la lectura i l'escriptura com una tasca que consisteix a fer descobrir a l'alumne les relacions que existeixen entre els dos codis, l'oral i l'escrit.

¿Quina solució podem trobar, doncs, per aconseguir la total catalanització lingüística dels nostres alumnes?

Si no ens importés el factor *temps*, ben segur que en podríem trobar més d'una. Ara bé, tenint en compte la urgència de la situació en què ens trobem, només hi veiem una solució: dedicar tots els esforços necessaris al Parvulari, sobretot als 3 anys, per tal que els nens aprenguin a parlar bé el català abans dels sis anys, i d'aquesta manera tota la Bàsica pugui ser ja del tot catalana, en l'aspecte oral i en l'escrit. A l'escola hem pogut comprovar que catalanitzant més el Parvulari (i encara no d'una manera total) els infants es llancen a parlar el català, si més no amb el mestre, i aquest és un punt de partida.

Quan diem *tots els esforços necessaris*, volem dir que hem d'assegurar que el nivell de llengua oral als cinc anys sigui acceptable. Per això haurem de fer de manera que els alumnes puguin fer conversa en grups reduïts unes quantes vegades per setmana; voldrà dir tenir algun mestre més que el tutor de

cada aula. S'haurà de seguir, també, molt de prop l'evolució de cada nen i investigar juntament amb la família si hi ha alguna aturada.

A nivell del cicle d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i dels cicles posteriors, és important també —i de fet ja ho hem dut a terme en més d'un cas— anar passant els nens que ja el dominen oralment a l'aprenentatge del català escrit, de manera que puguin fer també totes les altres matèries en català.

Conclusions

Com a conclusió, l'equip de mestres, amb la posterior aprovació dels pares, va veure la necessitat d'obtenir els mitjans necessaris per tal d'aconseguir que un percentatge elevat de nens faci l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en català.

Aquests mitjans es concreten en unes hores més dedicades a reforçar cada dia tots els grups de parvulari, sobretot els tres anys. De moment encara no hi ha ningú que ens les pagui, però tant els pares com els mestres esperem aconseguir-ho.

Dèiem «un percentatge elevat» i no tots els nens perquè no volíem forçar de manera irracional aquell nen que per algun motiu no arribés a fer aquest pas. La pràctica d'aquest curs ens porta a observar que a tres anys ja hi ha un bon nombre d'alumnes que, sense tenir cap lligam amb el català més que a les hores d'escola, han adoptat ja el català com a llengua de relació normal a l'escola. Els mestres de parvulari, però, no només utilitzen únicament el català sinó que a més es dediquen a tornar a repetir en català allò que alguns nens encara expressen en castellà.

Aquest esforç de parvulari no ens ha de fer oblidar que a tots els nivells el mestre ha d'anar intentant «estirar» tots aquells nens i nenes que estiguin en condicions de fer l'a-

prementatge de la llengua escrita en català, si cal donant-los seguretat amb unes hores de «reforç» especials fins que s'integrin.

Què demanem a les institucions públiques

Tota aquesta tasca que estem duent a terme topa a vegades amb problemes que no són els propis de la feina i que podrien ser resolts si ho tinguessin en compte aquells a qui toca vetllar per l'escola a Catalunya.

Estem convençuts que, per facilitar l'èxit d'aquesta experiència en escoles com la nostra, situades en zones de forta immigració, necessitem de la Generalitat i dels Ajuntaments unes condicions que ens ajudin a dur-la a terme:

1. Considerar aquest tipus d'escoles com a situacions especials i dotar-les d'un major coeficient de mestres per aula només en funció d'aquesta tasca de normalització lingüística.
2. Convertir en obligatòria l'existència de la classe de tres anys per tal de fer possible la integració lingüística dels nens.
3. Dur a terme una política cultural i lingüística en aquests barris tan tancats que incideixi més en l'ambient familiar i cultural d'aquests nens.

Tant de bo aquestes ratlles servissin perquè, tant a nivell de grups privats com a les institucions de govern, el problema de la catalanització d'aquestes escoles —que són les que realment costa de catalanitzar— quedés plantejat sobre la taula, fos font de discussió i servís per trobar-hi remei.

Teresa Ribas
Departament de Llengua
de l'Escola Sant Miquel

UN MECANISME PER A CALCULAR L'ARREL QUADRADA A SEGONA ETAPA D'E.G.B.

Els alumnes de segona etapa d'EGB en aplicar el teorema de Pitàgores o resoldre altres problemes geomètrics es troben amb la dificultat de com calcular les arrels quadrades.

Com a justificació del present article farem una ràpida revisió dels mètodes generalment emprats.

Primer mètode

Per aproximacions successives mitjançant multiplicacions de dos factors iguals. Es poden fer grups de deu alumnes i cada un d'ells tempteja una xifra diferent en les multiplicacions.

És un mètode de tempteig poc seriós de cara als alumnes, llarg i pesat però entenedor.

Segon mètode

El d'Heró, misteriós i memorístic. La seva demostració no és a l'abast dels alumnes d'aquesta edat.

És el més conegut, però es fa servir com una recepta de cuina.

Tercer mètode

Per logaritmes, és obvi que està a un nivell més alt.

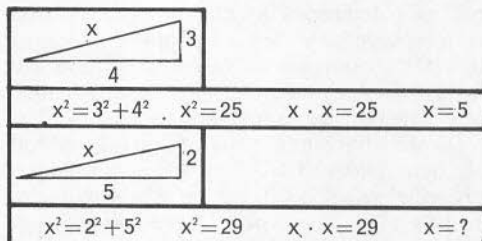
Quart mètode

L'utilitzat per les calculadores, una mica difícil d'entendre pels alumnes en qüestió i no massa pràctic per fer-lo amb llapis i paper.

En les següents planes proposem un *cinquè mètode*, fonamentat en la multiplicació mitjançant el mecanisme del tauler d'escacs. El mecanisme del càlcul de l'arrel quadrada queda fàcilment justificat i a més a més enfor-

teix en els nostres alumnes els seus coneixements sobre el sistema de numeració posicional.

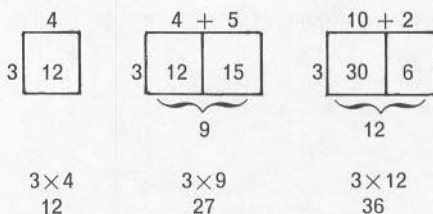
La motivació dels alumnes pot ser l'aplicació del teorema de Pitàgores per calcular la longitud d'un pla inclinat per a pujar un objecte pesant o qualsevol altra situació real.



Ha de quedar clar que ens recolzem en la multiplicació.

Mecanisme de la multiplicació

A) Multiplicar per nombres d'una xifra



$$\begin{array}{r}
 100 + 20 + 3 \\
 3 \begin{array}{|c|c|c|} \hline 300 & 60 & 9 \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 123 \\
 3 \times 123 \\
 \hline
 369
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 1 \text{ c.} \quad 2 \text{ d.} \quad 3 \text{ u.} \\
 3 \begin{array}{|c|c|c|} \hline 3 \text{ c.} & 6 \text{ d.} & 9 \text{ u.} \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 123 \\
 3 \times 123 \\
 \hline
 369
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 1 \text{ c.} \quad 8 \text{ d.} \quad 5 \text{ u.} \\
 3 \begin{array}{|c|c|c|} \hline 3 \text{ c.} & 24 \text{ d.} & 15 \text{ u.} \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 185 \\
 3 \times 185 \\
 \hline
 555
 \end{array}$$

En l'explicació als alumnes els primers dibuixos es poden fer a escala. Després farem el conveni amb els alumnes de no fer-los a escala. En l'últim cas insistirem en què vol dir portar-ne i en general en l'ordre de les unitats.

$$\begin{array}{r}
 1 \text{ c.} \quad 8 \text{ d.} \quad 5 \text{ u.} \\
 3 \text{ d.} \quad \begin{array}{|c|c|c|} \hline 3 & 24 & 15 \\ \hline \end{array} \\
 2 \text{ u.} \quad \begin{array}{|c|c|c|} \hline 2 & 16 & 10 \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 3 \text{ um} \quad 26 \text{ c.} \quad 31 \text{ d.} \quad 10 \text{ u.} \\
 5 \text{ um} \quad 9 \text{ c.} \quad 2 \text{ d.} \quad 0 \text{ u.} \\
 \hline
 32 \times 185 \\
 \hline
 5920
 \end{array}$$

B) Multiplicar per nombres de dues xifres

$$\begin{array}{r}
 4 \\
 3 \begin{array}{|c|} \hline 12 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 2 \begin{array}{|c|} \hline 8 \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 5 \times 4 \\
 \hline
 20
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 4 + 5 \\
 3 \begin{array}{|c|c|} \hline 12 & 15 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 2 \begin{array}{|c|c|} \hline 8 & 10 \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 5 \times 9 \\
 \hline
 45
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 10 + 2 \\
 30 \begin{array}{|c|c|} \hline 300 & 60 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 2 \begin{array}{|c|c|} \hline 20 & 4 \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 32 \times 12 \\
 \hline
 384
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 100 + 20 + 1 \\
 30 \begin{array}{|c|c|c|} \hline 3000 & 600 & 30 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 2 \begin{array}{|c|c|c|} \hline 200 & 40 & 2 \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 32 \times 121 \\
 \hline
 3872
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 1 \text{ c.} \quad 2 \text{ d.} \quad 1 \text{ u.} \\
 3 \text{ d.} \quad \begin{array}{|c|c|c|} \hline 3 & 6 & 3 \\ \hline \end{array} \\
 2 \text{ u.} \quad \begin{array}{|c|c|c|} \hline 2 & 4 & 2 \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 3 \text{ um} \quad 8 \text{ c.} \quad 7 \text{ d.} \quad 2 \text{ u.} \\
 \hline
 32 \times 121 \\
 \hline
 3872
 \end{array}$$

Cal comparar, preferentment l'últim cas, amb el mecanisme usual a casa nostra de la multiplicació. Que els alumnes vegin l'ordre de les diferents unitats i el mecanisme de portar-ne.

C) Multiplicar per nombres de tres xifres

$$\begin{array}{r}
 4 \\
 3 \begin{array}{|c|} \hline 12 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 2 \begin{array}{|c|} \hline 8 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 4 \begin{array}{|c|} \hline 16 \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 9 \times 4 \\
 \hline
 36
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 4 + 5 \\
 3 \begin{array}{|c|c|} \hline 12 & 15 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 2 \begin{array}{|c|c|} \hline 8 & 10 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 4 \begin{array}{|c|c|} \hline 16 & 20 \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 9 \times 9 \\
 \hline
 81
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 10 + 2 \\
 300 \begin{array}{|c|c|} \hline 3000 & 600 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 20 \begin{array}{|c|c|} \hline 200 & 40 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 4 \begin{array}{|c|c|} \hline 40 & 8 \\ \hline \end{array} \\
 \hline
 324 \times 12 \\
 \hline
 3888
 \end{array}$$

$$100 + 20 + 1$$

300	30000	6000	300
+	2000	400	20
+	400	80	4

$$324 \times 121$$

$$39204$$

1 c. 2 d. 1 u.

3 c.	3	6	3
2 d.	2	4	2
4 u.	4	8	4

3 dm 8 um 11 c. 10 d. 4 u.
3 dm 9 um 2 c. 0 d. 4 u.

$$324 \times 121$$

$$39204$$

9 c. 5 d. 2 u.

9 c.	81	45	18
1 d.	9	5	2
4 u.	36	20	8

81 dm 54 um 59 c. 22 d. 8 u.
8 cm 7 dm 0 um 1 c. 2 d. 8 u.

$$914 \times 952$$

$$870128$$

Després de tot això els alumnes ja es veuran en cor de generalitzar i multiplicar per aquest mecanisme dos nombres de qualse-

vol nombre de xifres. Com és natural també poden multiplicar un nombre per ell mateix.

Exemples:

1 c. 2 d. 3 u.

1 c.	1	2	3
2 d.	2	4	6
3 u.	3	6	9

1 dm 4 um 10 c. 12 d. 9 u.
1 dm 5 um 1 c. 2 d. 9 u.

$$123^2 = 15.129$$

9 c. 7 d. 8 u.

9 c.	81	63	72
7 d.	63	49	56
8 u.	72	56	64

81 dm. 126 um 193 c. 112 d. 64 u.
9 cm 5 dm 6 um 4 c. 8 d. 4 u.

$$978^2 = 956.484$$

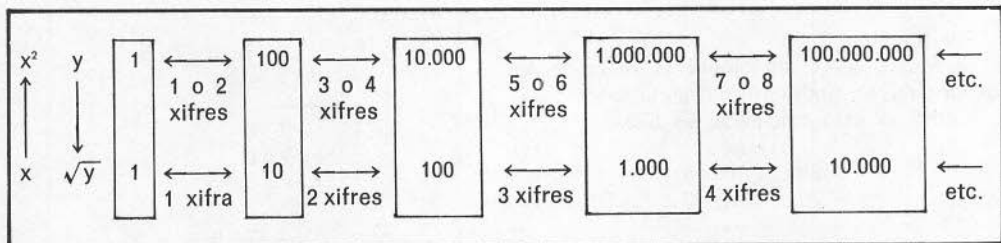
Introducció del simbolisme de la RADICACIÓ.

$$\sqrt{15129} = ? \quad \sqrt{956484} = ?$$

Nombre de xifres de l'arrel quadrada d'un nombre donat

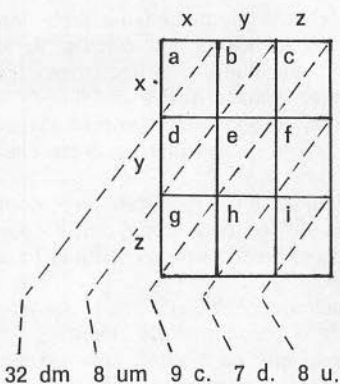
Discutir sobre el següent esquema el nom-

bre de xifres que tindran primer els quadrats d'uns quants nombres i després a l'inrevés, el nombre de xifres que tindran les arrels dels nombres donats.



Càlcul de l'arrel quadrada

Donat un nombre, per exemple el 328.978, determinar primer sobre l'èssquema anterior el nombre de xifres que tindrà la seva arrel quadrada. En aquest cas seran tres i per tant construirem una quadrícula de tres per tres.



ULL! Si la resta fos zero.

Cal trobar un nombre XYZ que multiplicat per ell mateix doni el nombre més aproximat possible inferiorment al donat. En aquest cas serà el 328.329 i de resta 649.

Per a fer més entenedora l'explicació del mecanisme hem numerat cada casella amb una lletra.

	5	y	z
5	25		
y			
z			

Determinar per tempteig que el nombre buscà està entre 500 i 600. Per tant X=5.

Hem col·locat 25 dm. de les 32 dm. que teníem a la casella a. Ens queden per col·locar 78 um. a les caselles b i d a parts iguals.

dm.	um.	c.	d.	u.
32	8	9	7	8
- 25	0	0	0	0
<hr/>				
7	8	9	7	8

	5	7	z
5	25	35	
7	35		
z			

Per tempteig Y=7.

Si féssim Y=8 les caselles b i d sumarien 80 um. i sols disposem de 78 um. per tant no cap a 8.

um.	c.	d.	u.
78	9	7	8
- 70	0	0	0
<hr/>			
8	9	7	8

	5	7	3
5	25	35	15
7	35	49	
3	15		

Ara ens queden per col·locar 89 c., la casella e està obligada a 49, per tant ens queden 40 c. per a repartir a parts iguals entre les caselles c i g.

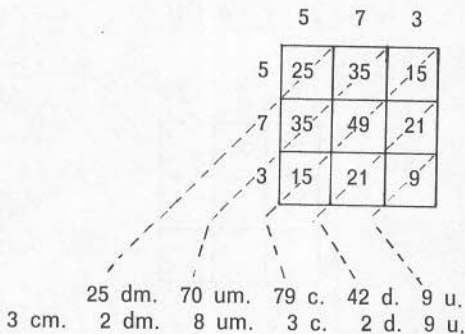
Per tempteig $Z=3$.

Si féssim $Z=4$, en omplir la resta de la quadrícula, no tindriem prou unitats.

L'arrel ja està calculada, és 573.

$$\begin{array}{r} 89 \text{ c. } 7 \text{ d. } 8 \text{ u.} \\ - 79 \text{ c. } 0 \text{ d. } 0 \text{ u.} \\ \hline 10 \text{ c. } 7 \text{ d. } 8 \text{ u.} \end{array}$$

Acabar d'omplir la quadrícula serveix per constatar que realment l'hem fet per defecte i per a calcular la resta.



Queden 107 d. per col·locar. Les caselles *h* i *g* són obligades a 21, total 42 d. i queden per col·locar 65 d.

$$\begin{array}{r} 107 \text{ d. } 8 \text{ u.} \\ - 42 \text{ d. } 0 \text{ u.} \\ \hline 65 \text{ d. } 8 \text{ u.} \end{array}$$

Per últim tenim 658 u. per col·locar en la casella i sols es poden posar 9 u.

Queden per col·locar 649 u., o sia, la resta de l'arrel.

$$\begin{array}{r} 658 \text{ u.} \\ - 9 \text{ u.} \\ \hline 649 \text{ u.} \end{array}$$

La distribució ràpida de les operacions a fer (a més a més de la quadrícula) pot ser la següent:

$$\begin{array}{r} 3 \ 2 \ 8 \ 9 \ 7 \ 8 \\ - 2 \ 5 \\ \hline 7 \ 8 \\ - 7 \ 0 \\ \hline 8 \ 9 \\ - 7 \ 9 \\ \hline 1 \ 0 \ 7 \\ - 4 \ 2 \\ \hline 6 \ 5 \ 8 \\ - 9 \\ \hline 6 \ 4 \ 9 \end{array}$$

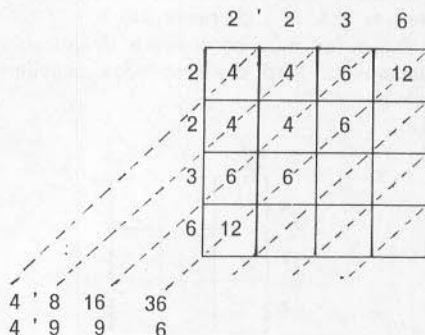
Un cop practicat el mecanisme amb nombres de cinc o sis xifres, cal calcular arrels de nombres d'una, dues, tres o quatre xifres amb quadrícula d'una o quatre caselles.

També podem fer-ho amb nombres de set o vuit xifres, en el quadrícula de setze caselles corresponent.

No cal treballar amb nombres més grans amb alumnes de segona etapa d'EGB, però quedí clar que el mecanisme és factible igualment.

Podem igualment calcular arrels de *nombres decimals* o aproximar els resultats fins la *xifra decimal que es desitgi*, sols cal vigilar, com sempre, el nombre de xifres de l'arrel i l'ordre de les unitats que manegem.

Exemples: Calcular $\sqrt{5}$ fins a les mil·lèsimes.



$$\begin{array}{r}
 5'000 \\
 - 4 \\
 \hline
 10 \\
 - 8 \\
 \hline
 20 \\
 - 16 \\
 \hline
 40 \\
 - 36 \\
 \hline
 4
 \end{array}$$

Calcular $\sqrt{125'643}$ fins a les centèsimes.

		1	1	2	0
1	1	1	2	0	
1	1	1	2	0	
2	2	2	4		
0	0	0			
1	2	5	4	4	

$$\begin{array}{r}
 125'643 \\
 - 1 \\
 \hline
 02 \\
 - 2 \\
 \hline
 05 \\
 - 5 \\
 \hline
 06 \\
 - 4 \\
 \hline
 24 \\
 - 4 \\
 \hline
 203
 \end{array}$$

Per aquest mètode els alumnes hauran de pensar:

- Quantes xifres tindrà l'arrel?
- En la quadrícula, ¿on sortiran les unitats de primer ordre?
- Quines caselles tindran valor obligat?
- ¿Quantes unitats em queden per a repartir en les altres caselles de la mateixa diagonal?
- ¿Podré continuar el càlcul o tinc un resultat per excés?

Tot plegat és un intent perquè els alumnes raonin de manera lògica els seus càlculs, sàpiguen ordenar i combinar els seus coneixements i per tant en treguin més profit, perquè a la llarga ho faran amb calculadora. O potser en dubteu?

I per acabar dues notes:

Primer. No hem fet menció del mètode de descomposició en factors primers, simplement perquè no és d'afició general, però no per això és menys instructiu.

Segon. Tots els exemples els hem fet amb nombres més grans d'u, però el mètode continua funcionant igualment amb nombres més petits que la unitat.

Adolf Almató i Barbany

Bibliografia

- MONTESSORI, M., *Psico-Aritmética*, Editorial Araluce, Barcelona 1934.
- ALMATÓ, Adolf i FOIX, Rosa, *Orientacions per a la Programació de la Matemàtica a Segona Etapa d'EGB*, Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona 1980.

Premis Baldiri Rexach

Destinats a estimular l'escola catalana, són convocats per la DELEGACIÓ D'ENSENYAMENT CATALÀ (DEC), d'Òmnium Cultural i dotats per la FUNDACIÓ JAUME I.

VEREDICTE

Curs 1981-82

Escoles:

10 premis dotats cadascun amb 250.000 ptes.

COOPERATIVA D'ENSENYAMENT LA MASIA
Montcada d'Horta (País Valencià)

ESCOLA ARRELS
Perpinyà (Rosselló)

ESCOLA DE FORMACIÓ PROFESSIONAL LA GARROTXA
Olot (La Garrotxa)

C. P. VERGE DEL REMEI
Banyoles (Gironès)

C. P. SANTA MARIA D'AVIÀ
Avià (Berguedà)

ESCOLA MONTSANT
Reus (Baix Camp)

ESCOLA ISABEL DE VILLENA
Esplugues de Llobregat (Barcelonès)

ESCOLA PÚBLICA LA FARIGOLA
Barcelona (Barcelonès)

COL·LEGI NOSTRA SENYORA DE LOURDES
Barcelona (Barcelonès)

ESCOLA ARREL
Barcelona (Barcelonès)

PREMI ESPECIAL SENSE DOTACIÓ ECONÒMICA

ESCOLA SANT JORDI
Pineda de Mar (Maresme)

Mestres:

5 premis dotats amb 100.000 ptes. cadascun

BARRES I ONADES
Relats d'història de Badalona, de Josep SOLER i AMIGÓ

GEOGRAFIA ECONÒMICA

Programació de l'àrea de Ciències a primer curs de Formació Professional, de Concepció FERRÉS i GURT

LES ILLES BALEARS

Programació i material didàctic de Climent PICORNELL, Jaume SUREDA i NEGRE i Pere RIOS i MARTORELL

PROGRAMACIÓ PER A APRENDRE CIÈNCIES NATURALS

de Rosa CARRIÓ, Roser PINTÓ, Neus SANMARTÍ i Carme TOMÀS

PREMI EX-AEQUO

(50.000 ptes. a cada treball, per ser ambdós de característiques força similars):

GEOGRAFIA DE L'ALT EMPORDÀ

d'Albert FITA, Josep GIFRE, Maria MALÉ, Miquel MALLÉN i Marta SERRA

HISTÒRIA DE L'AGRICULTURA AL MARESME
de Gregori LURI MEDRANO i Andreu ESPEL BADIA

Alumnes:

35 premis de 20.000 ptes. cadascun

1ª ETAPA D'EGB

ELS NOSTRES CONTES

Alumnes de 1r. Escola Prats de la Carrera, de Palafrugell

IMPREMTA I ESCOLA

Alumnes de 2n. Escola Sant Pau Apòstol, de Tarragona

ELS ANIMALS

Alumnes de 3r. Escola Montagut, de Vilafranca del Penedès

EL LLIBRE DE L'EXCURSIÓ A ALBOI

Alumnes de 3r. Escola Taquígraf Martí, de Xàtiva

SABADELL I ELS SEUS VOLTANTS

Alumnes de 4t. Escola Joanot Alisanda, de Sabadell

EL SÒL I EL RELLEU DE CATALUNYA

Alumnes de 4t. Escola Cossetània, de Vilanova i la Geltrú

EL DELTA DEL LLOBREGAT

Alumnes de 4t. Escola Heidi, de Barcelona

ESTUDI DEL MONTNEGRE

Alumnes de 4t. Escola La Roda, de Terrassa

L'AGRICULTURA A CATALUNYA

Alumnes de 5è. Escola Cooperativa Flama, de Sant Fruitós de Bages

TREBALL SOBRE MONTSERRAT

Alumnes de 5è. Escola Arrel, de Barcelona

2ª ETAPA D'EGB

LA ZONA VOLCÀNICA D'OLOT i ÀREA METROPOLITANA DE BARCELONA

Alumnes de 7è. Escola Lourdes, de Barcelona

CONTES DEL XAFARDER

Alumnes de 7è. Col·legi Públic "Gaziel", de Sant Feliu de Guíxols

L'UNIVERS, L'ÀTOM I MINERALS

Alumnes de 8è. Escola Can Sant Joan, de Montcada i Bifurcació

HISTÒRIA GRÀFICA DEL QUÈ VA SER EL BOSC DE CAN FEU

Alumnes de 8è. Col·legi Isabel de Castella E. P., de Sabadell

QUI APROFITA EL PARC?

Alumnes de 8è. Col·legi Sant Ramon Nonat, de Barcelona

FEM VOLAR PICASSO

Alumnes de 8è. Escola Estel, de Barcelona

EVOLUCIÓ DEL BARRI D'HOSTAFRANCS

Alumnes de 8è. Escola Montserrat Xavier, de Barcelona

OFICIS QUE ES PERDEN A LA NOSTRA COMARCA

Alumnes de 8è. Escola Enxaneta, de Valls

RECALL DE JOCS DEL BAIX CAMP

Alumnes de 8è. Col·legi Públic Gil Cristià, de la Selva del Camp

DESCOBERTA DE LA VILA D'ARTÉS

Alumnes de 8è. Escola d'EGB de l'INB Lluís de Peguera, de Manresa

ESTUDI SOBRE LES RONDALES POPULARS CATALANES

Alumnes de 8è. Societat Cooperativa Escola Estel, de Molins de Rei

BUP, COU i FP

ESTUDI DEL MECANISME DE L'HERÈNCIA DEL COLOR DEL PÈL EN ELS RATOLINS

Alumnes de 1r. BUP Institut Batxillerat Bernat Metge, de Barcelona

ALMACELLES. LLEIDA

Treballs de geografia. Alumnes de 2n. BUP Institut Batxillerat Joan Oró, de Lleida

TREBALL DE GEOGRAFIA

Alumnes de 2n. BUP Escola Pia, de Terrassa

TREBALLS SOBRE L'EXPLOTACIÓ AGRÍCOLA

Alumnes de 2n. BUP Institut Vidal i Barraquer, de Sabadell

TREBALLS DE GEOGRAFIA ECONÒMICA I HUMANA

Alumnes de 2n. BUP Escola Sant Josep, de Tàrraga

CLARAVALLS D'AHIR - LLUM I SENYERA DEL CLARAVALLS D'AVUI i TÀRREGA

Alumnes de 3r. BUP Escola Sant Josep, de Tàrraga

TREBALLS DE FOLKLORE DE DIVERSOS POBLES

Alumnes de 3r. BUP Escola Sant Josep, de Tàrraga

TREBALLS DE TOPONIMIA SOBRE MONTBLANC, LA CONCA I D'ALTRES POBLES

Alumnes de 3r. BUP Col·legi Mare de Déu de la Mercè, de Montblanc

POEMES IL·LUSTRATS

Alumnes de 3r. BUP Col·legi Vedruna, de Terrassa

TREBALLS SOBRE LLEGENDES POPULARS

Alumnes de 3r. BUP Institut Nacional de Batxillerat Gaudí, de Reus

GLOSSARI CIENTÍFIC EN CATALÀ

Alumnes de 2n. F. P. 1r. grau d'especialitat sanitària. Institut Formació Professional La Garrotxa, d'Olot

DIVERSOS NIVELLS

EL NADAL A L'ESCOLA

Alumnes del Centre de Pedagogia Terapèutica Verge de Fàtima, de Terrassa

MURALS

Alumnes de tots els cursos de l'Escola Aster, de l'Hospitalet de l'Infant

PROGRAMA DE RÀDIO

Grup creatiu de 6 a 13 anys. Escola Salesiana, de Sant Boi de Llobregat

JURAT:

Carne Alcoverro, M. Rosa Caballé, M. Antònia Canals, Josep Chalmeta, Josep González-Agàpito, Maria Martorell, Miquel Renui, Irene Rigau i Josep M. Torres.

VISITA A L'AEROPORT DE BARCELONA

L'Aeroport de Barcelona és un nus molt important de comunicacions; tota mena de serveis públics s'hi donen cita (tren, taxis, autobusos...) i, a més, hi ha una sèrie de dependències especialment interessants que podem relacionar amb diversos temes, com mitjans de comunicació, o de clima o de meteorologia que estudiem a l'escola.

Ens referim a les instal·lacions del Centre de Control Aeri, a l'Oficina Meteorològica i a l'Observatori Meteorològic.

L'*Oficina Meteorològica* es troba dins de l'edifici principal de l'Aeroport, al costat de la Sortida Nacional. L'*Observatori Meteorològic* està a la capçalera de la pista i el *Centre de Control Aeri*, en uns terrenys dins de l'àrea de l'Aeroport. Les tres dependències estan, doncs, força distants l'una de l'altra.

Objectius de la sortida

Al llarg de la visita els nois podran apropar-se a un món nou i ben divers que està dominat per la tècnica i del qual a vegades els nois només tenen una referència quasi mítica a través de la televisió.

Podran també adonar-se que alguns conceptes de física que han estat estudiant a l'escola tenen aplicació en diversos aparells i s'empren per poder interpretar fenòmens de la naturalesa.

Els nois reconeixeran la utilitat del registre de les dades meteorològiques i de l'intercanvi d'informacions i la importància de la col·laboració internacional per fer previsions meteorològiques, i donar bones eines als pilots d'aviació. Podran també conèixer de prop diferents treballs: controlador aeri, observador meteorològic, meteoròleg, a més dels fàcilment observables a l'aeroport: assistenta de terra, duaners, etc.

Continguts

És convenient que els nois tinguin alguns coneixements com:

- a) pressió atmosfèrica. Variació amb l'altura a nivell del mar. Isòbares. Unitats i aparells de mesura. Anticicló i depressió.
- b) temperatura actual, temperatura màxima i mínima d'un dia. Isotermes.
- c) evaporació. Condicions en què és més o menys ràpid aquest canvi d'estat.
- d) humitat de l'aire. Relació amb el ritme d'evaporació.
- e) velocitat i direcció del vent. Aparells de mesura.
- f) front fred i càlid. Massa d'aire.

Al llarg de la visita els nois podran conèixer el que són:

- a) els mapes sinòptics o de superfície.
- b) els teletips i cintes perforades.

- c) les pantalles de radar.
- d) els radiofacímils.
- e) la codificació de dades.
- f) les aerovies.

Podran saber també com es fa:

- a) la previsió del temps meteorològic.
- b) la tramesa i recepció d'informacions per múltiples mitjans.

Bibliografia

La atmósfera y la predicción del tiempo, GT Salvat, n.º 42.

TOHARIA, Manuel, *El libro del tiempo*.

PAMPALLONA, Ugo, *Interrogando a la atmósfera*, Ed. Avance, EMA 1, 1975.

Nuevo Manual de la Unesco para la Enseñanza de las Ciencias, Ed. Sudamericana, 1975.

Didàctica per a les

Ciències experimentals de 8è.

La visita, com s'ha citat abans, podria ser útil en tractar a Ciències socials alguns temes, com els de clima o transport i comunicacions. Però em cenyiré als aspectes de Ciències experimentals, encara que seria adequat fer un treball de conjunt referit a diverses matèries.

Preparació de la visita

La visita, va bé de fer-la al llarg de l'estudi de l'apartat «El medi ambient; l'aire que ens rodeja, l'aigua i la humitat atmosfèrica, el temps meteorològic», que trobem en el programa de 8è.

És important que abans de la visita s'hagin treballat a classe els conceptes a dalt ressenyats, altrament hi haurà molts aspectes de les explicacions que els nois no entendran.

Haurien de tenir clar a grans trets què van a veure:

a) aparells de mesura per registrar la pressió, temperatura, humitat, quantitat de pluja caiguda, hores d'insolació, velocitat i direcció del vent. Tot això a l'Observatori Meteorològic.

b) com es fa el «mapa del temps» i com es preveu el temps que farà a l'Oficina Meteorològica.

c) els radars i en general el servei que regula el tràfic aeri en el Centre de Control Aeri.

Durant la visita

Com a ordre lògic va bé primer visitar l'Observatori de capçalera de la pista, on podran observar i rebre explicació dels diferents aparells: baròmetre, barògraf, termòmetre de màxima, termòmetre de mínima, termògraf, evaporímetre, psicròmetre, higrògraf, heliògraf, pluviòmetre, pluviògraf, panell anemocinemògraf, etc.

A continuació els nois es traslladaran a l'Oficina Meteorològica on observaran i els explicaran com reben les dades meteorològiques en clau a través de teletipus i mapes de diversos tipus a través del radiofacímil. Veuran també com es confecciona el mapa del temps i els explicaran com fan les previsions.

Per últim es desplaçaran al Centre de Control Aeri on —en grupets de 10 segurament— els explicaran com es comuniquen amb els pilots dels avions en vol, com està distribuït l'espai aeri per aerovies i com poden anar observant i controlant els avions amb l'ajuda de les pantalles de radar.

Per tant, doncs, l'activitat dels nens en el curs de la visita es limita a seguir les explicacions, prendre'n nota i fer les preguntes que els sembli adients per aclarir-se.

Després de la visita

En arribar a l'escola és interessant:

a) recollir les dades i informacions rebudes sobre el temps meteorològic en un mural. Llegir un mapa del temps tret d'un diari.

b) discutir sobre la utilitat de conèixer i preveure el temps meteorològic per altres sectors diferents al de l'aviació, com ara l'agricultura.

c) iniciar una petita estació meteorològica i/o preparar els gràfics per registrar cada dia la pressió, temperatura màxima i mínima, etc.

d) reflexionar sobre els diferents llenguatges i formes de comunicació observats al llarg de la visita. Es pot seguir amb un treball a la classe de llenguatge, plasmar-ho amb un mural, etc.

e) treballar, potser en relació amb la classe de Ciències socials, els diferents mitjans de transport i de comunicació que han vist a l'Aeroport. De les ondes a través de les quals es reben els senyals de radar o de les línies

a través de les quals es transmeten informacions pels teletipus, convé també fer-ne menció.

Mitjans de comunicació i tràmits a fer

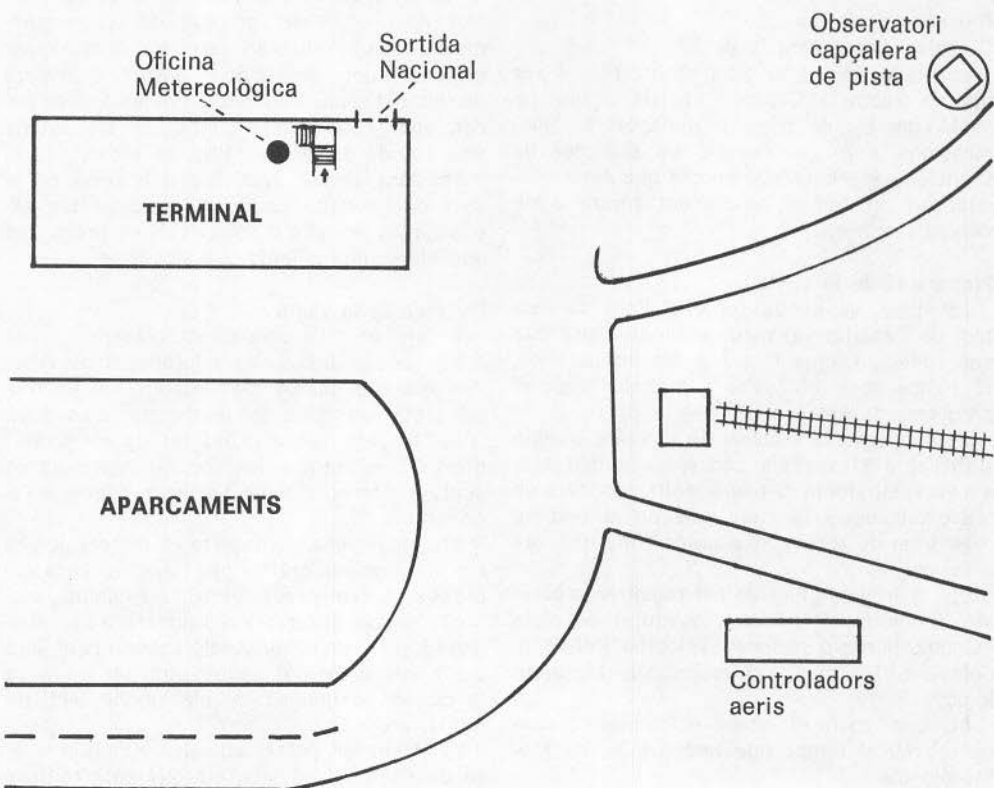
Per realitzar la visita, com que cal anar d'una dependència a l'altra, va bé de disposar d'un autocar. D'altra manera és massa llarga la visita per haver de fer, encara, el desplaçament a peu.

Per aconseguir el permís per visitar aquestes instal·lacions cal fer:

1. Una carta dirigida al director de l'Aeroport de Barcelona, que autoritzarà la visita a l'Oficina Meteorològica i a l'Observatori de capçalera de pista.

2. Una carta dirigida al director del Centre de Control Aeri / Aeroport de Barcelona / Prat de Llobregat. Encara que aquest Centre estigui dins de l'Aeroport, és d'alguna manera autònom i, per tant, cal fer la sol·licitud separatament.

Roser Pintó



DE COLÒNIES... A TRES ANYS!



Aquesta experiència s'ha realitzat amb nens i nenes de 3 anys, durant tres dies, el mes de juny.

Vam aprofitar el fet que una educadora de l'escola té una casa situada al mig d'un prat, a la comarca de la Garrotxa.

Aquesta casa reuneix molt bones condicions per acollir infants, ja que és molt gran i d'una sola planta. El menjador és molt ampli i permet fer-hi vida en cas de mal temps. Una de les habitacions té espai suficient per poder-hi dormir tots junts.

Al voltant de la casa no hi ha desnivells ni marges que representin cap perill. Tampoc no hi passen cotxes. Comentem aquests de-

talls perquè creiem que són condicions mínimes que ha de garantir l'indret que trieu si us engresqueu i voleu portar a terme una experiència semblant.

Objectius

Conèixer un medi diferent de l'habitual

Durant aquests dies fem vida pràcticament a l'aire lliure. Això comporta estar en contacte amb elements que no tenim a l'abast a la ciutat: arbres, matolls i flors, terra i pedres del camí, el riu, animals de bosc i de granja...

*Trencar la rutina d'horaris
que es dona a la llar*

Durant aquests dies respectem tan sols els horaris de menjar i dormir dels nens. Quant a les altres activitats, les introduïm seguint el ritme i els interessos del grup.

Adquirir una independència més gran

Aquesta sortida la programem per al darrer trimestre del curs, quan els nens ja han establert unes relacions afectives amb els educadors i el grup, que li donen prou seguretat per allunyar-se dels seus pares i poder viure aquesta experiència com a positiva.

*Conviure tres dies amb el grup
i els educadors de la classe*

Pensem que el fet de compartir les activitats habituals de dormir, rentar-se, vestir-se, menjar reforça els lligams afectius existents entre el grup i els educadors..

Compartir l'experiència amb els pares

El darrer dia vénen els pares a recollir els nens i passem el dia junts.

El fet que els pares vegin el lloc on hem estat fa que puguin entendre millor el que el nen els explica, les seves experiències i vivències.

Aquest dia de convivència entre pares, nens i educadors possibilita unes hores de relació més estreta que l'habitual entre l'escola i la família.

Preparació.

Dies abans comencem a parlar de la sortida amb els nens. Els pares ja en tenen coneixement des del començament de curs. Explicuem als nens tot allò que els pugui ajudar a situar-se: que anirem a la muntanya amb cotxe perquè està lluny, que ens empor-



tarem la roba dins d'una motxila, que veurem animals i plantes, etc.

Perquè se'n facin el càrrec, utilitzem imatges, contes, cançons i també el joc simbòlic per tal de poder imaginar-nos-ho millor.

A més dels educadors de la classe, en vénen d'altres de la mateixa escola i personal de cuina. Amb aquestes persones preparem el material que ens hem d'emportar, confeccionem els menús, la llista de roba que hauran de portar els nens i nenes i programem les activitats.

Activitats que fem durant la sortida

1. Descoberta de la casa i dels voltants.

2. Visitar la granja on anem a comprar llet. Allà els nens veuen com el pagès munyeix la vaca i aprofitem per observar altres animals: conills, gallines, ànecs, cavalls, gossos, pollets...

També ens aturem a veure com esquilen les ovelles i, després, poden els arbres fruiters.

3. També podem anar a visitar una altra granja, de porcs, situada molt a prop de la casa.

Per arribar-hi hem de passar entremig d'unes herbes molt altes i travessar un rierol. Ens entretenim una estona amb les formigues, les papallones, les marietes i els cavalls que pasten al prat. Tot plegat representa una bona passejada.

4. Jocs a l'aire lliure.

5. Petita sortida a la nit. Cadascú porta la seva llanterna i fem jocs amb els raigs de llum.

6. Recollir llenya i esperar que es faci fosc per fer un foc de camp.

7. Xocolatada al prat, amb jocs i cançons.

8. Banyar-nos al riu.

9. Procurem que els nens i nenes coneguin gent del país. Una tarda anem a jugar a casa d'una nena que viu allà al costat.

Aquestes activitats estan pensades pels educadors i formen part del programa elaborat a Barcelona. Un cop allà, el criteri, tal com hem comentat abans, és el d'aprofitar al màxim els interessos dels nens.

Després de la sortida

Aquestes experiències les treballem després a l'escola, revivint-les, exercitant la memòria:

Llenguatge

Converses individuals i col·lectives. Les fotografies de la sortida són un bon punt de partença.

Aprofundir sobre allò que hem vist; com són els animals, què fan, què mengen, el tacte que tenen, l'olor, el so que produeixen.

Motricitat

Jocs motrius, com imitar animals, passar pel damunt de les pedres per travessar el riu, collir flors...

Pensament

Associacions i classificacions amb els materials que hem recollit a la muntanya (pedres, flors, fulles, cargols...).

Sociabilitat

L'experiència ha estat intensa i els nens ho recorden molt de temps. En el seu joc lliure tornen a viure moltes d'aquelles situacions.

Hàbits

Aquests dies ajuden el nen a ser més independent respecte del menjar, vestir-se, rentar-se, etc.

Roser Caballé Vidal
Escola Bressol «Guimbó»

MATERIALS PER A L'ESCOLA VALENCIANA

El 14 de desembre proppassat, la Institució Alfons el Magnànim va presentar, al Saló de Corts de la Diputació de València, els seus «materials per a l'escola valenciana». Va ser un acte important i senzill al mateix temps, va ser el darrer acte públic al qual va participar amb la seua presència i amb la seua paraula viva el professor Sanchis Guarnier.

Aquests materials formen tres grups:

1. Col·lecció de llibres «Descobrim el llenguatge».
2. Col·lecció de «Fulletes per a l'escola».
3. Col·lecció de mapes del País Valencià.

Cronològicament van ser els llibres de llengua els que varen eixir al carrer primer. Quan començaren a publicar-se no existia cap col·lecció completa i únicament alguns llibres solts com *El Llibre de Pau, Veles i Vents, Els Vents del Món, Pany i Clau i Daniel un xiquet de l'Horta*, venien a trencar el desèrtic panorama que es presentava davant de les escoles i els mestres que volien ensenyar el o/i en valencià.

1. La Col·lecció «Descobrim el Llenguatge» està formada pels llibres següents:

Gavina I: Programació globalitzada per al 1r. Parvulari. Guia dels mestres i Quadern de fitxes.

Gavina II: El mateix per al Parvulari 2n.

Vola Topi: 1r. d'EGB.

Milotxa: 2n. d'EGB.

Sambori: 3r. d'EGB.

Raïm de pastor: 4t. d'EGB.

Espígol: 5è. d'EGB.

Queda així atesa tota la primera etapa de l'EGB partint ja des del Parvulari. Els llibres

han estat escrits per equips de mestres que treballen amb xiquets i xiquetes i que fa temps que es dediquen a l'ensenyament i normalització del català a les escoles valencianes.

2. Els llibres de text són únicament un instrument. Crear l'hàbit de la lectura autònoma, crítica i gratificant n'és un objectiu. Perquè ho pugam assolir és necessari, entre altres coses, que cada escola o aula disposen de la seua biblioteca. La biblioteca de classe ha de ser rica i variada i ha de comptar amb llibres que ajuden al lector o lectora a conèixer el seu país i estimar-lo, a conèixer els seus escriptors per a després familiaritzar-se amb ells, a apropar-se als seus pobles, paisatges, riqueses o misèries. Una bona col·lecció de temes monogràfics, com històrics i culturals, fins i tot que presenten als joves lectors el resultat d'experiències cooperatives realitzades a altres escoles. Al voltant d'aquestes idees i davant la no existència de materials en aquest sentit va néixer la col·lecció «Fulletes per a l'escola».

Fins ara n'han aparegut ja sis títols que comentarem molt breument:

- a. *Plantes aromàtiques*: on es presenten descripció, característiques i utilitat d'un bon grapat de plantes de les que s'arrapen a les nostres terres i les perfumen.
- b. *Cants de treball*: és una antologia de textos de poetes valencians relatius als oficis, a les faenes del camp i de la mar a les ocupacions de la vida urbana. Amb aquest fullet de lectura fàcil i molt ben il·lustrat fotogràficament podran comprovar els lectors la funció social de la poesia: descripció estètica, fixació històrica, però també crit i denúncia.

- c. *La paraula és una aventura*: és un recull de propostes per a descobrir el valor lúdic i creatiu de la paraula, per a incitar el lector a inventar nous camins narratius propis.
- d. *L'escola del meu poble*: document històric sobre la vida escolar al poble d'Olocau, poble agrícola de la comarca del Camp del Túria, que compta a hores d'ara amb 607 habitants. El fullet és una mostra sobre la investigació històrica i antropològica que s'hi pot fer des de la pròpia aula.
- e. *Estimem la nostra llengua* serà una gran ferramenta de treball per a l'escola, definint, enmarcant i despertant el gust per l'estudi, l'ús i l'estima de la llengua que fem servir amb parles, mots i estructures diferents —mantenint-se tanmateix la mateixa— catalans, illencs i valencians.
- f. *Els científics valencians*: a través del qual els xiquets podran esbrinar les aportacions que varen fer a la ciència del seu temps metges, botànics, astrònoms i matemàtics valencians des del segle XVI.

D'altres títols estan a punt d'aparèixer com és el cas d'un, titulat «*Conegam les nostres terres*» i d'altres estan en fase final de preparació, com és un dedicat a la taronja i tres dedicats a les tres ciutats Castelló, València i Alacant. El Misteri d'Elx, etapes històriques, els grans escriptors, les comarques, barris, festes, indústries, etc. aniran poquet a poquet prenent forma per a nodrir culturalment els joves lectors valencians.

3. El Departament de Geografia de la Universitat de València, juntament amb l'Institut de Geografia de la institució Alfons el Magnànim, ha confeccionat quatre mapes que constituïran un instrument de treball de gran utilitat per a l'ensenyament de la Geografia del nostre País. Dintre de la col·lecció n'hi ha un de general i tres de temàtics que responen als aspectes climàtic, demogràfic i econòmic del País Valencià. Mancats com estàvem de materials d'aquests tipus, és de suposar que aquests mapes confeccionats amb gran rigor i amb una presentació tipogràfica molt acurada esdevindran una ajuda valuosíssima per als mestres i ensenyants en general.

Rosa Maria Serrano

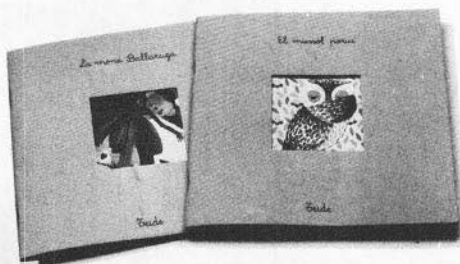
COL·LECCIÓ GRAÓ

CONTES:

PA AMB XOCOLATA

49

Text: Enric Larreula
Il·lustracions: Diversos
Cal·ligrafia: Pilar Mora



Aquests contes breus, manuscrits, fan servir el vocabulari bàsic i omplen un espai molt oblidat dins la literatura infantil.

Contes amb poques paraules amb arguments que interessin als nens des del començament fins al final. Són de fàcil comprensió. Estimulen la imaginació del nen.

- 1 — *El gegant petit.*
- 2 — *En Quim i la mosca.*
- 3 — *La família de bolets.*
- 4 — *Els dos núvols amics.*
- 5 — *El país dels cinc sentits.*
- 6 — *L'escola petita.*
- 7 — *La casa gran.*
- 8 — *La lluna que va perdre el seu camí.*
- 9 — *La mona ballaruga.*
- 10 — *El carrer.*
- 11 — *El pagès i els cargols.*
- 12 — *El sol que no tenia memòria.*
- 13 — *Les tres formigues.*
- 14 — *El paller que no volia fer riure.*
- 15 — *El mussol poruc.*

180 ptes. vol.

En/Na: _____

Adreça: _____

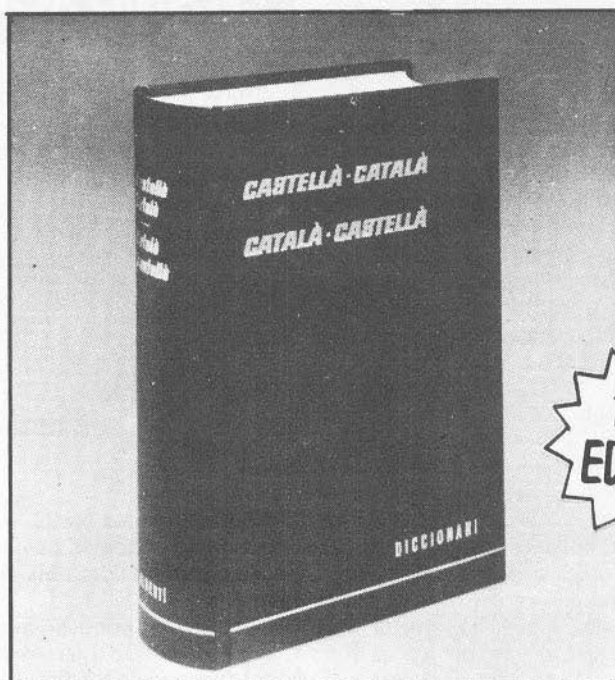
Demano m'enviïn els contes senyalats. Trameto l'import per:

Gir postal. Taló barrat.

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



Diccionaris ALBERTÍ



Castellà-Català Català-Castellà *Gros*

2.250 ptes.

Castellà-Català i Català-Castellà *Mitjà*
4ª edició, 975 ptes.

Castellà-Català i Català-Castellà *Petit*
5ª edició, 650 ptes.

Diccionari de la Llengua Catalana
8ª edició, 700 ptes.

ALBERTÍ·Editor
Trafalgar, 76 Barcelona IO



L'ASSEMBLEA DE L'ASSOCIACIÓ

L'altra notícia important és l'Assemblea de l'Associació que es va celebrar el dissabte dia 12 de juny. Com a punts importants de l'ordre del dia es van tractar:

1. Pressupost de l'Associació, que va ser explicat amb detall.
2. Elecció de la Junta Rectora per a l'any vinent.

Aquest punt va consistir en la presentació dels candidats. D'una banda els tres càrrecs: President, Tresorer i Secretari, que són els tres mestres que preveuen els estatuts amb dedicació exclusiva a l'Associació. Va ser presentada una única candidatura formada per: Jordi Maduell, Anna M. Roig i Elena Esteva. I va ser aprovada.

L'ESCOLA D'ESTIU

El dia 7 de juny va començar la matrícula a l'Escola d'Estiu. Les previsions apunten cap als 5.000 alumnes, que s'hauran de sumar als del Col·legi de Llicenciats (Escola d'Estiu de Batxiller) i als de l'Escola d'Estiu de Formació Professional, que es fan els mateixos dies i en els mateixos locals.

En un primer número de la revista explicarem com ha anat l'Escola d'Estiu, amb detalls.



L'altra part de la Junta Rectora que calia elegir segons preveuen els estatuts, eren els vocals, en nombre de sis.

D'una llista oberta de dotze membres, se'n varen escollir sis, que són els següents:

Montserrat Casas, mestra, professora de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat Autònoma.

Joaquim Farré, mestre, que treballa ara a l'arxiu pedagògic de l'Associació.

Montserrat Jubete, educadora d'Escola Bressol.

Marta Mata, una de les iniciadores de «Rosa Sensat».

Joan Ramon Tort, mestre d'Escola Oficial a Ripollet.

Joaquim Seriol, mestre.

Diuen els estatuts que la Junta Rectora ha d'estar formada per aquests càrrecs elegits, més els caps de serveis. A partir del setembre, els caps de servei seran els següents:

Biblioteca: Concepció Martínez.

Publicacions: Sebastià Sorribas.

«Perspectiva Escolar»: Jordi Tomàs.

«In-fàn-ci-a»: Irene Balaguer.

Administració: Lluís Vila.

Cursos i Escola d'Estiu: M. Josep Udina.

Pel que fa al punt següent de l'ordre del dia, es va informar de l'Escola d'Estiu, principalment de:

a) La importància de la participació de tots en el Tema General: «L'alternativa de l'escola al fracàs». És important que el major nombre possible de participants de l'Escola d'Estiu hi treballin a partir dels cursos (que dedicaran una sessió al tema) i assistint a les ponències del dissabte dia 3 al matí.

b) La necessitat de retre un homenatge als mestres que van començar la renovació pedagògica a Catalunya el primer terç de segle i han mantingut la flama viva malgrat les adverses circumstàncies. El símbol d'aquests mestres serà Angeleta Ferrer i Sensat. El dia 8 de juliol a les 7 de la tarda, en reconeixement i homenatge, tots els mestres de totes les Escoles d'Estiu de Catalunya ens trobarem al Parc de la Ciutadella.

c) La necessitat de fer Associació dins l'Escola d'Estiu, col·laborant-hi, cercant noves formes de treball per a l'hivern, unint-nos, en una paraula, per tal de fer sentir arreu la força dels mestres, tot recollint les inquietuds i necessitats tant dels veterans com d'aquells que surten de l'escola.

Pel que fa a les Escoles d'Estiu, vint-i-dues enguany a Catalunya, es va fer ressaltar la tasca que els grups de mestres de les diverses comarques duen a terme de cara a l'organització de cada Escola d'Estiu i l'intent, que ja comença a ser reeixit, de trobar-se conjuntament durant l'any per intercanviar punts de vista, experiències i enfocaments.

Esperem que l'Escola d'Estiu i l'Associació, trobades estretament, serveixin d'objectiu del millorament de l'escola a Catalunya. És la nostra feina: la de tots.



LES NORMES DE MATRICULACIÓ

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va establir les Normes de Matriculació de Centres públics i privats subvencionats per al proper curs. Aquestes normes van provocar una resposta crítica de diversos sectors relacionats amb l'ensenyament. «Perspectiva Escolar» publica a continuació el text íntegre de la normativa.

A més considerem oportú de reproduir també el document elaborat pel Departament d'Ensenyament de l'Ajuntament de Cornellà, que ha rebut l'adhesió de quaranta-una entitats de caràcter divers, i l'opinió de la FAPAC a través de Raimon Perales.

Normes de matriculació en centres públics i privats subvencionats al cent per cent per al curs 1982-83. Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

D'acord amb la resolució de la Direcció General d'Ensenyament Primari de 18 de desembre, per la qual es dicten les directrius que cal aplicar en el procés matriculador dels centres públics i privats subvencionats de Catalunya, per al curs escolar 1982-83, aquests Serveis Territorials fan públiques les següents normes de matriculació:

1r. Nombre d'alumnes per aula.

Mentre hi hagi demanda i necessitats de places escolars i l'espai físic ho permeti, el nombre d'alumnes no serà inferior a trenta-cinc alumnes/aula.

2n. Criteris de selecció.

Tindran dret prioritari a la matrícula:

En primer lloc, els alumnes del barri amb germans en el centre.

En segon lloc, els nens del barri en edat escolar.

En tercer lloc, els germans dels alumnes del centre, encara que no siguin del barri.

Dins de cadascun d'aquests blocs es farà prevaler amb una puntuació adequada:

- 1) Els nens sense escolaritzar.
- 2) Els nens que fan servir el transport col·lectiu per a traslladar-se fora de l'àmbit escolar del centre o de la zona d'influència natural de l'escola.

Altres criteris que es poden considerar:

- a) Pares amb carnet d'atur.
- b) Família nombrosa.
- c) Famílies amb fills disminuïts físics o psíquics.

Queda prohibida la realització de proves que determinin l'admissió o exclusió dels nens al centre.

3r. Calendari marc d'aplicació.

El calendari serà el següent:

Durant el mes de gener es realitzarà la publicació de les normes de matriculació per tots els mitjans de difusió possibles. Els directors faran públiques les places disponibles en el seu centre, classificades per nivells, i en faran tramesa a la inspecció d'EGB i a les comissions de matriculació.

En l'oferiment de places vacants exposat públicament s'aclearirà quines escoles tenen autoritzat l'ensenyament totalment o parcialment en català.

Durant el mes de febrer es continuarà el procés de difusió i la presentació de sol·licituds.

El mes de març es dedicarà a fer les primeres admissions per part de les comissions de matriculació. Caldrà que aquestes comissions publicuin les llistes provisionals abans del dia 19 d'abril, i s'obrirà un termini de reclamacions que acabarà el 30 del mateix mes. Després de la publicació de les llistes definitives, i entre els dies 1 i 15 del mes de maig, els directors dels centres efectuaran la matriculació dels alumnes.

Es considerarà que renuncien a la plaça els alumnes que no hagin formalitzat la inscripció en les dates esmentades.

Després de la confirmació de la matrícula podrà començar, si cal, una operació de reajustament a les vacants sol·licitades existents, i es donarà per acabada l'operació de matriculació el dia 21 de maig.

4t. Comissions de matriculació.

A fi d'assegurar el correcte procediment i facilitar la possibilitat de participació dels interessats (pares, mestres, direcció) es constituirà obligatòriament una comissió de matriculació en cada centre. En les localitats que tinguin més d'una escola, es constituirà també una comissió de municipi. No obstant això, si el nombre de centres de cada localitat ho fa convenient, podran constituir-se comissions sectorials o de districte amb les mateixes funcions.

Cada comissió de municipi serà formada per:

Una representació dels directors dels centres del seu àmbit.

Una representació dels mestres dels centres del seu àmbit.

Una representació dels pares dels alumnes.

Una representació del municipi.

La presidència d'aquesta comissió haurà de recaure en un director dels participants en la comissió.

La primera reunió de les comissions podrà ser convocada per l'Ajuntament o bé per la Junta de districte corresponent. En aquesta reunió hom elegirà el president i el secretari, i s'establirà un règim de reunions d'acord al compliment de les funcions següents:

a) Delimitar l'àmbit d'influència de cada escola als efectes d'aplicació dels criteris de selecció.

b) Distribuir i recollir les sol·licituds de matrícula.

c) Adjudicar places.

d) Atendre i resoldre en primera instància, les reclamacions que es presentin.

5è. *Hom entindrà automàticament admesos* en un centre docent tots els alumnes que en el curs actual hi hagin estat cursant estudis, a menys que desitgin canviar de centre i formulin per escrit la sol·licitud de baixa. Es recorda als centres la prohibició de cobrar cap quantitat en concepte de matrícula o inscripció o reserva de plaça.

6è. *Hom admetrà la matrícula en primer curs* als nens que compleixin els sis anys dins de l'any natural 1982.

7è. *Les peticions d'admissió en els centres públics* es faran d'acord amb la instància tipus, podent optar pel model oficial o un altre que reuneixi els mateixos criteris. Hom lliurarà al sol·licitant, sense cap excusa, el resguard acreditatiu de la seva petició, degudament segellat i datat.

8è. *La direcció tècnica* del procés matriculador correspon a la Inspecció. Aquesta direcció tècnica es concretarà a assessorar els directors, comissions, associacions de pares, ajuntaments; a supervisar el desenvolupament del procés; a controlar-ne les fases (vacants anunciades i donades a les comissions, llistes de preinscrits, resultat de l'adjudicació inicial, resultat de la matrícula, vacants residuals, adjudicació residual, situació final del procés) i a informar els Serveis Territorials del desenvolupament del procés, de les possibles irregularitats i les seves mesures correctores.

9è. Àmbit d'aplicació.

Aquestes normes s'apliquen a tots els centres públics d'EGB. Les escoles privades subvencionades s'hauran de regir pels criteris de selecció exposats en aquestes normes i hauran de respectar el calendari de matriculació i complir allò que es disposa en els punts 5è. i 6è. Podran integrar-se voluntàriament en les comissions de matriculació de municipi, quedant obligats però a posar en coneixement de la Inspecció les places disponibles després del procés de matriculació, cas que n'hi hagués.

Aquestes normes de matriculació quedaran exposades en el tauler d'anuncis del centre.

Document del Departament d'Ensenyament de l'Ajuntament de Cornellà de Llobregat

Les normes de matriculació per a Centres públics i privats per al curs 82-83 elaborades per la Direcció General d'Ensenyament Primari de la Generalitat de Catalunya, estableix entre altres coses les següents:

1r. Nombre d'alumnes per aula.

«Mentre hi hagi demanda i necessitats de places escolars i l'espai físic ho permeti, el nombre d'alumnes no serà inferior a trenta-cinc alumnes per aula.»

El butlletí d'Inspecció de juny del 1981 ens diu que el fracàs escolar és més elevat a les escoles estatals que a les privades, i també més gran a les escoles de més de 20 unitats. En aquest mateix butlletí es constata que la proporció nombre d'alumnes per mestre és superior a l'escola estatal.

Ens sembla que la normativa de la Generalitat en el punt 1r. abans exposat, no té en compte allò que s'expressa al butlletí d'Inspecció pocs mesos abans. D'altra banda, la norma en ella mateixa és totalment regressiva, tant en l'aspecte pedagògic com respecte als avanços aconseguits en anys anteriors i pot condicionar un augment del fracàs escolar a l'escola estatal.

El butlletí d'Inspecció, ja esmentat, constata que són les escoles privades amb pocs alumnes per aula les que obtenen un índex més gran d'èxits en l'ensenyament.

En aquest sentit ens sorprèn la diferència que en aquestes normes de matriculació s'estableix entre els centres estatals (que estan obligats a admetre tots els nens) i les escoles privades subvencionades a les quals es permet, de fet, l'expulsió de nens en el cas que l'escola ho consideri oportú.

9è. Àmbit d'aplicació.

«Aquestes normes s'apliquen a tots els centres públics d'EGB. Les escoles privades subvencionades s'hauran de regir pels criteris de selecció exposats en aquestes normes i hauran de respectar el calendari de matriculació i els punts 5è. i 6è.; podran integrar-se voluntàriament en les comissions de matriculació de municipi, quedant obligats però a posar en coneixement de la Inspecció les places disponibles després del procés matriculador, cas que n'hi hagués.»

5è. «Hom entendra automàticament admesos en un centre docent, tots els alumnes que en el curs actual hi hagin estat cursant estudis, a menys que desitgin canviar de centre i formulin per escrit la sol·licitud de baixa. Es recorda als centres la prohibició de cobrar cap quantitat en concepte de matrícula.»

6è. «Hom admetrà la matrícula en primer curs als nens que compleixin els sis anys dins de l'any natural 1982.»

D'altra banda, hi ha també una important contradicció entre les manifestacions que la mateixa Generalitat fa en la circular que estableix els criteris d'actuació en el camp de l'educació especial (4 de setembre de 1981) i la normativa que hem citat.

En els punts 2.12 i 2.14 d'aquesta circular s'estableix:

2.12. «La resposta adequada a les necessitats dels nens i adolescents amb problemes en el seu desenrotllament exigeix la prevenció educativa i social, la detecció al més aviat possible de les seves necessitats i la valoració, orientació i seguiment oportuns.»

2.14. «Si no veiem l'educació especial sota el prisma del lloc on s'ha de desenrotllar i la considerem sota el prisma de les necessitats a què ha de respondre, i també si partim del fet que aproximadament un 20 % dels nens són susceptibles de tenir unes necessitats educatives en un moment donat de la seva escolaritat, és evident que la majoria d'aquestes necessitats han de ser satisfetes a l'escola ordinària. El grau de satisfacció en les diferents necessitats, dependrà per un costat dels recursos que disposi l'escola, i, de l'altre, de les actituds i de l'experiència dels professors.»

Si la Generalitat considera que a cada escola hi ha un 20 % de nens que necessiten algun tipus d'atenció especial i que la majoria d'aquestes necessitats especials han de ser ateses dins de l'escola normal, no veiem com en zones suburbials, en les quals a més se sumen carències importants, culturals i socials, es pugui atendre aquest 20 % tenint 35 alumnes per aula.

A més, als punts 4.1 i 4.2 d'aquesta mateixa circular, en la qual es parla de l'atenció directa a la població, se'ns diu:

4.1. «a) Prevenció social i educativa, tant en l'àmbit familiar i social, com en el medi social, per evitar al màxim l'aparició de trastorns i/o retards en el desenrotllament. Implica una modificació de les condicions que provoquen els problemes. Inclou tasques d'in-

formació sanitària, social i educativa, com també una assistència per adequar l'ambient familiar a les necessitats del nen»...

No veiem, doncs, com es pot dur a cap una labor de prevenció i modificació de les condicions que provoquen aquest 20 % de problemes augmentant el nombre de nens per aula.

A tot això s'afegeix una altra incoherència pel que fa a la reorganització de l'EGB, en la qual es contempla la possibilitat de realitzar el cycle inicial en tres o quatre anys segons el nivell maduratiu de cada alumne.

¿Com es pot portar a terme aquest projecte si cada repetició suposarà augmentar encara més la matrícula de cada curs?

Finalment pensem que aquesta normativa està en contra de la idea d'«Escola compensatòria», que haurien de tenir com a característica totes les escoles estatals, atès que, per norma, estan obertes a tota la població escolar de la zona. Més encara a totes les escoles estatals de suburbi, les quals a més de les tasques educatives pròpies, es troben amb els problemes socio-culturals i econòmics tant dels alumnes com de les famílies.

Pensem que justament són aquestes escoles de suburbi les que haurien de disposar de més recursos pedagògics, personals, institucionals i comunitaris per tal de poder ser autènticament compensatòries.

Per tot això estem totalment en contra de les Normes de Matriculació per a centres públics i privats per al curs 1982-83, publicades per la Direcció General d'Ensenyament Primari de la Generalitat de Catalunya.

Març 1982

Resposta de Raimon Perales, president de la FAPAC

Davant la promulgació d'unes normes unificades per a la matriculació dels nens en edat escolar —de pre-escolar i EGB— de l'escola pública i privada subvencionada al 100 %, l'actitud de les APA és sempre de satisfacció i d'una certa expectativa. De satisfacció perquè l'homogeneïtzació dels criteris de matriculació es pot entendre sempre com un avenç, com una superació dels interessos

més individuals per a donar preponderància a criteris objectius que facilitin la resolució de situacions particulars. Entenem també, a l'hora d'aplicar aquestes normes, que cal tenir instruments que permetin fer-ho amb totes les matisacions i amb la sensibilitat necessària per a resoldre el gran nombre de sol·licituds insatisfetes que la insuficiència de places ofertades enfront de la demanda portarà; demanda cada cop més nombrosa a causa del prestigi que a poc a poc aconsegueix l'escola pública i la precarietat de mitjans econòmics que ha comportat la crisi en un gran nombre de famílies. És aquesta la funció que, per a nosaltres, haurien de tenir les comissions de matriculació.

L'actitud de les Associacions és també d'expectativa perquè el contingut d'aquestes normes condicionarà d'una o altra manera tots els aspectes positius que abans assenyàvem. De cara al curs 82-83 la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat, a través dels seus Serveis Territorials, ha dictat unes normes de matriculació que si bé cobreixen l'objectiu d'homogeneïtzació ja esmentat, ho fan mitjançant uns criteris que trobem, si més no, molt qüestionables.

En aquest sentit, una valoració d'aquestes normes ens fa considerar dos aspectes preocupants i, un d'ells regressiu, en referència a les normes dictades a l'anterior curs escolar. El primer, que considerem negatiu, és el que fa referència al nombre d'alumnes per aula, on s'ha passat del criteri de 30 a 35 alumnes del darrer curs al de 35 alumnes *com a mínima* que són fixats per al proper; i en segon lloc, el fet que es contempli la dissolució de les comissions de matriculació cap a finals de maig, ja que aquest fet no permet garantir que el mes de setembre la incorporació d'alumnes que siguin cridats en funció de baixes, trasllats o altres incidències compleixin amb els criteris establerts.

La decisió de fixar en 35 el nombre d'alumnes/aula com a *quantitat mínima*, i el fet de no assenyalar un nivell màxim, porta com a conseqüència lògica que aquests 35 alumnes admesos al juny, sense previsió de repetidors i trasllats o del moviment lògic de sol·licituds que es donarà el setembre —i amb les comissions de matriculació ja dissoltes— vinguin a convertir-se, de fet, en un nombre superior que pot superar fins i tot els 40 nens per aula. A més, els directors hauran de re-

soldre sota el seu criteri exclusiu, i amb les lògiques pressions de les famílies sollicitants i del professorat (evidentment en sentits oposats) peticions de places sense cap control ni ajut possible.

No cal, però, esperar a setembre per veure els efectes negatius de l'aplicació d'aquesta norma. En algunes escoles de recent creació on els cursos superiors (7è. i 8è.) estaven organitzats en grups paral·lels poc nombrosos, al voltant de 20 alumnes, de cara a prestar una major atenció pedagògica a adolescents que viuen en un entorn social molt conflictiu que els predisposa a la delinqüència, la unificació dels cursos ha fet perdre la possibilitat d'una atenció més individualitzada. Alhora, aquesta supressió ha eliminat les places de professorat corresponents, en un moment en què l'atur dels mestres arriba a nivells altament preocupants.

Val a dir que l'aplicació de les normes esmentades a través de les comissions de matriculació s'ha fet d'una manera força arbitrària: en alguns municipis del voltant de Barcelona o del seu cinturó, i per acord dels seus components, s'han mantingut els criteris anteriors, obviant la normativa d'enguany; en uns altres, generalment pressionats per una forta demanda, s'ha fet una aplicació rigorosa, amb l'oposició del professorat i d'alguns directors. A Barcelona han funcionat vint-i-nou comissions sense cap mena de control centralitzat que permeti un seguiment homogeneïtzat de possibles desequilibris o desigualtats en la seva aplicació. Hem de lamentar que l'Ajuntament hagi oblidat un cop més la tan necessària Comissió Municipal d'Educació. Fins quan?

Per acabar, voldria deixar paleses un seguit de preocupacions que estan interrelacionades amb les normes de matriculació, és a dir:

— ¿Influència d'alguna manera la reducció de la partida que en els pressupostos generals de l'Estat corresponen a l'ensenyament?

— ¿Hi ha hagut una negociació «a la baixa» a l'hora dels traspassos?

— ¿Per què en la pràctica l'escola privada subvencionada no es veu afectada per aquesta norma que en el seu dictat també les obliga? És indubtable que a tota l'escola d'aquest tipus que li primi més el motiu econòmic tindrà menys escrúpols a acceptar un nombre su-

perior d'alumnes per aula, valorant ben poc la qualitat de l'ensenyament.

— ¿Per què es retrocedeix augmentant el nombre d'alumnes per aula sense cap mena de compensació com podria ser l'increment del mòdul professor-aula?

Davant aquesta situació que ve a significar un pas enrera, ¿caldrà coordinar els diferents estaments afectats de cara a una exigència de major qualitat i cura de la Conselleria en les seves pròpies escoles?

Raimon Perales
President de FAPAC

CINQUENES JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS

Del 31 de març al 2 d'abril d'enguany, es varen celebrar a l'Escola Universitària Balmes de Vic, aquestes Cinquenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Abans d'encetar la qüestió, voldria remarcar la mèdica organització material a càrrec de l'esmentada Escola Universitària de la capital de la comarca d'Osona, centre que ja havia despuntat l'any passat amb motiu del 1r. Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants.

Les Jornades, a les quals es van inscriure més de quatre-centes persones, comptaven amb el suport institucional i/o econòmic dels Departaments d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat de Catalunya, de la Diputació de Barcelona, de l'Ajuntament de Vic, d'Omnium Cultural, de la Fundació Bofill i de la Caixa d'Estalvis de Barcelona i Mont de Pietat. A la sessió inaugural, presidida pel Dr. Ramon Pasqual, Director General d'Ensenyament Universitari de la Generalitat i per representants de la Universitat de Barcelona i de l'Ajuntament de Vic, el Dr. Miquel Siguan va parlar del «pensament pedagògic de Joaquim Xirau».

A hores d'ara ens sembla molt llunyà l'any 1978, quan, amb més voluntarisme que no pas altra cosa, una colla, podríem dir, d'amics, iniciàvem a Barcelona aquesta aventura de les Jornades, amb mitjans molt escassos i sense quasi cap mena de suport.

Al marge de la consolidació de les Jornades, cal tenir en compte la participació de prestigioses figures del nostre món educatiu, acadèmic i cultural, la nodrida participació d'especialistes del País Valencià, col·laboració fins ara molt migrada, la presentació per primera vegada d'una comunicació sobre la problemàtica de la llengua a Catalunya Nord i la contribució d'un professor de la Universitat de Salamanca, sense oblidar la importància de les ponències que s'han presentat, com cada any, del Principat i les Illes.

El tema central, al qual es presentaren una vintena de treballs, estava dedicat a la Història de la Llengua a l'Escola, temàtica d'un gran interès, especialment pel fet que, malgrat la seva transcendència, no compta encara amb un mínim gruix bibliogràfic.

No vull pas ressaltar els treballs un per un, ni tan sols destacar els més importants, al meu entendre, però, en canvi, voldria assenyalar la importància de les comunicacions considerades globalment i del tema central en particular, no perquè es tracti de recerques fonamentals, tot i que cal dir que es presentaren estudis força interessants, sinó pel fet que es discutiren i es posaren a l'abast d'un públic ampli molts dels problemes que preocupen els estudiosos de la Història de la Llengua a l'Escola. Caldria no oblidar tampoc que malgrat emportar-se'n la palma el segle XX, almenys des de l'angle del nombre de comunicacions, es presentaren, a més, valuosos treballs sobre la problemàtica de la llengua escolar durant els segles XVIII i XIX.

Com a complement de la Història de la Llengua a l'Escola s'estudiaren i discutiren dos temes més, el primer ja tradicional a les Jornades, és a dir la Història de l'Educació de la comarca seu de la trobada i la introducció d'una nova temàtica, la Història de l'Educació de 0 a 7 anys, qüestió que co-

mença a preocupar els especialistes d'aquesta disciplina d'arreu del món.

En ambdós casos, amb un nombre de comunicacions que ratllava la desena, els treballs ja de per si interessants, serviren, si més no, per intercanviar experiències i possibilitar un treball en equip de cara al futur. A més de l'indicat fins ara, es presentaren alguns estudis de vàlua, difícilment classificables dins dels tres temes abans esmentats.

Entre les deficiències observades, caldria assenyalar les diferències de nivell entre les comunicacions, especialment pel que fa a la metodologia i a la manca de temps per a les discussions. El grup de l'Educació de 0 a 7 anys, es queixà de l'època, final del trimestre escolar, que impedí, al seu entendre, una major participació.

No cal dir que al marge de les jornades de treball, hi varen haver recepcions oficials, visites als museus i arxius de Vic, representacions teatrals, concerts, així com també exposicions escolars cedides per la Generalitat, l'Ajuntament de Barcelona i la revista «Perspectiva Escolar».

He deixat pel final la Segona Conferència Plenària, en la qual intervingué el professor de la Universitat de Triburg (Holanda), Willem Frijhoff, que amb un català pràcticament perfecte i d'una gran riquesa verbal, parlà durant quasi una hora sobre els «corrents metodològics d'Història de l'Educació a l'Edat Moderna», conferència realment magistral, en la qual amb una claredat meridiana resumí i precisà l'estadi actual de la metodologia en el camp de la Història de l'Educació.

A la sessió final de les Jornades, es va constituir l'Associació d'Història de l'Educació dels Països Catalans, amb la presència de Willem Frijhoff, que representava el Comitè Directiu de l'Associació Internacional d'Història de l'Educació.

Segons les darreres notícies, la ciutat de Lleida projecta celebrar l'any vinent la sisena edició d'aquestes Jornades.

Jordi Monés i Pujol-Busquets

Material alternatiu de Ciències de la Natura a l'abast de la segona etapa d'EGB (4t a 8è) adaptat a les noves normes del Ministeri d'Educació.



Edicions en català i en castellà



Editorial Blume

Milanesat, 21-23
Barcelona-17

Serviu-vos enviar-me informació sobre la col·lecció
"Quaderns de natura"

Nom i cognoms _____
Adreça _____
Població _____
Comarca _____



COMAS, Antoni, *Antologia Escolar de la Literatura Catalana*, Diàfora, Fundació Mediterrània, Barcelona 1981.

La primera edició de l'*Antologia de la Literatura Catalana*, del professor Antoni Comas, va aparèixer el mes de març de 1981. Mesos més tard, el novembre del mateix any, es publicava aquesta *Antologia Escolar de la Literatura Catalana*.

Si bé ambdues antologies recullen pràcticament els mateixos fragments literaris, hi trobem algunes diferències remarcables.

L'*Antologia Escolar de la Literatura Catalana* va adreçada a les persones que, a més a més de fruit del tast literari que ofereix, volen fer algun tipus de comentari històric, gramatical, etc. sobre cada un dels fragments de les obres antologades.

Les dues antologies estan dividides en tres apartats: l'Època Medieval o Clàssica, la Decadència i De la Renaixença a l'Època Contemporània. L'*Antologia Escolar*, però,

ens ofereix una visió de conjunt de cada una d'aquestes èpoques, que serveix com a marc de referència per poder situar amb una perspectiva més àmplia els autors i els textos antologats.

Acompanya la biografia i la notícia dels llibres publicats per cada escriptor, un comentari sobre el conjunt de la seva obra. Lluny de limitar-se a comentaris freds i poc entenedors, el professor Antoni Comas fa de crític entre crítics i ens dona la seva pròpia versió sobre l'evolució literària de cada un dels autors antologats, al mateix temps que els situa en el conjunt de la història de la literatura catalana.

Pel que fa als fragments escollits sorprèn, tal vegada, la introducció de diferents parts d'una mateixa obra. Aquest criteri respon a la intenció de procurar un acostament directe, el menys parcialitzat possible, al sentit i a la força dramàtica de cada text. Seguint el fil d'aquest criteri cal remarcar que els textos teatrals han estat expressament bandejats, precisament per la dificultat, que el mateix autor manifesta d'extreure'ls del seu conjunt, sense veure molt merçada la seva força expressiva. Federic Soler Pitarrà, per exemple, no és un autor antologat; i el fragment que podem llegir d'Àngel Guimerà —tot i que al comentari que es fa sobre la seva obra, queda clar que la fama d'aquest autor és deguda a la seva producció com a dramaturg— és un fragment de la seva obra poètica *Poblet*.

Després de cada text, hi ha a l'*Antologia Escolar*, uns suggeriments de comentari

que serveixen de guia per a professors i alumnes per aprofundir en la vàlua històrica, literària, gramatical, etc. de cada composició. El nivell de comprensió que exigeixen aquests comentaris correspon a alumnes que ja estiguin avaluats a seguir un tipus d'anàlisi literari més senzill als darrers cursos de l'EGB. Per tant, pensem que l'*Antologia Escolar* és adequada per treballar principalment amb alumnes de batxillerat.

Cal assenyalar també que l'*Antologia Escolar* inclou un «Glossari de temes medievals», de gran utilitat a l'hora de fer més entenedors els textos literaris de l'Època Clàssica.

Les diferències entre les dues antologies no es limiten a aquests factors que fins ara hem apuntat, sinó que afecten també els mateixos autors seleccionats. Així, l'Època Clàssica i la Decadència no estan a l'*Antologia Escolar* tan àmpliament representades, mentre que el nombre d'escriptors que figuren al capítol de la Renaixença i Època Contemporània és més elevat. La introducció d'autors com Joan Perucho, Vicent Andrés Estellés, Miquel Martí i Pol, Maria Aurèlia Campmany i d'altres dona una agilitat més gran de lectura.

No podem oblidar que l'autor d'aquesta antologia, el professor Antoni Comas, va ésser un gran estudiós i divulgador de totes les anades i vingudes de la nostra història literària i, tal vegada, la persona que tenia més informació i coneixia més a fons un període concret, la Decadència.

És inevitable, per tant, que a cada pàgina trobem l'empremta d'una persona experta que coneixia molt a fons la història de les nostres lletres i que estava fermament convençuda, entre altres coses, que moltes obres de la Decadència tenen molta més qualitat literària que els llibres escrits entre l'aparició de l'*Oda a la Pàtria* de Bonaventura Carles Aribau i l'*Atlàntida* de Verdaguer.

Juli Palou



PAPERT, Seymour, **Jaillissement de l'esprit (Ordinateurs et Apprentissage)**, Editorial Flammarion, París 1981.

Sorpren el títol d'aquest llibre perquè estàvem avesats al fet que la literatura sobre ordinadors i ensenyament ens presentés una panoràmica

massa tecnicista i poc atractiva per al mestre normal. El món de la informàtica, i en concret la seva aplicació a l'aula, està ple de connotacions que ens fan una certa por pel que respecta a la deshumanització del procés educatiu.

La principal raó per la qual val la pena comentar aquest llibre és mol simple: les crítiques que hom fa a la utilització de la «màquina» a l'ensenyament bàsic perden força davant l'alternativa que ens ofereix l'autor. És un llibre de reflexió sobre els aspectes psicopedagògics del projecte LOGO.

Papert és un conegut matemàtic, cibernètic i psicòleg d'origen sudafricà, que ha col·laborat en diverses ocasions amb Jean Piaget (és un dels autors de *Logique et connaissance scientifique*, una de les obres clàssiques de l'epistemologia). Se'l considera el principal seguidor de l'epistemologia matemàtica de Poincaré i fa pocs anys començà a desenvolupar a l'IMT (Institut de Tecnologia de Massachussets) el projecte esmentat.

El LOGO és l'eix de tot el llibre que comentem. Consisteix en un aparell que s'acopla a un microordinador i la seva utilitat s'adreça a infants i adolescents per tal de facilitar-los l'aprenentatge de les tècniques de la informàtica. És, doncs, un «material didàctic».

La justificació del seu disseny és ben simple: cap dels llenguatges que s'emplan en informàtica (Fortran, Cobol, Basic, Pll, etc.) està pensat per ser utilitzat per escolars. lars.

La idea generatriu del LOGO és la següent: una TORTUGA (el que vol dir un punt en la pantalla del microordinador) proveïda d'uns moviments elementals, com el desplaçament d'una unitat: la DRETA, ESQUERRA, DALT, BAIX; marxar més de pressa o a poc a poc, deixar petjada o no (la qual cosa implica dibuixar línies o no), etcètera. Aquestes accions de la bèstia cibernètica estan codificades en el traductor LOGO que s'acopla al microordinador com un perifèric més. Els moviments de la Tortuga són ben fàcils de copsar i entendre per un infant i només cal prémer la tecla corresponent.

Però el que fa que el LOGO sigui un llenguatge *creatiu* és que combinant aquestes accions elementals podem construir accions complexes. Per exemple, si volem construir un quadrat només tenim que fer el següent «programa»:

```
DALT 20
DRETA 20
BAIX 20
ESQUERRA 20
```

Posem un nom al programa, per exemple RODONA (¿per què no?) i aquest restarà emmagatzemat en la memòria de la màquina de tal forma que cada vegada que vulguem dibuixar un quadrat només haurem d'ordenar a la Tortuga: RODONA. D'això en termes informàtics se'n diu «subrutina o subprograma». S'entreveu a hores d'ara la finalitat psicopedagògica del LOGO: l'usuari pot arribar a inventar un llenguatge «propi» amb uns regles molt senzilles de manejar.

Citant R. Arbid en un comentari seu sobre el LOGO podem dir que l'ordinador no només serveix per triturar nombres sinó que una altra capacitat és aquesta Geometria de la Tortuga (títol del 3r. capítol del llibre que comentem).

Aquesta geometria aprofita les recerques sobre els processos de recurrència (vegeu Chomsky en lingüística i l'*Équilibration des structures cognitives* de Piaget) i ens projecta la idea didàctica que porta el LOGO: un mètode heurístic per a la didàctica de la informàtica.

Jaillissement de l'Esprit és un llibre tant per a professors de matemàtica com per a tot mestre preocupat per la vessant creativa dels llenguatges formals.

La reflexió didàctica de Papert se centra en els aspectes creatius i en una concepció de la didàctica de la matemàtica que s'entronca amb el pensament de Piaget, Polya, Minsky, etc., sense oblidar les aportacions epistemològiques de la història de la ciència.

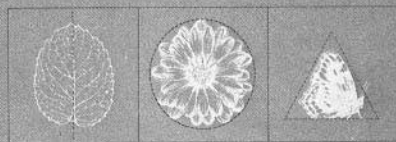
El LOGO és objecte actualment, al nostre país veí, de nombroses experimentacions a l'ensenyament primari i secundari tal com reflecteix la quantitat de referències bibliogràfiques.

Per acabar, podríem resumir dient que *Jaillissement de l'Esprit* combina el rigor i la imaginació de forma senzilla i espontània, i que afronta genialment el tema de la didàctica de la informàtica.

Jordi Achón Masana

LA MATEMÀTICA LA GEOMETRIA

Emma Castelnuovo



KETRES EDITORA

LA GEOMETRIA

Emma Castelnuovo

Presentació de l'edició catalana de *Periodica Pura*

El llibre es preocupa d'incitar els alumnes, a través dels problemes motivats per una dinàmica concreta i de les diverses qüestions de la realitat en què vivim, a construir ells mateixos les matemàtiques amb l'ajut del professor. Jo estic segura que els mestres catalans no romandran indiferents davant d'aquest esperit tan «llati» i s'adonaran que un ensenyament d'aquest tipus converteix les matemàtiques en una disciplina de les més engrescadores. (*Del Pròleg.*)

Hem pensat que la versió catalana de «La Geometria» ha de ser força important en el procés de recuperació que s'inicia. A l'escola, a la formació de mestres, a la biblioteca del mestre de matemàtica, serà un punt de referència, de vegades una font d'inspiració i, d'entrada, un bon gruix d'exercicis i experiències que poden sortir del llibre i prendre realitat a la classe per tal de començar ja ara mateix a fer geometria. (*De la Presentació.*)

21x29 cm, 348 pàgs., 662 il·lustracions a 1, 2 i 4 tintes.



KETRES EDITORA

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

Barcelona-15

Cinc anys de MAINADA a la programació de Ràdio 4

Des de fa cinc anys un equip de professionals de la ràdio i també un grup de gent jove sense cap mena d'experiència en el medi, gestionen i aconduïxen conjuntament dues hores de ràdio a la setmana. El programa es diu MAINADA i es pot escoltar cada dissabte a les 11 del matí per Ràdio 4 i la seva xarxa d'emissores en FM a Catalunya.

L'objectiu és ben simple: aconseguir en la programació d'una emissora amb força recursos de tipus tècnic, i economia que no depèn de la publicitat, un espai per fer ràdio en directe, que sigui estimador de la imaginació, obert a les iniciatives de l'audiència, en constant contacte amb els educadors, en l'intent d'erigir-se en portaveu d'una sèrie d'activitats, i una manera d'entendre l'esplai, que no té cap racó ni a la premsa ni a la ràdio del país.

L'actual configuració del programa difereix molt del començament i conserva només la «ideologia». En aquests moments hi ha un equip de sis persones que hi treballen i els espais són els següents:

1. *Salutació i emissió d'una cançó en català d'acord amb un conveni amb la Co-selleria d'Ensenyament de la Generalitat.*

2. *El sac de gemecs.* — Espai on mitjançant el telèfon qualsevol oient infantil pot realitzar una queixa que, si és al nostre abast, traslladarem a les institucions pertinents.

3. *El bomber Joan.* — Un membre del cos de bombers de la Generalitat ens explica, en forma de conte, situacions de perill, davant de les quals s'ha de saber actuar. Hi ha trucades i preguntes als nens.

4. *Viatges.* — Suggestiments d'excursions que podem realitzar donant informació de rutes, transports i pressupostos.

5. *Les aventures de Rosend Foxterrier, investigador privat.* — Una sèrie de narracions d'intriga que, malgrat la sàtira a les sèries convencionals, amaguen un enigma que amb enginy cal resoldre. Hi ha trucades, participació de l'audiència i a la fi es dona la resposta.

6. *Dèria/K7.* — Una mena de servei públic on s'ofereix la possibilitat d'enregistrar, de casa estant, discos i documents sonors que normalment no són a l'abast del nostre públic, per qüestió de preu o per la dificultat de trobar-los.

7. *Les altres notícies.* — Notícies que surten als diaris en lletra petita, però que són xocants i es fan dignes de comentari.

8. *Mambo n.º 8.* — Joc per equips d'una mitja hora de durada on hi trobem com a principals objectius el treball en equip, el saber manejar un llibre i la picardia, per davant de l'erudició. Tots els parti-

cipants reben sempre un obsequi pel fet de jugar i el premi especial de qui guanya cada programa consisteix en la possibilitat de participar-hi altra vegada la setmana següent. Els premis són llibres, jocs de sobretaula i, de vegades, algun joc més gros que l'equip s'emporta per compartir amb els seus companys.

9. *Música.* — Al llarg de tot el programa i per tal de descongestionar-lo de paraula, hi ha nombroses falques musicals. La música es tria molt acuradament i va des de folklore de països exòtics, prèviament presentat i comentat, fins a les cançons dels autors de més èxit que hi ha ara al món, les lletres de les quals es comenten i tradueixen.

10. *El món del col·leccionisme.* — Una mena de mercat de canvis i operacions comercials per a tots els oients.

11. *Informació d'espectacles infantils o d'interès.* — Ultra la lectura dels comunicats de Rialles, Cavall Fort, Coordinadora d'espectacles als barris i altres, es fa una lectura i selecció de la cartellera de cinemes on moltes vegades hi trobem magnífiques pel·lícules a cines de barriada en les quals gairebé ningú no hi hauria parat esment.

El programa és obert, tant, que molts dels seus oients, amb els temps, han passat, com dèiem al principi, a col·laborar en la seva realització.

Ens ajuden les crítiques del públic i si són d'educadors, molt millor. Per tant, si teniu la paciència d'escoltar-nos un dia, us agraïrem els vostres suggeriments i crítiques.

Per l'equip de MAINADA
Jordi Roura

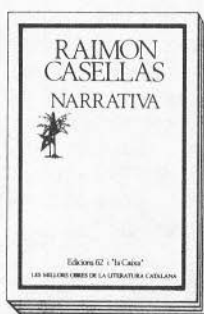
LES MILLORS OBRES D'AQUEST MES

Les millors Obres de la Literatura Catalana



Nº 84
Preu 175
ptes.

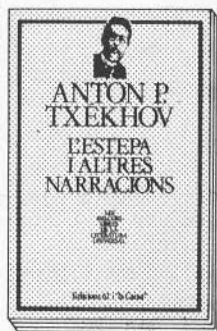
Valentina, Premi Crexells 1933, novel·la d'una modernitat evident, és una de les obres més representatives de Carles Soldevila (1891-1967), un escriptor que conrea tots els gèneres amb gran dignitat.



Nº 85
Preu 360
ptes.

Els sots feréstecs (1901), *Les multituds* (1906) i *Llibres d'històries* (1909) —obres incloses en aquest volum— constitueixen tota l'obra narrativa de R. Casellas, crític i historiador de l'art però, també, un narrador influent i un gran estilista.

Les millors Obres de la Literatura Universal



Nº 16
Preu 525
ptes.

L'estepa, *Una cacera dramàtica*, *El pavelló número 6* i una tria de contes s'inclouen en aquesta mostra de l'obra de Txekhov, un dels grans autors de la literatura russa. Traduccions d'Andreu Nin, Maria Antònia Oliver i Ricard Sanvicente.

SUBSCRIVIU-VOS-HI! Retalleu aquesta butlleta, ompliu-la amb les vostres dades i porteu-la a la vostra llibreria o trameteu-la a **Edicions 62, Provença, 278, Barcelona-8.**

**DE VENDA
A TOTES
LES LLIBRERIES**

Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

Població _____ D.P. _____

Vull subscriure'm a «**Les Millors Obres de la Literatura Catalana**» i a «**Les Millors Obres de la Literatura Universal**», conjuntament.

Vull subscriure'm només a «**Les Millors Obres de la Literatura Catalana**».

Quota mensual de 800 pessetes. Primer rebut de 5.000 pessetes i quota trimestral de 2.200 pessetes. Quota trimestral de 1.600 pessetes.

Vull subscriure'm a «**Les Millors Obres de la Literatura Universal**», solament.

Quota trimestral de 1.000 pessetes.

Atendré el pagament de la modalitat elegida _____ Signatura _____

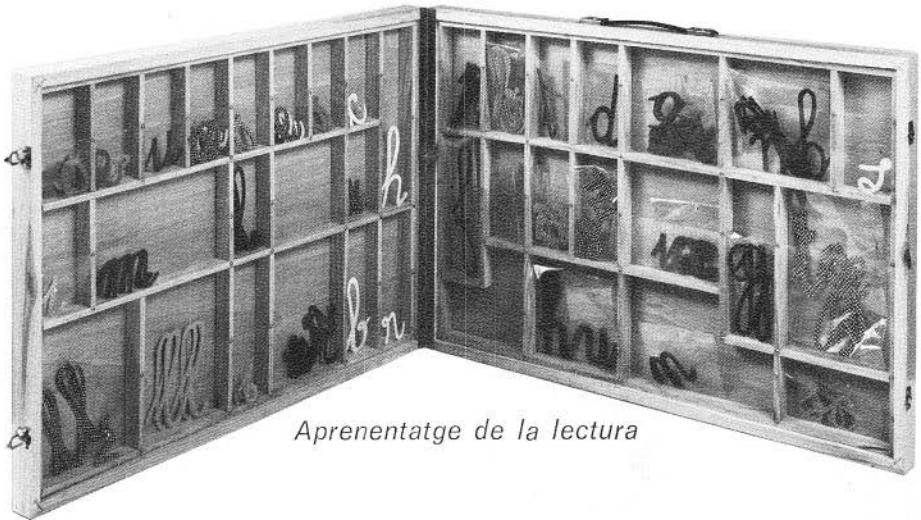
en la llibreta _____ núm. _____ de l'oficina _____
 en la _____ núm. _____ de la _____
 Caixa de Pensions "la Caixa"

Les Col·leccions que no vam poder llegir a l'Escola

"la Caixa" i Edicions 62



MATERIAL DE CLASSE COMPLEMENTARI DE «LA CLAU» DE ROSA SENSAT.



Aprentatge de la lectura

LES LLETRES

- Les lletres Montessori de compondre adaptades a la llengua catalana i col·locades dins d'una caixa.
 - Una caixa amb 39 compartiments.
 - Un compartiment per a cada so de la llengua catalana i cinc compartiments per a les grafies més dificultoses.
 - Cada compartiment en el lloc que li pertoca en la boca i el pensament del nen:
 - la filera dels sons oclusius
 - la filera dels sons fricatius
 - la columna dels sons labials
 - la columna dels sons dentals
 - la columna dels sons palatals i velars
 - la columna de les lletres mudes més freqüents
 - la columna de les mudes i les dificultoses menys freqüents
 - la filera de les vocals tòniques
 - la filera de les vocals àtones
 - la filera dels sons líquids
- Els colors plans indiquen seguretat en l'ús de les lletres.
- Els colors tacats indiquen cautela.



Maternal i Parvulari

Equip de parvulari de "l'Avet"

Cicle inicial i mitjà d'EGB

Col·lecció "La Clau" de "Rosa Sensat"

Dos noms de prestigi per a uns textos de qualitat

Nova col·lecció al servei de l'Escola de Catalunya

Assegura la coherència i continuïtat pedagògiques al llarg dels diferents nivells i la relació entre les matèries

És motivadora de l'activitat dels nens, perquè el treball està fet en equip per mestres-autors, coordinadors i dibuixants.