

# PERSPECTIVA ESCOLAR 71

Publicació de «Rosa Sensat»

Gener 1983



*per  
la  
Pau!*

## INDEX

### EDITORIAL

1

### PER LA PAU!

- |   |    |
|---|----|
| 1. APROXIMACIÓ AL SISTEMA MILITAR ESPANYOL, per Josep M. Comas i Estalella                  | 3  |
| 2. MENTRE LA MEITAT DELS CIENTÍFICS TREBALLEN PER LA GUERRA, per Roberto Fieschi            | 12 |
| 3. REALITAT I UTOPIA DELS DRETS HUMANS, per Joaquín Ruiz Giménez                            | 19 |
| 4. LA CONTRIBUCIÓ DE L'ESCOLA NOVA A LA PAU, per Josep González-Agápito                     | 28 |
| 5. L'EDUCACIÓ PER LA COMPREENSIÓ INTERNACIONAL I LA PAU, per Araceli Vilarrasa i Joan Pagès | 34 |
| 6. EL MCEP I LA PAU, per Josep Alcobé   | 45 |
| 7. ASPECTES MUSICALS. Entrevista amb Oriol Martorell  | 48 |

### ESCOLA

EXPERIÈNCIES ESCOLARS: Anem a veremar!

57

### ACTUALITAT

PER ALS NOIS I NOIES

61

### ASSOCIACIÓ DE MESTRES DE «ROSA SENSAT» NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ

64

*La diagramació de la part monogràfica d'aquest número ha estat realitzada amb la col·laboració de Josep Tormo, director del Museu del Llibre i de les Arts Gràfiques de Barcelona.*

*Les il·lustracions són reproduccions de gravats del fons de l'esmentat Museu, la majoria d'ells dels ss. XVIII-XIX. El dibuix original de la coberta i els dels jocs de falda de les pàg. 40-41 són de Josep Ribot (1888-1974) i es conserven al Museu d'Indústria i Art Popular de Barcelona.*



#### Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.  
Tel. 237 07 01 - Barcelona-8

**Consell de Redacció:** Jordi Achón, Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvà, Marta Mata, Anna M. Roig

**Director:** Jordi Tomàs

**Secretària de Redacció:** Teresa Udina

**Distribució a llibreries:** Ars de Berà - Lluç, 10-14, B-5

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

**Maqueta:** Santi Pau

**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: 2.200 ptes. — P.V.P. 250 ptes.



# *per la Pau!*

1

En el moment en què la humanitat està sentint altra vegada, i més que mai, el perill d'una guerra nuclear generalitzada que podria acabar amb la vida sobre la terra, i coincidint amb la campanya proposada per l'ONU per la pau i el desarmament, «Perspectiva Escolar» vol dedicar aquest primer número de 1983 a aquest tema de la pau, no només per adherir-se més o menys activament a la campanya, sinó també per intentar transmetre als mestres —i a través d'ells als nens i a les nenes— una sensibilitat més gran respecte a aquest problema.

Pretenem, doncs, que les qüestions i el debat sobre el perill i les conseqüències de la guerra que actualment s'estan plantejant en l'àmbit ciutadà, s'introdueixin a l'escola, i que els mestres —evitant qualsevol mena de catastrofisme i truculència— siguin capaços de donar als alumnes uns elements d'informació i d'anàlisi que els ajudin a anar prenent una actitud responsable davant aquesta realitat.

Aquest número de «Perspectiva Escolar» centrat, doncs, en aquest objectiu, publica, en primer lloc, dos aspectes que representen els factors actius més determinants del perill de guerra, l'un, el militar, ha intervingut al llarg de tota la història; l'altre, el científic, li dóna el caràcter anihilador actual. El professor J. Ruiz Giménez, nomenat recentment *Defensor del poble*, posa en el tercer article unes bases antropològiques per a un equilibri just entre la llibertat, i la igualtat i la solidaritat per tal d'assolir una societat oberta a la plenitud dels valors humans i generadora de justícia, fraternitat i pau. Vénen a continuació tres articles relacionats més directament amb l'escola: primer, des d'una perspectiva més aviat històrica, la contribució de l'Escola Nova a la pau; segon, la posició i la pràctica educativa, en relació a la pau, del Moviment Cooperatiu d'Escola Popular, i tercer, unes orientacions pedagògiques sobre els valors que cal educar per a una comprensió de la pau, acompanyades d'uns suggeriments didàctics. El monogràfic es tanca amb unes reflexions sobre les possibilitats de la música com a educadora de la pau i com a expressió del seu anhel.

La contribució de «Perspectiva Escolar» a la campanya per la pau i el desarmament no s'acaba, però, amb aquest número. Durant l'any anirem publicant més material sobre el tema; invitem, doncs, els mestres perquè ens enviïn experiències, recursos didàctics o qualsevol altre tipus de col·laboració que serveixi per a educar els nois i les noies en el sentit de la pau.

Amb els promotors i adherits a la campanya per la pau, amb tots els qui d'alguna forma hi treballen i amb tots els homes i dones que l'anhelen, amb tots els col·laboradors d'aquest número, «Perspectiva Escolar» aposta per la pau —i contra la guerra—, però una pau justa, és a dir, basada en la igualtat i la fraternitat.

Aposta per la raó i el diàleg —i contra la força— com a únic camí digne de l'home per resoldre els problemes entre els diversos grups humans. I amb Jayne Cortez, invitat per la Unesco junt amb vint poetes més de totes les regions del món a pronunciar-se contra les forces de l'opressió i la destrucció, aposta per la vida —i contra la mort: *«Per això jo dic: jo vull la vida / la preservació de la vida ara / el canvi revolucionari ara / abans que l'asfíxia, abans que el pànic / abans no s'estengui la invasió de la indiferència / i escupi foc / en les llàgrimes tòxiques / d'aquest amuntegament.*



fig 1.



## Aproximació al sistema militar espanyol

*Josep M. Comas i Estalella*

La institució militar espanyola, tal com avui la coneixem, es forma el segle passat paral·lelament a la construcció de l'Estat.

A principis del segle XIX —la Guerra del Francès— un exèrcit aparentment nou trenca amb el vell exèrcit de l'aristocràcia. La novetat rau en la composició de l'oficialitat, que ja no és la noblesa, sinó una mescla de l'antiga oficialitat amb elements provinents del camp, guerrillers i burgesos.

La història de l'exèrcit espanyol es podria dividir en dues etapes: fins la Restauració i després de la Restauració. Des de la Guerra del Francès fins la Restauració hi ha, d'una banda, un nombre important d'intervencions militars en política sota la forma de pronunciaments —els uns reeixits, d'altres fracassats— amb una mitjana d'un cada vint mesos. D'una altra banda, existeix una debilitat de l'exèrcit com a institució de l'estat. Això vol dir que no és l'exèrcit com a tal que actua, sinó que són caps militars els qui se serveixen de fraccions de l'exèrcit per assolir els objectius del corrent polític al qual pertanyen. Com ha escrit Tuñón de Lara, «l'exèrcit no pren el poder per exercir-lo ell mateix, sinó per cedir-lo a l'un o l'altre dels grups civils en lluita».<sup>1</sup> Els militars autors dels pronunciaments actuen menys com a militars que en funció de les seves preferències polítiques. En aquest sentit, Espartero, Narváez,

1. TUÑÓN DE LARA, M., *Historia y realidad del poder*, Edicusa, Madrid 1967, p. 48.

## 4 Josep M. Comas i Estalella

Prim i Serrano, a més a més de ser uns brillants generals polítics, són homes polítics d'uniforme que aspiren a la conquesta del poder per al seu partit o grup, en una Espanya on aquests són dèbils i ineficaços. Així es produeix el fet paradoxal de l'absència de militarisme pur a l'època d'intervencions militars més sovintejadades en política.

A partir de la Restauració, no hi ha tants cops militars. La causa és la instal·lació a Espanya d'un sistema polític més estable, la institució d'un torn al poder que de moment resol el problema de les classes representades a l'Estat espanyol. Això permet que l'exèrcit es consolidi com a institució i s'aparti de l'intervencionisme directe.

El 1923, la presa del poder per part del general Primo de Rivera significa el primer cop militarista de l'Espanya contemporània, en el sentit que, per primera vegada, la institució militar com

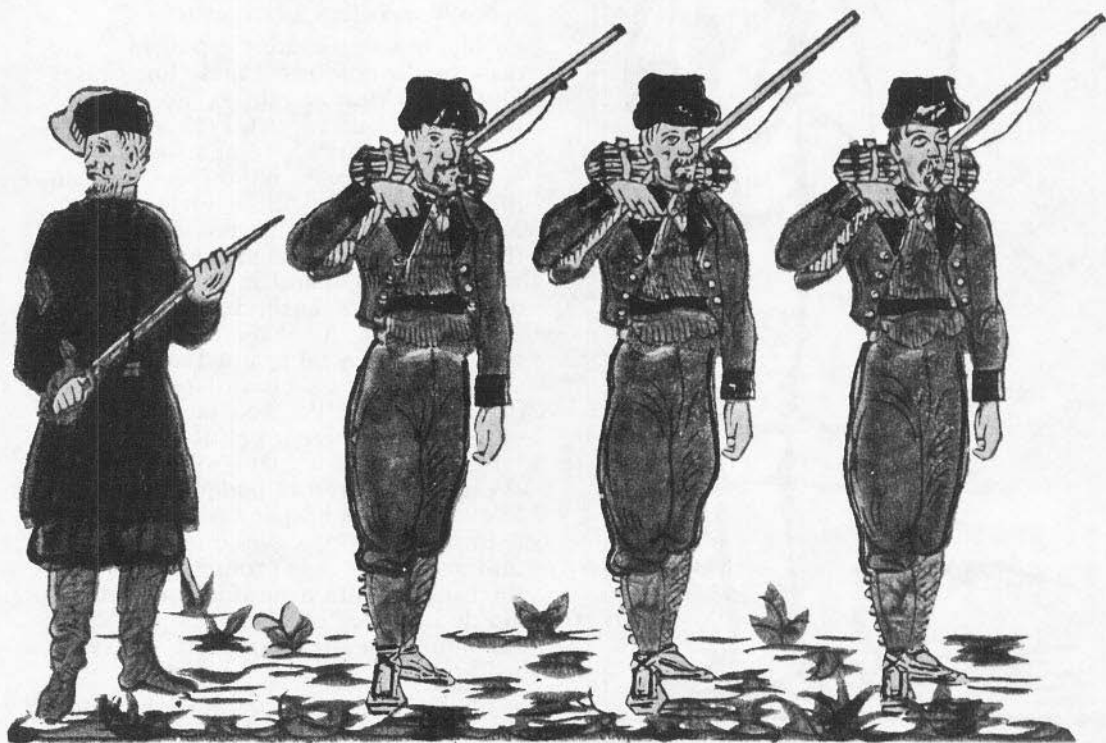
a tal produeix una ruptura en l'ordre vigent i es fa càrrec del poder polític per administrar l'Estat.

### *Característiques estructurals i ideològiques*

Aquests antecedents històrics ens permeten de configurar l'exèrcit espanyol contemporani amb uns trets estructurals i ideològics ben caracteritzats: l'exèrcit espanyol té característiques pròpies d'un exèrcit de «tipus domèstic».

Aquestes característiques s'oposen als d'un exèrcit de tipus clàssic en els aspectes següents:

- A. Primacia de la funció política de l'exèrcit en detriment de la funció de defensa contra un enemic exterior. La hipertròfia de la seva funció política és la causa que l'exèrcit esdevingui de manera alternativa el suport del règim polític i el seu botxí.



B. Interiorització de conflictes. L'exèrcit no fa guerres clàssiques. L'enemic no és fàcilment identificable per una conquesta de territori. La definició de l'enemic és més aviat ideològica: en certs moments històrics es combat l'heretge, en d'altres l'ateisme, i, més a prop de nosaltres, el «separatisme». Això fa que l'enemic per a l'exèrcit sigui més a dintre que no pas a fora.

C. L'exèrcit té una organització excessivament burocràtica i poc operativa, amb nombrosos quadres militars.

Entre les condicions històriques que han engendrat un exèrcit d'aquest tipus és escaient d'assenyalar la debilitat de l'Estat i l'aïllament internacional.

1. La debilitat de l'Estat influeix en les estructures de l'exèrcit, ja que en certa manera és l'Estat qui crea l'exèrcit i aquest exerceix el monopoli legal de la violència al seu servei. La història de l'Espanya moderna i contemporània permet de constatar la impotència i la incapacitat de les classes dirigents per crear un veritable Estat, en la doble accepció de comunitat estatal i d'aparat de poder. Per això l'exèrcit realitza una funció vicarial: en lloc de ser l'instrument d'un Estat modern, integrador de nous fenòmens polítics i socials i regulador de la dialèctica de l'ordre i del canvi, l'exèrcit apareix, massa sovint, com l'instrument de certs interessos particulars al si d'un Estat oligàrquic.

En aquest sentit, s'ha de tenir en compte que l'exèrcit tendeix a fer-se una representació molt rígida del seu paper i del paper de l'Estat. I això és perquè és una institució on l'aspecte ideològic, viscut d'una manera jerarquitzada, és més important que en altres institucions de l'Estat. Per tot això no és estrany que l'exèrcit, ja des de finals del segle XIX, s'hagi identificat amb els interessos superiors de la Pàtria i hagi esdevingut de *motu proprio* el dipositari i guardià de l'ésser patri.



2. L'aïllament internacional en el qual viu Espanya, en diversa mesura, des de fa més de cent cinquanta anys, i d'una manera més intensa des del desastre del 98, ha permès que el país no es veiés implicat en els grans conflictes mundials. Això no obstant, no ha pogut esquivar una llarga cadena de conflictes civils, des de les guerres carlines fins al conflicte de 1936. Les guerres civils acreixen la funció política de l'exèrcit i engendren la «militarització» de la societat. No sembla exagerat dir que l'exèrcit espanyol s'ha forjat en el marc de les guerres civils i de guerres colonials. Perd en general les darreres i no coneix altres victòries que les que posen fi a les lluites fratricides.

Tots aquests trets estructurals i ideològics continuen essent vàlids, amb més o menys intensitat, fins als nostres dies. La guerra civil de 1936-1939, però, n'agreuja alguns.



*Les conseqüències de la Guerra Civil*

El conflicte de 1936 va produir una veritable mutació humana i ideològica als rengles de l'exèrcit.

En primer lloc, la Guerra Civil va produir canvis importants en el factor humà de les forces armades. La conseqüència immediata va ser que l'exèrcit es va veure amputat de la seva ala esquerra, mentre que la seva ala més conservadora resultava clarament reforçada. Dels 15.343 caps i oficials que hi havia a Espanya el 1936, 7.700 es van aixecar contra la República, 1.500 van ser afusellats i 3.500 van combatre a les ordres del govern republicà.<sup>2</sup> Els oficials que van lluitar sota la bandera republicana van desaparèixer en gran part de l'exèrcit el 1939. Els militars que tenien una ideologia més d'esquerra van ser afusellats, exiliats, empresonats o expulsats de l'exèrcit.

Mentrestant, més de 29.000 oficials voluntaris —els «alféreces provisionals»— passaven a engruixir els rengles franquistes. D'aquests alferes, més de 4.000 van morir a la guerra i més de 15.000 van tornar a la vida civil el 1939. Un total de 9.758 van quedar-se a l'exèrcit de terra com a oficials al final del conflicte. Aquest nombre equivalia al total d'oficials que haurien pogut sortir de l'Acadèmia Militar en 43 anys.

La nova composició humana de l'exèrcit el 1939 havia de tenir efectes nefastos en el pla de les expectatives de carrera, ja que va produir un taponament dels escalafons i un «envelliment» prematur dels oficials procedents de les Escoles Militars de després de la guerra. Els oficials transformats —antics alferes provisionals— van ocupar fins a la meitat de la dècada de 1970 un nombre més gran dels graus superiors que no els oficials sortits de l'Acadèmia Militar, com ho mostren les dades del quadre següent:

Grau	Ex-alferes provisionals	Oficials Acadèmia
Coronels	328	—
Tinents coronels	956	125
Comandants	792	1.622
Capitans	—	4.270
Tinents	—	1.392

Font: Escalillas 1974 del Ejército de Tierra.

La llei inexorable de l'edat ha fet que els oficials que provenien dels antics alferes provisionals hagin ja desaparegut dels escalafons del servei actiu.

En segon lloc, els canvis en el factor humà van produir conseqüències ideològiques al si de l'exèrcit. L'aflluència massiva d'oficials pertanyents a un mateix sector combatent va donar a l'exèrcit una ideologia no pluralista, de caràcter netament conservador. Els antics combatents franquistes duen l'empremta de la ideologia de croada que va inspirar la rebel·lió militar de 1936. Aquesta mateixa ideologia va ser transmesa posteriorment als futurs oficials en el recinte de les Acadèmies Militars, gràcies a l'endoreclutament existent al si de l'exèrcit i a l'esperit amb què s'impartia l'ensenyament militar durant els anys del franquisme.

Aquestes dues raons —composició humana i ideologia— permeten afirmar que l'exèrcit de la victòria va ser un exèrcit «semi-nacional», segons l'expressió utilitzada per Juli Busquets.<sup>3</sup>

Sota el règim franquista, les forces armades esdevenen el suport privilegiat del règim. Com a força política col·locada a la cúspide del poder per una victòria militar interior, la seva missió era abans que res una missió política. En aquest sentit, la repartició geogràfica de les tropes de l'exèrcit de terra —avui encara vigent— responia més a criteris de lluita contra eventuals enemics interiors que no a consideracions

2. Cf. SALAS LARRAZÁBAL, S., *Historia del Ejército popular de la República*, Ed. Nacional, Madrid 1973.

3. Cf. BUSQUETS, J. i altres, *El Golpe*, Ed. Ariel, Barcelona 1981, p. 12.



de defensa exterior. La distribució dels regiments de la Divisió «Brunete» envoltant Madrid n'és una bona prova.

Els canvis polític-institucionals esdevinguts després del 20 de novembre de 1975 tindran un reflex en l'àmbit militar.

### *La reforma militar*

La reforma de les forces armades duta a terme a partir de 1976 perseguia un doble objectiu.

En primer lloc, transformar un exèrcit amb *Generalísimo* en un exèrcit sense *Generalísimo* i sotmès a una autoritat civil nascuda d'un procés electoral en un règim parlamentari.

En segon lloc, en el pla funcional, dur a terme una despolitització dels objectius de les forces armades, les quals havien de deixar de ser una «força política interior» i reduir la seva missió a la d'una «força» al servei d'un Estat plural amb opcions polítiques diverses i antagòniques, amb la missió de guardar la seva integritat territorial de cara a un eventual enemic exterior que l'amenaçés.

Això implicava, en darrer terme, una reorganització a fons de l'estructura professional de l'exèrcit, ja que una cosa és combatre un eventual enemic exterior i una altra, ben distinta, preparar-se per lluitar contra la subversió interna.

Pel que fa al primer objectiu de la reforma, l'exèrcit espanyol avui no té un *Generalísimo*. L'article 62 de la Constitució de 1978 determina que correspon al Rei «el comandament suprem de les Forces Armades», de la mateixa manera que en la situació anterior aquest comandament corresponia al *Generalísimo*, però en aquest cas el comandament suprem queda englobat dintre les funcions constitucionals del rei, que «regna però no governa» en tant que a l'etapa anterior, el *Generalísimo* dels exèrcits de terra, mar i aire «governava, però no regnava». La diferència és important.

Això no obstant, el Rei, com a Cap d'Estat que és, apareix com l'interlocutor natural per a les forces armades. Aquesta és una de les constants en les relacions polític-militars de l'Espanya del segle XX. En aquest sentit, és escaient afirmar que la impossibilitat d'un tal diàleg ha tingut conseqüències històricament nefastes per al país. Sobre aquest punt, s'escau preguntar-se per la importància que va poder tenir l'elecció de 1936 a la més alta magistratura de l'Estat, de Manuel Azaña. Aquest era l'home de les reformes militars que van ser mal rebudes per una part important de l'oficialitat, i molt dels seus membres van considerar que aquesta elecció impossibilitava qualsevol mena de diàleg Cap d'Estat-Exèrcit. De totes maneres, una cosa sembla certa: el diàleg entre la més alta magistratura de l'Estat i l'exèrcit és un fet de conseqüències polítiques innegables.



## 8 Josep M. Comas i Estalella

Per assolir aquest objectiu de reduir la missió política de l'exèrcit, la reforma aplica els principis de la subordinació al poder civil i el de la separació de l'esfera política i de la línia de comandament de l'exèrcit.

A títol preliminar, cal assenyalar que el principi de subordinació política ha de ser afermat amb més força i aplicat amb més rigor en un règim democràtic que no en un règim autoritari, ja que les idees-base sobre les quals es fonamenta la ideologia de la democràcia liberal són oposades a les que regeixen al si de les forces armades: la primera atorga la primacia a la llibertat i a la participació, mentre que per a les últimes l'essencial és l'ordre, la jerarquia, la disciplina.

L'article 8, paràgraf 1 de la Constitució assenyala que les Forces Armades, formades per l'Exèrcit de Terra, l'Armada i l'Exèrcit de l'Aire, garanteixen

la sobirania i la independència d'Espanya i defensen la seva integritat territorial i l'ordre constitucional.

Com es desprèn de l'anàlisi d'aquest article, al costat de les missions de força al servei de l'Estat (sobirania i defensa de la integritat del territori) se'ls assigna una missió política de cara a l'interior, la defensa de l'ordre constitucional, la qual cosa limita la reforma a una «despolitització funcional partidista» que es concreta en una neutralitat política davant les distintes opcions existents dintre l'ordre constitucional. Però la Constitució no solament defineix les funcions de les forces armades. No els atorga cap poder. Per això, la qüestió essencial és en darrer terme determinar a qui correspon decidir la seva intervenció: si al mateix exèrcit a través de la seva línia de comandament, o si aquesta decisió correspon a d'altres instàncies del poder i l'exèrcit té només simplement la facultat d'execució. Aquesta segona solució és la que taxativament disposa la Constitució.

El poder de direcció de les forces armades comprèn en realitat dos poders distints: d'una banda, el poder sobre l'exèrcit i, d'una altra, el «poder» a l'exèrcit.

El poder sobre l'exèrcit és un autèntic poder de decisió per determinar quan i com l'exèrcit ha d'intervenir en el compliment de les seves funcions. L'exercici d'aquest poder correspon a les institucions polítiques, representatives de la sobirania nacional: el Govern i el Parlament.

El «poder» a l'exèrcit és una mera facultat d'execució i, com a tal, subordinada. El seu exercici correspon a les autoritats militars de la línia de comandament. Aquesta línia redueix la seva funció al compliment i execució d'una estratègia de defensa i d'una política militar que són determinats i assenyalats des de fora per uns òrgans eminentment civils nascuts de la voluntat popular.

Pel que fa al poder executiu, l'article 97 de la Constitució estableix que







el Govern dirigeix la política interior i exterior, l'Administració civil i militar i la defensa de l'Estat. El Govern determina la política de defensa de l'Estat. Al si del Govern, correspon al president la direcció política de defensa, així com la direcció de la guerra, assistit per la Junta de Defensa Nacional.

D'altra banda, el ministre de Defensa exerceix totes les funcions de direcció que no es reservi el president del Govern, així com l'execució de la política militar.

Les Corts, expressió de la sobirania nacional, exerceixen el poder sobre l'exèrcit en el marc de les seves funcions legislativa i de control. Les Corts aproven les lleis que concerneixen la defensa nacional, així com els crèdits necessaris. Així mateix poden controlar les activitats de l'administració militar.

Pel que fa al «poder» a l'exèrcit, els òrgans superiors de la línia jeràrquica de comandament militar es concreten en un òrgan collegial —la Junta de Caps d'Estat Major (JUJEM)— i en uns òrgans individuals —els caps d'Estat Major de cada una de les tres rames de les forces armades.

La JUJEM, sota la dependència política del president del Govern, és integrada per un president i pels tres caps d'Estat Major. El president de la JUJEM no és un superior jeràrquic, sinó un «primus inter pares», i no exerceix cap poder directe al si de les forces armades. L'exercici del comandament militar ple al si de cada branca de l'exèrcit correspon als caps d'Estat Major, sota la dependència política del Ministeri de Defensa.

Finalment, el darrer objectiu de la reforma militar —la reforma de l'estructura professional— ha de significar la

formació d'un exèrcit reduït i molt professionalitzat.

El professionalisme, segons el sociòleg americà Huntington, fa que el militar esdevingui indiferent en tot al que fa a les qüestions que no són estrictament professionals.<sup>4</sup> El professionalisme es converteix així en un factor de disminució del risc d'intervenció política de l'exèrcit. Això no obstant, si bé és cert que el professionalisme disminueix els riscos d'una intervenció brutal de l'exèrcit en la vida política, la igualtat professionalisme = neutralitat política és més una equació que no una identitat. Com assenyala el sociòleg suec Abrahamsson,<sup>5</sup> el professionalisme reforça les responsabilitats i l'esperit corporatiu dels oficials i fa que les intervencions siguin més fàcils de realitzar, gràcies a aquesta cohesió interna. Així i tot, és cert que el professionalis-



4. Cf. HUNTINGTON, S. P., *The soldier and the state*, Harvard University Press, 1962.

5. Cf. ABRAHAMSSON, Bengt, *Military Professionalization and Political Power*, Sage Publications, 1972.

me fa que, a les societats desenvolupades, l'exèrcit tingui un ventall més ampli de modalitats d'intervenció política, que converteixen en anacròniques les intervencions brutals en forma de cop d'Estat.

Per assolir l'objectiu d'un professionalisme més gran, la reforma ha de resoldre tres problemes de base que concerneixen els quadres militars:

- Nombre excessiu de quadres
- Envelliment dels dirigents
- Formació dels dirigents

El nombre de quadres militars sembla excessiu, sobretot tenint en compte les responsabilitats d'Espanya en el terreny internacional, així com el nombre d'efectius humans de les forces armades. Així, el 1979, hi havia a Espanya un dirigent militar per cada soldat, i un oficial o cap per cada 18 soldats i suboficials. Si bé a la Marina i a l'Exèrcit de l'Aire, un percentatge elevat de quadres sembla normal ateses les característiques tècniques, tal situació és anormal a l'Exèrcit de Terra. També és cert que el nombre excessiu de dirigents és degut sobretot a la importància quantitativa dels cossos de naturalesa administrativa.

L'envelliment dels dirigents ha fet realitat l'afirmació que l'exèrcit espanyol és un dels més vells del món. El 1978, la mitjana d'edat del grup més nombrós d'oficials generals era de 64-65 anys, i la del mateix grup de coronels era de 60-61 anys. Una reforma legislativa ha estat engegada des de 1981 amb la finalitat de limitar la permanència dels oficials en actiu a l'exèrcit.

Finalment, el problema de la formació dels oficials és un dels més importants amb què s'enfronta l'exèrcit i el país. És lligat íntimament amb la necessitat d'una reforma de l'ensenyament militar, en la seva lletra i el seu esperit. Entre les diverses metes que aquesta reforma hauria d'assolir assenyalem: a) la necessitat de proporcionar als futurs oficials l'educació cívica, cultural i social, adequades de manera que el distanciament que hi ha avui entre la societat i l'exèrcit tendís a desaparèixer; b) establir un sistema de selecció del professorat que tingui en compte les aptituds pedagògiques i doni accés al professorat civil en l'ensenyament militar; c) canviar l'esperit amb què s'imparteix aquesta ensenyança a fi que els dirigents s'impregnin dels principis que regeixen una societat lliure i pluralista i els permeti d'integrar-s'hi més bé.

## APÈNDIX I

POTENCIAL MILITAR Quadre comparatiu *Mitjans materials*

<i>Països</i>	<i>Carros</i> <sup>1</sup>	<i>TOA'S</i> <sup>2</sup>	<i>Avions combat</i>	<i>Avions transport</i>	<i>Vaixells superfície</i>	<i>Vaixells submarins</i>
Alemanya	6.104	6.166	480	193	167	24
França	3.620	2.000	477	190	157	23
Gran Bretanya	3.311	3.538	540	66	144	26
Grècia	1.690	980	259	68	90	7
Holanda	920	2.910	170	12	33	6
Itàlia	1.650	4.000	311	30	79	9
Bèlgica	686	1.405	150	25	39	0
Portugal	117	165	24	27	53	3
Espanya	1.038	542	168	78	75	12

Font: *The Military Balance (1979-80)*, Londres.

1. S'hi han comptabilitzat tant els carros de combat mitjans com els lleugers.
2. Vehicles de transport cuirassat.



## APÈNDIX II

POTENCIAL MILITAR Quadre comparatiu *Mitjans financers i humans*

Països	Despesa defensa per habitant (en dòlars)	Despesa defensa/PIB (%)	Efectius militars (milers)	Militars/1.000 hab.	Durada servei militar (en mesos)
Alemanya	370	3,7	477,7	7,8	15
França	374	3,9	500,6	9,3	12
Gran Bretanya	437	4,9	322,8	—	—
Grècia	236	6,9	184,6	20,1	24-30
Holanda	374	3,4	110,8	7,2	14-17
Itàlia	124	2,4	365	6,3	12-18
Bèlgica	378	3,3	86,8	9,0	8-10
Portugal	71	4,0	60,5	7,0	15-24
Espanya	160	2,9	321 <sup>1</sup>	9,0	15-18

Font: *Military Balance (1979-80)*, Londres, 1979.

1. Les forces paramilitars no hi són incloses.

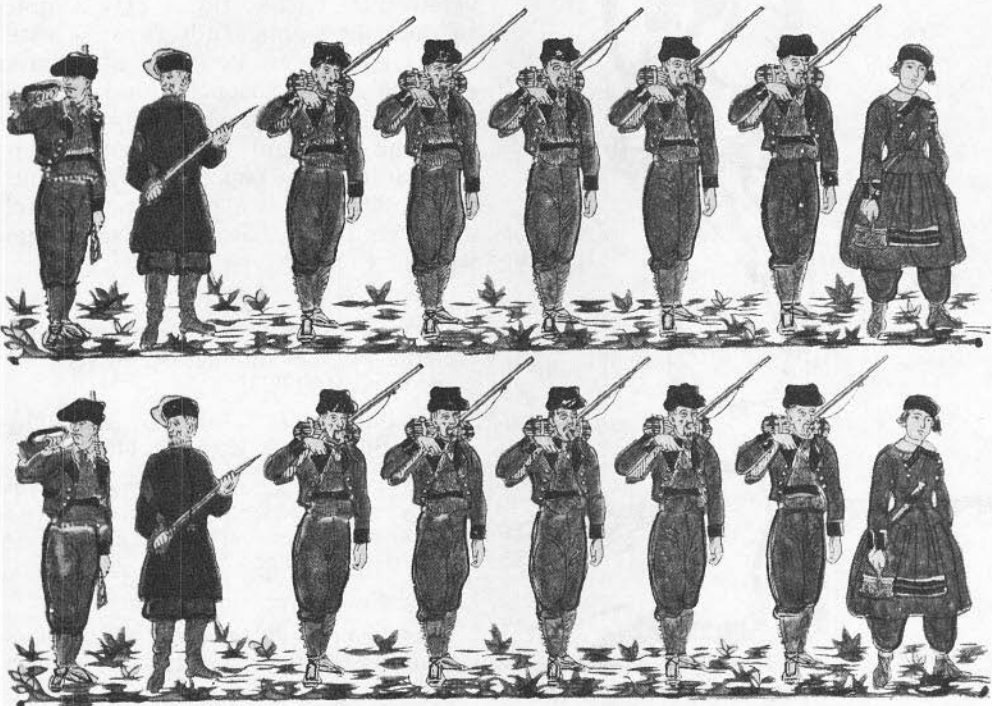




fig 2.



## Mentre la meitat dels científics treballen per la guerra...

*Roberto Fieschi*

El problema de l'educació a la pau, i en particular de comprendre els riscos creixents de guerra nuclear, és sentit avui com a molt greu; existeixen diverses associacions de científics que es proposen com a objectiu informar i educar en aquest sentit, i durant els últims anys s'han elaborat esquemes per ajudar els ensenyants que es volen embrancar en aquesta tasca i s'han avançat propostes per introduir el tema en els cursos universitaris.<sup>1-5</sup> La qüestió és més complexa quan es tracta d'adreçar-se a estudiants més joves. Per tal d'afrontar-la em baso en l'experiència que he adquirit directament aquest últim any discutint amb estudiants de les escoles mitjanes inferiors i superiors i amb mestres de les escoles elementals. Per facilitar l'explicació, l'esquematitzo en quatre punts:

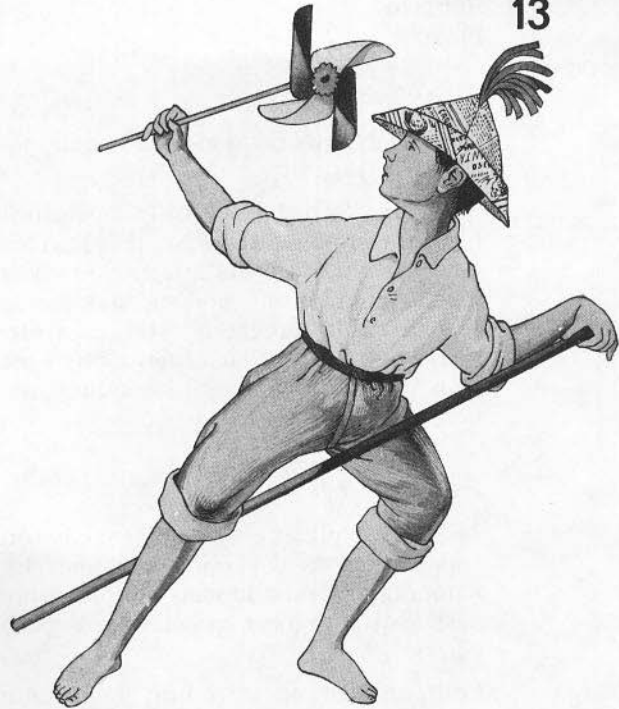
1. WILSON, Ward, *Nuclear ignorance*, «Bulletin of the Atomic Scientists», 37, n. 9, p. 24 (1981).
2. ZIMAN, John, *It needs to be said*, «Physics Education», 15, p. 329 (1980).
3. WELLINGTON, J. J., *Teaching the unteachable — physics education and nuclear weapons*, «Physics education», 17, p. 106 (1982).
4. FAS Newsletters, març i abril 1982.
5. *Short course on the arms race*, American Association of Physics Teachers (1982).

1. És útil parlar als escolars de les armes nuclears?
2. És possible?
3. De quina manera ens podem encarar amb la qüestió?
4. Quines són les dificultats principals?

### *Parlar de les armes nuclears*

1 a. El tema és important i comprèn aspectes interessants i essencials de la vida (i de la possible mort) de les societats contemporànies: aspectes científics, tècnics, militars, econòmics i polítics. Es presta, doncs, a una col·laboració entre ensenyants de diverses disciplines.

1 b. Avui el risc de guerra nuclear és molt més gran que en els trenta-set anys transcorreguts des de l'explosió sobre Hiroshima i Nagasaki (llevat potser de la crisi dels míssils a Cuba) i va en augment de forma espantosa. Mentre durant molts anys les grans potències es van armar per *no* usar les armes, gradualment de les tradicionals estratègies de la dissuasió i de l'equilibri del terror, principalment defensives, han sorgit i han conquerit credibilitat doctrines desestabilitzadores, de possibles guerres nuclears. El nombre de les proves nuclears i la precisió dels míssils a disposició de les grans potències han augmentat fins a tal punt que ara cap tipus d'acurat equilibri pot crear l'estabilitat i l'única esperança radica en el desarmament. Cal afegir-hi que, a manca d'acords per al desarmament entre les potències nuclears, continuarà els pròxims anys la «proliferació horitzontal», és a dir, altres estats fabricaran les seves bombes nuclears, de manera que l'estat de coses esdevindrà encara més perillós i inestable.



Els governs de les grans potències no aconseguiran sortir de l'espiral d'un rearmament sense fi; consideren encara la guerra, o almenys la supremacia militar, en els termes clàssics enunciats per Clausewitz el segle passat, és a dir, com un mitjà per aconseguir objectius polítics, tot ignorant que una guerra nuclear causaria destruccions de tal magnitud que ja no tindria sentit parlar de vencedors i de vençuts.

Val la pena de citar l'opinió de Robert Mc Namara, que fou ministre de la Defensa als Estats Units: «És hora d'implicar en el debat les víctimes potencials, vull dir el ciutadà corrent. Una persona normalment no sap res, a la pràctica, sobre la guerra nuclear, sobre els perills que enclou, sobre els factors que influencien aquest risc» («Los Angeles Times», 8 abril 1982).

Cal, doncs, que la gent estigui més informada i que així pugui influir en les decisions dels governants.

1 c. La discussió sobre les armes nuclears es presta a il·lustrar alguns aspectes

tes interessants de la ciència contemporània.

Si estem d'acord en el fet que és útil, i fins i tot important, parlar de les armes nuclears i dels perills que enclou en el món contemporani, podem passar a la segona i a la tercera qüestió, és a dir, si és possible abordar el tema fins i tot amb estudiants joves, i de quina manera.

### *És possible?*

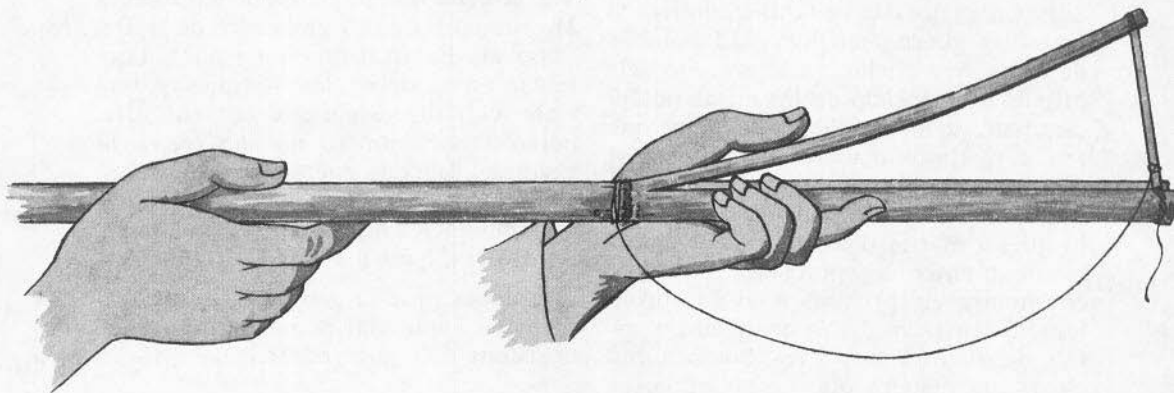
2 a. Per explicar els fets essencials són suficients pocs conceptes científics fonamentals, alguns models simples i bones il·lustracions esquemàtiques però clares.

Cal, per exemple, introduir el concepte d'energia —que no és intuïtiu com el de força— i de les diverses maneres en què es presenta: energia de moviment (cinètica), tèrmica (calor), potencial mecànica (de l'aigua en un embassament en una cota alta respecte a una cota inferior), elèctrica, lluminosa, química. Més fàcils de comprendre són les transformacions d'una forma en una altra; l'energia química d'un combustible es transformà en tèrmica i lluminosa en el procés de combustió, o en cinètica,

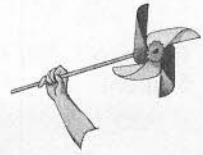
tèrmica i lluminosa en un procés d'explosió. En els diversos processos, l'energia es transforma, però no es crea ni es perd (principi de la conservació de l'energia). No cal, en aquest nivell, discutir l'equivalència entre energia i massa.

Les partícules elementals essencials per a l'explicació del tema, electrons, protons i neutrons, poden ser tractades com boletes (fent violència al principi d'indeterminació de Heisenberg) i amb elles es poden construir els models d'àtom (com un microsystema planetari) i de nucli (com una gota que té amb ella protons i neutrons).

La ruptura (fissió) dels nuclis pesants pot ser il·lustrada amb dibuixos simples, i també la reacció en cadena, que està a la base de la utilització de l'energia nuclear en els reactors o en les bombes de tipus A. Anàlogament es pot explicar la fusió dels nuclis lleugers, responsables de la llum i del calor del sol i de les estrelles, i de les bombes de tipus H. Ja que els elements químics (hidrogen, carboni, oxigen, urani, etc.) són caracteritzats per la càrrega elèctrica del seu nucli atòmic, les reaccions nuclears de fissió i de fusió, en transformar el nucli, transformen també els







elements químics; la fusió de dos nuclis d'hidrogen, per exemple, dona un nucli d'heli. El cas de les reaccions químiques és diferent: aquestes deixen el nucli invariable i, per tant, només modifiquen els lligams entre els àtoms dels diversos elements que entren en joc. Metà i oxigen, per exemple, quan cremen donen aigua i anhídrid carbònic, en els quals trobem el mateix nombre d'àtoms de carboni, hidrogen i oxigen que teníem al començament.

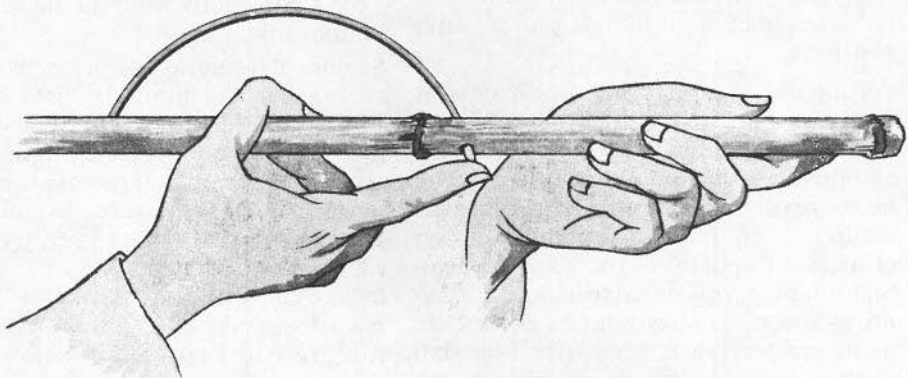
El fet que d'una quantitat donada de matèria es pugui obtenir, en reacció nuclear típica de fissió i de fusió, una energia milions de vegades superior a la que es dona en les reaccions químiques de combustió o d'explosió d'una quantitat de matèria equivalent està relacionat amb el fet que les forces d'unió de les partícules que formen els nuclis atòmics són enormement més intenses que aquelles que mantenen juntes les molècules.

És evident que no intento explicar els conceptes i els fets essencials en pocs minuts o en poques ratlles; es tracta només d'alguna indicació exemplificadora; les il·lustracions i les projeccions poden ajudar molt i és fàcil de trobar-ne de molt clares.

2 b. Sobre els diversos tipus d'armes nuclears, sobre els seus efectes, sobre els «vectors» per transportar-les, existeix un material audiovisual molt ric, preparat en general per grups d'experts nord-americans: es pot partir de les fotografies de les primeres bombes i de les destruccions d'Hiroshima i de Nagasaki, passar a les explosions experimentals de les grans bombes H (milers de vegades més potents que les dues bombes A deixades anar sobre el Japó), il·lustrar la difusió de la recaiguda radioactiva que ha arribat a danyar els pescadors japonesos a més de 100 km del punt d'explosió, mostrar els sistemes d'arma més moderns, els míssils balístics intercontinentals (ICBM) de caps nuclears múltiples (MIRV), els submergibles nuclears amb el seu tub de llançament (SLBM), els míssils de creuer (*Cruise*), els SS20 sobre les seves bases mòbils, el nou míssil MX amb les bases proposades de llançament a terra, etc.

*Com?*

3 a. Per introduir les reaccions nuclears i la seva utilització a les bombes convé establir analogies amb les reac-



cions químiques de combustió i d'explosió, ben conegudes almenys en els seus aspectes qualitatius. Per exemple: La combustió de la llenya, del gas domèstic, etc., genera calor (a partir de l'energia química) de manera gradual i controlable; de manera semblant passa amb la fissió de l'urani (a partir de l'energia nuclear), quan es realitza una reacció en cadena controlada, en la qual la fissió d'un sol nucli provoca la fissió successiva d'altres nuclis i la velocitat del procés pot ser controlada. El primer fenomen pot ser emprat per a la generació d'energia elèctrica a les plantes termoelèctriques, mentre el segon pot ser emprat per al mateix fi en les plantes electronuclears.

La mateixa analogia val per a les reaccions químiques explosives (pólvora per disparar, bombes, dinamita) i per a les reaccions nuclears en cadena no controlades (bombes A i H).

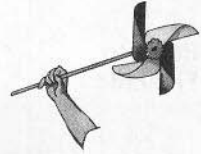
Per encendre el foc es necessita, en general, portar el combustible a una temperatura bastant elevada, d'alguns centenars de graus, per exemple, fregant un llumí sobre una superfície rugosa (encesa tèrmica); de manera semblant cal una temperatura d'encesa per desencadenar les reaccions nuclears de fusió, només que en aquest cas cal arribar a unes desenes de milions de graus; per a la fissió, en canvi, l'encesa s'obté colpejant el nucli d'urani o de plutoni amb neutrons.

Perquè el foc es mantingui és necessari que una part del calor generat sigui utilitzat per alimentar la reacció del combustible disponible, ja que cal que no es perdi massa calor; si els trossos de llenya en un foc no s'ajunten en el moment oportú, el foc s'apaga. Semblantment perquè una reacció de fissió no «s'apagui», cal que no es perdin els neutrons necessaris per sostenir-la; això explica la necessitat d'una «massa crí-

tica», és a dir, d'una quantitat d'explosiu nuclear prou gran perquè no deixi fugir els neutrons abans que aquests hagin provocat la fissió d'un nou nucli. El foc genera fum, el qual es perd a l'atmosfera. Aquí l'analogia és una mica forçada, però es pot dir que d'una explosió nuclear en surten, entre altres coses, nuclis que es perden a l'atmosfera. Alguns d'aquests nuclis són «inestables» i emeten al cap d'un cert temps partícules gamma (semblants als raigs X) o electrons; aquestes partícules són radioactives i les seves radiacions danyen els organismes vius. Després d'una explosió nuclear els nuclis radioactius s'elevan amb la columna d'aire a l'atmosfera, des de la qual després tornen a caure gradualment sobre la terra, i es dispersen sobre àmplies zones del territori: és el que s'anomena «fallout» radioactiu. Es pot pensar, per exemple, en una analogia amb l'explosió del volcà St. Hellen que ha escampat cendres i fragments sobre les àrees del voltant i, en part, sobre una àmplia porció de l'hemisferi boreal; les caigudes del volcà, però, no són radioactives. En aquests exemples he considerat només els fenòmens essencials referents a la bomba. Molts altres queden per dir si es volen examinar en el seu conjunt els sistemes d'atac i de defensa.

### 3 b. Connexions amb la història contemporània.

Seguir l'evolució històrica sovint és avantatjós, del punt de vista didàctic. El projecte Manhattan per construir les primeres bombes s'ha d'enquadrar en el marc d'aquell temps, quan els nazis havien iniciat la seva expansió per Europa i desencadenat la Segona Guerra Mundial. La decisió americana de deixar caure les bombes sobre Hiroshima i Nagasaki i les discussions que la van precedir estan relacionades sigui al desig de posar ràpidament fi a la guer-



ra, sigui a l'objectiu americà de condicionar la Unió Soviètica amb posicions de força. La producció d'armes cada vegada més nombroses, potents i refinades és un aspecte de la guerra freda. La mateixa conquesta de l'espai s'ha de posar en relació amb les exigències dels militars de disposar de coets potents i precisos. L'evolució tècnica de les armes acompanya, i sovint precedeix, l'evolució de les estratègies de les grans potències.

### *Dificultats*

4 a. El tipus de cultura dels ensenyants: a Itàlia tenen una preparació insuficient en el terreny científic.

4 b. L'escàs incentiu pràctic dels ensenyants perquè es posin al dia.

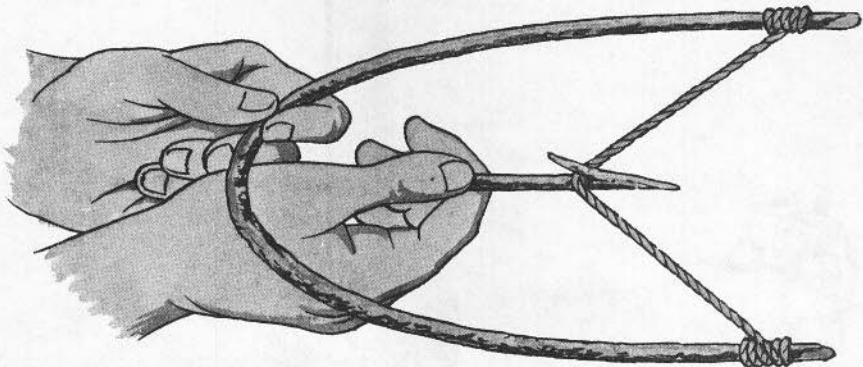
4 c. La manca general de cultura científica en el nostre tipus de societat: moltes persones coneixen la seva constel·lació zodiacal, poques el seu grup sanguini, poquíssimes la diferència entre urani 235 i urani 238. I a més es vanen d'aquest tipus d'ignorància.

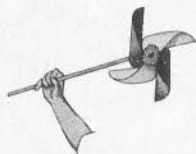
4 d. El límit de comprensió d'un estudiant jove per a fets llunyans en el temps i en l'espai, per als drames, les

destruccions, els dols ocasionats per cada guerra, per a l'entitat del genocidi que causaria un conflicte nuclear. M'he adonat alguna vegada que les armes modernes exerceixen una certa fascinació. Per això crec que cal evitar la temptació de forçar la implicació emotiva dels nois exasperant els aspectes dramàtics, per exemple, mostrant les fotografies dels morts, dels cremats, dels nens anormals de després d'Hiroshima.

4 e. El costum: les armes nuclears existeixen des de fa trenta-set anys i, després d'Hiroshima i Nagasaki, no s'han utilitzat cap més vegada; per tant, no ens hem de preocupar. Cal contrastar aquest tipus de sentiment explicant que el risc avui va en augment (vegeu el punt 1 b) i que la humanitat, com va escriure Günther Anders, «està en disposició de tallar el fil de la història»: en una guerra nuclear podrien morir centenars de milions de persones, tota l'estructura social seria trastornada, àmplies àrees de la terra restarien deshabitades.

4 f. La sensació d'impotència i de frustració davant de problemes massa grans per a nosaltres. També aquesta actitud





pot ser combatuda. Gràcies precisament a l'activitat dels moviments pacifistes d'aquests últims dos anys alguns països europeus han refusat d'acceptar noves armes nuclears, que fins i tot als Estats Units es van obrint camí propostes de «congelació» (vegeu les posicions recents de Ted Kennedy i de Hartfield), que persones com Robert Mc Namara, Mc George Bundy, George Kennan i molts altres hagin demanat que l'OTAN renunciï a emprar primer les armes nuclears («no-first-use»).

4g. Armament i estratègies nuclears no són fets «neutres». Condicionen, a més de moltes altres qüestions, l'actitud política i ideològica de les persones i, per tant, també dels ensenyants.

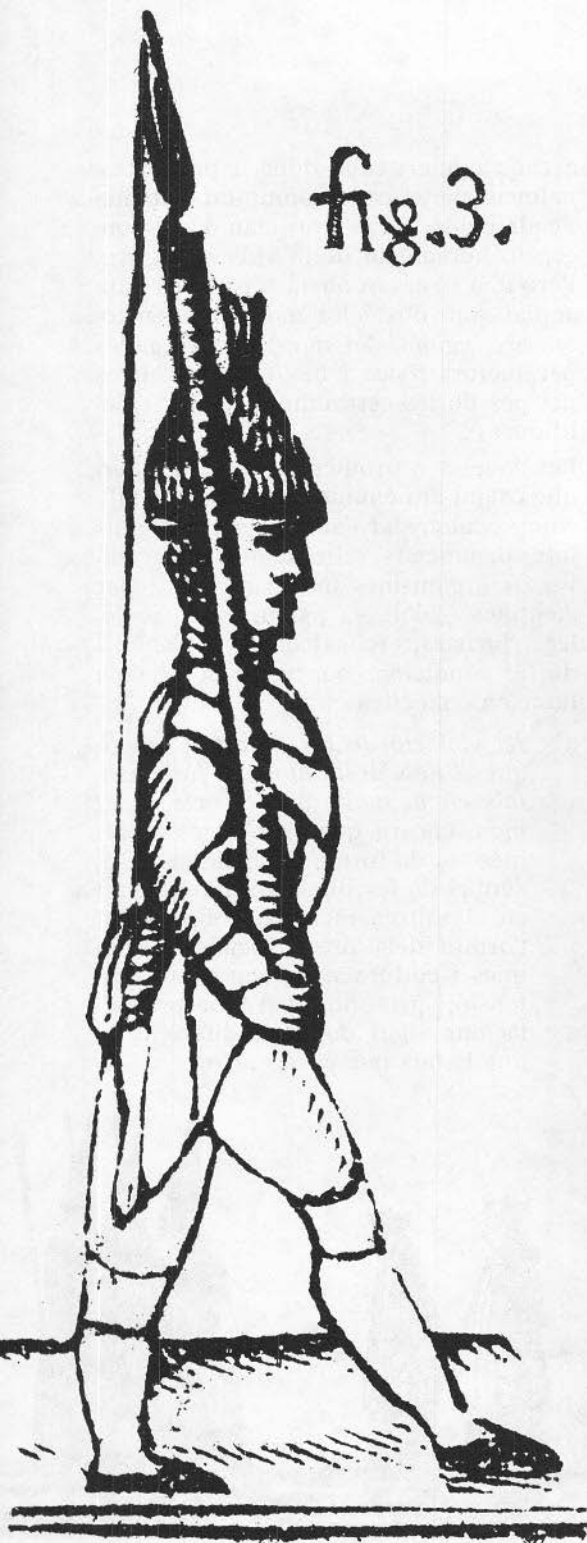
En el debat polític-militar contemporani és correcte presentar amb honestat les tesis contràries i intervenir separadament donant la pròpia valoració personal.<sup>3</sup>

Com a conclusió, parafrasejant la dita llatina, es podria dir: «Si vols la pau, cal que estudiis i compreguis els perills de la guerra». No és un treball des cansat, però és possible encarar-lo. Comprendre la lògica absurda dels senyors de la guerra és necessari per reeixir a desarmar-la. L'escola pot tenir un paper important en aquesta cursa contra el temps, la qual veu compromesos en diversos països del món grups de joves cada vegada més nombrosos.





fig.3.



## Realitat i utopia dels drets humans

Al final d'un mil·lenari  
en la perspectiva  
de l'any 2000

*Joaquín Ruiz Giménez*

Una de les contradiccions més estremidores d'aquest final de segle —final de mil·lenari— que ens ha tocat de viure és la pugna entre *l'espiral de la violència i l'anhel immens de justícia i de pau* que, simultàniament, fan *sofrir* i fan *esperar* a milions d'éssers humans en tots els pobles del món.

No ens és possible intentar aquí una descripció fenomenològica d'ambdues dimensions antagoniques d'aquesta apassionant conjuntura històrica. Tots som conscients de la seva realitat, a l'anàlisi de la qual la UNESCO, com a antena singularment sensible de les Nacions Unides per als problemes humans més punyents, ha dedicat recentment una atenció tenaç i aguda, patent en el lluminós llibre del seu director general Amadou Mahtar M'Bow, «*Aux sources du futur*» (ed. UNESCO, París 1982).

Recollint les meves reflexions sobre el tema, pretenc evocar aquí el «model» de societat, veritablement humana, que —al meu parer— manté avui l'esperança d'aquells que creiem possible la pau, sobre la base de la *universalització* i la *vivència efectiva* de *tots els drets humans*, no només dels drets de llibertat, cívics i polítics, ja clàssics en la con-

cepció democràtica pluralista de l'Estat liberal de Dret, sinó també els drets d'igualtat i de *solidaritat* —econòmics, socials i culturals—, d'un Estat democràtic social de Dret, reconeguts en els Pactes Internacionals, que van ser aprovats, en votació solemne i pràcticament unànime, el 16 de desembre del 1966, per l'Assemblea General de l'ONU, com a desenvolupament de la fonamental *Declaració universal del 10 de desembre del 1948* i expressió d'una imperativa *consciència col·lectiva* del gènere humà, pel damunt de les divisions ideològiques i de les pugnes polítiques dels Estats.

### 1. *Cap a una societat d'homes, comunitats i pobles lliures*

Sense llibertat interior d'escollir el propi destí i sense la projecció externa d'aquesta llibertat personal sobre el seu entorn, no té sentit parlar de *dignitat de la persona humana*. Sense llibertat, la persona no pot ser protagonista del seu quefer i resta, en la vida temporal, com un mer objecte, mitjà o instrument de qualsevol poder. El requisit de respecte a l'àmbit de la llibertat personal i de canvis socials alliberadors per

a cada home i cada dona, i proporcionalment per a cada comunitat humana i cada poble, és un punt clau d'una concepció humanista de la vida col·lectiva. Però una cosa tan òbvia topa en el món actual amb obstacles molt forts en totes les regions del món, unes vegades per factors físics i biològics i d'altres pel pes de les estructures socials i polítiques.

Les dades són prou conegudes com perquè calgui ara enumerar-les amb detall. Només cal cridar l'atenció sobre alguns fets, denunciats reiteradament per diversos organismes internacionals i per científics (biòlegs, psiquiatres, sociòlegs, juristes, etc.), dedicats a l'anàlisi de les condicions concretes de la vida humana col·lectiva:

- a) *La violació de les llibertats públiques i dels drets humans fonamentals en la majoria dels països del món*, encara que en els uns afecti més —i de forma sistemàtica— l'exercici de les llibertats públiques i en els altres incideixi sobretot en l'òrbita dels drets socials, econòmics i culturals; i encara que l'extensió i profunditat d'aquestes violacions sigui de grau diferent en uns Estats que en els altres.



- b) La dependència, i d'aquí la falta d'autonomia i de llibertat en què encara es troben sumides moltes comunitats humanes de distinta índole —territorial o sectorial— per vinculacions de caràcter econòmic, cultural o polític, amb altres comunitats superiors, principalment certs Estats, que continuen exercint «potestat dominadora».
- c) L'amenaça creixent i, en conseqüència, la sensació psicològico-afectiva d'incertesa i de temor, que el desenvolupament incontrolat de tècniques i, sobretot, el seu abús per part dels poders públics o dels grups de pressió, exerceixen sobre infinitat d'éssers humans, amb gran deteriorament de la seva capacitat d'elecció personal i l'exercici de la seva llibertat.



Davant d'aquests fets, tan patents com dolorosos, queda oberta la possibilitat i l'imperatiu de donar satisfacció a la «necessitat humana bàsica» de llibertat real.

La veu del Concili Vaticà II va ser inequívoca en aquest punt: «Cal observar la regla d'una completa llibertat en la societat, segons la qual s'ha de reconèixer a l'home el màxim de llibertat i no s'ha de restringir sinó quan sigui necessari i en la mesura en què ho sigui». (Declaració «*Dignitatis humanae*», número 7.)

Però, conscients que aquest ideal de «màxima llibertat» només es pot aconseguir per mitjà d'un esforç d'alliberament de l'home davant de totes les servituds i tots els condicionaments inhumans, per tal que la utopia sigui realitzable —i no resti com una quimera desesperant— no hi ha altre camí que completar la dimensió de llibertats personals i comunitàries amb les altres dues dimensions que integren inexc-

sablement la nostra perspectiva ideal de futur.

Abans d'abordar aquestes altres dues dimensions del model, cal recordar breument quines són les concrecions de la llibertat personal de l'ésser humà en el panorama del món contemporani i, sobretot, el seu dinamisme vers el futur.

Per raons òbvies d'espai i de temps, ens remetem al quadre de llibertats i drets consagrats a les Constitucions de la immensa majoria dels pobles civilitzats i, sobretot, als textos normatius de rang internacional, ja alludits (Declaració universal de 1948 i els Pactes del 1966), com també els diversos Convenis sobre aspectes molt diferents de les llibertats humanes, promulgats també per l'ONU i, d'altra banda, pel Consell d'Europa i l'Organització d'Estats Americans.

En essència, tots aquests textos jurídics —malgrat les violacions ja denunciades— reconeixen i tracten de garantir un ampli ventall de llibertats:

*Llibertat de creure i de pensar, de crear i d'actuar, tant en l'ordre religiós com en el filosòfic i el científic.*

*Llibertat de la pròpia intimitat i dels seus complements: el domicili, la residència, el moviment o circulació i la comunicació interhumana.*

*Llibertat de defensa davant de detencions arbitràries i de procediments judicials sense garanties d'equitat, objectivitat i independència.*

*Llibertat d'expressió i de difusió del pensament i llibertat d'investigar, ensenyar i aprendre en totes les seves formes.*

*Llibertat de reunió, manifestació i associació de tota índole, especialment política i sindical.*

*Llibertat de participació en totes les activitats socials i polítiques.*

*Amb tot, ja no n'hi ha prou amb això. La consciència humana col·lectiva exigeix cap el futur la conquesta de nous espais de llibertat, en un triple sentit:*

a) *Protecció i garantia efectives d'aquestes llibertats clàssiques, on no siguin realment exercibles o resultin violades.*

b) *L'extensió d'aquestes llibertats al si de les que anomenariem «societats jerarquitzades», concretament l'àmbit de les Forces Armades i dels establiments penitenciaris, amb els límits, modalitats i adaptacions que la mateixa naturalesa d'aquestes institucions exigeix, però salvant tant com sigui possible l'exigència de llibertat.*

En una línia paral·lela, encara que no idèntica, cal plantejar-se també el problema important de l'exercici dels drets humans al si de les Esglésies i confessions religioses institucionalitzades.

c) *L'elevació del contingut d'aquestes llibertats al pla supranacional, mitjançant el reconeixement i la protecció jurídica eficaç de les lliber-*







tats comunitàries i de la *legítima autonomia de cada poble*; però revisant al mateix temps i molt profundament l'insostenible concepte de «sobirania», sobretot en la mesura en què impliqui incomunicació egoïsta entre els Estats o pretensió d'immunitat per a la violació dels drets humans dels ciutadans respectius. En altres termes, cal acabar decididament amb allò que anomenariem «vedats privats de caça política».

## 2. Vers una societat igualitària, participativa i solidària

L'altre vessant de la categoria clau «*dignitat de la persona humana*» és la igualtat entre tots. No es pot proclamar i propugnar la *llibertat* d'un ésser humà (i, proporcionalment, la de les *comunitats* que constitueixen) sense afirmar, alhora, la *igual llibertat* de cada un dels altres éssers humans, dones i homes (i de les seves respectives comunitats).

Si això apareix cada dia més urgent en la «*consciència mitjana col·lectiva*» de la nostra època, resulta inevitable per a la consciència cristiana, per tal com és inherent al missatge de Crist la creença en la *identitat d'origen, naturalesa i destí* de tots els éssers humans, fills de Déu i germans i cohereus en Crist. Per si això fos poc, heus aquí *dues regles d'or* de l'Evangeli: el manament conjunt d'amor a Déu i al próxim «com a si mateix», i el tractar a cada ésser humà «com un vol ser tractat» (Mat. 7,12 i Lluc 6,13).

Però també aquí es topa amb enormes *desigualtats* en totes les latituds del planeta.

Malgrat l'avenç dels principis jurídicofonamentals d'*igualtat davant la llei* i de *no discriminació*, que consagren les Constitucions modernes i els Tractats

internacionals, ja invocats; i malgrat també els aspectes relativament *positius* del *desenrotllament econòmic*, la tremenda i inadmissible realitat és que *subsisteixen i s'agreugen les desigualtats reals*, efectives, tant a l'interior de les distintes nacions, com en l'òrbita internacional.

No és possible repetir aquí les *dades estremidores* i les *cries* de les Esglésies cristianes (encícliques i discursos de Pius XI, Joan XXIII i Pau VI; constitució pastoral «*Gaudium et spes*» del Concili Vaticà II; declaracions del Consell Ecumènic de les Esglésies, etc.), com dels organismes internacionals (en especial l'ONU en les seves assemblees i en les seves agències filials: OIT, UNESCO, FAO, OMS, UNICEF, etc.).

Es poden sintetitzar així:

- a) Els pobles *rics* creixen —a un ritme més gran o més petit, però creixen—, mentre que els pobles *pobres* s'enfonsen cada vegada en una misèria més gran, per causes múltiples i ben notòries.
- b) Augmenta la *fam*, la *set*, la *malaltia* i l'*analfabetisme* i disminueix la *mitjana de vida* en el tercer i quart món, malgrat l'esforç de les anomenades «*dècades del desenrotllament*», mentre que s'incrementa el *consumisme*, el *lux* i la *malversació* de matèries primeres, d'energia i de productes manufacturats i s'arriba a nivells col·lectius elevats de «*tercera edat*» en les *societats industrialitzades* (encara que també en el seu si es comproven greus desnivells d'estàndard de vida i s'experimenta ja la fallida de la caòtica conjuntura econòmica mundial).
- c) Mentre es despleguen campanyes legítimes d'*igualació* jurídica i social de la dona i l'home, es *con-*

*demnen les guerres i es multipliquen els «objectors de consciència», el fet és que sorgeixen i s'aguditzen les formes de servitud sexual, les violències cruentes —que fereixen i maten— i la cursa d'armaments, amb el seu comerç inhumà entre els països «forts» i els països «dèbils», amb tot el que això comprèn.*

Amb tot, també aquí —en aquesta dimensió de la *igualtat*, la *participació* i la *solidaritat*, com abans en la de la *llibertat*— cal dir que està en mans dels homes, precisament per l'avanç de les ciències i de les tècniques, anar remuntant aquestes resistències i superant aquests obstacles.

Aquest és el *desafiament* més gran del final del nostre mil·lenari: adquirir consciència de la *complementarietat dialèctica de la llibertat i la igualtat*, i lliurar-se en cos i ànima a *conjugar-les*, com a *condició necessària* (malgrat que encara *no suficient* i sobre això, hi tornarem més tard) de la construcció d'una societat plenament humana.

Tampoc no és possible examinar aquí en detall les *realitzacions* i les *potencialitats*, ja registrables al moment actual i que estan en la línia d'aquestes exigències —íntimament travades— d'*igualació*, *participació* i *solidaritat*. N'hi haurà prou d'enumerar les més notòries:

- a) *El progrés de les ciències* (de la natura i de les ciències antropològiques i socials), com també de les seves tècniques d'aplicació, que permeten —si són emprades rectament— corregir les *condicions objectives* de moltes d'aquestes *carències, desigualtats i discriminacions* inhumanes.
- b) *La repulsa creixent* contra la «*desigualtat i la discriminació* en el món» per part d'amplis sectors de la població humana, sobretot en les classes obreres i camperoles, en els nuclis universitaris i en les comunitats de religiositat autèntica, cristiana o no cristiana.
- c) *L'adopció per part de les organitzacions internacionals* —sota el pes de l'opinió pública— de declaracions i convenis que condueixin no només a promoure el respecte universal dels *drets econòmics, socials i culturals* (Pacte del 1966, sobre dret al treball, a la sindicació, a la socialització de certes fonts de riquesa, a l'ensenyament obligatori, gratuït i permanent, a la sanitat pública, etc.), sinó també a impul-





sar el *desenrotllament* col·lectiu de tots els països —amb rectificacions molt serioses sobre el «model» uniforme del decenni passat— i a la *transformació de les estructures socio-econòmiques* en el pla supranacional («Carta dels drets i deures dels Estats», «Nou Ordre Econòmic Internacional», etc.).

Amb tot, això és encara fràgil, titubejant, insuficient en la realitat actual; i ho és encara més per a la nostra *utopia*, que no exclou sinó que integra i reclama l'efectivitat d'aquestes mesures, però afegeix altres *exigències superadores*.

En el *pla interior* de cada *Estat nacional*:

- a) Un *procés de socialització democràtica* que *redistribueixi* els recursos econòmics disponibles entre tots els *individus* i totes les *comunitats* regionals, locals i professionals, de distinta índole, que integrin el cos viu de la nació, a través de *reformes fiscals* i de *canvis estructurals* (reforma de la *propietat rural*, de la *propietat urbana* i de la *propietat industrial*) de manera que quedi assegurat a cada membre de la comunitat nacional una dotació suficient, i tan igualitària com sigui possible, de béns i serveis necessaris per a una vida digna, i un *desenrotllament* equivalent, no només respectant les llibertats humanes essencials, sinó fent-les *efectives per a tots*, en àrees coordinades d'iniciativa personal i d'iniciativa pública.
- b) Una *ordenació democràtica* de les relacions laborals, dintre de *cada empresa*, pública o privada, que intensifiqui la participació de tots els *protagonistes* de la producció en la informació, la gestió i els resultats

de l'activitat empresarial, sota fórmules de *co-gestió* inicial i d'*auto-gestió* gradual a mesura que les condicions generals i específiques ho facin viable.

- c) Un *procés simultani d'universalització, obligatorietat, gratuïtat i gestió democràtica de l'ensenyament i de la cultura*, com a gran servei públic descentralitzat i autogestionat, dintre de límits racionals, que conjuguin la llibertat de magisteri amb la d'aprenentatge, i la llibertat de creació i orientació de centres educatius amb la necessària responsabilitat col·lectiva.



- d) Una *conjugació* creixent de les estructures i institucions pròpies d'una «*democràcia representativa*» (partits polítics, eleccions periòdiques en règim de sufragi universal, amb criteris de proporcionalitat equitativa, òrgans parlamentaris de potestat legislativa, etc.) amb formes ponderades de «*democràcia directa*», especialment en l'àmbit local i regional, però també en el nacional, que assegurin la *justa distribució del poder polític* (com les altres exigències impliquen la justa distribució del patrimoni econòmic i cultural).

També en el *pla supranacional*:

- a) La instauració d'un *nou ordre econòmic internacional*, inspirat per principis anàlegs d'*igualtat creixent, participació equitativa* en els béns i recursos econòmics del món, i una *planificació* racional del comerç i dels serveis de tota índole entre les diverses nacions de la terra.
- b) La vigorització de l'*ordre jurídic internacional*, mitjançant la plena *democratització* dels òrgans normatius i executius de la *comunitat universal*, i l'establiment d'una *jurisdicció supranacional* per a la protecció efectiva de les llibertats i els drets humans, i la sanció eficaç, amb poder suficient, de les infraccions contra els pactes i convenis de l'ONU i les seves agències filials.
3. *Una societat oberta a la plenitud dels valors humans i generadora de justícia, fraternitat i pau*

Reconeguem amb goig interior que les dues primeres dimensions d'aquesta utopia —plenitud de la llibertat, i de la igualtat i la solidaritat— convergeixen amb els trets essencials d'altres *uto-*

*pies* no sorgides en el camp cristià (encara que s'hi puguin trobar soterrades influències de l'Evangelí de Crist).

Però hi ha alguna cosa més que la consciència cristiana autèntica afegeix com a «suplement d'ànima», diria Bergson. I aquesta cosa és l'exigència d'*encarnació de valors espirituals* en l'home: fe, esperança, amor a l'amic i a l'enemic, capacitat de renúncies materials i d'immolació pels que sofreixen, anhel de transcendència suprahistòrica i afany d'obertura al misteri d'allò que és etern i diví, a la contemplació i a l'abraç amorós amb Crist, el germà gran, en el si del Pare.

No la ciència, però sí la fe en la paraula i en la vida del Mestre, fan possible aquesta dimensió de *plenitud de valors*: una dimensió que, lluny de separar-nos de les altres dues —llibertat i igualtat en la vida social—, ens les eleva i vigoritza i ens impulsa a veure en cada *altre ésser humà*, més enllà del *con-soci* (sigui amic, sigui adversari) el *germà*, per qui val la pena sofrir i morir.

Es pot dir que aquí és on entrem en el veritable *regne de la utopia*; es dirà que les *condicions reals* de l'existència humana actual, amb els seus signes de secularització extremada, esforços col·lectius per declarar la «mort de Déu», inversió de valors, exacerbació de les passions, esclat de les violències i tants altres fenòmens dolorosos que les ciències socials detecten fan *quimèric*, i no simplement *utòpic*, l'intent d'imaginar i realitzar una societat on sigui possible la superació de les opressions i alienacions que mutilen l'home i el porten a la desesperació personal i col·lectiva. Comprenquem i respectem aquesta visió ombriva, vigent en molts esperits, cristians i no cristians, però elevem pel damunt d'ella una *doble esperança*



*salvadora: l'esperança en Crist* — Senyor de la Història—, però també *l'esperança històrica* en la voluntat de sobreviure i de viure millor, que alena l'espècie humana.

Hi ha «*signes dels temps*» que nodreixen aquesta *esperança històrica*. També ara n'hi haurà prou d'assenyalar els essencials:

- a) L'anhel de *vida* i de *pau* al cor de la immensa majoria dels pobles, on milions i milions d'éssers humans detesten la guerra i la violència, que fereix i mata; la «pena de mort» imposada per l'Estat o imposada pels terroristes de qualsevol signe; les ambicions i les intrigues dels «negociants de la mort», malgrat que hagin de sofrir encara la seva dominació.
- b) Els rebrots d'*espiritualitat*, sota formes molt diverses, elementals i fins i tot arcaiques algunes, però que revelen una «necessitat humana» d'obrir-se a l'absolut, tan fonamental com el pa i l'aigua, la llum o el son.
- c) La revitalització de la fe religiosa i de l'amor de Crist al si de *comunitats populars* i de *moviments apostòlics* de base, però també de *petits grups testimonials*, en actitud de lliurament i servei al proïsme i a l'enemic.

Si això és objectivament d'aquesta manera —i ho comprova també la sociologia— cal confiar, confiar activament, sense cap ingenuïtat, amb afany operatiu, en la fecundació de l'«*ideal de societat radicalment humana*» per aquests corrents de *valors profunds*,

que germinen ja en el fons mateix de la crisi històrica actual.

Però això enclou l'imperatiu de:

1. Renunciar a tots els *privilegis* i, fins i tot, a totes les «possessions legítimes» que tinguin les nostres Esglésies cristianes, en la mesura en què entorpeixin el testimoni evangèlic; i, un cop rescatada aquesta *pobresa*, sense més patrimoni que el de la Paraula i l'Amor del Mestre, sembrar en la societat que neix el germen de la *llibertat* creadora dels fills de Déu i de la *igualtat* solidària dels germans en Crist.
2. Assumir tots els *nous valors* forjats en el dolor del canvi social —dolor de part col·lectiu— i compartir-los amb els altres homes, creients o agnòstics, per tal d'avançar tots junts cap a la *plenitud possible* del gènere humà en l'horitzó històric, acompanyant cada home —i cada poble— fins en aquest límit i deixant oberta la finestra del més enllà a la misericòrdia de Déu, que és l'únic que sap en què consisteix la transcendència i la pau definitiva.

¿Serà aquest el «model de societat» de l'any 2000?

Ni les ciències ni la filosofia no ho poden assegurar. Totes dues, cada una a la seva manera, juguen amb hipòtesis. I és possible que aleshores oprimeixi el món una situació antagònica, la d'una *societat opressiva, discriminatòria i insolidària, conflictiva i bel·licosa, de dolor i de sang*. Però val la pena continuar apostant per la *llibertat*, la *igualtat* i la *pau*. En definitiva, la fe i l'amor ens impulsen a jugar la carta de l'esperança.



fig 4



## La contribució de l'Escola Nova a la Pau

*Josep González-Agápito*

Com és sabut l'Escola Nova nasqué d'una sèrie de nous plantejaments apareguts a Gran Bretanya, basats en la tradició educativa d'aquell país. La preocupació bàsica de la fi del segle passat i dels primers anys del present fou la renovació metodològica i la problemàtica curricular. Els distints corrents de l'Escola Nova sempre han comportat una visió humanista i positiva de la bondat dels impulsos de l'home. El *vitalisme* que implica una educació activa es recolza en una visió optimista de l'home, la qual és el fonament de tota educació per a la pau.

L'Escola Nova obre l'educació contemporània a la visió del nen com a ésser dotat d'una tendència natural a la perfecció, al qual cal oferir un marc positiu on desenvolupar les seves possibilitats, tot estimulant-lo.

Kant ja havia dit que no tan sols calia educar per al present sinó pensant a perfeccionar el futur en la «idea de la Humanitat, així com a mesurar el destí en tota la seva amplitud». L'Escola Nova, partint del cultiu integral de les facultats de l'individu, dibuixa un projecte pacifista i de solidaritat universal, que serà aconseguit a través de l'educació. Seguint el pensament de Plató, hom veu en l'educació el motor del canvi i del perfeccionament de la so-

cietat. L'objectiu serà «fer homes», fer «persones per sobre de tot», fer «bons ciutadans». Aquesta finalitat comporta, al costat de la valoració de la persona, el conreu del respecte pels altres, de la tolerància i de la solidaritat. No és, doncs, estrany que les escoles noves hagin tingut problemes sota règims dictatorials i s'hagin vist afavorides sota les democràcies, ja que cultiven els valors de convivència que aquestes impliquen.

### *La I Guerra Mundial i l'Escola Nova*

L'Escola Nova havia nascut, tanmateix, d'una forta preocupació pel desenvolupament individual que la portà a una forta motivació per la metodologia i la didàctica. La guerra europea li féu accentuar l'atenció vers l'educació social, com a forma de reproduir a l'escola una convivència harmònica, base del pacifisme.

La guerra del 1914 al 1918 fou especialment cruel. El «patriotisme europeu» que havia proposat Herbart es manifestà inexistent. L'Europa que es creia civilitzada sentí de nou el retorn a estadis que semblaven superats. D'arreu sorgiren iniciatives en un intent d'assegurar una pau permanent.

En el camp de la política sorgí la Societat de Nacions. Es desvetllà un gran interès per les qüestions educatives. L'educació era vista com un dels més fermes camins vers la pau. És en aquest ambient que l'Escola Nova assumeix el paper capdavanter, puix que la vella educació havia prou demostrat la seva incapacitat en el camp de l'entesa i la reconciliació. Era una empresa ben difícil car l'educació, que durant el segle passat es deslliurà del control de l'Església, ara en mans dels estats havia estat utilitzada per a difondre el model



d'estat-nació burgès. Els diferents sistemes educatius reflectien les aspiracions dels grups dominants en cada un d'ells. Les idees dels ilustrats segons les quals el progrés de la humanitat i el benestar dels pobles eren estretament vinculats a l'educació i a l'atenció a la infància, foren ràpidament fetes mesquines pels interessos d'aquelles minories. Així, com diu Dewey, «s'identificà el fi social de l'educació i el seu afany (...) i el resultat fou un marcat obscuriment del significat d'un fi social».

Precisament és Dewey, un dels ideòlegs més interessants de l'escola activa, qui propicià després de la guerra una seriosa reflexió sobre l'oportunitat i possibilitat d'una educació per a la pau. El pedagog americà assenyalà que «no era suficient ensenyar els horrors de la guerra i evitar tot allò que estimulés la desconfiança i l'animositat internacional. L'èmfasi ha de col·locar-se damunt de tot el que uneix la gent, en empreses i resultats cooperatius, a part de limitacions geogràfiques. El caràcter secundari i provisional de la soberania nacional pel que fa a una més plena, més lliure i més profitosa associació i tracte entre tots els éssers humans, uns amb els altres, ha d'inculcar-se com una *disposició operativa de la ment*».<sup>1</sup>

1. DEWEY, J., *Pedagogía y Filosofía* (a cura de J. Ratner), Madrid 1930, p. 27. (El subratllat és meu.)



Aquesta preocupació per una educació pacifista sorgida a la postguerra rebé impuls no sols des de l'àrea nord-americana, sinó també del nucli ginebrí de l'Institut J. J. Rousseau, que tanta influència tingué en la renovació pedagògica catalana. El 1925 fou creada l'Oficina Internacional d'Educació (OIE), que aplegà governs i ministeris d'instrucció pública. A través de tècniques de pedagogia comparada es volia l'intercanvi internacional d'experiències i l'extensió de l'esperit que informava la Societat de Nacions. Aquesta acordà el 1927 una recomanació per tal que els escolars fossin instruïts en els seus fins i que a les escoles s'infongués l'esperit de compenetració internacional.

Els de l'Escola Nova eren els animadors de l'Oficina: Bovet, Ferrière, Claparède, Piaget i el català Pere Rosselló. Ben significativament, l'OIE escollí el lema «ut per juvenes ascendat mundus».

### La pau per l'escola

Aquesta esperança que proclamava el lema de l'Oficina Internacional d'Educació cristallitzà en multitud d'iniciatives entre les quals hem de recordar la *Conferència Internacional de la Pau per l'Escola*, aplegada a Praga el 1927. Pierre Bovet hi parlà sobre «Alguns problemes psicològics de l'educació per a la pau». El professor de la Universitat de Ginebra remarcà que no podia plantejar-se el pacifisme com un problema instructiu i que calia encarar des del terreny educatiu la qüestió central: la tendència a la lluita i la violència que s'observa en el nen. Bovet segueix de prop els treballs de Freud i W. James. Fa veure com és molt arrelat en el nen —i a l'home— l'«instint» del combat i que no és pel camí de la repressió o la negació que ha de caminar una educació per a la pau. Aquest instint, com el sexual, sofreix repressions d'origen social i és prou sabut que l'individu és exposat a greus alteracions quan no aconsegueix, per causa de l'esmentada repressió social, satisfer-lo. No és mitjançant la negació de la lluita i de la violència que podem construir una educació per a la pau. L'educació ha de basar-se no en la negació, sinó en el reconeixement de les formes instintives i en la seva canalització vers fins i objectius socialment acceptables. L'esport és una de les possibilitats. Seguint la teoria dels «equivalents morals de la guerra», exposada per James, el programa educatiu és aquest: «es tracta menys de reprimir els instints de lluita dels individus que de dirigir-los. Els enemics són força nombrosos encara a la nostra civilització perquè cadascú pugui trobar ocasió d'emprar útilment les seves energies combatents».<sup>2</sup>

2. BOVET, P., «Algunos problemas psicológicos de la educación por la paz» a





La indicació de Bovet em sembla altament valuosa i actual en una escola activa centrada en l'estimulació del nen. L'escola no ha de voler reprimir, i menys negar, la tendència a la lluita, sinó trobar els canals per on exercir-la. Contràriament, podria caure, en nom de l'ètica, en la repressió del nen, fet que seria una contradicció amb l'esperit vitalista de la moderna educació. La no repressió és una qüestió d'higiene mental. Bovet mateix ens assenyalava com en una visió evolutiva de l'home els «instints» tenen la seva història i sofreixen transformacions i adequacions.

L'esport i el joc s'ofereixen com un dels camps millors per a la canalització de la violència i la lluita. A Catalunya mateix podem veure com aquesta possibilitat d'expressió i expansió del comportament lluitador fou altament cultivada a l'Escola Nova. Especial relleu en aquest planteig tenen el pensament de Joan Bardina, Pere Vergés i Mn. Batlle, entre altres.

Bovet va més enllà i mostra com pot existir una estreta relació entre l'«instint» de solidaritat i el de combat: la combativitat al servei de la solidaritat.

La Conferència es féu ressò del perill de l'ultranacionalisme i el militarisme que ja es feia sentir a Europa, resultat de l'exarcebació de l'atavisme tribal. Els participants denunciaren la deformació de què era objecte la història i com el seu ensenyament que tant podia contribuir a la causa paci-

fista era utilitzat en contra. Es reafirmà que a partir d'una educació arrelada al país havia de ser alhora mitjà de solidaritat universal, car la civilització ha estat i continua sent obra de tota la humanitat. L'intercanvi internacional d'experiències, mitjans, alumnes i mestres era una de les fórmules que la conferència recomanà vivament.

### *Vers una educació per a la pau*

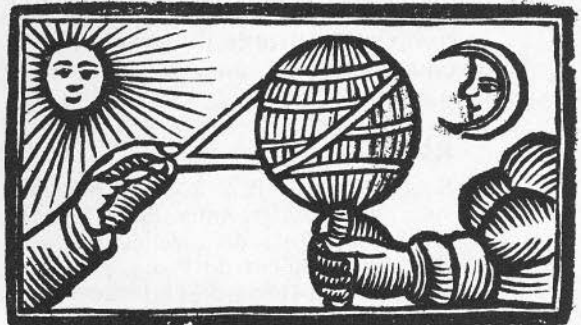
L'esforç per una educació per a la pau que portà a terme Pere Rosselló des de l'OIE mereix que sigui destacada. Rosselló és el pedagog català contemporani més universalment conegut i pràcticament desconegut entre nosaltres. Impulsà des de 1928 cursos d'estiu per a professors d'escoles normals on, ultra donar informació sobre el moviment pacifista, s'examinaven des del camp de la psicologia l'instint social i de col·laboració, l'instint combatiu, la realitat del nen, etc. En la part metodològica del curs es treballava la vida social a l'escola i a l'aula, que es presentava com un recurs de primer ordre. Es remarcava des del camp de la instrucció el paper que per a la pau posseïa la història, la geografia i el civisme.

El pedagog de Calonge, en el seu llibre *La escuela, la paz y la Sociedad de Naciones* sintetitza ben clarament el pensament d'un ampli sector dels mestres

---

*La paz por la escuela.* Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Praga del 16 al 20 de abril de 1927. Madrid, s.a.; pp. 46 i 47.

Aquestes idees poden trobar-se més ampliades al llibre del mateix autor *El instinto luchador*. Madrid, s.a. (Traducció de D. Barnés.)





lligats a l'Escola Nova enfront de la guerra: «El mestre no pot ignorar, (...) que l'escola no es completament aliena, per desgràcia, a la formació de la mentalitat que ha contribuït a provocar explosions d'individualisme nacional que han fet trontollar fins els fonaments dels postulats de la nostra civilització. És impossible que els educadors no escoltin aquesta veu interna que els diu que han de saldar, mitjançant una tasca positiva, la greu responsabilitat contraïda».<sup>3</sup>

Rosselló veu en l'ensenyament actiu, en l'escola nova, un mitjà que de per si ja comporta, a través de la vida social escolar, la llavor d'una educació de la tolerància i la pau.<sup>4</sup>

3. ROSSELLÓ, P., *op. cit.* Madrid, s.a.; p. 12.

4. Sobre l'obra de Pere Rosselló pot consultar-se GILABERT, Anna, *Pere Rosselló (1897-1970)*. Tesi de llicenciatura inèdita. Departament de Pedagogia Comparada i d'Història de l'Educació. Universitat de Barcelona, 1982.

L'Escola Nova recollí aquest repte i féu seu el compromís d'un canvi que portés a les noves generacions a la pau.

El sotrac de la guerra del 14 havia bandejat a un segon terme les qüestions metodològiques i d'instrucció. En aquest sentit, l'aportació a l'Escola Nova de J. Dewey és de gran interès.

No sols trenca l'idea herbartiana de «l'educació per la instrucció» propugnant una visió vitalista, sinó que incorpora l'òptica social de l'educació. L'escola com a forma d'educació social, democràtica i igualitària. L'educació no serà suficient si només procura no ser instrument de dominació d'una classe sobre l'altra, d'explotació de l'home.

L'educació, a més d'assegurar la igualtat de tots els homes, ha de reconciliar l'arrelament nacional amb «la suprema devoció a les coses que uneixen els homes en fins comuns, independentment de les fronteres polítiques». L'educació és, doncs, mitjà de pau. Així veiem com els nostres educadors impulsaren decididament la vida social, com féu Pere Vergés a través de l'Escola del Mar, amb un sistema d'autogovern pels mateixos alumnes o la preocupació social de l'obra de Rosa Sensat. Dins la recerca d'una educació per la pau, cal inscriure-hi la forta penetració dels mètodes socials que experimenta l'Escola Nova catalana dels anys trenta: el mètode de projectes amb Martí i Alpera, l'autogovern de la República d'Infants de Vilamar, l'Institut-Escola o la presència de Celestín Freinet a l'Escola d'Estiu de 1933, entre d'altres experiències. Una conseqüència lògica d'aquest fet és l'àmplia ressonància que obté el mètode Freinet durant la Guerra Civil, com una experiencial necessitat de trobar una pedagogia social basada en la cooperació entre tots els homes.

La Guerra Civil menarà els dirigents educatius catalans a preservar, dins el



possible, els infants de la irracionalitat bèl·lica. L'objectiu és aconseguir salvar de l'odi els infants car ells són l'esperança de la futura societat pacífica i justa que tothom enyora. Una educació pacifista i antibèl·lica en plena guerra en contrast amb l'entrenament paramilitar que es produeix a les escoles del bàndol franquista.

El Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), que assumí la responsabilitat educativa de Catalunya després dels fets del juliol del 35, era l'inspirador d'aquesta política. Les tres tendències que comprenia el CENU (Generalitat, UGT i CNT) eren totalment d'acord a impulsar una educació per a la pau: «Escola Nova, doncs, vol dir, escola d'homes que treballen, d'homes lliures, d'homes justos i d'homes que s'estimen com a germans. (...) La vella escola, els vells mestres, els vells llibres no han pogut evitar les guerres. (...) En estructurar la nova cultura aspirem a fer les guerres odioses i per tant, impossibles. (...) Aspirem a crear una Escola Nova en la qual el foc de la llibertat i del progrés no s'apagui mai; un ensenyament que sàpiga ofegar en l'ànima de l'infant els instints atàvics d'odi i de lluita i que encerti a despertar aquelles inclinacions que predisposen a la 'fraternitat i a l'amor entre els homes'.<sup>5</sup>

Amb la Segona Guerra Mundial, l'Escola Nova comença la seva davallada. En restaran les valuoses aportacions

metodològiques, esperem que definitivament incorporades a les nostres escoles. També són ben actuals molts dels seus plantejaments bàsics, tot i que mai no havia arribat a portar-los fins a les darreres conseqüències. Algunes de les actuals tendències els han recollit i malden per assolir-los. Durant aquesta època, el pacifisme pren nova volada en la tasca comparativista de l'OIE i de la UNESCO. Aquest organisme intenta, com diu el seu text fundacional, que «ja que les guerres comencen en les ments dels homes, és en les ments dels homes que cal construir les defenses de la pau». L'acció de la UNESCO mereixeria un examen crític que aquí no és possible fer.

Potser, en acabar, podria dir-se que l'Escola Nova intentà resoldre el problema plantejat a Rousseau en oferir un marc positiu que, dins el possible, no malmetés el nen. Avui que sabem que no sols estem socialment condicionats sinó també genèticament, pot semblar un camí aparentment ingenu. Penso que és encara el camí a seguir, car pot oferir el marc positiu on aprendre, vivencialment i experienciada, les actituds necessàries per a la pacífica convivència entre tots els homes.

5. GENERALITAT DE CATALUNYA, *Projecte d'ensenyament de l'Escola Nova Unificada*, Barcelona 1936, pp. 8 i 9.



fig 5.



## L'educació per a la comprensió internacional i la pau

**Valors a educar i  
alguns suggeriments  
didàctics**

*Araceli Vilarrassa i Joan Pagès*

### *Introducció*

No és la primera vegada ni serà la darrera que l'escola es veurà obligada a manifestar-se públicament sensible davant els problemes de l'entorn social. Avui, però, en les condicions d'una escola immersa en una societat democràtica, no creiem que aquesta manifestació hagi de ser un acte de voluntarisme com anys enrera, sinó una obligació, un deure, envers la societat i envers els nostres alumnes plenament assumit en la nostra acció educativa. Ja en el preàmbul, la Constitució espanyola proclama la voluntat de garantir la convivència democràtica i de col·laborar en l'enfortiment d'unes relacions pacífiques i d'eficaç comprensió entre tots els pobles de la Terra. Això vol dir, pel que fa a l'escola, educar en els principis de la Declaració Universal dels Drets Humans i en la comprensió internacional i la pau.

La sensibilitat de l'escola cap aquests problemes o altres de semblants no és cap novetat, com tampoc no ho són els passos realitzats cap a la democratització de les relacions humanes en el



seu si. A tall d'exemple, i ho citem com a recordatori no exhaustiu tenim molt a prop, per exemple, la participació de moltes escoles catalanes en les campanyes de sensibilització realitzades arran del XXV Aniversari de la Declaració Universal dels Drets de l'Home (1973), contra la pena de mort —la campanya del «Volem viure» (1975)— o de l'Any Internacional del Nen (1979), que constitueixen un digne precedent del que l'escola pot fer a favor de la comprensió internacional i de la pau. Directament relacionada amb aquest camp tenim al nostre abast una abundant literatura pedagògica que arrenca dels pronunciaments i de l'acció d'insignes pedagogs de l'Escola Nova o de l'Escola Moderna, realitzats immediatament després dels drames de la 1.<sup>a</sup> o 2.<sup>a</sup> Guerres Mundials (Dewey, Kerschersteiner, Carleton Washburne, Freinet...), amb aportacions avui encara de molta actualitat, com heu pogut llegir en un altre article d'aquest mateix número.

En els darrers anys, a mesura que la cursa armamentista ha anat avançant i els perills d'una guerra atòmica i nuclear han anat sent cada vegada més evidents, la necessitat de relançar i d'estendre arreu l'educació per a la comprensió internacional i la pau ha anat passant al primer pla de les preocupacions d'institucions internacionals dedicades a l'educació, com ara la UNESCO, i de grups i moviments de mestres d'arreu del món i molt especialment d'Europa.

La nostra proposta, doncs, té uns precedents molt clars i un sentit que encaixa perfectament amb el grau de sensibilització que les escoles han manifestat en tot moment.

En plantejar-nos aquest article se'ns va fer necessari, en primer lloc, clarificar i delimitar el camp d'acció i trobar un concepte prou significatiu i integrador



del que són els objectius d'aquest tema. És per això que seguint la *Recomanació sobre l'educació per a la comprensió, la cooperació i la pau internacionals i l'educació relativa als drets humans i les llibertats fonamentals* de la UNESCO (1974) utilitzem el terme «educació per a la comprensió internacional» inclouent-hi des de l'aprenentatge dels valors, hàbits i actituds que constitueixen l'essència de l'escola democràtica i que són la base d'una correcta comprensió de la dimensió internacional del fet humà fins aquelles consideracions i suggeriments que s'haurien de tenir en compte en el terreny específicament instructiu per assolir una millor comprensió del que és avui el món i de la urgent necessitat de la pau i el desarmament.

Seguint amb la *Recomanació* de la UNESCO, els objectius a desenvolupar a l'escola haurien de garantir els següents aspectes:

- a) la comprensió i el respecte de tots els pobles, llurs cultures, civilitzacions valors i maneres de viure, incloses les cultures ètniques tant nacionals com de les altres nacions;
- b) el reconeixement de la creixent interdependència mundial dels pobles i les nacions;
- c) la capacitat de comunicar-se amb els altres;
- d) el coneixement no només dels drets, sinó dels deures que tenen les persones, els grups socials i les nacions en relació als altres;
- e) la comprensió de la necessitat de la solidaritat i la cooperació internacionals;
- f) la disposició per part de cadascú de participar en la solució dels problemes de la seva comunitat, del seu país i del món sencer.

Tots aquests aspectes haurien d'anar destinats a fomentar l'adequat desenvolupament intel·lectual i afectiu de l'individu; a desenvolupar el sentit de la responsabilitat social i de la solidaritat amb els grups menys afortunats i conduir a l'observança dels principis d'igualtat en la conducta diària; a fomentar qualitats, aptituds i capacitats que portin als individus a adquirir una com-

prensió crítica dels problemes nacionals i internacionals; a entendre i explicar els fets, les opinions i les idees; a treballar en grup; a acceptar i participar en discussions; a observar les regles elementals de procediment aplicables a tota discussió; i a basar els seus judicis de valor i llurs decisions en una anàlisi racional dels fets i factors pertinents.

Per això hem dividit el nostre treball en dues parts; en la primera tractem els valors a educar en l'escola, mentre que a la segona assenyalam algunes consideracions i alguns recursos a tenir present en les diferents activitats instructives en relació a la comprensió internacional.

### *Valors, hàbits i actituds*

Si a l'escola procurem partir sempre de les realitats més properes als nens, veurem que el primer graó cap a la comprensió internacional és la comprensió entre els homes i l'aprenentatge d'aquesta comprensió es fa, dia a dia, amb la forma de viure les relacions personals.

¿De què ens serviria sensibilitzar els nens sobre la guerra del Líban, sinó som capaços de despertar la seva indignació davant les agressions que es produeixen quotidianament a l'escola? ¿És lícit treballar sobre el paper la solidaritat amb els pobles oprimits mentre alguns elements del grup classe són rebutjats, marginats o oprimits pels seus companys?

L'intent de reduir l'escola a un centre d'ensinistrament per al treball, en un sistema tecnificat, i de selecció i potenciació dels individus que han de dirigir aquest sistema, ha anat potenciant els aspectes d'aprenentatge sobre els d'educació fins a intentar fer passar desapercebut que la principal funció de l'escola és transmetre un sistema de valors coherents.





Tot treball escolar implica un marc de relacions interpersonals i una feina de realització que aporta, ho vulguem o no, en siguem conscients o no, un sistema de valors, traduïts en actituds i hàbits que l'escola potencia.

És evident que la construcció d'un sistema de valors socials que garanteixin la pau i la democràcia és una tasca que ultrapassa el marc escolar: de fet és tota la societat que hi hauria d'estar compromesa. Però també és cert que l'escola hi té una bona part. ¿Quins haurien de ser els valors que transmetés l'escola per contribuir a la formació de ciutadans que tendissin a la pau i a la comprensió internacional?

De fet, en tant que l'organització democràtica de la societat pretén, en la seva feina òptima, la realització d'unes relacions humanes no agressives, basades en el diàleg i el respecte als altres, podríem dir que els objectius generals de l'educació per la pau no s'allunyen gaire dels de l'educació per la democràcia: l'autonomia individual, la solidaritat i el respecte al pluralisme en seran les bases.

#### A) *L'autonomia*

Una societat basada en el respecte i la valoració de l'home ha de tenir com a primer objectiu la màxima potenciació de cadascun dels seus individus, acceptant la seva capacitat creativa i realitzadora. En tant que es contraposa a la dependència i per tant al domini d'uns individus sobre els altres, l'autonomia ajuda a la realització d'unes relacions entre iguals.

Alguns hàbits i actituds que la potencien:

Prendre la iniciativa en el treball i en el joc.

Resoldre els problemes propis un mateix i sentir-ne satisfacció.

Prendre decisions.

Tenir interessos propis i saber escollir jocs i treballs en funció d'aquests.

Fer aportacions creatives a la feina escolar.

Defensar la pròpia opinió, encara que sigui minoritària, amb arguments racionals.

Defensar els drets propis procurant no recórrer a la violència.

Ser crític davant de les pròpies accions i les dels altres.

Assumir les decepcions de forma creativa, intentant descobrir camins de superació.

Conèixer la pròpia manera de ser, capacitats i limitacions.

Creure en la pròpia capacitat de millorar progressivament.

Assumir el risc de fracàs que suposa l'emprendre nous intents.

#### B) *Solidaritat*

El conreu de la solidaritat com a valor bàsic per aconseguir la unitat de l'ho-



me passa per la superació de la competitivitat i la jerarquització dels individus. La solidaritat com a capacitat de sentir-se part d'un tot humà i per tant ser sensible a qualsevol acció que incideixi sobre aquest, seria com un gran teló de fons de l'educació per la pau.

Alguns hàbits i actituds que la potencien:

Sentir-se integrat en el grup.

Ser conscient dels drets propis i deures respecte al grup.

Tenir consciència dels límits que imposa la convivència i respectar-los voluntàriament.

Assumir responsabilitats col·lectives.

Participar en les tasques col·lectives.

Participar en la gestió del grup.

Fer-se solidari de les decisions preses pel grup.

Ser capaç d'incloure els raonaments dels altres en l'elaboració de la pròpia opinió.

Recórrer al diàleg i a la reflexió per tal de superar els problemes personals i col·lectius.

Tendir a valorar més els aspectes cooperatius que els competitius de les activitats lúdiques o de treball.

Positivar les crítiques a l'entorn social comproment-se en la seva transformació.

Valorar i respectar la propietat col·lectiva.

Compartir les pertinences personals. No usar la força per lesionar els drets dels altres.

Valorar la capacitat de diàleg per sobre de la força física.

### C) *Respecte pel pluralisme*

Tots sabem que en la base de tota agressió hi ha l'intent d'anul·lar o sotmetre quelcom que es rebutja perquè és diferent. Tant en les lluites basades en el racisme o en el nacionalisme exacerbats com en qualsevol baralla de pati es posa de manifest la intolerància cap a fets diferencials que es valoren qualitativament.

L'acceptació i valoració del pluralisme com a enriquiment social ens ajuda a avançar cap a la pau.

Alguns hàbits i actituds que el potencien:

Ser conscient de la diversitat de formes de ser, viure, opinar, etc. i de la legitimitat de totes elles.

Contrastar sovint interessos i opinions diverses valorant els aspectes positius i negatius de cada un.

Valorar el pluralisme com a possibilitat d'enriquiment.

Buscar els elements positius de cada relació.

Tolerar fets o persones que ens són desagradables. No excloure, no rebutjar ningú.

Entendre el conflicte com a forma de potenciar el diàleg i de fer avançar el grup.





La creació d'aquestes actituds i hàbits és una tasca complexa i delicada que no s'aconsegueix amb unes lliçons, ni tan sols amb un curs, sinó amb la manera concreta de viure a l'escola, dia a dia, al llarg de tota l'escolaritat.

Caldrà, doncs, un treball coherent de l'equip de mestres per tal d'establir un marc de referència dins del qual es puguin dur a terme unes relacions socials lliures i enriquidores i que possibilitin el creixement social de tots els nens.

Les eines que tenim per emprendre aquesta feina són les de cada dia:

L'organització del treball a classe  
com es tria el treball a fer  
quin paper hi té el nen  
com s'enfoca el treball col·lectiu i individual  
quin material és col·lectiu i quin individual  
com es cuida el material col·lectiu

La gestió del grup  
com s'estableixen les normes  
quin paper hi tenen els nens  
quin paper hi té el mestre  
com es resolen els conflictes

Les relacions de la classe amb l'escola  
com s'organitzen els espais comuns  
com participen en l'organització de les festes  
com s'estableix la relació grans-petits

Les relacions amb la societat  
quin tipus de connexió s'estableix entre treball escolar i l'entorn social  
quins elements s'utilitzen per tal d'obrir l'escola als esdeveniments de l'exterior

Aquest marc referencial establert per l'escola arriba a cada nen a través del seu mestre. L'actuació del mestre, la seva forma de relacionar-se amb els altres, s'ofereix al nen com a model i és

un dels elements que més contribueixen a la formació de les seves actituds. Caldrà, doncs, que els mestres siguem capaços de trencar tota la fredor acadèmica i aprofitar les petites ocasions de la vida quotidiana per a mostrar-nos nosaltres mateixos com a ciutadans arrelats a la nostra comunitat, com a persones autònomes, solidàries i respectuoses, però també com a homes i dones, sensibles, afectuoses i alegres, capaces de sentir esperança.

Ben sovint, però, aquesta és una feina difícil. Tot i que vivim en una democràcia estrenada de poc, els valors que els nens reben de la nostra societat no lliguen massa amb el que acabem de dir: la competitivitat, la jerarquització i la violència els arriben pertot arreu.

Aquesta contradicció entre els valors defensats per l'escola i els que transmet la societat fa que hi hagi una falta de coherència en l'educació global que reben els nens i que els valors, actituds i hàbits que treballa l'escola no s'arribin a interioritzar, almenys durant l'EGB.

Malgrat els nostres esforços, segueixen les agressions i els abusos i sovint ens trobem amb què hem de fer servir la nostra autoritat d'adult per castigar



la transgressió de normes que creiem prèviament assumides per tothom.

I aquí ve quan els mestres, homes i dones que hauríem de ser model de tant coses, ens desanimem, ens sentim impotents i passem de creure que l'escola pot organitzar una petita societat ideal allunyada de tota influència perniciosa, a creure que la influència social és tan forta que l'esforç de l'escola és totalment infructuós.

Però com que els cansats fan feina, l'endemà ja hi tornem a ser, amb la cara neta i els objectius ben clars: crear el marc necessari perquè puguin produir-se unes relacions socials riques, justes i dialogants. En els grups molt poc madurs haurem de començar imposant aquest marc, fins que siguin els ma-

teixos nois els que siguin capaços de reclamar-lo o construir-lo.

Ben segur que molts grups de vuitè sortiran de l'escola sense que els mestres hàgim pogut deixar d'exercir una influència definitiva en el manteniment de les normes de relació... Tant se val, l'educació és una inversió a llarg termini i si no ho creguéssim així, no podríem ser mestres.

### *Consideracions i suggeriments*

Ja dins del terreny instructiu caldria fer unes quantes consideracions prèviament als suggeriments didàctics.

En primer lloc, considerem que l'educació per a la comprensió internacional i la pau hauria d'impregnar totes les matèries de l'ensenyament bàsic. És un tema bàsic i per tant ha de ser present en l'ensenyament bàsic, sense que això hagi de suposar carregar encara més els programes de les nostres assignatures. És més, entenem aquest ser present dins d'una reforma com cal de l'ensenyament bàsic i dels programes d'estudi que porti aparellada una reducció considerable dels temaris avui vigents, inclosos els ja «reformats» del cicle mitjà. Es tracta de saber trobar a cada matèria, a cada lliçó, la dimensió adequada per impregnar de «comprensió internacional» el saber que volem transmetre.

Obviament, la nostra acció i el tracte adequat s'han d'adaptar a les possibilitats reals dels nens de cada cicle, ampliant gradualment el marc de referències. Així, per exemple, mentre que als cicles inicial i mitjà és fonamental centrar la nostra acció en l'educació dels valors i en la creació d'un clima que possibiliti l'aprenentatge d'uns hàbits i d'unes actituds democràtiques, exemplificades a vegades amb referències a la dimensió internacional dels temes





d'estudi, al cycle superior, i sense abandonar aquells aspectes d'aprenentatge, caldrà tenir més presents les possibilitats que des de cada matèria i des de cada lliçó permeten assentar les bases intel·lectuals que han de fer possible la comprensió del pluralisme i de la cooperació entre els diferents pobles del món.

D'altra banda, la introducció de la dimensió internacional és un complement necessari i imprescindible de tota pedagogia basada en l'estudi de l'entorn i del medi més proper. Cal que l'ara i l'aquí estiguin explícitament situats a partir de la comparació amb l'allà i l'abans; allà i abans que són presents en l'ara i l'aquí i que evidencien el pes del passat en el present i la interdependència dels homes i dels pobles.

En aquest sentit cal situar adequadament el paper que ha de tenir l'ensenyament de les Ciències Socials i sobretot de la història en l'educació bàsica i en l'educació per la comprensió internacional i per a la pau. Caldria que les escoles i els mestres disposessin d'uns llibres de text o elaboressin uns materials que, conservant en els seus justos termes els aspectes «mítics» de la història i del passat de cada poble, oferissin una visió oberta i gens dogmàtica del passat i del present, no caiguessin en el xovinisme ni en l'exclusió, en els «bons» i els «dolents»; destaquessin la interdependència i els valors de les diferències, el valor del pluralisme cultural; i no fomentessin la inevitabilitat de les guerres, sinó la possibilitat d'una millor entesa entre pobles i nacions i la possibilitat de resolució dels conflictes entre ells sense recórrer a les armes.

Ens sembla, també, que una característica fonamental que ha de presidir el tractament dels temes que poden formar part d'una educació per a la comprensió internacional i la pau és la de

positivitzar al màxim els valors emanats de les Declaracions dels Drets dels Homes i dels Pobles, del pluralisme i de la solidaritat. Creiem que hi ha un aspecte del que és un bloc específic, socialment molt important de l'educació per a la pau, que té poca cabuda dins l'ensenyament bàsic. Ens referim a l'educació per al desarmament; temes com ara la nuclearització i el perill d'una guerra nuclear, les seves previsibles conseqüències, els pressupostos dedicats a armament, el comerç d'armes, la sofisticació i nova creació d'armament de gran poder destructiu... són difícils d'encabir dins dels programes d'ensenyament bàsic i segons com es tractin poder crear situacions d'angoixa i pessimisme en els nens. En qualsevol cas i sense que suposi amagar res cal



evitar recórrer al sensacionalisme dels fets i de les imatges i a actituds excessivament moralitzants davant el possible «culte» i la seducció que tinguin els nostres alumnes per les armes, les joguines o els jocs bèl·lics.

Finalment, tampoc no creiem que s'hagi d'educar en l'antimilitarisme visceral que nega la possibilitat de defensa de les persones i els pobles oprimits i que pot conduir, i socialment ja hi ha conduït moltes vegades, a una falsa resignació i a una mena de tantsementotisme insensible davant de les greus injustícies que estan patint moltes persones i molts pobles del món. En aquest cas la denúncia de l'existència d'una política imperialista i agressiva per part de les dues grans potències mundials és una necessitat indefugible i que podrem justificar plenament.

Pel que fa als suggeriments didàctics ens remetem a la *Recomanació adoptada per la Conferència Internacional d'Instrucció Pública concernent a l'educació per a la comprensió internacional*, celebrada a Ginebra l'any 1968. S'hi assenyala la relació entre les diferents matèries objecte d'estudi a les escoles i l'educació per a la comprensió internacional. Apuntem algunes possibilitats:

a) L'aprofitament de la literatura a fi de donar a conèixer les idees i les aspiracions comunes de tota la humanitat, així com els sofriments i les lluites dels homes i les característiques de les diferents cultures nacionals. En aquest sentit cal recordar que ja és una pràctica habitual en les nostres escoles la utilització de narracions, contes, llegendes... de la literatura universal tant en el cicle mitjà com en el superior; suggeriríem, però, que es treïés més profit a aquesta utilització capitalitzant-la, a més, des de matèries com les Ciències Socials.

b) L'ensenyament de llengües estrangeres hauria de permetre, a més del coneixement de l'idioma, l'accés a la cultura i a la manera de viure dels altres països.

c) En l'estudi de les matemàtiques i de les ciències s'haurien d'explicitar les aportacions fetes per les diferents cultures en el desenvolupament de les ciències, així com exemplificar situacions específiques des d'un punt de vista de la comprensió internacional i de la pau (les aportacions a la carrera armamentista, els possibles desastres ecològics...).

d) Les Ciències Socials són bàsiques en l'elaboració d'un programa per a la comprensió internacional i per la pau. Tant des de la geografia i la història com des del civisme, l'economia, la politicologia, l'antropologia, etc. s'ha de preveure la necessitat no solament d'introduir alguns temes, sinó d'incloure-hi l'educació per a la comprensió internacional i la pau com un dels objectius fonamentals. Qualsevol tema de la programació de Socials dels programes renovats de cicle mitjà permet fer una extensió cap a altres realitats, comparant la situació estudiada a la localitat, la comarca o la regió amb altres. Aquestes comparacions han de ser puntuals i s'han d'introduir en el moment oportú, tant perquè el mestre ho cregui convenient com perquè ho suggereixen els nens.

En els programes del cicle superior en vies de «renovació» caldria donar més importància al pluralisme cultural enfocant el coneixement dels diferents països i cultures del món des d'un punt de vista menys homogeneïtzador del que s'havia fet fins ara i destacant-ne especialment el valor de les diferències.

L'ensenyament de la història hauria de dedicar molta menys atenció als aspec-





tes político-militars i a les grans individualitats i més als fenòmens socials, econòmics, culturals i científics de l'evolució de la humanitat i a les col·lectivitats que els fan possible. Hauria de buscar el punt just d'equilibri entre la història de cada poble i les dels altres pobles, destacant les semblances i les diferències. Hauria d'abandonar la visió eurocentrista i colonitzadora de la història dels pobles d'Amèrica, Àsia i Àfrica bo i destacant les seves peculiaritats i els seus valors i denunciant el genocidi cultural (i l'exterminació per part dels europeus).

A més de tot això, dos principis són fonamentals en qualsevol programació de ciències socials:

1. L'educació del pluralisme a través de l'estudi de temes com ara el tre-

ball de l'home, l'evolució de les formes de vida, la coexistència de diferents comunitats en un mateix territori, les migracions, l'expansió cultural i artística..., aquí i arreu, que eviti una ideologització excessiva dels valors propis de cada poble i la creació d'apriorismes exloents.

2. L'educació de la solidaritat i dels drets dels homes i dels pobles que hauria de partir, per una banda, de la concepció de la història com la lluita per l'assoliment dels drets i de les llibertats —en molts indrets del món encara no assolits— i, per l'altra, de la concepció de la interdependència i de la planetització de les relacions econòmiques i socials i de l'existència d'unes desigualtats profundes que són la causa fonamen-





tal dels conflictes, les tensions i el progressiu i alarmant armament de les grans potències que evidencien la contradicció existent entre la lluita per a la dignificació de l'home —en el passat i en el present— i el seu possible anihilament.

L'estudi dels grans problemes actuals de la humanitat a nivell mundial —el creixement de la població i la fam, la desigual repartició de la riquesa i de la pobresa, els problemes agrícoles, la crisi energètica...— i l'estudi de les causes i conseqüències de la violència i de les guerres, ara i en el passat, haurien de conduir a la comprensió de la inutilitat de la violència i a la necessitat ineludible de la recerca per part de tots de solucions pacífiques dels conflictes i de les injustícies.

Dins, també, de les ciències socials, *l'educació cívica* hauria d'orientar-se a fer conèixer als alumnes els principals drets i deures dels ciutadans del seu país,

els principals documents internacionals (Drets de l'Home, del Nen, dels Pobles...), el paper representat per les institucions internacionals per promoure el benestar de la humanitat i la seva lluita a favor de la pau i de l'extensió dels drets, així com la denúncia dels seus incompliments.

e) En qualsevol cas, i malgrat les situacions de violència constant i d'injustícia, la humanitat és avui una i la interdependència i el coneixement mutu són una realitat difícilment irreversible. La principal evidència d'aquesta constatació la trobem en les arts, la música, les danses i els jocs que hauríem de potenciar encara més a l'escola com a valors positius i capaços d'establir vincles afectius entre les persones, les cultures i els pobles que ajudin a desdramatitzar les relacions humanes i a crear en el món dels nens i dels preadolescents la consciència d'un futur millor i en pau.



fig 6.



## EL MCEP i la Pau

*Josep Alcobé*

No pot estranyar a ningú que el Moviment Cooperatiu d'Escola Popular tingui una definició ben clara pel que respecta a la pau.

Primerament, perquè tenint les seves rels en l'ideari de Celestin Freinet és evident que s'ha de manifestar contra la guerra, de la qual ell fou una víctima més.

Segonament, perquè mantenim una posició, en el camp educatiu, marcadament ideològica i d'avançada, que es fa ressò dels corrents que responen als interessos del poble.

I en darrer terme, cal suposar que com a educadors ens preocupa la infància i la defensa de tots els seus drets, primordialment el de viure i poder viure de manera plana i digna, sense temor, coaccions ni repressions.

Què vol dir això en la pràctica? Doncs que al carrer som al costat dels moviments pacifistes, que participem a les campanyes per la pau entre els pobles i que també a l'escola ens sentim en el deure de conscienciar els nens sobre el que suposa la guerra i totes les situacions que poden dur-hi.

Tenim dret a obrar així a l'escola? Nosaltres som conscients que la institució escolar no és neutral i asèptica. Enfront de la transmissió de la ideologia alienadora i bel·licista dels qui detenen el poder i dels que cerquen solucions armades —a nivell internacional o dins d'un sol país— ens creiem en la necessitat

de sensibilitzar els problemes que afecten el present i el futur de la humanitat i el nen en particular. Això no vol dir que ens dediquem a inductar, a voler propagar una particular creença. La nostra labor ha de ser i és la de conscienciar i posar en relleu els problemes, les situacions de l'entorn i del moment, però sense condicionar les respostes, que hauran de donar-se els mateixos alumnes, actuals o futurs, afectats.

La Carta de l'Escola Moderna, del 1968, que orienta tots els moviments freinetistes diu textualment:

*«Nosaltres ens esforcem a fer dels nostres alumnes uns adults conscients i responsables que bastiran un món del qual seran proscrits la guerra, el racisme i totes les formes de discriminació i d'explotació de l'home».* (Article 2.)

També diem:

*«Com a moviment pedagògic que tracta de mantenir-se a l'altura de les circumstàncies ens plantejem que és necessari oferir als nens unes experiències profundes de llibertat, de democràcia, d'autogestió, de respecte als seus interessos més autèntics, perquè l'única forma de prendre's seriosament el futur és prendre's seriosament el present».* (Colaboración, núm. 33.)

Ens sembla clar que les nostres tècniques de treball escolar són ben adequades a les finalitats que expressem.

Els nens treballen en equips, cooperativament, adoptant responsabilitats, participant a la programació i en la decisió del treball a fer, compartint col·lectivament els resultats del que s'elabora a classe. No pas pensant en el que podria suposar, en una escola tradicional, com a mèrit personal, sinó sabent que és un intercanvi d'allò que els uns i els altres fan, per comprendre, per investigar, per arribar a bastir activament l'estructura del saber i per rela-

cionar els coneixements assolits a la realitat immediata i mediata, tant com a punt de partida com a objectiu de participació.

Les assemblees de classe, o consells d'escola, la col·laboració educativa de pares i altres adults, l'expressió lliure, l'estudi integrat al medi, la correspondència escolar, la producció de periòdics, els intercanvis entre escoles, fins i tot de l'estranger... tot va encaminat a aconseguir uns futurs adults de visió crítica, amb sentit solidari, capaços de participar activament a la solució dels problemes de la comunitat, amb criteris oberts.

Creiem sincerament en la nostra pràctica pedagògica que ens sembla la de forma més interdisciplinària, globalment estructurada.

En les nostres discussions, en els nostres congressos, en les trobades de caràcter internacional es plantegen els problemes que afecten la humanitat i tractem de trobar un camí d'actuació pedagògica per tal de contribuir des del nostre modest paper d'educadors, al progrés i al correcte enfocament de tot allò que pot afectar el futur del conjunt dels homes.

*«I així no perdem de vista que lluitar per la defensa de la pau significa estar contra la violència pedagògica en les relacions amb els altres —infants o adults— i tenir una clara consciència dels estrets lligams que existeixen entre la pràctica escolar i els valors educatius, així com entre els continguts i els mètodes.»*

*«... mostrar desacord envers la "lògica" de les grans potències, envers el bipolarisme, denunciar el rearmament, significa també participar a l'alliberament social i democràtic dels pobles del tercer món, a l'Amèrica, a l'Àfrica, a l'Àsia. No volem ser còmplices d'una política de repartiment imperialista del*



*món i d'una cultura de divisió social i internacional.»*

*«... El nostre problema, com a educadors, és el de saber incorporar en el camp de l'educació, en la recerca metodològica i de la creació, unes tècniques de la pedagogia relativa a aquesta opció ideal.»* (Rinaldi RIZZI, de MCE.)

Dins aquesta concepció ideològica, el passat estiu, des del 26 de juliol al 5 d'agost els moviments Freinet de diversos estats, integrats en la Federació Internacional de Moviments d'Escola Moderna (FIMEM) es reunien a Torí, en la seva 14a. trobada conjunta. Uns sis-cents congressistes de més de vint països d'Europa, Nord-àfrica i Sud-amèrica debatien una munió de temes sobre educació. A part de temes de didàctica i noves experiències, com la introducció de computadores al procés d'aprenentatge, es discutien temes d'abast més general, però lligats a una problemàtica conjuntural.

Davant unes situacions creades pel tipus de societat actual, que les promou i ocasiona, es discutiren temes d'abast més general però lligats a una problemàtica conjuntural, com són desarrelament popular, l'èxode rural i la degradació urbana i la seva repercussió en l'escola, i en quina manera l'escola i l'educador poden actuar sobre aquestes circumstàncies.

I com generalment passa en les nostres trobades internacionals també hi hagué sessions d'informació sobre masclisme, discriminació, ecologisme, nuclears, colonialisme, bel·licisme...

Però el tema que mantingué un alt interès al llarg de tots els dies fou «Com educar els nens per a la pau». Resultat de l'estudi aprofundit fou una proposta de Manifest per a la Pau, que s'aprovà unànimement. El mot d'ordre era que «No hi ha res més important que la pau», i es destacava que la qües-



tió de la pau es planteja agudament per l'amenaça que plana sobre la humanitat entera. Les manifestacions multitudinàries que es produeixen arreu del món mostren clarament que els pobles volen la pau i que cessi l'explotació, l'opressió i la violència en totes les zones del món. Els educadors, no podem quedar al marge de la lluita per la pau, no podem restar neutrals, sinó que hem de participar a totes les mobilitzacions que es fan per oposar-se als preparatius de guerra, i a tot allò que en un moment donat contribuiria a donar un caràcter més catastròfic al conflicte bèl·lic.

Tal com es diu en les conclusions aprovades:

*«Com a educadors de l'Escola Moderna hem de treballar pràcticament i teòrica a l'Escola per la Pau. Sensibilitzar a l'escola sobre els problemes de la pau i de la guerra no pot deslligar-se de la nostra responsabilitat per la implantació d'una pedagogia cooperativa, solidària i crítica, integrada en els moviments socials del món, capaç de crear condicions d'ensenyament i aprenentatge que tinguin conseqüències positives per a la vida de la humanitat.»*

fig 7



## Aspectes musicals

### Entrevista amb Oriol Martorell

**P. E.** — *¿Quin paper creus que té la música i, en concret, la música coral, tant des del punt de vista de les relacions entre les persones que integren el cor, com de la relació entre el cor i els oients? A més, ¿quin tipus de projecció fora dels elements implicats pot tenir la música com a fet cívic?*

**O. Martorell.** — Quan parlem de la pràctica de la música coral tal com es ve fent des del segle passat i que es mou més en el camp vocacional que no pas en el professional, un dels elements en el qual precisament sempre insistim més és aquest de la pràctica de la vida en collectivitat. En aquest sentit, la música coral va molt bé perquè exigeix una responsabilitat individual que només té un fruit i una incidència si se sumen i complementen les diferents responsabilitats individuals.

Un està sempre en funció de la collectivitat i la collectivitat està no al servei d'un, sinó per ajudar al fet que un es realitzi. I aquesta interdependència fa que sigui eminentment un treball en equip i en el qual, d'una banda, és necessària la personalitat de cadascú i, de l'altra, que aquesta sàpiga fondre's i col·laborar amb la personalitat dels altres.

Per tant, jo quasi bé diria que la pràctica de la vida coral collectiva té una gran incidència sobre un mateix i sobre els qui l'envolten, o sigui, sobre tots aquells que treballen amb ell, i quasi bé no parlaria —malgrat la seva indiscutible importància— de la incidència

que té sobre el públic, sinó, més aviat, de la que té sobre tota la societat que envolta un cor. Això ho hem vist molt clarament a Catalunya, quan per les circumstàncies tan adverses que tots coneixem va haver-hi una lluita heroica de resistència i de recuperació d'elements perduts i perseguits, i el món coral va treballar molt en aquest aspecte.

I encara afegiria —lligant-ho amb el tema específic que ens ocupa— que quan dic que es va lluitar molt aferrissadament vull dir que es va lluitar amb unes armes totalment pacífiques: el cant i la música.

**P. E.** — *Des de la perspectiva pròpiament musical, ¿quin tipus d'harmonia inspira un sentiment determinat (de pau)? ¿Quin tipus de música ho fomenta?*

**O. M.** — Quan es parla de quin tipus de música fomenta uns determinats sentiments, actituds i reaccions individuals o collectives, entrem en un tema que ja els grecs van discutir molt i sobre el qual encara no ens hem posat d'acord. Fa uns moments he dit que la música —i, en particular, la coral— és una arma pacífica, una eina, un instrument, i tots sabem que els mateixos instruments poden servir per coses molt diverses i contraposades, o sigui que una mateixa música pot servir per coses molt contradictòries. A més, també cal recordar que quan la música s'utilitzava, i s'utilitza encara, per qüestions molt concretes i funcionals (des de la música que ajuda a fer un treball determinat fins a la que fa que les vaques donin més llet), aquí, tant o més que parlar de música, parlem de so físic i, per tant, estem més en el camp de la ciència que no pas en el de l'estètica.

Ara bé, quan la música és veritablement un bé de cultura, o sigui, un enriquiment



ment de l'esperit, un camí per a l'educació, la sensibilització i la formació, sí que podem dir que ens ajuda en la nostra global realització humana i, per tant, que té una forta incidència sobre els sentiments de pau i de guerra, malgrat que també tots sabem que, de vegades, la gent més formada cau en terribles contradiccions que quasi ens semblen incomprensibles.

**P. E.** — *¿Quins exemples de composicions relacionaries amb la pau?*

**O. M.** — Repeteixo, des d'altres punts de vista, allò que ja he dit. En aquest sentit, la música és pràcticament neutra, ja que, en tot cas, allò que fem —i parlo de música sense text, perquè si per exemple ens referim a una cantata com

la del compositor Darius Milhaud sobre la «Pacem in Terris», naturalment que parla de la pau— és identificar uns clixés apriorístics, com ens passa quan en sentir uns timbals i unes trompetes evaquem una acció bèl·lica quan, veritablement, ambdues coses no tenen res a veure. De totes maneres, aquests clixés no es munten sobre un buit sinó que —com que hi ha un fons de veritat— resulta que un ritme trepidant o un inesperat xoc harmònic provoquen certs tipus de reacció anímica diferents als d'una música més plàcida i serena. Però això més aviat ens portaria —repeteix— a terrenys biològics més que no pas als de la música pròpiament dita. També podríem dir que quan la música és veritablement i conscientment elaborada per l'home, per una ment que domina la tan difícil facultat d'imaginar aquest mòbil edifici sonor i de plasmar-lo gràficament o de la manera que sigui perquè pugui reproduir-se, o sigui, la veritable creació artística, també aquesta música, segons com s'agafi, podria servir per a una cosa o per a una altra. I no és que la música sigui absolutament neutra, sinó que és tan sublim que sobrepassa tots aquests límits, sense que això no vulgui dir que a través de l'evolució de la història de la humanitat i de la de la música no hem anat identificant uns determinats tipus de realització musical amb unes determinades conseqüències anímiques, sense que aquesta identificació —que mai no

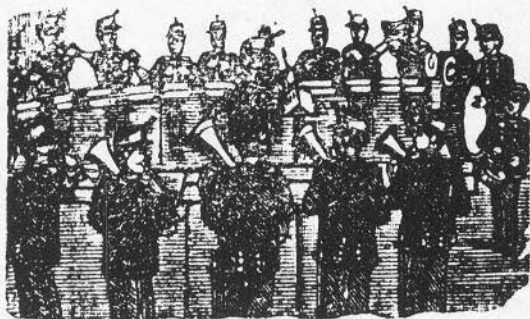


parteix absolutament del zero— no sigui suficientment important per ella mateixa, però sí que ho és per la identificació que n'hem anat fent.

**P. E.** — *La música popular, tradicional, ¿quin paper fa en els moments de pau i de guerra?*

**O. M.** — Fet i fet, aquest tema ens serveix per exemplificar el que estàvem dient. Abans, però, hauríem d'entrar en el terreny tan difícil de la definició d'allò que entenem per música popular. Música creada pel poble anònimament? La música és sempre una creació bàsicament individual però feta molt en funció de les circumstàncies que l'envolten tant històricament com sociològicament, geogràficament, culturalment, etcètera. I quan el poble l'accepta de veritat com a cosa pròpia, només llavors podem parlar de música popular. De manera que la música popular no és la creada pel poble, sinó la creada per al poble, sempre i quan aquest l'assumeixi com a tal.

Avui en dia tots aquests conceptes han canviat molt perquè els mitjans de difusió i l'internacionalisme en el qual vivim fan que es perdin més aquests trets peculiars d'identitat i, per tant, avui pot ser molt popular arreu una música nascuda, per exemple, a Anglaterra, difosa mundialment pels «mass







vint, també hi ha cançons que es limiten a narrar uns fets; i tots sabem que els fets bèl·lics han tingut una gran importància en l'evolució de la humanitat.

**P. E.** — *Et recordem l'11 de Setembre a Sant Boi, al Palau de la Música Catalana ple de nens i mestres, i en tantes altres ocasions, fent cantar i expressant amb la música la voluntat democràtica del poble en pro de la pau i la llibertat. ¿Quina consciència i quina vivència records d'aquests fets i com els analitza?*

media», i promocionada empresarialment amb finalitats crematístiques. Avui, doncs, és molt difícil parlar de música popular amb el mateix sentit que en parlàvem abans.

Però jo suposo que amb la teva pregunta et referies, sobretot, al cançoner tradicional, en el qual una mateixa música pot ser el suport d'un text que ens animi a accions bèl·liques o que ens inciti a altres tipus d'accions totalment contradictòries; d'això en tenim mil exemples. Fins i tot, quan parlem de guerra i pau, de tristesa i alegria, ens sembla que la música ja expressa aquests sentiments per ella mateixa, però la mateixa música que amb una determinada lletra ens pot produir una gran alegria, amb una altra lletra ens pot produir una gran tristesa. La mateixa música, independentment del text i segons l'estat d'ànim amb el qual la rebem, ens produirà uns sentiments o uns altres; parlo, naturalment, d'uns límits extrems. D'allò que no hi ha dubte, concretant-nos en el terreny del cançoner popular, és de la gran quantitat de cançons —i això potser es contradiu amb moltes coses que anem dient— que es proposen incitar-nos a la guerra. Però és que, malauradament, la guerra ha estat un motor en el desenvolupament de la història humana i, per tant, hi ha una gran quantitat d'himnes i de cançons més o menys bèl·liques i, molt so-

**O. M.** — Voldria subratllar dos aspectes: Un és que, en aquestes manifestacions collectives, el cant comunitari ha estat sempre una eina d'una gran eficàcia per lligar voluntats, per crear un esperit de confraternitat, d'entusiasme per una mateixa idea i, sobretot, aquest sentit de collectivitat de treball en una mateixa direcció i sentit. Això, no obstant, continua essent una eina de doble fil i això, que és tan efectiu i pot ser positiu en tantes ocasions, també de vega-



des ha estat utilitzat amb altres intencions. La cosa, indubtablement, és bona en si, però hem d'anar en compte que no s'utilitzi amb d'altres sentits.

Per una altra banda, si lluitem per la pau, si busquem aquesta confraternització i aquesta creació d'un entusiasme comú, ¿no em contradic quan utilitzem per exemple el cas concret d'«Els Segadors», del nostre himne? Jo crec que no, perquè les coses tenen una realitat intrínseca d'origen, però tenen també un valor simbòlic que han anat adquirint a través dels temps. «Els Segadors» —amb una història musical encara no gaire clara— no hi ha dubte que en uns moments donats no és un cant de pau; és un cant de guerra, de revenja. Però no créc que si bé, en general, molts himnes patriòtics van néixer en circumstàncies determinades i freqüentment bèl·liques o de dificultat (lluïtes per una identitat nacional, per la recuperació d'uns valors perduts), cosa que sovint fa que siguin una mica agressius i violents, amb el pas dels anys perden aquestes connotacions puntuals. Per exemple, poc després de tornar a poder cantar públicament «Els Segadors» vaig escriure un article per als

nens d'una escola i els deia que quan cantem «esmolem ben bé les eines» hem de pensar en les eines de treball, en allò que ens ha de servir per al millorament del viure quotidià; que quan cantem «endarrera aquesta gent» hem de pensar que som nosaltres mateixos que no fem avançar el país i que no podem donar sempre la culpa als altres; etc. Així, doncs, sempre podem reconvertir el text d'un himne donant-li tot un altre valor. I això, tant amb «Els Segadors» com amb molts d'altres himnes nacionals.

Per tant, en totes aquelles manifestacions que deies, i per a tots els qui hi érem, l'himne tenia aquest valor de confraternització, d'unir voluntats, de crear aquest esperit de collectivitat, de sensibilitat comuna, d'amor a Catalunya, etc., i, en el nostre cas concret, de recuperació i de reivindicació. De reivindicació tan pacífica com vulguis —de totes maneres, no hem de confondre la pau amb les coses toves, sinó que la lluita per la pau és importantíssima—, però ferma, decidida i conscient. A més, en el nostre cas tenia molt especialment el valor de recuperació de tot allò que ens havia estat pres vio-





lentament i amb la sola força de les armes; i entre les coses que ens havien estat preses, els símbols. I un símbol té un valor enorme, per ell mateix i per tot allò que va darrera d'ell.

**P. E.** — *Des de la teva pròpia experiència i vivència ¿quins criteris apuntaries per a una educació per a la pau des de l'activitat musical?*

**O. M.** — Una educació envers la pau ha de ser el resultat d'una educació global. Hi ha contradiccions que ens costen d'entendre; però, en principi, hem de creure que la gent ben formada i que ha rebut una educació que no ha tingut solament en compte l'acumulació de coneixements sinó, sobretot, la seva formació integral, forçosament ha de tendir cap a la pau. I nosaltres creiem que per a aquesta educació integral de l'home i per a aquesta formació de la seva sensibilitat, hi ha poques coses que ens puguin ajudar tants com la música. I, per tant, creiem que si féssim més música —i més ben feta!— per força hauríem de ser millors; recorda, com a símbol del poder pacificador de la música, el mite d'Orfeu.

La formació musical ha de començar des de la més petita infància i s'ha de fer no com una finalitat en ella mateixa sinó per tot allò que comporta i per totes les incidències que té en la formació integral. Però això ens pot fer caure en l'error de creure que si la música és sobretot important pels resultats que pot tenir per a la formació integral de l'home, no cal preocupar-se gaire per fer-la ben feta. I és exactament al revés. Si la música la fem servir com a eina i no ens preocupem —com a eina— que no sigui al màxim perfecta possible, no obtindrem mai aquells fins extramusicals que ens preocupen. La gent que pensa en la música com a mitjà i no com a fi, és la que s'hauria de preocupar més perquè la música estigués ben feta. Si no es fa així, no els servirà com a mitjà per allò que busquen, sigui el que sigui. Si no ho fan així, ni contribuiran a la formació integral de l'home... ni faran música.

La música ha de començar al mateix inici de la formació humana. Recordem aquella frase del cèlebre músic i pedagog hongarès Zoltán Kodály: «L'educació musical comença nou mesos abans de néixer».



# PERSPECTIVA ESCOLAR



*per  
la  
Pau!*



# LES MILLORS OBRES D'AQUEST MES

## Les millors Obres de la Literatura Catalana



Nº 94

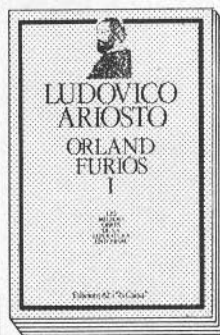
Segon volum dividit en dues parts: l'una reuneix els autors de l'època noucentista (Ruyra, Puig i Ferrer, Carner, Jordana, Soldevila, Llor, etc.); l'altra aplega els més importants narradors contemporanis nascuts abans de 1925 (Pla, Villalonga, Rodoreda, Calders, Pedroló, Espriu, etc.).



Nº 95

Una selecció del teatre representat als Països Catalans entre els segles XIV i XVI: els precedents dels *Pastorets* i les *Passions* i el *Misteri d'Elx*. Dos autors importants del segle XVI també són inclosos en aquesta selecció: Joan Timoneda (c. 1518-1583) i Joan Fernández de Heredia (c. 1480-1549).

## Les millors Obres de la Literatura Universal



Nº 21

Ludovico Ariosto (1474-1533) és un dels escriptors més representatius del Renaixement italià i el gran poema narratiu *Orland furios* (1516), és la seva obra més ambiciosa i reeixida. Traducció catalana de Bonaventura Vallespinosa.

**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.**

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 1.600 pessetes.

Quota trimestral de 2.200 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 llibreria núm. \_\_\_\_\_ de l'oficina  
cte. ct. \_\_\_\_\_  
núm. \_\_\_\_\_ de la  
Caixa de Pensions "la Caixa"

**DE VENDA  
A TOTES  
LES LLIBRERIES**

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

**"la Caixa" i Edicions 62**

# PREMI BARCANOVA A la Renovació Pedagògica

Editorial Barcanova, S.A. convoca el Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica, amb el propòsit d'estimular la redacció de treballs que contribueixin a la renovació pedagògica a Catalunya. L'esmentat premi s'emmarca dins la política general de l'Editorial, orientada a facilitar al món de la pedagogia i l'educació unes eines eficaces de treball i de reflexió que serveixin a la necessària modernització dels mètodes educatius a Catalunya. El premi neix amb una decidida voluntat de continuar una servei a la comunitat, amb l'esperança de constituir una ajuda positiva als estudiosos de l'àmbit educacional català.

## Bases del premi

1 Editorial Barcanova, S.A., convoca el primer Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica, destinat a premiar el millor treball teòric, històric, d'assaig i d'una experiència educativa, sota la perspectiva de la renovació pedagògica.

2 Els treballs concursants han de ser originals, escrits en llengua catalana, i d'una extensió no inferior a 100 ni superior a 250 pàgines (DIN A-4) mecanografiades a doble espai.

3 L'import del premi serà de 250.000 pessetes, que es lliuraran en concepte d'avancament de drets d'autor. L'autor conservarà la propietat intel·lectual del treball premiat, tot i que la concessió del premi comporta la cessió dels drets de publicació de l'obra premiada a Editorial Barcanova, S.A., sense limitacions de llengua, temps o àmbit geogràfic.

4 Els originals hauran d'anar acompanyats d'una sol·licitud de participació al premi, en la qual consti el nom, cognoms i adreça de l'autor o autors. També podrà emprar-se un pseudònim, adjuntant un sobre tancat amb

les dades sol·licitades, el qual serà obert pel jurat si l'obra resulta premiada.

5 Les obres concursants hauran de presentar-se per duplicat a Editorial Barcanova, S.A. (Plaça Lesseps, 33, entresol, Barcelona-23), en un sobre tancat amb la indicació "Per al Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica".

6 El termini de presentació de les obres concursants finalitzarà el dia 30 d'abril de 1983.

7 El veredict i l'acte de lliurament del premi es realitzaran dins els seixanta dies següents a partir de la data de termini de presentació de treballs. Oportunament es faran públiques la data i el lloc concret.

8 L'obra premiada serà publicada a la col·lecció Barcanova-Educació. Editorial Barcanova, S.A. es reserva una opció de sis mesos per a l'edició de la resta de les obres presentades.

9 El jurat estarà constituït per cinc persones de reconeguda solvència en l'àmbit cultural i educatiu, les quals estaran assistides per un secretari designat per l'Editorial, amb veu i sense vot.

10 El jurat, si ho considera oportú, podrà declarar desert el premi. Així mateix, el jurat podrà recomanar la publicació de les obres no premiades i que, al seu criteri, mereixin ésser editades.

11 Els concursants accepten les presents bases pel sol fet de concursar.

12 La resolució de qualsevol incident no previst en les bases o de qualsevol interpretació d'aquestes resta a la discreció del jurat, les decisions del qual seran inapel·lables. Barcelona, 1 de gener de 1983.

Editorial  
**BARCANOVA**  
"La renovació pedagògica  
en marxa"

## ANEM A VEREMAR!

Per realitzar aquesta sortida, cal conèixer i haver parlat prèviament amb un pagès que tingui una vinya i prou bona per deixar-hi treballar els nens.

Nosaltres hem tingut la sort de conèixer el senyor Joan de Terrassola i Lavit; i estem segurs que si us bellugueu una mica pel Penedès, o bé connecteu amb el moviment de mestres d'aquella comarca, podreu trobar algú altre que us ho permeti.

També cal destacar que la verema és una feina que es porta a terme a les darreries de setembre o com a màxim a la primera quinzena d'octubre, per tant ens hem d'espavilar a preparar-la en començar el curs o ja no hi serem a temps.

Vam fer aquesta sortida amb 72 nens i nenes de dues classes de 3r. nivell d'EGB.

### Localització

Per realitzar aquesta sortida podeu anar a qualsevol de les comarques de Catalunya on es conrea la vinya; trieu la que us quedi més a prop.

Tingueu en compte, també, que si el desplaçament el feu amb tren, us sortirà molt més econòmic, ja que podeu agafar bitllet col·lectiu d'anada i tornada.\* Alhora, els nens i nenes s'ho passaran molt millor que anant-hi amb autocar.

### Objectius específics

Prendre contacte amb l'ambient de treball al camp, fent la feina del pagès i experimentant l'alegria de la collita.

Observació del medi natural i dels costums dels pagesos. Un cop a la classe, podrem fer veure els forts lligams que hi ha entre el medi natural i la feina que s'hi duu a terme.

Motivació per al treball posterior, a la classe d'experiències i a les de llenguatge i plàstica.

Recollida de mostres per estudiar el cep i les seves parts, així com de compra d'uns quants quilos de raïm per elaborar vi.

Al marge d'aquests objectius, cal destacar que aquesta sortida ens va facilitar moltíssim la tasca d'integració dels nens a l'escola després de les vacances i que va afavorir molt la coneixença entre ells i també amb els mestres.

### Continguts

El pagès com a treballador del sector primari de la producció.

L'ambient de treball al camp: cansament, calor, suor, set...

Cultius de secà: la vinya i l'olivera.

Estudi del cep i les seves parts.

Procés d'elaboració del vi.

### Preparació de la sortida

Com que anem a fer una feina que no co-nexim, hem d'aprendre el vocabulari corresponent per entendre les explicacions del senyor Joan (el pagès). Per això, prèviament, a la classe, aprenem el nom de les parts del cep i d'algunes eines del pagès, bo i apuntant-les en un dibuix imprès a la gelatina que donem als nanos: sarments, gotims, pàmpols i raïms. També, i en una altra sessió, portem uns quants raïms a la classe per observar directament la seva forma i l'estructura dels grans per dintre; veure les llavors, la pell, la polpa, i els ho fem dibuixar.

Quan s'ha de decidir el regal que li portarem al senyor Joan, tenim ocasió de parlar de les condicions de treball del pagès durant la verema: la calor, la set, etc., i decidim comprar-li una cantimplora d'alumini i un dipòsit d'aigua gran per poder-la omplir durant el dia. Els expliquem que el pagès es passa el dia sencer treballant a la vinya.

\* Demanar informació al telèfon 230 17 22 de l'estació de Sants de Barcelona, departament de viatgers.

Ens enduem les tisores de la classe per tallar els raïms. Les que fa servir el pagès són molt perilloses per als nens.

També agafem dues o tres bosses d'escombraries grans, d'aquelles que són de plàstic més fort, per si el senyor Joan ens obsequia amb uns quants quilos de raïm.

No oblidem la màquina de fer fotos, ja que serà una experiència que els agradarà molt de recordar.

Portem, també, alguns pots de vidre per si trobem algun animal prou interessant per estudiar després.

Com que un cop allà anirem de cara a la feina, que consistirà a recollir raïm, no ens endurem cap estri per escriure o dibuixar; ja ho farem després a l'escola.

#### Durant la sortida

Arribem a les vinyes de Terrassola i Lavit i anem a saludar el senyor Joan i la seva senyora. Ja ens estan esperant. Un cop descarregades les bosses i les motxilles, ens explica què hauré de fer, un pèl estranyat,

però, de veure que els nens entenen bastant bé les seves explicacions «tècniques».

Els dos mestres agafem, cada un, un grup de vuit nens i ens n'anem a veremar. D'aquests, quatre porten tisores i tallen els raïms, dos van arrossegant la caixa on posem la «collita», i els altres dos ajuden a transportar el raïm del cep a la caixa. Aquests «càrrecs» van «rodant» i així cada nen fa totes les feines.

La resta «descobreixen» les rodalies o juguen; dues mares que han tingut l'amabilitat d'acompanyar-nos i d'ajudar-nos durant l'excursió s'estan amb ells.

Quan és l'hora de dinar ja han veremat tots els grups; els ha tocat una mitja hora a cadascun, aproximadament.

Dinem, i «passem revista» a les troballes que uns han fet mentre els altres estaven veremant: algunes sargantanes, aranyes, cargols i... 574 cartutxos buits d'escopeta de caçador (sabem el nombre perquè després els vam comptar a la classe tot fent un exercici de repàs de numeració). Ho endrecem tot i ens preparam per tornar. Abans, però, lliurem al senyor Joan, amb tota la cerimònia, el regal que li portem; després de la suada, estem convençuts que li serà molt útil. Ell, tot agraït, ens fa obsequi de dues caixes de raïm







(uns quaranta quilos) perquè nosaltres puguem elaborar vi a l'escola. Ens el distribuïm a les motxilles dels grans, ben lligat dins les bosses grans d'escombraries, i iniciem, molt satisfets, la tornada a casa.

### Després de la sortida

L'endemà mateix, a la classe, iniciem els treballs entorn de la sortida.

Com a primer treball proposem als alumnes d'escriure un text sobre la sortida, després de parlar durant una bona estona de les experiències que havíem tingut el dia abans.

Després ens dediquem a netejar i a classificar els cartutxos en centenes, desenes i unitats. Tenen uns colors molt vius i els agrada molt fer-ho. Atès l'èxit d'aquest tipus d'exercici de numeració, el repetirem posteriorment en grups reduïts, fent passar a esquemes de nombres les quantitats de cartutxos que donàvem a cada un.

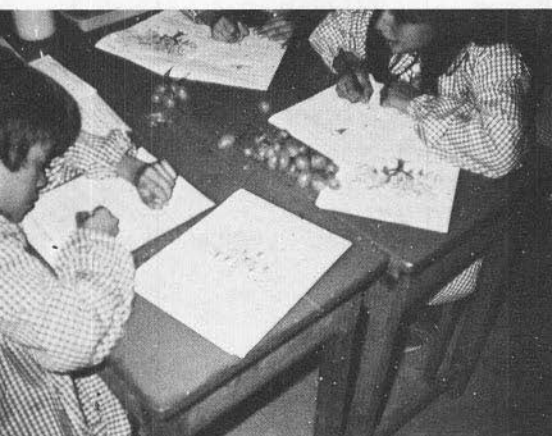
En uns murals que ens omplen gairebé totes les tardes de la setmana, reproduïm el poble de Terrassola i Lavit i les seves rodalies. L'altra classe el fa sobre la verema, reproduint una escena amb ells mateixos treballant.



### Elaboració del vi

Però la tasca que més fa vibrar els nens és l'elaboració del vi. Per dur-la a terme, l'endemà mateix a la tarda traïem el raïm del refrigerador i l'aboquem en una banyera de nen petit, d'aquestes de plàstic rígid, per tal de trepitjar-lo. Això ho fa cada classe per separat, per tant ens toquen uns vint quilos per cadascuna. Fem una rotllana gran i al mig hi posem la banyera i una cadira amb una galleda amb aigua per netejar-se els peus. Posteriorment ens hem assabentat que aquesta operació no és necessària i que perjudica el most, ja que se li afegeix aigua residual procedent dels peus dels nens que no se'ls han assecat prou bé.

Un cop trepitjat tot el raïm, el deixem reposar amb la brisa (les pellofes, la rapa i les llavors) durant 24 hores per tal d'observar si inicia el procés de fermentació. L'endemà ens adonem que el most fa una petita ebullició:



és el senyal que esperàvem. Separem la brisa del most, filtrant-lo, i després l'emboliquem amb un drap i l'expremem fort per recuperar el màxim de líquid. Finalment, omplim la bóta amb tot el most (ha d'estar curada prèviament). Tant li fa que hi vagi a parar una mica de brisa; al contrari, va bé, ja que li proporciona els llevats necessaris per a la fermentació. Fet això, portem la bóta al racó més fosc de l'escola; ha de mantenir una temperatura més o menys constant entre els 14 i 18 graus. No és difícil de trobar, ja que anem de cara a l'hivern.

El most necessita aproximadament 40 dies per fermentar i es pot saber que ja ho ha fet traient un got de vi de la bóta i deixant-lo reposar durant un parell d'hores. Si el poc residu sòlid que ha sortit (mares del vi) s'as-sola, el most ja és vi; si sura encara, no ha acabat el procés de fermentació.

Si us poguéssiu assessorar amb algun pare de l'escola que hi entengui o amb algun taverner del barri, aniríeu més segurs. Fins i tot ell ho podria explicar als nens a la classe. Nosaltres així ho vam fer i va ser una experiència molt rica i educativa.

Finalment, fem fer als nens un dibuix dels passos principals que hem seguit per elaborar el vi, numerats i ordenats, i en un full a part expliquen cada «seqüència» amb una frase.

Es poden fer contestar un parell de qüestionaris de cinc o sis preguntes. Un, entorn del treball al camp; l'altre, sobre l'elaboració del vi. Aquests qüestionaris poden servir, també, per avaluar la feina feta.

Per acabar, un cop fermentat vam filtrar el vi i el vam tornar a la bóta durant un altre mes. Després en vam omplir en unes vint ampolles. D'aquestes, ara ens en queden quatre o cinc; la resta ens les hem begut entre els mestres, els pares i els nens en les celebracions tradicionals d'aquest curs a l'escola.

**Pitu Fernández**  
Escola Sant Miquel  
(Cornellà)

\* N. de la R. — Us recomanem que consulteu el Dossier Pedagògic que, sobre el museu del vi, ha publicat el servei d'Iniciatives Culturals de l'Ajuntament de Vilafranca del Penedès.

# ESCOLA CATALANA

LLIBRES APROVATS PER A  
LA UTILITZACIÓ A LES  
ESCOLES, PER LA  
GENERALITAT I PEL  
MINISTERI D'EDUCACIÓ

## NATURA I SOCIETAT

### CICLE INICIAL

- 1<sup>er</sup> **Alosa.** Ortega/Recasens  
2<sup>on</sup> **Espígol.** Ortega/Recasens  
Col.lecció GRAÓ. Guitart/Miret  
1<sup>er</sup> **Pa amb xocolata.** Quaderns  
de treball 1, 2, 3.  
2<sup>on</sup> **Serpentina.** Quaderns  
de treball 1, 2, 3.

### CICLE MITJÀ (Nova edició)

- 3<sup>er</sup> **Torsimany.** Mir/Ruiz/Torres.  
4<sup>rt</sup> **Edafos.** Mir (C. Naturals)  
4<sup>rt</sup> **Vida i paisatge.** Ballbé/Gassiot  
(C. Socials)  
5<sup>è</sup> **Diaita.** Mir/Franquesa.  
(C. Naturals)  
5<sup>è</sup> **Terra i homes.** Vergés/Comes  
(C. Socials)  
Col.lecció: GRAÓ. Fortuny  
3<sup>er</sup> **Baldufa**

### CICLE SUPERIOR

- 6<sup>è</sup> **Energia.** Mir/Paris (C. Naturals)  
6<sup>è</sup> **Món i pobles.** Ballbé/Gassiot  
(C. Socials)  
7<sup>è</sup> **Dynamis.** Mir/Paris  
(C. Naturals)  
7<sup>è</sup> **Països i nacions.**  
Sobrequés/Vergès/Galofré/Rubió  
(C. Socials)  
8<sup>è</sup> **Matèria i vida.** Paris/Villalbí  
(C. Naturals)  
8<sup>è</sup> **El món d'avui.** Vergés  
(C. Socials)



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

# PER QUÈ «RIALLES»?

Gran Gala. «Catalunya tota plena de rialles».  
Olot, 22 de juny de 1980.



Ben segur que a hores d'ara a molta gent els és familiar, el nom de «Rialles», però potser els és difícil explicar-se què és, en realitat, això que en diem «Rialles». És lògic, també, que molts mestres preocupats perquè el temps lliure dels nois i de les noies sigui una font de creixement personal es preguntin què és «Rialles».

Quan, ara fa deu anys, una colla de gent de Terrassa iniciaren aquesta aventura anomenada «Rialles», ho feren preocupats pel buit que representava la manca d'uns espectacles adients per a la mainada, alguna cosa diferent del que els oferia la televisió o els mal anomenats cinemes «aptes». La vinculació a la Delegació terrassenca d'Òmnium Cultural per part d'algunes de les persones promotores de la iniciativa, féu que «Rialles» nasqués amb una intencionalitat molt clara: avançar pel camí de la normalització cultural i lingüística en el camp dels espectacles per a nois i noies. Al cap d'uns anys, en sortir fora del clos terrassenc per a explicar aquesta experiència a altra gent, hom es trobà amb la necessitat de formular, d'una manera més precisa, els propòsits de «Rialles»; després d'una reflexió sobre el treball fet durant aquells anys, la formulació quedà dibuixada així: intentar, a través de les activitats que els ofereix «Rialles», que els nois i les noies de casa nostra tinguin uns espectacles de qualitat, estètica i pedagògica, que facin d'ells uns *espectadors actius* i que els ajudin a sentir-se *arrelats a la cultura catalana*.

Aquests bells propòsits hom creu que es poden assolir no sols a través dels espec-

tacles que els artistes ofereixen als petits espectadors, ja sigui teatre, titelles, pallassos, música, pintura, cinema, etc., sinó també per mitjà de les múltiples activitats que la gent de «Rialles» sigui capaç de promoure a l'entorn dels espectacles: fòrums de debat amb els artistes, tallers de plàstica i dramatització, espectacles fets pels mateixos nois i noies, festes populars orientades a la participació, treball sobre els temes dels espectacles i moltes coses més.

Per això sovint diem que els espectacles de «Rialles» són «diferents». El nen, quan ve a «Rialles» té la sensació que es troba en un ambient familiar: hom el saluda, li explica coses, l'estimula a ser un espectador actiu. De fet, si l'espectacle està ben plantejat, ha estat pensat tenint en compte a quin públic va destinat, ben segur que suscitarà la participació del nen, participació que no sempre serà sorollosa i exterior; un gran silenci, un sospir general d'espera emocionada en un moment determinat d'una pel·lícula o d'una obra de teatre és l'expressió més clara de participació, interior, silenciosa, però actívissima.

Evidentment, el que aquests propòsits siguin més o menys una realitat depèn, bàsicament, de l'equip humà, de la colla de gent que a cada població s'aplega sota el nom i l'emblema de «Rialles». ¿Com funciona el grup «Rialles»? Tots els grups constituïts amb aquest nom gaudeixen de plena autonomia, tant a l'hora d'establir el seu calendari d'activitats, de triar els espectacles que volen programar, la propaganda i difusió que

se'ls vol donar, com pel que fa a l'economia. Això no vol dir que els grups «Rialles» treballin isolats; en formar part del moviment «Rialles» els seus components tenen ocasió de trobar-se amb la gent dels altres grups, intercanviar informacions i experiències i ajudar-se mútuament a fer que els objectius que es proposa «Rialles» siguin cada vegada més una realitat a la seva localitat. Quan hom entra a col·laborar en un grup «Rialles» sovint no coneix massa el món de l'espectacle i, més concretament, l'anomenat espectacle infantil; les trobades periòdiques de responsables dels diversos grups «Rialles» permeten conèixer una mica més les possibilitats de les activitats que oferim, el suc que hom en pot treure. Treballar en un grup «Rialles» també pot ser una font de creixement personal per als adults.

Després de deu anys d'iniciar-se «Rialles» a Terrassa hi ha unes vint-i-cinc poblacions de Catalunya que compten amb un grup animador d'aquesta mena d'activitats que fan possible que els nois i noies de la seva vila tinguin, d'una forma continuada, uns espectacles a la seva vida, engrescadors, divertits, amb uns temes o uns personatges amb els quals el nen fàcilment s'hi pot sentir identificat.

Com a dades indicatives de l'abast de la tasca que «Rialles» intenta portar a terme, cal dir que la temporada 1981-82 més de 110.000 espectadors assistiren a les 245 sessions «Rialles» organitzades a 19 poblacions de Catalunya. Per a la temporada actual hom preveu que hi hagi més poblacions i que el nombre de sessions s'acosti a les 300, cosa que, ben segur, permetrà superar el nombre d'espectadors en relació a la temporada anterior.

D'entre els objectius que s'ha proposat el «Moviment Rialles de Catalunya» per a aquesta temporada, mereixen ser destacats els punts següents: continuar treballant per la millora de la qualitat dels espectacles, bo i donant un lloc preferent al teatre per a nois i noies; un programa experimental a les comarques del Baix Ebre, Montsià, Terra Alta i Ribera d'Ebre en vistes a promocionar «Rialles» en aquests llocs; obrir les activitats dels grups «Rialles» al màxim de públic possible, interessant-hi la gent dels barris de les ciutats grans; aconseguir una estabilitat pel que fa a les subvencions atès el caràcter sempre deficitari d'aquesta mena d'activitats.

Finalment, cal recordar que «Rialles» continua col·laborant amb «Cavall Fort» i «Drac Màgic» en la tasca de doblar en català pel-

lícules per a nois i noies.<sup>1</sup> És recent encara l'estrena a Barcelona de la pel·lícula «El fantasma de l'avió». Per aquesta tasca continuada al servei dels infants fa poc l'Ajuntament de Barcelona atorgà a les tres entitats promotores dels doblatges el Premi Ciutat de Barcelona de Cinema.

**Poblacions on hi haurà activitats de «Rialles» durant la temporada 1982-83 (Aquesta relació és susceptible d'incrementar-se més endavant)**

Comarques	Poblacions
Barcelonès	Badalona Sant Just Desvern
Vallès Occidental	Cerdanyola del Vallès Sabadell Sant Cugat del Vallès Terrassa Ullastrell
Vallès Oriental	La Garriga Sant Celoni
Alt Empordà	Figueres
Baix Empordà	Bellcaire d'Empordà La Bisbal d'Empordà L'Estartit Palafrugell Torroella de Montgrí
Garrotxa	Olot
Gironès	Girona Llagostera
La Selva	Blanes
Alt Penedès	Vilafranca del Penedès
Baix Penedès	El Vendrell
Conca de Barberà	L'Espluga de Francolí
Cerdanya	Puigcerdà
Ripollès	Ripoll
Anoia	Igualada
Bages	Manresa

**Total: 26 poblacions**

1. «La Ventafocs», «Un invent diabòlic», «La flauta dels sis barrufets», «La guineu de Bambury», «Elisabet».





# Generalitat de Catalunya

Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica, CIRIT,

## PREMIS A LA JOVENTUT 82-83

La Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica, CIRIT, convoca un concurs per a fomentar l'esperit científic entre els alumnes de **BUP**, **COU** i **FP** dels centres de Catalunya.

**1. Els treballs** hauran d'estar relacionats amb qualsevol de les matèries o de les àrees dels cicles escolars esmentats i podran tenir caràcter interdisciplinari. Podran ésser de tipus experimental o teòric i podran consistir en experiències o d'altres iniciatives que fomentin la creativitat científica i l'esperit de recerca.

**2. La memòria explicativa** del treball no podrà excedir de 50 folis mecanografiats en català a doble espai i haurà d'anar acompanyada d'un escrit, de no més de dos folis, signat pels autors, en el qual s'especificaran les motivacions, les circumstàncies i la manera com ha estat realitzat el treball, el curs i el centre on estan matriculats i, en el seu cas, el nom del professor o professors que hagin dirigit o estimulat la investigació. Si cal, acompanyaran la memòria els documents gràfics pertinents o els dispositius experimentals objecte del treball.

**3. El termini** de presentació dels treballs finalitzarà el dia **30 del mes d'abril de 1983**. Els treballs seran adreçats al Vice-president de la Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació



Tecnològica, CIRIT, Via Laietana, 46 A, pral., Barcelona-3, i cal fer constar en el sobre "Premis per a la Joventut".

**4.** Es concediran un màxim de **80 premis** de 25.000 ptes. cadascun als millors treballs realitzats, preferentment en equip, i 20 premis més de 30.000 ptes. als centres d'on procedeixin els treballs que posin de manifest un millor nivell de participació col·lectiva dels alumnes, un més alt

grau de coordinació d'esforços i un més eficaç estimul de cara a l'assoliment dels objectius d'aquesta convocatòria. El jurat distribuirà els premis procurant que en correspongui almenys un a cadascuna de les comarques de Catalunya, sempre que els treballs reuneixin els mereixements suficients.

Per a més informació cal adreçar-se a la Secretaria General de la CIRIT  
Telèfon 318 63 24

## **PRESENTACIÓ DELS DOSSIERS «CIDOB - ROSA SENSAT» DE TEMES INTERNACIONALS**

El propassat dia 22 de novembre va tenir lloc la presentació de la nova «Collecció de Dossiers CIDOB - Rosa Sensat de Temes Internacionals». L'acte se celebrà al Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats. Va fer la presentació Josep Ribera (de CIDOB) amb un petit parlament sobre la importància que aquests quaderns de treball poden tenir a les escoles on, malauradament, no se sol treballar suficientment la temàtica del món internacional.

La presentació en si dels dossiers (1. L'OTAN; 2. Les Comunitats Europees) la va fer Pilar Benejam (professora de l'Escola de Mestres de Sant Cugat), que va posar l'èmfasi tant en els aspectes pedagògics com en els continguts de les obres.

Finalment va tenir lloc un col·loqui on va quedar clara la necessitat de posar a mans dels mestres, sobretot de 7è. i 8è. d'EGB, BUP i FP, nous materials, com aquests, a fi que puguin treballar aquests temes de tanta importància.

Així mateix, el dia 25 de novembre es van presentar aquests nous dossiers als mitjans de comunicació. Alguns dels autors i els representants de les dues institucions editores d'aquests quaderns de treball, van respondre a les preguntes dels periodistes sobre els objectius i els àmbits educatius que pretenen omplir els llibres d'aquesta nova collecció.

Al mateix temps, dues emissores de ràdio de la nostra ciutat van entrevistar Josep Ribera (de CIDOB) i van tractar diferents aspectes, del present i del futur, d'aquesta collecció.

## **ACTE DE LLIURAMENT DEL PREMI DE PEDAGOGIA «ROSA SENSAT»**

El dia 3 de desembre, a l'Escola Oficial d'Aprenentadors, va tenir lloc el lliurament del II Premi de Pedagogia «Rosa Sensat». Enguany

l'obra premiada va ser «Projecte educatiu per al menor inadaptat: resposta a un repte pedagògic», de la qual són autors un equip de mestres del Centre Urbà de Rubí.

L'acte començà amb un petit parlament de Jordi Maduell. Seguidament la president del Jurat, la senyora Angeleta Ferrer i Sensat, lliurà als guanyadors l'import del premi, 200.000 pessetes.

Jaume Funes (psicòleg especialitzat en aquests temes) va parlar de l'obra guanyadora tot fent-ne una acurada anàlisi, tant del contingut de l'obra com de les grans dificultats en què es troba el tipus d'ensenyament de què tracta, és a dir, l'educació de marginats.

## **SUBVENCIÓ DE LA GENERALITAT ALS GRUPS DE TREBALL**

Acollint-nos al decret 185/1982 de 15 de juny, publicat al DOG, sobre «atorgament de subvencions que sense finalitat de lucre, organitzin activitats de formació permanent de professorat d'ensenyament no universitari d'octubre a desembre», vàrem presentar a la Generalitat el projecte amb justificació, objectius i pressupost, per als dotze cursos d'aquest primer trimestre, els *19 grups de treball i 3 sortides de dissabte*.

La subvenció ens ha estat concedida, segons unes bases que la comissió ad hoc va elaborar.

Del total de 2.062.800 ptes. que havíem demanat ens n'han concedit 1.720.600. La diferència és perquè a les bases elaborades per la comissió no es contemplava l'adquisició de material d'equipament, que nosaltres havíem sol·licitat per a un grup concret.

Lògicament, cada grup de treball haurà de fer una memòria de la seva evolució i conclusions, per lliurar al Departament corresponent, així com justificar totes les despeses.

Hi ha onze entitats més que s'han acollit al decret, a les quals la subvenció sol·licitada ha estat concedida totalment o parcialment.

El Departament farà un control periòdic i estricte de la marxa de diferents treballs.

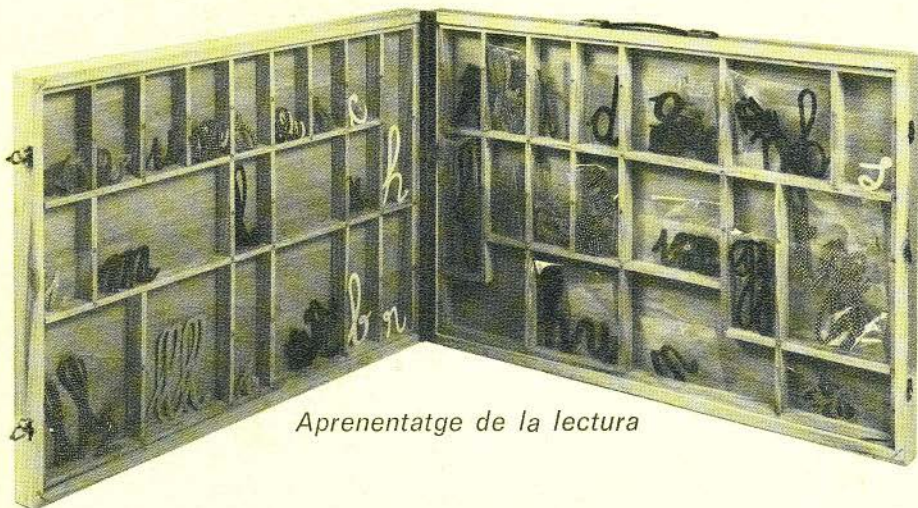




**Cabirol**

FORM. 16-18 TELEFON 93 725 97 41 SABADELL (SPAIN)

## 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 difícils.
- 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 fricatis
  - 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 difícils 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.