

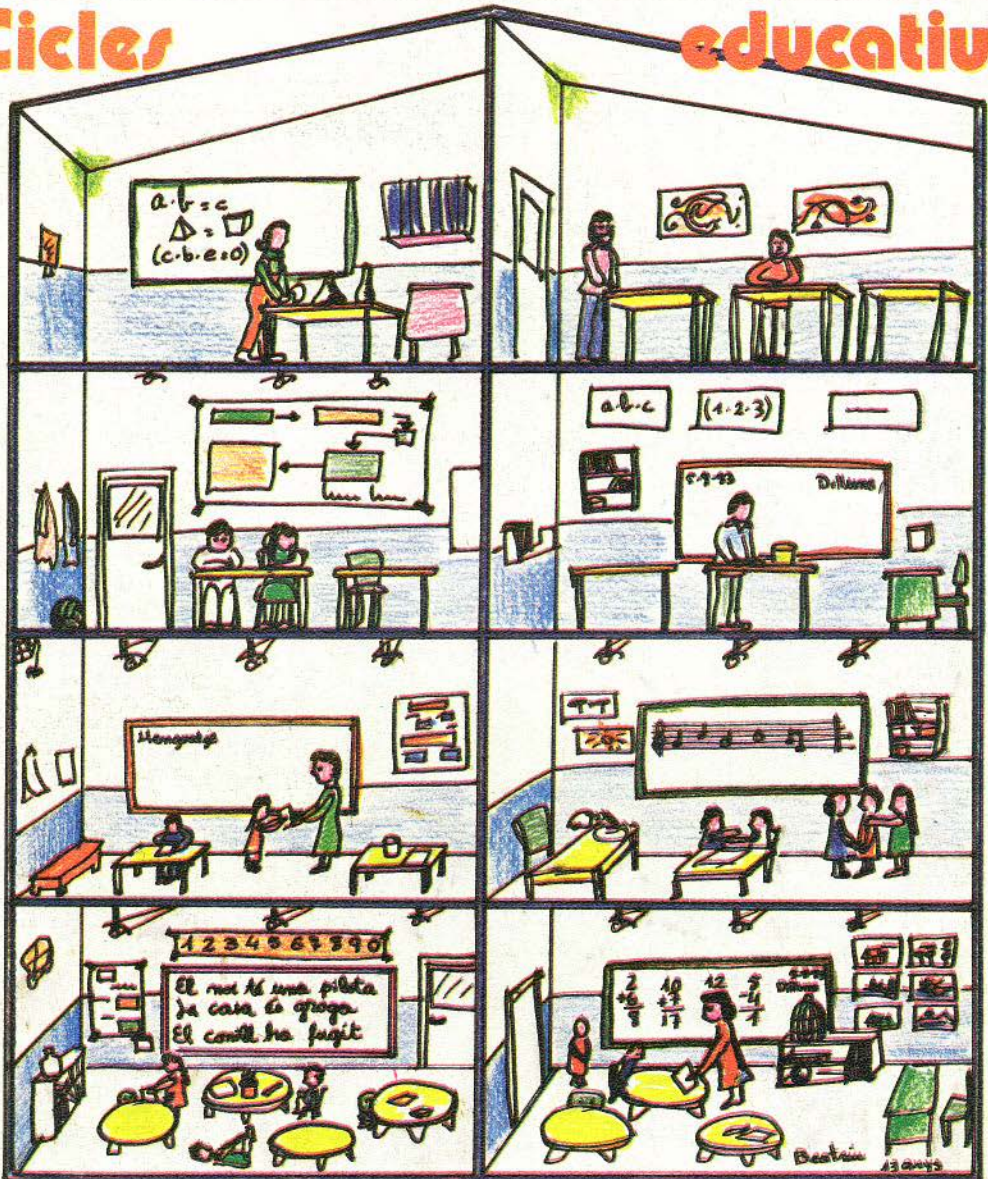
PERSPECTIVA ESCOLAR 75


Publicació de «Rosa Sensat»

Maig 1983

Cicles

educatius



INDEX	
EDITORIAL	1
CICLES EDUCATIUS	
1. EDUCACIÓ BÀSICA I PSICOLOGIA EVOLUTIVA, per Jaume Funes	2
2. L'ORGANITZACIÓ EN CICLES, per Victor Manuel Burgos Alonso	9
3. L'ORGANITZACIÓ DE L'ESCOLA BÀSICA A ITÀLIA, per Jole Marmiroli	14
4. LA LLENGUA AL LLARG DELS CICLES, per Marta Mata i Garriga	17
5. COM TREBALLA A LA MEVA CLASSE I PER QUÈ, per Jean-Paul Blanc	20
ESCOLA	
DIDÀCTICA: Com construir una maqueta de relleu	24
FITXES AUDIO-VISUALS: Fitxes d'àudio-visuals	28
ALTERNATIVA AL FRACÀS ESCOLAR	32
ASSOCIACIÓ DE MESTRES DE «ROSA SENSAT» NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
	36
ACTUALITAT	
INFORMACIONS I COMENTARIS: Escola d'educadors especialitzats	
Flor de Maig	37
França. La política escolar del nou govern: Més aviat decebedora	41
NOTÍCIES	
TEXTOS LEGALS	50
BIBLIOGRAFIA	61
LITERATURA INFANTIL	64
	<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 237 07 01 - Barcelona-8</p> <p>Consell de Redacció: Jordi Achón, Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Marta Mata, Anna M. Roig</p> <p>Director: Jordi Tomàs</p> <p>Secretària de Redacció: Teresa Udina</p> <p>Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluç, 10-14, B-5</p> <p>Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»</p> <p>Maqueta: Montserrat Serrahima</p> <p>Fotograf: Josep Gri</p> <p>Composició: Fernández, Borrell, 168</p> <p>Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11</p> <p>Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00</p> <p>Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331</p> <p>Subscripció anual: 2.200 ptes. — P.V.P. 250 ptes.</p>

NECESSITAT D'UNA PARTICIPACIÓ ARTICULADA

Els canvis polítics que s'han produït al nostre país, sobretot a partir de les últimes eleccions legislatives de l'octubre proppassat, no poden comportar de forma automàtica els canvis econòmics, socials i culturals que són i han estat demanats per la majoria del nostre poble i dels mestres, en primer terme, en els aspectes relacionats amb l'escola i l'educació.

Sabem les dificultats que hi ha perquè els programes i els idearis innovadors es portin a la pràctica fins al darrer racó del nostre teixit social i econòmic, i el munt d'interessos diversos que s'hi oposen.

Però el canvi que demanem no afecta només les realitzacions o projectes d'un pla de govern, sinó també l'estil o actitud en la forma de governar, per tal que aquesta resulti realment democràtica; estil que ha de comptar amb la participació dels sectors afectats que s'ha de notar en un termini més curt. «Perspectiva Escolar» ha reclamat sovint la necessitat d'aquesta participació en ocasió d'actuacions passades tant del Govern central com de la Generalitat.

Ara ens trobem a l'espera d'un conjunt de lleis sobre l'escola que sabem que s'estan elaborant i de les quals els mestres no tenim cap altra informació que l'apareguda a la premsa. Des d'aquesta revista, doncs, hem de posar l'accent altra vegada en la paraula i en el fet de la participació de tots els components de l'acció educativa i del seu entorn en tot procés veritablement innovador, a l'escola.

Tenim notícies de l'interès del Govern socialista pel tema de la democràcia en les institucions educatives, tant en els aspectes de gestió dels centres escolars com en els d'organització del sistema educatiu global.

Aquestes preocupacions —que responen a unes necessitats en el sector— haurien de portar a la regulació per llei —tal com ja s'ha fet en altres països propers— de la participació permanent i democràtica a tots els nivells del sistema escolar.

La informació i la regulació de la participació abans de qualsevol reglamentació es fa imprescindible a casa nostra si pensem en el desert que, pel que fa a aquests aspectes, hem viscut durant més de quaranta anys. Per això esperem que, finalment, es recullin les necessitats i aspiracions de participació democràtica de tots els afectats en el món de l'ensenyament.

Educació bàsica i psicologia evolutiva

per **Jaume Funés**

Per sobre de qualsevol altra consideració, cal partir de la base que el període d'«educació bàsica» és aquell en el qual la influència educativa és determinant o decisiva per al desenvolupament global de l'individu.

Des de la perspectiva escolar, un període d'educació bàsica és aquell en el qual l'influx educatiu de l'escola és, en gran part, decisiu sobre les característiques personals de l'individu resultant, després de passar per l'escola.

Perquè un període educatiu sigui bàsic cal que recolzi sobre una etapa del desenvolupament humà en què les característiques fonamentals de l'individu estiguin en evolució, s'estiguin fent i organitzant. Altrament, i per bé que la instrucció, els coneixements, tenen alguna influència sobre l'individu—, no es pot considerar

educació bàsica la que incideix sobre un individu consolidat, inamovible en els aspectes fonamentals.

El fet d'assentar-se sobre un període sensible a l'estimulació, en unes etapes en les quals es construeix l'organització fonamental de la persona, és el que converteix l'«educació bàsica» en «educació general bàsica», és a dir: en educació fonamental que ha d'estar a l'abast de tothom. De no ser així, la realització personal dels individus d'un col·lectiu quedaria diferenciada per estimulacions educatives radicalment diferents.

Educar un individu canviant

Potser un dels principis clau de la psicopedagogia sigui el reconeixement que



tota educació, tota pedagogia, ha de partir de les característiques de l'individu al qual ha d'ensenyar o educar. Al mateix temps, aquest individu, portador de la seva pròpia idiosincràcia, és un individu en evolució, és a dir, sotmès a canvis successius. Per lògica, el conjunt d'activitats educatives que realitza l'escola han de ser dinàmiques, han d'estar adaptades al procés evolutiu que els alumnes, necessàriament, hauran de presentar.

Ara bé, convé de recordar que l'evolució psicològica no és un procés lineal, de simple augment progressiu de capacitats i recursos segons el qual un alumne de cinquè és simplement més que un de segon i menys que un de vuitè. L'evolució psicològica és el procés pel qual l'individu accedeix successivament a determinats estadis o períodes en els quals amplia els seus recursos personals, però, sobretot, en els quals aquests s'organitzen d'una manera diferent i específica. D'aquesta forma, l'alumne que està en determinada etapa evolutiva presenta, sobretot, característiques psicològiques profundament diferents del que està en una etapa anterior o posterior.

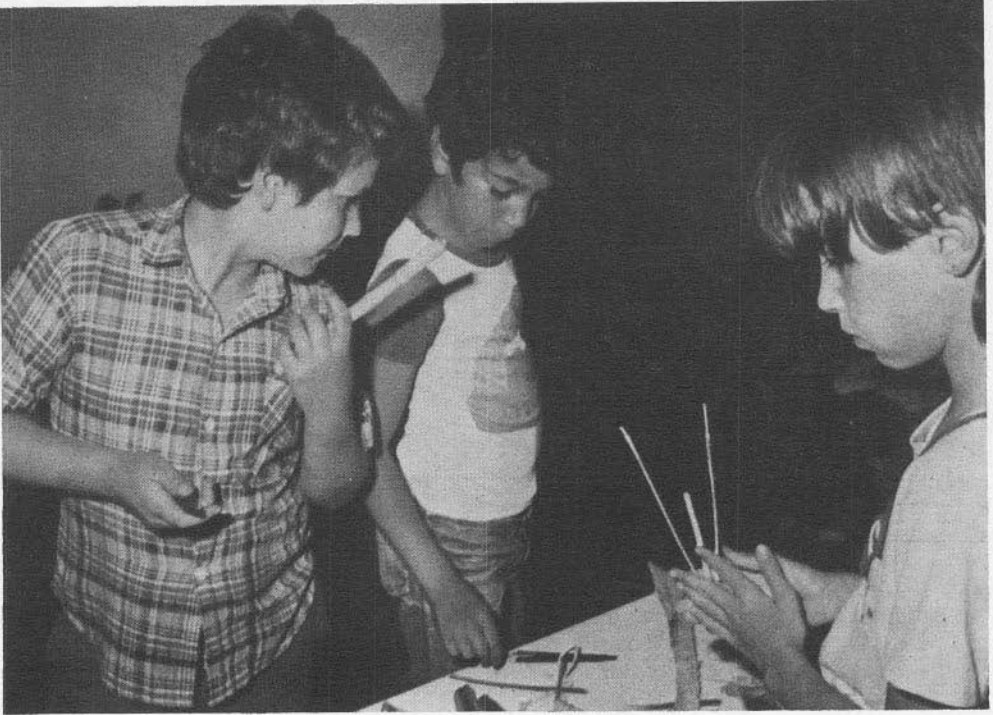
Així, l'educació serà obligada a adaptar-se, en primer lloc, a les successives i peculiars organitzacions psicològiques que presenten els individus de determinats períodes d'edats.

Cicle evolutiu, cicle educatiu

Seria erroni, això no obstant, pensar que la necessitat de prendre en consideració les característiques específiques de l'alumne en evolució es deriva solament de l'esmentada adequació mútua. Hi ha un altre principi més que hem de recordar: l'educació ha de servir per ajudar l'alumne a abastar les característiques i l'organització bàsica de cada una d'aquestes etapes evolutives. És a dir que, per exemple, el cicle superior no solament ha d'estar adequat a les característiques del moment evolutiu pre-adolescent, sinó que a més a més ha de tenir entre els seus objectius servir-lo en la conquesta de característiques com el pensament abstracte.

Continuant amb la seqüència d'aquesta espècie de decàleg que anem muntant, sembla lògic i convincent assenyalar que





tot cycle evolutiu ha de tenir un cycle educatiu; o, al revés, que tot cycle educatiu ha de recolzar, bàsicament, en un cycle evolutiu. La seqüència evolutiva determina així en gran part la seqüència de l'organització educativa.

No voldria, però, ser maximalista, en aquesta necessitat de coincidència entre cycles evolutius i educatius. D'una banda, la psicologia no sempre pot precisar totalment subperíodes dintre les grans etapes; de l'altra també s'han d'atendre alguns conceptes derivats de les necessitats relatives al temps generades pels aprenentatges, a través dels quals s'educa a l'escola.

L'educació es presenta, doncs, a l'escola, com una activitat determinant per a l'individu (amb influència decisiva a la seva vida); que ha d'adequar-se a les seves característiques per no ser estèril o contraproductiu; adaptació que ha de fer-se segons períodes o cycles diferenciats a la formació i organització dels quals ha de contribuir.

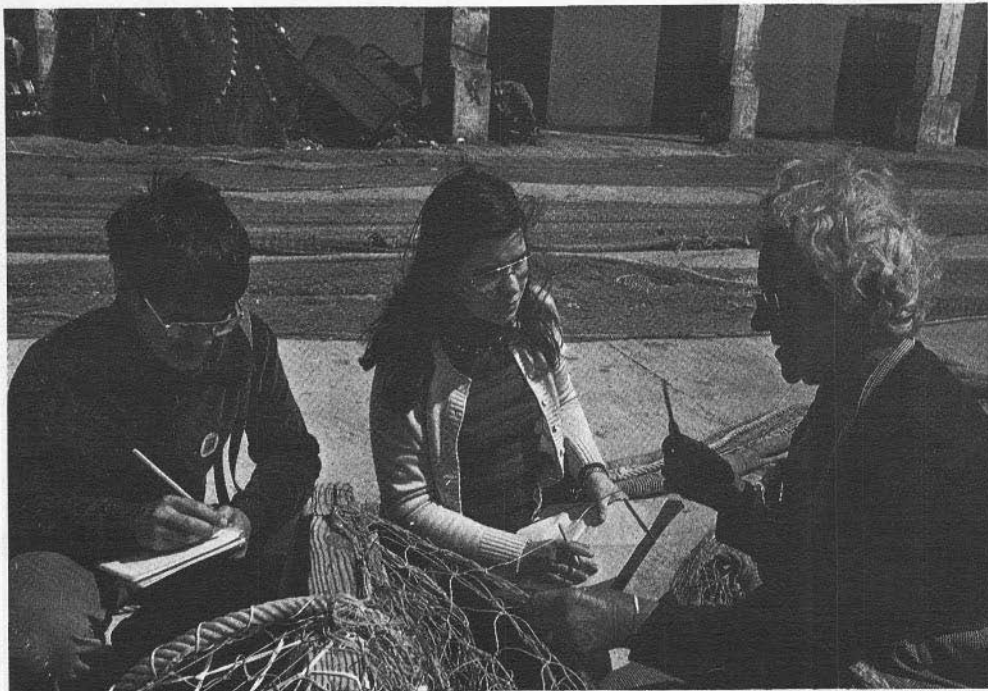
Les etapes en psicologia evolutiva

Esquematitzant tot això, ja podem passar a descriure, també molt somerament, els elements bàsics de psicologia evolutiva que hi ha subjacents, o hauria d'haver-hi, en els diferents cycles de l'Educació General Bàsica.

En tota etapa evolutiva, podem aïllar almenys tres grans facetes o elements canviants d'una etapa a una altra:

- a) Un tipus d'organització intel·lectual, una manera específica d'abordar i elaborar la realitat.
- b) Un conjunt de vivències emocionals, una manera d'organitzar les emocions i els sentiments.
- c) Un esquema de relació social amb els altres, amb els adults, amb el grup-classe, amb el grup-carrer.

Alhora, l'evolució psicològica s'até a una sèrie de principis generals en els quals és escaient de destacar:



- a) El ritme evolutiu no és ni uniforme ni lineal, sinó que la conquesta de noves etapes es fa sobre la base de retrocessos momentanis que permeten la consolidació d'allò que s'ha adquirit i serveixen de mecanismes de defensa davant la perplexitat que per a l'individu suposa l'entrada en una etapa nova. En totes les etapes, existeix un període inicial d'ambivalència i indeterminació.
- b) Encara que sigui possible determinar períodes generals, cada individu continua a un ritme diferenciat dintre de cada etapa o cicle evolutiu, coincidint la majoria només en les fases culminants del període. De la mateixa manera, encara que cada individu sigui diferent dels altres del grup, les característiques i composició d'aquest grup condicionen el ritme propi.
- c) En cap etapa l'evolució és un simple procés de desplegament de potencialitats subjacents, que apareixerien fos com fos el context en què se situés el
- nen. Medis diferents generen característiques evolutives diferents i fins i tot, en algun cas, com en la pre-adolescència, un medi diferent pot qüestionar la pròpia existència de l'etapa o les seves característiques fonamentals.
- d) Les etapes obeeixen un tipus d'estructura vertical en la qual l'etapa posterior recolza sobre l'anterior, en la qual allò que s'aprèn, allò que s'organitza, allò que s'integra abans, determina la que ve després.

Amb la intenció i l'interès de ser breu i gràfic, seguiré, en el comentari de les diferents etapes evolutives, el quadre n.º 1, que recentment he incorporat a un altre treball col·lectiu.* Com tots els esquemes,

* AMAT, D., FUNES, J., IBÁÑEZ, J., MIQUEL, C., ROIG, A., *L'actuació educativa de 8 a 12 anys*, Direcció General d'Ensenyament Primari, febrer de 1983. Publicat a «Butlletí dels Mestres», núm. 176 (març 1983), pp. 7-13.

6 té una gran dosi de simplificació, però possibilita una visió global de les característiques psicopedagògiques de tota l'Educació Bàsica.

Entre els tres i els set anys

Quan als tres anys el nen ja s'hauria d'incorporar a l'escola —si és que no havia passat per l'Escola-Bressol— es troba a la meitat d'un llarg període que podem considerar, en sentit ampli, com a «primera infància».

Ha recorregut un trajecte cap a l'autonomia personal, des de la dependència i la simbiosi més estreta amb els pares. Ja pot establir relacions amb el llenguatge del món adult i té consciència de si mateix com a persona diferent dels altres.

L'activitat manipulativa i motora ja no és la base exclusiva de la seva aproximació a la realitat, sinó que té ja una discriminació perceptiva potent. La realitat és progressivament objectiva i distant, diferent, diferenciada i canviant. No té categories intel·lectuals amb què organitzar els seus coneixements, però una bona escolarització l'ajuda a preestablir els sistemes d'operar, les opcions concretes amb les quals haurà de raonar en el període posterior.

La independització progressiva també és com un cert descobriment de la soledat i la seva esfera emocional es veu travessada per sentiments contraposats, angoixes i agressivitats generades pel reconeixement dels altres, el paper del pare i de la mare i la seva relació mútua, l'acceptació dels germans, etc. Aquesta primera infantesa s'acaba, en general, en mig d'una gran borrasca emocional. A aquest clima cal afegir-hi la diària adaptació a l'escola —encara no és senzilla ni automàtica— i a les seves exigències inicials d'aprenentatge (adaptació i conflicte molt més gran per a l'individu que inicia l'escola en el 1er. curs d'EGB).

Només la disponibilitat madurativa, més o menys generalitzada, per als aprenentatges instrumentals assenyala els cinc anys com a moment en el qual començar un cicle educatiu (el Cicle Inicial). Per tant, només raons d'aprenentatge i d'organització escolar, en el sentit més estricte, poden justificar l'inici d'un cicle educatiu als cinc anys. En l'actualitat, sembla clar que el cicle hauria de començar als tres,

amb un esquema organitzatiu diferenciat per als dos primers anys i un altre per als tres darrers. La base de la capacitat perceptiva, de l'objectivació, o de la independència personal resultant al final d'aquesta etapa depenen, en bona mesura, de les experiències sensorio-motors, dels hàbits socials, del descobriment de la realitat, practicat als 3 i 4 anys.

De 8 a 12 anys

A partir dels set anys, en la majoria dels alumnes baixa el nivell de conflictes emocionals i la tranquil·litat sembla ser la nota dominant. Una espècie de segona infància amb les seves certes dosis de maduresa final caracteritzen el període. Les tensions deixen progressivament de monopolitzar les energies disponibles i el nen es converteix en un individu escolar, en un individu enormement dispost per a l'aprenentatge.

Un cop superada la marcada dependència dels pares que encara caracteritza el període anterior, d'altres adults adquireixen importància, entre ells el mestre, per l'influx del qual es veuran molt afectats. Però curs darrera curs, és el grup de companys que l'envolta el qui contraurà una importància decisiva. Es descobreix a si mateix en relació als altres, com a membre d'un grup en societat amb altres, amb els quals aprèn a relacionar-se. La realitat grupal arribarà a la seva maduresa més alta especialment en el darrer període d'aquesta etapa.

El nen escolar, el de 8 a 12 anys, es troba justament en el moment intermedi de l'evolució de les seves capacitats i del sistema d'operar: ha superat l'engany i la dependència de la percepció directa, però no ha aconseguit el raonament conceptual. El nen —que inicialment coneixia la realitat per la manipulació i el moviment— ha passat el parvulari i el cicle inicial perfeccionant la seva aproximació perceptiva a la realitat, per acabar situant-se en el pla de representació en lloc del de l'acció directa. El descobriment progressiu del món, de la realitat que l'envolta, és possible perquè té nous sistemes d'operar intel·lectualment. La conquesta bàsica d'aquest alumne serà arribar a ser capaç d'«operar», de realitzar «operacions»; l'objectiu fonamental a assolir, abans d'acabar el cicle, és que l'alumne es bene-

TRETS ELEMENTALS DE LA PERSONALITAT	-Dependència dels pares -Simbiosi i progressiva diferenciació			-Procés d'interiorització i les seves tensions emocionals -Superació de l'etapa del NO				-Autonomització progressiva -Socialització en el grup (formal i informal)				-Socialització entre iguals i vivència del rol sexual -Afirmació per oposició a l'adult					
ORGANITZACIÓ INTEL·LECTUAL DOMINANT	Activitat manipulativa i motriu				Abordatge perceptiu i intuïtiu de la realitat				Abordatge de la realitat a través d'operacions mentals concretes				Abordatge de la realitat a través d'operacions abstractes (formals)				
CICLE EVOLUTIU BASIC	Primera infància							Segona infància				Pre-adolescència				Adolescència	
								Infància intermèdia		Maduresa infantil							
EDAT EN ANYS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
CICLE EDUCATIU ACTUAL				Pre. C. Inicial 1r. 2n.				C. Mitjà 3r. 4t. 5è.			C. Superior 6è. 7è. 8è.			Ensenyament secundari 1r. 2n.			
CICLE EDUCATIU MÉS ADIENT AL RITME EVOLUTIU			Parvulari		C. Inicial				C. Mitjà				Cicle pre-adolescent Tronc comú				
APRENENTATGES ESPECÍFICS	Aprentatge de la independització				Domini de tècniques instrumentals (lectura, escriptura, càlcul...)				Domini de sistemes operatius de comprensió de la realitat				Domini de sistemes conceptuals Organització dels coneixements				

8 ficí d'un sistema integrat, organitzat, d'aprenentatge i raonament.

Fins ben avançat el curs setè no són majoritaris els trets bàsics de la pre-adolescència. Són justament el cinquè curs i el sisè els prototipus de la maduresa infantil i avui dia res no justifica la inclusió d'aquest últim curs en un tipus d'organització escolar (el Cicle Superior) des- acordada amb les seves característiques bàsiques. Els aparents primers conflictes d'oposició típics del cinquè curs i la presència de transformacions puberals en les noies de sisè, semblen anunciar la futura adolescència. En realitat no és així. Les grans transformacions que marquen el pas a l'adolescència (pre-adolescència) encara no són presents; simplement acaba d'arribar a un grau de maduresa infantil que permet una actuació i un cert pensament autònoms.

La pre-adolescència

Les transformacions del nen en un adolescent de quinze o setze anys suposen un procés en el qual diversos factors s'alteren, es modifiquen, i en el qual apareixen aspectes nous que posteriorment es consoliden o desapareixen. Aquest procés de transformació ha de ser considerat, a efectes educatius, una etapa que encara no és l'adolescència consolidada, sinó el període que hi du.

En la pre-adolescència s'esdevenen canvis notables en el desenvolupament intel·lectual. Aquests canvis es van manifestant fonamentalment en el procés de l'aprenentatge escolar. L'entrada en l'etapa pre-adolescent suposa un canvi qualitatiu important en la manera de procedir intel·lectualment. S'està en una manera de pensar particularista, lligada estretament als fenòmens perceptius, circumstancial. S'arriba a una forma de pensar en la qual es relacionen els atributs amb fenòmens anteriorment explicats, es treballa amb les idees i els conceptes generals, s'és capaç d'una explicació deductiva, etc.

El grup d'iguals, d'individus sotmesos a les mateixes pressions i inquietuds, pas-

sa a ser el marc fonamental del comportament de l'alumne de 7è i de 8è. Li cal ser com els altres per a ser ell mateix, necessita pertànyer a un col·lectiu amb normes i valors propis. El grup, la seva colla, esdevé així el valor prioritari.

Només la negació de l'adult li permet d'afermar-se a si mateix. S'hi oposa per allò que la seva presència suposa de manteniment de l'anterior situació de nen. S'hi oposa per les exigències que rep d'adaptació a la societat adulta que no acaba d'entendre ni de comprendre.

L'inici de la percepció del futur, del seu futur, el descobriment de si mateix —d'allò que és ell i no són els altres—, les exigències que adopti comportaments adults, la influència dispar dels models que els mass-media li transmeten, li provoquen una sèrie de vivències personals amb una elevada càrrega emocional. Viu en un estat general d'emocionalitat que tenyirà totes les seves actuacions i manifestacions.

En funció dels canvis madurats que es produeixen en l'anatomia i la fisiologia de la reproducció, l'alumne es veu enfrontat de ple amb la seva pròpia realitat personal sexuada.

Les expectatives de comportament sexual que li planteja la societat i la colla de companys amb vivències similars situen en un dels primers plans de les seves preocupacions el món complex de la sexualitat.

En aquesta etapa, de la qual sintèticament, només hem assenyalat la dinàmica psíquica que es produeix, no es pot oblidar la profunda dependència que té amb l'exterior. Fins i tot aquests trets bàsics revesteixen característiques i ritmes molt diferents d'un mitjà a l'altre, creant fins i tot dintre d'una mateixa escola, alumnes marcadament diferents.

Amb les dades disponibles, ja hem assenyalat que l'etapa no comença abans dels dotze anys i que el sisè curs està descollocat. Tampoc no acaba als catorze i hauria de durar almenys fins als quinze-setze, en els quals s'ha entrat definitivament en l'adolescència —de la qual un en surt quan pot— i han pogut establir-se les bases d'allò que, posteriorment, podrà ser el pensament i la conducta adultes.

L'organització en cicles

9

per Víctor Manuel Burgos Alonso

Víctor Manuel Burgos Alonso, actual Subdirector General d'Ordenació Educativa del Ministeri d'Educació i Ciència, ha publicat un article a la «Revista de Ciències de la Educació» en el qual fa una anàlisi crítica de la Reforma de l'Educació General Bàsica proposada pel govern anterior des de l'òptica dels programes proposats i l'organització en cicles.*

En el marc de la necessària revisió de la Llei d'Educació del 1970, a causa de les transformacions socio-polítiques del nostre país en els darrers anys, de les possibilitats que s'ofereixen ara d'enfrontar-se a les necessitats estrictament socials en matèria educativa i del nombre elevat de fracassos que les aules detecten, l'autor fa una anàlisi breu sobre la falta de planificació i previsió en la introducció de la innovació, així com de les deficiències dels «Programas Renovados», per passar immediatament a intentar clarificar quina és realment la nova proposta d'organització.

Aquest és el fragment de l'article que hi fa referència:

L'ensenyament en cicles

La reforma, en fase d'implantació, no es refereix únicament a la modificació dels programes, sinó també a l'estructura de l'EGB. A pesar de les deficiències assenyalades dels Programes Renovats, la cosa que ha causat un desconcert i una perplexitat més grans en el professorat ha estat l'ambigüïtat i imprecisió amb què s'utilitza la paraula clau de la nova ordenació: el Cicle. És evident que una clarificació precisa de la nova ordenació que es proposa, precisament les implicacions pedagògiques, didàctiques, organitzatives, etc., era essencial i imprescindible per a l'èxit de la innovació.

En el document base,¹ sobre les idees que manté la reforma, es defineixen els Cicles com a unitats temporals més àmplies que integren els «cursos» i que, en donar una unitat més gran al procés educatiu, permeten una adaptació més gran dels processos d'ensenyament-aprenentatge al ritme evolutiu dels escolars, i una flexibilitat més gran en l'organització escolar i en la promoció dels alumnes. Com ja hem fet notar en d'altres ocasions, aquesta definició de Cicle i les consideracions subsegüents que fa el document suggereixen una sèrie de preguntes de difícil contestació dintre aquest marc conceptual.

¿La consideració de Cicle com a unitat temporal més àmplia implica una revisió profunda de l'ordenació de l'EGB?

¿El Cicle, per si mateix, i així considerat, porta una adaptació millor dels processos de l'ensenyament-aprenentatge al ritme evolutiu dels escolars?

¿Pel fet d'ampliar el temps, sense altres modificacions d'índole pedagògica i didàctica, és possible acomodar-se al ritme que per l'edat i capacitat correspon als alumnes?²

¿Què vol dir que dintre de cada «Cicle» la mobilitat serà total?³

¿Com, mantenint el «curs», es poden establir grups d'alumnes en funció dels nivells de rendiments assolits i que aquests grups han de concebre's de forma mòbil?⁴

¿Com casar totes aquestes afirmacions amb la que es realitza ulteriorment relativa al fet que en el Cicle Superior podria contemplar-se la repetició del curs complet?

Aquestes i moltes altres preguntes es podrien fer sense que des del punt de vista tècnic puguem donar-li una resposta

* *Reforma en la Educación General Básica. Los programas renovados y la organización en ciclos*, «Revista de Ciencias de la Educación», núm. 111 (juliol-setembre 1983), pp. 1-21.

1. «Vida Escolar», núm. 206, març-abril, pp. 3-15.

2. *Ibidem*, p. 7.

3. *Ibidem*.

4. *Ibidem*.

10 uniforme i encertada. L'ambigüitat amb què s'ha presentat el Cicle, ha suposat diversitat d'interpretacions,⁵ i, un fet més greu encara: està impossibilitant de posar en pràctica una de les aportacions més vigoroses de la reforma.

Què és el Cicle?

L'escola, des del seu naixement, ha vist com se li assignaven diverses funcions, variables segons les circumstàncies històriques, però sempre encaminades a la formació personal i a la inserció social de les generacions joves. Per complir aquestes funcions, generalment explícites en fins i objectius, les escoles han creat una estructura o s'han organitzat de forma distinta. No és aquest el moment d'endinsar-nos en una temàtica tan àmplia i complexa com l'organització escolar general,⁶ més aviat incidirem només en alguns aspectes necessaris per clarificar el tema abordat.

D'una banda, la institució escolar ha establert un conjunt de pautes per permetre el progrés dels alumnes des que hi entren fins que en surten: és allò que s'anomena Organització Vertical;⁷ d'una altra, han dividit els alumnes en grups més o menys nombrosos i els ha assignat en funció dels professors disponibles: L'Organització Horitzontal. Sens dubte en un sistema educatiu o en una escola concreta, les dues formes d'organització es combinen i superposen en una estructura complexa que fa difícil analitzar els components vertical i horitzontal.

Des de fa aproximadament un segle, en què es comença a generalitzar l'organització vertical graduada o per «cursos», s'ha intentat de substituir-la per esquemes més flexibles que possibilitessin atendre les

diferències individuals, tant en capacitat com en ritme de progrés, etc. Així sorgeixen gradualment dues alternatives noves: l'Organització Vertical no graduada i l'Organització en Cicles.

En síntesi, podem concloure que avui existeixen tres formes d'Organització vertical de l'Escola:

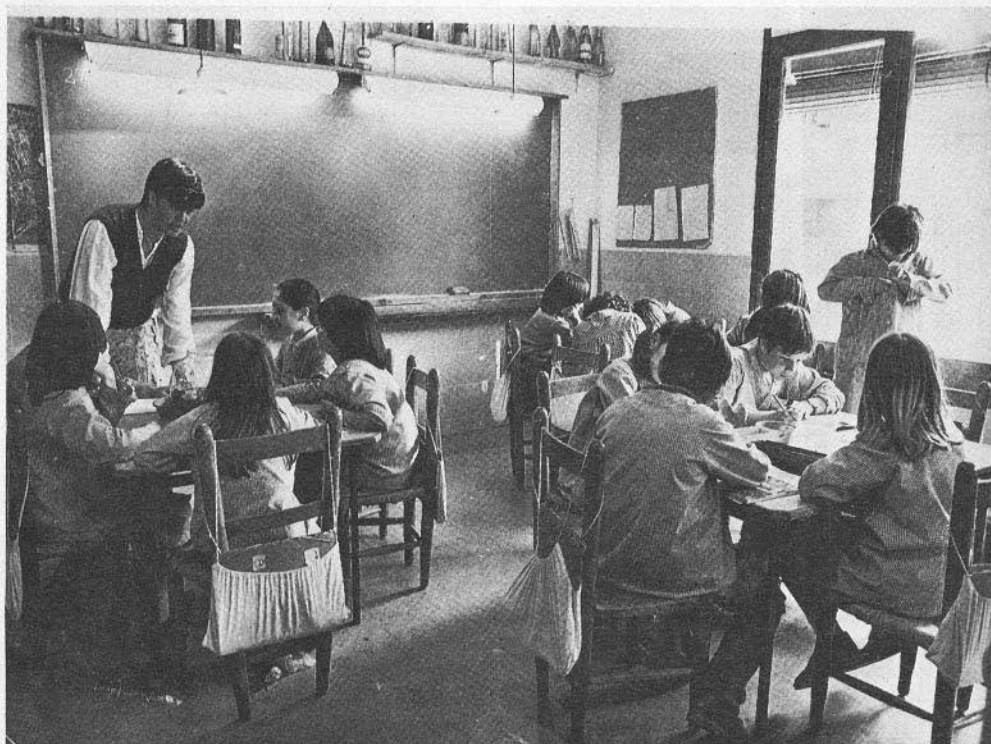
1. La graduació o organització per cursos. Es caracteritza fonamentalment pel supòsit, explícit o no, del fet que un any de progrés i un any cronològic en la vida del nen es consideren a grans trets equivalents per als objectius escolars. Això comporta que els objectius, continguts materials i recursos, professors, etc., són idèntics per a tots els nens del mateix grau.
2. La no graduació. És una forma d'organització vertical que atén l'avançament permanent de la totalitat dels alumnes i en la qual es tenen en compte les diferències que existeixen entre ells en tots els aspectes del seu desenvolupament. És una organització que permet i facilita l'agrupament flexible, el progrés continu de tots i cada un dels alumnes i el treball individualitzat i autònom.⁸
3. L'organització per cicles. Es caracteritza per ser una forma d'organització intermèdia entre la graduació i la no graduació. De la primera accepta la divisió del progrés de l'avenç dels alumnes en etapes o períodes —el cicle—, la promoció al final de cada període, etc. De la segona, recull la necessitat del progrés continu de l'alumne durant tot el temps que duri el cicle, en funció de la seva pròpia capacitat i evolució, l'agrupament flexible per atendre nivells diferents de rendiment, etcètera.

5. Diversos autors: *El Ciclo Inicial en la Educación Básica*, Ed Santillana, 1981; SOLER FERRER, E., *El Ciclo Medio de la EGB*, «La Escuela en acción», gener 1982, etc.

6. GÓMEZ DACAL, G., *El Centro Escolar. Nuevas perspectivas para su dirección y organización*, Ed. Magisterio Español, 1980. Idem, *La teoría general de sistemas aplicada al análisis del Centro Escolar*, «Revista Educación», número 266, gener-abril 1981, pp. 5-40. DOUGLAS, H. R., *Organización escolar moderna*, Ed. Magisterio Español, 1968, etc.

7. ORDEN HOZ, A., de la, *Hacia nuevas estructuras escolares*. Art. de GOODLAND, J. y REHAGE, K., Ed. Magisterio Español, 1969, pàgines 15-20; GOODLAND, J., *Un nuevo concepto de programa escolar*, Ed. Magisterio Español, 1969.

8. GOODLAND, J. I. i ANDERSON, R. H., *La escuela sin grados. Organización y funcionamiento*, Ed. El Ateneo, 1976, p. 3; SMIT, L. L., *La realidad de la escuela sin grados*, Ed. Estrada, 1974; Idem, *Cómo enseñar en la escuela sin grados*, Ed. Estrada, 1974, GÓMEZ DACAL, G., *Ob. cit.*, pp. 107-117.



Per a clarificar d'una manera més precisa les diferències entre el sistema graduat, vigent a les nostres escoles fins avui,

i el sistema en Cicles que es proposa, analitzarem atentament algunes de les diferències significatives.

Implicacions de la programació

1. Es parteix del supòsit, implícit o no, que tots els nens de certa edat, fora de casos particulars, poden dominar al final de cada curs acadèmic una certa quantitat de coneixements.

Els cursos impliquen, perquè tinguin sentit:

- Compartimentació dels objectius de cada curs.
- Compartimentació de les matèries.
- Compartimentació dels infants.
- Compartimentació dels professors.
- Compartimentació del material i recursos.
- Compartimentació dels llibres de text.

Implicacions del Cicle

1. Parteix del supòsit que existeixen diferències individuals que no poden ser ateses per la inflexibilitat del sistema graduat, i intenta proporcionar a cada alumne un progrés continu durant el Cicle. Com assenyala Goodland: «La realitat del desenvolupament infantil nega el rigorós ordenament de la capacitat i dots dels nens en una estructura tradicional en graus». Aquesta afirmació es confirma quan observa:

- a) Els nens que ingressen al primer grau poden diferir fins a quatre anys complets d'edat mental.
- b) En acabar el quart grau, la gamma corresponent a aptitud per aprendre i en la majoria de les àrees de rendiment, és aproximadament igual al nombre que designa el nivell de grau.⁹

2. Es parteix del supòsit que tots els nens d'un curs avancen o poden avançar de manera unificada, regular i uniforme en tots els camps del desenvolupament, treballant aproximadament a nivell mitjà del grau.

3. El progrés de l'alumne es determina computant els programes de cada nen amb amb l'establert per a cada curs o grau. Encara més, els progressos de cada un amb els objectius pels altres alumnes del grau. L'avaluació és normativa.

4. El progrés inadequat de l'alumne en funció de les normes de grau es castiga amb el suspens, la no promoció i la repeticició de curs.

5. El progrés lent, les llacunes i errors de l'alumne s'intenta de subsanar-los amb la recuperació.

6. Promoció rígida i exàmens a finals de curs.

7. La graduació per cursos du implícit, amb la promoció i l'avaluació sumativa, etiquetar i seleccionar els alumnes des de les edats més primerenques, així com la conversió de l'escola en un centre de fracàs i frustració per a molts alumnes.

2. El nen no avança de manera contínua i uniforme, sinó de forma irregular i personal en les distintes matèries o àrees, treballant en cada una a nivells distints de l'assignat per al grau. Un alumne de 3r. d'EGB, per exemple, pot treballar realment el 1r. d'EGB en Llenguatge i el 4t. en Matemàtiques. És més, fins i tot dintre la mateixa Àrea pot diferir gradualment en distints aspectes. Així, en Llenguatge pot treballar en Comprensió i Expressió lectora a nivell del grau a què està assignat, un o dos graus per damunt en lectura, i un o dos graus per sota en Escriptura.

3. El progrés dels alumnes es determina comparant cada alumne, en funció de la seva capacitat, amb els objectius establerts i seqüencialment graduats. L'èxit o fracàs d'un nen no està en la comparació amb la norma de grau o amb el grup, sinó en funció del domini dels objectius. L'avaluació és referida a un criteri.

4. El progrés més lent d'un alumne implica més temps per a assolir els objectius terminals del cicle. No hi ha suspens, repeticició de curs i no promoció.

5. No cal recuperació, ja que cada alumne avança en funció de les seves possibilitats i d'acord amb la carta de desplegament dels objectius. Això no obstant, sí que hi haurà classes i materials de suport per ajudar puntualment els alumnes en dificultats concretes en el mateix moment en què sorgeixen.

6. Moviment flexible dels alumnes durant el Cicle en cada una de les àrees curriculars i avaluació contínua per objectius.

7. En progressar segons la seva capacitat s'ajuda a cada nen a aconseguir el màxim de les seves possibilitats sense el temor al fracàs i sense etiquetar les seves capacitats des del començament de l'escolaritat. De fet, el Cicle podia ajudar a satisfer les necessitats d'aquest gairebé 40% d'alumnes de l'EGB que actualment són reprovats.

9. GOODLAND, J. I. i ANDERSEN, R. H., *Ob. cit.*, pp. 7-16.

Aspectes didàctics i organitzatius fonamentals de l'ensenyament en cicles

Com he assenyalat anteriorment, el cicle constitueix una forma d'organització

vertical a l'Escola: per tant, seria ingenu que només per si mateixa resolgués automàticament les inadequacions característiques de la classe «frontal» o col·lectiva, atesa la inexistència de l'alumne «terme mit-



jà», propi del sistema graduat. Això no obstant, sí que sembla clar que l'ensenyament en cicles ofereix una oportunitat important per canviar allò que actualment es realitza a la nostra escola a nivell d'EGB.

En l'escola actual s'obliden, un cop i un altre, no tant a nivell teòric com a nivell pràctic, totes les idees-mare que s'ha anat aportant des de fa com a mínim cent anys. D'aquí ve que ens trobem amb una escola esclerotitzada i artificial que resulta inoperant, com diu Mc Luhan; que aparta els nens de la realitat, com afirma Wiener; que no desenvolupa la intel·ligència, com sosté Bruner; que es basa en la por i no en la llibertat, com diu Hott; que impedeix l'aprenentatge d'allò que importa realment, com li ho recrimina Rogers; que castiga la creativitat i independència, com li ho imputa Friedenberg; en resum, una escola que no realitza allò que necessàriament hauria de realitzar, motiu pel qual hem de canviar-la.¹⁰

Aquest tipus d'escola no es pot enfrontar a les necessitats i diferències, reconegudes a nivell comú, entre els individus. Amb la pruija de la igualtat, cau en la desigualtat, desigualtat no tant de tracte pedagògic, sinó més aviat d'un tracte uniforme que produeix efectes diversos pel sol fet que es dirigeix a alumnes desigualmente preparats per a assimilar l'ensenyament que reben.¹¹

No n'hi ha prou, però, amb una educació genètica que tingui en compte, seguint qualsevol esquema del desenvolupament psicològic,¹² que a les grans etapes de

creixement corresponen realitats diferents que permeten definir altres tantes educacions diferents,¹³ sinó que és necessari precisar encara més, donar a cada nen allò que necessita. En aquest sentit, «una educació justa no és una educació igual per a tots (el mateix plat per a tots els estòmacs), sinó una educació personalitzada i diferenciada per a cada un, que permeti d'arribar a tots a aquesta educació igual pels seus distints camins.¹⁴

Partint d'aquests supòsits, volem assenyalar breument els aspectes més significatius i necessaris a tenir en compte en un treball escolar en cicles. Són aquests:

- a) Definir amb precisió i claredat els objectius terminals del Cicle a cada una de les àrees curriculars.
- b) Elaborar una carta de desplegament dels objectius, perfectament seqüenciada que permeti l'avançament continu de l'alumne a cada una de les àrees sense llacunes ni errors.
- c) Individualitzar el treball escolar preparant una àmplia varietat de recursos per a cada un dels objectius.
- d) Agrupaments flexibles que permetin als alumnes de treballar en cada àrea en funció del seu propi progrés.
- e) Assignar el professorat en funció dels distints nivells de progrés i de les seves pròpies habilitats.
- f) Elaborar instruments que permetin una avaluació formativa i amb referència criterial, així com instruments de registre per a l'avaluació continua per objectius, a nivell tant individual com a multinivell.

10. POSTMAN, N. i WEINGARTNER, Cr., *La Enseñanza como actividad crítica*. Libros de confrontación. Ed. Fontanella, 1973.

11. PERRENOUD, Ph., *De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada*, «Infancia y aprendizaje», núm. 14, 1981.

12. WALON, H., *Los estudios en la Psicología del niño*, Ed. Lantaró, 1965.

13. DEBESSE, M., *Las etapas de la Educación*, Ed. Nova, 1968.

14. Grup RAPSODIA, *Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada; a propósito de una investigación-acción en la enseñanza primaria ginebrina*, «Infancia y Aprendizaje», núm. 14, 1980.

L'organització de l'escola bàsica a Itàlia

per Jole Marmiroli

Des de fa anys a Itàlia tots els ensenyants que han aconseguit l'habilitació per a l'ensenyament elemental i que, com a conseqüència del concurs-oposició, han obtingut una plaça a l'escola, estan obligats a donar totes les matèries i sense distinció de classes a tots els nivells escolars bàsics, des del primer nivell fins al cinquè.

A finals del segle passat i a principis del present, quan l'ensenyament elemental era competència dels municipis, era possible que en els grans complexos escolars hi hagués ensenyants adscrits a l'ensenyament d'un sol nivell específic. Però, precisament perquè la competència del servei escolar es demanava al municipi i no a l'Estat, la situació variava segons les escoles.

Més tard, fins fa una vintena d'anys, quan en els grans centres les classes de nois estaven separades de les de les noies, era freqüent el cas que els ensenyants barons (inferiors en nombre al de les mestres) fossin assignats als tres últims nivells masculins del cicle elemental. Els alumnes d'aquestes classes, doncs, rebien l'ensenyament d'una mestra per al primer i segon nivell i després tenien un mestre per als tres últims. Això no es donava mai en les petites escoles rurals, on el reduït nombre d'alumnes no permetia la instauració de classes paral·leles. La institució de les «classes masculines» constituïa un privilegi amb el qual s'emparaven els ensenyants barons amb la justificació, en realitat una mica capciosa, que, per als nens més petits, l'ensenyament i el tracte femení són més adequats que els dels homes.

Avui, amb la generalització institucionalitzada de les classes mixtes, aquesta pràctica ha estat abandonada a tot arreu.

En tots els casos en què és possible, es tendeix a confiar una classe a un únic mestre des del primer nivell fins al cin-

què. Aquest, amb tot, és un objectiu que els ensenyants atenyen després d'alguns anys de servei, quan han aconseguit una plaça fixa, sobre la base d'un escalafó rigorós que té en compte els punts acumulats.

Abans d'això, les assignacions provisionals i les classes per a un any, que serveixen per a cobrir places vacants temporalment, obliguen els ensenyants a desplaçaments freqüents. Pot passar, per tant, que una classe canviï d'ensenyant fins i tot cada any a causa de l'escalafó en l'assignació de les places.

A igualtat de punts, però, les autoritats escolars donen preferència als ensenyants que ja han prestat servei en una classe i confirmen el lloc «per continuïtat didàctica».

Aquesta pràctica es manté amb el consentiment dels mestres, dels pares i dels mateixos alumnes.

L'ensenyant que aconsegueix finalment l'objectiu de tenir uns alumnes «estables» sap quins avantatges comporta aquesta situació en el pla d'una formació millor dels nois. Els alumnes de sis anys que entren a la primera classe de l'escola elemental provenen de l'experiència de l'ambient familiar o del de l'escola maternal, la qual, però, no és obligatòria i, per tant, no està generalitzada. En tot cas, l'impacte amb l'escola «oficial», per al nen, no sempre és fàcil i sense traumes: en general, manca gairebé del tot la capacitat de socialització, d'adaptació a la vida comunitària.

En aquesta fase el paper del mestre és d'una importància determinant. Depèn de la seva delicadesa, de la seva sensibilitat i de la seva perspicàcia penetrar en el petit univers que cada nen representa i aconseguir de resoldre tots els problemes, dels quals cadascú, certament, és portador.

No és empresa fàcil guanyar-se la seva simpatia i la seva confiança; sovint cal



molt de temps per establir una coneixença i una estimació recíproca. Al final d'un llarg camí es comprova un procés d'identificació per part del nen respecte l'adult i aquest, en general, es constitueix com un model al qual cal referir-se. Si, a començaments del segon any, aquesta relació es trenqués bruscament, constituiria certament un trauma i seria causa d'una dificultat notable per al nen: es trobaria en la necessitat de tornar a començar un camí d'aproximació a un adult nou, amb tot allò que aquesta situació suposa d'esforç i d'stress.

Es pot dir que també experimentaria les mateixes dificultats l'ensenyant que es trobés en la necessitat de relacionar-se cada any amb uns alumnes diversos.

En aquest cas faltaria el coneixement de la realitat extraescolar i de les eventuals oportunitats d'influir en la formació educativa del noi per part de la família: es trencarien, per tant, aquelles relacions de col·laboració i de confiança que s'estableixen només gràcies a un costum prolongat.

El mestre que acompanya un noi al llarg d'alguns anys té la possibilitat de seguir-ne l'evolució psicofísica en les seves pe-

culiaritats particulars, en les seves possibilitats, en els seus límits, en els seus ritmes i, per tant, d'adequar-los la seva acció educativa. Sap amb certesa les nocions apreses els anys precedents, la metodologia emprada, la progressió seguida, els nivells aconseguits individualment pels alumnes. Pot organitzar, doncs, en vista dels resultats les seves noves estratègies didàctiques i pedagògiques. La seva programació didàctico-educativa podrà ser ajudada pel caràcter lineal i conseqüent, amb indiscutible avantatge per les possibilitats d'aprenentatge de cada un dels alumnes, en tant que pot treure profit d'una programació funcional, orgànica, de llarg alè, tendent a una finalitat meditada i elaborada unitàriament per a un període de cinc anys.

Una programació meditada en aquest sentit ofereix possibilitats més grans de seguir els alumnes més avantatjats pels seus temps, els seus ritmes, les seves possibilitats objectives. Per a aquests nois és molt més urgent la necessitat de referir-se a una sola figura d'adult que els ofereixi aquell sentiment de seguretat que sovint se'ls ha negat per una mala relació a l'interior de la família, per una educa-



ció familiar equivocada i, parlant sense embuts, per una veritable i real inhibició de la institució familiar. En aquests casos, l'escola té la tasca de substituir la família i d'establir una relació afectiva de compensació: el coneixement de les particularitats caracterials de tots els alumnes i la possibilitat d'adoptar estratègies millors per a un aprenentatge més bo, necessiten, per tant, un temps més llarg.

A més a més, els mestres que se senten compromesos en la perspectiva d'un període llarg eviten el perill de la fossilització dins un horitzó intel·lectual i cultural massa limitat. El mestre és més motivat a modificar-se i a posar-se al dia: no pot córrer el risc, certament, de repetir-se amb els mateixos nens durant cinc anys.

La presència constant d'un sol adult, amb tot, pot presentar, potser, alguns aspectes negatius; l'alumne acaba per referir-se, durant els anys de la seva infantesa, a una sola personalitat, a comprendre només el seu llenguatge, a fer propis els aspectes positius, però també els negatius que, inevitablement, s'hi fan presents. Hi ha el perill que tendeixi a identificar-se amb el mestre i a establir un procés de transferència.

Per obviar aquest perill es tendeix, per

tant, a afavorir l'obertura de l'escola al territori, l'entrada a l'escola dels pares i d'experts especialment per a activitats complementàries de les estrictament culturals, l'organització del treball escolar en classes obertes, en treball de grup amb els companys de classe i fins i tot amb altres de classes diverses.

Ara hi ha en estudi programes nous per a l'escola bàsica i l'esborrany que ha estat elaborat preveu la presència conjunta del mestre titular de la classe amb altres ensenyants d'activitats complementàries (educació musical, activitats mimico-gestuals, activitats manipulatives, activitats gràfico-pictòriques, etc.), que, a més, poden canviar o alternar-se.

En general està justificat sostenir que una escola que fragmenta i secciona la presència de l'adult al llarg de l'ensenyament bàsic, a través de la institució de l'ensenyant «especialitzat» en el programa relatiu a una sola classe, es proposa com a finalitat última de l'acte educatiu una bona instrucció de base. Però l'escola que confia un grup d'alumnes a un mestre que el segueix al llarg dels cinc anys es preocupa no només de la instrucció, sinó també i sobretot de la formació humana dels nois.

La llengua al llarg dels cicles

17

per Marta Mata i Garriga

La llengua és inseparable de l'escola; la llengua és una realitat i un instrument privilegiats en la tasca educativa i instructiva de l'escola. Vet aquí una afirmació confirmada per la història de l'escola; la llengua oral, la llengua escrita han estat i són matèria, vehicle, objectiu, obsessió de l'escola, arreu i sempre.

Ni en una escola activa com la que propugnem, que abomina el tradicional verbalisme i es reclama d'escola on l'activitat del nen és matèria, vehicle, objectiu i obsessió també, la importància de la llengua és obviada, ans al contrari, la llengua hi és situada al bell cim de l'activitat del noi, llengua-pensament, llengua-expressió, llengua-comunicació, llengua-acció. I també llengua-incardinació en una comunitat lingüística. I també llengua-reflexió lingüística, estudi teòric del mateix preciós instrument que fa anys empres i estimes i en el qual has de descobrir la sistematització de diversos sistemes, elements, formes, nexes, una sistematització oberta a la realitat canviant de la comunitat que engendra continuament la llengua.

Caldria potser ara donar una mirada al tractament de la llengua a l'escola, tot al llarg dels cicles en què la tenim compartimentada amb més o menys encert i ho fariem en compte d'evolució de l'activitat del nen.

Escola Bressol

Els tres primers anys de vida, aquells que en un medi ric d'estímuls i segur d'afecte, el nen desenvolupa l'activitat sensorial i motriu, descobreix i crea la presentació del gest del joc... i descobreix la llengua que el volta com el cim de la representació i de la relació amb la realitat interior, la seva voluntat, els seus sentiments, etc. i la realitat exterior, coses, per-

sones, temps, espai, accions, relacions...

¿Què farem a l'Escola Bressol? Assegurar que l'engranatge vida-activitat-representació-llengua sigui fet en cada cas, en un sentit i en l'altre, amb il·lusió, amb serenitat, amb riquesa, amb tendresa.

Parvulari

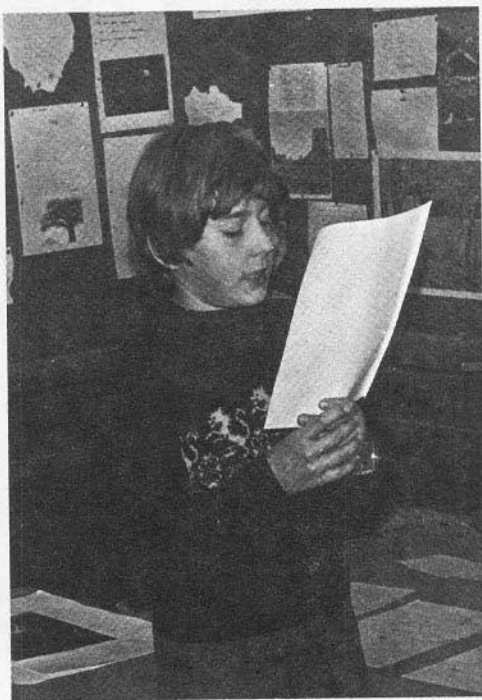
I vet aquí que el nen entra a aquesta venerable institució, la primera gran conquesta de l'escola activa, la que demostra que l'educació és més i és penyora i comença abans que la instrucció i que els aprenentatges tradicionals. Que el nen és ja un bon parlador abans de saber llegir, i un bon cantador abans de saber de nota, i un bon pintor abans de saber perspectiva, i...

El parvulari, els tres segons anys de vida, recobreix la part central d'aquest període de dos a set anys que Piaget fa caracteritzar per la funció simbòlica, per la capacitat de captar i produir representacions de la realitat... i la de crear.

L'arrodoniment i l'enriquiment de la llengua parlada és una festa contínua al Parvulari: el folklore, cançó, joc, conte, endevinalla, la representació dramàtica combinant quadres, actuació i llenguatge, el primer tats de poesia... i el domini finíssim del propi cos, de les cordes vocals, de la llengua, de l'orella, de la mà, de la vista, de les seqüències en l'espai i en el temps, del joc amb símbols i signes...

Cicle Inicial

I ja arribem a aquest cicle, que recobreix el darrer any del nostre Parvulari i els dos primers d'Escola i que ens agradaria més aviat considerar formant uni-



tat amb els dos anys anteriors: Parvulari primer cicle, 3-4 anys; Parvulari segon cicle (actual Cicle Inicial), 5-6-7 anys. Sigui com sigui aquest Cicle Inicial recobreix allò que Piaget anomena període d'intuïció articulada i que la sollicitud de la societat ha convertit en període d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

¿Què en podríem dir que no hagi estat dit per nosaltres mateixos en aquestes pàgines? Que el nen aprengui de llegir i escriure és l'obsessió tradicional de l'escola tradicional; la de la nostra escola és que ho faci com cal, és a dir d'aconseguir que el nen tingui la voluntat de plastificar la llengua i es fiqui en el procés plastificador que fa millennis començà l'home, i que encara no ha acabat; al contrari.

Aquest segle nostre ha vist l'aparició d'altres mitjans de plastificació de la llengua, la llengua sola o conjuntament amb la imatge; ha vist l'entrada de les noves màquines plastificadores a les cases... i de la impremta a l'escola només.

I als mestres del Cicle Inicial pertoca cada any i amb uns nens determinats trobar les vies de motivació, preparar els canals de l'anàlisi i la síntesi fonètica i gràfica, aplicar a la llengua escrita tota la

capacitat de comprensió, d'imaginació, de lògica, d'emotivitat, de creativitat que ja té el nen en la vida i en el llenguatge parlat. Aconseguir una expressió ben pròpia de cada individu, de cada cas, de cada mitjà.

Indefectiblement també en aquest article caiem en la tradicional temptació de dedicar més espai, més atenció, al procés de domini de la llengua escrita que a cap altre procés d'aprenentatge o formació lingüística; però és que cal que l'escola desfaci «entuerto» començant precisament per aquell que atempta contra els més petits, «la letra con sangre entra».

Aprender de llegir i d'escriure conjuntament, de descobrir els secrets de la lectura tot practicant la màgia de l'escriptura, valorar el propi text al costat dels altres, llegir pensant, callant, per plaer, escriure amb il·lusió de comunicar, de conservar i resuscitar el meravellós record de la paraula, vet aquí un Cicle Inicial ben ple de llengua... perquè mentrestant no oblidarem de parlar, de cantar, de recitar.

Cicle Mitjà

I ja som a l'anomenat Cicle Mitjà, un cicle mitjà de nou encuny en la nomenclatura, però de vella concepció. Pensaríem que per tal que aquest cicle recobris allò que Piaget anomena el període de les operacions concretes s'hauria d'estendre tot al llarg de quatre cursos, els corresponents als vuit, nou, deu i onze anys dels nostres nois, és a dir incloent-hi l'actual sisè d'EGB. Potser hi fariem una partió interna vuit-nou i deu-onze, acumulació i inici de sistematització, però mantindríem aquesta frontera final fins després de sisè.

¿Què significa això per a la llengua a l'escola?

Doncs senzillament que la riquesa i la qualitat del llenguatge oral i escrit, i d'oral a escrit i d'escrit a oral, hauria de ser l'obsessió dels dos primers cursos així com la reflexió sobre el propi llenguatge; el que Alexandre Galí anomena «Introducció a la Gramàtica» haurà de ser el nou pas a integrar els dos darrers cursos. I la reflexió lingüística dels dos passos donats a l'escola en cada camp i donats fora de l'escola, en la vida. La llengua no és només una matèria a l'escola sinó que sosté totes les matèries amb un registre

de llenguatge apropiat a cada una i aborda tots els racons de la vida a la recerca del nou registre.

Cicle Superior

I ja hem arribat a aquest cicle que comença i no acaba amb l'actual Ensenyament General Bàsic. La vella gramàtica o la nova lingüística, la vella literatura o la nova formació literària l'haurien de presidir.

Piaget ens parla de la capacitat de raonament abstracte del noi d'aquesta edat. De la capacitat de treballar amb proposicions abstractes, no altra cosa són els paradigmes gramaticals, i de passar del concret a l'abstracte, de l'abstracte a l'abstracte, de l'abstracte al concret..., i tornar a començar. L'escola ens hauria de parlar del gust del noi per conèixer el funcionament teòric de la pròpia llengua i poder-lo comparar amb el d'altres llengües més conegudes o menys. Del gust per relacionar llengua i comunitat lingüística, llengua i moment històric, llengua i «hominitat».

Confesso que no sabria donar consells en aquest punt. De molts anys enrera Alexandre Galí ens en donà un bon tou; ara prou grups de treball de llengua i literatura ens donen resultats i vies i entusiasme i sorpreses.

Dues llengües

I no és sorpresa sinó una vella realitat, i una situació de cada any canviant, la necessitat d'acollir nens de dues procedències lingüístiques, els qui parlen habitualment català, els qui parlen habitualment castellà i aconseguir que tots coneguin una i altra llengua i que l'opció lin-

güística personal que indefectiblement faran serveixi a la unitat civil i a la recuperació de la llengua catalana a Catalunya.

Diriem que les dues llengües poden treballar-se en paral·lel al començament i a nivell oral, evitant traduccions i confusions, preveient interferències i mancances, lligant persona i llengua, situació i llengua. Que les dues llengües poden treballar-se en paral·lel i establint nexes de comparació al final, quan la gramàtica ens ajuda a saltar correctament del concret a l'abstracte i viceversa.

Però que durant el període de l'aprenentatge de la llengua escrita no podem infligir al nen una tortura doble, amb perill constant de curtcircuits, com és el d'aprendre al mateix temps que la lletra *e* es llegeix en castellà /e/ només, o /e/ /ɛ/ /ə/ en català, i que la lletra *r* a vegades és muda en el nostre català mentre no ho és mai en el nostre castellà. Ja en té prou el nen petit amb fer uns enllaços que li formaran un joc, no li fem fer dues sèries d'enllaços que li desbarataran tot el joc, i l'encararan prematurament amb l'arbitrarietat.

¿I la riquesa del llenguatge tindrà tractament simultani? Potser sí, però no hi ha dubte que diferent; el català té la possibilitat de fer uns enllaços amb la realitat catalana que no té el castellà a Catalunya. El servei de l'escola a la normalització lingüística de Catalunya també ens demana ara que procurem incardinar la llengua catalana a la vida de tot nen, com tot adult ha de voler la recuperació de la llengua catalana com un signe de llibertat, d'acabament d'una imposició. L'escola hi intervindrà no imposant mai, però sí proposant amb entusiasme la llengua catalana i la llengua castellana, cadascuna al seu lloc, llengua de Catalunya l'una, llengua germana l'altra.

Com treballa a la meua classe i per què

per Jean-Paul Blanc

1. Per mitjà del meu ensenyament desitjo:

- a) Inculcar en els meus alumnes el raonament, el sentit de la responsabilitat, l'esperit d'iniciativa, d'organització, de cooperació...
- b) Permetre un millor desplegament de la seva personalitat i de la seva imaginació per mitjà de l'expressió lliure en totes les seves formes: escrita, oral, sonora, gestual, artística... dins els límits que ens imposen la vida en grup i l'entorn (material, moral, etc.).
- c) Donar als meus alumnes els coneixements necessaris per arribar a 6è i sortir-se'n bé.

2. Les diverses experiències que he intentat des de fa més de quinze anys m'han ensenyat que no podria aconseguir aquests resultats d'una manera satisfactòria per mitjà de:

- a) Unes lliçons o exercicis col·lectius que no poden tenir prou en compte els interessos i les possibilitats de cada nen.
- b) Un ús del temps i unes programacions que ens obliguin a estudiar tal noció a tal moment donat encara que no hi hagi res que justifiqui aquest estudi en aquest moment, llevat que consta en un quadre.

3. En canvi, he pogut constatar que la intensitat i l'eficàcia del treball eren proporcionals a la qualitat de la motivació que l'havia provocat:

- a) La por d'una mala nota, buscar una recompensa, no impulsen un treball en profunditat, sinó que mantenen el nen en el seu estat de dependència i, per tant, perjudiquen l'afermament de la seva personalitat i del seu esperit d'iniciativa.

b) En canvi, certes motivacions em semblen tan naturals, tan profundes, que ja no necessiten cap càstig ni recompensa. Intento fer-ne, doncs, el motor de les nostres activitats:

- a') La necessitat d'afectivitat: comunicar, estimar i ser estimat, fer-se escoltar, apreciar, ajudar, admirar, contrastar...
- b') La necessitat d'activitat, d'expressió, de poder: crear, construir, redactar, cantar, dibuixar, reparar, transformar...
- c') La necessitat de saber de superar-se: comprendre, trobar, observar, tocar, escoltar, llegir...

4. Amb els alumnes intentem d'organitzar la nostra classe tenint en compte els seus interessos, les seves necessitats i les obligacions que ens imposen la vida en grup i els programes.

Aquesta organització del treball s'estableix en el consell de classe; per tant, es pot replantejar per part d'algú de nosaltres quan es veu que el seu funcionament es pot perfeccionar. És evident que el meu status al si de la classe (adult, professor...) no em permet ser un membre com els altres; intentar fer-ho creure als alumnes seria enganyar-los.

5. La meua preparació de classe és essencialment una preparació material (estris, documents, fitxes, materials...), però l'organització de cada taller és confiada a uns responsables designats en el consell de classe, de forma que cada nen tingui, si més no, una responsabilitat.

Al meu diari, hi consigno les activitats principals dels nens, els acords dels consells de classe, els resultats de les proves de control, el planning de correspondència...

6. Actualment la nostra classe està organitzada essencialment en tallers en els quals es treballa individualment o en grups petits (de dos a cinc nens).

Durant el funcionament d'aquests tallers



es duen a terme activitats més col·lectives: conversa, exposició, teatre, lectura, recerca, correcció, experiència... Segons l'interès que desvetllen aquestes activitats poden reunir de 6 a 24 nens. Mentre es duen a terme aquestes activitats col·lectives el treball del taller ha de ser tan tranquil com sigui possible.

7. Com que alguns treballs necessiten, des del meu punt de vista, un cert recolliment, he demanat que al matí s'agrupin els tallers silenciosos. Al matí generalment fem:

- a) Treball escrit: àlbum, còmics, carta, text llibre, fitxa de gramàtica o d'ortografia.
- b) Matemàtica: taller càlcul, recerca mates, fitxes autocorrectives...
- c) Enregistrament d'un o de dos nens: història, diàleg, cant, música...
- d) Impremta, limografia, linogratat...
- e) Pintura, dibuix, gravat...
- f) Observacions, experiències, enquestes, lectura...

Durant el funcionament d'aquests tallers estic a la disposició dels nens per explicar una fitxa, corregir un text, una carta, ajudar el nen que té alguna dificultat, fer llegir aquell qui m'ho demana...

8. Una certa flexibilitat a l'hora d'entrar, sovint alguna aportació, algun esdeveniment més o menys important o una discussió, apleguen durant un moment aquells que hi estan interessats o aquells que encara no estan decidits a «treballar». Al cap de mitja hora de classe, més o menys, demano a aquells de CM¹ que ho

desitgen que es reunixin amb mi entorn de les grans taules que hi ha al fons de la classe. Generalment s'hi reuneixen 6, 7 o 8 alumnes. De vegades se'ns hi ajunten un o dos alumnes de l'altre curs. Cada un dels presents, per torn, ens informa del seu treball:

- a) Mostra els seus dibuixos, que es discuteixen (o no).
- b) Presenta les seves recerques de matemàtica, que intentem comprendre, discutir, prosseguir.
- c) Llegeix els seus textos, àlbums, còmics, que de vegades critiquem, admirem, completem oralment.
- d) Parla de les seves altres activitats, de l'escola o de fora: observació, construcció, cabana, pesca, jocs, sortides, tele, mobylette.

Durant aquesta informació, jo faig el paper d'animador, de secretari i d'últim recurs quan hi falta una empeneta per fer avançar una recerca, corregir una expressió, fer parlar el tímid. Quan constato llacunes greus en tot el grup, improviso (o preveig per al conjunt de la classe) un exercici apropiat, oral o escrit, segons la naturalesa de la llacuna constatada.

9. Després de l'esbarjo té lloc la reunió amb l'altre curs. La llista dels treballs presentats em permet de constatar l'absència prolongada d'un alumne i de cercar-ne les causes.

10. Bastant regularment, i en part per donar confiança als pares, demano als nens que facin un exercici de francès o

de matemàtiques al quadern de classe. Aquest treball no és, en general, un treball d'adquisició, sinó més aviat de control o de reforç.

De vegades dono, també, un exercici als nens que enreden a classe amb massa insistència; aquests poden tenir una excusa molt vàlida: fatiga, dormir poc, pertorbació afectiva... però no sempre m'és possible de buscar al mateix moment l'origen del desequilibri i de posar-hi remei; després d'un mes de classe aquest recurs ha de tendir a desaparèixer.

11. A la tarda els tallers poden ser més animats: treball manual, artístic, experiències, teatre...

Encara es preveuen sessions comunes, generalment en tornar d'esports; no són obligatòries, però sovint hi assisteix la gran majoria:

- a) Presentació de treballs, exposicions, muntatges, pintura...
- b) Audició d'enregistraments, teatre, dansa, cants...

Un cop per setmana, més o menys, lectura dels quaderns:

- a) Jo he notat / jo voldria saber: ciències.
- b) Consell de classe: crítica del funcionament de la nostra classe.

12. El temps que passem a l'aire lliure es distribueix entre:

- a) L'esport: atletisme, futbol, bàsquet, voleibol, natació...
- b) L'expressió corporal: dansa, teatre, gimnàstica...
- c) Els passeigs.

Crítiques

Les crítiques d'aquesta organització del treball han de permetre atenuar els punts febles del mestre: manca de temps, de treball, de paciència, de coneixements...

Em porten, en general, a fer una elecció que no serà, ben segur, la de tothom.

- a) No hauria d'acceptar els àlbums, amb faltes.
- b) Si exigeixo els passos esborrany-correcció del mestre-tornar a copiar, la producció davalla a un 10% per a molts i a un 0 per a alguns.

Després de moltes reflexions i tempteigs, he decidit:

Els meus alumnes escriuen molt, per expressar-se; corregeixo una pàgina cada setmana a cada nen, i més si ells insisteixen, i els explico en detall i individualment quatre o cinc errors, amb exercici de reforç si és necessari.

- c) Es perd temps organitzant-se, hi ha desordre, temps perduts, topades que es podrien evitar.
- d) Sí, però si el mestre ho prepara tot i ho ordena tot, els nens no sentiran la necessitat d'aquesta organització i, amb molta més raó, seran incapaços de realitzar-la ells mateixos. En això, encara, l'objectiu que es vol atènyer no és només que la classe rodi bé, que rutlli, que tot vagi com en un rusc; això és útil, perquè permet que tothom treballi de valent i n'hi ha prou a demostrar autoritat o paternalisme. Però els nens no són pas abelles aseuades i sense personalitat. És normal que hi hagi dificultats, topades, entre nens, entre mestre i nen, entre el nen i el medi. Aquests incidents també són importants en la formació d'éssers humans lúcids i autònoms.
- e) No s'aprèn res de memòria.
Però als alumnes, els agrada llegir, copiar, sentir poemes; alguns en saben, d'altres n'escriuen.
- f) El programa s'endarrereix.

En el càlcul i la gramàtica, sóc molt modest. Deixo que els nens vagin al seu aire, que descobreixin la utilitat i la tècnica de les operacions, l'especificitat del nom, del verb...

Faig treballar sempre el raonament i la comprensió amb l'aprenentatge dels termes i de les tècniques. El retard només és aparent i crec que les adquisicions són més sòlides.

- g) No exploto les recerques de matemàtiques, els textos...

Si ho intento, els nens sempre tenen alguna cosa millor per fer i si ho vull fer explotar, suprimeixo alguna cosa.

Estic bastant d'acord amb Piaget: «De 4 a 11 anys cal desenvolupar el dinamisme del coneixement. Entre 9 i 11 anys al nen li agrada raonar a partir de dispositius simples, desmuntar i tornar a muntar. Cal ajudar-lo al rigor, però val més l'acompliment d'una construcció mediocre que un bloqueig del dinamisme concret».

ESCOLES i ASSOCIACIONS

Que busqueu una casa per a fer-hi colònies o convivències. Us n'ofereim una a ple camp en un dels millors indrets de Catalunya, al peu de la Serra de Busa.

Pensió completa.

Capacitat màxima 130 places.

Campament annex amb tendes i tot.

Camps d'esports.

Piscina en construcció.

Boscós a tot l'entorn de la casa.

Foc de camp.

Sales diverses amb llar de foc.

Dutxes amb aigua calenta.

Materials pedagògics dels entorns.

Quatre itineraris de la natura.

Excursions.

Masies per a visitar.



LA SELVA

(SOLSONÈS) 1.059 mts. alt.

INFORMACIÓ:



(93) 785 43 03

COM CONSTRUIR UNA MAQUETA DE RELLEU *

Segons Everson,¹ la metodologia emprada tradicionalment per treballar les Ciències Socials, seguia tres passos:

- a) Observació d'uns fets, fenòmens, problemes, etc.
- b) Registre de les observacions segons diversos llenguatges o tècniques.
- c) Interpretació d'aquests registres.

D'aquesta manera s'arribava a un coneixement del paisatge natural i les seves condicions físiques, és a dir de l'anomenat medi geogràfic.

Actualment, aquest concepte de medi geogràfic és discutible i l'adquisició d'informació relativa a uns fenòmens ha perdut importància davant de l'adquisició d'aptituds i habilitats per arribar a l'anàlisi i valoració de determinades situacions socials.

El mateix Everson ens confirma que aquest nou enfocament requereix utilitzar el mètode deductiu, és a dir que a partir del medi local com a font d'abastament de dades, es puguin formular hipòtesis de treball, l'acceptació o rebuig de les quals ajudarà a explicar altres realitats.

L'aplicació d'aquest mètode deductiu és, probablement, adequada per al treball dins l'ensenyament mitjà, ja que requereix un grau d'abstracció que no s'ha adquirit abans dels 14 anys. Però, per poder facilitar aquesta deducció cal que durant l'ensenyament bàsic es donin uns instruments metodològics amb els quals es pugui arribar a un coneixement del medi físic.

Per això el que la metodologia tradicional proposa: observar, registrar i interpretar, ens sembla adequat a aquesta etapa instructiva i mitjançant això podrem assolir, més endavant, l'objectiu ampli que tenen les Ciències Socials: analitzar i valorar les diferents situacions socials que s'estableixen.

L'experiència que aquí presentem pretén donar a conèixer una tècnica concreta per treballar el mapa topogràfic i així ajudar a la interpretació de l'espai tridimensional.

Consideracions prèvies

Abans de passar a la descripció detallada d'aquesta experiència, hem d'insistir en la necessitat que tot alumne del Cicle Superior d'EGB sàpiga entendre i interpretar el mapa, ja que és un instrument imprescindible, sense el qual es pot dir que no hi ha geografia.²

Però, és evident que el mapa suposa un problema per als alumnes, ja que per poder interpretar-lo, és necessari un grau d'abstracció, selecció i convencionalitat que solament trobem quan hi ha hagut un desenvolupament de les capacitats intel·lectuals.

Entendre el mapa vol dir fer un esforç d'imaginació que coordini diferents perspectives i diferents reorientacions mentals que s'impliquen en el conjunt d'un paisatge. En definitiva, tota representació és abstracció, per això, entendre i interpretar el mapa és difícil.

Si a tot això hi afegim la tridimensionalitat, no cal dir que les dificultats augmenten ja que el mapa topogràfic exigeix una sèrie de conceptualitzacions difícils de captar per alguns alumnes. I això no vol pas dir que l'alumne no entengui el concepte, però és diferent de la comprensió i interpretació d'un mapa. A més, tal com diu Bailey³ no n'hi ha prou d'entendre i interpretar l'escala, perquè no és el mateix un quilòmetre damunt una superfície plana que un quilòmetre d'altitud.

* Aquesta experiència ha estat realitzada amb alumnes de 6è. d'EGB d'una escola privada de Barcelona.

1. EVERSON, J., *Field work in school geography*, Longman, Londres 1973.

2. Tota la problemàtica de la representació de l'espai és tractada en la intervenció de P. BENEJAM a la taula rodona que sobre aquest tema va sortir publicada a «Perspectiva Escolar», núm. 52 (febrer 1981).

3. BAILEY, P. *Didáctica de la Geografía*, Cincel-Kapelusz, Madrid 1981.

És per això, per ajudar a comprendre i interpretar el mapa topogràfic, que proposem una tècnica concreta, la de construir maquetes, per tal de captar les relacions tridimensionals.

Desenvolupament de l'experiència

El concepte de corba de nivell havia estat explicat ja en cursos anteriors d'una manera no solament abstracta, sinó a partir del típic treball de representar una muntanya i fer uns talls cada determinat nombre de centímetres.

Aquest curs volíem fer una maqueta a escala del relleu de la Península Ibèrica, que sintetitzés el treball d'anys passats i, a la vegada, acabés de consolidar i memoritzar l'aprenentatge dels elements que componen el relleu de la Península.

Objectius

1. Entendre el significat de les corbes de nivell i saber interpretar el mapa topogràfic.
2. Veure que tots els mapes són una representació de la realitat, feta a una determinada escala i que aquesta pot ser a un pla horitzontal i a un pla vertical.
3. Comprendre i interpretar els signes convencionals que s'utilitzen en els mapes.
4. Fer notar la necessitat de precisió a l'hora de treballar el relleu.

Material

Aquesta maqueta va realitzar-se individualment, tot i que podria ser un bon treball de grup si es disposés d'un mapa a més gran escala.

Cada alumne ha de tenir:

- un suport de fusta de 30×30 centímetres
- suro de 2 mm de gruix
- goma d'enganxar
- tisores o cutter
- pintures

Procés

El procés seguit va ser el següent:

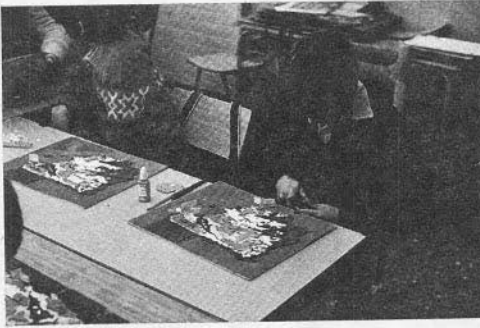
1. Calc sobre paper vegetal d'un mapa topogràfic de la Península Ibèrica, a petita escala, 1:3.750.000, en el qual hi havia marcades les corbes de nivell cada 500 metres.
2. Damunt el plafó de fusta va marcar-se la corba corresponent al nivell del mar, és a dir el contorn de la Península.



Després es va marcar també el contorn damunt el suro i mitjançant el cutter o les tisores es va tallar per enganxar-lo damunt la fusta.



3. Amb la resta de corbes de nivell, cal fer la mateixa operació, marcant-les damunt el suro, retallant-les i enganxant-les en el lloc corresponent. Cal ser molt precisos amb la situació.



4. Una vegada enganxades les diferents capes de suro, cal pintar-les seguint una escala de colors (verd, groc, diferents intensitats de marró i blanc per a les muntanyes de més de 3.000 metres).

5. El pas següent serà identificar cada muntanya o serralada amb el nom corresponent. És imprescindible utilitzar l'atlas per a la localització.

A la vegada pot marcar-se el curs dels rius.

6. Finalment, cal precisar les normes per a la lectura de la maqueta, és a dir, caldrà especificar:

- el significat dels diferents colors
- l'escala horitzontal
- l'escala vertical

Valoració

Des d'un punt de vista instructiu, l'interès que té aplicar aquesta tècnica és que:

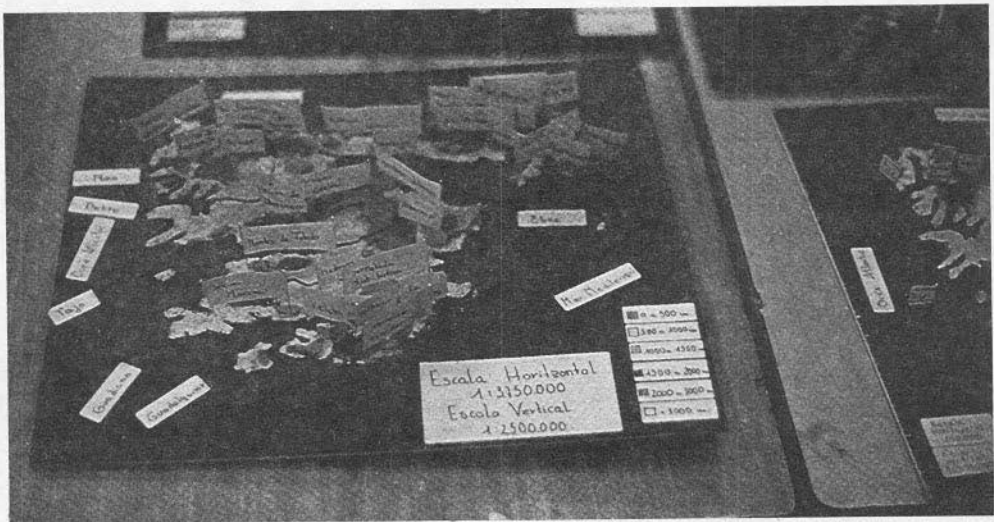
- a) Permet, mitjançant la manipulació d'un

material, concretar un aspecte bastant abstracte com és el de la topografia.

- b) Permet establir un simbolisme (colors) i veure la necessitat que tot mapa tingui uns signes convencionals per poder-lo llegir i interpretar correctament.
- c) Permet veure la relació de la maqueta representada amb la realitat (escala).

Al marge d'aquesta valoració, cal indicar, finalment, que l'aplicació d'aquesta tècnica ha posat en evidència les dificultats que tenen alguns alumnes a l'hora de manipular uns materials o retallar i, també, situar i orientar el relleu. Aquests darrers aspectes, cal tenir-los molt en compte i intentar resoldre'ls, ja que difícilment podrem aconseguir un bon aprenentatge de la geografia si no hi ha una correcta organització espacial.

Montserrat Oller i Freixa



En Matemàtiques

Dau i Àbac

*Per un aprenentatge
progressiu, dinàmic, atractiu
i rigorosament pedagògic.*

Dau i Àbac són llibres de Matemàtiques eficaços per facilitar a l'alumne la comprensió quantitativa del món que l'envolta a partir de la manipulació, l'experimentació, el càlcul mental i la resolució de problemes. Tot això amb el joc i els elements lúdics com a protagonistes, especialment al Cicle Inicial.

Les Propostes Didàctiques que complementen els textos de cada curs són llibres en què el mestre troba tota mena d'orientacions, de suggeriments i les solucions dels problemes. Dau i Àbac. L'ajuda eficaç i renovadora en l'ensenyament de les Matemàtiques.



**Novetat
6è EGB**

Editorial

BARCANOVA
*La Renovació Pedagògica
en marxa*

FITXES D'ÀUDIO-VISUALS

A partir d'aquest número de «Perspectiva Escolar» començarem a trobar unes fitxes sobre muntatges audiovisuals existents,¹ i que poden ser utilitzats en el marc de l'activitat escolar i/o educativa. ¿Com és que apareixen aquestes fitxes?

Des de començament de curs hem iniciat, a l'Associació de Mestres Rosa Sensat, un seminari d'audiovisuals, com a servei als mestres i a les persones relacionades amb l'activitat educativa. Aquest seminari està en connexió amb el servei de Biblioteca que, des de fa anys, funciona a l'esmentada associació.

Les motivacions més immediates —tot i que no les úniques— que han fet néixer aquest seminari podríem concretar-les en:

1. La importància que té el llenguatge audiovisual —i no només les tècniques o mitjans audiovisuals— en la comunicació de l'home avui.
2. El poc material adequat que existeix, en llenguatge audiovisual, de cara a l'activitat educativa.
3. Cada vegada més els mestres, i les persones vinculades al món de l'ensenyament, demanen material i orientacions de cara a la iniciació a aquest llenguatge i a la seva utilització, així com referent a les possibilitats que té en l'activitat docent.

És per això, doncs, que s'ha decidit iniciar aquest seminari, amb les ganes que vagi do-

nant resposta a les finalitats que es planteja. Aquestes són:

1. Valorar el material existent a l'Associació de Mestres, tant des de l'òptica del llenguatge audiovisual, com des de l'òptica pedagògica i de la seva utilització.
2. Adquirir nou material, del qual es farà aquesta mateixa valoració.
3. Recollir i difondre, si cal, el material que, servint-se de les tècniques i llenguatge audiovisuals, hagin elaborat els mestres, i que ara resta desconegut.² També, d'aquest material, en faríem la valoració.
4. Elaborar nous material, d'acord amb l'activitat que duen a terme els grups de treball que funcionen a l'associació, i segons les necessitats que es presentin.
5. Orientar els mestres que ho demanin en la iniciació al llenguatge audiovisual i la seva utilització en el marc escolar.
6. Que puguin ser consultats i llogats els muntatges audiovisuals de què disposa l'Associació.

Fins ara hem revisat i fet les fitxes valoratives i les pautes de treball a aquell material existent a l'Associació, i que hem cregut més vàlid, alhora que hem començat a fer les fitxes i pautes de treball dels nous muntatges que hem anat adquirint. Són aquestes fitxes les que aniran sortint publicades, de forma colleccionable, a aquesta nova secció de «Perspectiva Escolar».³

1. Aquests muntatges audiovisuals, així com altres, els podeu consultar i llogar a la Biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

2. De cara a aquest coneixement del que els mestres han fet i de la seva possible difusió, convindria que tots aquells que tingueu material que us sembli útil per a altres mestres, us poseu en

contacte amb el seminari. El seu horari és: dilluns i dimecres de 4 a 9, i els divendres de 7 a 9.

3. Atès que el ritme de publicació de «Perspectiva Escolar» és de deu números a l'any, heu de considerar que sempre hi haurà més fitxes elaborades que no de publicades. Totes, però, estan a la vostra disposició a la Biblioteca de l'Associació.

GUERRA, LA

FITXA TÈCNICA: 24 diapositives en color.

Material que l'acompanya: Guia didàctica que comprèn:

1. Introducció del tema.
2. Lectura de les imatges.
3. Propostes didàctiques referents a les diferents àrees.
4. Altres recursos.

Autor: Amb col·laboració.

Editorial: Edebé.

Any: 1983

TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA:

La guerra
L'armament
La mort

EDAT A QUÈ VA DESTINAT:

(En la guia didàctica no hi consta.)
Des de segona etapa d'EGB.

SINOPSI:

És difícil fer una sinopsi de les 24 imatges perquè no hi ha cap argument desenrotllat que les vertebrï. Són 24 «flashes» motivats pel fet de la guerra i que cadascú pot vertebrar d'una manera o d'una altra. Les imatges, extretes de diferents guerres concretes, permeten treballar el fet genèric o comú de tota guerra.

VALORACIÓ DEL MUNTATGE

Aspectes a destacar:

1. Les imatges no estan centrades en una única guerra, ni tampoc en un sol racó del món; això afavoreix parlar del fet de la guerra, més que d'una guerra en concret.
2. Els elements que en la guia didàctica es donen de cara a una lectura de la imatge, concretada en totes les diapositives menys una, són una ajuda per acostumar-nos a no veure les fotografies com a pures il·lustracions. També hi ajuda l'exemplificació que fa dels diversos plans en algunes fotografies.
3. Facilita la utilització de la sèrie, l'apartat que, en la guia didàctica, es dedica a

enumerar les diferents àrees de connotació que comporta cada imatge.

4. Tot i que no sigui exhaustiva, la relació d'altres recursos audiovisuals que se'ns dona en la mateixa guia didàctica, és força completa, i pot ser un bon ajut.

Aspectes a millorar:

1. La qualitat cromàtica de les imatges és bastant deficient, tot i tenint en compte que no es tracta d'originals.
2. Si bé és veritat que 24 diapositives és un nombre molt limitat, hi trobem a faltar algunes imatges que reflecteixin:
 - Les reaccions de la població civil d'un país en guerra, fora del seu territori.
 - El pes actual que té en la guerra la cibèrnetica.
 - El fort pes que té, en tota guerra, la indústria bèl·lica.
 - El fet que es coneix amb el nom de «guerrilla urbana».
 - El fet, que es dona cada vegada més en certes guerres, de l'infant-soldat i la dona-soldat.

Consideracions sobre la guia didàctica:

1. En general, les possibilitats que ofereix la guia de cara a les diferents àrees poden ser suggeridores de formes de treball, sempre que tingueu en compte que alguna de les activitats que s'hi expressen semblen més adequades a alumnes de BUP i FP que a alumnes d'EGB.
2. És indubtable que no cal treballar tots i cadascun dels elements, i totes i cadascuna de les àrees. La guia seria més aviat

un instrument que ens permet veure la possibilitat real de treballar un tema en qualsevol àrea partint de la projecció d'imatges.

3. Atès que en alguns casos es fa una concreció fortament minuciosa del desenrotllament de l'activitat proposada —això es dona especialment en l'àrea de plàstica— no recomanariem fer-la tal i com se'ns diu, per tal de no frenar la creativitat dels alumnes, especialment en aquesta àrea en la qual cal valorar l'aspecte de la creativitat.
4. Caldrà, doncs, anar adaptant les propostes que ens ofereixen, tant a l'edat concreta dels alumnes amb els quals es treballa, com al nivell cultural que aquests alumnes tinguin.
5. No oblidem que qualsevol de les activitats proposades en una o altra àrea pot desvetllar-nos noves activitats encara que no es corresponguin a aquella àrea en concret. Així, per exemple, a l'àrea d'expressió ètico-moral se suggereix la confecció d'un póster que pot ser utilitzada a l'àrea d'expressió plàstica.

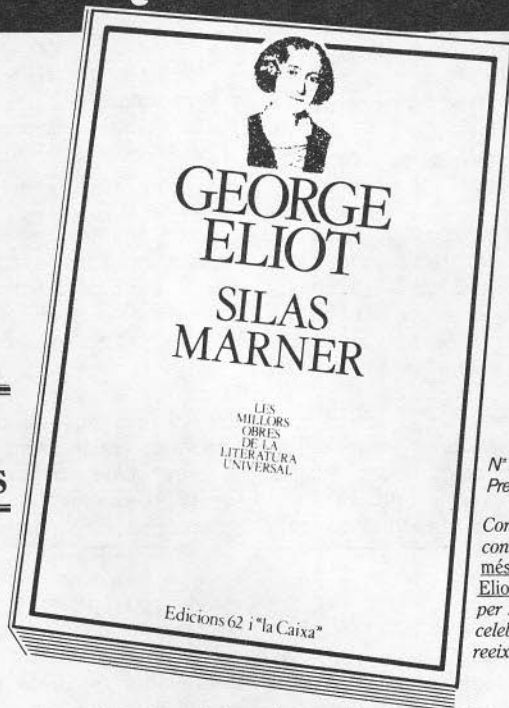
Propostes de treball:

La guia didàctica ja ofereix un ventall força ampli de possibilitats d'utilitzar la sèrie de diapositives, i com treballar aquest tema. D'aquestes possibilitats ja n'hem fet menció a l'apartat corresponent.

Així, doncs, només suggeriríem que completéssiu la sèrie amb les diapositives que trobem a faltar, o amb aquelles altres que ajudessin a expressar aquells aspectes del tema que volem remarcar més fortament.

LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA UNIVERSAL.

AQUEST MES:




**DE VENDA
A TOTES
LES LLIBRERIES**

Nº 24
Preu 270 Ptes.

Considerada per la crítica contemporània com la novel·la més important de George Eliot, fou traduïda al català per Josep Carner i ha estat celebrada com una de les més reeixides versions carnerianes.

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	_____	Tel.	_____
Adreça	_____		
Població	_____	D.P.	_____
<input type="checkbox"/> Vull subscriure'm a «Les Millors Obres de la Literatura Universal». <input type="checkbox"/> Quota trimestral de 1.000 pessetes.			
Atendré aquest pagament en la llibreta — cte. ct. núm. _____		de l'oficina núm. _____ de la	
Signatura _____		Caixa de Pensions "la Caixa".	



Edicions 62 i



"la Caixa"
CAIXA DE PENSIONS

ALTERNATIVA AL FRACÀS ESCOLAR

Tema general de l'Escola d'Estiu 1982

POSSIBLES SOLUCIONS

El fracàs escolar detectat com a resultat del projecte educatiu d'ensenyament primari dels darrers anys ha estat motiu de reflexió entre els mestres, psicòlegs, sociòlegs i altres sectors de la societat com pares, i altres entitats civiques directament implicats en el plantejament institucional de l'Escola.

Diverses Escoles d'Estiu de l'any 1982 tingueren com a tema general l'anàlisi d'aquesta situació. «Perspectiva Escolar» ja hi ha dedicat com a tema monogràfic el número 64. L'alternativa al fracàs escolar ha de ser avui el motor de renovació pedagògica.

Del material elaborat pels mestres que van participar a les Escoles d'Estiu de l'Anoia, Badalona, l'Hospitalet, Bages, Vallès Oriental, Formació Professional, Ripollès, Maresme, Associació de Mestres «Rosa Sensat

i Vallès Occidental, se'n va fer un document resum únic que s'ha fet arribar a la Conselleria d'Ensenyament com a testimoni i reclam d'aquelles actituds i actuacions que els mestres de Catalunya esperem del nostre govern.

En la primera part del document es recull l'anàlisi pròpiament dita de la causa del fracàs i l'estructura escolar, en relació al tractament del grup-classe, la manca de relació escola-família-medi i el medi educatiu.

En la segona part, que és la que aquí publicuem, s'enumeren les possibles solucions. Cal continuar aquesta reflexió. Per això creiem important ara, no tant mirar enrera sinó ser capaç d'incidir en la societat i en la mateixa institució escolar per dibuixar un nou model d'Escola oberta, sense tòpics, a tots els nens.

Introducció

Els mestres som conscients que la problemàtica de tipus global que genera el fracàs escolar no es pot solucionar exclusivament a través del treball del mestre i de l'escola, però és notori que els ensenyants tenen quelcom a dir, tant sobre les coses que els afecten més directament, com respecte a aquelles qüestions que surten del seu control i decisió.

Hem de recordar que s'ha de partir del convenciment que resulta necessària una revisió del concepte de rendiment escolar, al qual sense cap mena de raó s'associa exclusivament el fracàs escolar.

Com ja hem dit, no és l'alumne qui fracassa sinó la societat, la institució i el professorat.

Igualment som conscients que el fracàs no es pot plantejar d'una manera global sense que alhora es produeixi un canvi qualitatiu de la societat en la qual es troba inserida la institució escola, de la mateixa manera que veiem molt clar que l'escola per si

mateixa no pot pretendre un plantejament de canvi de la societat. El que si es pot, i s'ha de fer, en aquests moments, és plantejar-se l'alternativa al fracàs amb els pedaços que calguin per evitar la reproducció del fracàs i aminorar-lo en la mesura que sigui possible.

Línies d'acció des de l'escola

Es tracta d'accions concretes, realitzables, que obren unes possibilitats per plantar cara al fracàs escolar.

1. En primer lloc és important definir i anar construint una línia d'escola, partint d'uns plantejaments pedagògics, acceptant, amb totes les seves conseqüències que la funció principal de l'escola és educar.

2. Des de l'Escola Bàsica, cal valorar en tota la seva importància tots els nivells i cicles d'ensenyament, coordinant-los en una continuïtat i de forma progressiva. Urgeix la revaloració, amb accions institucionals, de la FP.

3. Cal introduir les orientacions de la pe-

dagogia activa, basada en l'educació de l'expressió, de l'experimentació, del sentit social i de la participació.

4. Fomentar el treball dels mestres en equips pedagògics, afavorint la cooperació entre el professorat, entenent l'escola com una tasca de tots.

5. Convé adequar els programes a la vida real, al món on vivim, al context que ens envolta. Han d'aplicar-s'hi unes didàctiques adequades, fer-los motivadors i actius.

6. És molt important d'assegurar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en el Cicle Inicial, amb una metodologia correcta per fomentar l'expressió, la comprensió, els automatismes.

7. És bo poder disposar de recursos didàctics diversos i en especial d'introduir els mitjans audiovisuals a classe, com un complement o una alternativa a un ensenyament només llibresc.

8. Cal obrir l'escola al coneixement del medi natural i social, a l'entorn, superant l'excés verbalització i les limitacions del llibre de text.

9. També cal vetllar per la millora i condicionament de l'hàbitat i l'ambient de l'escola, de tal manera que sigui adient i acollidor.

10. Renunciar a la construcció de grans centres. Reduir progresivament els que en l'actualitat compten amb 4 unitats per nivell.

11. Escolarització de l'infant en un centre proper a la llar per evitar el desarrelament, les dificultats de socialització i els problemes derivats del transport escolar.

12. Aplicació profunda del concepte de cicle i estudi sistemàtic de la seva avaluació. Aprofundiment dels criteris i les dificultats que generen la repetició i el pas d'un cicle a l'altre.

13. Tendència a la flexibilitat progressiva de l'estructura de cursos, potenciant la permeabilitat entre classes.

14. Programació adequada al nivell evolutiu i a les característiques de l'organització mental que l'infant presenta en cada cicle.

15. Solució urgent de la inadequació entre organització, objectius, matèries i didàctica entre la legislació actual i les característiques de l'alumne de 6è.

16. Reorganitzar els horaris sobre la base d'una millor distribució de les matèries (inclouent-hi les activitats manuals, musicals, esportives, excursions, visites, etc.), tot cer-

cant la necessària formació integral de l'alumne.

L'acció dels mestres

17. Valorar i potenciar adequadament una formació idònia per a l'ofici de «fer de mestres», com una professió que demana, a més, unes característiques personals específiques.

18. La formació per a tots els cicles de l'ensenyant ha d'agafar la mateixa categoria, encara que existeixi el predomini o la relativa especialització en funció de l'edat dels alumnes a educar.

19. És una exigència de professionalitat que el mestre mantingui una formació permanent que actualitzi coneixements, que es recicli periòdicament, que eixampli el seu abast. És una forma concreta d'actuació de la pròpia consciència professional. Establir, per tant, sistemes de formació permanent sobre la base de:

a) Possibilitat de discussió educativa i de suport mutu en la pròpia escola.

b) Possibilitat d'intercanvi de l'experiència pedagògica.

c) Actualització i posta al dia de la formació (teòrica, didàctica, tècnica, etc.) i del coneixement del medi en el qual s'actua.

20. El mestre ha de tenir actituds educatives positives, actituds afectives vers l'alumne.

21. Mantenir una revisió constant de resultats, intentant treballar de forma més científica i menys impulsiva i improvisada.

22. Ajudar a assumir amb normalitat els problemes dels nens, evitant els enfocaments reduccionistes que engendren culpabilitats o accions ineficaces, i potenciant l'actitud científica, l'observació de tota la personalitat del nen, així com del medi que l'envolta.

El coneixement del nen

23. L'escola, ja que és obligatòria, ha d'aconseguir el desenvolupament de tots els nens, acceptant la seva diversitat i handicaps. Per aconseguir-ho s'han d'adoptar i aprofundir pautes de treball transformadores, a fi que el medi escolar pugui oferir a cada noi la possibilitat de desvetllar i desenvolupar les seves capacitats.

24. És fonamental, en les relacions pro-

fessor/alumne i en tot el que es refereix a l'educació i l'aprenentatge, el coneixement del nen, des d'un punt de vista psicopedagògic. La formació permanent i la modificació d'actituds pedagògiques ha de tenir en aquesta àrea un dels elements principals.

25. Tota l'educació ha de basar-se, així mateix, en l'observació del nen i el seguiment del seu procés de maduració i d'aprenentatge com a activitat indispensable. S'ha de fomentar, per tant, la creació i la utilització d'eines que ajudin a crear l'actitud d'observació i l'objectivitzin i la sistematitzin.

26. No fixar un patró per a tots. L'escola ha de definir els objectius pedagògics en el desenvolupament de cada nen.

27. Parlar habitualment amb el nen. Individualitzar el tracte mestre-nen.

28. Revisió dels criteris d'avaluació, donant importància a tots els aspectes de l'evolució i l'aprenentatge.

29. Prendre una actitud positiva i optimista davant dels nens, de manera que es potenciï l'experiència d'ésser gratificat, d'ésser «aprovat» i acceptat pels altres. Valorar més l'esforç, el fet d'avançar i progressar a poc a poc, que no els resultats concrets i comparatius.

30. Educar per a la creació d'hàbits que portin a terme el desenvolupament integral de la persona.

31. Considerar l'infant com a membre d'un grup. Tenir en compte que l'acció educativa sempre és amb un grup-classe. Treballar per tant aquesta relació i el paper que cada individu hi juga.

La família. El barri

32. Establir una relació habitual entre l'escola i els pares dels alumnes, a través de reunions, d'entrevistes, a fi d'unificar criteris i actituds, de fer prendre consciència, de fomentar la col·laboració i el diàleg davant l'acció educativa, de nivellar i concordar les expectatives sobre el nen.

33. Obrir-se a un intercanvi i relació entre l'escola i el barri, sobretot vers entitats que poden tenir una incidència en el noi, com centres d'esplai, grups culturals i esportius...

34. Tenir a l'abast a l'escola, treballadors socials que puguin abordar aquells aspectes i les accions en el medi familiar i al barri, que ultrapassin les possibilitats i la competència de l'escola.

L'administració

35. Considerar l'Escola Bressol com una etapa educativa amb l'adequada organització (nombre d'alumnes, horaris, etc.).

36. Reduir el nombre d'alumnes/aula, ja des del parvulari (que d'altra banda, no és una «pre-escola» sinó una etapa fonamental de l'educació, i com a tal hauria de ser obligatòria).

37. Fomentar en les escoles uns equips de mestres estables i actius: això afecta els mecanismes de trasllats, els interinatges, les formes d'accés... que haurien de replantejar-se a fons.

38. Disposar d'un mínim de mestres lliurats de curs fix que permeti l'agrupació variable, la tendència a la classe oberta i la possibilitat d'ajudar l'alumne en el moment concret que presenta la dificultat.

39. Establir uns criteris i mecanismes d'assignació d'aules i nivells dins de les escoles, afavorint les capacitats particulars i una estabilitat suficient per a un aprofundiment i experiència en la tasca concreta.

40. Fomentar un funcionament normalitzat del claustre de professors dins la marxa de l'escola, a fi d'augmentar el grau i el sentit de participació en la feina de «fer escola», de fer «l'escola nova».

41. Impulsar les reunions de cicle i coordinació per tal d'arribar a una gestió pedagògicament unificada, fixant una línia d'escola.

42. Potenciar i impulsar, comptant amb l'aportació dels mestres que han de donar l'adequació dels programes oficials a les necessitats concretes de cada centre.

43. Modificar el sistema d'inspecció de forma que tingui un funcionament que ajudi a millorar la qualitat, que vetlli pels mètodes i pel bon funcionament de l'equip de mestres.

44. Vetllar prioritàriament per la qualitat de l'escola pública, de forma que les subvencions a la privada no vagin en detriment de la pública.

45. Renunciar a la creació d'escoles massificades. Vetllar per la conservació i la recuperació, si s'escau, de l'escola als pobles petits.

46. Posar els mitjans i les oportunitats de reciclatge i de formació permanent del professorat. Millorament dels estudis de magisteri i actualització de la formació de futurs mestres.

ESCOLA

47. Valoració professional i social de la funció del mestre, que comporta unes condicions laborals i una retribució adients.

48. Replantejar l'educació especial, no tant a través d'aules separades, sinó cercant la integració dels nens amb deficiències a l'escola (considerant, en cada cas, les possibilitats concretes del nen i de l'escola) i adequant les condicions de l'aula i del centre a aquesta situació (nombre d'alumnes/aula, auxiliars, assessorament psicològic i mèdic, mitjans i recursos diversos). Cas de mantenir-se les aules d'educació especial, cal que els mestres que hi siguin destinats en tinguin una especialització.

49. Reforma de l'ensenyament secundari (BUP i FP), incloent-lo al Cicle Superior. Establiment del cicle pre-adolescent-tronc comú, englobant-hi 7è. i 8è. i 1r., 2n. de BUP-FP.

50. Unificar horaris entre escola pública i privada, per donar un tractament igual a tots els nens.

51. Fins que no s'implanti aquesta reforma, considerar urgent l'aplicació de fórmules àgils i amb més recursos per als alumnes amb grans fracassos que en acabar l'EGB van a FP o al carrer.

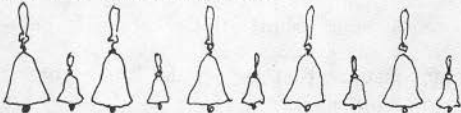
52. Establir equips de psicopedagogs d'assessorament a les escoles i als mestres.

53. Estructurar formes de medicina preventiva, de salut escolar, a través de revisions mèdiques i de seguiment sanitari, controlant possibles defectes sensorials o fisiològics.

54. Facilitar l'obertura i permeabilitat de l'escola al barri, rentabilitzant socialment les instal·lacions escolars.

La prioritat en l'aplicació d'aquestes normes, no és igual per a totes les zones del país ni per a tots els tipus d'escoles. Cal establir un mapa de la situació pedagògica a Catalunya, que permeti un programa d'urgències adequat a cada realitat.

En definitiva, es tracta d'assumir aquesta greu problemàtica del fracàs escolar des de tots els nivells, des de l'acció del mestre a classe, des de l'orientació pedagògica a l'escola, fins als nivells estructurals i administratius superiors. El fracàs escolar afecta directament el mestre i l'escola, però és un repte per a la nostra societat.



ESCOLA CATALANA

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

VACANCES

Quaderns d'Estiu.

A l'estiu es l'hora de que els vostres alumnes visquin tot el què han après durant el curs escolar.

La més moderna escola activa.
27 x 21 cm. 96 pàgs. A tot color 1^{er}, 2^{on} i 3^{er} E.G.B.

COL·LECCIÓ: "PUNTS BÀSICS"

(8 a 12 anys) A tot color. Novetat molt original. R. i I. Updegraf. Versió Catalana: P. Guerra

1. Terratrèmols i volcans. 2. Muntanyes i valls. 3. Continents i climes. 4. Mars i oceans. 5. El temps atmosfèric. 6. Rius i llacs.

COL·LECCIÓ: NATURA

1. La natura a les quatre estacions.

Richard Adams. Versió catalana: A. Plana. El llibre dels amants de la natura.

COL·LECCIÓ "BIVAC"

1. La recerca al bosc. Luis del Carmen. Versió catalana: J. Dalmau.

2. La vida al bosc. Jordi Pujol i Forn. Com organitzar excursions i activitats al bosc. Claus de plantes i animals. Vocabulari.

3. La vida a les aigües dolces. C. Amman. Orientacions, projectes, recollida, preparació i cultius d'éssers vius en un aquàrium a casa.



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

LA DIVUITENA ESCOLA D'ESTIU

Com ja sabeu, del 4 al 15 de juliol tindrà lloc la divuitena Escola d'Estiu de Barcelona.

A l'hora de preparar-la ens ha preocupat especialment la necessitat d'oferir uns cursos que permetessin una reflexió comuna a aquells mestres que ja porten molts anys d'experiència escolar i de renovació pedagògica.

Aquests cursos, que trobareu anunciats al programa com a cursos G, pretenen ser grups de debat a l'entorn d'un tema que permeti l'intercanvi d'experiències i reflexions.

D'altra banda, alguns d'aquests cursos estan directament relacionats amb el Tema General d'aquest any: EL TREBALL PEDAGÒGIC I LA SEVA AVALUACIÓ.

Recordeu que l'Escola d'Estiu del 1982 va tenir com a Tema General «l'alternativa al fracàs escolar». De les conclusions que se'n van treure n'hi havia una de molt clara: calia deixar de parlar de fracàs escolar i començar a parlar d'avaluació no nomès com a forma de mesura de l'aprofitament dels nens, sinó com a avaluació de l'eficàcia de la nostra activitat com a educadors. El Tema General d'enguany ens convida a reflexionar sobre aquest aspecte.

Finalment, també voldríem destacar un seguit d'actes programats a l'entorn del tema «Pau i desarmament». Com a professionals i com a ciutadans els mestres ens sentim compromesos en aquesta campanya i l'Escola d'Estiu es fa ressò d'aquest compromís.

TROBADA DELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE L'ESTAT amb la Comissió Ministerial

Seguint els acords de Salamanca (vegeu editorial de «Perspectiva Escolar» núm. 72 i Notícies de l'Associació del núm. 73) va celebrar-se, a Madrid, els propassats 30 d'abril i 1 de maig la trobada de dos representants dels Moviments de Renovació Pedagògica de l'Estat Espanyol per avançar en la seva definició i coordinació i mantenir els primers contactes amb la Comissió del Ministeri creada expressament per a aquestes relacions entre Moviments i Administració central.

Van assistir al començament de les jornades per informar de la dinàmica dels departaments respectius José Segovia, director general d'Ensenyament Mitjà; Blanca Guelbenzu, directora general d'EGB i Pilar Pérez Mas, sots-directora general de Formació del Professorat.

Quant a la trobada en si es van treballar dos dels cinc punts de l'ordre del dia. El fet és que hi va haver força debat per aclarir postures que es deriven de realitats diferents.

Atès que el procés encara no s'ha acabat, apuntarem aquí els acords organitzatius principals:

1. Creació d'una comissió àmplia formada per un representant de cada autonomia.
2. Creació d'un equip coordinador del que acordi la comissió anterior, format —un cop feta la corresponent votació— pels representants del País Basc, Castella-Lleó, Rioja, País Valencià i Catalunya.

La comissió tindrà una propera trobada el dia 20 de maig per avançar en la dinàmica general i sobretot per ajudar a canalitzar la col·laboració del Ministeri de cara a la celebració de les Escoles d'Estiu que fins ara no tenien assegurat el suport del corresponent govern autonòmic.

ESCOLA D'EDUCADORS ESPECIALITZATS FLOR DE MAIG

La Fundació Pública Flor de Maig, creada per la Diputació de Barcelona l'any 1975 a fi de fer realitat un dels objectius que persegeix, el de la formació de professorat especialitzat en l'àrea de la minusvàlua, va crear el setembre de 1981 l'Escola d'Educadors Especialitzats Flor de Maig.

Aquesta Escola neix per a recollir les inquietuds, les reflexions i l'experiència dels sectors més dinàmics que treballen en el camp de la inadaptació (origen físic, intel·lectual, emocional o social).

Objectius de l'escola

Les institucions i serveis existents avui en el terreny educatiu, laboral i assistencial pateixen grans deficiències. A la manca de recursos, d'infraestructura física, tècnica, professional, productiva, etc., s'hi suma una greu mancança de preparació del personal per afrontar la complexitat creixent de la seva tasca.

Aquesta falta de preparació pren dues formes diferents: d'una banda, hi ha un personal que, malgrat uns anys d'experiència davant dels serveis, està mancat d'una formació teòrica i tècnica que creiem necessària per enriquir i potenciar la seva actuació. D'altra banda, és evident que falten uns serveis per atendre, en un nivell satisfactori, les veritables necessitats que té plantejades Catalunya en aquests moments. Aquest fet requereix la formació de *nous professionals que puguin dur a terme aquesta tasca*.

Davant d'aquesta situació, l'Escola es planteja dos objectius estretament vinculats:

A) *La formació d'educadors especialitzats*, per treballar amb infància i amb adults inadaptats.

Entenem per persona inadaptada aquella que, per causes de tipus social o bé individual, té dificultats per extreure de la vida social els elements que satisfan les seves necessitats individuals i socials, i també per oferir la seva aportació personal a la vida col·lectiva.

L'educador especialitzat és el professional que a partir d'una formació teòrica i d'una pràctica analitzada, ajuda i potencia els processos madurats de les persones inadaptades —individualment o en grup— mitjançant la convivència qualificada i implicada en la vida quotidiana.

B) L'Escola vol ser un *centre de formació, de debat, d'investigació i de formació permanent* per fer realitat la lluita contra la marginació dels sectors socials més febles o amb més risc d'inadaptació, a través de la professionalització dels educadors que ja estan treballant en el sector i de la confrontació amb els altres professionals que hi intervenen.

A qui va dirigida

L'Escola es proposa *formar els educadors especialitzats* que treballaran amb disminuïts psíquics, físics, grups marginats i inadaptats, en els serveis existents actualment i en els desitjables: serveis de prevenció i integració als barris, serveis d'habitatge, serveis de lleure, serveis escolars, centres de col·locació especial, centres de dia, institucions psiquiàtriques, institucions tutelars de menors, etc.

Tenint en compte que la base per assolir noves fites en la transformació dels serveis existents es troba en tots els professionals que ja treballen des de fa temps al nostre país, creiem que els *reciclatges o cursos per a sectors específics* que tenen ja definits els seus nous objectius és una de les finalitats fonamentals d'aquesta Escola. És conjuntament amb aquests col·lectius i amb l'Administració que reguli i reconegui les titulacions corresponents, que volem anar estructurant i donant contingut a la formació.

Pla d'estudis

Actualment el pla d'estudis té una durada de tres anys, amb un reconeixement acadèmic de Formació Professional de 2n. grau, en règim d'ensenyament especialitzat i amb la titulació de *tècnic especialista en adaptació social*:

Aquesta formació preveu en aquest moment tres especialitzacions:

1. L'educador especialitzat en el camp de la minusvàlua psíquica.

2. L'educador especialitzat en el camp de la marginació social.

3. L'educador especialitzat en el marc de la vida «normal».

La formació de l'educador està estructurada sobre tres eixos:

1. La pràctica educativa (ja sigui el treball professional o les pràctiques de la formació) analitzada des de diferents vessants.

2. Una teorització sobre aquesta pràctica, especialment en les àrees de pedagogia, psicologia, sociologia i medicina.

3. Tècniques educatives, que aporten a l'educador instruments de treball per a la seva intervenció.

D'altres activitats

L'Escola d'Educadors ha realitzat reciclatges i seguiments del treball a diferents professionals.

Es va realitzar la primera Escola d'Estiu per a Educadors Especialitzats, i està prevista per a aquest estiu proper la realització d'una segona.

Al mateix temps, l'Escola té programat organitzar Jornades de Debat sobre el treball de l'educador en els diferents camps: educadors en medi obert, educadors amb minusvàlues psíquiques, etc.

Valoracions

Després d'un any i mig de funcionament,

es confirmen algunes de les reflexions que l'Escola tenia com a premisses:

1. La necessitat de plantejar-se col·lectivament la problemàtica de la marginació, entesa globalment, va creixent, i, en conseqüència, la demanda de professionals que puguin intervenir *educativament* en aquest camp cada dia és més gran.

2. La demanda es manifesta majoritàriament pel que fa a la problemàtica de la *marginació social* i en canvi és més fluixa en el camp de la minusvàlua (que no qüestiona tant l'ordre establert).

3. La demanda de solucions immediates fa que tot sovint es creïn llocs de treball d'educador, sense uns plantejaments previs de context més global.

4. Els aspectes de prevenció queden en aquest moment a segon terme dins les preocupacions generals. No hi ha encara sensibilització sobre el tema ni en el marc de l'Administració ni en un àmbit més general.

5. La formació de nous professionals (nous al nostre país) per atendre aquests tipus de necessitats, cal fer-la des d'una perspectiva global, de quina és la responsabilitat col·lectiva i quina resposta se li ha de donar, la qual cosa marca com a condició indispensable, que estigui contemplada dins d'un plantejament global dels serveis socials.*

* Per a més informació: ESCOLA D'EDUCADORS ESPECIALITZATS FLOR DE MAIG, Avda. Flor de Maig, CERDANYOLA. Tel. 692 50 04.



SOCIETAT CICLE MITJÀ

LA NOSTRA TERRA EN ELS NOSTRES LLIBRES



Per primera vegada es publiquen textos de l'àrea de Ciències Socials d'acord amb les Orientacions i Programes de la Generalitat.

Amb els llibres **Societat Cicle Mitjà** per a 3er, 4rt i 5è⁽¹⁾ hem posat a l'abast dels nens tot el que fins ara han vist, escoltat, trepitjat... però no llegit ni estudiat:

la Geografia Física de Catalunya, la seva Història, les seves Institucions i el seu Govern, la seva Economia...

Per això i perquè els hem elaborat amb la il·lusió que contribueixin a desenvolupar en ells la solidaritat i l'esperit de convivència, en sentim una viva satisfacció. Mireu-vos-els!'

(¹) Textos aprovats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat amb data del 26 d'abril de 1983.

Existeix una edició en castellà dels textos Societat Cicle Mitjà.

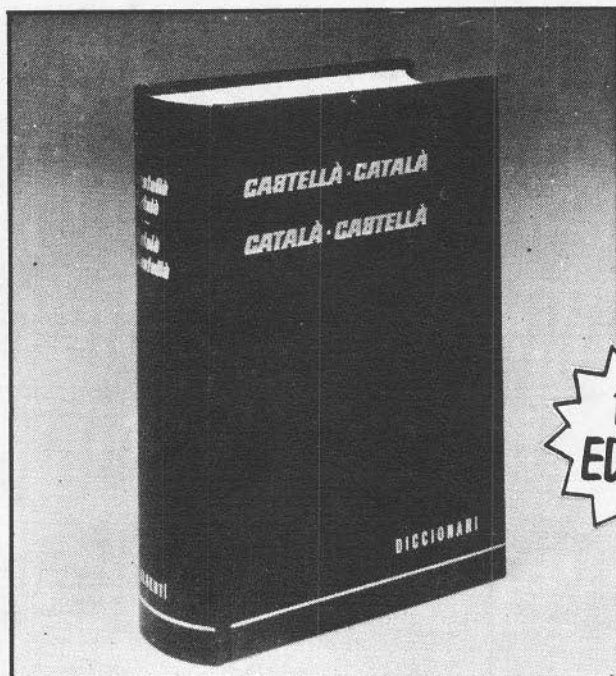


GRUP PROMOTOR / SANTILLANA

Rambla de Catalunya, 81 - Telèf. 93/215 27 20 - BARCELONA-8

PER UN ENSENYAMENT ARRELAT A CATALUNYA

Diccionaris ALBERTÍ



12.^a
EDICIÓ

Castellà-Català Català-Castellà *Gros*

2.250 ptes.

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

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

Diccionari de la Llengua Catalana
9.^a edició, 750 ptes.

ALBERTÍ·Editor

Trafalgar, 76 Barcelona 10

FRANÇA. LA POLÍTICA ESCOLAR DEL NOU GOVERN: MÉS AVIAT DECEBEDORA

Entre els diputats socialistes elegits a l'Assemblea Nacional a la primavera del 1981 hi havia un bon percentatge d'ensenyants, cosa que per altra banda va constituir un motiu de burla per als partits majoritaris del règim precedent. Era normal, doncs, que el nou govern fos particularment sensible a la problemàtica docent i a la crisi del sistema escolar a tots els nivells. Una tendència general dels darrers anys era de fer portar a mestres i professors la responsabilitat de la ineficàcia dels fracassos i dels desordres. Així hom justificava al mateix temps que el sou d'un professor fos inferior al de les altres categories de funcionaris d'un nivell de formació equivalent. Una de les promeses de la campanya electoral socialista era, doncs, la revalorització de l'ofici d'ensenyant. I és indiscutible que alguna cosa s'ha fet en aquest sentit, però les mesures preses apareixen en conjunt tímides i la decepció és general. Passa en matèria d'ensenyament el que passa en molts altres dominis, i tot plegat pot costar car a l'esquerra francesa al moment de les properes consultes electorals.

Un esforç financer insuficient per tal de redreçar una situació

La política seguida els últims anys en el sector dels llocs de treball era de suprimir places per tal de seguir la baixa demogràfica. Hom no parlava de supressions sinó de redistribucions, és a dir de desplaçament d'ensenyants dels establiments on la població escolar disminuïa vers els establiments on augmentava. De fet les places ofertes al concurs de reclutament de les escoles normals (mestres), al CAPES i a l'«agregació» (professors) eren escasses i no compensaven les jubilacions; per altra banda els MA

(professors auxiliars), que havien treballat anys per a l'educació nacional, perdien la feina. Les escoles de poble es tancaven i hom portava les criatures als centres propers més importants, cosa que evidentment encara accelerava l'èxode rural.

Una de les primeres mesures preses pel nou govern va ser la d'invertir la tendència. Ho va fer també per tal de lluitar contra l'atur, és cert. Mentre segons el pressupost inicial de Barre hom preveia un reclutament de menys de dos mil funcionaris el 1981, la qual cosa significava una disminució de 645 places a l'educació nacional, el col·lectiu establert al juliol pel govern Mauroy fixava a quaranta-cinc mil el nombre de creacions, més de tretze mil de les quals eren destinades a l'educació nacional. Això havia de permetre el manteniment de les escoles als pobles petits, i la continuació de la reducció dels efectius d'alumnes per classe. El pressupost del 1982 confirmava la voluntat, amb seixanta-una mil places noves a la funció pública, dinou mil de les quals eren reservades a l'educació nacional.

Tanmateix les previsions governamentals per a la represa dels cursos del setembre han estat tímides. Els sindicats de professors, en particular el més important de tots, el SNES, tenint en compte la nova credibilitat de l'escola entre el públic, havia previst un augment no negligible dels efectius als liceus i col·legis.* (El precedent ministre Beaulac havia actuat per tal de descoratjar els joves de continuar els estudis.) Exactament el ministeri comptava amb una disminució d'uns tres mil alumnes als liceus i un augment d'onze mil en els col·legis. En realitat s'han presentat quinze mil alumnes més en els liceus i quaranta mil alumnes més en els col·legis, de manera que el dèficit de places d'ensenyant ha estat d'unes tres mil. Això sense comptar el primari. El resultat és que diverses setmanes després de la represa teòrica dels cursos encara hi ha moltes classes que esperen professors: els alumnes han fet vagues, els pares han segregat mestres i directors per tal d'obtenir la creació de classes noves capaces d'acollir l'excedent d'alumnes i tota aquesta agitació ha fet molt mal efecte. Les dificultats han estat especialment greus al Nord i a l'Est, regions tradicionalment deficitàries, on han d'anar a

ensenyar molts de professors originaris del Midi.

El pressupost del 1983, a despit d'aquesta experiència, frena encara el moviment: preveu la creació de sis mil places d'ensenyants només, cosa que fa preveure noves dificultats. No es pot negar que un esforç és realitzat, ja que aquest pressupost augmenta un 15 % en relació amb el del 1982, mentre el pressupost global de l'Estat només augmenta un 11,8 %. Ara bé: demostra també que les despeses d'educació no són considerades com a prioritàries; en els sectors realment considerats com a prioritaris els augments són més substancials: la recerca, augment un 17,8 %; la indústria, 50 %; la lluita contra l'atur, 31,5 %.

En el capítol de la revalorització de l'ofici d'ensenyant poca cosa ha estat feta. A nivell de titularització dels nombrosos MA, el ritme resta lent (4.000 l'any; n'hi ha 45.000); els AE, professors titulars, són integrats en el cos dels «certificats», més ben retribuït, amb la mateixa parsimònia. L'augment general dels salaris per tal d'equiparar-se un poc més als de les altres categories de treballadors de qualificació comparable, augment que hom podia esperar-se segons les declaracions dels responsables del PS, no ha estat decidit. Només els mestres del primari s'han beneficiat d'una millora dels índexs a finals de carrera, benefici que ha d'entrar progressivament dins la pràctica. Alain Savary, el ministre, ha anunciat mesures positives per tal de millorar i ampliar la formació permanent dels ensenyants, però no dóna els mitjans per tal de fer efectiva aquesta política.

D'una manera general les orientacions afirmades pel govern són de tipus progressista; lluitar contra les desigualtats socials i el fra-

càs escolar; donar a tots els joves en el marc de la seva formació inicial una formació general i una qualificació professional seriosa i de nivell elevat; renovar el servei públic d'ensenyament; millorar la formació dels mestres; revaloritzar l'ofici d'ensenyant en tots els seus aspectes salarials i socials. El que passa és que per tal de realitzar aquests objectius caldria un esforç pressupostari més gran. Les dificultats observades aquest setembre no són res al costat de les que es presentaran el 1983 si hom no disposa de més mitjans financers.

Una escola privada que hom no gosa tocar

Un altre punt litigiós és el de l'escola privada. A França l'escola pública, desenvolupada a nivell primari ara fa exactament un segle per Jules Ferry, és extremament forta: bastant més dels tres quarts dels alumnes la freqüenten. De fet, l'escola privada religiosa només gaudeix d'una situació forta en algunes regions, com per exemple a Bretanya. Fins a la Quarta República era pràcticament independent: l'administració acadèmica no controlava ni els mestres ni la preparació que tenien, ni els programes, ni les pedagogies (no hi havia cap inspecció del personal mai). Però mentre l'escola pública era (és) gratuïta, els establiments privats demanaven una aportació als pares. Per altra banda, el personal docent, heteròclit i en general subqualificat, cobrava poc. (Es guanyava la vida donant moltes lliçons particulars, fàcils de trobar en el mateix establiment.)

Quan va tornar el general De Gaulle hom va prendre un cert nombre de mesures a favor de les escoles lliures. Per començar hom

* A França l'escola maternal va dels dos a sis anys. L'ensenyament elemental (escola primària) dura cinc anys. A l'edat d'onze anys els alumnes passen als «Collèges», on fan quatre anys més. A setze anys s'acaba l'obligatorietat d'anar a classe, però la major part dels joves continuen en els «Lycées» professionals (LEP) o en els liceus clàssics i moderns per obtenir diversos diplomes professionals (BT, BTS, batxillerat). Els estudis de batxillerat duren tres anys i es fan en els «Lycées». EGB primera etapa correspon, doncs, al primari francès; EGB segona etapa cobreix els tres primers anys de «Collège». El primer any de BUP correspon al darrer any de «Collège», els dos anys se-

güents corresponen als dos primers anys de «Lycée», i l'any de COU al tercer de «Lycée». De manera que la durada total dels estudis primaris i secundaris és igual en el sistema francès i en el sistema espanyol. Abans de la dita democratització de l'ensenyament, els alumnes feien uns anys (fins a l'edat de catorze anys) classes de primari superior; una part feble dels joves, corresponent als estaments socials més alts, freqüentava els «Lycées». La democratització va començar a la segona part dels anys cinquanta amb la creació dels «Collèges» (aleshores anomenats CEG i CES), de freqüentació obligatòria fins als setze anys.

actualitat

els va concedir una suma anual per alumne, la mateixa que rebien els establiments públics per a llibres o quaderns. Després l'Estat prenia a càrrec seu el pagament del personal docent.

Aquest segon punt, tanmateix, era condicionat: calia que cada establiment concernit ho demanés i això implicava un contracte, segons el qual els ensenyants havien de passar un exàmens de qualificació i sotmetre's als controls dels inspectors en matèria de pedagogia i de programes. La conseqüència n'era un salari comparable als del sector públic, una elevació del nivell intel·lectual i una normalització.

De fet això també creava una situació de privilegi per a l'ensenyament privat. El reclutament de personal restava, en efecte, de la incumbència del director de l'establiment. Per a l'ensenyant era un avantatge: restava titularitzat sempre que passés amb èxit l'examen de capacitat, mentre que a l'ensenyament públic la titularització només es produïa a raó de tants per any, independentment dels mèrits. Per altra banda un establiment lliure podia obrir una classe nova encara que només tingués uns quants alumnes, mentre que un liceu o un col·legi no obtenien el mateix permís mentre no hi hagués vint o trenta alumnes. Era corrent, doncs, de trobar a les escoles secundàries privades classes amb efectius reduïts, cosa que dona evidentment més eficàcia i rendiment a qualsevol pedagogia.

Aquesta situació era denunciada pels sindicats i els pares d'alumnes del sector públic, que reclamaven que l'Estat donés els diners públics a l'escola pública. El 1981 encara l'augment de les ajudes a les escoles lliures va ser de 22 %, superior al que va ser a les escoles públiques! El 1982, és veritat, només ha augmentat un 10 % (recordeu que ha estat el 15 % a l'escola pública). Però últimament encara Alain Savary ha declarat que no es podia admetre que un director del sector privat pogués contractar professors nous com volia quan la cosa era limitada i controlada estretament en el sector públic. En lloc de resoldre immediatament l'anomalia denunciava la cosa, com si encara formés part de l'oposició política! D'una manera general el govern sembla que temi de treure a l'ensenyament privat els privilegis dels quals gaudeix.

L'opinió d'esquerra, al contrari, esperava

mesures radicals: la nacionalització dels establiments lliures. Cal reconèixer que això no ha estat previst mai pels plans socialistes. El PS només es proposa la integració progressiva dels establiments privats que tenen un contracte amb l'Estat, és a dir que tenen un personal pagat amb els diners públics. Els altres han de restar lliures. Per altra banda, la integració es fa en el marc d'un ensenyament públic renovat, del qual no s'exclouen els projectes pedagògics particulars i les escoles extraordinàries (en el sentit de «no corrents», no idèntiques a les altres).

Comissió Legrand: una reflexió que deixa de banda l'essencial

El nou govern ha provocat una reflexió sobre l'organització escolar, conscient que el sistema precedent s'ha ficat en un atzucac. Encoratja les experiències i els projectes educatius. Un dimecres de començaments d'aquest octubre passat ha estat dedicat a discussions entre ensenyants, i el diàleg continuarà amb els pares i els alumnes. Una comissió nacional encapçalada per Louis Legrand va ser constituïda per tal de reflexionar sobre el conjunt de la problemàtica del secundari. De seguida va cristallitzar la seva atenció sobre les estructures i els horaris sense plantejar el problema dels objectius de la formació. Hom està d'acord en general sobre la utilitat d'una reflexió sobre els continguts, però aquesta comissió Legrand acabà els seus treballs el 5 de novembre i no podrà enfocar el problema. A nivell d'escola primària, el ministre anuncia que hom encetarà un treball de reflexió del mateix tipus enguany.

¿Quins han estat fins ara els resultats de la comissió Legrand? Un primer suggeriment d'abans de l'estiu consistia a proposar trenta-cinc hores de presència setmanal de l'ensenyant a l'establiment, cosa que va provocar la protesta indignada de la major part dels sindicats. En el sistema actual un PEGC (professor d'ensenyament general de col·legi, no llicenciat) ha de fer vint-i-una hores de classe; un professor llicenciat divuit; un professor «agregat» quinze. Les proposicions de la comissió agreujaven doncs considerablement les condicions de treball del personal, i això al moment en què els altres treballadors veuen disminuir els seus d'honoraris!

Les noves proposicions serien de fixar per a tothom el nombre d'hores d'ensenyament en setze i d'afegir-hi tres hores de concertació entre professors i tres hores més de tutoria, que consistiria a ocupar-se fora d'hores d'una desena de nois i noies i dels seus problemes. Per tal de no reduir el nombre de classes, els cursos no durarien una hora sinó cinquanta minuts. (Això també és criticat, en particular perquè suposa una acceleració del ritme de treball.)

En canvi, tothom està d'acord sobre d'altres punts. Hom vol que el col·legi respongui a les noves exigències socials d'elevació del nivell cultural i de qualificació professional de la nació. En aquest sentit hom considera necessari un desenvolupament de l'educació tecnològica de tres hores per setmana.

Dins la pràctica i per a les matèries de base, hom proposa de prendre un centenar d'alumnes de la mateixa edat i de distribuir-los en grups de nivell flexibles, de manera que cada noi i cada noia puguin passar d'un nivell a l'altre segons els seus progressos propis. Uns tallers pluridisciplinaris podrien ser creats si l'equip de professors en veu la utilitat en les seves concertacions.

Autonomia d'intencions contra rigidesa administrativa i hàbitus

Una altra idea avançada pel PS és la de l'autonomia —relativa— dels establiments. El centralisme francès havia arribat a límits increïbles del temps de Napoleó, però fins ara els programes eren idèntics a tot arreu. Hom voldria que a l'avenir i en referència a unes bases comunes cadascú introduís la seva especificitat.

Això és la teoria, i fa temps que hom asaja de dur quelcom a la pràctica. Vanament. Set o vuit anys enrera hom deixava deu per cent del temps a la iniciativa dels professors i alumnes. Dins la rigidesa global i el desençís, molt pocs van utilitzar aquella possibilitat. Ara la fórmula és el pacte educatiu, el PAE; els professors, isolats o col·lectivament, realitzen amb els alumnes alguna cosa fora programa: un film de cinema, una cria d'animals, l'estudi d'una realitat geogràfica, econòmica o social en un poble, etc. Els professors, tanmateix, no es mouen gaire, ja que l'administració no ha canviat gens.

L'autonomia escolar, en el programa so-

cialista, serà també regional, i en aquest nivell es planteja en particular el problema de les llengües dites regionals. Una de les mesures lingüístiques preses ràpidament pel govern ha estat de definir zones d'educació prioritària, que concerneixen sovint barrades amb urbanitzacions inhumanes poblades d'immigrants on es donen problemes de disciplina particularment greus i on la ineficàcia del sistema escolar actual és ben patent. Hom hi ha posat més personal, i d'una manera general hom s'ha preocupat que el jovent no francès pugui conservar el contacte amb la seva llengua i amb la seva cultura originàries. De fet, el govern ha dedicat més mitjans per protegir les llengües de fora que les que lluiten per sobreviure a l'interior de l'hexàgon, les condicions de les quals han millorat poc.

Llengües regionals i poca cosa per no dir res...

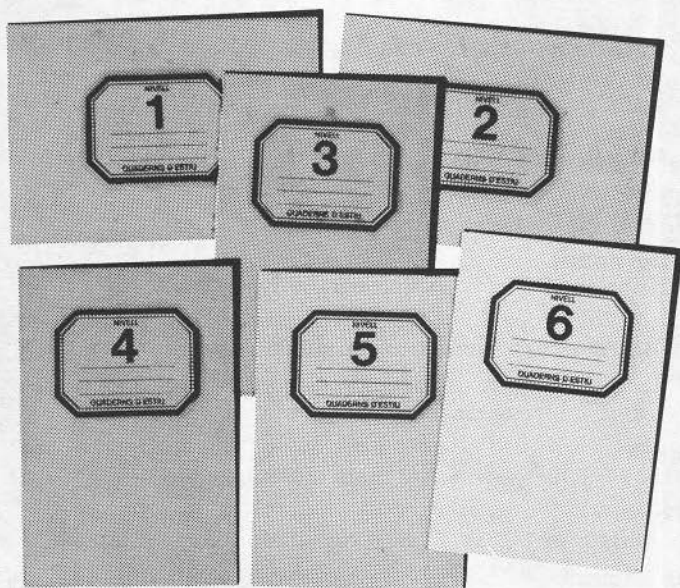
Les posicions preses i públicament afirmades pels partits d'esquerra abans i durant la campanya electoral havien donat esperances a la major part dels defensors de les llengües regionals, que hom havia anomenat fins i tot «llengües dels pobles de França». Un any i mig després del canvi de règim podem afirmar que l'esperança ha deixat el lloc a la decepció. Primer, hom ha trigat molt abans de definir una política que semblava a priori haver estat escollida i decidida feia temps; després, quan les mesures que hom compta prendre han estat anunciades (Butlletí Oficial del primer de juliol de 1982, circular ministerial 82/261) hom s'adona que la muntanya ha parit un ratolí gairebé en tots els dominis menys un: l'ensenyament primari.

En el llibre *La France au pluriel*, publicat per les Editions Entente el 1981, amb un prefaci de François Mitterrand, el PS escriu coses que subscriurien sens dubte tots els regionalistes. Per exemple (p. 71): «Cal posar en plaça, a l'escola primària ja, i a tot arreu, lliçons de presa de consciència de la civilització del lloc: la història, les llegendes, els costums els vestits i, és clar, la llengua. No hi ha cap raó perquè lliçons d'aquest tipus, forma moderna d'instrucció cívica, no siguin obligatòries per a tots els infants, com totes les altres».

A pertot hom esperava, doncs, que les me-

QUADERNS D'ESTIU

PER RETORNAR A L'ESCOLA A PUNT



Són sis quaderns corresponents
a 1er, 2on, 3er, 4rt, 5è i 6è de Bàsica.

Estan dissenyats com a instruments de repàs
per a les vacances d'estiu.

Els continguts treballen els objectius fonamentals
de les principals àrees de cada curs, organitzats
en vuit setmanes equivalents als mesos de Juliol i Agost.

Les consignes són molt clares per tal que els alumnes
puguin treballar tots sols.

Cal remarcar l'aspecte lúdic de les activitats
que intenten de fer la tasca del nen més amable.

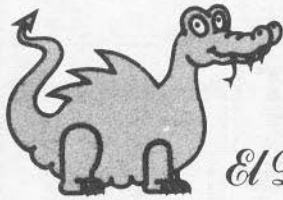


GRUP PROMOTOR/SANTILLANA

Rambla de Catalunya, 81 - Telef. 93/215 27 20 · BARCELONA-8

PER UN ENSENYAMENT ARRELAT A CATALUNYA

Deu contes d'avui als preus d'ahir.



Col·lecció
El Drac Vermell

- 1. El gegant més alt**
Text i il·lustracions: Josep M. Rius «Joma»
- 2. Marta i Miquel**
Text: Josep Vallverdú Il·lustracions: Eulàlia Sariola
- 3. No hi és, se l'han endut**
Text: Maria del Carmen Pallarès Il·lustracions: Roser Rius
- 4. GÜENKEL**
Text: Ricardo Alcántara Il·lustracions: Carme Peris
- 5. Dos cargols**
Text: Jorge Zentner Il·lustracions: Horacio Elena
- 6. L'elefant Covard**
Text: Apuleyo Soto Il·lustracions: Arcadio Lobato
- 7. El venedor d'ombres**
Text: Cristina Fernández Cubas Il·lustracions: Montserrat Clavé
- 8. El secret de la llacuna**
Text: Gloria Cecilia Díaz Il·lustracions: Lluisa Jové
- 9. A una mà el sol i a l'altra la lluna**
Text: Mercé Canela Il·lustracions: Celedonio Perellón
- 10. El gegeni**
Text: Fernando Alonso Il·lustracions: Vivi Escriba

Una interessant col·lecció de contes d'autors i il·lustradors del país amb temes d'ecologia, ciència ficció, genis, sirenes i follets... que encisaran els nens i els descobrirà el plaer de llegir.



argos·vergara

sures adequades serien anunciades abans de la represa dels cursos de setembre de 1981. A l'agost, com que el més calent era a l'aigüera, Defensa i Promoció de les Llengües de França, entitat que agrupa les set minories lingüístiques hexagonals (alsacians, bascos, bretons, catalans, corsos, occitans i «wallons») celebrava una assemblea general a la Universitat Catalana d'Estiu de Prada i feia pública la seva inquietud pel retard, que podia fer perdre un any docent.

Pocs temps després un seminari reunia a Montauban un cert nombre de directors d'escola normal i de professors. Es tractava de reflexionar sobre la preparació dels futurs mestres i mestresses en el domini de les llengües i cultures regionals. Alain Savary, el ministre, hi feia unes declaracions inequívokes sobre la seva voluntat d'obrir l'escola a les llengües dels pobles de França. A l'Assemblea Nacional anunciava: «... una real política de les llengües i cultures regionals és l'una de les grans ambicions del meu ministeri». L'any havia de ser dedicat a la reflexió i a la concertació, la qual cosa significava que les conclusions de les comissions especialitzades, resultat de diversos anys de treball, eren considerades com a nulles. Tanmateix havia semblat, en particular a través del llibre citat, que hom havia ja reflexionat a bastament sobre la qüestió abans de les eleccions.

Aquestes allargues només podien incitar el personal administratiu (que no havia estat canviat) a prendre posicions més desfavorables encara a una presa en consideració real, per l'ensenyament públic, de les llengües regionals. En diversos indrets, en lloc de l'obertura anunciada hom assistia al contrari a supressions (per exemple, d'opcions de llengua a la classe de quarta —corresponent del vuitè d'EGB—). De tota manera, amb l'excepció de les regions on el rector ho havia prohibit formalment (a Bretanya) hom continuava desembarassant-se d'aquest ensenyament entre les dotze i les dues (a l'hora de dinar) amb el pretext de les dificultats d'enquibir les matèries en els horaris.

Moltes reunions, diverses visites d'encarregats de missió, i hom arribava al final de l'any docent sense haver fet res. El ministeri de Cultura i la direcció de FR3 no feien pas més, ho cal dir, que l'educació, i es preocupaven de l'ensenyament sense haver escombrat a davant de casa seva. Hom anunciava

contínuament que Alain Savary faria, «dins quinze dies», unes declaracions, però no s'acabava de decidir mai. A finals de juny, tanmateix, es llançava a l'aigua, massa tard perquè les entitats, els establiments i l'administració poguessin preparar la represa dels cursos amb un mínim d'eficiència.

... excepte a l'ensenyament primari

Cal dir que el sol element nou afectava l'ensenyament primari. La llicència de llengües regionals, que hom donava per creada al segon trimestre, era finalment refusada, excepte per al bretó (a favor del qual hi havia hagut, diuen, una intervenció personal del president de la República). I allò era difícil d'entendre ja que Le Pensec, actual ministre del mar, havia presentat en nom del PS un projecte de llei, durant la legislatura anterior, on proposava aquesta creació! En els col·legis hom anunciava la creació d'opcions a partir de la classe de quarta, opcions que en realitat existien feia anys. Sobre els cursos facultatius hom observava fins i tot un retrocés.

El progrés, però, és net al nivell de les classes maternals i primàries. La llei Deixonne de 1951 (que va començar a ser aplicada vint anys més tard solament) només preveia una hora setmanal. Hom passa a un ensenyament que, a la pràctica, podria ser bilingüe. Fixem-nos en la circular que dèiem més amunt; diu textualment:

«L'ensenyament de les cultures i les llengües regionals a l'escola elemental podrà desenvolupar-se en les dues direccions següents:

- En el marc d'algunes activitats de desvetllament (història, geografia, ciències, etcètera), relacionades amb la cultura regional i que poden ser fetes, quan les circumstàncies ho permetin, en la llengua regional.
- En el marc d'un ensenyament específic de cultura i de llengua regionals, modulable d'1 a 3 hores setmanals, organitzat pels ensenyants voluntaris».

Això significa més simplement que hom pot dedicar tres hores a la llengua i un cert nombre d'hores, no fixat per endavant, d'ensenyament en la llengua. Més del que demanaven molts regionalistes.

Ara, hi ha una limitació important: la cosa ha de restar voluntària pel mestre i voluntària pels pares. Dit d'una altra manera, hom continua comptant amb el militantisme. Hom manca de coratge per aplicar les decisions anteriors. *La France au pluriel* deia que no hi havia raons perquè aquestes matèries no fossin obligatòries com les altres; ara sembla que hi hagi raons. Hom es podria demanar si, almenys, els mestres són encoratjats. Un poc: la coneixença de la llengua regional pot donar alguns punts de bonificació (sobre un total de centenars) a les oposicions de reclutament; els seminaris de reciclatge són doblats; alguns places de consellers pedagògics són creades (en caldria centenars).

A curt termini ens trobarem davant situacions ben incoherents: unes criatures que s'hauran beneficiat d'un veritable ensenyament bilingüe, per exemple al segon d'EGB, podran perdre tot contacte amb la llengua al tercer i tornar al bilingüisme al quart! Un ensenya-

ment ben sacsejat, en suma. Per què no es fa el mateix en francès o en matemàtiques? La manca de continuïtat ha fet fracassar d'entrada de sempre les experiències d'ensenyament bilingüe amb l'anglès i l'alemany, però la lliçó ha estat inútil.

Fora de l'ensenyament hom observa també progressos ben migrats. Al ministeri de Cultura l'informe Giordan sembla un text destinat no a l'aplicació, sinó a la meditació eterna. Tan sols algunes mesures puntuals són preses: hom reconeix les ràdios lliures en llengua regional, i hom les ajuda un poc; hom ajuda també un poc la difusió del llibre i del folklore. En televisió hom acorda generosament un quart d'hora cada tres setmanes a les minories que, com la catalana, no tenien res.

Comptat i debatut, si les coses canvien un poc, difícilment es pot parlar de veritable canviament.

Pere Verdaguer

Biblioteca dels Clàssics del Nacionalisme Català

Una vasta antologia del pensament català sobre la nació
i la reivindicació nacional



Nova col·lecció d'Edicions de la Magrana pensada per a un públic ampli, interessat i curiós, desitjós de conèixer les nostres arrels.

En preparació:
Els obrers i la nació
A cura de Josep Termes

Jaume Bofill i Mates
«L'altra concòrdia» i altres textos sobre el catalanisme
A cura de Jordi Casassas

Carles Pi i Sunyer
L'apetit econòmic de Catalunya
A cura de Ricard Vinys

Daniel Cardona
«La Batalla» i altres articles
A cura d'Enric Ucelay Da Cal, etc.

ELISE FREINET

Ens arriben notícies de França segons les quals, Elise Freinet, vídua de Celestin, va morir el dia 30 de gener.

Elise no és solament la vídua de l'home que donà origen a tota una concepció de l'escola i a unes tècniques per fer que aquesta escola es pogués dur a cap en el treball quotidià. Elise fou, de fet, la seva col·laboradora més directa i la persona en la qual Celestin podia confiar per resoldre molts detalls de funcionament de la seva escola, i restar lliure per seguir projectant i realitzant l'escola popular, l'escola moderna de cara al futur.

Ella duia la responsabilitat del funcionament material de la «reserva de nens» que fou l'Escola de Vence, de tenir cura del règim d'alimentació, del treball i del repòs, de la salut dels nens que hi restaren acollits. Elise atengué, entre altres, els infants espanyols que la guerra obligà a expatriar i dels quals passaren molts per Vence.

També tenia cura de l'educació artística, de l'expressió plàstica, que era el seu camp originari i més tard fou la directora responsable de «Art infantin et créations» des del primer al darrer número, fins que els anys li feren deixar aquesta tasca.

Quan el 1969 morí Célestin, ella continuà ocupant-se de l'escola de Vence, portant-ne si més no la direcció i l'orientació. Però ja en aquest moment comença a dedicar-se a la immensa tasca de recercar entre tots els papers que Freinet havia deixat escrits, aquelles idees que no havien tingut una expressió plena i un desenvolupament suficient.

D'aquest període, de constant dedicació i de meditació profunda, en són fruit alguns escrits que donen lloc a: *Naixement d'una pedagogia popular*, *La trajectòria de Celestin Freinet* i *L'Escola Freinet, els nens en un medi natural*.

Suposo que la mort l'haurà sorprès preocupada, com sempre, en la redacció d'alguns papers que potser ara no sortiran ja a la llum.

Josep Alcobé

EDITORIAL BARCINO

Montseny, 9 - Tel. 218 68 88
Barcelona - 12

Títols interessants per a l'estudi del català i, en general, per a l'ensenyament.

Ortografia catalana

Diccionari ortogràfic abreujat

Lliçons de llenguatge, 1.^a i 2.^a part (en premsa)

La conjugació dels verbs en català

Curs pràctic de gramàtica catalana

El català en vint lliçons

Exercicis de gramàtica catalana

Les principals faltes de gramàtica

Curs superior de gramàtica catalana (edició esmenada)

El català i el castellà comparats

Primer curso de catalán

Nou vocabulari de barbarismes

El català sense "lo" neutre

Llenguatge i gramàtica, I i II vols.

Lectures escollides, I, II i III recull

L'ensenyament de l'ortografia als infants

Novetat i llenguatge, 1.^a i 2.^a sèrie

El parlar de Mallorca

Comentaris sobre el vocabulari rossellonès

Vocabulari Català-Castellà i Castellà-Català

Resum de poètica catalana

La llengua catalana segons Antoni Rubió i LLuch
(en premsa)

Visions geogràfiques de Catalunya

Catalunya. Resum geogràfic

Les illes balears. Resum geogràfic

Teatre de la natura

Teatre de la ciutat

La gimnàstica higiènica, I vol.

LLEI DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA A CATALUNYA

Aprovada pel Ple del Parlament en sessió tinguda el dia 6 d'abril de 1983

PRESIDÈNCIA DEL PARLAMENT

Per donar compliment a allò que estableix l'article 89.2 del Reglament, s'ordena de publicar en el *Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya* la Llei de Normalització Lingüística a Catalunya, aprovada pel Ple del Parlament en sessió tinguda el dia 6 d'abril de 1983.

Palau del Parlament, 6 d'abril de 1983

Heribert Barrera
President del Parlament de Catalunya

PLE DEL PARLAMENT

El Ple del Parlament, en sessió tinguda el dia 6 d'abril de 1983, ha debatut el Dictamen de la Comissió de Política Cultural referent a la Proposició de Llei de Normalització Lingüística a Catalunya, les esmenes subsegüents al Dictamen del Consell Consultiu i les esmenes i vots particulars reservats pels Grups parlamentaris i els il·lustres senyors Diputats.

Finalment, el Ple del Parlament, en virtut del que estableix l'article 33.1 de l'Estatut d'Autonomia, i d'acord amb els articles 101.3 i 109 del Reglament del Parlament, ha aprovat la Llei de Catalunya següent:

LLEI DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA A CATALUNYA

La llengua catalana, element fonamental de la formació de Catalunya, n'ha estat sempre la llengua pròpia, com a eina natural de comunicació i com a expressió i símbol d'una unitat cultural amb profundes arrels històriques. A més, ha estat el testimoni de la fidelitat del poble català envers la seva terra i la seva cultura específica. Finalment, ha servit molt sovint d'instrument integrador, facilitant la més absoluta participació dels ciutadans de Catalunya en la nostra convivència pacífica, amb total independència de llur origen geogràfic.

Forjada en el seu territori i compartida després amb altres terres, amb les quals forma una comunitat lingüística que ha aportat al llarg dels segles una valuosa contribució a la cultura, la llengua catalana es troba des de fa anys en una situació precària, caracteritzada principalment per l'escassa presència que té en els àmbits d'ús oficial, de l'ensenyament i dels mitjans de comunicació social.

Entre les causes i els condicionants d'aquesta situació, hom en pot enumerar uns quants de decisius. En primer lloc, hi ha la pèrdua de l'oficialitat del català fa dos segles i mig, arran dels decrets de Nova Planta, els quals imposaren el castellà com a únic idioma oficial, mesura que fou reforçada en ple segle XX amb les prohibicions i les persecucions contra la llengua i cultura catalanes desfermades a partir del 1939. En segon lloc, la implantació, a mitjan segle XIX, de l'ensenyament obligatori comportà que el català fos bandejat de les escoles de Catalunya, en les quals, fins al 1978 i llevat d'alguns curts períodes, només s'ensenyà preceptivament el castellà i en castellà. En tercer lloc, l'establiment a Catalunya d'un gran nombre de persones majoritàriament castellanoparlants s'ha produït durant molts anys sense que Catalunya pogués oferir-los estructures socio-econòmiques, urbanístiques, escolars i d'altra mena que els haurien permès una incorporació i una aportació plenes a la societat catalana, des de les seves pròpies identitats culturals, que la Generalitat reconeix i respecta. I, finalment, l'aparició dels moderns mitjans de comunicació de massa en llengua castellana, entre els quals cal esmentar pel paper preponderant la televisió, contribuï al bandejament gairebé total del català de l'àmbit públic.

Iniciada una etapa de convivència democràtica i de reconeixement de la personalitat dels pobles que integren l'Estat espanyol, la Constitució, en l'article 3, després d'haver establert que «el castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat», la qual «tots els espanyols tenen el deure de conèixer i el dret d'usar», diu que «les altres llengües espanyoles seran també oficials en les respectives comunitats autònomes d'acord amb llurs Es-

tats», i afirma que «la riquesa de les diferents modalitats lingüístiques d'Espanya és un patrimoni cultural que ha d'ésser objecte d'un respecte i una protecció especials.»

Més particularment, l'article 3 de l'Estatut d'Autonomia diu:

«1. La llengua pròpia de Catalunya és el català.

«2. L'idioma català és l'oficial de Catalunya, així com també ho és el castellà, oficial a tot l'Estat espanyol.

«3. La Generalitat garantirà l'ús normal i oficial d'ambdós idiomes, prendrà les mesures necessàries per tal d'assegurar llur coneixement i crearà les condicions que permetin d'arribar a llur igualtat plena quant als drets i deures dels ciutadans de Catalunya.

«4. La parla aranesa serà objecte d'ensenyament i d'especial respecte i protecció.»

Per tant, estableix la distinció segons la qual el català és la llengua pròpia de Catalunya i alhora llengua oficial i el castellà també hi és llengua oficial per tal com ho és a tot l'Estat espanyol. A Catalunya, doncs, sota el règim de l'Estatut d'Autonomia hi ha una llengua pròpia i dues llengües oficials; i la Generalitat ha de promoure i garantir la igualtat de totes dues. També correspon a la Generalitat la competència exclusiva en matèria de cultura en general (art. 9.4) i la competència plena sobre l'ensenyament (art. 15). La normalització lingüística a Catalunya, doncs, queda, no sols definida, sinó encomanada a una acció de la Generalitat que posi tot l'impuls polític a prendre les mesures i crear les condicions que garanteixin aquesta normalització.

El restabliment del català en el lloc que li correspon com a llengua pròpia de Catalunya és un dret i un deure irrenunciabls del poble català, que han d'ésser respectats i protegits. I en aquest sentit cal estendre el seu coneixement, en el si de la societat catalana, a tots els seus ciutadans, qualsevol que sigui la llengua que parlin habitualment, dins d'una concepció global en què tots els ciutadans acceptin l'ús de l'una llengua i l'altra, les arribin a conèixer i assumeixin la recuperació de la llengua catalana com un dels factors fonamentals de la reconstrucció de Catalunya.

Per això aquesta Llei es proposa de superar l'actual desigualtat lingüística impulsant la normalització de l'ús de la llengua catalana en tot el territori de Catalunya. En aquest sentit la present Llei garanteix l'ús oficial d'ambdues llengües per tal d'assegurar a tots els ciuta-

dans la participació en la vida pública, posa com a objectiu de l'ensenyament el coneixement de totes dues llengües, i es equilibra en els mitjans de comunicació social, eradica qualsevol discriminació per motius lingüístics i especifica les vies d'impuls institucional en la normalització lingüística a Catalunya.

Finalment, la Llei tracta també del cas específic del territori de la Vall d'Aran, en el qual a través dels segles s'ha conservat i encara es parla una llengua particular, que requereix un procés propi de normalització. Això és reconegut, en efecte, per l'article 3.4 de l'Estatut de Catalunya. En conseqüència, en compliment del precepte esmentat, la present Llei conté un títol en què es concreten les mesures de normalització lingüística aplicables a la Vall d'Aran.

Títol Preliminar

Article 1

1. La present Llei té per objecte el desenvolupament de l'article 3 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya per tal de dur a terme la normalització de l'ús de la llengua catalana en tots els àmbits i de garantir l'ús normal i oficial del català i del castellà.

2. Atesa la situació lingüística de Catalunya, són, doncs, objectius d'aquesta Llei:

a) Emprar i fomentar l'ús del català per tots els ciutadans.

b) Donar efectivitat a l'ús oficial del català.

c) Normalitzar l'ús del català en tots els mitjans de comunicació social.

d) Assegurar l'extensió del coneixement del català.

Article 2

1. El català és la llengua pròpia de Catalunya. Tots els ciutadans tenen el dret de conèixer-lo i d'expressar-s'hi, de paraula i per escrit, en les relacions i els actes públics, oficials i no oficials. Aquest dret suposa, particularment, poder adreçar-se en català, de paraula i per escrit, a l'Administració, als organismes públics i a les empreses públiques i privades; expressar-se en català en qualsevol reunió; desenvolupar en català les activitats professionals, laborals, polítiques i sindicals, i rebre l'ensenyament en català.

2. Les manifestacions de pensament o de voluntat i els actes orals o escrits, públics o

privats, no poden donar lloc a Catalunya a cap mena de discriminació si són expressats totalment o parcialment en llengua catalana i produeixen tots els seus efectes jurídics igual com si fossin expressats en llengua castellana, i, per consegüent, pel que fa a llur eficàcia, no poden ésser objecte de cap mena de dificultat, d'ajornament, de requeriment de traducció ni de cap altra exigència.

3. En cap cas ningú no pot ésser discriminat per raó de la llengua oficial que empra.

Article 3

Les persones jurídiques han de respectar també, en llur activitat a Catalunya, allò que estableix l'article anterior.

Article 4

1. Els ciutadans poden adreçar-se als jutjats i als tribunals per a obtenir la protecció judicial del dret a emprar llur llengua.

2. Sens perjudici del dret dels afectats a fer-ho directament, el Consell Executiu de la Generalitat està legitimat, amb tota la capacitat jurídica necessària, per a actuar d'ofici o a instància de qualsevol persona, juntament amb els afectats o separadament, exercint les accions polítiques, administratives o judicials necessàries per a fer efectius els drets dels ciutadans reconeguts en l'article 3 de l'Estatut i en la present Llei.

TÍTOL I

De l'ús oficial

Article 5

1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de la Generalitat i de l'Administració territorial catalana, de l'Administració local i de les altres corporacions públiques dependents de la Generalitat.

2. El català i el castellà, com a llengües oficials a Catalunya, hi han d'ésser emprats preceptivament per l'Administració en la forma determinada per la llei.

Article 6

1. Les lleis que aprova el Parlament de Catalunya s'han de publicar en edicions si-

multànies, en llengua catalana i en llengua castellana, en el *Diari Oficial de la Generalitat*. El Parlament n'ha de fer la versió oficial castellana. En cas d'interpretació dubtosa, el text català serà l'autèntic. Quant a la seva publicació en el *Boletín Oficial del Estado*, hom s'ha d'atenir al què disposa la norma legal corresponent.

2. La publicació en el *Diari Oficial de la Generalitat*, quan s'escaigui, de les disposicions normatives i les resolucions oficials de l'Administració pública de la Generalitat i dels ens locals de Catalunya s'ha de fer en edicions simultànies, en català i en castellà.

3. Pel que fa a la llengua, la documentació derivada de les actuacions administratives, els avisos, els impresos i els formularis de les entitats damunt esmentades redactats en català tenen validesa oficial.

Article 7

1. Pel que fa a la llengua, a Catalunya són vàlides i eficaces totes les actuacions administratives fetes en català.

2. El Consell Executiu ha de regular mitjançant disposicions reglamentàries la normalització de l'ús del català en les activitats administratives, de tots els òrgans de la seva competència.

3. Les corporacions locals ho han de fer en l'àmbit de la seva competència d'acord amb els principis i les normes recollits en aquesta Llei.

Article 8

1. En l'àmbit territorial de Catalunya qualsevol ciutadà té dret a relacionar-se amb la Generalitat, amb l'Administració civil de l'Estat, amb l'Administració local i amb les altres entitats públiques en la llengua oficial que escollirà.

2. En els expedients iniciats a instància de part, si hi havia altres interessats i així ho sollicitaven, l'Administració els ha de lliurar, en l'idioma demanat, testimoniança d'allò que els afecta.

3. En els expedients iniciats d'ofici, qualsevol que sigui la llengua oficial que s'hi utilitzi, l'Administració ha de lliurar, en l'idioma sol·licitat, els documents o les testimoniances que els interessats requereixin.

Article 9

1. En l'àmbit territorial de Catalunya els ciutadans poden utilitzar en les relacions amb l'Administració de justícia la llengua oficial que escolliran, i no se'ls pot exigir cap mena de traducció.

2. Pel que fa a la llengua, els escrits i els documents presentats en català davant els tribunals i els jutjats radicats a Catalunya, així com les actuacions judicials fetes en català a Catalunya, són plenament vàlids i eficaços.

Article 10

Els documents públics atorgats a Catalunya s'han de redactar en la llengua oficial que l'atorgant escollirà, o, si hi ha més d'un atorgant, en la que aquests acordaran. En tots els casos els fedataris públics han d'expedir en castellà les còpies que hauran de tenir efecte fora dels territoris en què el català és idioma oficial. Els fedataris públics han d'expedir en castellà o en català, segons que ho sollicitarà l'interessat, les còpies o les testimoniances i de traduir, qual calgui, les respectives matrïus i documents sota llur responsabilitat.

Article 11

En tots els registres públics dependents de la Generalitat els assentaments s'han de fer en la llengua oficial en què és redactat el document o es fa la manifestació. Si el document és bilingüe, s'inscriurà en la llengua que indicarà qui el presenta al registre. Totes les certificacions que expediran els funcionaris dels registres es faran en català o en castellà, d'acord amb la llengua emprada en la petició.

Article 12

1. Els topònims de Catalunya, excepte els de la Vall d'Aran, tenen com a única forma oficial la catalana.

2. D'acord amb els procediments legals establerts, correspon al Consell Executiu de la Generalitat la determinació dels noms oficials dels territoris, dels nuclis de població, de les vies de comunicació interurbanes de-

pendents de la Generalitat i dels toponímics de Catalunya. El nom de les vies urbanes ha d'ésser determinat per l'ajuntament corresponent.

3. Aquestes denominacions són les legals a tots els efectes dins del territori i la retolació s'hi ha d'acordar. El Consell Executiu de la Generalitat ha de reglamentar la normalització de la retolació pública, respectant en tots els casos les normes internacionals que l'Estat ha fet seves.

Article 13

Les empreses de caràcter públic han de posar els mitjans per tal de garantir que els empleats que tenen relació directa amb el públic posseeixin el coneixement del català necessari per a atendre amb normalitat el servei que els és encomanat.

TÍTOL II

De l'ensenyament

Article 14

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

2. Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per a fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills instant que s'apliqui.

3. La llengua catalana i la llengua castellana han d'ésser ensenyades obligatòriament a tots els nivells i els graus de l'ensenyament no universitari.

4. Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics.

5. L'Administració ha de prendre les mesures convenientes perquè: a) els alumnes no siguin separats en centres diferents per raons de llengua; b) la llengua catalana sigui emprada progressivament a mesura que tots els alumnes la vagin dominant.

Article 15

Hom no pot expedir el certificat de grau de l'ensenyament general bàsic a cap alumne que, havent començat aquest ensenyament després de publicada la present Llei, no acreditat en acabar-lo que té un coneixement suficient del català i del castellà. Tanmateix, l'acreditament del coneixement del català pot no ésser exigint en el cas d'alumnes que han estat dispensats d'aprendre'l durant l'ensenyament o una part d'aquest, o que han cursat l'ensenyament general bàsic fora del territori de Catalunya, en les circumstàncies que el Consell Executiu establirà per reglament.

Article 16

1. En els centres d'ensenyament superior els professors i els alumnes tenen dret a expressar-se en cada cas, de paraula o per escrit, en la llengua oficial que prefereixin.

2. Les universitats catalanes han d'oferir cursos i altres mitjans adients per a assegurar la comprensió de la llengua catalana als alumnes i als professors que no l'entenen.

Article 17

1. En la programació de cursos de formació permanent d'adults és preceptiu l'ensenyament del català i del castellà.

2. En els cursos d'ensenyaments especialitzats en què s'ensenyen llengua és preceptiu l'ensenyament de les dues llengües oficials.

3. En els centres d'ensenyaments especialitzats dependents de la Generalitat en què no s'ensenyen llengua s'han d'oferir cursos de llengua catalana als alumnes que en tinguin un coneixement insuficient.

Article 18

1. D'acord amb les exigències de llur tasca docent, els professors han de conèixer les dues llengües oficials.

2. Els plans d'estudis per als cursos i els centres de formació del professorat han d'ésser elaborats de manera que els alumnes assolixin la plena capacitat en llengua catalana i en llengua castellana, d'acord amb les exigències de cada especialitat docent.

Article 19

La llei reguladora de l'accés al professorat ha d'establir els mecanismes i les condicions necessàries per a donar compliment a l'article anterior.

Article 20

Els centres d'ensenyament han de fer de la llengua catalana vehicle d'expressió normal, tant en les activitats internes, incloent-hi les de caràcter administratiu, com en les de projecció externa.

TÍTOL III

Dels mitjans de comunicació

Article 21

1. La Generalitat ha de promoure la llengua i la cultura catalanes en els mitjans de comunicació propis a què fa referència l'article 16.3 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya. La llengua normalment emprada hi ha d'ésser la catalana.

2. El Consell Executiu de la Generalitat ha de reglamentar la normalització de l'ús de la llengua en els mitjans de comunicació social sotmesos a la competència o gestió de la Generalitat, amb l'objectiu d'assegurar la comprensió i millorar el coneixement de la llengua catalana tenint en compte la situació lingüística de l'àrea de difusió de cada mitjà en concret.

Article 22

1. En el marc del que estableix l'article 16.2 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, la Generalitat podrà subvencionar les publicacions periòdiques redactades totalment o parcialment en català mentre subsistiran les condicions desfavorables que n'afecten la producció i la difusió. Aquesta subvenció serà atorgada sense discriminació i dins les previsions pressupostàries.

2. La Generalitat ha d'impulsar la normalització del català en les emissores, les quals pot subvencionar sota el corresponent control parlamentari i amb la deguda previsió pressupostària.

Article 23

1. La Generalitat ha d'estimular i fomentar amb mesures adequades el teatre, la producció de cinema en català, el doblatge i la subtitulació en català de pel·lícules no catalanes, els espectacles i qualsevol altra manifestació cultural pública en llengua catalana.

2. La Generalitat ha de contribuir al foment del llibre en català amb mesures que en potenciïn la producció editorial i la difusió.

3. Totes les mesures que s'adoptaran per a fomentar aquests mitjans i altres que es puguin considerar s'hauran d'aplicar amb criteris objectius, sense discriminacions i dins les previsions pressupostàries.

TÍTOL IV

De l'impuls institucional

Article 24

1. El Consell Executiu de la Generalitat, a través de l'Escola d'Administració Pública, ha de garantir l'ensenyament del català a tots els funcionaris i al personal al servei de l'Administració de la Generalitat i de les corporacions locals de Catalunya.

2. També pot ocupar-se de l'ensenyament de la llengua catalana als funcionaris dependents de l'Administració central, en els termes convinguts amb aquesta.

3. El ple domini de les dues llengües oficials és condició necessària per a obtenir el certificat final d'estudis de l'Escola d'Administració Pública de la Generalitat.

Article 25

1. El Consell Executiu de la Generalitat ha de fomentar la normalització de l'ús del català en les activitats mercantils, publicitàries, culturals, associatives, esportives i de qualsevol altra mena.

2. Així mateix ho han de fer, en l'àmbit corresponent, les corporacions locals, les quals poden atorgar reduccions o exempcions d'obligacions fiscals per als actes relacionats amb la normalització de l'ús de la llengua catalana.

Article 26

Allà on així ho exigeixi la situació sociolingüística, el Consell Executiu, d'acord amb les corporacions locals afectades, ha de crear o subvencionar centres especialment dedicats, en tot o en part, a fomentar el coneixement, l'ús i la divulgació de la llengua catalana.

Article 27

1. El Consell Executiu ha d'establir un pla perquè la població prengui consciència davant la normalització de l'ús lingüístic a Catalunya consegüent a la vigència d'aquesta Llei.

2. El Consell Executiu ha d'ordenar l'elaboració d'un mapa sociolingüístic de Catalunya, que serà revisat periòdicament, per tal d'adequar a la realitat la seva acció reguladora i executiva de política lingüística i, alhora, de valorar la incidència de la planificació en el progressiu coneixement de la llengua catalana.

TÍTOL V

De la normalització de l'ús de l'aranès

Article 28

1. L'aranès és la llengua pròpia de la Vall d'Aran. Els aranesos tenen el dret de conèixer-lo i d'expressar-s'hi en les relacions i els actes públics dins aquest territori.

2. La Generalitat, juntament amb les institucions araneses, ha de prendre les mesures necessàries per a garantir el coneixement i l'ús normal de l'aranès a la Vall d'Aran i per a impulsar-ne la normalització.

3. Els topònims de la Vall d'Aran tenen com a forma oficial l'aranesa.

4. El Consell Executiu ha de proporcionar els mitjans que garanteixin l'ensenyament i l'ús de l'aranès als centres escolars de la Vall d'Aran.

5. El Consell Executiu ha de prendre les mesures necessàries perquè l'aranès sigui emprat en els mitjans de comunicació social a la Vall d'Aran.

6. Qualsevol reglamentació sobre ús lingüístic consegüent a aquesta Llei ha de tenir en compte l'ús de l'aranès a la Vall d'Aran.

Disposició Addicional

La Generalitat ha de promoure, d'acord amb els òrgans competents, la normalització de l'ús del català en l'Administració perifèrica de l'Estat, en l'Administració de Justícia, en els registres, en les empreses públiques i en qualsevol altre àmbit administratiu no dependent de la Generalitat. Pel que fa a l'Administració de Justícia, s'ha de promoure així mateix l'establiment de les normes adequades en matèria lingüística en els processos que es resolten fora de Catalunya.

Disposició Transitòria Primera

En allò que afecta l'ús del català per l'Administració, el període d'adaptació dels serveis i els organismes al que estableix aquesta Llei no pot excedir dos anys en el cas de la Generalitat, de l'Administració local i d'altres entitats públiques dependents de la Generalitat. Quant a l'Administració de l'Estat a Catalunya, la Generalitat ha de promoure acords amb els òrgans competents per a fixar períodes d'adaptació similars.

Disposició Transitòria Segona

1. Tots els rètols indicadors a què fa referència l'article 12 i que no són escrits en català o ho són incorrectament han d'ésser escrits correctament en català en el termini màxim de dos anys. Això no obstant, en el cas de la toponímia urbana, al costat dels nous indicadors escrits en català, es poden conservar els indicadors antics si aquests tenen una llarga tradició o un disseny artístic.

2. Les corporacions i les entitats afectades per aquesta disposició transitòria han d'informar l'organisme corresponent de la Generalitat dels terminis del seu compliment i d'atendre les instruccions que en rebin.

Disposició Transitòria Tercera

1. A fi que els professors coneguin les dues llengües oficials a Catalunya, mentre els centres de formació de professorat no hauran elaborat llurs plans d'estudi, el Consell Executiu posarà els mitjans necessaris per a assegurar el coneixement suficient de

la llengua catalana a tots els alumnes que hi cursin estudis.

2. A partir de l'entrada en vigor d'aquesta Llei el Consell Executiu de la Generalitat organitzarà els cursos corresponents per als docents en actiu en tots els nivells per tal d'assegurar llur capacitat de llengua catalana.

Disposició Transitòria Quarta

Mentre la Generalitat no disposarà dels mitjans de comunicació propis a què es refereix l'article 21, el Consell Executiu prendrà les mesures necessàries, incloent-hi, si s'escau, un règim de protecció específica dins les previsions pressupostàries, per a garantir l'existència almenys d'una programació de televisió i d'un centre emissor de radiodifusió que cobreixin tot el territori de Catalunya i que s'expressin normalment en català.

Disposició Transitòria Cinquena

Fins que no s'hauran assolit els objectius indicats en l'article 1, en els pressupostos públics de la Generalitat es faran les consignacions suficients per a dur a terme les actuacions i les funcions derivades de l'execució d'aquesta Llei.

Disposició Final Primera

S'autoritza el Consell Executiu de la Generalitat perquè faci l'aplicació i el desplegament reglamentari d'aquesta Llei.

Disposició Final Segona

Aquesta Llei entrarà en vigor l'endemà d'haver-se publicat en el *Diari Oficial de la Generalitat*.

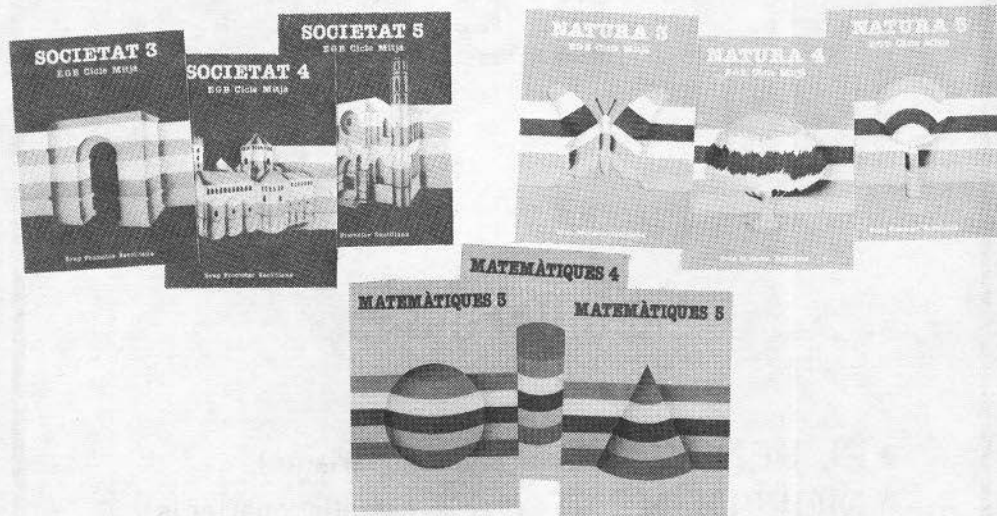
Palau del Parlament, 6 d'abril de 1983

El Secretari Primer
Ramon Camp i Batalla

El President del Parlament
Heribert Barrera

CICLE MITJÀ

LLIBRES D'AVUI PER AVUI



Són llibres adaptats a les Orientacions i Programes de la Generalitat^(*).

Els seus continguts, doncs, estan basats en la realitat catalana com correspon a un ensenyament per Catalunya i amb una metodologia adequada a les necessitats de l'escola actual.

Els textos de Cicle Mitjà comprenen les quatre àrees bàsiques: Societat, Natura, Matemàtiques i Llengua.

Dins l'àrea de Llengua s'engloben els llibres de Català com a primera llengua, amb els corresponents de lectura, i els llibres d'Iniciació al Català per aquells alumnes que han iniciat el seu aprenentatge en una altra llengua.

Existeix una edició en castellà per les àrees de Socials, Naturals i Matemàtiques.

(*) Textos aprovats per la Generalitat amb data del 26 d'abril de 1983.



GRUP PROMOTOR / SANTILLANA

Rambla de Catalunya, 81 - Telèf. 93/215 27 20 - BARCELONA-8

PER UN ENSENYAMENT ARRELAT A CATALUNYA

MATERNAL PARVULARI E.G.B. B.U.P

Col·leccions

- **EL PENELL** (Per a catalanoparlants)
- **MOLÍ DE VENT** (Per a castellanoparlants)
- **ESTRIS I ESTUDIS** (Reciclatge de mestres)
- **PANCHATANTRA** (Literatura)
- **MASSAGRAN** (Còmic)
- **FIGURES DE LA HISTÒRIA** (Còmic)
- **D'ACÍ D'ALLÀ**
- **VÍDEO DIDÀCTIC** (Història del cinema)

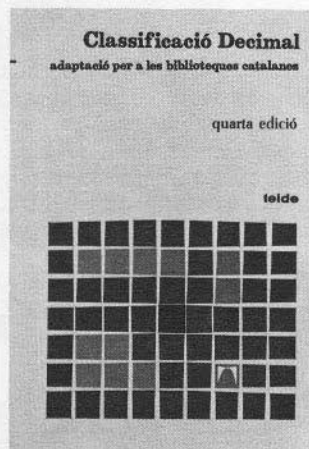
Publicacions en:

**CATALÀ - CATALÀ MODALITAT BALEAR - CASTELLÀ -
GALLEC I BASC**



Editorial Casals S. A.

Casp, 79. Barcelona 13. Tel. 245 72 03 - 04



RUBIÓ I BALAGUER, Jordi, **La classificació decimal: adaptació per a les Biblioteques Catalanes**. Quarta edició. Ed. Teide, Barcelona 1982.

La Classificació Decimal ideada pel bibliotecari americà Melwil Dewey el 1876, adaptada posteriorment per l'Institut Internacional de Bibliographie de Brusselles, divideix el conjunt dels coneixements humans en deu classes principals que van essent subdividides quan més específica és la matèria del llibre o document classificat. Gràcies a la Classificació Decimal, els llibres s'ordenen als prestatges en l'ordre de les filxes al catàleg i, alhora, s'intercalen les noves adquisicions al lloc que els correspon sense modificar els números, o sigui les signatures, dels llibres ja classificats.

El sistema decimal va ésser adoptat per la Biblioteca de Catalunya (1912) i per la Xarxa de les Biblioteques Populares (1915) des de la seva creació. El 1920, Jordi Rubió i Balguer, director d'aquestes institucions i de l'Escola de Bibliotecàries, en va publicar la primera adaptació

catalana. La fi dramàtica de la guerra (1939) impedí la publicació de la segona edició ja preparada i les taules de la qual, junt amb el pròleg mecanografiat, circularen tanmateix, clandestinament. Uns anys més tard, el 1976, apareixia la tercera edició. La primavera de l'any passat, la quarta, preparada per Jordi Rubió i Lois, professor de catalogació i indexació a l'Escola de Bibliotecaris/es.

Les edicions primera i segona es basaven en la branca europea de la classificació decimal. Només se'n separaven en la classificació de la classe 4 llenguatge i en la classe 8 literatura, perquè la posició que hi era assignada al català, subordinada al francès, resultava confusiória i gens apropiada al nostre criteri pedagògic. La tercera i quarta edició donen solucions alternatives de la branca europea i americana i, sobretot, com aquesta última, no admeten la supressió de la classe 4 llenguatge i la seva incorporació al 8 literatura, com havia fet la classificació belga des del 1962. Com diu Jordi Rubió, la llengua «és molt més que un apèndix de la literatura...»

Aquesta edició quarta és molt ampliada respecte a les anteriors. Conserva les taules bàsiques posades al dia només amb els canvis indispensables, mentre que moltes de les modificacions que el sistema ha sofert són exposades en un extens apèndix —dedicat al bibliotecari professional— que comprèn la meitat del llibre. L'índex alfabètic, amb més de quinze mil entrades, el doble de l'edició anterior, porta els números classificadors de les diverses matèries, i des dels diver-

sos punts de vista en què poden ésser estudiades.

Jordi Rubió i Lois dedica l'edició al seu pare Jordi Rubió i Balguer, «l'home que més ha fet per a les biblioteques del nostre país», que moria poc després, i recorda que per a ell «la classificació no havia estat mai un fi, sinó un mitjà», principi bàsic que ha de tenir sempre en compte tot aquell que ha de prendre decisions en la classificació d'una biblioteca.

Teresa Rovira



LA EDUCACION AMBIENTAL, de Ramón Tamames. Editorial Cultura, Madrid 1982.

La publicació d'un llibret sobre educació ambiental signat per una personalitat tan rellevant com Ramón Tamames no pot deixar de despertar expectació entre els interessats pel tema, tot i que no constitueixi una sorpresa. L'interès de Tamames pel tema ambiental no és nou, ja que fa uns quants anys va publicar *Ecología y desarrollo* (*La polémica sobre los límites del conocimiento*), una

obra que incidia en aquestes qüestions. Una cosa que m'ha decebut, però, i també sorprès, és la lectura d'aquest nou treball. Tractaré d'explicar les causes d'aquesta decepció.

En primer lloc, el contingut del llibre no s'ajusta al títol. Sobre educació ambiental ja s'han publicat molts llibres a molts països i s'ha aprofundit bastant en la metodologia que s'hi pot utilitzar així com els continguts i objectius propis d'aquesta educació ambiental. Però vegem com distribueix l'espai Tamames. Després d'una introducció força llarga (52 pàgines) en què tracta generalitats sobre la problemàtica ambiental, dedica un capítol a «La educació ambiental» i un altre a «La enseñanza medioambiental en España», que són els específicament dedicats al tema que origina el nom del llibre, i que sumen, en conjunt, a penes 45 pàgines. S'hi inclouen a més a més unes altres 25 dedicades al marc institucional i jurídic de la temàtica ambiental.

Altrament dit: l'educació ambiental comprèn si fa no fa un terç de l'extensió total, i això sembla prou just no solament per justificar el títol, sinó ja per donar compte mínimament de la important activitat sobre el tema a la qual ens referíem abans.

Però això no és tot. El tractament que es dóna a tan escasses pàgines és, també, escassament original. Al primer dels dos capítols esmentats s'hi resum, per començar, les experiències sueca, anglesa i nord-americana (segons el llibre de Stroh, *La educación ecológica*). Això en poques ratlles. S'hi donen, és veritat, algunes referències concre-

tes, però hi falten d'altres essencials (per exemple no s'hi cita el BEE britànic, que és una font bàsica d'informació sobre l'experiència anglesa). A continuació hi ha una síntesi de les conclusions de la famosa conferència de Tblisi i del no menys cèlebre document **Estratègia Mundial per a la Conservació. I prou**. Res més. Pràcticament, aquest capítol no conté ni un comentari personal (encara que ho siguin la selecció realitzada en síntesi). Al capítol sobre ensenyament medio-ambiental a l'Estat espanyol, en canvi, hi abunden els comentaris personals. Es comença pels antecedents, amb derivació cap a la tradició regeneracionista en general, una concreció educativa més gran en parlar de la Institución Libre de Enseñanza i un nou desviament cap a la literatura de viatges amb Baroja, Cela, Goytisolo i Delibes. Tamames reconeix la importància de l'excursionisme i arriba, finalment, als equipaments específicament dedicats a l'educació ambiental, els quals constitueixen, possiblement, el punt central d'interès de la majoria d'experts. Però, en només dues pàgines, l'autor circumscriu els centres de la natura i d'acollida de visitants a l'Estat espanyol al bastant frustrant —per ambició— intent de les Reserves Ecològico-Educatives. Senyor Tamames, actualment ja hi ha un nombre apreciable d'escoles de naturalesa, granges experimentals i centre d'acollida dispersos per tot l'Estat, alguns deguts a iniciatives particulars i d'altres en l'Administració, gairebé sempre local, i a la tasca dels ICE. També hi ha publicades nombroses guies per a itineraris,

però al llibre només es conta alguna experiència personal i s'hi diu que les «**marxes ecològiques** tenen un sentit **itinerant** i no requereixen cap mena d'inversions»; el subratllat, naturalment, és meu).

Aquest capítol prossegueix amb els apartats «Divulgación y difusión», «Actuaciones a nivel municipal», «Actuaciones de carácter ministerial» i «Medios de comunicación de masas» (¿per què separat de «Divulgación y difusión»?), per acabar amb «La Ecología de la enseñanza» i «La enseñanza de la Ecología en España». Tampoc aquests apartats no són satisfactoris en la meua opinió. L'autor s'hi dispersa constantment amb comentaris d'ordre molt general, per exemple sobre la inoperància dels ajuntaments, la pluriocupació de la «imensa majoria de los catedráticos» (cosa que no discuteixo, però que difícilment se'ns pot aplicar —i suposo que per a desgràcia nostra— als d'Ecologia, no tan polifacètics com el senyor Tamames i aquesta immensa majoria), les inèrcies burocràtiques, les mesures que es podrien prendre per millorar l'ambient urbà, la tasca del Patrimoni de l'Estat i de l'ICONA, etc., temes que només de retop tenen relació amb el títol del capítol. Finalment, anuncia les grans amenaces a escala global i oblidada una cosa tan important a la península ibèrica i a tot el món com és l'erosió i la desertització.

A mi em fa l'efecte que el llibre de Tamames és construït a base de cites, documents oficials i alguns comentaris de l'autor relatius a aspectes generals de la problemàtica ambiental o a coses

encara més allunyades de l'educació. D'aquí ve que el tractat intern de l'obra sigui escàs. Aquesta impressió és reforçada per la selecció de les il·lustracions: un retrat de Darwin, uns mapes de zones àrides i de desert, un esquema sobre la toponímia d'un ocell... tot no prou relacionat amb el tema general i no gens amb les pàgines properes.

Així, amb les pàgines anterior i següent al dibuix de l'ocell en qüestió el text parla de les idees-valor, en particular del paper de la família, l'influx nefast de la televisió idiotitzant i la relació intergeneracional (tot plegat, amb pinzellades brevíssimes que no poden ser altra cosa que una rastellera de tòpics suats).

L'autor pot, per descomptat, al·legar que mai no ha pre-

tès de fer un manual sobre educació ambiental, i està en el seu perfecte dret. Però, ¿què ha pretès de fer, exactament? Potser donar només punts de referència vàlids. Així sembla indicar-ho l'abundància de cites i transcripcions literals, resums de documents oficials, noms d'entitats i persones, relació de disposicions legals i fins i tot el text íntegre del decret de constitució de la CIMA que figura en annex. I, això no obstant, per què totes aquestes dades concretes es refereixen gairebé sempre a temes de protecció i gestió i poques vegades a l'educació pròpiament dita? ¿Per què no s'hi inclou almenys una bibliografia sintètica sobre educació ambiental? Una altra explicació més bona és que Tamames ha volgut dir amb aquest llibre que cal una edu-

cació ambiental, i no pas reflexionar sobre què és aquesta o com es fa. És cert que potser els qui més o menys professionalment hem dedicat esforços al tema no veiem amb prou claredat que continua sent necessària la mera afirmació de la seva importància i interès. Com que probablement això és veritat, donem la benvinguda al llibre. Això no obstant, per als qui busquen respostes a les moltes dificultats i reptes que, en el camp metodològic, planteja l'educació ambiental, i també per als qui, en una visió més filosòfica, creuen en el potencial enorme de canvi que l'educació ambiental encloï davant l'anquilosament de molts sectors de l'ensenyament la comunicació, em penso que el llibre no suposarà cap aportació decisiva.

Jaume A. Terradas

NOVETAT

Els conceptes bàsics de l'Ecologia, desenvolupats amb claredat



Aquest llibre ha estat escrit per al lector general que desitja saber més coses del món viu. El text ha estat redactat amb un estil viu i estimulants, i va acompanyat de moltes il·lustracions vívides i plenes de color realitzades especialment per al llibre, que ha estat preparat per l'equip del British Museum (Natural History).

Més de 200 il·lustracions a tot color
22x22 cm. 84 pàgs. Relligat cartoné 900 ptes.

NARRACIONS AMB FONTS HISTÒRICO-SOCIAL CATALÀ *

SEGLE XX

ALBANELL, J., *El Barcelonau-ta*, Laia (El Nus).
Novella. La Barcelona actual vista per un noi de poble.

ANGLADA I SARRIERA, L., *El més petit de tots*, Altafulla.
Narració. Llibre escrit durant la Guerra Civil que exalta les virtuts de l'infant català republicà.

BARCELÓ, J., *Estimada gallina*, La Galera (Els Grumets de la Galera).
Novella. L'esperit de revolta juvenil.

BARCELÓ, J., *Folch i Torres, escriptor per a nois i noies*, Blume (Personatges catalans de tots els temps).
Biografia.

BARCELÓ, J., *Que comenci la festa!*, La Galera (Els Grumets de la Galera).
Novella. Els suburbis i l'escola.

CANDEL, F., *Avui començo a treballar*, La Galera (Desplega vela).
Conte breu. El món obrer.

CANDEL, F., *Una nova terra*, La Galera (Desplega vela).
Conte breu. La problemàtica de la immigració.

* Vegeu «Perspectiva Escolar», núm. 73 (març 1983), pp. 33-34, i núm. 74 (abril 1983), pp. 61-62.

CANDEL, F., *Trenta mil pessetes per un home*, Edicions 62.
Narracions. El món obrer, la immigració.

CAPMANY, M. A., *El malefici de la Reina d'Hongria*, Barcanova (Centaure).
Novella ambientada en la Barcelona i la Mediterrània del segle XVIII.

CARBÓ, J., *Laieta i el jardimòbil*, La Galera (La Gavina).
Conte. El problema ambiental de les ciutats actuals.

CESC, *Costa brava*, Lumen.
Visió humorístico-crítica sobre els efectes d'una mala promoció del turisme.

ESPINAS, J. M., *Combat de nit*, Aymà.
Novella. El món obrer. La vida del camioner.

FOLCH I CAMARASA, R., *Tota aquesta gent*, Nova Terra.
Novella ambientada en la postguerra.

FONTBONA, F., *Casals*, De nou art Thort (Gent Nostra).
Biografia.

HERRMANS, R., *El quadre més bonic del món (pintar com Miró)*, Timun Mas.
Conte. Aproximació al pintor.

INFIESTA, J. M., *Clarà*, De nou art Thort (Gent Nostra).
Biografia.

JANER MANILA, J., *El Rei Gaspar*, La Galera (Els Grumets de la Galera).
Novella. La immigració. Pinzellades de la vida d'un obrer a Mallorca.

LLIMONA, M., *Del temps de l'àvia*, Hyma.
Conte. Ambient casolà de la

classe mitjana de primers de segle, molt ben il·lustrat. Per a petits.

SOLER, J., *El Fantasma del Fluvià*, La Magrana (L'Esparver).
Novella bastida a l'entorn d'un fet llegendari de la Guerra Civil succeït a l'Empordà.

TEIXIDOR, E., *El príncep Ali*, Laia (El Nus).
Novella. La immigració d'africans i marroquins.

TORRENTS, M., *La Mercè de les oques*, Lumen.
Narració. La infantesa als anys 1940-50.

TORRENTS, M., *Els oficis de la Mercè*, Lumen.
Narració. Oficis, vigents encara, als anys 40-50.

TORRES, E., *Foc a l'Albera*, Laia (El nus gordià).
Novella. Els refugiats a França a la fi de la Guerra Civil. El pas dels Pirineus.

VERGÉS, O., *La revolta dels estornuts*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat (La Xarxa).
Novella. Sàtira contra la societat de consum i el comportament dels diversos grups polítics.

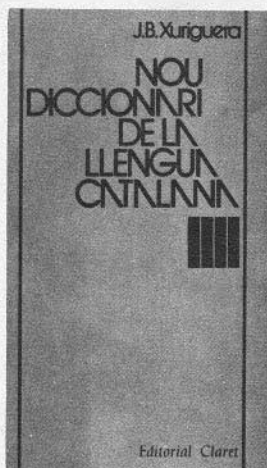
VERGÉS, O., *El superexecutiu*, Laia (El Nus).
Novella que ironitza sobre el marketing.

VERGÉS, O., *El superfenomen*, Laia (El Nus).
Novella que critica el «mercat d'homes» al món de l'esport.

VERGÉS, O., *Les supervedetes*, Laia (El Nus).
Novella irònica sobre el tema.

Editorial Claret

Llúria 5 Tel. 301 08 87
Barcelona 10



—UN NOU DICIONARI DE LA LLENGUA CATALANA?...
—NO! UN DICIONARI DIFERENT!

Ofereix una particularitat remarcable que el fa diferent de tots els altres diccionaris catalans: els mots són acompanyats de llurs derivats i cada paràgraf ens presenta una família, perquè, d'aquesta manera, sigui **més fàcil al lector de trobar el mot que desitja**. A més a més, el paper biblioprint comprimeix les seves 846 pàgines a 2,5 cm de gruix fent-lo **molt manegivol**.

I, sobretot, un **diccionari complet**. Amb tots els mots, més les modificacions aprovades per la Secció Filològica de l'I.E.C.

UN AUXILIAR PER A TOTHOM

Rústica: 700 ptes.

Tela: 1.000 ptes.



ELS VERBS CATALANS CONJUGATS

J. B. Xuriguera

Qualsevol dubte que es presenti sobre l'aplicació d'un verb quedarà ràpidament resolt amb l'ajut d'aquest llibre, que conté les conjugacions de tots els verbs catalans.

11.^a ed. 320 pgs. 250 ptes.



DICIONARI GENERAL DE BARBARISMES I ALTRES INCORRECCIONS, Joan Miravittles

Més de 5.600 barbarismes i incorreccions. Indicació de la procedència amb la versió correcta.

Amb la col·laboració del Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya.

Col. Pompeu Fabra n.º 10. 224 pgs. 275 ptes.

PARLEU BÉ EL CATALÀ. Ramon Caralt. 12.^a edició. 80 pgs. 100 ptes.

PARLEU BÉ EL CATALÀ II. Normes pràctiques. Manuel Casanoves. 2.^a edició. 400 pgs. 350 ptes.

PARLEU MÉS BÉ EL CATALÀ. Antoni Ferrer. 7.^a edició. 160 pgs. 160 ptes.

VOCABULARI AUTOMOBILÍSTIC. A. Ricart i F. Merenciano. 32 pgs. 25 ptes.

ESCRIVIU BÉ EL CATALÀ II. Manual d'ortografia. M. Casanoves. 5.^a edició. 144 pgs. 170 ptes.

GRÀCIA I DESGRÀCIA DE LES TRADUCCIONS LITERALS. J. M. Soler. 128 pgs. 120 ptes.

AQUESTES VACANCES LLEGIU LLIBRES DE TIMUN MAS



Col·lecció **Dos + Una**

L'imaginació desbordant de **Mercè Compans** ofereix al jove lector una aventura plena de misteri i acció. Les il·lustracions son de **Agustí Asensio**, escullit recentmen per a participar a la mostra d'il·lustradors de la fira del llibre per l'infant de Bolonya. Per infants de 6 a 9 anys.

Col·lecció **Elige tu propia aventura**

Una nova concepció de la literatura per a joves a partir dels deu anys. A **Elige tu propia aventura**, el protagonista de l'obra es el propi lector. Estimula la seva capacitat de decisió i aferma la seguretat en si mateix. Existeix a més una guia didàctica per a mestres que es distribueix gratuïtament. Edició amb castellà.



Col·lecció **En Quin Desastre**

Las increíbles trepellerías d'un cadell de gos afgá. Un llibre per a infants de 6 a 8 anys d'edat. Ple de bon humor i fantasia. Títols publicats: **En Quin Desastre. En Quin Desastre el bo.** Editats en català i castellà.



EDITORIAL TIMUN MAS, S.A.

Via Laietana, 17. Barcelona, 3

VERGÉS, O., *Les trifulgues dels herois*, Joventut.
Novella. Desmitificació dels herois popularitzats pel cinema i la TV.

VILLATORO, V., *Papers robats que cremen*, Laia (El Nus).
Novella. La corrupció en un Ajuntament.

GENERAL

Coneixements

BAGUÉ, E., *L'artista descobreix nous camins*, Teide.
Iniciació elemental a l'art dels segles XV al XX.

BAGUÉ, E., *Història Universal*, Estela.

BAGUÉ, E., *Històries del meu país*, Teide.

BAGUÉ, E., VICENS VIVES, J., *Història per a nois i noies*, Vicens Vives.

BOFILL, F., *Viatge a través de la història de Montserrat*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat (La Xarxa).

ROVIRA I VIRGILI, A., *Història de Catalunya*, Teide.

SOLDEVILA, F., *Història de Catalunya*, Proa/Aymà.

SOLDEVILA, F., *Història de Catalunya il·lustrada*, Proa/Aymà.

SOLER I AMIGÓ, J., *Història de Catalunya*, Seix i Barral.

VERGÉS, D., *Història de Catalunya*, Martin Casanovas (Llabor).

Narracions amb fons històric

CAPMANY, A., *Quim, Quima*, Laia (El Nus).

Novella. Visió encadenada de diverses èpoques clau de la nostra història —des de la incidència de la cultura aràbiga fins a la Guerra Civil— viscudes per un mateix personatge que es va encarnant successivament en diferents personatges, fins i tot de diferent sexe.

CARBÓ, J., *Homes i camins*, La Galera (De bat a bat).

Biografies de personalitats d'arreu del món. N'hi ha dues de catalanes: Monturiol i Pompeu Fabra.

CARBÓ, J., *Som qui som*, La Galera (De bat a bat).
Els Països Catalans i la seva gent.

DÍAZ PLAJA, A., *Vides paral·leles o contes de debò*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat (La Xarxa).
Esbós biogràfic d'alguns catalans il·lustres.

NOVELL, M., *Viatge per la història de Catalunya*, La Galera.

Narracions breus ordenades cronològicament, centrades en les diverses èpoques de la nostra història.

VALLVERDÚ, J., *Catalans pel món*, Tàber.

Biografies de catalans il·lustres: descobridors, missioners, viatgers, aventurers...

VALLVERDÚ, J., *Els inventors de fantasmies*, La Galera (Els Grumets de la Galera).

Novella. Evocacions de diverses èpoques de la història de Catalunya.



PUBLICACIONS DE L'OBRA SOCIAL, CAIXA DE BARCELONA



*Distribució exclusiva
a escoles i
entitats culturals.*

**CAIXA DE
BARCELONA**



OBRA SOCIAL

ARITZETA, M., **Grafèmia**, il. Eulàlia Sariola, Laia, Barcelona 1982, 127 p., il. b./n., rústica (Col. El Nus).

Obra finalista del Premi Joaquim Ruyra 1981.

La Grafèmia és una malaltia molt greu, els virus de la qual han estat escampats pel país. Els símptomes d'aquesta malaltia són ganas d'escriure i llegir. La solució: eliminar qualsevol forma escrita i qualsevol mitjà d'aconseguir-la. Els resultats finals seran la desaparició de la cultura escrita.

És molt a poc a poc que la protagonista s'adona de la falsedat de tal malaltia i de la utilització de la gent per tal d'aconseguir uns fins no concretats, però sí insinuats: fer del món un estat homogeni i dels homes uns elements uniformes, sense llibertat i al servei d'un poder desconegut.

Obra escrita en primera persona, manté l'atenció del lector fins al final, que per altra banda és ple d'esperança. (13 anys).

M. Busquets

BAKER, Betty, **Tota-sola**, Bruguera, Barcelona, 60 p., il. 2 tintes, rústica (Col. El Gronxador).

Història d'una nena diferent que arribà a un poble on... tot seguia el seu curs. Allí ningú no vol fer-se càrrec d'ella i no la volen comprendre ni quan, davant d'un perill que afecta la comunitat, ella pren la iniciativa de salvar-los. Fins i tot és rebutjada, de tal manera que es veu obligada a marxar a buscar un país on no discriminin els diferents.

Explicada en un llenguatge molt assequible i a través d'unes boniques i delicades il·lustracions a tres tintes. (8 anys).

M. E. Valeri

BOADA, Francesc, **Princesa i el pèsol**, La, il. Maria Rius, La Galera, Barcelona, 1982, 14 pàgs. s. n., l. color, cartoné (Col·lec. Contes populars).

El clàssic conte recollit per Andersen, del príncep que busca dona i no la troba; una nit de tempesta es presenta una noia que diu ser una princesa. La reina fa la prova de posar-li un pèsol sota de 40 matalassos; d'endemà la noia es desperta amb mal d'esquena i es casa amb el príncep.

Les il·lustracions, plenes de gràcia i sensibilitat, fan que aquest llibre sigui agradable de llegir. (7 anys).

Isidre Nosas

LUCHT, Irmgard, **El rellotge dels arbres**, Blume, Barcelona 1982, 38 p., il. color, rústica (Col. El rellotge de la natura).

El llibre és un apassionat viatge, a través del seu cicle anual, al món dels arbres. Seguint el cicle anual descriu l'evolució de molts arbres (des d'un pi a un tell) i a més a més amplia coneixements sobre el món forestal (com s'alimenta l'arbre, tipus d'arrels, funció de les fulles, reproducció, etc.) d'una manera molt agradable. La traducció és molt correcta i en-



tenedora per als nois que l'han de llegir.

I si hi afegim les bellíssimes il·lustracions plenes de detalls que acompanyen el text, obtindrem aquest llibre tan ben fet, un més d'aquesta col·lecció, tan encertada pel tractament dels temes. (10 anys).

I. Nosas

SCOTT, W., **Les aventures de David Balfour**, La Magrana, Barcelona 1982, 241 p., rústica (Col. L'Esparver).

L'acció passa durant l'any 1751 per terres d'Escòcia. És la història d'un nen que es troba davant una estranya situació: és l'hereu de moltes propietats, però, per motius familiars, no ho sap fins a la mort del seu pare, a partir de la qual i per l'egoisme de l'oncle que se'l vol treure de sobre, passarà moltes aventures, l'ingredient més important de la novella.

El llenguatge reflecteix en certa manera, tot i que no és massa complicat, la manera de parlar de l'època, la qual cosa pot ajudar a enriquir el vocabulari i l'expressió del lector. (13 anys).

C. Hernández



STEVENSON, James, **La nit després de Nadal**, Barcanova, Barcelona 1982, 16 p., il. color, rústica.

Libre amb un argument molt senzill: el cas de dos joguines que són llençades l'endemà de Nadal i la tristor que senten en no tenir nens amb qui jugar. Troben un gos i aquest les ajuda portant-les davant una escola. Surten els nens i quan la plaça queda buida, les joguines ja no hi

són: han trobat uns altres amics.

El llibre fa pensar, d'una banda, en el poc valor que es dóna a les coses que tenim, i d'altra, com és de bo trobar un amic que es preocupi de tu. El tema de l'amistat com a cosa positiva queda ben palès.

El llenguatge és molt senzill, amb frases curtes molt entenedores. La il·lustració en aquarella és molt suggestiva, plena de sensibilitat i d'una gran plasticitat. Està pensada com un reforç per al text. (7 anys).

M. Fonoll

VALLVERDÚ, Josep, **Saberut i Cua-Verd**, il. Isidre Monés, La Galera, Barcelona 1982, 126 p., 20,5 cm., il. b./n., rústica (Col. Grumets de la Galera).

Singular amistat, aquesta del jove colom «Saberut», carregat de supèrbia i del vell llançardaix «Cua-Verd» ple de saviesa.

Malgrat un cert recel, «Cua-Verd» escolta les notícies que el «Saberut» li dóna del poble i en bescanvi li explica tots els esdeveniments passats. Així ens assabentem del casament d'una pubilla amb un fals capità del vaixell, del salvament d'un aviador del bàndol enemic que va caure per aquells indrets, d'una escena matrimonial, tot d'episodis que fan més viva la simple descripció del mode de vida dels nostres dos animallets. Tot plegat un bon llibre per a nens a partir de 10 anys.

F. Samuel-Lajeneusse

¡Lléname el bolsillo de aventuras!

Toda tu imaginación te cabe en el bolsillo con los libros de la **Colección ALTEA JUNIOR**

Un mundo irresistible «de Aventuras» «de Enigmas» «de Leyendas» apasionantes en el que tú también te sentirás protagonista.

Forma tu propia biblioteca con

Altea junior



libros pensados para tu bolsillo



Titulos Publicados:

Aventuras/ Clásicos

- El amor a la vida
- Los amotinados de la Bounty
- Tartarin de Tarascon

Enigmas

- La mano parda
- El asesinato de Papa Noel
- Un tambor en la noche
- La esfinge

Leyendas

- La leyenda de los Nibelungos
- La hija del príncipe Bajtan
- El mono y la rana

Y para los pequeños **ALTEA BENJAMIN**



EDICIONES ALTEA: Príncipe de Vergara, 84 - Madrid-6
Distribuye ITACA: López de Hoyos, 141 - Telfs. 413 41 12 - 416 66 00 - Madrid-2

Altea junior
LEYENDAS

RAONEM

per Concepció Roca i Baró
Desenvolupament d'estructures
intel·lectuals
Establiment de relacions
Capacitat de raonament

Llurs exercicis exigeixen raonament, associar idees, detectar similituds o diferències i descobrir relacions, amb l'objecte de potenciar el desenvolupament intel·lectual. Aqueixes característiques els fan aconsellables com a aprenentatge que aplanarà el camí i facilitarà l'adquisició posterior de qualsevol tipus de coneixement.

Quaderns publicats:

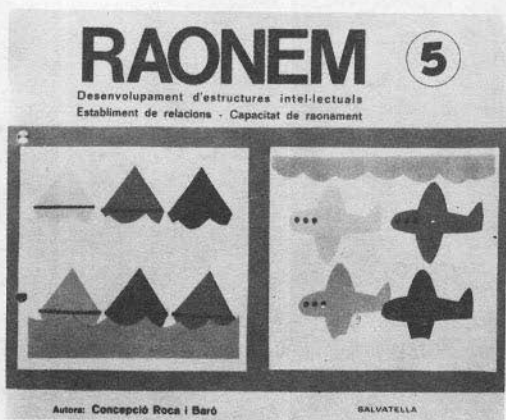
N.º A, B i C per a infants de 4 a 5 anys.

N.º 1, 2 i 3 per a infants de 5 a 6 anys.

N.º 4, 5 i 6 per a infants de 6 a 7 anys.

Correspon a l'edició en castellà de MULTITEST.

Preu: 115 ptes.



EDITORIAL
MIQUEL A. SALVATELLA S.A.
C/ SANT DOMÈNEC, 5 · BARCELONA 12

TEXTOS DE MATEMÀTICA

Prou de fer de la Matemàtica una matèria avorrida...!

Al Cicle Inicial les cançons són el fil conductor. Per als més grans ho és una bicicleta... Per a tots, el llibre és font d'iniciativa i de creativitat.

Prou d'arraconar la Geometria!

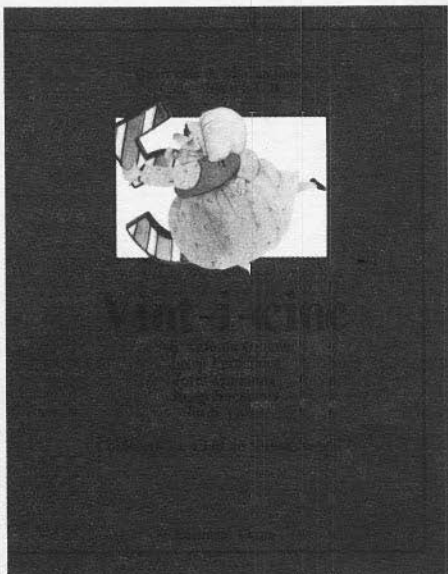
Per primera vegada, un programa coherent i ben esglaonat des de 5 anys fins a 8è d'EGB.

Prou de separar els diversos aspectes de la Matemàtica!

Una programació cíclica, en la qual els temes retornen periòdicament i es lliguen els uns amb els altres en una trama compacta.

Prou de col·leccions incompletes!

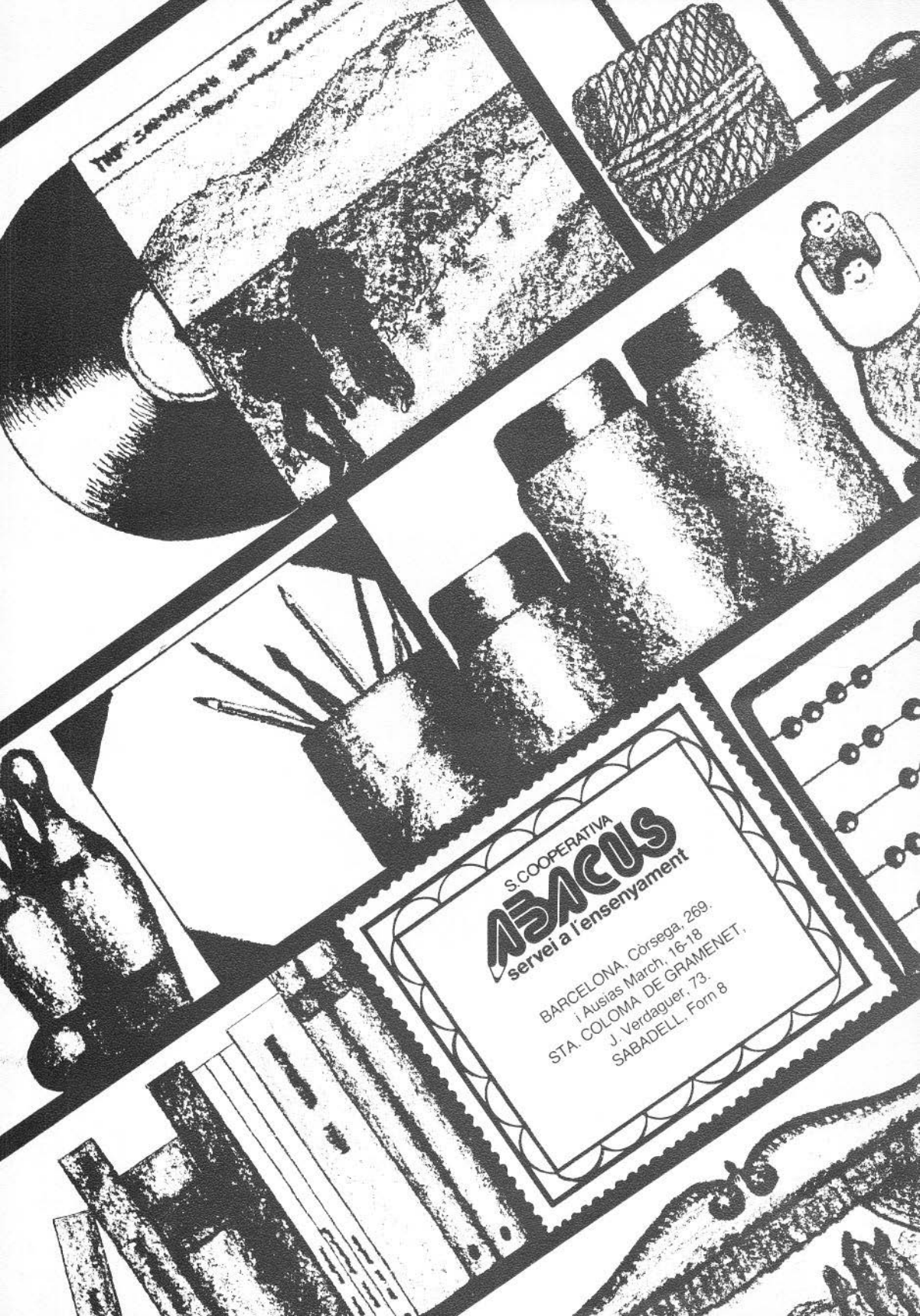
Els nostres llibres us ofereixen una quantitat de material suficient perquè pogueu seleccionar i treballar en la seva experimentació.



Coordinador Àrea Matemàtiques: M^a Antònia Canals

Autors: M^a Antònia Canals, M^a Antònia Fernández, Josep Fernández, Jordi Quintana, Pere Roig, Josep Sales, Josep Sucarrats, Jordi Vallès.

EDITORIAL ONDA: Passeig de Gràcia, 123, 2. 1.^a Barcelona (8) - Tel. 218 21 26



THE SOUTHERN ISLANDS

S. COOPERATIVA
ABACUS
servei a l'ensenyament

BARCELONA, Córsega, 269,
i Ausias March, 16-18
STA. COLOMA DE GRAMENET,
J. Verdagué, 73.
SABADELL, Form 8

EDITORIAL ONDA

NOVA COL·LECCIÓ AL SERVEI DE L'ESCOLA DE CATALUNYA

Assegura la coherència i continuïtat pedagògiques al llarg dels diferents nivells i la relació entre les matèries
És motivadora de l'activitat dels nens, perquè el treball està fet en equip per mestres-autors, coordinadors i dibuixants.

MATERNAL I PARVULARI DE "L'AVET"
CICLES INICIAL I MITJA DE
"ROSA SENSAT"

