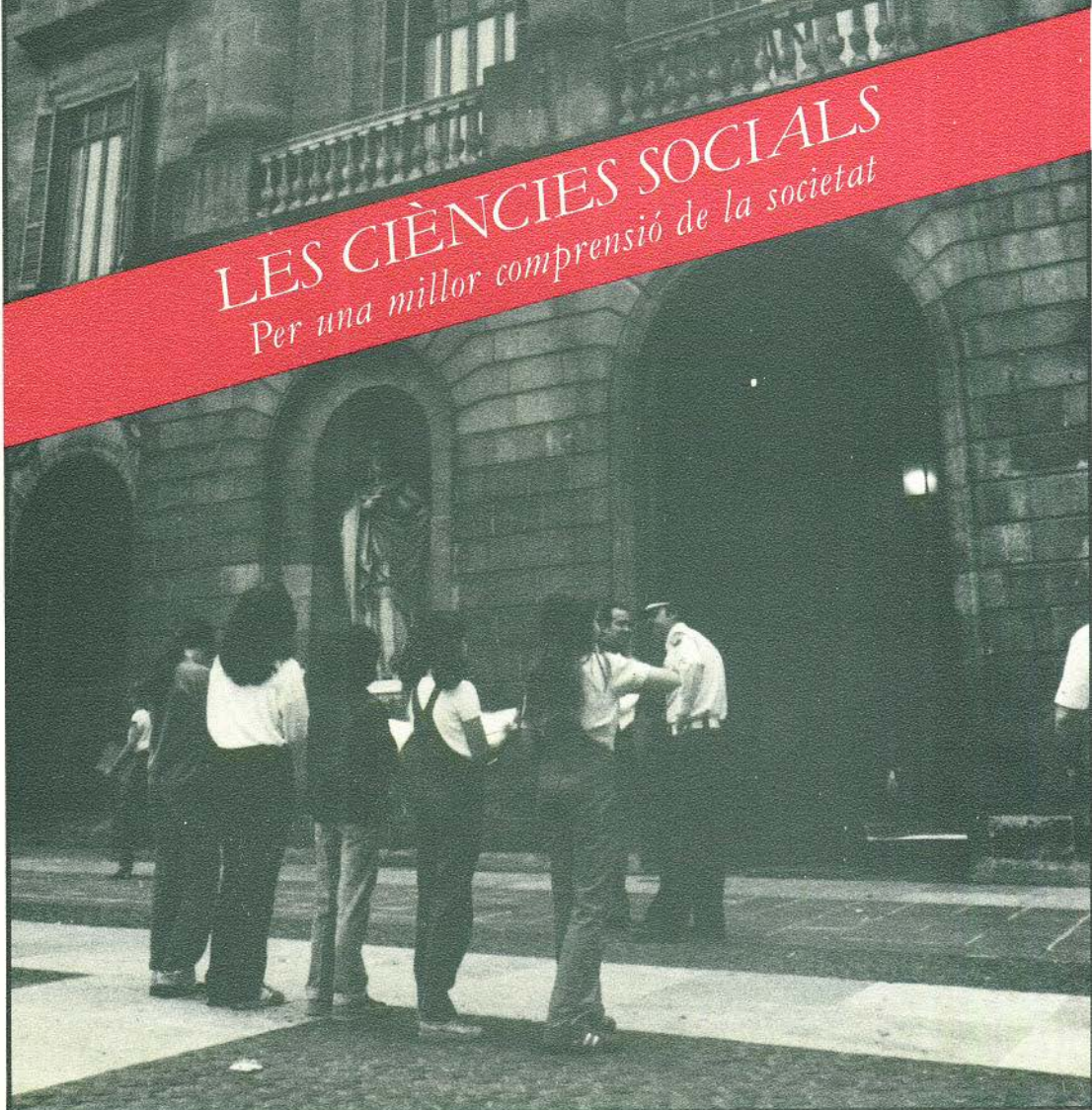


# PERSPECTIVA ESCOLAR 92

Publicació de «Besa Sensat»

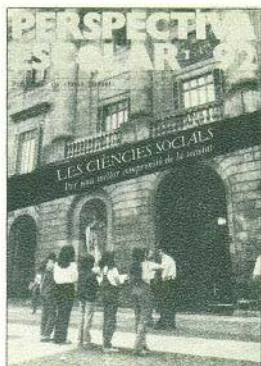
1992

LES CIÈNCIES SOCIALS  
*Per una millor comprensió de la societat*



**INDEX**

<i>Salvador Espriu. Paraules de llibertat i de servei</i>	1
<b>LES CIÈNCIES SOCIALS.</b> Per una millor comprensió de la societat	
1. <i>La comprensió de la història a l'EGB: una assignatura pendent,</i> per Mario Carretero, Mikel Asensio, Ignacio Pozo	2
2. <i>Finalitat i objectius de l'ensenyament de les ciències socials,</i> per Benvenuto Chiesa	7
3. <i>Les ciències socials i l'estudi del medi,</i> per Joan Pagès i Blanch	12
4. <i>L'escola en un nou concepte de cultura,</i> per Jaume Botey	18
5. <i>Els jocs de simulació a l'ensenyament de les ciències socials a l'EGB,</i> per Elena Martín	24
<b>ESCOLA</b>	
<b>Didàctica</b>	
<i>Una proposta didàctica per a l'estudi de les plantes medicinals:</i> <i>recollecció i utilització,</i> per Elvira Queralt Gimeno	33
<b>Sortides</b>	
<i>Excursió a Romanyà de la Selva,</i> per Elena Esteve	41
<b>Fitxes àudio-visuals</b>	
<i>El venedor de ninots,</i> pel Seminari d'Àudio-visuals de Rosa Sensat	45
<b>ACTUALITAT</b>	
<i>Salvador Espriu (1913-1985) als mestres de Catalunya</i>	49
<b>Informacions i comentaris</b>	
<i>Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat</i>	53
<i>Carta al Conseller</i>	56
<i>Les opicions d'enguany,</i> per Montserrat Casas Vilalta	61
<b>Textos legals</b>	61*
<b>Literatura infantil</b>	63

**Perspectiva Escolar**

**Edició i Administració:** a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.  
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

**Consell de Redacció:** Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Jordi Maduell, Marta Mata, Lurdes Molina, Josep M. Utgès

**Director:** Jordi Tomàs

**Secretària de Redacció:** Lourdes Reyes

**Distribució a llibreries:** Arc de Berà - Lluïl, 10-14, B-5

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

**Fotògraf:** Josep Gri

**Composició:** Fernández, Borrell, 168

**Impremta:** I. Juvenil, Maracaibo, 11

**Realització tècnica:** KETRES, Tel. 253 36 00

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISBN: 0210-2331

Subscripció anual: 2.700 ptes. — P.V.P. 300 ptes.

# *Salvador Espriu*

## **PARAULES DE LLIBERTAT I DE SERVEI**

A vegades en els contes, també en els pobles, s'estableix una amigable, gairebé inexplicable, companyonia entre els gegants i els nens; nens, no pas nans, que salten així la vella muralla entre el nen i l'home.

No n'hi ha molts, de gegants, i sembla que mostren la seva predilecció pels pobles on costa als nens esdevenir homes. Pobles sense institucions pròpies durant segles i, doncs, sense figura humana pròpia com a referent de creixença, veuen aparèixer, vinguts de qui sap on, gegants, uns pocs gegants.

I quan un poble té gegants, la tasca dels mestres, picapedrers del temple de l'escola, de l'educació, de la fe en l'home, és la de posar els nens a redós d'aquests gegants i, encara més, de posar-s'hi discretament ells mateixos per copsar aquest procés del creixement del nen, producte de l'admiració que desvetlla la grandesa humana.

Catalunya, en les llargues hores orfes, ha tingut gegants, gegants com Pompeu Fabra, o Pau Vila, o Jordi Rubió, que han mostrat i ordenat als mestres i als nens els seus tresors de llengua, de territori, de cultura. I els nens i els mestres han après a estimar en la seva companyonia el valor d'aquests tresors.

I quan un gegant com Salvador Espriu se'n va, sentim la companyonia que ens en queda per sempre i, com per sempre, els mestres de Catalunya guardarem el record de les seves paraules de llibertat i de servei a una petita pàtria i als seus nens.

«Perspectiva Escolar» ha volgut recordar aquí per a tots els seus lectors aquelles paraules d'ara fa quatre anys, homenatge del gegant als mestres, que ens obliga encara més a donar-los compliment en l'educació dels nostres nens, no pas nans.



## LA COMPRENSIÓ DE LA HISTÒRIA A L'EGB: UNA ASSIGNATURA PENDENT

per Mario Carretero, Mikel Asensio, Ignacio Pozo  
ICE de la Universitat Autònoma de Madrid

### La psicologia a l'escola

Probablement, un dels problemes més greus que tenim els psicòlegs que treballen en ambients educatius és la gran ambigüïtat, i a vegades contradicció, que se sol trobar a l'hora d'aplicar els resultats d'investigacions psicològiques a situacions o problemes educatius. Concretament, en els nostre país, s'ha estès la idea, suposadament basada en la teoria de Piaget, que els alumnes no entenen els continguts escolars perquè no estan madurs, és a dir perquè no han arribat a tal o qual estadi de desenvolupament intel·lectual. És evident que en l'organització i la seqüenciació del currículum de ciències socials, i més concretament d'història, hi ha d'haver una certa adequació amb les capacitats cognitives de l'individu que l'ha d'aprendre. Tanmateix, seria absurd concebre uns continguts escolars l'assimilació dels quals per part dels alumnes fos quasi automàtica, és a dir que en tinguessin prou amb escoltar-los una o dues vegades per aprendre'ls. Segons la nostra opinió, cal no oblidar almenys dues qüestions bàsiques:

a) els continguts escolars han d'anar sempre *una mica més enllà* del que l'alumne pot aprendre per si mateix; si no, correm el risc de reduir el paper del mestre a un simple testimoni contemplatiu del desenvolupament intel·lectual del nen;

b) la informació que ens proporcionen els treballs *psicològics* sobre el desenvolupament intel·lectual no s'han d'aplicar *mecànicament* a l'àmbit educatiu, perquè les *estructures mentals* no es poden considerar al marge dels continguts escolars.

### Les operacions formals i la comprensió de la història

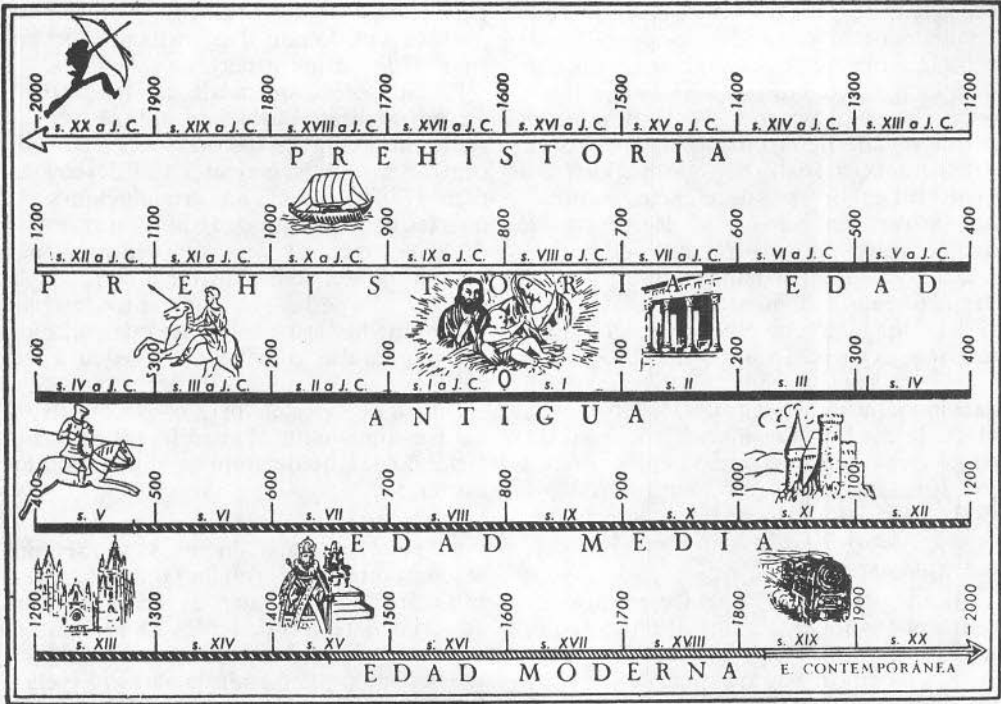
Aquestes afirmacions poden semblar ariscades i una mica polèmiques. Tanmateix, intentarem mostrar que estan ben orientades, almenys pel que fa a l'àmbit de l'ensenyament de la història en els últims anys de l'EGB, ¿Què sabem del desenvolupament intel·lectual de l'alumne d'aquests cursos?

De manera breu i esquemàtica podem dir que es tracta d'un subjecte que utilitza les *operacions formals* amb un *bon nombre de dificultats* i que, per tant, tindrà problemes per fer servir estratègies com:

- el control de variables (mantenir constants totes les variables d'un problema i variar-ne només una, fins a trobar la que produeix l'efecte que s'està investigant);
- la combinació sistemàtica d'elements (combinar objectes o variables de totes les maneres possibles);
- formular hipòtesis i comprovar-les seguint un raonament hipotètic-deductiu.

Avui dia és ben sabut (per a una àmplia revisió vegeu Carretero, en premsa) que els alumnes de 12-14 anys no utilitzen ni fàcilment ni automàticament aquestes estratègies. Més aviat cal que passin tres o quatre anys més perquè les operacions formals siguin moneda corrent en una bona part dels adolescents. Tanmateix,

a) una troballa psicològica com aquesta, ¿suposa que no hem d'introduir en els



La comprensió de les nocions cronològiques constitueix un requisit imprescindible per accedir a altres aspectes més complexos del temps històric

últims anys d'EGB continguts escolars que suposin l'aplicació de les esmentades estratègies?

b) l'anomenat pensament formal, ¿és condició suficient per a l'assimilació de continguts històrics en els últims anys d'EGB? Si no fos així, ¿quins altres requisits caldrien?

Pel que fa a la primera pregunta, la nostra resposta és clarament negativa, i ens basem en un argument relativament simple, encara que no per això sense importància. El subjecte que els psicòlegs examinem, aquell sobre el qual se sol afirmar o negar que posseeixi les operacions formals, no és mai un producte de la simple maduració psicològica al marge del que s'esdevé al seu voltant, sinó que, al contrari, és el resultat d'un conjunt de factors que estan incidint en el seu desenvolupament cognitiu. I entre aquests, la instrucció escolar aconsegueix un paper fonamental, o almenys hauria d'acomplir-lo. Dit d'una altra manera, els alumnes, ¿no poden entendre els continguts escolars d'història perquè encara no manegen les opera-

cions formals?, o al contrari, ¿no utilitzen les operacions formals perquè el tipus d'instrucció que estan rebent no afavoreix l'adquisició del pensament formal? És possible que calgui respondre afirmativament a aquestes dues preguntes, però no hem d'oblidar, en aquest cas, l'enorme influència que pot tenir l'escola en el desenvolupament cognitiu, sempre que s'utilitzin els mètodes i les tècniques educatius adequats.

D'altra banda, i pel que fa a la segona pregunta que feiem anteriorment, creiem que també hem de donar una resposta negativa. És a dir, la comprensió de la història no suposa l'aplicació mecànica de les estratègies del pensament formal. Això es deu al fet que les esmentades estratègies van ser obtingudes per Inhelder i Piaget (1955) a partir de la resolució, per part dels adolescents, d'una sèrie de problemes pertanyents a la física newtoniana, i és ben sabut que les ciències naturals no utilitzen els mateixos mètodes i principis que les ciències socials.

En aquest sentit, quan l'alumne ha d'a-

4 prendre conceptes socials de certa complexitat, com són per exemple les relacions complexes entre les migracions d'un país i els canvis econòmics i socials que impliquen (Pozo i Carretero, 1983), difícilment podrà *repetir* determinades situacions experimentals, a l'estil del que es pot fer a qualsevol laboratori de ciències naturals. Al contrari, en canvi, tota la informació que l'alumne pot utilitzar serà de naturalesa verbal. D'altra banda, també és ben sabut que els fenòmens socials, al contrari del que passa amb els naturals, no tenen una sola explicació vàlida, sinó que és perfectament possible suggerir diverses explicacions alternatives en funció del punt de vista de cada historiador. En aquest sentit, el treball d'investigació que hem realitzat fins ara (Carretero, Pozo i Asensio, 1983; Pozo i Carretero, 1983; Pozo, Carretero i Asensio, 1983) ha versat sobre els següents aspectes:

a) La comprensió del temps històric, centrant-nos fonamentalment en els aspectes cronològics.

b) La comprensió d'alguns dels conceptes (noblesa, heretgia, neolític, etc.) més importants dels llibres de text; en aquest sentit hem tractat de determinar no només si aquests conceptes es comprenen, sinó *com* es representen en la ment de l'alumne.

c) La capacitat de solucionar problemes hipotètic-deductius, amb un contingut referent a les ciències socials però amb una estructura similar als que són habituals en l'estudi del pensament formal.

d) Finalment, l'adquisició i utilització del que se sol anomenar relativisme cognitiu (Kuhn, Pennington i Leadbeater, 1982), és a dir la capacitat de comprendre que davant un mateix fet històric són possibles dues o més explicacions alternatives.

### La comprensió del temps històric

Limitacions d'espai ens obliguen a reduir l'exposició a només un d'aquests aspectes. I hem escollit el temps històric, no només perquè es tracta d'un concepte vertebral en la història, sinó perquè creiem que a més a més és un bon exemple d'allò sobre què insistim des del començament d'aquest article: la necessitat de considerar com un tot indissociable l'a-

prentatge de coneixements històrics específics i el domini d'instruments conceptuals i deductius generals.

Parlar genèricament de temps històric és, en realitat, parlar de tot el que és rellevant per a la història. Per això ens centrarem exclusivament en el desenvolupament de les nocions cronològiques, ja que les considerem un requisit imprescindible per accedir a altres aspectes més complexos del temps històric com són la comprensió de les relacions entre temps i causalitat històrica o la noció de continuïtat temporal i canvi social (vegeu Pozo, 1985).

Dintre de la *cronologia* es poden distingir tres tipus de nocions diferents, l'adquisició de les quals implica una dificultat diversa:

#### a) Nocions d'ordre.

La primera etapa de temps és sempre la comprensió de l'abans i del després. Els nens de 9 o 10 anys seran ja capaços de seriar dates i ordenar-les de més antiga a més moderna, sempre que siguin pocs els elements que formin la seriació (vegeu Carretero, Pozo i Asensio, 1983).

#### b) Nocions de duració.

En una investigació que estem realitzant actualment sobre l'adquisició d'aquestes nocions, hem presentat a alguns alumnes, des de 5è d'EGB a COU, la tasca següent. Sobre un plec de paper continu es dibuixa una línia recta que representa «el temps que ha passat des de l'aparició de l'home sobre la terra fins avui» i es demana a l'alumne que situï sobre aquesta línia i al lloc que els correspongui diversos fets històrics coneguts (naixement de Crist, descobriment d'Amèrica, Revolució francesa, etc.). De l'anàlisi parcial que fins ara hem fet dels resultats obtinguts es desprenen diverses consideracions d'interès.

En primer lloc, com era d'esperar, hi ha una tendència molt acusada a sobrevalorar la duració dels períodes recents en detriment dels més remots (per exemple la prehistòria). Aquesta tendència, que podria interpretar-se en termes d'egocentrisme, a penes remet a l'edat fins i tot entre els subjectes més grans, i ve a demostrar les enormes dificultats que suposa la construcció d'un concepte abstracte del temps històric, on la quantitat de fets esdevinguts no es confongui amb la duració real.

Nosaltres trobem un notable paral·lisme entre aquesta tendència i la definició

piagetiana del temps pre-operatori com un temps lligat encara a l'acció (Piaget, 1946; Pozo, 1985).

Un altre aspecte d'interès resideix en la dificultat dels alumnes, especialment els més petits però també en casos aïllats entre els grans, per calcular amb exactitud el temps transcorregut entre dues dates conegudes, especialment com més desconnectades estan en la ment de l'alumne.

Ni tan sols el coneixement «memorístic» de les dates assegura la correcta realització d'aquesta simple operació aritmètica. Però tampoc no resulta possible que l'alumne construeixi un mapa cognitiu temporal si no té uns punts de referència (és a dir, unes dates) a partir dels quals orientar-se. Com venim apuntant, els instruments conceptuals no poden construir-se sense l'ancoratge d'uns continguts específics. Però amb aquests tampoc no n'hi ha prou. Potser la dada més rellevant d'aquesta investigació és per nosaltres no la mala representació temporal que tenen els alumnes, sinó, abans que això, la falta de representació que tenien els alumnes, fins i tot sabent dates aïllades, al començament de la prova. Podem dir que molts subjectes de la nostra investigació la construïen sobre la marxa, a mesura que resolien, d'una o altra manera, la tasca. L'ensenyament de la història que havien rebut, en alguns casos molt prolongat, no els havia proporcionat un mapa definit, millor o pitjor, del transcurs del temps històric. Es tracta d'una llacuna, segons creiem, no atribuïble a casos individuals sinó més aviat als rumbos indecisos que han caracteritzat l'ensenyament de la història en aquests últims anys (Pozo, Carretero i Asensio, 1983; també Luc, 1979).

c) Domini de les *eres cronològiques*.

En una publicació anterior (Carretero, Pozo i Asensio, 1983) vam presentar les dades d'una investigació sobre la comprensió que tenen els alumnes de les eres cronològiques. Presentàvem a alumnes de 5è d'EGB a 2n de BUP, de tres centres diferents, un qüestionari format per set preguntes de complexitat creixent on se'ls demanava d'ordenar de més antic a més modern una sèrie d'esdeveniments corresponents a eres diferents. Es tractava sempre de fets deliberadament inventats als quals s'atribuïa una data, com per exemple, «l'any 25 després de Crist un terratrèmol destrueix diverses ciutats del sud d'Itàlia». Els esdeveniments podien estar si-

tuats en les eres d'abans i de després de Crist i en l'era musulmana, l'any de començament de la qual es feia saber a l'alumne.

Com assenyalàvem anteriorment, allò que es construeix primer és la relació abans-després, per tant la comparació abans de Crist-després de Crist ja no té especials dificultats a 6è d'EGB. Però això no suposa que hagin comprès el funcionament d'ambdues eres. De fet, fins a 8è no ordenen els fets abans de Crist en ordre decreixent. Amb tot, el problema més difícil és la coordinació de l'era musulmana amb les altres eres. Encara que se'ls en diu la data de començament, fins a 1r. de BUP no es troba un percentatge acceptable, tot i que encara insuficient, de respostes correctes (65 %).

Actualment continuem treballant amb aquesta mateixa prova i intentem aprofundir especialment en la representació que de les diverses eres tenen els subjectes que no són capaços de resoldre la tasca. Pretenem identificar els obstacles concrets que impedeixen o dificulten la plena resolució de la tasca. Creiem que la correcta comprensió de les eres cronològiques exigeix, principalment, el domini d'una sèrie d'habilitats de càlcul matemàtic (que no creiem que a aquestes edats sigui una font de problemes), el domini de la doble reversibilitat pròpia del pensament formal (ja que hi ha dos sistemes de transformació que cal coordinar) i, finalment, un aspecte específicament històric, vinculat a la comprensió del caràcter convencional dels sistemes de mesura i, fonamentalment, a la representació del temps històric en la ment de l'alumne.

Però no voldríem concloure la nostra exposició sense unes notes esperançadores. Des de l'òptica educativa, un dels resultats més interessants de les nostres investigacions pot ser la variabilitat trobada entre unes i altres condicions pedagògiques. En la majoria de les proves de comprensió del temps aplicades per nosaltres hi ha diferències importants entre les escoles amb diferents sistemes o actituds pedagògics. Cal recordar que aquestes diferències no afecten la seqüència de desenvolupament de les nocions, que és invariant, sinó el ritme o la velocitat d'adquisició. En qualsevol cas, aquestes diferències deixen clarament obert el camí a la construcció de recursos i tècniques que

6 contribueixin a accelerar aquest ritme de desenvolupament.

Dels resultats de les nostres investigacions, se'n podria desprendre una visió pessimista pel que fa a les possibilitats de comprensió de la història que tenen els adolescents. Però nosaltres no compartim plenament aquesta interpretació. Creiem que allò que es reflecteix en realitat són les dificultats amb què s'han d'enfrontar els adolescents per accedir al coneixement històric i, molt especialment, la incapacitat de l'actual orientació (o desorientació) de l'ensenyament de la història per conduir-los a bon port.

### Referències

- CARRETERO, M.; POZO, I.; ASENSIO, M. (1983), *Comprensió de conceptes històrics durant la adolescència*, «Infancia y aprendizaje», 23, 55-74.
- CARRETERO, M. (en premsa), «El desarrollo del pensamiento formal». A CARRETERO, M.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Comps.) *Psicología evolutiva*, vol. 3, Madrid: Alianza.
- INHOLDER, B.; PIAGET, J. (1955), *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures ope-*

*ratoires formelles*. París: P.U.F. Trad. cast. de M. T. Cevasco: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós (1972).

- KUHN, D.; PENNINGTON, N.; LEADBEATER, B. (1962), «Adult thinking in developmental perspective: The sample case of juror reasoning». A. P. Baltes y O. Brim (Eds.), *Lifespan development and behavior*, vol. 5, New York: Academic Press. Trad. cast. a CARRETERO, M.; GARCÍA MADRUGA, J. A. (Comps.) *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza (1984).
- LUC, J. N. (1979), *L'histoire par l'étude du milieu*. París: Les Editions ESF. Trad. cast. *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel-Kapelusz (1981).
- PIAGET, J. (1946), *Le développement de la motion du temps chez l'enfant*. París: PUF. Trad. cast. *El desarrollo del tiempo en el niño*. México: FCE (1978).
- Pozo, I. (1965), *El tiempo y la historia*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pozo, I.; CARRETERO, M. (1983), *El adolescente como historiador*. «Infancia y aprendizaje», 23, 75-90.
- Pozo, I.; CARRETERO, M. (1984), *¿Enseñar historias o contar historias? Otro falso dilema*. «Cuadernos de Pedagogía», 111, 45-50.
- Pozo, I.; CARRETERO, M.; ASENSIO, M. (1983), *Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia*. «Infancia y Aprendizaje», 24, 55-68.





# FINALITAT I OBJECTIUS 7 EN L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS

per Benvenuto Chiesa

No em sembla casual el fet innegable que a l'interior del debat exhaustiu, que s'ha desenrotllat paral·lelament a l'escolarització massiva durant els últims quinze anys, sobre la renovació dels objectius i de les metodologies d'aprenentatge, l'enfrontament sobre els problemes de l'ensenyament de les ciències històrico-socials faci que s'enregistrin tons polèmics particularment encesos i amb freqüents connotacions de tensió emotiva, els quals no sembla que ajudin a la identificació de línies innovadores «racionals» i practicables de treball didàctic. No es tracta només, en efecte, de l'oposició tènue entre nostàlgics de la «*histoire bataille*» o de la «geografia dels primats» i defensors d'un aprenentatge «conceptualitzant», atent a les estructures més que no pas a les llistes de fets i de dades irrelevantes, sinó de les incerteses d'orientació manifestes que baixen al pla didàctic des d'un aferrament certament comú als plantejaments més innovadors de la recerca científica.

No hi ha dubte que des d'aquest punt de vista l'ensenyament deriva, al parer de molts, cap a dificultats que no neixen en el terreny específic de la pròpia competència: la indeterminació epistemològica, la multiplicitat de les perspectives d'investigació que no es poden reconduir a una teoria general integral definida, les incerteses sobre els seus límits respectius, són l'altra cara comuna i reconeguda d'una evolució, certament fecunda, de totes les ciències socials, que obrint nous camins han vist com s'estenia excessivament l'horitzó dels seus problemes propis, la va-

rietat i la polisèmia de les seves fonts d'informació, el nivell de sofisticació de les seves metodologies i tècniques d'investigació.

Establir avui *per a què serveix, què s'ha d'ensenyar i com*, pel que fa a les ciències socials, resulta bastant problemàtic, molt més encara si no hi ha acord entre els científics sobre *què són* les ciències socials.

Tot i això, no tots els problemes d'identitat de la didàctica neixen en el terreny de la ciència; en efecte, una cosa són els objectius i els problemes metodològics i tècnics, específics, que es plantegen a l'investigador, i una altra, els que es plantegen a qui ha d'ensenyar, encara que sigui en el mateix àmbit disciplinar que el primer ha contribuït a constituir.

Això és molt més veritat en relació a les perspectives innovadores de què es parla aquí. Una història narrativo-factual, una geografia descriptivo-classificadora, no exigeix res més, a la didàctica, per la seva mateixa substància epistemològica íntima, que ser transmeses en virtut d'una reproducció més o menys banalitzada i compendiada, i ser apreses a través de processos acrítics d'identificació emotiva i de memorització mecànica. Les coses es plantegen d'una manera bastant diferent quan l'objectiu fonamental, científic i didàctic, consisteix a «comprendre» el món, la pluralitat de les relacions espacio-temporals entre i en les societats humanes, les evolucions, les permanències, les localitzacions i les distribucions, etc.

Les formes i els itineraris de compren-

8 sió dels nois que aprenen no són, no poden ser, la reproducció dels adults que investiguen; aquests qüestionen temes fonamentals que es troben més enllà dels problemes estrictament disciplinars: la gradació, l'amplitud, el grau de formalització i complexitat conceptual, els codis lingüístics compatibles amb el nivell psico-evolutiu i el rerafons socio-cultural dels alumnes i adequats per constituir-ne un factor de creixement i enriquiment.

En aquest sentit els problemes que defineixen l'àmbit específic de la programació didàctica són nombrosos i complexos, des de la definició dels objectius fins a les opcions metodològiques, elaboració de fonts i instruments d'aprenentatge i control.

La literatura sobre la matèria comença a ser abundant i rica d'indicacions estimulants, degudes generalment al treball d'ensenyants que han sabut transformar les seves aules en laboratoris de recerca didàctica. Tot i això, no sempre, rere les relacions d'experiència i les guies de treball, es poden desxifrar fàcilment els criteris teòrics de fons que sostenen el treball empíric i les seves opcions i, conseqüentment, no es poden desfer fàcilment els nusos que traven les diatribes més recurrents que divideixen de diverses maneres l'àrea dels innovadors: activitat/curriculum, continguts/conceptualització, investigació de camp/marc general de referència, etc., constitueixen tantes eleccions viscudes alternativament darrera les quals es troben diverses confusions conceptuals i alguns problemes falsos.

L'espai d'un article no em permet més que examinar un d'aquests problemes, el qual em sembla, tot i això, exemplar i preliminar a la formulació de qualsevol hipòtesi programàtica productiva,

Em refereixo a la *vexata quaestio* de la relació entre els objectius d'aprenentatge en sentit estrictament disciplinar (conceptes, continguts, procediments d'investigació) que es poden definir en termes de prestacions observables i verificables, i les finalitats més generals de comportament social, d'interiorització de valors, etc., que constitueixen el marc educatiu en sentit ampli dels ensenyaments disciplinars.

Es tracta d'una qüestió certament no específica de la didàctica de les ciències socials, que, tanmateix, adquireix en aquest terreny un «cos» molt particular. No hi ha dubte, en efecte, que la interferència entre

conquestes cognoscitives i adquisició d'hàbits» socials, estructuració existencial, formació d'una «imatge del món», en aquell que aprèn —que segurament suposa tota experiència d'aprenentatge i contribueix objectivament a determinar, encara que sigui en termes de refús o de negació de models proposats explícitament o implícitament— resulta particularment «estreta» i complexa allà on l'objecte específic de l'aprenentatge està constituït precisament per les relacions socials, pels comportaments i les regles que les caracteritzen, pels mòbils subjectius i per les condicions objectives que les determinen.

El problema ens remet una altra vegada a un dels nusos paradoxals d'aquest «saber de la societat» que aspira a ser científic. Ja Humboldt el posava en evidència fa més de cent cinquanta anys: «L'historiador té com a objectiu l'exposició d'allò que s'ha esdevingut, un objectiu que compleix tant més perfectament com més pura i completa li resulta aquesta exposició... Però, amb la mera distinció d'allò que s'ha esdevingut realment s'ha atès amb prou feines l'esquelet de l'esdeveniment... La comprensió del que ha passat ha de ser dirigit per les idees. Es comprèn fàcilment que aquestes idees s'originin per la gran quantitat dels mateixos esdeveniments... no s'han d'aplicar, doncs, a la història com un afegitó estrany... La història es presenta, en tot cas, com un mecanisme de rellotgeria inanimat, obedient a lleis immutables. Això no obstant, és sabut des de fa temps que si se segueix exclusivament aquest camí se'n priva precisament de les forces veritablement creatives... En tot el que succeeix domina una idea veritablement perceptible, i aquesta idea, amb tot, només es pot conèixer a través dels mateixos esdeveniments...» (W. V. Humboldt, *La tasca de l'historiador*, 1821).

Passada dels esdeveniments a les «estructures», de la comprensió simpatètica als «models explicatius», la ciència històrico-social contemporània no per això ha resolt les pròpies paradoxes; resta un terreny en el qual entre judici científic i opció de valors existeixen límits difuminats i problemàtics, que penetren fins a l'interior de les eleccions metodològiques, el tractament de les fonts, l'organització de les categories conceptuals, els instruments de recerca utilitzats. La didàctica, tant des del punt de vista de qui ensenya com observant els resultats en aquell que



*Una història narrativo-factual no exigia res més que ser transmesa i ser apresada mitjançant una memorització mecànica*

apren, no pot eliminar ni potser resoldre definitivament la paradoxa que se li planteja: l'objectivitat científica, que és —quan ho és— el seu objectiu honest, no és un acte neutral identificable i definible una vegada per totes més enllà de les intencions i dels resultats socials referents als subjectes implicats.

És significatiu que la crítica duta a terme des dels anys 60 al voltant de l'ensenyament tradicional narratiu/factual de la història, descriptiu/classificador de la geografia s'hagués de centrar molt més en la marca de les seves implicacions «polítiques» que en els termes de la seva relació amb les raons metodològiques, la seva funció íntimament conservadora i «adaptativa», les connotacions moralistes (models indiscutits de bé i de mal), teleològics (història i medi «teatres del progrés i de les conquestes humanes»), continuistes (*historia magistra vitae*), narcisístico-contemplatives («que n'és de bella la meua pàtria»), no totes ni sempre congruents però segurament convergents per dibuixar una imatge del «bon ciutadà»

futur de caràcters inequívocs, disciplinat, no massa crític, que sàpiga estar al seu lloc.

Crítica legítima i saludable, suficient per ella mateixa per desar definitivament al calaix el bagatge de principis, d'herois, de batalles, les llistes de rius i de serralades, adequades per proporcionar una imatge de la societat no més il·lustradora del que permet una guia telefònica.

Semblantment, l'exigència d'educar un ciutadà futur amb connotacions ben altrament democràtiques, crítiques, compromès socialment, ha constituït el moviment fonamental de l'opció d'una història «problemàtica» i crítica, feta de reconstruccions verificades més que de veritats indiscutibles, d'una geografia «activa» dels espais discutits i conflictius, dels «problemes» del món. És un fet, amb tot, que els resultats no sempre han respost a les expectatives: les conquestes conceptuals, ja per si dificultoses i sovint dubtoses, i els comportaments socials conscients no semblen, almenys pel que es pot verificar en el breu espai de temps de l'experiència es-

10 colar, que es desenvolupin automàticament i necessàriament en una dinàmica de reforç recíproc i coherent.

En aquest sentit, s'imposa una reflexió més rigorosa sobre el que constitueix l'objectiu específic, practicable i verificable de la programació didàctica, que clarifiqui els termes conceptuals en els quals, en el pas de la ciència a l'ensenyament, s'ha de configurar aquella relació «paradoxal» de recíproca implicació que hem vist que es dona entre coneixements objectius, «científics», i comportaments subjectius, «polítics».

Sense cap mena de dubte, els objectius «interns» de la disciplina s'han de dictar a partir del trobament entre les seves funcions cognoscitives, la seva identitat epistemològica i els factors (socials, evolutius, etcètera) que determinen els nivells de capacitat d'aprenentatge dels nois. El respecte de la identitat científica de la primera, tal com avui es configura, imposa la superació d'una concepció dels objectius reduïda als resultats de la «recerca» (fets i dades verificats que en la seva transmissió es transformen en veritats indiscutibles); això en lliuraria l'íntima substància «problemàtica» i «operativa», el caràcter probabilístic del coneixement que constitueix potencialment, al mateix temps, en el vessant educatiu, el factor central de maduració d'una mentalitat «crítica».

Això significa, «per reprendre una imatge esdevinguda comuna, fer entrar els estudiants a la tenda dels historiadors (o del sociòleg o del geògraf) i no limitar-se a observar els productes exposats a l'aparador» (cf. S. Guarracino, *Gli obiettivi dell'insegnamento storico*, a «Quaderni CIDI», núm. 24, 1983).

Es tracta, des d'aquest punt de vista, d'identificar les categories conceptuals i els «models», les seves funcions descriptives i explicatives, els procediments, a través dels quals les ciències socials operen les seves reconstruccions de la realitat.

Es tracta, al mateix temps, de si es vol respectar igualment la identitat de l'alumne, de promoure'n una traducció didàctica que no en pot ser una aplicació mecànica. És aquest el terreny específic de la programació dels objectius didàctics; on cal tenir en compte els continguts disciplinars motivadors, però al mateix temps adequats a les adquisicions conceptuals, els criteris de gradació dels itineraris, en què

el màxim de simplificació conceptual i lingüística mesuri a cada pas la seva compatibilitat amb el mínim de veracitat científica indispensable. Es tracta d'activar operacions conceptuals homòlogues, en el treball didàctic, a les de l'investigador (identificar problemes, formular hipòtesis, construir models explicatius, verificar-ne el funcionament en contextos diversos, etcètera), que no són encara la seva reproducció imitativa tècnica (l'objectiu de l'escola no és formar el «petit historiador» o «el geògraf en potència»; context, fonts, instruments del treball didàctic tenen la seva identitat específica. El concepte de «recerca» en l'àmbit de les funcions d'aprenentatge no coincideix tècnicament amb les definicions de la ciència adulta.

Des d'aquest punt de vista ¿fins a quin grau les legítimes expectatives que es proposa el docent, de cara a les seves conseqüències de comportament, poden entrar efectivament a l'interior de les operacions específiques de definició taxonòmica dels objectius d'aprenentatge? Certament, és impensable que aquestes puguin constituir l'objecte d'un aprenentatge *a latere*, paral·lel: l'educació cívica com a matèria en si mateixa.

En sentit oposat, la identitat o en tot cas la convergència automàtica entre objectius de coneixement-comprensió i de comportament social és, com s'ha constatat, si més no, dubtosa. Per la resta, fins i tot des del punt de vista científic, una concepció rigidament determinista i unidireccional de la relació entre coneixement objectiu i opcions subjectives de valors no sembla avui que pertanyi ni tan sols a les metodologies que investiguen la realitat històric-social en termes més «dialèctics».

El problema que es planteja, des del punt de vista didàctic, és si aquesta convergència pertany, en tot cas, d'alguna manera a l'ordre dels objectius programables i verificables.

Si, tal com defenso, no es pot subordinar l'elecció dels objectius interns d'aprenentatge i la seva articulació a l'adquisició de comportaments i interiorització de valors, que amb tot ens semblen profundament congruents amb els primers, sense córrer el risc de contradir els mateixos pressupòsits epistemològics d'aquelles disciplines (que en tot cas assumeixen els valors com a objecte d'estudi a l'interior d'un context social i no al contrari) i, de

l'altra banda, de fer operacions didàctiques escassament graduades o francament velleïtoses (el que és més important per a l'ensenyament no sempre és més important, i sobretot més comprensible, per a l'alumne); si, a més, la verificació dels comportaments socials observables i de la incidència que en ells ha tingut l'aprenentatge escolar en sentit estret, surt de les condicions de temps i dels límits relacionals de la situació escolar, cal concloure que *una taxonomia dels objectius comportamentals per a les ciències socials no és programable*. Al meu parer, s'han de considerar (segons la definició de Guarracino a *Storiografia e didattica della Storia*, Ed. Riuniti, Roma 1983) com a objectius «externs», que constitueixen un «subproducte desitjable» de la disciplina, però que no poden condicionar intencionadament l'articulació programàtica.

Això significa, al meu entendre, per emprar un exemple clar, que l'estudi de les relacions històriques, o la distribució espacial i social de les funcions centrals i perifèriques entre Catalunya i Castella es justifica sobre la base de l'abast epistemològic de les seves categories d'interpretació i s'articularà didàcticament en funció del coneixement dels conceptes i dels procediments de la investigació històrica o geogràfica, no en funció de la «identitat nacional».

Aquesta última, com tot valor que pot qualificar el ciutadà conscient i progressista (segons els punts de vista: «la consciència europeïsta», la «cultura de la pau», «l'internacionalisme proletari» o el «pluralisme») pertany a un terreny tot altre que neutre i estrany als destins de l'escola en el seu conjunt, de les opcions socials i institucionals.

«D'institucions sense opcions, no n'existeixen, però només les institucions que atribueixen un valor en si al coneixement científic poden permetre a aquesta última descarregar-se del pes dels objectius externs». (Guarracino, *Gli obiettivi dell'insegnamento storico*, o.c., p. 99).

També aquesta és evidentment només una condició desitjable, que qüestiona no la programació didàctica sinó la dialèctica.

La subordinació dels objectius interns de l'aprenentatge a les opcions socials és tot el que tradicionalment l'escola de tota societat autoritària ha volgut dels seus ensenyants.

Això hauria de bastar per esborrar qualsevol sospita d'«agnosticisme» de les consideracions que aquí s'han fet.

Canviar la relació, més que no pas els continguts i els subjectes (en aquest cas els ensenyants més que no pas el poder polític) és segurament l'acte actualment més revolucionari.



*L'estudi de les relacions històriques s'ha d'articular en funció del coneixement dels conceptes i dels procediments de la investigació, no en funció de la «identitat nacional».*



## LES CIÈNCIES SOCIALS I L'ESTUDI DEL MEDI

Joan Pagès i Blanch

Possiblement en Ciències Socials passa el mateix que en la resta d'àrees de l'ensenyament: definir els objectius és més fàcil que dur-los a terme. Totes les programacions que he consultat pretenen, en la definició dels seus objectius, més o menys el mateix. Formalment totes poden ser assumides i acceptades des de qual-sevol perspectiva ideològica. Així no conec ningú que hagués qüestionat en el seu moment la validesa dels objectius que encapçalaven les programacions oficials dels anys 70: «su primer objetivo debe ser, a través de un estudio de los conceptos y estructuras más fundamentales de estas ciencias, entender mejor y comprender la realidad social del mundo presente y del futuro, las relaciones e interacciones sociales de la vida humana». Tampoc no conec ningú que discuteixi la virtualitat dels objectius que vam formular no fa gaire al «Butlletí dels Mestres» i que anaven encapçalats per la següent declaració de principis:

«(...) Al final del cicle superior els nois i les noies haurien d'haver adquirit els coneixements i els estris metodològics necessaris per comprendre les característiques més significatives de la realitat social que els envolta i haurien de ser capaços, al seu nivell, d'explicar-la.

»A través de l'aprenentatge de les Ciències Socials, els nois i les noies han de poder situar-se en el temps i en el medi on viuen, han de trobar respostes a les seves preocupacions i a les seves inquietuds i han de trobar raons i satisfaccions

que els permetin viure intensament la seva pròpia personalitat i la vida del grup i de la collectivitat a què pertanyen.»

Els exemples podrien multiplicar-se i gairebé mai no trobariem, en aquest nivell de generalització, discrepàncies significatives que ens permetessin descobrir la finalitat que s'amaga darrera les diferents programacions de Ciències Socials. Les diferències apareixen en la traducció d'aquests objectius en propostes concretes, en programacions, on ja es destilla la concepció del model social, cultural o ideològic que es pretén transmetre per formar d'una manera o altra els alumnes a qui van dirigides les programacions. Són diferències de fons sobre els valors educatius dels coneixements i de la seva utilització i sobre el rol de l'escola en la formació dels ciutadans.

Aquestes diferències de fons, que responen també a diferents concepcions ideològiques i pedagògiques, es manifesten en la idea que es té sobre la ciència que s'ha d'ensenyar i en la seva articulació en un cos de coneixements per a un determinat cicle educatiu i, especialment, en la manera com s'ha d'ensenyar o com els alumnes l'han d'aprendre.

Intentaré exemplificar, sense pretensions d'exhaustivitat ni de científisme, com crec que s'han manifestat algunes d'aquestes diferències en les programacions oficials dels anys 70 —en vigor encara per al cicle superior— i aquelles programacions que s'inclouen dins del que coneixem comunament com l'estudi del

medi i que van anar apareixent paral·lelament a la posada en pràctica de les oficials. Alhora apuntaré alguns suggeriments que crec que s'han d'anar perfilant en les programacions del futur. No pretenc, però, donar solucions, que en qualsevol cas s'hauran de buscar en els altres articles d'aquest mateix número, i no en aquest.

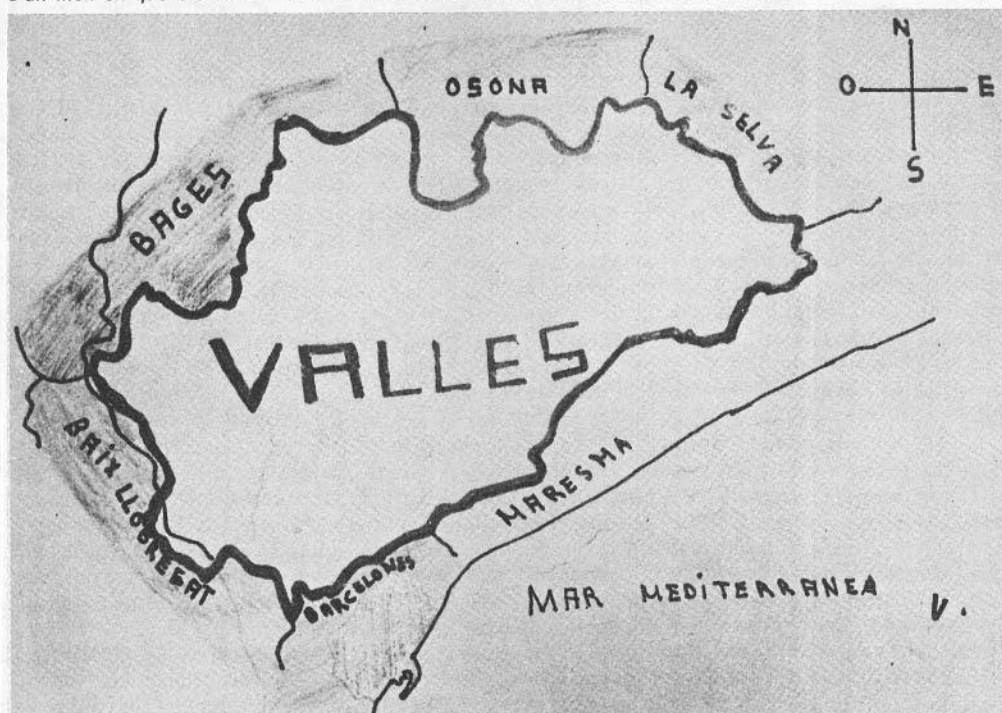
La programació de Ciències Socials que emana de la LGE s'articula, com és sabut, entorn de la Geografia i de la Història, amb els posteriors afegitons d'Educació Cívica i Vial que m'abstinc de considerar aquí perquè tal com van ser concebudes i introduïdes en les programacions no han assolit mai el lloc ni la dignificació que haurien de tenir en l'ensenyament primari. D'altra banda, la resta de Ciències Socials —economia, sociologia, dret, política, antropologia...— que eren d'obligada referència en la introducció d'aquesta programació encara a hores d'ara no s'ha pensat seriosament com donar-los-hi cabuda. Em centraré, per tant, en la geografia i en la història.

### L'ensenyament de la Geografia i l'estudi del medi

Els programes oficials de geografia es caracteritzaven pel predomini de les orientacions emanades de l'Escola Regional francesa, convenientment adobades a la realitat política espanyola del moment i amb la incorporació d'uns recursos metodològics que evitessin el que havia estat característic de l'ensenyament de la geografia fins aleshores: la gairebé exclusiva memorització de tota mena de noms d'accidents geogràfics, capitals, països, etc... L'objecte d'estudi de la geografia regional francesa s'exemplifica en la regió i el seu ensenyament es presenta de manera lineal a partir de l'entitat regional més petita i propera fins a l'estudi dels països del món.

No tinc cap mena de dubte que la geografia regional ha de continuar tenint un paper important a l'EGB en tant que possibilita el descobriment de les principals relacions entre fenòmens de diversa categoria que es donen en un mateix

*Caldria recontextualitzar el paper de la pròpia realitat com a objecte d'estudi en la perspectiva d'un món en què els fenòmens socials estan com més va més interrelacionats*





territori i que afavoreix la comprensió de l'espai —de l'espai abstracte— i l'aprenentatge de conceptes geogràfics de manera relativament senzilla especialment en l'etapa del pensament concret. Ara bé, en les programacions oficials dels anys setanta —algunes de les quals encara són en ús— hi havia dues «limitacions» o omissions que voldria assenyalar, ja que sobre elles es van articular en bona part les alternatives de l'estudi del medi. Ambdues limitacions no són imputables, directament, a la Geografia Regional sinó a la utilització que se'n va fer.

La primera, i la més important, era la concepció que de la regió tenien les autoritats franquistes del MEC. La versió franquista —i fins i tot la tardo-franquista— de la geografia regional estava pensada per justificar el centralisme i l'homogeneïtat d'Espanya i no contemplava ni el fet nacional ni el pluralisme cultural espanyol. Espanya era una «unitat» i com tal s'havia de vendre. Les diferències «regionals», en tot cas, eren pròpies de l'e-

xistència de diversos medis físics o quedaven relegades als aspectes més folklòrics del pluralisme cultural. Aquesta concepció de la regió, traslladada al món, oferia una visió exclusivament europeocentrista i cristiana que no permetia descobrir les diferències culturals i que presentava «els altres» en una posició de franca inferioritat. Es justificava, subtilment, l'imperialisme i les «grans» aportacions que la *madre patria* havia realitzat a l'Amèrica Llatina.

La segona «limitació» es relaciona amb la manera de presentar les diferents realitats objecte d'estudi: a cada curs s'estudiava una regió i no es tornava mai enrera. Els coneixements nous no es basaven en els coneixements anteriors ni es relacionaven entre ells. Es passava de regió a regió com aquell qui jugava al joc de l'oca. Un cop s'havia estudiat una regió ja no calia tornar-hi més, ja se sabia. Es posava l'accent més en la quantitat de coneixements —com més millor— que en la qualitat i no es tenia massa en compte l'aprenentatge dels conceptes ni dels procediments que havien de fer possible la interiorització i la correcta assimilació d'allò que s'aprenia de nou.

Es obvi que aquestes «limitacions» obeïen a una raó política important: la necessitat d'amagar la pròpia realitat, amb les seves contradiccions, per la via de la imposició sistemàtica d'informacions desarelades i, en general, poc significatives i, a més, de caràcter dubtosament científic. Amb unes altres paraules: es tractava d'evitar que els alumnes adquirissin la capacitat de reflexionar racionalment sobre realitats geogràfiques que els fessin descobrir per a què pot servir la geografia i quina era la seva pròpia realitat.

Com a contrapartida, les programacions que he englobat dins de l'estudi del medi pretenien fer reflexionar de la manera més lògica i racional possible sobre, en primera instància, la pròpia realitat, sense deixar de banda, però, les altres. Sens dubte, el fet de prioritzar l'estudi de la pròpia realitat obeïa també a una raó política diametralment diferent de la dels programes oficials, encara que hi haguessin certes coincidències formals en alguns aspectes (com a conseqüència lògica de la utilització també per part de l'estudi del medi dels paradigmes de la Geografia Regional francesa). No crec descobrir la sopa d'all en recordar que bona part de



l'esforç realitzat pels mestres d'aquí i de les altres Comunitats Autònomes actuals es va basar en la recuperació per a l'escola dels elements que havien de fer possible la identificació entre el que s'estudiava i el que es vivia i se sentia. Òbviament aquest compromís es va traduir a accentuar la presència, qualitativament i quantitativa, de la pròpia realitat en les programacions de Socials en tota l'EGB. De fet, encara avui el pes de la pròpia realitat —que no identifico només amb la ciutat o la regió— té molta importància tant per arrelar els alumnes en la seva societat com per la necessària adquisició d'una base conceptual suficient per a dominar les variables que permeten interpretar qualsevol realitat, observar-la i analitzar-la.

Em penso que avui, però, caldria recontextualitzar, sobretot en el cycle superior, el paper que la pròpia realitat ha de tenir com a objecte d'estudi, no per abandonar-la, ans al contrari, per redimensionar-la en la perspectiva d'un món en què cada cop, i sembla que de manera irreversible, els fenòmens econòmics, socials, polítics i culturals estan més i més interrelacionats. Però és que, a més, sempre he cregut que la comparació —una de les capacitats més recomanables en l'estudi de les Ciències Socials— permet enriquir el coneixement de la pròpia realitat quan el que es pretén no és saber quina és millor o pitjor sinó com els altres han

solucionat problemes semblants als nostres. I, com qui no vol la cosa, permet relativitzar impressions sovint subjectives que es poden fer caure en identificar la pròpia realitat amb el melic del món. Tenir present la pròpia realitat d'aquesta manera no és ser ni localista, ni comarcalista ni nacionalista sinó tot el contrari.

En la perspectiva d'un món cada vegada més a l'abast de tothom, de la creació d'un ciutadà del món —el del segle XXI— que no renunciï a la seva pròpia identitat però que sigui conscientment solidari amb els altres, caldrà replantejar-se l'obertura dels estudis geogràfics cap a altres concepcions de la geografia més addients amb la realitat mundial. En aquest sentit crec que ja des de l'òptica del que s'anomena l'estudi del medi s'han començat a fer passos importants, com ara els treballs realitzats a casa nostra per Pilar Benejam importància que estan adquirint en l'espacialment al cycle superior algunes de les aportacions de la *Nova Geografia*, de la *Geografia radical* i de la *Geografia de la percepció*. S'obre, per tant, un camí sobre el qual s'haurà d'anar aprofundint, tenint en compte, a la vegada, la gran importància que esta nadquirint en l'ensenyament els mitjans de comunicació, en especial la TV i el vídeo, i que ens haurà de fer plantejar com utilitzar de manera creativa l'immens cabal d'informació posat al nostre abast per situar els alumnes davant de la seva realitat i de la

*S'ha amagat la realitat històrica de Catalunya i dels pobles d'Espanya; s'ha negat el protagonisme al poble*



**16** realitat mundial, amb tota la seva complexitat i amb tota la seva problemàtica.

### Història i medi

Mentre que en l'ensenyament de la geografia podem trobar certes coincidències entre les programacions oficials i les programacions alternatives, en l'ensenyament de la història les diferències són força més abismals tant en relació al mateix objecte d'estudi i als coneixements que se'n desprenen com en relació al plantejament didàctic que permeten dur a terme. Segurament la càrrega ideològica de la història conté encara més elements explosius que la que conté la geografia, o almenys els de la història semblen més evidents.

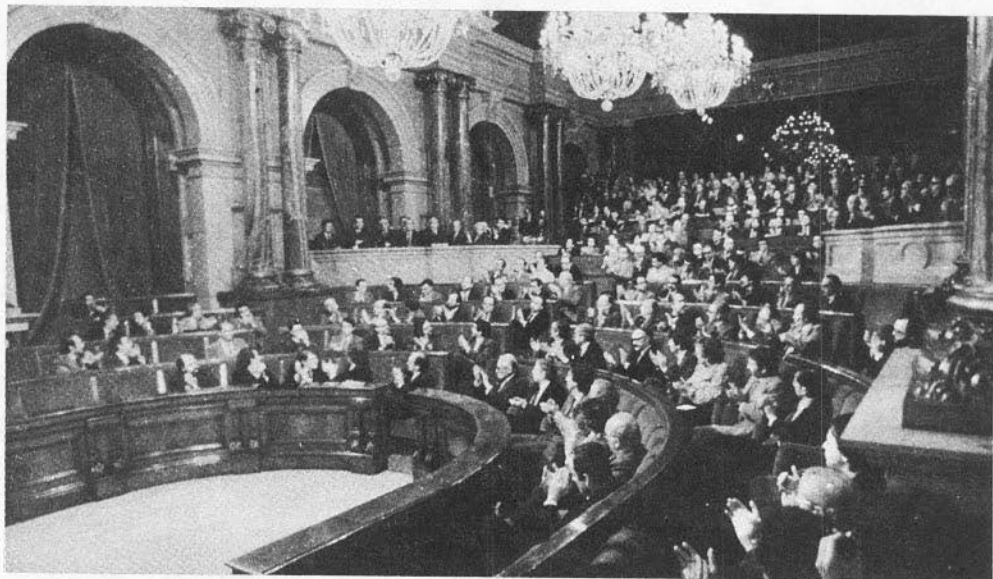
El protagonisme de la història positivista, coneguda comunament amb el nom d'història tradicional, en les programacions oficials ha estat, i és, pràcticament total. L'objecte d'estudi no va més enllà dels fets de la vida política, militar o diplomàtica, amb escasses referències a la vida econòmica —la imprescindible Revolució Industrial, ai las!— i a la vida social. No hi ha una jerarquització lògica dels coneixements. sinó una ingent quan-

titat d'informacions factuais difícilment assimilables pels alumnes. S'ha amagat o s'ha manipulat, com vulgueu, la realitat històrica de Catalunya i dels pobles d'Espanya; s'ha negat el protagonisme al poble. S'han articulats uns temes seguint un eix cronològic pretesament mundial que no han aconseguit situar els alumnes en el temps de la història. S'ha venut la imatge que la història és un cos tancat de coneixement, una mena de bíblia en minúscula, a la qual només s'hi pot arribar per una sola via: la del document escrit, interpretat per l'historiador i reinterpretat per l'autor de llibres de text. S'ha fomentat, en definitiva, la passivitat i l'avoriment en les classes d'història. Contràriament, les programacions de l'estudi del medi han pretès que els alumnes fossin capaços de:

1. Descobrir la relació que existeix entre el passat i el present, partint sempre que era possible d'aquest a través de la geografia o d'alguna altra ciència social per a retrocedir cap al passat, no de manera retrospectiva sinó després de l'adquisició d'un mínim domini conceptual adquirit en el present i que s'hauria de contrastar, per la via de la comparació, amb situacions del passat.

2. Assolir un eix cronològic clar que

*Les programacions alternatives pretenien crear un ciutadà actiu, conscient del seu propi paper dins la societat*



permetés entendre la successió i sobretot el canvi històric en una mateixa realitat —la pròpia— sense oblidar la comparació amb situacions diferents que es realitzen en el mateix moment (la simultaneïtat).

3. Identificar en la seva realitat el passat que és present utilitzant tota mena de documents i considerant que formen part del passat, de la història, totes les activitats de l'home siguin de la mena que siguin (la història total).

4. Descobrir les relacions entre totes les activitats dels homes i les causes i conseqüències dels fets i fenòmens que s'estudiïn.

5. Explicar més que descriure; raonar més que memoritzar.

6. Utilitzar els coneixements històrics per analitzar la realitat, situar-se en el present i ser-ne protagonista.

En síntesi, aquestes són algunes de les principals diferències entre les programacions oficials dels anys setanta i les de l'estudi del medi. Aquestes diferències afecten també la manera d'ensenyar, la manera d'entendre el paper del mestre i de l'alumne. La utilització dels recursos metodològics propis de la geografia i de la història —entesa com a total— i la significació dels coneixements en què es basen ha permès dinamitzar les classes de Ciències Socials i fer partícips els alumnes del seu propi aprenentatge. S'han abandonat si no totalment sí parcialment, aquells espectacles en els quals l'espectador —l'alumne— adoptava una actitud passiva i receptora d'alguns elements que l'actor —el mestre— li oferia en uns espectacles cada vegada més avorrits i ru-

tinaris. S'ha considerat que a l'escola primària la geografia i la història no havien de tenir una finalitat per elles mateixes sinó que havien de ser un mitjà per aprendre a aprendre, per formar globalment els alumnes, per formar la seva intel·ligència potenciant la pràctica de totes aquelles capacitats intel·lectuals que els podien fer madurar i créixer.

I és aquest objectiu, conjuntament amb la concepció de la geografia i de la història que s'ha d'ensenyar, el que determina, en darrera instància, la finalitat de l'ensenyament de les Ciències Socials. Les programacions dels anys setanta estaven destinades a crear uns éssers passius, acrítics, consumidors de tota mena de productes —comercials, polítics, culturals...—, sense capacitat de resposta o amb molt poca. Les programacions alternatives pretenien tot el contrari, crear un ciutadà actiu, conscient del seu propi paper dins la societat i de les seves pròpies limitacions, autònom i responsable, defensor de la democràcia i dels propis valors nacionals i alhora solidari amb tots els homes i els pobles de la terra.

Però el temps passa i molts d'aquests objectius aparentment sembla que ja no siguin vàlids: ¿els hem de tirar per la borda o hem de ser capaços de resituar-los en un món on cada vegada és més difícil trobar punts de referència clars per a tirar endavant? El repte és clar: qualsevol programació ha de pensar que el medi i la realitat que viuran els nostres alumnes no serà la mateixa que la que vam viure als anys setanta. ¿Sabrem sortir-nos-en?



## L'ESCOLA EN UN NOU CONCEPTE DE CULTURA

per Jaume Botey Vallès

La tesi d'aquest escrit és la següent: en els últims anys, Catalunya ha sofert —està sofrint encara— una profunda sotragada. Canvis demogràfics, modificació dels valors tradicionals, del model econòmic o dels models de producció, de les formes d'organització política, del pes de les ideologies. Ningú no pot saber quin serà el model de societat que sorgirà d'aquest moment de canvis. És difícil, per tant, dissenyar el model d'Escola que serà necessari. Hi ha, però, uns principis pedagògics bàsics i de justícia social amb els quals inicialment tothom està d'acord: igualtat d'oportunitats, arrelament de l'Escola al medi, etc. Potser és el moment d'aprofundir teòricament i en la pràctica el seu significat, possibilitant legalment i econòmicament que la uniforme maquinària del sistema escolar públic s'adapti a cada realitat concreta i diferenciada, que l'Escola sigui un instrument de transformació cultural més adaptat a cada localitat o comarca. A mig termini aquesta diversitat potser dibuixaria el Model d'Escola Pública que desitgem.

A la primera part de l'escrit faré un breu repàs de les modificacions culturals que han ocorregut a Catalunya durant els últims anys i la seva incidència a l'Escola, i a la segona part parlaré del que entenc per l'arrelament de l'Escola al Medi.

### 1. Diferents concepcions de cultura

#### 1. Cultura, ideologies i expressió artística

Si per cultura entenem de manera restrictiva el producte del pensament filosòfic o polític o el fruit de la creació artística i les seves manifestacions destinades al consum (teatre, cinema, novella), haurem de convenir que les aportacions de la cultura catalana en aquest camp són més aviat migrades. Pel que fa al pensament, els anomenats intel·lectuals, o no paren de parlar-nos de la seva desorientació o estan sumits en el silenci de la investigació i la reproducció acadèmica dels coneixements. La creació artística, d'altra banda, necessita les facilitats d'una infraestructura de dotacions o institucions que la facin possible i que no tenim. Des d'aquest punt de vista la cultura catalana oscilla entre complexos d'inferioritat enfront d'altres èpoques o països i actituds cofoistes que miren les grandeses del passat.

Malgrat que els últims anys s'ha incrementat considerablement la incidència a les escoles d'aquesta dimensió de la cultura, és encara escassa: teatre i cinema a l'Escola, coneixement del medi, apropar el nen a la natura, etc. Són propostes pedagògiques que han sortit com una ona-

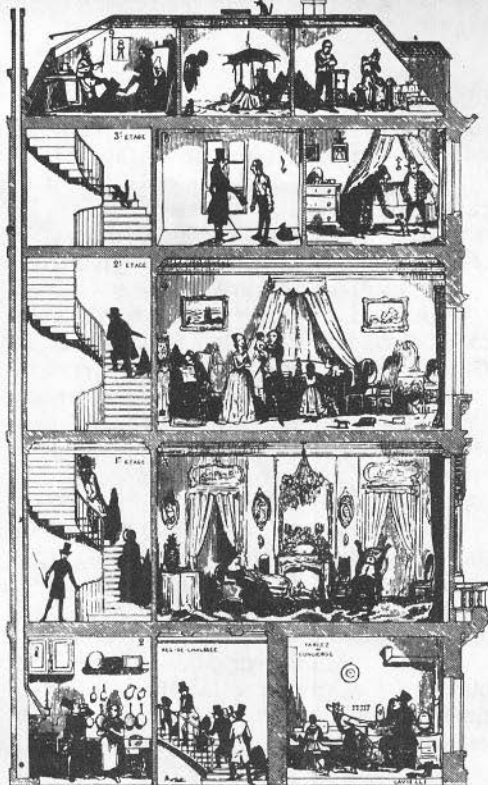
da d'uns anys ençà, dirigides fonamentalment a la millora dels continguts. Han nascut com a iniciatives independents des de diferents institucions (Ajuntaments, la mateixa «Caixa» entre d'altres), encara que possiblement amb objectius diferents. Han tingut una bona acollida i, en part, comencen a ser incorporades a les noves programacions, però es mantenen encara com a conjunt de propostes disperses. Caldria redefinir els seus objectius en funció d'una visió global de la programació aplicada a cada escola, a cada ciutat o a cada comarca.

## 2. Cultura i comportaments o actituds socials

Si per cultura entenem aquell conjunt de normes, creences, pautes de comportament, obligacions, costums, símbols, identitats, valors, relacions, cohesió social, etcètera, que regulen el comportament d'una comunitat, convindrem que la societat catalana en els últims anys ha canviat substancialment. La importància numèrica dels qui han vingut de fora, els canvis polítics i la influència creixent de models culturals estrangers, són les causes més importants d'aquesta modificació. Modificacions que obliguen a repensar des de la seva arrel el concepte de cultura catalana, i que pesen i condicionen la tasca pedagògica. Posaré alguns exemples.

a. El canvi democràtic i la nova forma d'Estat de les autonomies havien de facilitar a Catalunya l'aparició normalitzada de les formes de vida catalanes. Ha estat així, però no de la manera senzilla que esperàvem. Em referiré, per exemple, al cas de la immigració.

No es casual que d'ençà de la recuperació de les institucions autonòmiques s'hagi tornat a obrir el debat sobre la identitat nacional gairebé amb els mateixos termes històrics en què durant els anys setanta es debatia el tema de la integració de l'immigrat, entre aquells que consideraven la cultura catalana i els seus valors, com a inamovibles des que el noucentisme i altres els definiren com a tals —en aquest cas integració voldrà dir que el vingut de fora ha de canviar el seu univers mental— i aquells altres que tenen més present la necessària permeabilitat cultural de Catalunya i la vinculació real existent entre el sis-



*L'estratificació social urbana del segle passat es podia mesurar pels esglaons que calia pujar; avui, una anàlisi de la qualitat de vida necessita uns altres indicadors*

tema de valors d'una societat i la seva estructura social.

La societat catalana es una societat multicultural. Pel que tantes vegades hem dit de la coexistència a Catalunya de les cultures urbana, rural i la de la perifèria de les grans ciutats, i per la multiplicitat existent de subgrups en cada una d'aquestes cultures. Amb massa facilitat, per exemple, els catalans hem posat sota el mateix epígraf de «cultura immigrada», a partir només de l'ús del castellà, al conjunt de cultures diferents entre si provinents d'altres punts de l'Estat.

Ja sé que es tècnicament inadequat parlar ara de la supervivència d'aquesta diversitat cultural quan la major part d'immigrats han perdut el seu contacte vital amb les cultures d'origen, han fixat definitivament aquí la seva residència, hi han tingut els fills i volen ser tractats com a catalans; sé que fins i tot a hores d'ara pot començar a ser injust el qualificatiu d'immigrat a persones que fa 20 o 25 anys que viuen aquí. Tot i així, el procés de fusió d'aquestes diferents cul-

20 tures serà llarg ja que es tracta d'un profund procés d'aculturació, més complex que el simple procés de catalanització lingüística i pel qual no es suficient el canvi polític o la recuperació de la Generalitat. Cal, en primer lloc, el pas del temps. Els anys sedimenten, guareixen, llimen cicatrius encara vives en el subconscient. Les ferides del transplantament. Però tampoc el temps sol no es suficient: cal la possibilitat de participar en un projecte comú. I en aquest aspecte cada escola en particular, principalment les que estan a la perifèria de les grans ciutats, i el sistema escolar en general hi tenen un paper importantíssim.

Les Associacions de Pares, per exemple, el mateix que altres entitats de tipus reivindicatiu i cultural, han representat durant anys un paper fonamental d'ajut a la població sobrevinguda per afincar-se a un lloc i espai geogràfic concret i per obtenir unes noves relacions en substitució d'altres que es varen haver de trencar amb l'emigració. En definitiva, foren una mediació excellent d'arrelament. Aquesta trama civil que vertebava la societat ha perdut amb pocs anys la seva força i capacitat de convocatòria. Jo crec que no es alià a aquest fenomen la consolidació de la democràcia formal i la tendència a relegar en els elegits cada quatre anys les responsabilitats cíviques que la població creia que havia d'assumir quan considerava que les autoritats eren usurpadores del poder. Les mateixes noves autoritats ho han explicitat també més d'un cop. D'altra banda, molts del temes que les Associacions de Veïns tenien com a prioritaris, sobretot problemes urbanístics, estan en vies de solució i ara es més difícil trobar objectius culturals comuns. Grups abans cohesionats estan ara dividits per diferents opcions polítiques. Davant d'aquesta nova realitat cultural de desmembració, l'Escola hauria de fer el paper d'aglutinant social.

b. D'altra banda, arriben a Catalunya amb força els nous corrents culturals del món occidental als quals són particularment sensibles els joves: ecologisme, pacifisme, feminisme; noves modes de música o vestit, o les influències culturals americanitzants i uniformadores, més perilloses quant a la destrucció de la cultura d'un poble per la subtilitat amb què es presenten, pel poder de què disposen i perquè els seus centres de decisió són

allunyats i impersonals, als quals difícilment pot fer-hi front l'escola, malgrat els reeixits intents d'introduir elements culturals provinents de l'antiga tradició folklòrica catalana.

Des d'un altre punt de vista, per exemple, ha estat ràpidament assumida entre nosaltres una nova consciència ètica que ha nascut autònoma de l'antiga moral religiosa, que respon als principis liberals de laïcitat i secularització, de distinció entre vida privada i responsabilitats públiques, malgrat les insistents proclames de retorn al passat fetes, p. ex., pel papa Joan Pau II. El cas és particularment evident en el tema família-sex: són normals ja la presència a l'escola d'alumnes fills de mares solteres, de pares separats, de pares o mestres que no tenen regulada civilment o eclesiàsticament la seva unió, de mestres homosexuals, de l'ús dels anticonceptius entre alumnes etc., tot això juntament amb un aparent augment de la consciència de la dignitat humana en la vida pública, de la tolerància, de la capacitat per conviure persones de diferents opcions polítiques, religioses o filosòfiques, malgrat, també, la presència dels sectarismes o de les intransigències partidistes de darrera hora.

### 3. Cultura i classe social

Si finalment per cultura entenem les actituds resultants de les relacions econòmiques i del lloc que cada grup social ocupa en el procés productiu —fàcilment objectivables— convindrem que importants sectors de la societat catalana estan canviant ràpidament el seu univers cultural, en la mida en què, a causa de la crisi i l'atur, està canviant el mode de producció. En realitat aquest aspecte és determinant dels anteriors i afecta fonamentalment la població escolar assistent a l'Escola Pública.

En la nostra societat capitalista occidental ha pogut parlar-se fins ara de cultura burgesa i cultura obrera i dels diferents subgrups culturals que cada una d'elles dues generen, en funció d'altres raons: afinitats ideològiques, estratègies polítiques o sindicals, tipologia d'empresa etc. La dinàmica d'aquests mons culturals era regulada per un sistema econòmic que tenia com a premissa la màxima productivitat en el treball per a generar un màxim

de benefici. El treball, d'altra banda, no ha tingut només una funció productiva, sinó que ha estat l'instrument normal d'integració social. La possibilitat de substituir el treball humà per tecnologia i que el domini d'aquesta, tant pel seu cost com per la preparació tècnica necessària, estigui en unes poques mans, és una de les causes de la crisi occidental, les conseqüències culturals de les quals són evidents i afecten directament l'Escola.

a. El ventall social s'ha ampliat, si més no en els nivells més baixos de la societat. Ara és possible ja parlar de l'existència a Catalunya de l'anomenada «cultura de la pobresa» en el sentit estricte de la paraula. La falta de treball ha produït el trencament o si més no la interrupció de multitud de processos d'integració cap al model de societat avançada que es buscava. El cas més greu d'aquest trencament es dona amb la decisió de tornar al poble. L'immigrat que es decideix a tornar, malgrat que ho fa amb sentiment de fracàs conserva encara l'empenta per començar una nova vida. Però expressions «si yo pudiera tambien me marcharía», son cada vegada més freqüents. Perquè entre els que marxen i els que han aconseguit un grau acceptable d'integració hi ha un ample ventall de situacions de marginació: desnonaments, famílies en situacions crítiques, desnutrició infantil i mendicitat. No seria difícil avui fer una anàlisi del descens de qualitat de vida a partir de nous indicadors que proporcionen les sollicituds arribades als despatxos de treballadors socials, l'evolució dels dipòsits bancaris de la classe treballadora, el retorn a un tipus d'alimentació semblant a la dels anys 50 o les motivacions de la delinqüència que deuen constar en els arxius policials o de jutjats.

Sorprenentment, però, la situació no es aparentment explosiva. Possiblement es tracta d'un trànsit imparabla de determinats sectors socials cap al subproletariat en el qual predominen les actituds individualistes i defensives primàries, la no-associació, la necessitat de la supervivència i l'increment de circuits econòmics cada vegada més complexos que emmascaren les xifres de l'atur real, difícils d'avaluar quantitativament per la seva mateixa naturalesa subterrània.

Com ha de respondre l'Escola a aques-

tes situacions? ¿Té sentit la introducció a determinades escoles del coneixement de les noves tècniques sofisticades si els alumnes parteixen d'una situació social i cultural deprimida? Si l'Escola ha de preparar per a la vida, si el signe d'integració social és el treball, i si es obvi que els alumnes no trobaran feina pels canals convencionals, ¿és possible potenciar des de l'escola un nou tipus de coneixements que preparin més immediatament els alumnes per a aquests sectors d'economia no declarada?

b. Si el percentatge més gran d'aturats correspon a la població jove, significa que els pares suporten la improductivitat econòmica dels fills fins a una edat avançada. Sens dubte que aquest fet afavoreix un trànsit suau cap a una societat d'ocupació parcial, però provoca alhora situacions familiars noves —dependència econòmica dels fills, endarreriment de l'edat mitjana de casaments, importància de les pensions dels jubilats etc.—, les conseqüències culturals de les quals no estan encara suficientment estudiades. És segur, però, que afecta el procés d'integració a Catalunya dels fills dels immigrants. Primera víctima de l'atur, sembla ser que bona part del jovent passa dels interessos i voluntat d'integració dels pares, formant closos tancats en els quals predominen nous valors. L'ús que el jove fa de l'abundant temps lliure de què disposa i aquests nous valors culturals entre el jovent immigrant i l'autòcton ha estat objecte de nombrosos estudis; les solucions, però, són difícils perquè depenen del nou model de societat que s'està prefigurant. Alguns assagen ja vies alternatives a través de les Associacions de Joves contra l'Atur. La seva viabilitat està encara per veure.

## II. Possibilitats d'actuació de l'Escola i el Mestre

### 1. Relacions Escola-Societat

Es obvi que els problemes escolars no poden ser concebuts o estudiats exclusivament com a problemes pedagògics, fent abstracció de la realitat econòmica i cultural; que la dificultat per millorar la organització o els continguts del sistema escolar és conseqüència de la desorientació sobre el model social, econò-

**22** mic i cultural cap al qual caminem. Sembla, però, que existeixi un determinisme absolut entre Model d'Escola i Model de Societat, malgrat les declaracions benintencionades sobre la «igualtat d'oportunitats», la «voluntat de corregir el fracàs escolar», la «dignitat del treball manual» o la «funció exemplificadora de la socialització entre els alumnes dels llapisos i llibretes».

Amb l'actual sistema de valors i de cultura, no hi ha, doncs, possible canvi per a l'Escola? No és possible des de l'Escola incidir en el canvi social? Quines escletxes deixa el sistema social a l'Escola per poder-hi intervenir? Els valors que primen a la societat han de ser necessàriament els valors que primen a l'Escola? En una societat agressiva i competitiva, és possible educar per a la col·laboració? En una societat armamentista és possible educar per a la Pau? En una societat de valors masculins, es possible educar per a la igualtat i dignitat de la dona?, etc.

Al meu entendre, d'acord amb les tres accepcions donades abans de cultura, l'escola, com qualsevol altre grup social, pot incidir en la formació de la consciència dels alumnes, en l'adquisició de nous valors, actituds o comportaments. En definitiva, en el si de la mateixa societat existeix la contradicció i grups que defensen valors diferents als vigents, i l'Escola, entesa com a col·lectiu de mestres, pares i alumnes tindrà en ella mateixa el reflex d'aquesta contradicció. L'Escola, però, com a instrument que és de cultura i d'ideologia, ho tindrà molt més difícil per poder incidir en el canvi d'estructures econòmiques i socials. Si la incidència ha de ser real, però, no pot fer-se només amb paraules. L'Escola ha d'estar arrelada al medi.

## 2. Escola arrelada al medi

Un dels principis pedagògics més invocats últimament és el de la necessitat de l'arrelament de l'escola al medi. Jo crec, a més, que la possibilitat d'anar a fons en aquest tema donant mitjans a fi que cada escola i el conjunt d'escoles de cada localitat toquin de peus a terra, ajudarà a resoldre les contradiccions existents entre els antics valors culturals que encara transmet l'escola i el canvi social

dels últims anys. Per això cal precisar què s'entén per arrelament i per medi:

a. Incloure el coneixement de l'entorn en els programes.

Medi, pel nen, és el context en què desenvolupa la seva vida quotidiana: la seva ciutat, el carrer, el parc. El nen ha de conèixer la complexitat de la trama urbana en què viu i els serveis que utilitza, les institucions, els personatges, la història. Aquest medi per l'Escola ha de ser utilitzat com a contingut i com a metodologia: arribar a allò que és llunyà i més abstracte a partir d'allò que és immediat i concret. Afortunadament això ha entrat ja a formar part de les programacions però és encara insuficient.

b. Arrelament al medi productiu.

Superar la funció estrictament intel·lectualitzadora dels programes voldrà dir

*Arriben a Catalunya amb força els nous corrents culturals del món occidental, als quals són particularment sensibles els joves*





que l'Escola tingui possibilitats d'entrar en contacte amb el món productiu de l'entorn. Possiblement durant l'EGB això vulgui dir només que l'Escola ha de fer seva la ciutat, visitar fàbriques, organitzar experiències, demanar ajuda a persones alienes a l'escola a fi que expliquin i possibilitin l'experiència de determinats processos. Més endavant, sobretot a l'Ensenyament Mitjà, l'alumne hauria de poder entrar en contacte directe amb el món laboral. Tot procés educatiu que no tingui en compte el treball pràctic, l'experiència, respon a una concepció discriminatòria de les classes socials.

#### c. Arrelament al medi cultural.

Per tendir a la igualtat d'oportunitats de tots els nens catalans, les diferents situacions culturals catalanes haurien de poder ser tractades diferentment: la ratios nens/aula o professors/aula; el material didàctic i les dotacions econòmiques; els recursos humans i materials per catalanitzar; la possibilitat d'un canvi de programes adaptats a la realitat cultural i de possibilitat de sortides laborals de l'alumnat; la possibilitat d'allargar el període d'escolaritat a l'EGB més enllà dels vuit anys reglamentaris; la possibilitat d'introduir tallers, etc.

#### d. Arrelament al medi social.

Per la pròpia definició, l'Escola és un pol d'atracció de la població de l'entorn. Superant els estrets límits que li imposa el recinte escolar i els horaris lectius, l'espai i el temps, l'escola haurà de ser un centre cultural obert al barri, centre natural de vida associativa. Convertir-la en un lloc de trobada de la comunitat no haurà de ser només un objectiu de vida social, sinó de renovació pedagògica. L'Escola hauria de propiciar el debat entre els seus professionals i la població sobre el fet cultural i l'ensenyament en particular.

#### e. Arrelament del professorat.

De tot el que hem dit fins ara es dedueix que el mestre no pot ser aliè al territori sobre el qual incidirà de manera tan important. El mestre serà l'organitzador de les oportunitats d'aprenentatge de cada alumne i de la seva integració a l'entorn. Aquesta es una revalorització de la feina del mestre que en alguns casos ja es dona a determinades escoles privades o a alguns sectors de l'escola rural. Per poder-la dur a terme és imprescindible una adequada formació dels mestres i

una nova normativa de la Funció Pública que garanteixi per un temps llarg l'estabilitat del equips pedagògics.

#### f. Coordinació de les Administracions i Districte Escolar.

L'actual multiplicitat d'organismes públics i privats que incideixen sobre l'Escola dificulta l'elaboració del Pla Pedagògic per cada centre que, d'altra banda, no té possibilitats de modificar la uniformitat del sistema. Es necessària la creació del Districte Escolar com a unitat territorial administrativa i de govern pedagògic en tots els seus aspectes: planificació del servei, adscripció del personal, possibilitat de l'adaptació de les programacions a la realitat de cada Districte, responsabilitat de noves experiències, coordinació de serveis complementaris, etcètera, és a dir, dotats de les competències municipals i de Serveis Territorials, a fi i efecte de poder coordinar, a cada Districte, les actuacions de les diferents administracions i de poder portar una actuació diferenciada a cada Districte en funció de cada realitat.

Possiblement tot això no canviï substancialment el sistema escolar. Però son esclertes. Esclertes possibles i que van mes enllà de la simple actuació de la paraula del mestre sobre els alumnes. Són petites modificacions estructurals.

Finalment, no voldria acabar aquest breu escrit, tan tocat de realisme, sense fer un clam, també breu, a la utopia, sense la qual tampoc no és possible transformar l'Escola. Va dirigit a tots aquells mestres que fa uns anys somniaven en una escola pública, laica, gratuïta, catalana, activa, pluralista, compensadora de desigualtats i tantes coses més, i que la realitat els ha decebut: esperaven tota una altra cosa! A aquells mestres i pares que encara creuen que «allò» que havien esperat és possible, més enllà dels realismes econòmics i dels pactes o compromisos polítics, més enllà del missatge que continuament reben que la situació es inevitable, que no s'hi pot fer res, que més val no moure's; qua davant del desencís generalitzat i de les dificultats, són capaços de tornar a començar, malgrat que companys cansats es refugiïn en noves formes d'hedonisme i en el retorn a la individualitat. El moment no és propici per a clams d'aquest estil, però la lucidesa de l'anàlisi és perfectament compatible amb la tossuderia.



## ELS JOCS DE SIMULACIÓ A L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS A L'EGB

per Elena Martín

Instituto de Ciencias de la Educación  
Universidad Autónoma de Madrid

Afortunadament, la didàctica de les ciències socials ha canviat molt en els últims anys. Ja comença a ser una idea força estesa i admesa per un nombre elevat de professors que l'important no és tant ensenyar uns continguts determinats com aconseguir que l'alumne aprengui a «fer geografia» o es converteixi en un «historiador». Es tracta, doncs, d'ensenyar una metodologia per analitzar els fets socials, una metodologia que exigeix raonar d'una manera abstracta i comprendre les relacions causals que hi ha entre les diferents variables que interactuen en el tram que suposa qualsevol fet social. Aquest tipus de raonament és especialment difícil d'aplicar en el camp de les ciències socials. Les ciències experimentals afavoreixen aquest pensament hipotètic-deductiu mitjançant la utilització del mètode científic. En canvi, la major part dels fenòmens socials són difícils de manipular i de reproduir a voluntat. No podem provocar una revolució política davant els ulls dels nens com ho fem amb una reacció química. Aquesta incapacitat d'experimentació en el camp social ha estat tradicionalment un dels desavantatges que s'han atribuït a la didàctica d'aquestes àrees.

Freqüentment, quan hem de manejar una realitat que resulta difícilment aprehensible, el que fem és simplificar-la, reproduir-la amb menys elements, és a dir, construïm un model. En aquest sentit els jocs de simulació suposen una possible solució a les limitacions que hem assenyalat, ja que es tracta de reproduccions d'esdeveniments de la vida real, però re-

produccions simplificades de les quals s'elimina la major part de la informació irrelevant; se succeeixen els passos i es permet als alumnes de ser els veritables actors de la situació, d'enfrontar-se amb la necessitat de prendre decisions i de valorar-ne els resultats.

Quan, per exemple, s'estudia a 8è d'EGB el tema de la primera Guerra Mundial, normalment resulta difícil portar els alumnes més enllà de les dates i els noms i fer-los comprendre, ni que només sigui d'una manera encara superficial, les causes que van provocar el conflicte o les conseqüències que va tenir en les relacions internacionals. Si en comptes d'explicar-los el tema, o fins i tot de realitzar amb ells plans de treball en els quals hagin de localitzar ells mateixos la informació, reproduïm a classe el Congrés de Versalles<sup>1</sup> és molt probable que el resultat sigui molt positiu. En aquest joc els nens de la classe es divideixen en grups per formar les diferents delegacions que van assistir al Congrés: França, EUA, Gran Bretanya, Itàlia i Japó.

Cada delegació ha de definir els objectius que pretén obtenir i l'estratègia que utilitzarà en la negociació amb els altres països. S'obre a continuació un període de negociacions ocultes en les quals els representants de cada grup poden establir aliances i arribar a acords sobre els diferents temes. Per fi se celebren les sessions del Congrés pròpiament, que ja són públiques, en les quals es debaten les mesures que es prenen amb els països vençuts i la nova distribució del mapa d'Europa. En la po-

sada en comú que ve després del joc es comparen els resultats del Congrés simulat amb els del Congrés real i el mapa obtingut en el joc amb el que es va establir el 1919, cosa que permet als alumnes d'analitzar, per exemple, de quina manera una decisió seva, que no es va prendre realment al Congrés de Versalles, ha fet que una determinada àrea geogràfica quedi sota el control d'un país diferent d'aquell del qual va passar a dependre realment.

### **Origen i desenvolupament dels jocs de simulació**

Les tècniques de simulació tenen segles de vida; és la seva aplicació a l'aula el que constitueix un fenomen recent. Filòsofs com Plató o Rousseau ja assenyalaven la utilitat, com a eines didàctiques, de les situacions simulades, creades artificialment. I tota l'evolució que s'ha produït en la concepció del joc, des de postures com la d'Spencer —per qui el joc era només una forma de descarregar l'energia sobrant— fins a la teoria de Dewey —en la qual ja es proposa que el joc passi a formar part del currículum escolar— i les concepcions actuals de Piaget, Vygotski, Elkonin i Bruner, ha fet evident la funció que el joc ocupa en el desenvolupament cognitiu.

Segons Inbar i Stoll (1972), la primera simulació pròpiament dita té lloc a finals del segle XVIII sota la forma de jocs de guerra. El primer de què tenim notícia és el «Neue Kriegspiel», un joc basat probablement en els escacs que apareix el 1778. Es tracta d'un tauler que representa un mapa dividit en 3.600 quadrats en els quals les tropes s'han de moure d'acord amb les regles, les quals tenen en compte els trets topogràfics del terreny. La creença que començava a dominar que la guerra s'estava convertint en una ciència i que per tant se li podien aplicar els principis científics pot explicar el fet que sorgissin una quantitat de jocs militars que han continuat desenvolupant-se d'una manera cada vegada més àmplia.

Del camp de l'estratègia militar, els van passar al món dels negocis. Es va pensar que, així com en els jocs de guerra els subjectes es trobaven en situacions en què havien de prendre decisions fonamentals els resultats de les quals comprovaven

immediatament, seria bo crear situacions en què homes d'empresa s'haguessin d'enfrontar amb moments que exigien també preses de decisió i anàlisi de les conseqüències. Així, el 1956, l'«American Management Association» va crear un joc, el Top Management Decision Simulation, en el qual els equips representaven companyies que competien en el mercat. La resposta dels participants i els educadors va ser tan entusiasta que es va produir una enorme proliferació de jocs. Dos terços de les facultats de ciències econòmiques dels Estats Units els van adoptar i van desenvolupar els seus propis jocs com a part del currículum escolar (cf. Dale i Klassan, 1964).

El 1961, Coleman va finalitzar «The Adolescent Society», un estudi de deu escoles d'ensenyaments secundaris i va recomanar l'ús dels jocs de simulació a l'aula. A partir d'aquest moment aquesta tècnica comença a generalitzar-se sobretot als Estats Units i a Anglaterra, que són els dos països on, fins ara, els jocs de simulació tenen més èxit. A Espanya ha estat durant aquests dos últims anys que s'han començat a introduir en l'ensenyament.

### **Els jocs de simulació a l'EGB**

Malgrat que l'ús més important dels jocs de simulació s'ha donat sobretot als cursos de l'escola secundària, el que serien els nostres ensenyaments mitjans, hi ha molts jocs que es poden dur a terme a l'EGB, sobretot al segon cicle. Analtzarem algunes de les característiques dels alumnes d'aquesta etapa i dels propis jocs que expliquen l'eficàcia de la simulació com a recurs didàctic.

Una de les queixes més habituals dels mestres és que no aconsegueixen que els seus alumnes s'interessin pels temes que estudien. El grau de motivació que s'aconsegueix amb els jocs de simulació és molt alt, ja que resulta més fàcil motivar els nens quan estan aprenent coses per mitjà d'una activitat que a la vegada els diverteix. Aquesta bona disposició facilita l'aprenentatge i desperta un gran interès pels continguts que es transmeten en el joc. Per a molts professors aquesta raó és suficient per justificar-ne l'ús, però com veurem n'hi ha moltes més.

El nen d'aquesta etapa és un subjecte que encara té un tipus de pensament con-

26 cret, tot i que els últims cursos comença a construir un raonament més abstracte. Es tracta, per tant, d'un noi que encara necessita recolzar-se en una presentació concreta de les dades que ha d'aprendre. Els jocs de simulació simplifiquen el món real per abstroure'n i fer ressaltar-ne els aspectes fonamentals. Faciliten la comprensió dels processos complexos en eliminar la informació irrellevant que hi ha en tota situació de la vida real i en explicar allò que moltes vegades hi ha en la realitat, però de forma implícita. Els jocs fan servir la concepció que el propi alumne té de les coses. Presenten problemes concrets d'una forma simplificada, intermèdia entre l'abstracció i la confusió.

Aquests jocs adequen la realitat al pensament intuïtiu i concret dels alumnes més petits per mitjà de la seqüenciació dels esdeveniments, que permet la presa de consciència de les relacions fonamentals i de les alternatives existents.

D'altra banda, tots sabem que és imprescindible que el subjecte sigui actiu en l'aprenentatge. La simulació és una tècnica orientada cap a l'activitat a classe, una activitat en la qual participen tant professors com alumnes. Per mitjà dels jocs de simulació, el subjecte va construint activament el seu propi coneixement en comptes de rebre'l ja elaborat. En les situacions plantejades pels jocs, els alumnes han de fer taules, gràfics, mapes, etcètera; totes, activitats que permeten captar aspectes del problema que són difícils de transmetre per altres mitjans.

L'aprenentatge s'aconsegueix per situacions simulades en les quals cal explorar estratègies de solució de problemes que el mateix subjecte determina i dirigeix. Anar-se enfrontant directament amb els problemes i les contradiccions que la «realitat» li planteja, li permetrà anar reproduint i recreant el coneixement que es pretén adquirir, i així quedaran assimilats la resta dels continguts significatius del subjecte.

A més a més, en aquestes edats resulta encara molt difícil comprendre les relacions que es produeixen dins d'un sistema. La realitat s'entén d'una manera simplista, sense una comprensió real de les relacions causa-efecte.

En aquesta etapa els nens no són capaços d'entendre que un fet social determinat quasi mai no és la conseqüència d'una sola variable sinó que es deu a la interac-

ció de molts factors que hi conflueixen en un moment donat. Tanmateix, actualment hem passat, com assenyalen Carretero, Pozo i Asensio 1983; Pozo i Carretero, 1983; Carretero, Asensio i Pozo, en aquest mateix número), de l'ensenyament de la història basat en herois i dates a l'ensenyament on ens interessa que l'alumne descobreixi les relacions causals, i de la geografia centrada en els llocs a la geografia que insisteix sobretot en els processos, sense tenir en compte les limitacions que el seu desenvolupament cognitiu imposa a aquesta comprensió. Els jocs de simulació ajuden a superar aquesta dificultat, ja que són els mateixos subjectes els qui decideixen els passos que cal seguir en cada situació, i això els permet analitzar les conseqüències d'una determinada acció seva sobre el resultat i compararla amb el procés social real. Però, en el cas dels jocs, hi ha l'avantatge que el subjecte es mou en un entorn lliure de riscos; es pot permetre prendre decisions sabent que les seves accions no tindran conseqüències reals, i, d'altra banda, pot aprendre de les seves equivocacions i posar-hi remei en endavant a partir dels resultats obtinguts. Un exemple d'això seria l'ús que es fa de la simulació en l'aprenentatge dels pilots.

Una altra de les característiques dels alumnes d'EGB és que encara mostren un cert egocentrisme, és a dir una incapacitat per descentrar-se del seu propi punt de vista. La representació de papers que es fa a vegades en els jocs de simulació permet que els nens apreïïn punts de vista diferents dels seus i facilita la capacitat de posar-se en el lloc dels altres.

La interdisciplinarietat, tan buscada a l'EGB, és una altra de les característiques dels jocs, ja que reproduïxen situacions en les quals poden intervenir simultàniament nocions geogràfiques, sociològiques, polítiques, històriques, econòmiques, geològiques, etc. Ajuden a acabar amb les barreres artificials entre les diferents matèries en presentar un coneixement interconnectat. D'altra banda, els jocs de simulació insisteixen sobretot que els alumnes aprenguin models d'actuació i models de realitat que puguin, per tant, transferir-se d'un contingut a un altre i d'una disciplina a una altra diferent. En un món que canvia tan ràpidament com el nostre, probablement sigui més útil la comprensió dels processos bàsics que el coneixement dels fets concrets.

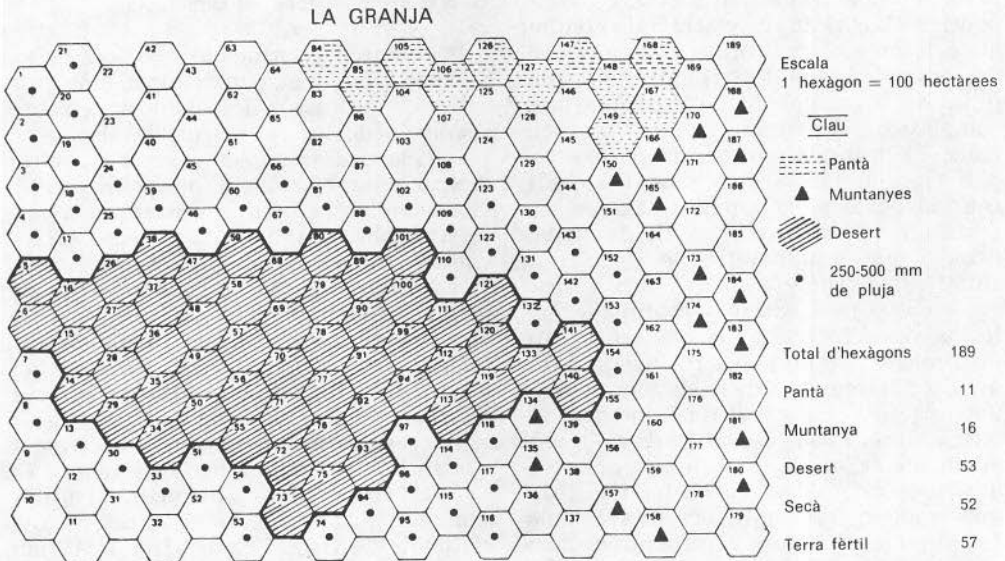
Caldria ressaltar, finalment, els aspectes positius que es deriven de la interacció social que es produeix en els jocs de simulació. Com que s'hi juga en equip, els jocs exigeixen dels participants un alt grau de cooperació. Es trenca així, en cert sentit, la relació professor-alumne i s'estableixen relacions entre companys. Està comprovat (cf. Perret-Clermont, 1984; Coll, 1984; Forman i Cazden, 1984) que els nens aprenen millor d'altres nens que dels adults; el tipus de relacions que estableixen entre ells és més fructífer per a l'aprenentatge que la relació més o menys clara d'autoritat professor-estudiant. D'altra banda, en aquest clima de cooperació, el més preparat pot ajudar el qui ho està menys i, a més, en posar-se en joc capacitats molt diverses, el nen que té dificultats en un aspecte pot tanmateix destacar en un altre. D'aquesta manera es respecta el ritme personal de cada nen. Hi haurà alumnes que només captaran els fets que s'hi exposen, i en canvi n'hi haurà que arribaran a descobrir els processos més abstractes i les estratègies més generals.

A la vegada, la necessitat que té cada grup de defensar el seu punt de vista ajuda a desenvolupar la capacitat de diàleg i de defensa raonada dels seus arguments,

que són habilitats imprescindibles per a les relacions socials.

Enfront d'aquests avantatges, són pocs els inconvenients que presenten els jocs de simulació. Entre aquests caldria assenyalar el temps que consumeixen, la necessitat d'una reestructuració de l'espai a la classe i la dificultat d'avaluar el coneixement que s'adquireix amb el seu ús.

Aquest últim potser és el desavantatge més seriós, tot i que evidentment depèn de la importància que donem a l'avaluació de continguts. Caldria distingir entre dos tipus d'avaluació: l'avaluació de coneixements i l'avaluació del propi joc. La primera es pot realitzar per mitjà de diferents procediments. Piñero i Gil (1984), en un estudi amb nenes de 5è i 7è d'EGB, exposen tres nivells d'avaluació. En primer lloc l'avaluació de continguts, que consistiria a plantejar una sèrie de preguntes sobre dades concretes del tema, com són noms de personatges històrics o d'accidents geogràfics, etc. Un segon nivell seria la prova de raonament, que permetria esbrinar ja no coneixements puntuals sinó la capacitat dels subjectes per treure una sèrie de conclusions a partir d'unes dades o de posar en relació diferents fets entre si. Finalment, es podria utilit-



**28** zar una prova de generalització que consistís a presentar als subjectes una situació semblant a la del joc i veure si transfereixen allò après al nou problema.

Pel que fa a l'avaluació del propi joc, es pot demanar a cada alumne que valori la seva aportació al joc i el seu rendiment, com també el del seu grup. També resulta molt útil enregistrar la realització de la simulació en vídeo i analitzar posteriorment cada un dels passos que s'han anat fet. Però cal destacar que l'aspecte avaluat que menys desenvolupat està és el que es refereix a l'eficàcia dels jocs de simulació enfront d'altres mètodes didàctics més tradicionals. L'absència d'un marc teòric coherent (cf. Martín, 1982) ha dificultat la investigació rigorosa en aquest aspecte. Tanmateix, les dades existents demostren que la majoria de vegades el resultat és positiu, i per descomptat el que mai no ha passat és que el resultat hagi estat pitjor. El treball pioner a Espanya de Piñero i Gil posa de manifest les diferències que podem trobar en un mateix joc amb edats diferents. És imprescindible continuar estudiant la influència d'aquesta i de moltes altres variables en l'execució dels alumnes en els jocs de simulació.

### Un continu entre el joc i la realitat

Hi ha molts tipus de jocs de simulació, però, com assenyala Delval (1983), tots es podrien classificar en relació a un continu als extrems del qual hi hauria d'una banda jocs molt simplificats, i per tant allunyats de la realitat, i de l'altra jocs molt complexos però molt propers als fets reals. El primer tipus estaria representat pels «jocs de taula», en alguns dels quals, com els escacs, la simplificació és tan gran i hi ha un nivell tan alt de simbolització que resulta difícil reconèixer la situació real simbolitzada. A més a més, en aquests jocs l'atzar —representat en forma de daus, cartes o qualsevol altre instrument— té un paper molt important. A l'altre extrem hi hauria els jocs com El Congrés de Versalles, al qual ens hem referit anteriorment, en els quals es tracta de mantenir quasi totes les característiques que es produeixen en un fet real i que resulten, per tant, jocs més complexos. Aquí les decisions es deuen a opcions personals i no a l'atzar, però es perd en canvi part del caràcter lúdic de la situació.

Aquest últim tipus és més semblant a les ja conegudes dramatitzacions, tot i que entre una i altra activitat hi ha diferències, ja que en el joc l'alumne pot no fer el que el personatge va fer, mentre que en la dramatització s'ha de mantenir fidel al paper que se li adjudica. Entre els dos extrems d'aquest continu joc-realitat hi ha una gran possibilitat de situacions intermèdies. Un exemple en seria el joc de les granges que es presenta com a annex al final de l'article. Les opcions que hi ha entre aquests dos extrems es podrien resumir de la manera següent:

1. Riquesa de detalls:  
simplicitat manipulativa.
2. Complexitat i precisió:  
capacitat de portar el joc endavant.
3. Seqüències d'aprenentatge realitzades lliurement:  
llibertat del jugador per implicar-se en el joc.
4. Objectius molt generals:  
objectius específics.
5. Sistema tancat:  
sistema obert.

Com es pot veure, és difícil que un joc de simulació sigui alhora rigorós i suggestiu.

### El disseny dels jocs de simulació

Ja hi ha un gran nombre de jocs de simulació. Comptem, per exemple, amb jocs sobre els processos de colonització, sobre l'evolució de les ciutats medievals, sobre planificació de recursos energètics, sobre l'impacte ambiental de noves construccions com un aeroport, un pont o una carretera, sobre l'organització de les xarxes d'autobusos o de ferrocarril, sobre la borsa i molts d'altres en la citació dels quals no ens podem detenir.<sup>2</sup> El problema és que la majoria són en anglès. En aquest moment són molt pocs els jocs que un mestre d'EGB podria utilitzar a la seva classe sense haver-los de traduir; per això té interès que almenys coneguem els pocs que hi ha. En primer lloc disposem d'El joc de l'aigua,<sup>3</sup> que és un material utilíssim en el qual s'estudia l'aigua des de tots els punts de vista. Piñero i Gil (1984) han adaptat el joc anglès de la colonització d'Àustràlia. Miguel Angel García (1984) ha

dissenyat un joc sobre els furs de Navarra, i Martínez Liébana (1984) sobre les centrals termoelèctriques. Finalment, també està traduït El Congrés de Viena (Martín, 1983).

Atesa l'escassetesa de jocs de què disposem, una possible solució és dissenyar nosaltres mateixos els nostres jocs, bé inventant-los totalment, bé seguint l'esquema dels que ja estan editats. Els passos en el procés de disseny d'un joc són els següents:

1. *Identificació del tema que es vol il·lustrar mitjançant el joc.* Com més definit tinguem el tema que volem tractar, més senzill ens resultarà traduir-lo en un joc. Per exemple, podem estudiar l'impacte que tindrà la construcció d'una nova carretera.<sup>4</sup> Cal tenir en compte la capacitat dels alumnes als quals va dirigit. És possible que si intentem reflectir tots els aspectes del tema, la situació resulti excessivament complexa i per tant ineficaç.

2. *Determinació dels objectius.* Cal definir quins objectius pretenem amb el joc. Hi hauria dos tipus d'objectius: de continguts i d'habilitats. Podem plantejar, per exemple, que aprenguin alguna noció d'urbanisme i que coneguin els conflictes d'interessos que es posen de manifest en qualsevol fet social. Però també pretendriem que adquirissin habilitats més generals, cognitives, com la interpretació d'un plànol o una gràfica, o socials, com aprendre a dialogar, a argumentar i a expressar-se correctament.

3. *Definició del context.* Hem de decidir si el joc ha de reflectir un fet real o fictici, i el context temporal i espacial on tindrà lloc. Decidim, per exemple, que sigui real, que tingui lloc en l'actualitat i que se situï especialment a Màlaga.

4. *Determinació dels materials.* Pot ser una situació en què el factor principal sigui el diàleg entre els participants i en la qual no calgui cap material concret; o pot tractar-se d'un joc en què la situació se simuli per mitjà de materials. Per exemple, en el cas de la carretera, calen plànols, informació del MOPU, etc.

5. *Determinació dels participants i dels seus objectius.* Cal definir quins personatges o quins factors físics seran els protagonistes de la simulació i quina serà la seva funció i quins els seus objectius. En el cas de la carretera hi hauria, per exemple, l'ajuntament, els veïns, els ecologistes, els usuaris, els propietaris del terreny,

etcètera, i cadascú defensaria uns interessos diferents i per tant hauria de buscar una estratègia diferent.

6. *Determinació de la seqüència del joc i de les regles.* Cal definir els passos que han de fer els alumnes durant el joc. Per exemple, en el nostre cas s'ha de preparar una estratègia, després hi pot haver negociacions secretes, després un ple de la comissió d'urbanisme, etc. La determinació de les regles variarà en funció del tipus de joc que vulguem fer, molt real o molt lúdic, com ja hem assenyalat anteriorment.

7. *Poliment del joc.* L'última fase en un joc de simulació consisteix a «polir» el model per obtenir bons resultats. Segons el grau d'experiència del dissenyador caldrà més o menys sessions per arribar al resultat final. Uns quants assaigo amb un grup d'amics pot ser una bona manera de veure els problemes que sorgeixen a l'hora de posar en pràctica el disseny i de corregir-los abans de llançar-lo en una situació de classe, que resulta molt més crítica.

## ANNEX

Presentem a continuació un exemple del que és un joc de simulació. Es tracta, en aquest cas, d'un joc dissenyat per a alumnes de 9 a 15 anys, editat per Dalton *et al.* (1972) *Simulation games in geography*. Londres: MacMillan.

## LA GRANJA

Una sèrie de companyies agrícoles s'estableixen cada una en un dels hexàgons del mapa (hexàgon base) (escollint-les elles mateixes o a l'atzar), sobre el qual el director de la companyia construirà l'edifici central de la granja. L'objectiu és adquirir terra com més propèra millor a la base. Cada nou hexàgon és terra que es pot explotar com a granja. Cada any s'hi afegeix un nou hexàgon. (fig. pàg. 27)

Es poden adquirir tot tipus de terres.

Després de deu anys d'explotació de la granja, les companyies han d'avaluar els beneficis.

Com que resulta més convenient utilitzar terres properes a la granja que terres allunyades, els hexàgons que s'adquireixin prop de la base tindran més valor que els que siguin més lluny.

### 30 Valors de les terres

*Per a la terra amb aigua, llisa i amb bons drenatges:*

- 4 punts per cada hexàgon que s'obtingui en la primera tirada dels 6 que hi ha al voltant de la base.
- 2 punts per cada hexàgon que s'obtingui en la segona tirada.
- 1 punt per cada hexàgon que s'obtingui en la tercera tirada.

*Per a la terra muntanyosa i la terra amb precipitacions anuals de 250-500 mm:*

- 2 punts en la primera tirada.
- 1 punt en la segona tirada.
- 1/2 punt en la tercera tirada.

*Per a la terra desèrtica i pantanosa:*

- 1 punt en la primera tirada.
- 1/2 punt en la segona tirada.
- Cap punt en la tercera tirada.

Si un jugador es troba bloquejat pels seus rivals i no pot comprar terra al voltant de la seva base, per cada tirada que perdi obté una bonificació de 200.000 pesetes. El capital acumulat pot invertir-lo en una piscifactoria, en magatzems comercials, construir una fàbrica per a la transformació dels productes o establir una indústria de serveis, mentre les companyies més ben situades continuen ampliant les seves granges.

Que consideri la millor localització per a qualsevol d'aquests negocis dins el territori de les companyies.

Teòricament el nombre màxim de punts que qualsevol companyia pot obtenir en els deu anys, a partir de les seves 1.000 hectàrees, és 32.

¿Per què resulta difícil arribar a aquesta xifra?

Alguns grangers parteixen d'una millor posició que altres. Alguns no poden ampliar les seves granges a causa de les muntanyes, el mar o la terra seca que volta les seves propietats. Les diferències de localització i les condicions físiques signifiquen que la gent no comença amb les mateixes oportunitats d'èxit i que això s'ha de reflectir al final.

Cal marcar les carreteres que podrien connectar les granges amb els ports.

Una possible continuació podria ser suggerir a cada companyia que pot: a) subministrar feina a 10 persones a cada un dels millors hexàgons i a 5 als hexàgons de terra molt seca; b) donar una bonificació pels hexàgons costaners on es podria desenvolupar un mercat per al producte, o per aquells on pogués ser rendable una explotació agrícola més intensiva.

¿Quines parts del país tindrien una major densitat de població?

¿Quins grangers haurien d'adoptar tècniques d'explotació de terres de secà?

1. Aquest joc ha estat dissenyat per Lola Gutiérrez i Pilar Linaza i s'ha portat a la pràctica diverses vegades amb alumnes de 8è d'EGB; es publicarà pròximament.

2. A Martín (1982) es recull una relació de tots els jocs que hi ha disponibles a la biblioteca de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat autònoma de Madrid.

3. Aquest joc ha estat dissenyat pel Servei del Medi Ambient de la Diputació de Barcelona.

4. Aquest joc ha estat dissenyat per un grup de professors del Seminari Permanent de Ciències Socials de l'ICE de Màlaga; esperem que es publiqui pròximament.

#### Full de puntuació

Companyia											Capital	Total punts
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
A												
B												
C												
D												

#### Referències

- CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (1983), *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*, «Infancia y Aprendizaje», 23, 55-74.
- COLL, C. (1984), *Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*, «Infancia y Aprendizaje», 27-28, 119-138.



DALE, A. G.; KLASSON, C. R. (1964), *Business gaming: a survey of american collegiate schools of business*, «Bureau of business research», Austin: the University of Texas.

DELVAL, J. (1983), *Crecer y pensar*. Barcelona: Laia.

FORMAN, F. A.; CAZDEN, C. B. (1984), *Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales*, «Infancia y Aprendizaje», 27-28, 139-157.

GARCÍA, M. A. (1984), *La historia cercana a través del juego*, «Cuadernos de Pedagogía», 117, 41-42.

INBAR, M.; STOLL, C. (1972), *Simulation and Gaming in social sciences*, Nova York: The Free Press.

MARTIN, E. (1982), *Los juegos de simulación en EGB y BUP*. Serie de monografías del ICE de la UAM. Madrid: Ediciones Canto-blanco.

MARTÍN, E. (1983), *Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico*. «Infancia y Aprendizaje», 24, 69-88.

MARTÍNEZ, E. (1984), *La localización de las centrales termoeléctricas en la región asturleonés. Una práctica de simulación geográfica para alumnos de 2 y 3 de BUP*, «Boletín de Acción Educativa», 26, 32-39.

PERRET-CLERMONT, A. (1984), *La construcción de la inteligencia y la interacción social*. Madrid: Visor.

PIÑEIRO, M. R.; GIL, P. (1984), *Los juegos de simulación en la EGB: una investigación en el área de las ciencias sociales*, «Infancia y Aprendizaje», 27-28, 185-204.

POZO, J. I.; CARRETERO, M. (1983), *El adolescente como historiador*, «Infancia y Aprendizaje», 23, 75-90.

## BIENVENIDO AL MUNDO DE DUNGEONS & DRAGONS® AVENTURA SIN FIN



¡El juego más popular en EE.UU. ahora en libros de bolsillo!

Elige tu mismo el final de cada aventura. En un mundo dominado por dragones, monstruos y espíritus malignos, tú decides el camino a seguir. En tus manos está tu propia supervivencia.

### TÍTULOS PUBLICADOS:

- 1 *Las Cavernas del Terror*
- 2 *La Montaña de los Espejos*
- 3 *Las Columnas de Pentegarn*
- 4 *Retorno a Brookmere*

Editorial **TIMUN MAS, S.A.** Castillejos, 294 - 08025 Barcelona

## MUSEUS DE LA CIUTAT

# MUSEU D'ART MODERN

**E**l Museu d'Art Modern conté pintura, escultura, dibuix, gravat i arts decoratives des de començaments del segle XIX fins a representacions d'art actual, si bé el fons més nombros i significatiu correspon a obres de la segona meitat del segle XIX i del primer quart del segle XX.

Els artistes representats són, fonamentalment, catalans



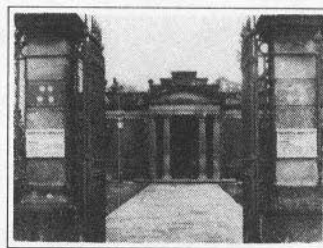
o formats a Catalunya. Cal destacar les col·leccions referents a moviments tan arrelats a Catalunya com el Modernisme, amb obres de Casas, Rusiñol, Brull, Llimona, Escaler, Homar, Busquets i Serra entre altres, i el Noucentisme representat molt especialment per Nogués, Sunyer, Casanovas, Clarà i Manolo. Hi sobresurten també els pintors Fortuny, Martí Alsina, Vayreda, Mir, Gimeno, Pidelaserra, Canals, Regoyos, Nonell i els escultors Gargallo i González.

Dels últims quaranta anys s'hi exhibeixen obres que pertanyen a dues tendències. Una més àmpliament representada formada pels artistes que continuen en una línia figurativa (Camps Ribera, Grau Sala, Villà, Amat, Mallol Suazo...) i l'altra, la dels que han seguit camins diversos dins l'art no figuratiu (Dalí, Tàpies, Tharrats, A. Puig, Guinovart, Ràfols Casamada i Hernández Pijoan, entre altres).

### Serveis que ofereix:

Departament pedagògic, atenció individual a acompanyants de grup i visites explicades als grups que ho sol·liciten prèviament. (Tel. 319 57 31).

Departament de dibuixos.  
Departament de gravats i cartells.  
Departament fotogràfic. Venda de publicacions. En el mateix edifici es troba la Biblioteca dels Museus Municipals d'Art.



**Adreça:** Palau de la Ciutadella  
Parc de la Ciutadella

**Horari:** Laborables de 9 a 19,30 hores.  
Diumenges i festius de 9 a 14 hores.  
Dilluns matí tancat.

**Entrada:** 100.- Pres. Entrada gratuïta els diumenges i sempre per a escolars, estudiants, jubilats, membres de ICOM, professionals de l'ensenyament, menors de 16 anys i grups amb finalitat cultural o docent.

**Accessos:** Autobusos 14, 16, 17, 39, 51, 40, 41, 42  
Metro Triomf i Barceloneta.

**Informació:** Tels. 319 57 28 i 310 63 08

## UNA PROPOSTA DIDÀCTICA PER A L'ESTUDI DE LES PLANTES MEDICINALS: RECOLLECCIÓ I UTILITZACIÓ

Les plantes medicinals són aquells vegetals que tenen dues propietats curatives que permeten utilitzar-les com a remei per a certs problemes de salut. Antigament s'utilitzaven com a farmacopea; avui en dia s'usen com a elements curatius coadjuvants i són els elements bàsics de molts medicaments. També se sintetitzen elements químics artificials copiats. Però en molts casos es poden usar directament sense haver de recórrer als medicaments. Per això és important que es conegui aquest grup de plantes remeieres. Es pot començar a ensenyar als infants. Així doncs, és necessari conèixer la seva utilització per dues raons:

- Per a evitar l'abús innecessari de medicaments químics sintètics.
- Per la facilitat d'aconseguir-ne la majoria en el nostre entorn.

Existeixen diverses famílies de plantes, la majoria aromàtiques, amb propietats molt diverses: *digestives* (contra el restrenyiment, per a facilitar una millor digestió), *respiratòries* (curen la tos, els constipats, la bronquitis), *urinàries* (com a diurètics, que faciliten el filtrat en el ronyó), *nerviuses* (com a relaxants o com a estimulants). I externament també tenen moltes més aplicacions: per a protegir la pell, per a la caspa, per a la descamació excessiva de la pell (seborrea), per a inflamacions (en forma de cataplasmes), etcètera.

Veurem quins són els mètodes per a la recollecció i utilització. Distingim els següents processos:

1. Recollecció.
2. Assecatge.
3. Conservació.
4. Utilització.
5. Herbari bàsic: 12 plantes medicinals.

### 1. Recollecció

La millor estació de l'any és la primavera, perquè es troben la majoria de les espècies en floració, molt important en el cas que es necessitin les flors per a la seva aplicació. Es poden utilitzar diferents parts de la planta segons les propietats remeieres que interessin o tinguin: arrels, fulles, tija, flors o fruits. Normalment en estat sec, per això després s'ha de passar a l'assecatge amb molta cura per evitar que es perdin les propietats terapèutiques. Per al recull cal:

- Bosses de plàstic o sobres de paper.
- Tires de paper per a indicar el nom de la planta, data i localitat.
- Llapis (millor que bolígraf, per a evitar que s'escorri la tinta).
- Tisores.
- Una navalla.

### 2. Assecatge

Segons la part de la planta que interessi, usarem diferents mètodes.

En el cas que ens calgui tota la planta sencera (com el romani o la farigola), lligarem poms de plantes i les penjarem de cap per avall en un lloc sec i fresc uns quants dies fins que sigui seca (dues setmanes aproximadament). És important que no es mullin.

Quan volem fulles, flors o arrels per separat, les dipositem en un full de diari suficientment separades perquè no es toquin l'una a l'altra. Es pressen amb pes a sobre. És molt important canviar els diaris al cap de dos dies per evitar que es podreixin les plantes, després es tornen a canviar al cap de més temps (quatre dies) fins que quedin completament seques (normalment al cap de dues setmanes). Quan siguin arrels o tiges,

el canvi ha de ser més freqüent i el temps de premsat més llarg (tres setmanes).

### 3. Conservació

Una vegada assecades, les plantes han de guardar-se en les condicions adients per a protegir-les de la humitat, insectes i podriments. Els millors recipients són els pots de vidre amb tanca hermètica. Si són poc voluminoses o n'hi ha poca quantitat, es poden guardar en sobres de paper. En qualsevol cas cal indicar el nom de l'herba i la data de collita.

### 4. Utilització

Segons el cas, s'utilitza diferent mètode per obtenir les virtuts medicinals. Poden ser:

- Decocció: quan es barreja el material vegetal amb aigua freda unes quantes hores, després es bull tot i es cola.
- Infusió: quan es barreja aigua bullent amb les plantes seques, es tapa el reci-

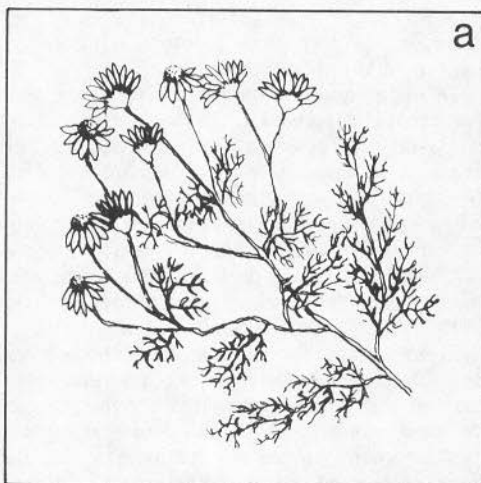
piet i es deixa reposar de 10 a 15 minuts, es cola i es beu el líquid obtingut.

- Maceració: quan es barreja el material vegetal amb un líquid fred (aigua, vi, etc.) un període de temps més o menys llarg (hores o dies). Després es cola.
- Espremudes: s'extreu el suc dels fruits, rels i fulles, per mitjà de trituració i posterior filtració dins un saquet de teixit o un colador molt fi. Aquests suc es poden aplicar de diferents formes, com a xarops, tisanes, cataplasmes o pomades.

### 5. Herbari bàsic

Indicaré aquelles plantes que són més a l'abast i que es poden trobar fàcilment en una sortida al camp. La majoria es poden trobar als boscs de pins i als alzinars, tan freqüents a les rodalies de Barcelona (Vallvidrera, Tibidabo, interior de les costes de Garraf, Penedès, etc.). Això fa possible que aquesta explicació es pugui dur a la pràctica, bo i anant al camp a collir i després seguir tots els mètodes de recollecció esmentats anteriorment fins a arribar a la utilització. Les ordenaré alfabèticament segons el nom vulgar, i n'explicaré les principals característiques.

## HERBARI



- a) *Camamilla* (Ct.=català). Manzanilla (Cs.=castellà).

Aspecte: herba de flors grogues i blanques semblants a les margarides, però que fan una olor característica i coneguda.

Ambient: es cultiva fàcilment i es troba prop de camps de cultiu o de conreu com a restes d'una anterior plantació.

Part usada: flors.

Utilització: infusions que es prenen en casos d'indigestió, vòmits o nàusees. Molt recomanable després de menjar forts a causa de les seves propietats digestives.

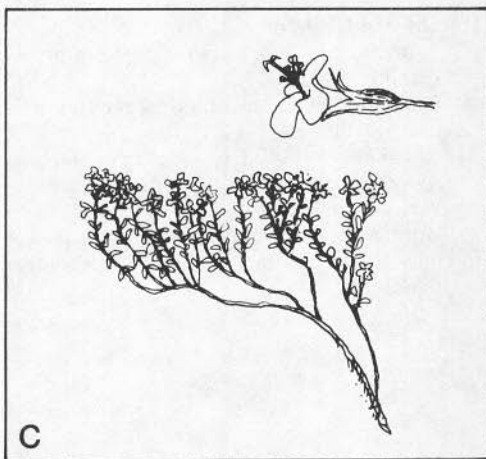


b) *Donzell* (Ct) *Ajenjo* (Cs.).

Aspecte: herbàcia perenne amb flors petites i nombroses de color groc pàl·lid, fulles molt dividides i peludes. És característic una olor molt intensa i gust amarg. Ambient: cultivada en terrenys abandonats que havien estat cultivats anteriorment i solen ser rocósos.

Part usada: fulles i flors.

Utilització: infusions que es prenen per combatre els constipats, bronquitis o tos. També en maceracions de vi blanc per a accions digestives i tòniques.

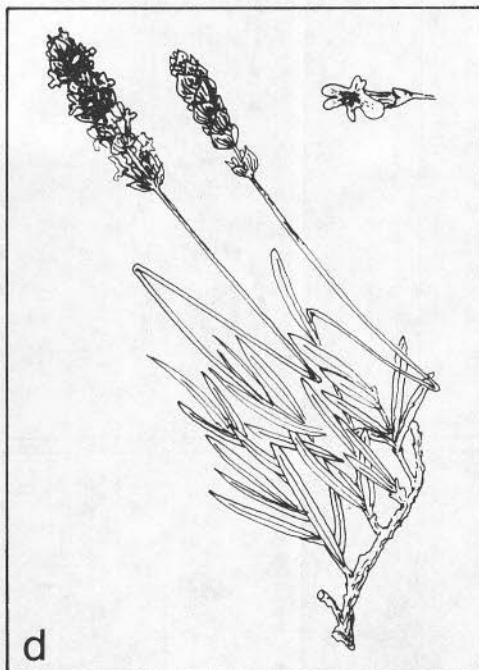


c) *Farigola* (Ct) *Tomillo* (Cs.).

Aspecte: petit arbust espontani amb nombroses flors diminutes de color rosa lil·lós, fulles aciculars que cauen fàcilment. Ambient: es troba en llocs assolellats al bosc o prop del mar.

Part usada: flors i fulles.

Utilització: infusions amb efectes digestius, calmants i sedants. També és utilitzada com a condiment.



d) *Herba Lluisa* (Ct) *Lavanda* (Cs.).

Aspecte: arbust amb tiges esveltes on es troben les flors alineades de color blau lil·lós més o menys intens, amb una olor molt forta que sovint atrau les abelles i les papallones. Fulles laminars i allargades.

Ambient: cultivada o en ambients secs, rocósos i assolellats. També en el bosc d'alzines.

Part usada: flors.

Utilització: infusions per a facilitar la digestió. Inhalacions dels seus vapors per a les bronquitis, tos.

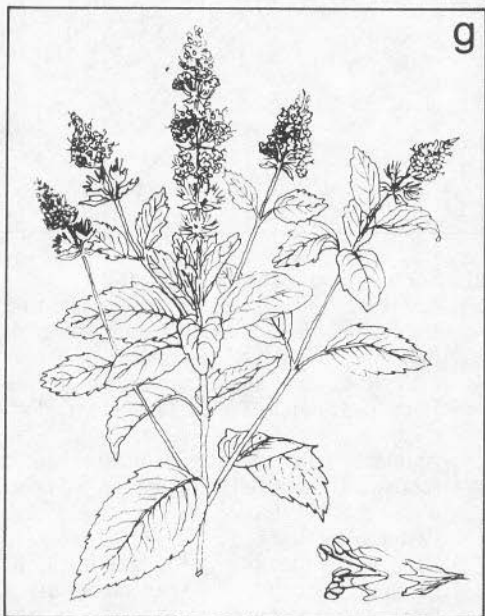
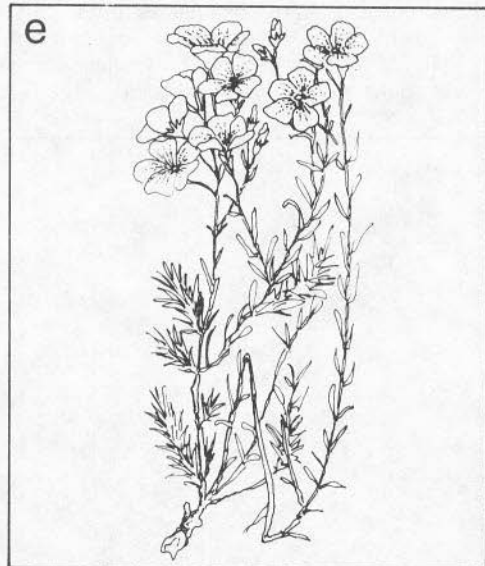
e) *Lli cabrer* (Ct.) Lino (Cs).

Aspecte: herbàcia amb flors acampanulades de color rosa lilaci amb fulles estretes i allargades.

Ambient: en boscos de pins o alzinars molt freqüent a les vores dels camins.

Part usada: fruits.

Utilització: maceració amb aigua, molt útil per a combatre el restrenyiment.

f) *Melissa* (Ct.) Toronjil (Cs.).

Aspecte: herbàcia perenne de flors blancrosades o blaves.

En esprèmer la planta desprèn un perfum de llimona.

Ambient: cultivada o espontània en terrenys poc assolellats, humits i frescos.

Part usada: fulles.

Utilització: infusions per a calmar els nervis, els dolors i les molèsties digestives.

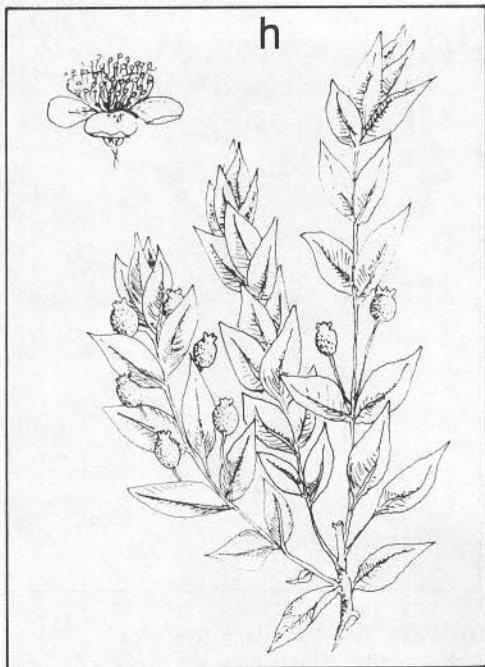
g) *Menta piperita* (Ct. i Cs.).

Aspecte: herbàcia amb flors petites de color morat, rosat o blanc amb l'olor característica de mentol.

Ambient: cultivada fàcilment, prop de camps de cultiu.

Part usada: fulles recollides poc abans de la floració perquè contenen una major concentració de mentol.

Utilització: infusions o tisanes per a combatre indigestions, nàusees i vòmits.



h) *Murta* (Ct.) *Mirtillo* (Cs.).

Aspecte: Arbust amb fulles oposades, simples i molt brillants. Els fruits són petites boletes de color negre amb olor fort característic.

Ambient: en bosc de pins o en alzinars, solen trobar-se als marges de camins.

Part usada: fulles.

Utilització: infusions per a prevenir diarrees i còlics forts.



j) *Santolina* (Ct. i Cs.).

Aspecte: petit arbust amb fulles blanquinoses i aromàtiques, flors grogues en forma de botó.

Ambient: cultivada, en zones obertes i seques de l'alzinar.

Part usada: flors.

Utilització: decoccions per a acció anti-espasmòdica, com a calmant.



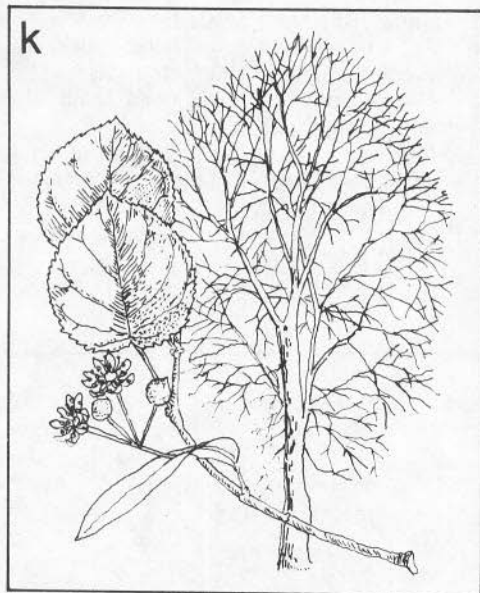
i) *Romani* (Ct.) *Romero* (Cs.).

Aspecte: arbust petit amb flors labiades de color blau-rosat amb olor determinant. Fulles: allargades i primes amb els marges doblegats cap endins, tomentoses.

Ambient: arbust espontani molt abundant en el boscos de la nostra contrada, és florit quasi tot l'any.

Part usada: flors i fulles.

Utilització: infusions amb finalitats calmants, digestives i sedants. També com a condiment.

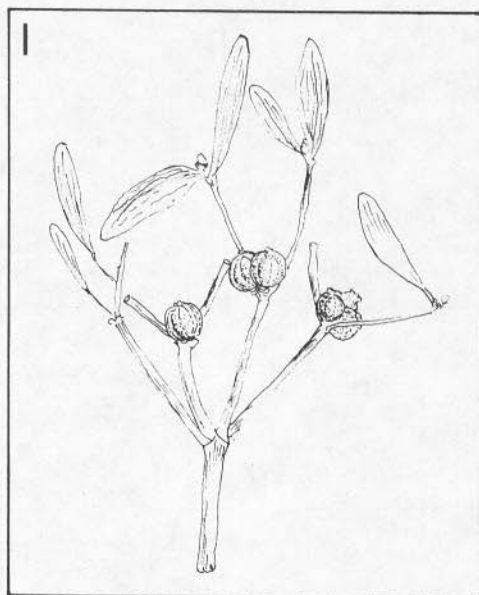
k) *Tilia* (Ct. i Cs.).

Aspecte: arbre amb fulles molt grans i flors especials que creixen en unes bràctees que també semblen fulles.

Ambient: freqüentment en jardins amb fins decoratius, i en estat salvatge en zones humides i frescals prop dels rius.

Part usada: flors.

Utilització: infusions per a combatre els estats de nerviosisme excessiu, insomni, calmants i sedants.

l) *Vespa* (Ct.) *Muérdago* (Cs.).

Aspecte: Branquetes verdoses amb boletes del mateix color que surten dels troncs dels arbres.

Ambient: paràsit del pi negre; aquests boscos estan a l'alta muntanya, als Pirineus per damunt dels 1.500 metres i a les summitats del Montseny parasitant els avets (més rar).

Part usada: planta sencera triturada.

Utilització: maceració amb aigua per a fer baixar la tensió arterial alta.



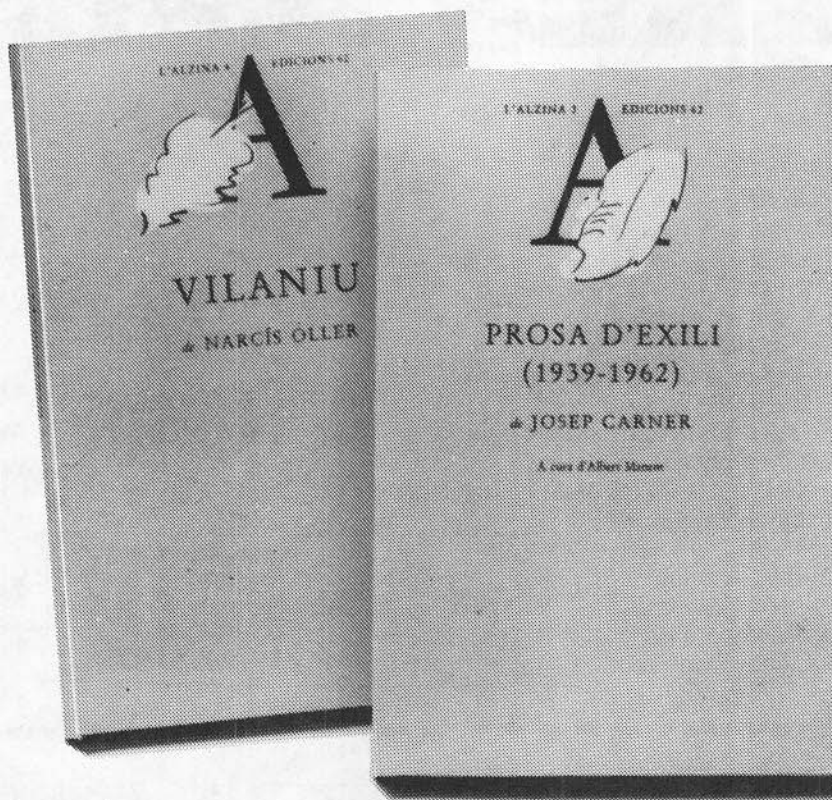


# L'ALZINA

Col·lecció dirigida per Joaquim Molas

Pretén de recuperar per al lector actual  
aquelles obres de la literatura catalana  
que avui resulten pràcticament introbables.

1. **Els fruits saborosos** Josep Carner    2. **Tàntal** Miquel Llor  
3. **Prosa d'exili** Josep Carner    4. **Vilaniu** Narcís Oller



De venda a  
totes les llibreries.

**edicions 62**

# COM I PER QUÈ FER SERVIR CERES DACS

Us volem ajudar a retrobar les ceres DACS, les tècniques i les aplicacions de les quals contribuiran a facilitar el bon desenvolupament escolar dels vostres alumnes.

Ompliu el cupó adjunt i envieu-lo a COLORES FINOS ROSAL, S.A. Sant Gervasi de Cassoles, 75. 08022-Barcelona.

Rebreu un fullet que us explicarà les aplicacions de les ceres DACS a l'escola.

Els mil primers que escriviu, a més a més, rebreu un estoig-mostra de regal.



Nom. \_\_\_\_\_ Cognoms. \_\_\_\_\_

Adreça. \_\_\_\_\_ Telèfon. \_\_\_\_\_

D.P. i Localitat \_\_\_\_\_ Comarca \_\_\_\_\_



S/ Fabricant i distribuïdor de: CERES DACS,  
/A PINTURA A DIT ROSAL, TEMPERA DECANIN i PINTURA CREATIVA GATS

## EXCURSIÓ A ROMANYÀ DE LA SELVA (Gavarres, Baix Empordà)

### Estudi d'un dolmen: «La cova d'en Daina»

#### a) Localització

Romanyà pertany al massís de les Gavarres, el més septentrional de la Serralada Litoral, i queda enclavat dins del Baix Empordà. Al nord-est hi ha La Bisbal; al sud-est, Sant Feliu de Guíxols; a l'est, Palamós, i a l'oest, Cassà de la Selva i Llagostera.

#### b) Objectiu específic

— Establir contacte amb les restes que l'home de la prehistòria ens ha deixat, i valorar la situació dels poblats, els seus monuments (dolmen i menhir) i les troballes obtingudes en les excavacions efectuades.

Crec, no obstant això, que no podem deixar de fixar cap dels objectius que podem assumir en aquesta excursió. Serà missió del mestre veure si pot treballar-los tots o quins tria com a més importants. També assenyallarem doncs:

— Entrar en contacte amb el massís més septentrional de la Serralada Litoral. Estudiar-ne l'aspecte físic, el sòl, el clima i la vegetació.

— Estudiar l'evolució de la seva població fins ara: hi ha una església pre-romànica en fase de restauració, masies que encara viuen de l'agricultura i la ramaderia i fins urbanitzacions, un hostel i un restaurant que sense desfer massa el paisatge, han transformat l'economia de bona part de la zona

#### c) Itinerari

A Romanyà solament s'hi pot anar amb cotxe propi o autocar

S'hi pot pujar per Calonge o bé per dues carreteres que trobem a mà esquerra anant

de Girona a Sant Feliu de Guíxols. La primera de les dues, la trobarem indicada a dos quilòmetres després de Llagostera i la segona, a un i mig abans de Santa Cristina d'Aro.

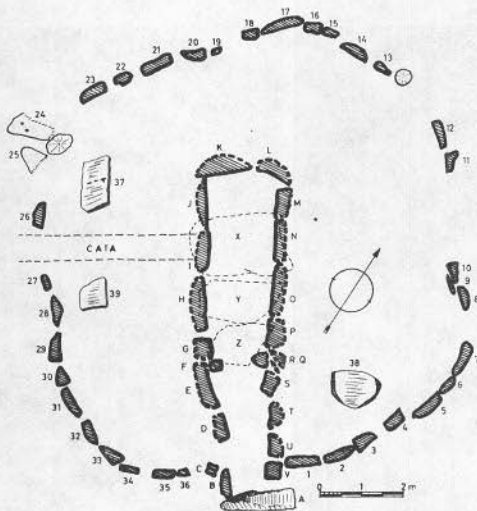
És molt bonic pujar per la de Llagostera o per la de Santa Cristina d'Aro i baixar per la de Calonge. Qualsevol autocar pot fer el recorregut.

El nucli del poblet de Romanyà està format per l'església, un hostel, un restaurant (installat a les antigues quadres d'una de les masies), tres cases i l'antiga rectoria utilitzades per a l'estiueig i solament una masia dedicada a l'agricultura i ramaderia.

També tocant al poble hi ha una urbanització i uns quants xalets. Un d'ells era la casa on es retirà Mercè Rodoreda.

Des de la plaça de l'església es veu la plana de Llagostera, Cassà de la Selva i fins l'entrada de Girona.

Seguint la carretera cap a Calonge, a mig quilòmetre més o menys de Romanyà, troba-



rem a mà esquerra un menhir, el de la Murtra, i a mà dreta, un prat i una font, molt adients per a dinar i poder jugar (cal comprovar si la font raja).

Una mica més enllà trobarem el dolmen anomenat «La Cova d'en Daina». Situats al turonet del dolmen, podrem veure la badia de Palamós.

La part més important dels materials trobats a la Cova d'en Daina els podem veure al museu municipal de Sant Feliu de Guixols. Caldria, doncs, visitar-lo. Aquest museu està obert tots els dies festius al matí i durant els mesos d'estiu (juny, juliol, agost i setembre) obre diàriament matí i tarda. En cas de voler-lo visitar amb els alumnes un dia laboral d'hivern, solament cal posar-se en contacte amb l'ajuntament de Sant Feliu o bé per carta o per telèfon a fi de concretar dia i hora en què voldríem visitar-lo.

#### d) Preparació

A l'escola caldria preparar molt bé tots els punts de la sortida per poder-la aprofitar al màxim.

— Treballar mapes: comarques, relleu, poblacions importants..., tot el que pugui afectar la zona de les Gavarres.

— Fer un estudi, al més complet possible, sobre el clima i la vegetació mediterranis.

— Treballar el calendari agrari, les feines pròpies de cada estació i la relació amb la ramaderia.

— Repassar tot el que sapiguem sobre la forma de viure dels homes primitius.

— Familiaritzar-se amb la planta del dolmen i la seva escala, treballant per exemple les mides del cromlec, la llargada del dolmen o les proporcions de la pedra més gran.

— Llegir i comentar les llegendes dels menhirs (estan publicades a l'obra 3 del recull bibliogràfic).

#### e) Durant la sortida

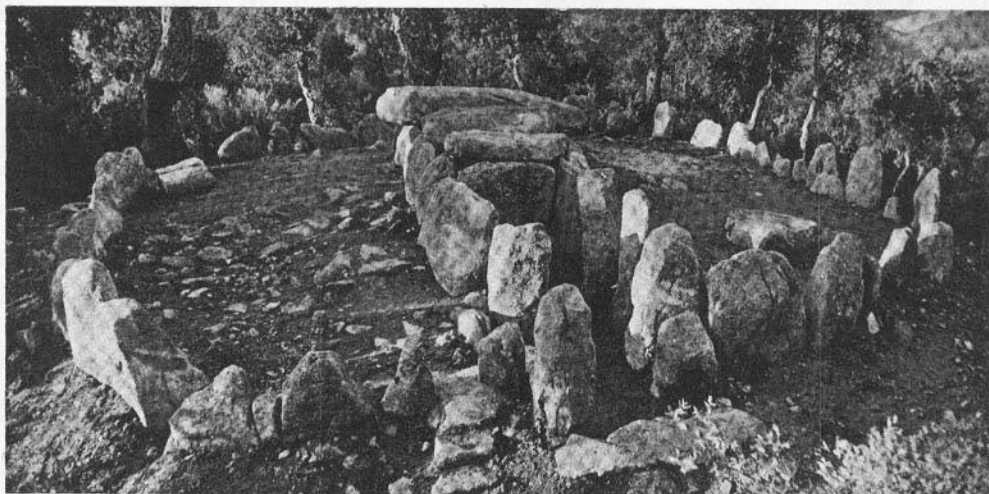
— A la Cova d'en Daina:

Veure la situació i orientació del dolmen. Estudiar la seva construcció observant si seria fàcil trobar les pedres, arrossegar-les o transportar-les, clavar-les i cobrir-ho tot per no ser descobert pels intrusos.

Observar el cromlec i valorar la seva utilitat.

Verificar la coincidència dels elements de la planta amb els del monument.

Comprovar si les mides treballades a l'escola es corresponen amb la realitat.



Valorar la seva capacitat (quants nens hi caben dintre), el seu volum aproximat, el pes de les pedres, etc.

Dibuixar el dolmen des de diferents angles.

— Al poble:

Orientarse amb el mapa treballat a l'escola. Treballar l'estructura del poble al voltant de l'església.

Visitar l'església i estudiar-ne les seves característiques com a monument pre-romànic.

Dibuixar alguna de les cases de pagès. La més representativa, ja que encara és utilitzada com a tal, és la de can Güitó. També és important la casa pairal de la família Cama, casal fortificat dels segles XVII-XVIII.

Fer una petita enquesta sobre la situació actual del poble, sobre els seus conreus i la ramaderia.

Recollir vegetació i repassar les seves característiques totalment mediterrànies.

Observar el sòl granític, les fractures de les roques i la descomposició en sauló.

— Al museu de Sant Feliu:

Dibuixar i prendre notes sobre els objectes trobats a la Cova d'en Daina. Veure quins són d'os, pedra, ceràmica o metall. Agrupar-los per utilitats: defensiva, ornamental, etc.

## f) A l'escola

Agrupar tots els materials reunits en un gran mural resum de la sortida.

Hi ha persones, com Mercè Rodoreda, que abandonen la ciutat per anar a viure a un poble com Romanyà de la Selva. Treballar els interessos humans: l'home primitiu hi visqué per uns interessos concrets i l'home modern per uns altres.

Elena ESTEVE

## g) Bibliografia

- M. Tarradell. «Les arrels de Catalunya», Ed. Vicens-Vives. Barcelona, 1962.
- J. M. Salrach. «Història dels Països Catalans». Coordinada per A. Balcells. Volum I cap. I. Edhasa. Barcelona, 1982.
- Ll. Esteva. «Prehistoria de la comarca guixolense». Volums I i II. Anales del Instituto de Estudios Gerundenses. Vol. XII. 1958.
- Ll. Esteva. «Sepulcros megalíticos de las Gabbarras». Volum I. Ed. Masó. Girona, 1964.
- Gran Geografia Comarcal de Catalunya. Vol. IV: L'Empordà.
- F. Masclans. «Guia per a conèixer els arbusts Ed. Montblanc-CEC. Barcelona, 1972.
- F. Masclans. «Guia per a conèixer els arbusts i les lianes», Ed. Montblanc-CEC. Barcelona, 1972.



# Un diccionari que val per sis.



**1** Diccionari de definicions

*El lèxic bàsic del català, amb definicions clares i exemples d'ús.*

**2** Diccionari etimològic

*Origen i filiació dels mots.*

**3** Diccionari de sinònims i antònims

**4** Diccionari de frases fetes i locucions

**5** Diccionari de famílies de paraules

*Els antecedents, les derivacions dels mots i llur relació.*

**6** Diccionari d'observacions gramaticals

*Remarques ortogràfiques, fonètiques, morfològiques i sintàctiques necessàries per al bon ús de la llengua.*

*22.500 entrades,  
80.000 accepcions,  
1.900 il·lustracions,  
27 làmines a tota pàgina i les diverses variants de la llengua a les Illes i al País Valencià.*

CONTRAPUNTO / BARCELONA

BARCANOVA

PREU  
ESPECIAL DE  
LLANÇAMENT  
**1.975,-**  
PTES.

## VENEDOR DE NINOTS, EL

**FITXA TÈCNICA:** 36 diapositives en color (dibuixos)

**Material que l'acompanya:** Cinta cassette de 8' de durada, enregistrada en català.

Guió del conte, precedit d'una introducció i seguit d'unes pistes de treball. Lletra de les cançons que serveixen de música de fons de la banda sonora.

**Editorial:** Claret.

**Autor:** J. L. Picanyol i Núria Fusté.

**Any:** 1983.

### TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA

Nadal  
Compartir  
Solidaritat  
Tradicions  
Atenció a l'altre

### EDAT A QUÈ VA DESTINAT

Segons els autors, el muntatge va ser pensat per a infants d'11 a 12 anys, tot i que el considerem apte per ser treballat amb gent adulta. Pensem, però, que l'edat en què hi escau millor és la corresponent als cicles inicial i mitjà d'EGB. Per treballar-lo amb gent més gran cal una sensibilització prèvia, especialment si es tracta d'adolescents i joves, atès el seu llenguatge infantil.

### SINOPSI

Un venedor de ninots, a la fira de Nadal, acaba la jornada sense haver fet ni cinc cèntims de calaix. De retorn a casa seva, en passar pel bosc, troba un estel, que l'omple d'alegria, i poc després cau defallit.

Tot de gent diversa va circulant sense que cap d'ells s'aturi per atendre'l, mentre els animals del bosc van adonant-se de la seva presència.

Finalment, passa un home senzill amb la seva «vespa», el recull i el porta a casa seva on tothom li dóna una o altra cosa a compartir. Ell també comparteix l'estel amb tots els membres de la família i, plegats, canten una nadala davant del pessebre.

### VALORACIÓ DEL MUNTATGE

#### Aspectes positius

- La imatge és senzilla i expressiva i això fa que faciliti la seva lectura.
  - L'estil del dibuixant —Picanyol— és prou conegut pels infants de casa nostra, i això també n'ofereix una lectura ràpida, alhora que una fàcil identificació.
  - Expressar-se mitjançant un domini del color blau-gris (colors freds) en aquelles imatges en què es vol destacar la solitud del venedor.
- També en aquest sentit subratllaríem el color que hi fa jugar en la diap. 36 (groc dels vidres de les finestres i els tons

grisos i blavosos de l'exterior) per tal de contrastar un sentit de caliu i de fredor respectivament.

- La riquesa dels dibuixos ja que cada imatge ha estat extreta d'un dibuix diferent o, dit d'una altra manera, d'un dibuix original només en surt una diapositiva.
- Joga bé en la planificació i angulació, cosa que facilitarà remarcar l'estructuració de les seqüències.
- La imatge és, en aquest muntatge, el gran element comunicador, ja que en el guió no hi ha ni una sola paraula explicativa.
- La referència que les imatges fan a les tradicions populars amb motiu del Nadal: Fira de Santa Llúcia, nades, pessebre, regals, etc.
- Cadascú es col·loca el tros d'estel que el venedor els dona en un lloc personal i diferenciat.
- El fet d'incidir a subratllar la presència de l'estel, ajuda al fet que la seva utilització pugui ser diferenciada, d'acord amb el tarannà ideològic, creences, etc., dels destinataris. En l'estel s'hi poden projectar vivències i sentiments ben diversos.
- La banda sonora és reeixida en la presentació de nades, efectes sonors i moments de silenci.
- Valorem molt positivament el fet que arribi a comunicar sense que sigui necessària una sola paraula explicativa, i que ho faci d'una manera comprensible.
- El ritme de projecció és encertat, malgrat una aparent lentitud.
- La temàtica de fons, tot i que no sigui exclusiva del temps de Nadal (passar de llarg dels altres sempre es pot donar) queda ben emmarcada per les primeres imatges i les darreres.
- La temàtica és prou suggerent com per a ser utilitzada no només des de l'òptica religiosa, tot i que és aquesta òptica la que el motiva.

#### Aspectes a millorar

- Apareix com a molt tòpica, i fins evasiva, la manera com el venedor es troba amb l'estel.
- Hi ajuda, certament, el fet que, en aquest moment, la banda sonora es comuniqui

mitjançant «El cant dels ocells». Tot i que aquesta nada mencionada «major lluminar», ha estat ja molt utilitzada en muntatges nadalencs.

- A l'hora en què cada membre de la família ofereix un present al venedor, es cau també en els tòpics: la mare dona el brou, el pare el cava...
- Pensem que en el conjunt del muntatge hauria estat millor no repetir la nada «Què li darem al noi de la mare», ja que aquesta repetició fàcilment comporta posar en relleu la seva lletra.
- La gravació del soroll del motor de la moto dona la sensació que també passa de llarg, en lloc d'aturar-se. Ets conscient que s'ha aturat quan a la imatge següent veus que el conductor està dempeus prop del vededor.

#### PROPOSTES DE TREBALL

(Unes consideracions prèvies)

- Cal tenir en compte que les que ofereix el material que complementa el muntatge àudio-visual, estan pensades exclusivament des del camp catequètic, ja que és el camp en què es mouen els autors.
- Convé defugir els perills d'analitzar el contingut de les nades, i pensar que la sèrie d'animals que apareixen en el bosc pretenguin descriure una fauna concreta d'un ecosistema concret.

#### Les pautes

- Des de l'àrea de llengua podem suggerir que els alumnes redactin la història que se'ls ha comunicat, ja que hauran de crear totalment el vocabulari, en no haver-hi guió descriptiu ni dramàtic.
- Partint de la imatge núm. 7, podem treballar altres gestos, amb els quals normalment ens comuniquem sense paraules. En treballar aquest aspecte, no oblidem de reflectir-hi l'expressió d'estats d'ànim i sentiments, a través del cos (fixem-nos per exemple en les diap. 10 i 14).
- Alguns suggeriments per a un diàleg:
  - On et posaries tu el tros d'estel, si te l'hagués donat?
  - Què feu a casa vostra per Nadal?



- Quines nades coneixes, i quines t'agraden més?
- Què et semblaria si el senyor de la moto fos el teu pare? Com reaccionaries tu? Què li donaries al venedor?
- Fer una auca des que l'alumne comença les vacances fins que torna a l'escola, en la qual s'hi expressi les diferents coses que fa.
- Expressar sons onomatopeics a partir d'imatges concretes (millor que no siguin les del muntatge).
- El muntatge ofereix la possibilitat de treballar la planificació dels diversos plans que utilitza.
- També, donat un pla determinat del muntatge, l'alumne pot dibuixar-lo de nou modificant la planificació.
- A partir d'un material fotogràfic, realitzar experiències sobre diferents angulacions, fotografiant situacions dramàtiques a partir dels mateixos nens.
- Donada una imatge amb una determinada angulació, reproduir la mateixa imatge modificant la seva angulació.
- Donar una llista ben completa de menjars que siguin propis d'aquestes festes i fer-ne una classificació segons tinguin una connotació festiva o no.
- Què els nois/es es facin una llista d'aliments propis de l'hivern.
- Fer un recull de les diferents tradicions d'aquestes diades i treballar-les des del punt de vista d'expressió escrita, oral, plàstica, musical...
- Muntar un joc que suposi compartir alguna cosa personal amb els altres companys o bé amb un de sol. Aquest pot ser suggerit pels mateixos nens o bé pel mestre, segons l'edat dels alumnes.
- Pensar coses que poden fer sols i coses en les quals necessiten ajuda. Situacions en què la nostra ajuda és útil. Situacions en les quals calgui molta gent per aconseguir quelcom.
- Plàsticament ens suggereix la possibilitat de:
  - fer un titella.
  - fer un pessebre.
  - fer elements d'ornamentació.
  - muntar una fira de Santa Llúcia...
- Fer un herbari amb les plantes típiques d'aquestes festes nadalenesques.



## COLLECCIÓ TIRES DE CÒMIC



EL PRÍNCEP VALENT  
Harold Foster

Edat: A partir de  
11 anys i adults

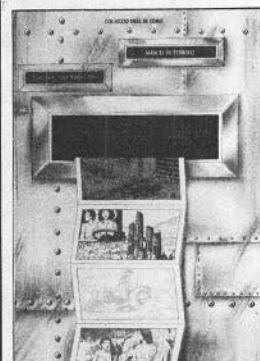


LES CIVILITZACIONS  
SÓN MORTALS

Adaptació al còmic  
del relat de  
Manuel de Pedrolo

Il·lustracions:  
Agustí Feliu

Edat: A partir de 14  
anys i adults



MECANOSCRIT DEL  
SEGON ORIGEN (I)

Adaptació al còmic  
de la novel·la  
de M. de Pedrolo

Edat:  
A partir de 9 anys

# NOVETATS

## Joventut

### L'ANY DE MADÒ CULLERETA

ALF PRØYSEN

Col·lecció «Madò Cullereta»

Aquest llibre té dotze històries noves i divertides de la Madò Cullereta, una velleta molt simpàtica, que, com sempre i sense més ni més, es torna petita com una cullereta de cafè.



### ELS OCELLS DE LA NIT

Tormod Haugen

Col·lecció «Juvenil Novel·les»

Primer premi de Literatura Noruega. Premi «Deutschen Jugendbuchpreis», el més important per a llibres juvenils d'Alemanya.

### COL·LECCIÓ NODY

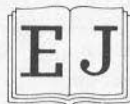
Enid Blyton

Quatre llibres nous d'en Nody i els seus amics. L'Orellut, la Tessa i el gos Bumpy, al País de les Joguines, on passen fantàstiques aventures.

No badis, Nody!  
Ets un bon amic, Nody!  
En Nody navegant  
En Nody té una aventura



## Editorial Juventud



Provença, 101 - 08029 Barcelona • Tels. 239 20 00 - 321 75 50

## SALVADOR ESPRIU (1913-1985) ALS MESTRES DE CATALUNYA

*El trenta de maig de mil nou-cents vuitanta-u Salvador Espriu adreçava aquesta carta autògrafa als mestres de Catalunya en ocasió de l'acte poètic que en honor seu s'havia de celebrar durant l'Escola d'Estiu d'aquell any. «Perspectiva Escolar» va publicar, al núm. 57, juntament amb altres textos d'aquell acte, la transcripció de la carta de Salvador Espriu.*

*En aquest número, el primer després de la seva mort (22 de febrer de 1985), reproduïm la mateixa carta autògrafa, amb el text d'un mestre, publicat també aleshores, que expressa la necessitat que el mestre té de la paraula i ens invita a escoltar el poeta, sempre viu a través de la mateixa paraula.*

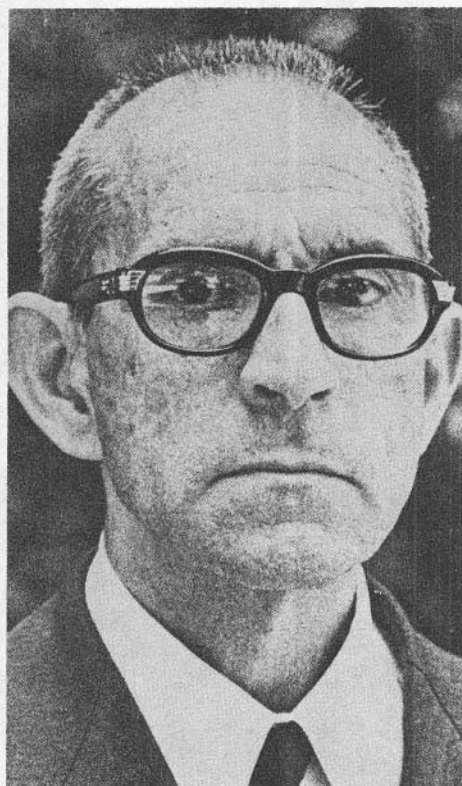
Com en el conte, el poeta, després d'un llarg viatge amb dracs ferotges, mars i camins plens de fosca, escassos de fades disposades a revelar el secret remeier de les tres taronges, du l'eina que més necessita aquest poble: la paraula.

Torna carregat de mots que amb cantarella antiga sonen nous a les orelles, fan obrir els ulls i volar el pensament. Els du amagats, a milers, dins d'una extraordinària butxaca que té. Els treu d'un en un i els amolla a grapats enmig de la plaça. La gent se'ls fa seus, desvetlla la intel·ligència i mou les cames.

El conte diu que aquella gent va entendre la força d'aquesta eina i va voler per rei el poeta. No diu, però, si ell va acceptar o rebutjar tal honor. Tal vegada —a les rondalles, tot hi cap— la gent va aprendre els mots i va oblidar el poeta o totes dues coses. No ho sabem mai.

Nosaltres volem que el nostre conte acabi bé: que el poble estimi la llengua i honori el poeta. Per això, avui, els mestres, que estimem la llengua com l'artesà les eines i la noble matèria que treballa, ens apleguem a escoltar el poeta perquè volem aprendre a ésser poetes per estimar més encara, per conèixer i escampar aquesta llengua i ajudar a créixer amb aquest amor les noies i nois del nostre poble.

Joaquim Ferrer



## SALVADOR ESPRIU

Barcelona, recruta de maig de mil nou-cents vuitanta-u.

Sa. Jordi. Carrió.  
Civitat.

Molt distingit i estimat amic,

En dirigitxo a vostè, portic "avansant-me" una mica massa, perquè comi per eixar, ja des d'ara i tal com li vaig prometre a través del seyyor Jordi. Unsear, la neva modesta però plena i incondicionalment admesio als altres i reunions que s'han de celebrar, el proper juliol, a l'Escola d'Estiu Rosa Sensat, un nom de demò i elixime, que ems honora tant a tots. Crec que figura al front de l'Esmentada Escola - i de fer, si no segons un obligat protocol, paridixà aquells altres i sessions o jornadas - una altra dona extraordinària, una altra pedagoga excepcional: la seyyora Marta Mata. Vulgic saludar-la de part neva.

Tinc altres que s'atleguam i abesones: allí, tots - en principi: tots - o la major part dels Meitres de Catalunya. Vulgic tanme saludar-los, tots i cada un d'ells, amb la neva màxima - encara que "delegada" - esujo. Jo no hi soc, però es, acompanyar, des de la neva significança, a tots vostès, en pensament i en esperit.

La nostra lleugra i la nostra ultra, almeny, des dels temps que, amb una sintètica eureka convencional, anomenem "moderns", han visut sempre injustament, incondicionalment i estupidissimament anemagades, des de fora i des de dintre, però estrany, a la nostra identitat con a pare, a la nostra genuina i inaudible personalitat, i per moltes altres raons. I hi continuen vivint i hi vivem torcats, o si més no en el futur immediat o fins on ems és pensable. Però cal acceptar-los, cal viure en aquest context, perquè, d'una manera o d'una altra, vivim és,

D'aquesta nostra voble condició emorgeladora, no ems en podem ni deuen allinejar. Com que no hem de defu-  
 gida mai i assumim-la amb una orgulloosa humilitat, amb una total dignitat, amb una extrema bondat, amb una  
 suavitat intel·lectual, amb una generosa i àgil, amb una senyora però ajuda i senyora, amb toleràn-  
 cia, comprensió i perdo.

Jo veig encarades en vostres, Meitres de Catalunya, dones i homes, senyores i senyors, totes aquestes qualifi-  
 tats, totes aquestes excel·lents virtuts i encara moltes d'altres, entre les quals una clara i altíssima voca-  
 ció, l'absorció, l'altreisme, la delirantia, el no defallent treball. Abandant la medicina, la pla-  
 gologia, la improvisació, la imitació, el neci racionalisme, el paralyzador pessimisme, el paralyzant  
 me, el paralyzant, un mal emmentine, vostres formes i tornades, contrainvenim i contrainvenim desvinculant  
 a forma els cosos, la sensibilitat, les mentes i les ànimes dels vostres ciutadans, de tots dos sexes, d'aquí  
 demà que ja es aspiendran en la seva, Per vostres, les vives i els altres, nevres i nevres, moies i moies,  
 vau aprenent i aprenent a ser poets, valents, corcisos, honestos, oners al d'altre, no fardats, no dog-  
 matics, no violents, sones i condonats, demòcrates, no demagògics, llunes, rebuts, argonosos i agnats. I  
 mers, en el més ampli sentit del terme. Per vostres, elles i ells, van aprenent i aprenent, a més de les im-  
 monnables matèries, divinitats i ides fonamentals "genèriques", les vostres actituds matèries, espe-  
 cífiques. Sanaam que, si no les intenses i les llengües poden menar, i doncs també les vostres, si de cas  
 acò ems anansa, deuen lluitar sense treua contra el mal, però a l'últim alé. Que la si ems viugui per in-  
 mires i alparador genocidi, no per vil suïcid. Sanaam, però o emllé de l'atenció aduertiment - o  
 reberió - que el vostre "paroxisme" és un dels patios Catalans, un més i modèlic en reconèixer i tant de no que ho  
 esdevinguí. No hegemonia, no no "ano" i no recordo de la senyora conuirtat. Recordarem que la lleu-  
 qua d'aquests patios es duca, que ems és conua i que és el lligam més fort que ems uneix. Cal respectar i  
 saluar, doncs, les seves supensions i paroxismes, divenses i emarquidates, dir una senyora vintat - ems els  
 noms amb els quals es vulgui designar aquest "paroxisme": no hi ha un "dialecte central imperialisista" i  
 a siomment. I no entedam que hem de vetllar exigidament per no menes lingüístics - de tot endes - alienes al  
 nostre avantatge i a nos, amb els que hem de vetllar, amb els que hem de vetllar, amb els que hem de vetllar i estimada.  
 I aino la cara o el "llanor". pendamine. Vulguem anar tot el meu més senyor, agnats i paroxis-  
 sim homentage, senyora Meitres de Catalunya. No em contarem, si els vau, per favor. I emno a vostre,  
 postarvues senyor Jordi Canós, la meua més cordial abraçada.

Salvador Espriu.

# Els últims de L'ESPARVER!

Friedrich era un noi com tots els altres, però era jueu i vivia a l'Alemanya del temps de Hitler.

L'Esparver, 40



Després de «La crida al bosc», un altre llibre del mateix autor: Jack London.

L'Esparver, 43



Pere Verdaguer

ÀXON



«Quina mena d'adrenalina s'inyectava el seu cos, el seu cervell, per provocar aquella cursa folia?»

L'ESPARVER  
Autors Catalans

Lois Lowry

UN ESTIU  
PER MORIR



«M'agrada pensar que un dia, quan sigui gran, el món serà més sobri que sóc perquè hauré assolit alguna cosa important.»

L'ESPARVER  
Autors Moderns

Un ocell vola tan lentament que sembla impossible que no caigui. Un xicot corre tan de pressa com el campió de França. Es tracta d'un fenomen natural o hi ha algu darrera de tot això?

L'Esparver, 41

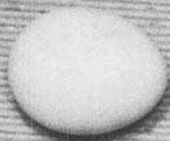
Dues germanes adolescents enfrontades a la vida i també a la mort.

L'Esparver, 42



EDICIONS DE  
LA PIRÀMIDA

I... molt aviat:  
«EL PETIT ESPARVER»



# DEFENSEM

## actualitat



### L'ENSENYAMENT PÚBLIC I LA SEVA QUALITAT

Full informatiu del Secretariat de la Campanya

## DEFENSEM L'ENSENYAMENT PÚBLIC I LA SEVA QUALITAT

*Perspectiva Escolar ha volgut entrevistar un membre del Secretariat de la Campanya «Defensem l'Ensenyament Públic i la seva qualitat». Es tracta de Jordi Maduell, membre del Secretariat com a representant dels Moviments de Renovació Pedagògica, President de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i company nostre.*

- P. E.** — Com a membre del Secretariat, un mes després de l'esclat del dia 2 de febrer, quina valoració en faries?
- J. M.** — Mira, per dir-ho en una paraula: èxit total. Hi ha algú que ha parlat de sorpresa; el Secretariat s'ha sorprès una mica del nombre de participants, només del nombre.
- P. E.** — Per què i només del nombre?
- J. M.** — Tenim les còpies de més de quatre-cents centres públics que s'havien adherit a la campanya. Una campanya compromesa per dues raons fonamentals: les adhesions eren collectives, és a dir que suposen en cada cas l'acord majoritari de tots els mestres, de la Junta de l'Associació de pares i, en molts casos, l'acció coordinada de Claustre i pares. L'altra raó és que ells sabien que l'adhesió comportava enviar, en primer lloc, estudis de les deficiències a la Conselleria directament i una còpia al Secretariat.
- P. E.** — El dia de la manifestació, el Secretariat va lliurar una carta adreçada al Conseller i les caixes amb les reclamacions de les escoles, però el Conseller no era a la Conselleria. ¿Heu rebut alguna resposta per part d'ell?
- J. M.** — Amb la Conselleria havíem tingut un primer contacte el 24 de desembre com a Secretariat i en aquella ocasió ens va deixar entreveure que reconeixia les institu-

- cions que componen el Secretariat, però no el Secretariat. Això ha estat demostrat perquè el que hem rebut per part de la Conselleria és una carta a cada una de les entitats però no al Secretariat com a tal. Cal dir que, en aquesta carta, el que diu el Conseller és que està totalment d'acord amb nosaltres, que agraeix els nostres esforços per millorar l'escola pública i que les coses que li demanàvem el dia 2 no depenen exactament d'ell, sinó de la suma de tots els partits del Parlament per demanar més diners a Madrid. Aquesta seria la síntesi de la resposta fins avui del Conseller, i que evidentment no ens plau.
- P. E.** — Pocs dies després de la manifestació, el Conseller va presentar als mitjans de comunicació el Pla quadriennal. ¿Què en pensem?
- J. M.** — No creiem que sigui casualitat la pressa de presentació del pla quadriennal, les diverses aparicions del Conseller a TV, ja sigui en telediàris o programes especials i també hi ha qüestió de «passem comptes» a la premsa, dedicats a la Conselleria d'Ensenyament, que van sortir dos caps de setmana seguits. Creiem que són respostes a la campanya. Pel que fa a la pregunta, contesto que en aquest pla no està quantificat ni el nombre d'aules ni els diners, i el Secretariat vol controlar-lo amb la Federació i Associació de Municipis de Catalunya.
- P. E.** — La campanya té dos vessants. L'un és reivindicatiu i l'altre és donar a conèixer tots els esforços que s'han portat a terme i les experiències d'Escola Pública. Nosaltres ens hem adonat, als inicis de la campanya, que hi havia un perill que era ajudar a la idea que té la població, en general, que l'escola pública és pitjor que la pri-

Informacions i comentaris

vada. Llavors, per contrastar això, i en honor a la veritat objectiva, el primer que fem quan hi ha un acte públic és dir: 1r., que no hi ha una sola escola privada; hi ha un petit sector d'aquesta que està incorporat a la Campanya, que és l'escola que vol ser pública; 2n., moltes de les coses que es fan a l'Escola Pública, que són millores quantitatives, no s'han donat a co-nèixer. De fet, ja s'han iniciat jornades, setmanes, per localitats o escoles, o sectors geogràfics, perquè la gent conegui les realitzacions de l'escola pública.

**P. E.** — L'amplitud reivindicativa de la campanya afecta competències municipals. ¿Quina relació teniu el Secretariat amb els Ajuntaments, i com han respost?

**J. M.** — La campanya, que va començar per unes reivindicacions molt concretes, que eren unes queixes pel manteniment de dues mil aules habilitades i per la reducció de les dotacions normals i després per la sortida del Decret del CEDIP, es va transformar en global. Llavors es veia que hi havia part de competència de la Generalitat, que podia ser molt migrada pensant en els

pressupostos de l'any 85, com s'ha demostrat. Però es veia que aquesta campanya no només la podíem tirar endavant els mestres i pares perquè les competències d'ensenyament estan força repartides, dintre la mateixa conselleria; hi ha coses que depenen dels serveis Territorials, però per exemple el manteniment de les escoles passa pels Ajuntaments. Per això el Secretariat va plantejar-se de connectar amb la Federació i Associació de Municipis de Catalunya, perquè s'impliquessin en la campanya i des del seu punt de vista tenir la pressió necessària per resoldre aquesta problemàtica. D'altra banda, també hi ha una relació d'informació amb els partits que estan en el Parlament que defensen prioritàriament que les qüestions pressupostàries tant ordinàries com extraordinàries han de passar per la Cambra.

**P. E.** — La Campanya es va iniciar el mes de novembre. S'han portat diferents accions a comarques i a Barcelona, i s'ha anat ampliant les adhesions a la Campanya. ¿Quines accions penseu portar a terme?

**J. M.** — Una de les accions que s'ha fet i





s'ha de completar, és com a mínim fer un acte a cada capital de comarca explicant la Campanya. La Campanya pretén aconseguir, bàsicament, uns pressupostos extraordinaris de la Conselleria per resoldre les deficiències més immediates i mirar que aquest pla quadriennal es realitzi abans del calendari proposat i que es quantifiqui. Llavors, com a Campanya, pensem fer pressió, perquè a les escoles s'intenti dotar del mínim necessari per augmentar la qualitat. Després, que el Parlament de Catalunya o el Consell Executiu es doti de crèdits extraordinaris perquè es resolguin les deficiències que les escoles han manifestat amb els seus informes. Un objectiu de la Campanya a llarg termini és generalitzar el concepte d'«Escola Pública de qualitat» i, per això, s'aprofitaria el Xè. aniversari del Document d'Escola Pública de l'any 75. De fet, la Campanya està plantejada perquè vagi augmentant la seva força, i perquè tingui influència també en els pressupostos del 86. En aquest sentit, nosaltres acceptem totes les consultes que vinguin de fora del Principat per anar explicant les nostres experiències, perquè també l'Escola Pública té deficiències en l'àmbit de l'Estat. El que no voldríem és caure en la temptació de pensar que els problemes de l'escola a Catalunya vénen dels Pressupostos Generals de l'Estat. La plena responsabilitat de l'Escola Pública a Catalunya és de la Conselleria i, per tant, els problemes de l'Escola Pública els ha de resoldre la Conselleria amb els mitjans que ella cregui convenients.

**P. E.** — ¿Quins consideres que han estat els aspectes punta que han fet possible la força participativa d'aquesta Campanya?

**J. M.** — Bé. L'Escola Pública, també Instituts i FP i la baixa escolarització dels nens més petits de 6 anys, té uns dèficits estructurals bàsics. L'oferta de places públiques és baixa, no hi ha les que la població demanaria. Després, hi ha una falta de mitjans humans important. Per exemple, no hi ha personal no docent suficient, en molts casos la ratio nens/aula és massa alta, falten mestres especialitzats en àrees molt importants com gimnàstica, música, plàstica. Les aules que existeixen deficients, les dues mil aules habilitades que són una vergonya per Catalunya i també les dota-

cions de funcionament insuficients. Penso que tot aquest marc fa que si es millora l'escola d'alguna manera, i és cert que s'ha millorat, depèn de la voluntat dels mestres i, a partir d'aquí, penso que era molt fàcil, junt amb la provocació que és el CEDIP, que esclatés aquesta Campanya que no és una Campanya ideològica, perquè està claríssim que es manté la unitat tant del Secretariat com de la composició de les taules locals i és perquè la realitat demana una resposta urgent de la Generalitat. Es podria preguntar perquè no es demanava abans, això, i jo penso que hi ha hagut diferents factors. Penso que tothom reconeixia que l'assumpció dels traspassos demanava un cert temps d'adequació de l'estructura de la Conselleria, però vist el resultat de les noves eleccions, i, per tant, la continuïtat del govern, s'esperava la voluntat per donar els mínims a l'Escola Pública, i com que no s'ha vist aquesta voluntat, fàcilment s'ha pogut consolidar a través d'aquests objectius una campanya majoritària que no és només de la gent punta, sinó de la majoria d'escoles. Si es veiés el mapa de les que s'han adherit, es comprovaria que agafen tot el ventall de la geografia del Principat.

**P. E.** — Abans que s'acabi aquest curs, ¿quins actes penseu portar a terme?

**J. M.** — A nosaltres ens sembla que un acte central que podria ser el dia de l'Escola Pública i que fos institucionalitzat seria un objectiu. El que passa és que aquest any ha de tenir per força un caràcter reivindicatiu perquè per les perspectives que tenim de la Conselleria no poden ser d'altra manera i s'està discutint encara al Secretariat a partir de la data fixada del 19 de maig, veure el caràcter d'aquesta jornada, que ens agradaria molt que fos una manifestació de l'Escola Pública per a tothom, però insisteixo que hauria de tenir elements reivindicatius, perquè potser d'aquí al 19 de maig no haurem aconseguit les millores que l'Escola Pública es mereix. El que sí pensem és que, com en la manifestació del dia 2, que va ser treballat des dels centres, coordinada per àmbits locals, aquest acte del dia 19 de maig ha de ser fet de la mateixa manera. O sigui, una de les característiques d'aquesta Campanya és que no és algú que la pensa des

de dalt i dona consignes, sinó que és participada des dels propis afectats. Això és allò que a nosaltres ens esperona per pensar que és una Campanya justa i que pot tenir èxit perquè significa coordinar el que la gent té com un sentiment molt profund. I la Conselleria no pot dir que té objectius diferents als explicats. És possible que la Conselleria, mentrestant, pensi que ja fa prou, però nosaltres voldríem que fos assumit per tot el Consell Executiu i que a partir d'aquesta concepció del Consell Executiu, potser sí que les solucions serien més fàcils. No tenim gens de responsabilitat a la Conselleria, però pensem que aquesta responsabilitat ultrapassa la Conselleria i ha d'arribar fins el Consell Executiu, perquè si no hi ha més diners,

segurament es podrà pensar en prioritats fent inversions per la joventut de Catalunya, perquè a la llarga sigui una joventut amb cultura que pugui tirar endavant el país.

**P. E.** — ¿Voldries afegir alguna cosa a tot el que has dit?

**J. M.** — Jo només voldria afegir que, evidentment, encara que nosaltres tenim consciència de la gran amplitud d'aquesta Campanya, és possible que per dificultats tècniques encara hi hagi gent que no s'hi ha pogut adherir. La Campanya està oberta i la gent que no va enviar la seva adhesió en el calendari previst, encara s'hi pot adherir. I, d'altra banda, o hi som tots o difícilment tindrem aquesta Escola Pública que Catalunya es mereix.

## CARTA AL CONSELLER

Barcelona, 2 de febrer de 1985

Honorable senyor,

els documents que adjuntem són un testimoni del profund descontent de famílies i mestres d'escoles públiques d'EGB, escoles bressol, centres de Formació Professional, Instituts de Batxillerat i centres d'educació permanent d'adults, davant dels actuals dèficits de construccions, equipaments i dotacions, i davant la resposta lenta i insuficient que el govern de Catalunya dóna a aquests problemes.

Aquest Secretariat, i les organitzacions que el formen, us ha exposat ja la necessitat d'elaborar un pla concret per a resoldre aquestes mancances, un programa clar que garanteixi i millori la qualitat de l'ensenyament públic, amb un calendari i amb les dotacions pressupostàries necessàries.

Tanmateix, el Pressupost de la Generalitat per a 1985, proposat pel govern i aprovat pel Parlament a finals de desembre, és del tot insuficient, queda molt per dessota de les necessitats reals i fa pensar que la millora a l'ensenyament públic no és un objectiu prioritari del govern.

Si l'acció de la Generalitat durant aquest any queda restringida als límits d'aquest Pressupost, els problemes continuaran, en la seva major part, sense resoldre. En conseqüència, considerem necessària una am-

pliació del pressupost per a 1985, amb les mesures extraordinàries de finançament que calguin, i la consolidació d'aquesta ampliació en els pressupostos anuals posteriors. En altres paraules, cal donar un salt important en el percentatge dels recursos públics destinats a l'ensenyament, i cal fer-ho urgentment.

D'altra banda, la solució dels problemes de l'ensenyament públic fa necessària una intervenció dels sectors afectats a través de canals efectius de participació, articulats territorialment en el marc del futur Consell Escolar de Catalunya. Mentre no es creen aquests canals, aquest Secretariat ofereix la seva col·laboració i reclama el reconeixement de la seva representativitat.

En nom de les escoles que us dirigeixen les seves reclamacions, demanem una resposta eficaç i ràpida, que palesi de manera inequívoca la voluntat del govern de Catalunya de garantir a tots els ciutadans l'opció d'un ensenyament públic de qualitat, i que la millor qualitat d'ensenyament es doni, precisament, en els centres que depenen de la Generalitat, els centres públics. Ben atentament,

Secretariat de la  
Campanya «Defensem  
L'Ensenyament Públic  
i la Seva Qualitat»

# LES ARRELS



Premi Crítica Serra d'Or Juvenil  
(Coneixements) 1985  
a la col·lecció de llibres LES ARRELS.

## Una col·lecció sobre la història de Catalunya escrita per als nostres adolescents per Oriol Vergés



### La gran venjança

El punyalel del rei Pere III, el Cerimoniós, s'afrenta a la creu de fra Mateu, el franciscà trastocat del cervell per l'amor als pobres i als malalts, en el temps dramàtic de la Pesta Negra i de les revoltes dels nobles contra la monarquia.

Volums anteriors:  
**Els tres pergamins de Ripoll.**  
*Segona edició*  
**Cavallers i pagesos.**  
*Segona edició*  
**La crida del mar.**  
(La conquesta de Mallorca)  
**Desperta ferro!**  
Els almogàvers

**Publicacions de l'Abadia de Montserrat**

Distribució: L'Arc de Bera - Centre Difusor d'Edicions Catalanes  
Lluç, 10, 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - 08005 Barcelona

noves  
portes de  
comunicació



els  
diccionaris  
de l'enciclopèdia

Anglès, francès, alemany,  
japonès i llengua catalana.  
En preparació:  
Castellà, rus, portuguès, txec,  
hongarès, italià, basc i gallec.

De venda a llibreries

**NOVETAT**

Desitjo rebre més informació

Nom \_\_\_\_\_  
 Adreça \_\_\_\_\_  
 Població \_\_\_\_\_ Telèfon \_\_\_\_\_  
 Enciclopèdia Catalana  
 Provença, 322  
 08037-Barcelona

21

## LES OPOSICIONS D'ENGUANY

### Característiques de l'actual sistema d'oposició

El decret 374/75 de març de 1974 ha regulat durant tots aquests anys el sistema d'accés al cos de professors d'EGB. Aquest decret ha estat modificat en diverses ocasions per tal d'incorporar-hi algunes especialitats, revisar la composició dels Tribunals i considerar el nou marc autonòmic.

El Decret inicial establia tres fases en el procés de selecció. En la primera, anomenada «concurs», es valoren els mèrits del candidat i la valoració final s'afegeix a la nota de l'oposició, en el cas que s'hagi aprovat. És, per tant, un reconeixement de mèrits que serveix per obtenir una millor puntuació final i una millor posició en la llista dels aprovats.

La segona fase és l'anomenada «oposició». Aquesta fase consta de tres proves, totes elles eliminatòries. La prova de maduresa cultural, la de coneixements específics o la d'especialitat elegida i la de maduresa professional en la qual el candidat ha de demostrar la seva preparació professional o la seva capacitat per a ser un bon mestre.

La tercera fase és un curs selectiu de formació, dirigit només a aquells opositors que han guanyat l'oposició i que no tenen el títol de mestre ni la Llicència en Pedagogia.

Cada any, en la Convocatòria de les oposicions, que es fa a través d'un Ordre Ministerial, s'estableix l'ordre de realització de les proves. Fins ara, la primera era la de maduresa cultural, la segona la de l'especialitat i la tercera la de maduresa professional. Les Comunitats Autònomes amb plenes competències en educació tenen una quarta prova, no eliminatòria, de llengua i cultura pròpies de la Comunitat. Cada una d'aquestes proves ha anat acompanyada d'uns

temaris, que en l'última oposició sumaven un total de 200 temes.

Les valoracions fetes des de les diferents Administracions Educatives, des dels diversos sectors interessats en la renovació de l'escola i la valoració feta pels mateixos Presidents dels Tribunals de l'any passat, assenyalen una colla de deficiències que obliguen, d'alguna forma, a revisar i a modificar el sistema d'accés que fins ara s'havia realitzat. A grans trets, els inconvenients més importants es centraven en la consideració de l'oposició com a teòrica i memorística i no adequada per valorar la capacitat professional del candidat. La primera prova, la de maduresa cultural, amb un temari de 60 temes, tenia més de revàlida de coneixements que de prova adequada per seleccionar un futur mestre de l'Escola Pública, agreujat això pel fet que era la primera, i per tant, la que feia la primera selecció, sense poder valorar, en cap cas, la vàlua professional de l'opositor. D'altra banda, aquesta valoració professional es deixava per a l'última prova que, com tothom sap, és la menys selectiva, precisament per estar col·locada en últim lloc. Un altre inconvenient denunciat es centrava en l'escassa preparació que s'exigia per al Cicle Inicial i Mitjà, bàsics per a qualsevol mestre, sigui quina sigui la seva especialitat.

Modificar, doncs, el sistema d'oposició esdevé una necessitat urgent. L'aspecte normatiu o legislatiu queda poc modificat, ja que això es contemplarà de forma definitiva en el desenvolupament de la Disposició Adicional Quinzena de la Llei 30/84 del 9 d'agost de 1984, de mesures per a la Reforma de la Funció Pública. Però el que sí es contemplà fou la modificació del contingut i el caràcter de les proves establertes en el Decret anteriorment citat.

### Què es pretén i què s'ha modificat

Les modificacions introduïdes pretenen fonamentalment induir l'opositor a aprofundir en els aspectes psico-sòcio-pedagògics i didàctics que es creuen fonamentals per fer de mestre; valorar la seva capacitat pedagògica per resoldre aspectes pràctics de l'activitat escolar, tant pel que fa a la classe com pel que fa a la seva participació en la Comunitat Educativa; i valorar, també, la capacitat d'adaptar la seva activitat docent a una realitat concreta, és a dir, a tenir en compte el medi geogràfic, històric, socio-cultural, econòmic i institucional en què està situada l'escola. Per tant, es pretén que l'opositor es prepari per ser un bon mestre generalista, a la vegada que aprofundeixi en els aspectes conceptuals i didàctics d'alguna especialitat.

Dins d'aquest marc i amb aquestes finalitats s'estructura l'oposició d'enguany. Es situa la prova de maduresa professional en primer lloc i el seu contingut es centra en el Cicle Inicial i Mitjà de l'EGB. No hi ha temari. En aquesta prova es pretén que l'opositor pugui demostrar un bon coneixement de la normativa legal d'aquests dos cicles (Ensenyaments mínims i desenvolupament que n'ha fet la pròpia Comunitat Autònoma), els conceptes i continguts a treballar, les tècniques i habilitats a desenvolupar i els valors i actituds a potenciar.

D'altra banda, cal que expliciti també sobre quins criteris metodològics orientarà el seu projecte, quines activitats plantejarà, com tindrà en compte les diferents situacions d'aprenentatge, quins recursos materials utilitzarà i com dissenyarà l'activitat avaluadora. En definitiva, es demana que el mestre sigui capaç de fer una bona programació, entenent el terme programació en un sentit ampli, que contempli tots aquells aspectes que són fonamentals per a qualsevol activitat educativa que s'orienti a la formació global de la persona. Finalment haurà de raonar i justificar tota la proposta des de la perspectiva psico-sòcio-pedagògica i didàctica.

Tot això caldrà que ho reflecteixi en un projecte que realitzarà sobre una situació escolar concreta i definida. Pot ser per un Cicle, per un curs, per un trimestre o per

un període de temps més curt; a partir d'una àrea o de diverses àrees, tenint sempre en compte el caràcter globalitzador i interdisciplinari d'aquests cicles; destinat a un grup d'alumnes de característiques definides i que estan en una escola determinada.

L'opositor haurà d'aplicar tots els seus coneixements psico-sòcio-pedagògics, didàctics i conceptuals a la situació escolar que li hauran presentat. La definició d'aquesta situació escolar li vindrà donada per l'Administració Educativa corresponent, que plantejarà diverses opcions perquè el candidat en pugui escollir i desenvolupar una d'elles. En el cas de Catalunya, les diferents situacions seran presentades per la Direcció General d'Ensenyament Primari de la Generalitat.

Per a la realització de l'exercici escrit es podran consultar, durant l'examen, els qüestionaris i programes vigents per al Cicle Inicial i Mitjà editats per la Generalitat.

La segona part d'aquesta prova és un exercici oral, en el qual el tribunal debatrà amb l'opositor el contingut del projecte presentat.

La segona prova, la de coneixements específics, es refereix a l'especialitat escollida. Es basa en un temari que gira al voltant de 25 temes per especialitat. En aquesta es pretén que l'opositor mostri el domini conceptual i metodològic de l'especialitat, l'aplicació didàctica i la seva fonamentació psico-pedagògica.

L'exercici escrit es podrà referir a continguts de diferents temes i tindrà un caràcter fonamentalment pràctic. Es plantejaran una o més qüestions o situacions problemàtiques que l'opositor haurà de resoldre, demostrant que té els conceptes i continguts assolits i que és capaç d'aplicar-ho al Cicle Superior d'EGB en el cas de les especialitats del Cicle Superior o a Pre-escolar o a Educació Especial segons quina sigui l'especialitat o modalitat escollida. En l'aplicació didàctica haurà de contemplar l'ordenació dels objectius, la selecció i organització dels continguts, les activitats que proposarà i els recursos que utilitzarà.

El contingut de la prova serà donat per la Direcció General d'Ensenyament Primari de la Generalitat.

La tercera, l'última selectiva, es referirà

a aspectes legislatius, administratius i organitzatius bàsics per a qualsevol mestre.

Caldrà que l'opositor conegui la Llei General d'Educació com a marc referencial de l'actual sistema educatiu, l'educació en la Constitució i en l'Estatut d'Autonomia i les competències educatives de Catalunya, així com la normativa que regula l'estructuració de l'EGB en cicles i altres bases legals que regulen els diferents aspectes de l'ensenyament. Caldrà que conegui, també, l'organització d'un centre escolar, des de la normativa legal fins a l'aplicació pràctica. Hi caben aspectes com organització de l'equip de mestres, departaments, agrupaments d'alumnes, distribució i utilització dels espais i del material didàctic, planificació de l'activitat escolar, etc... Tots aquests aspectes queden recollits en el temari d'aquesta prova que conté 10 temes.

És a dir, es tracta d'aprofundir en tots aquells aspectes que és imprescindible co-

nèixer per poder ser membre actiu d'una comunitat educativa.

El contingut d'aquest exercici també serà determinat per l'Administració Educativa de cada Comunitat Autònoma i es basarà sobre diverses qüestions que tendiran a la resolució de situacions concretes que es puguin plantejar en qualsevol centre escolar, siguin de caràcter legislatiu o organitzatiu.

Finalment hi haurà una prova específica de cada Comunitat Autònoma en la qual es valorarà el coneixement de la Llengua i Cultura pròpies.

Aquests són, a grans trets, els canvis introduïts en les Oposicions del 1985, que esperem que contribueixin a la millora qualitativa de l'ensenyament, empresa en la qual molts de nosaltres, per no dir tots, estem compromesos.

Montserrat Casas Vilalta

## DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

Gener i febrer 1985

**18-I-85.** Decret 382/1984 del 31 de desembre de creació del comitè organitzador del Projecte «Europa: assumpte jove» destinat a divulgar entre els estudiants de Batxillerat i Formació Professional la realitat europea i la CEE.

**30-I-85.** Ordre del 15 de gener del 1985, per la qual es convoca concurs públic per a l'atorgament de subvencions a associacions sense finalitat de lucre per a activitats de difusió cultural no ordinàries durant l'any 1985.

**30-I-85.** Ordre del 15 gener del 1985 per la qual es convoca concurs públic per a la concessió de subvencions per a les activitats culturals i artístiques dels centres que fomenten la cultura de nacionalitats i regions de l'Estat espanyol durant el 1985.

**8-II-85.** Ordre del 10 de gener del 1985 per la qual es prorroguen les subvencions a la gratuïtat de l'Educació Especial.

**8-II-85.** Ordre del 10 de gener de 1985, per la qual es fixa definitivament el mòdul de subvenció al 100 % durant el 1984 per a les unitats d'Educació Especial.

**22-II-85.** Resolució del 23 de gener de 1985, per la qual es dicten les normes de matriculació en els centres públics i privats de Catalunya per al curs 1985-86.

**27-II-85.** Ordre del 4-II-85, per la qual es convoca concurs públic per a l'atorgament de subvencions a institucions que sense finalitat de lucre, organitzin activitats específiques d'aprenentatge escolar en l'àrea de Ciències Naturals i Socials en instal·lacions fixes adequades i/o activitats de formació de professorat d'ensenyament no universitari.

**27-II-85.** Ordre del 31-I-85 per la qual es convoca concurs públic per a la concessió de subvencions a entitats privades sense finalitat de lucre per a l'edició d'obres culturals, durant l'any 1985.

**27-II-85.** Ordre del 8-II-85 per la qual es convoca concurs públic per a la concessió de beques per a treballs sobre cultura tradicional i popular per a l'any 1985.

# COSES i NOMS



A mesura que creix, l'infant es relaciona més i més amb el seu entorn. En coneix les coses concretes. *COSES i NOMS* li ofereix la representació genèrica dels objectes amb figures clares, de colors vius i alegres. La *lectura de la imatge* és la primera finalitat de la col·lecció.

Cada cosa té un nom que la designa amb precisió. L'infant va aprenent a associar a cada objecte el seu nom. L'*aplicació lèxica precisa* és la segona finalitat de *COSES i NOMS* que a cada imatge fa correspondre el seu nom per tal que l'adult el transmeti correctament a l'infant.

El nen és feliç de retrobar els objectes familiars dins els llibres. Els llibres fan important el seu món quotidià perquè l'universitzen. La *presa de contacte amb el llibre*, sempre positiva, plaent i gratificant, bàsica perquè el llibre arribi a ser, ell també, un objecte familiar, és la tercera finalitat de *COSES i NOMS*.

Finalment, i a tall de fita complementària, *COSES i NOMS* ajunta al dibuix de l'objecte, el dibuix del seu nom, la grafia del mot corresponent, amb la qual cosa fa possible un primer *descobrimint intuïtiu de l'existència d'un llenguatge escrit* que ben aviat haurà de conèixer.

*Quinze llibres de sòlida confecció i format fàcilment manejable pels nens, recullen, sense pretensió d'exhaustivitat, els objectes més usuals, les accions més vitals, els conceptes més característics compresos en els quinze centres d'interès més primaris:*

**2 a 4 anys**

1. Coses de la casa
2. Coses de menjar
3. Què hi ha a la cuina
4. Què hi ha al bany
5. Els vestits
6. Coses de l'escola
7. Les joguines
8. Què hi ha al parc
9. Vehicles
10. Animals domèstics
11. Bèsties del zoo
12. Què hi ha al carrer
13. Oficis
14. Què hi ha al jardí
15. Com som, què fem

Equip pedagògic de «La Galera».  
Il·lustracions de Rosa Maria Curto.

Llibres de 12 pàgs. 12 x 16 cm de cartró plastificat, il·lustrats a tot color



**LA GALERA, S. A. EDITORIAL**

Ronda del Guinardó, 38

08025 - Barcelona





CARDOZO, Marta, **Josefina, la gallina**, il. Horacio Elena, Argos Vergara, Barcelona 1984 (Col. El Drac Vermell).

La Josefina és l'única gallina del poble i no sap comportar-se com cal; va despenjada i cova pilotes. Fins que un bon dia la comunitat avícola del poble veí decideix d'agafar el tren i d'anar-hi per tal d'ensenyar-li totes les coses. Dibuixos de caire realístic amb una punta d'humor, que acompanyen molt bé el text. Els nens a partir de 7 anys fruïran d'aquesta obra.

**Françoise Samuel-Lajeunesse**

CHAMISSO, Adelbert von, **La maravillosa història de Peter Schlèmihl**, il. de Carme Sanglas, La Magrana, Barcelona 1983 (Col. L'Esparver).

És la novel·la d'un home que ven la seva ombra al diable a canvi de la bossa de la fortuna. Però això no li dona

la felicitat, al contrari, tot-hom el rebutja perquè no té ombra. El diable vol tornar-li a vendre la seva ombra a canvi de la seva ànima; ell no ho accepta i comença un pelegrinatge d'expiació, fins que troba la pau en l'estudi de la natura i dels homes. La novel·la, a més de tenir unes arrels populars, es pot considerar com una novel·la picaresca, una de les més autèntiques de les estrangeres, ja que participa dels punts més característics d'aquest gènere: el rebuig de l'individu per la societat, l'anar d'un cantó a l'altre, buscant sempre sortides a la seva situació.

Peter Schlèmihl, com a narració, podria ser filla del Lazarillo, Guzmán de Alfarache... És una novel·la romàntica on es troba la lluita de sempre entre el bé i el mal, el deure i l'impuls, entre el somni i la realitat. És àgil en la seva exposició i deixa el camp obert a la imaginació. El personatge està descrit amb una força que fa que la identificació amb ell sigui molt fàcil. (13 anys.)

DELAHAYE, Gilbert, **La Mariona aprèn a nedar**, il. M. Marlier, Ed. Joventut, Barcelona 1983 (Col. Faràndula).

No és el que podríem dir-ne una història. Simplement la narració de les activitats pròpies d'un club on ensenyen els nens a nedar, amb una protagonista —la Mariona— que fa una mica de lligam entre una escena i una altra.

Els dibuixos són tan realistes que resulten fotografies. Segurament als nens els

agradaran però no són gens imaginatius.

La finalitat del llibre sembla ser la d'engrescar els lectors a aprendre a nedar. Amb tot, aquest mateix objectiu es podia assolir a través d'un argument estructurat. El llenguatge és planer i correcte. Fàcil de comprendre. A partir de 7 anys.

**Maria Martorell**



MOREY, Pere, **Les pedres que suren**, il. Rafael Vaquer, Laia, Barcelona 1984 (Col. El nus, 44). Premi Joaquim Ruyra, 1983.

Illa Kromiussa (Mallorca), segle XIII aC. Balaos, un heroi grec, decideix de quedar-s'hi mentre els companys, Herakles i els seus guerrers, fan cap a casa. Balaos vol aportar als illencs la civilització, és a dir, ensenyar-los a utilitzar els recursos naturals i conrear i a unir-se contra els déus mítics i invasors. Ales-

hores recorre la illa amb el fill del reietó de la tribu de Cala Pi, amb qui ha lligat amistat; estudia els costums dels indígenes llurs creences, assisteix i participa a la iniciació de joves verges a la cova del Drac, cosa que permet a l'autor d'introduir un cert grau d'erotisme, poètic i delicat. Escrit amb una llengua de gran riquesa, amb força mallorquinismes que no impediran, tanmateix, de fer-ne una lectura apassionant. (15 anys.)

**Françoise Samuel-Lajeunesse**

BROOMHEAD, Laurent; SAS-SIER, Daniel, **A la conquesta del espació**, il. Daniel Hénon, EDAF, Madrid 1983 (Col. El mundo en el bolsillo).

Obra documental acompanyada de nombroses il·lustracions i esquemes molt clars. Explica la posició de la terra dins l'univers, i com vèncer la força d'atracció per poder sortir a l'espai. Descriu la constitució dels coets i dels satèl·lits i la vida quotidiana dels homes a la cabina espacial. Finalment dóna una visió històrica i actual de les diverses missions dels satèl·lits en òrbita a l'entorn de la Terra. Obra de butxaca molt ben feta i de lectura amena, apassionarà tots els nens que tenen curiositat per aquest tema. (11 anys.)

**Françoise Samuel-Lajeunesse**

## EDITORIAL BARCINO

Montseny, 9 · Tel. 218 68 88 · 08012 Barcelona

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

Ortografia catalana

Diccionari ortogràfic abreujat

Lliçons de llenguatge, 1ª i 2ª part

La conjugació dels verbs en català

Curs pràctic de gramàtica catalana

El català en vint lliçons

Exercicis de gramàtica catalana (6 volums)

Les principals faltes de gramàtica

Curs superior de gramàtica catalana (4ª ed. esmenada)

El català sense «lo» neutre

Llenguatge i gramàtica, I i II vols.

Aclariments lingüístics, I, II i III vols.

Formulari de documents en català

Lectures escollides, I, II i III recull

L'ensenyament de l'ortografia als infants

Novetat i llenguatge, 1ª i 2ª sèrie

El parlar de Mallorca

Comentaris sobre el vocabulari rossellonès

Resum de poètica catalana

La llengua catalana segons Antoni Rubió i Lluch

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. (II vol., en premsa)

Quan jo anava a estudi

#### Altres títols

Escrits inèdits i dispersos de J. Carner, II vol. (prosa)

Flora dels Països Catalans, I vol.

OFERTA ESPECIAL  
A PROFESORES Y  
CENTROS DE ENSEÑANZA\*

# ¿Quiere que sus alumnos dejen una asignatura pendiente? Apple IIe

Sobresaliente en 300.000  
centros de enseñanza.

Cada día más, la informática está presente en todos los aspectos de nuestra vida.

Si sus alumnos aún no disponen de un ordenador en clase, están dejando pendiente una importante asignatura.

La enseñanza asistida por ordenador, es el instrumento que la moderna tecnología pone a nuestro alcance, no para sustituir al profesor, sino para ayudarle en su tarea docente. Dando además a sus alumnos, una educación informática indispensable en cualquiera de sus futuras profesiones.

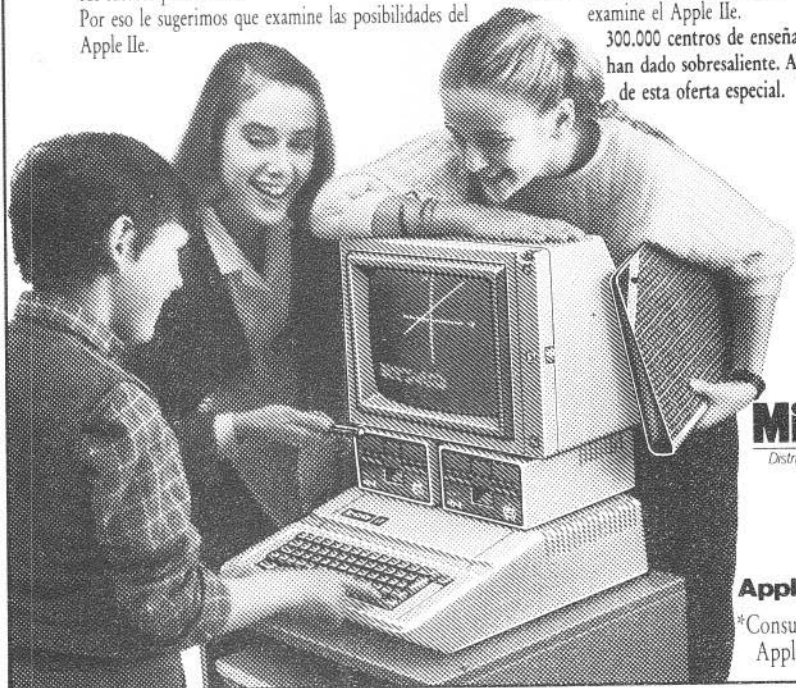
Por eso le sugerimos que examine las posibilidades del Apple IIe.

Un ordenador adoptado en más de 300.000 centros de enseñanza de todo el mundo.

Un ordenador versátil y duro, que trabaja con todos los lenguajes informáticos, (Basic, Logo, Pilot,...) y soporta sin problemas el uso diario en la escuela. Además, los distribuidores Apple están capacitados para ofrecerle, en ventajosas condiciones, cursos sobre informática en general, sus diferentes lenguajes y programación.

Si quiere introducir en su centro la enseñanza interactiva entre profesor, alumno y ordenador, examine el Apple IIe.

300.000 centros de enseñanza ya le han dado sobresaliente. Aprovechese de esta oferta especial.



TIEMPO-BEBO

**MICPE S/A**  
Distribuidor para España



**Apple Computer**

\*Consulte a su distribuidor  
Apple más próximo.

CONÈIXER EL CINEMA  
és un llibre de 238 pàgines,  
amb 645 il·lustracions en blanc i negre i color,  
que aporta, per primer cop  
en el món del llibre català,  
la tradició divulgadora del llibre il·lustrat.  
Un plantejament original i amè,  
on el desvetllament de tot allò  
que cal saber per comprendre més bé les imatges

# Conèixer el cinema

  
GENERALITAT DE CATALUNYA  
DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

té lloc a partir  
d'un gran nombre d'exemples  
i de la inclusió d'exercicis pràctics,  
que proporcionen  
una possibilitat d'introduir-se  
en els mecanismes cinematogràfics  
a partir de les disciplines més diverses.

En són autors Jordi Balló,  
Ramon Espelt i Joan Lorente-Costa.

D'immediata aparició.

De venda a totes  
les llibreries de Catalunya.



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament