

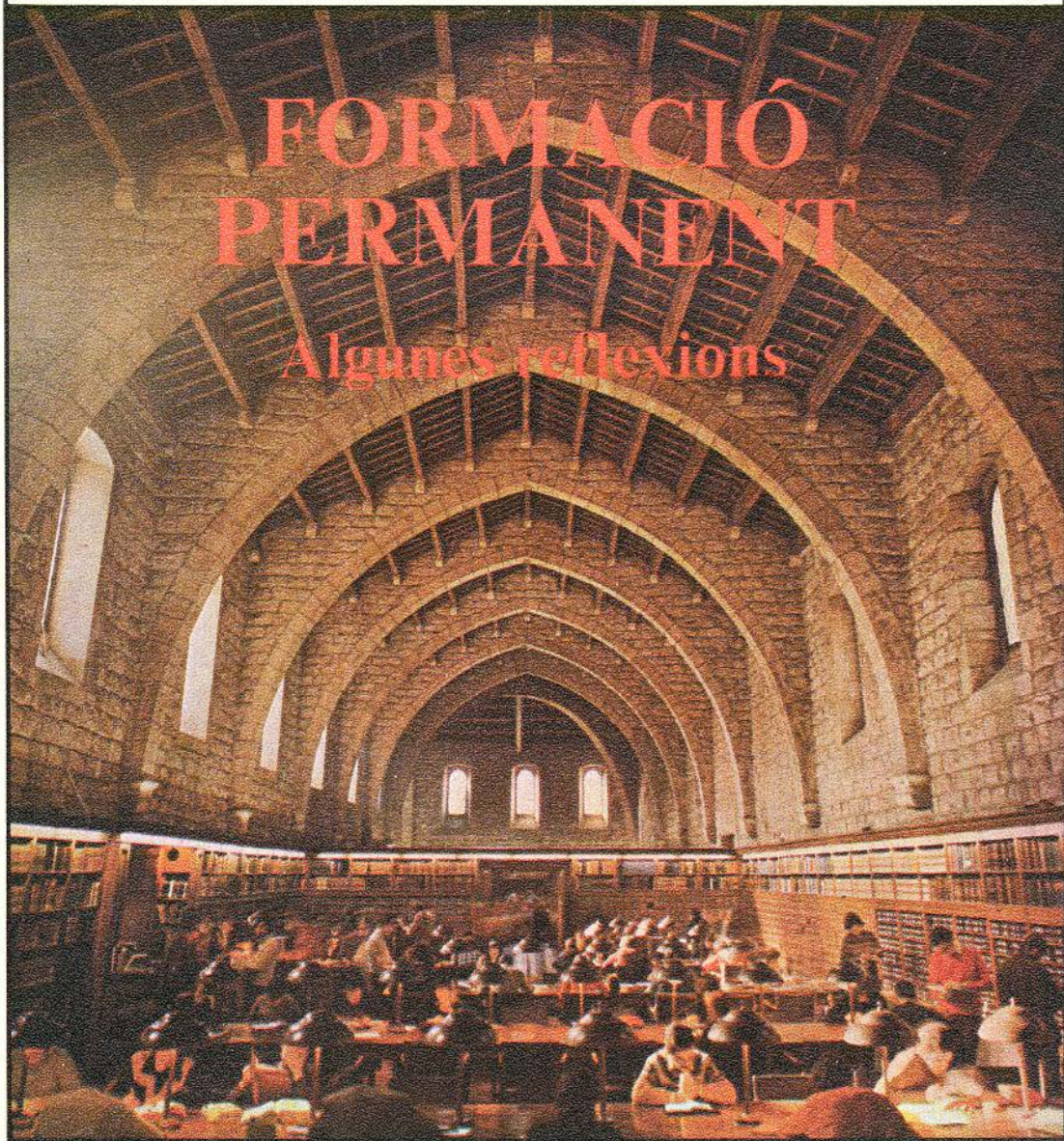
# PERSPECTIVA ESCOLAR 94

Publicació de «Rosa Sensat»

Abril 1985

## FORMACIÓ PERMANENT

*Algunes reflexions*



## ÍNDEX

L'Escola d'Estiu 1985 1

### LA FORMACIÓ PERMANENT. ALGUNES REFLEXIONS

1. *La formació, ¿transmissió o construcció dels sabers?*, per Jacques Bardiers 2
2. *La formació permanent. Necessitat, objectius, responsables*, Taula rodona 6
3. *La formació permanent del mestre*, per Araceli Vilarrassa 16

### ESCOLA

#### Didàctica

*Idees guia i conceptes fonamentals de la geografia escolar soviètica*, per Alessandro Ferri 21

*Funcions dels jocs de llenguatge (I)*, per M. Bigas, Anna Camps, Marta Milian 33

#### Fitxes àudio-visuals

*Les pances i el riurau*, pel Seminari d'àudio-visuals de Rosa Sensat 39

#### Diversos

*Els ritmes biològics en l'educació dels nens*, per Luisa Fernández 42

*Els llibres també van al mercat*, per Alonso Bringas i altres 47

### ACTUALITAT

#### Informacions i comentaris

*La campanya continua*, per Jordi Maduell 51

*Proposició de Llei de Consells Escolars. Entrevista amb Marta Mata* 52

*La Llei de «Escuelas Infantiles» per a quan?*, per la Coordinadora d'Escoles Infantils 55

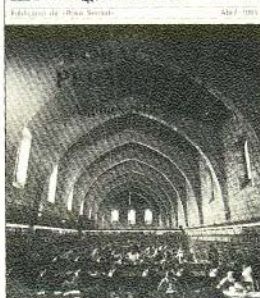
#### Què en penseu de...

*Puntualitzem... Mendel i la Biologia Moderna*, per Clara Mir 57

#### Literatura infantil

59

## PERSPECTIVA ESCOLAR 94



### 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. Utgés

**Director:** Jordi Tomàs

**Secretària de Redacció:** Lourdes Reyes

**Distribució a llibreries:** Arc de Berà - Llull, 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.

## L'ESCOLA D'ESTIU 1985

Per vintena vegada consecutiva retrobem, en acabar el curs, l'Escola d'Estiu. Ens trobem davant la més llarga de les vides de l'Escola d'Estiu, que començà la seva història al nostre país l'any 1914.

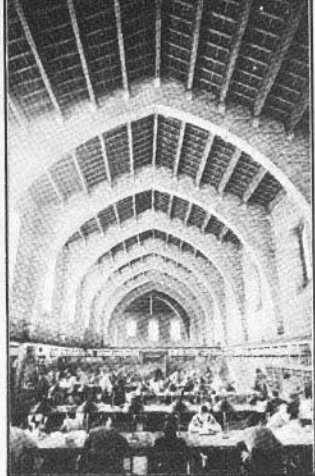
La vintena Escola d'Estiu ha estat conscientment renovada, per adequar estructura i continguts a les necessitats i desigs dels mestres que han participat en moltes Escoles d'Estiu i a les dels que han participat en poques o en cap.

Es renova el Document de l'Escola Pública, al cap de 10 anys de la seva primera redacció i difusió el 1975. I es renova en un moment en què la consciència professional i popular de la necessitat de recursos per millorar la qualitat de l'Escola Pública és ben evident. El nou document, treballat al si de l'Associació durant aquest curs, serà presentat en «Els tres dies» de l'Escola d'Estiu. «Els tres dies» formen una part important de la renovació a què fèiem esment:

Els cursos, enguany, duraran 7 dies en comptes dels 10 que solien durar. I els tres darrers, és a dir el 10, 11 i 12, els dedicarem a la presentació del document, i al debat en profunditat d'un tema genèric: el paper de l'Escola en una societat en canvi constant. Aquest debat serà provocat per les conferències de sociòlegs, psicòlegs, pedagogs i filòsofs d'arreu, que plantejaran cada un des del seu punt de vista el tema i donaran peu a la discussió i reflexió personal i col·lectiva.

Pel que fa a les diferents seccions, cada una ha fet la seva pròpia revolució, i hi podem trobar des de diferents temes a treballar cada dia a diferents llocs, fins a taules rodones, ponències i treballs de grup, cursos de durades irregulars, debats...

L'Escola d'Estiu 1985, una fita i una arrencada: la fita de 20 edicions i l'arrencada, como ho ha estat cada any, d'una nova etapa renovadora de forma i de fons, seguint al servei de les necessitats d'uns mestres, d'una escola, que vol educar les persones, sigui quin sigui el model de societat.



## LA FORMACIÓ ¿TRANSMISSIÓ O CONSTRUCCIÓ DELS «SABERS»?

per Jacques Bardiers

Groupe Français d'Éducation Nouvelle

La problemàtica essencial de la formació és, en definitiva, idèntica a la de l'educació: tant si es tracta dels nostres nens d'edat escolar o de futurs formadors en formació, el conjunt dels «sabers» que es creu que els uns i els altres, en els seus nivells respectius, han d'adquirir ¿poden ser *transmesos* o han de ser *construïts*?

Els sistemes educatius de tipus tradicional es caracteritzen per un recurs quasi exclusiu al «discurs d'ensenyament». El *magister* (tant si és mestre d'escola, com professor d'institut o d'universitat) transmet als seus alumnes els coneixements construïts en un altre lloc (en tant que conceptes abstractes de la realitat, verbalitzats i formalitzats). Les ajudes pedagògiques no canvien res en aquesta tasca: millorament de la relació mestre-alumne, recurs a l'interès, recerca de motivacions, utilització de mitjans moderns (vídeo, informàtica, etc.), no són res més que tècniques destinades a facilitar la transmissió dels coneixements. Aquesta transmissió s'efectua pel canal d'un discurs d'ensenyament (en el sentit anglo-saxó de *teaching* oposat a l'aprenentatge del *learning*): el mestre enuncia, explica, mostra, demostra, després fa aplicar.

No tinc pas la intenció d'entretenir-me aquí en l'aspecte *quantitatiu* del fracàs històric d'aquesta escola tradicional basada en el discurs d'ensenyament magistral: el treball d'anàlisi en aquest terreny ha proporcionat una producció molt abundant fins i tot fora dels moviments de la nova educació... i també dintre la institució. Només citaré —per recordar-ho—

la incapacitat del sistema de prendre en consideració la democratització formal de l'accés als estudis que des de 1975 ha fet obligatòria l'escolarització fins als 16 anys, obrint així l'accés al *Collège* a una massa de nois no afavorits pels seus orígens socio-culturals. Incapacitat aviat transformada, d'altra banda, en màquina de fabricar el fracàs segregador (les víctimes principals en són estadísticament els fills del poble) i a justificar-ho per criteris d'avaluació basats en l'aptitud a saber dir, repetir, allò que hom ha retingut del discurs.

D'aquesta manera es restableix per una de les mans de la institució aquesta justícia immanent que l'altra havia fet trontollar una mica: la cultura, el saber, penyores de poder social, és bo per als elegits de naixement. I en nom del «handicap socio-cultural», perquè avui ja no es pot parlar seriosament d'herència genètica en aquest terreny, heus aquí justificat el vell fatalisme: aquells que tenen la dissort de néixer en un «medi desfavorit» tindran «naturalment» més dificultats a fer-se seves les regles del joc del domini del discurs d'ensenyament (sobretot quan, pel damunt del mercat, tenen l'altra desgràcia d'haver nascut en una altra llengua de la del discurs en qüestió!).

En canvi, vull dir alguna cosa d'allò que anomenaré l'aspecte *qualitatiu*, que es refereix a la mateixa qualitat del resultat, quan és positiu, ben entès, és a dir, en els nens que «se'n surten a l'escola», que passen els exàmens amb èxit.

En tots els nivells del nostre sistema es-

colar i universitari francès, emana una mateixa lamentació del cos dels professors:

—«Certament, els alumnes saben coses («els qui han pujat els esglaons del curs han demostrat que en sabien bastant per arribar fins allí»). Però quan els demanes que en facin ús, queden paralitzats. En el límit, són com lloros savis!»...

Esperit d'iniciativa, imaginació creadora, esperit de síntesi... domini real a la pràctica de coses sabudes, semblen absents del bagatge de la majoria dels nostres millors productes.

Fa alguns anys, a l'Acadèmia de París, un vespre, després d'uns exàmens de batxillerat, ha calgut llençar una crida, difosa per ràdio, a la indulgència dels correctors de la prova de Matemàtiques de la sèrie C (la sèrie noble, de dominància científica, que proporciona els nostres futurs quadres científics) perquè les primeres correccions anunciaven una catàstrofe sense precedents en el nivell dels resultats: la prova en qüestió era un «problema sense qüestió», una situació de la qual calia *imaginar* les diferents perspectives... De fet, el sistema tradicional de l'ensenyament-discurs demana i desenvolupa aptituds per escoltar, la comprensió analítica, la memorització, la reproducció fidel dels models, la docilitat intel·lectual. Però aquestes aptituds són poc compatibles

amb la imaginació, l'esperit de síntesi creativa, l'aptitud a la crítica desperta, és a dir, en el pla humà, amb la responsabilitat conscient. D'aquesta manera, fins i tot en la categoria del èxits aconseguits en el sistema escolar es veu emergir generacions de llicenciats que no només no saben fer servir el que han après, sinó que a més no saben «ser», «viure» amb aquest bell saber... potser perquè la vida era absent simplement d'allò que han retingut.

Insisteixo en aquesta cultura del *formalisme*, de la fórmula buida, ineficaç, que no es pot fer servir, perquè aquest fenomen tindrà un gran paper en la mateixa *formació*, com veurem més avall.

Des de fa més de 50 anys, l'Educació Nova, i amb ella la recerca pedagògica (incloent-hi el completament institucional «Institut National de la Recherche Pédagogique»), però també bon nombre de persones que practiquen i fan recerca (comprentent-hi els responsables en el sistema)... han afinat un perfil de l'ensenyant-formador, més d'acord amb les finalitats progressistes, humanistes, democràtiques.

Si el nen ha de deixar de ser l'*objecte* del nostre ensenyament per esdevenir el subjecte-actor dels seus aprenentatges, si ha de poder ficar-se en activitats «que serveixen» —lligades estretament a la seva vida i a la de la societat en la qual evoluciona—, activitats a través de les quals

Cal anar afinant un perfil de l'ensenyant-educador més d'acord amb les finalitats progressistes, humanistes, democràtiques



4 cercarà, posarà en joc la seva imaginació, si ha d'arribar a organitzar les seves respostes als problemes, observar constants, formular hipòtesis d'explicació de lleis, verificar-les, verbalitzar-les... i a través de tot això construir alhora els sabers-poders (en tant que dominants pel que fa a la seva significació i, doncs, eficaços) i el seu propi saber-se, la seva personalitat sòcio-afectiva...

Si el sistema educatiu ha de deixar de ser considerat com una posta en forma alienant, una reproducció per transmissió formal dels esquemes i dels models del pensament dominant, per esdevenir el terreny en el qual, a través de la seva *relació actuant sobre el medi* el nen es fabrica, es construeix, s'equipa de sabers conceptuals i metodologies en sabers-eines que li permetran realment actuar...

Aleshores, el «formador», l'«educador» d'aquest nen ha de ser ell mateix «format» en tant que organitzador-facilitador d'aquestes situacions d'activitat-recerca en les quals el nen s'ha d'autoconstruir («s'auto-sòcio-construir», diem nosaltres de bon grat malgrat la dificultat de llenguatge, per tal de traduir la importància del paper de l'intercanvi).

Des d'aquest moment, aquest educador nou haurà de ser capaç al mateix temps no només de dominar «epistemològicament» la significació dels sabers fins al punt de concebre en quina situació poden ser «reinventats» pels alumnes, en tant que respostes a problemes d'acció (...doncs, sí, per exemple, reinventar el teorema de Pitàgoras, el principi d'Arquímedes, ...o una llei de lingüística o una noció de geografia... quan es necessita per explicar, comprendre, *fer*, i en el mateix procés en què la llei, la noció, el concepte ha estat construït un dia històricament per l'esperit humà...).

...Però haurà de dominar igualment les condicions psicològiques, relacionals (en les quals aquestes situacions es poden donar, pel que fa a la mateixa organització del grup-classe) del poder que ha de prendre necessàriament l'aprenent, de l'interès, de la motivació... Però també, i encara, de la claredat de les relacions adult-nen, de la fiabilitat dels contractes passats, dret a l'error, a la diferència, etc.

Es tracta, ben entès, de tota una nova mirada sobre el nen que està en joc, però també de l'adhesió *absoluta* del mestre a aquesta concepció, a una filosofia com

aquesta, a aquesta aposta sobre l'aptitud dels alumnes, de tots els seus alumnes, a fer, a obrar, amb plena responsabilitat d'individu per la seva part...

La qual cosa vol dir, i ara en termes de formació, un conjunt de sabers-fer, de sabers nociònals (el perquè dels sabers-fer) i de sabers-ser (el perquè del fer en termes de finalitats) que constitueixen tants continguts de formació, però de continguts que són, per la seva banda, veritables sabers-poder, lligats directament a l'acte pedagògic i dominant-ne les significacions i les implicacions morals, socials, filosòfiques.

Com a exemples d'aquestes nocions, d'aquests sabers que cal dominar per poder «fer» pedagògicament, citem breument:

1. El conjunt de nocions epistemològiques lligades a la naturalesa del saber (saber construït, conceptualitzat/saber formal, etc.).
2. El conjunt de nocions relatives als processos d'aprenentatge (en relació conflictiva amb la pràctica del discurs d'ensenyament).
3. El conjunt de dades que caracteritzen les condicions d'aprenentatge (psicopedagògic-relacional-afectiu-motivació, etc.).

Ara bé, aquests sabers avui dia es tenen en compte en el nostre sistema de formació, ja que s'ha produït una evolució important, sota la pressió de la recerca en ciències de l'educació, dels moviments d'educació nova, dels investigadors de camp ... tant al nivell de les Instruccions oficials com també en el discurs pedagògic de la institució.

Tot i això, els avanços innovadors que enriqueixen l'orientació del sistema, en les esferes de recerca i fins i tot de decisió, només tenen efectes ben minsos en la pràctica quotidiana de les aules.

Malgrat tot, el punt essencial de les nocions, de les idees sorgides de l'Educació Nova es retroba en els programes de formació inicial o continuada.

Només que, mireu: Oh engany cruel! La formació dels formadors encara està impregnada, al més sovint, d'aquesta mateixa gangrena del discurs-transmissió que es voldria reduir en la pràctica d'aquells que hom forma.

Aquests «continguts de formacions», fins i tot quan són correctes teòricament, so-

freixen els mateixos avatars que els falsos coneixements de l'escola tradicional: constitueixen l'objecte, revestits per la seva banda d'un bell discurs lògic, d'una temptativa de transmissió, la qual cosa, des del punt de vista de la forma i de l'economia presenta uns avantatges segurs, però des del punt de vista de l'eficàcia representa la millor manera d'esterilitzar-los, perquè, en definitiva, impedeix els formats d'apropriar-se, tot vivint-los, dels seus processos de construcció i, doncs, dels seus «perquè», de la seva significació enfront de la realitat, en un mot, de les raons d'emparar-se'n com d'una eina *indispensable*.

El *súmmum* és, sens dubte, aquesta caricatura de professor de psicopedagogia que, bo i explicant la psicologia genètica de Piaget, consagra hores i hores de *conferència* per demostrar que en lloc de parlar, d'explicar, de mostrar... val més fer operar els nens i col·locar-los, fent això, en situació d'aprenentatge...!

«Feu el que jo dic... i sobretot no feu el que jo faig»...!

¿Com voleu, doncs, que els futurs ensenyants que nosaltres formem així, condicionats des de les seves primeres experiències escolars, després al *Licée*, després a la universitat, per un esquema ideològic de l'ensenyament-transmissió per mitjà del discurs magistral, puguin efectuar dins del seu cap les ruptures necessàries que els permetrien reconstruir-se pràctiques basades en l'activitat i l'aprenentatge dels alumnes?

Mentre la formació resti, en les seves pràctiques, una còpia conforme a l'ense-

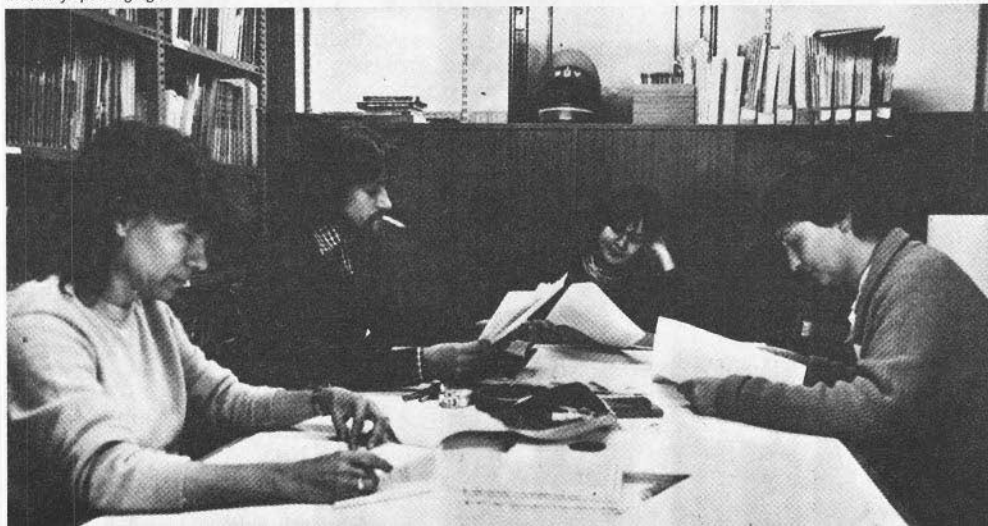
nyament magistral tradicional, per més que el contingut d'aquest discurs sigui més correcte, més progressista, el seu resultat en l'aspecte dels comportaments dels formats continuarà perpetrant pràctiques tradicionals, amb les seves conseqüències sobre el fracàs qualitatiu i quantitatiu.

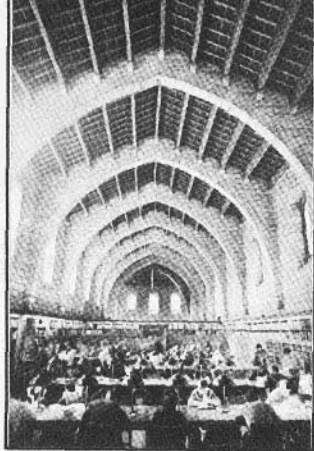
De la mateixa manera que a l'escola el nen ha d'esdevenir l'actor essencial de la construcció de la seva personalitat i dels sabers-poder necessaris a aquesta construcció, en una relació realment operant en el seu medi, amb responsabilitat i amb recerca constant, ... en la formació també, el format ha de construir ell mateix l'objecte de la seva formació, en una recerca operant en el terreny pedagògic. Només aleshores es podrà parlar de formació-transformació «que serveixi», fins a tal punt és veritat que en aquest terreny de la relació humana més que en cap altre lloc, la implicació d'aquell qui «fa» passa per l'apropiació, l'adhesió a les raons que hi ha per «fer» d'una manera més que no pas d'una altra manera.

Una tal transformació de les pràctiques de «formulació» implica evidentment un conjunt de condicions —en particular en el pla de la relació jeràrquica i de la dialèctica poder / alienació / desalienació...— que convindria de considerar en una anàlisi ulterior.

Però el punt de partença de tota reconstrucció dels conceptes de formació/transformació/autoformació ...passa per aquesta referència a la problemàtica de fons del nostre sistema actual.

*El format ha de construir ell mateix l'objecte de la seva formació en una recerca operant en el terreny pedagògic*





# LA FORMACIÓ PERMANENT. NECESSITATS, OBJECTIUS, RESPONSABLES

## Taula rodona

«*Perspectiva Escolar*» ha volgut tractar el tema de la formació permanent amb persones que la coneixen de prop i des de llocs de responsabilitat. Hem triat la fórmula de taula rodona.

Hi han participat: Jaume Jorba, professor actualment de matemàtiques en un Institut de Barcelona, antic cap de Servei de Formació Permanent del Professorat del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

Ximo Prats, professor de Didàctica de la Història a la Facultat de Lleida, ex-cap dels Serveis Territorials de Barcelona

Jesús Vinyes, mestre d'escola, en comissió de serveis responsable del Centre de Recursos de Terrassa, coordinador provisional dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Les qüestions sobre les quals ha versat la taula rodona han estat les següents:

1. Necessitat de la formació permanent.
2. Quin paper hi ha de tenir l'Administració.
3. Paper dels Moviments de Renovació Pedagògica.
4. Els mestres de la formació permanent.
5. Quina hauria de ser la funció de les Escoles d'Estiu.

### 1. Necessitat de la formació permanent

J. V. — La formació permanent és una necessitat deguda a diverses causes, com per exemple: 1r. L'adequació del medi a l'escola necessita que els mestres que vagin a una escola determinada coneguin el seu medi concret; ara bé, la Normal no pot donar uns coneixements aprofundits

de cada comarca, de cada ciutat i, per tant, el mestre necessita aquesta formació concreta sobre el medi de la seva escola. 2n. La introducció d'innovacions tecnològiques, els canvis que hi ha en la tecnologia educativa són tan grans que fan impossible que ens puguem considerar un mestre format per sempre més, sense haver de fer res. 3r. El reforç pràctic de la formació inicial, en el sentit que aquesta, almenys mentre estigui plantejada com ara en tres anys i amb el programa que segueix, no cobreix aquesta necessitat de formació. 4t. També hi ha una altra causa: la formació personal i cultural del mestre, molt necessària, molt important i també, per què no, el treball d'investigació educativa, va molt lligat amb l'educació permanent. En aquest sentit es podrien distingir dos aspectes molt diferents: la formació permanent i la investigació educativa, però actualment tot va molt lligat.

Per això jo crec que sí, que la formació permanent, com que és una necessitat, ha de ser institucional, és a dir que el que fa l'administració no és inventar-se unes necessitats, sinó respondre a unes exigències que ja existeixen. Per tant, la formació permanent ha de ser assumida per l'Administració educativa.

X. P. — Estic completament d'acord en la taxonomia de necessitats que fan necessària la formació permanent. Però potser podríem matisar més sobre el paper que hauria de tenir l'Administració. En la resposta que cal donar a aquestes necessitats hi ha diversos models: un de rígid o molt intervencionista, és a dir, voler ser l'únic motor, camí i definidor de les necessitats i les solucions o les eines que es



donen per satisfer aquestes necessitats; d'altres models donarien recursos, mitjans, camins institucionals de treball, en els quals l'Administració hauria de tenir la humilitat de no voler ser massa sàvia, de no voler donar respostes, perquè moltes vegades les respostes han d'estar dintre dels processos lògics, com tu has dit, d'investigació educativa processual, que a la vegada va donant uns dissenys d'autoformació. Per tant, els dissenys de formació han de sortir molt dels col·lectius de professionals que estan interessats a resoldre aquestes necessitats, perquè en cas contrari es podria donar el que sempre ha passat, que d'una banda hi ha quatre senyors en un despatx que tenen una idea i de l'altra, un col·lectiu molt ampli que no l'entén i que segurament necessita una altra cosa.

J. J. — Sobre la necessitat, jo no hi afegiria gaire cosa més. Potser matisaria sobre quan ve la necessitat d'aquesta formació. Entrant en el punt següent, hi ha dos nivells de formació, l'un és la formació que necessita individualment cada mestre, l'altre, la formació que rep el mestre com a col·lectiu d'una escola. El primer nivell representa una incidència petita sobre la qualitat de l'ensenyament; realment a l'escola els resultats es tradueixen ben poc. Només s'hi traduirà si hi ha una formació permanent d'un col·lectiu ampli de l'escola, per exemple d'un nivell o d'un àrea poc atesa, o quan es vol introduir un nou cicle. Llavors sí que em sembla que l'Administració hauria de posar els mitjans perquè això es realitzés. Jo també estaria d'acord en el fet que l'Administració hauria d'anar molt en compte a no voler convertir-se en un monopoli de tot, o sia, pensar el que s'ha de fer, detectar les necessitats i a més realitzar-ho. Això significa perdre molts esforços, perquè en el nostre país hi ha molts col·lectius que durant molts anys s'han dedicat a una tasca com aquesta i pensar que aquests col·lectius no existeixen seria un error greu. Al nostre país hi ha una tradició que a mi sempre m'ha semblat molt important i que l'Administració ha de respectar. Jo seria partidari que l'Administració, a part de facilitar tots els mitjans necessaris, si vol una escola pública de qualitat, pensés en aquest reciclatge més institucional, que afectés el col·lectiu d'una escola i no mestres individuals. Ara, de tots els problemes que

això planteja a l'hora de portar-ho a la pràctica, després en podem parlar.

P. E. — Abans de continuar, un dels aspectes que m'ha suggerit el que deia en Jaume i que aquí, en altres reunions, s'ha plantejat, és si l'escola en si mateixa no hauria de ser una part d'aquesta formació permanent: si la formació permanent sempre s'ha de pensar fora de l'escola, o bé, si l'escola funcionés d'una altra manera, no hauria de ser un nucli de formació permanent. ¿És massa utòpic aquest plantejament donada la forma com funciona l'escola pública?

J. J. — Jo alguna vegada hi he pensat, en aquest tema, i m'ha preocupat. Personalment estic en contra de treure el mestre de l'escola una temporada llarga per fer la formació permanent com a manera normal. Però aquesta formació institucional de col·lectius de l'escola en part s'hauria de realitzar dintre de l'escola i en part fora. Però això ¿com es fa? din-

*És impensable que els ensenyants es puguin considerar formats definitivament, una vegada per sempre*



8 tre de l'horari lectiu? ¿Com funcionen els departaments a les escoles, els seminaris als instituts? Part d'aquesta funció sí que l'haurien d'assumir. Actualment ho veig una mica utòpic. ¿Com, amb tota la càrrega que porten els mestres, a més a més se'ls podria demanar que assumissin part d'aquesta formació? Perquè això són moltes hores! No ho sé, però com a utopia, contestaria que sí. D'alguna manera, aquests plans institucionals que em sembla que s'haurien de potenciar, haurien de revertir a l'escola, seria el canal com la mateixa escola faria un paper de formació, perquè és impensable, ja des del punt de vista econòmic, que tots els mestres podran fer alhora, aquesta formació permanent; només ho podran fer de manera fraccionada. Llavors, ¿com assumeix l'escola que el que fan els mestres reverteixi a tot el col·lectiu? Si no es soluciona això, a mi em sembla que tots els esforços serveixen de ben poc, serveixen individualment, per a la formació humana i professional de l'ensenyant, però no van directament, en un percentatge significatiu, a l'àmbit de l'escola.

X. P. — Jo hi estic d'acord, però estem parlant de plans institucionals i voldria matisar el que per mi és o hauria de ser aquesta paraula. Per mi, Pla Institucional no és el desembarcament, l'arribada d'uns savis que en el marc de l'Administració central, o catalana, o la que sigui, arriben, entren a les escoles i fan classes molt maques mentre els mestres prenen els apunts molt bé i després posen en pràctica el que els han manat. Parlo fent una mica de caricatura. Quan jo parlo de Pla Institucional és perquè està dins de la institució escolar i, per mi, la institució escolar per essència és la mateixa escola. Llavors, què vol dir això? Hem de ser, diguem, completament àcrates, i que cadascú faci el que vulgui? No. Crec que poden haver-hi unes línies i que l'Administració disposa de mitjans suficients per estimular diferents línies de treball. I dic estimular, per tant els seus esforços s'han d'esmerçar en la motivació de la investigació o del treball en certes àrees que en un moment donat poden ser més interessants, com pot ser l'aplicació d'un nou pla, etc., etc. Però el disseny del pla de formació s'ha de fer dins del marc escolar essencial que és l'escola o el grup d'escoles d'una localitat, per part dels mateixos mestres assessorats per institucions

que l'Administració cregui convenient, perquè tenen més experiència o han fet una investigació més profunda. Però un Pla Institucional ha d'estar molt lligat al disseny que els mateixos usuaris en facin. Això es pot fer de moltes maneres, però com no crec que s'ha de fer és muntant cent vuitanta curssets a les comarques, on tothom té l'obligació d'anar, perquè tothom té l'obligació de tenir el certificat. I després, a treballar i a aplicar el que han dit! L'usuari no és cap subnormal, és un senyor que pensa, que raona i que sap exactament el que necessita.

J. V. — Hi ha alguna experiència de plans que s'anomenen unitaris. Terrassa és un exemple d'aquest esperit d'agrupar, almenys, tots els sectors que estan en una zona, tenint en compte el que són els mestres o les escoles en si, ja que el procés de dinamització interna de les escoles està en un moment no gaire afortunat. Tenint en compte això, aquestes experiències han pretès, primer, que l'Administració ha de jugar a fons amb tots els mitjans que tinguin a la zona, ha de descentralitzar i ha de muntar menys recursos centrals dels que està fent i més recursos territorials. I de moment crec que hi ha tres recursos fonamentals en una zona de l'Administració: 1. La inspecció ha de tenir un paper, 2. els Centres de Recursos com a nuclis dinamitzadors amb més recursos personals perquè estan molt limitats i 3. els Equips d'Assessorament Psicopedagògic.

Per un altre cantó, l'administració local és la que viu més de prop tots els problemes de la realitat, i, encara que no tingui competències hi ha d'intervenir. Els ICE també poden tenir un paper de pes, si es doten de recursos i lliguen la seva activitat universitària amb la realitat, i això és un ideal que suposo que la Universitat també té clar. Els moviments de mestres em semblen essencials com a nuclis que recullen l'opinió, com a formes organitzades i les formes organitzades sempre són millors que les formes espontànies. L'Administració, el que hauria de fer, és intentar que les comissions territorials funcionessin, donar els suficients mitjans i, en el cas dels cossos que depenen d'ella (els inspectors, els centres de recursos i els equips psicopedagògics) dona-los instruccions perquè treballin en aquest línia de conjunt.

## 2. Quin paper hi ha de tenir l'Administració

P. E. — ¿Tu creus que l'Administració ho ha fet, això de descentralitzar i de posar els recursos suficients, en aquest cas concret del pla de Terrassa?

J. V. — En certa manera ha estat la mateixa Inspecció, el mateix centre de Recursos, el mateix Ajuntament. Tothom que ha col·laborat i ha fet que el pla fos possible. No dubto que si una cosa surt bé l'Administració central ho agafa. De tota manera estem parlant del futur. Ja veurem quina serà l'actitud de l'Administració. Estaria bé que aquesta n'analitzés els resultats i veiés si es pot generalitzar, sense imposicions.

X. P. — Aquest cas no el coneixia tant, però per exemple el d'Esplugues de Llobregat, o el cas de Sant Joan Despí, el cas de Vilanova i la Geltrú van per aquest camí. Camins, diguem, que són semblants però, en divers grau d'avanç. Per exemple, els dos primers són, d'on he treballat, els casos més significatius. S'ha treballat sense cap intervenció arbitrista, dirigista de l'Administració, simplement per la unió de l'Equip Psicopedagògic Municipal, pel moviment de mestres, de seminaris que han anat sortint de les escoles, de la mateixa inspecció, de la Casa del Mestre i el mateix ICE. I en el cas de Sant Joan Despí, el quasi 70 % de les escoles públiques de la localitat estan passant per algunes de les activitats (seminaris, curssets) potser perquè són temes nous. No hi ha hagut cap imposició, cap pla fet per ningú, sinó que ha estat una cosa que s'ha anat generant en un procés amb totes les forces interessades que han coincidit en un disseny.

Quan parlava d'un pla institucional, per mi era això. I ¿què hi ha de fer l'Administració, allà? Donar recursos, ja sigui a través de l'ICE, que és un camí, ja sigui finançant-ho indirectament a través de l'Ajuntament. Per mi això té sentit. Aquest és el camí. I no, enviar les «forces vives» a un lloc, considerant que allà són curts i els qui hi van són els llestos. Això va en contra de la dinàmica que ha tingut Catalunya, que és la contrària. Hi ha hagut una gran imaginació i una gran activitat dins dels col·lectius. Certament que hi ha comarques on no es fa res, i que cal anar-hi per ajudar els mestres. Jo penso que no s'ha de ser utòpic i el que s'ha de començar a fer és incitar grups, incitar

el moviment. El moviment sortirà i ha de sortir per la seva pròpia dinàmica, no per una dinàmica planificada en un despatx. Llavors, fins en aquests casos en què la cosa va molt a poc a poc, s'ha de ser pacient i començar estimulants les petites coses que puguin tenir un interès. El qui treballa en un lloc és el qui més en sap, encara que li falti formació teòrica i necessiti assessorament. Partir, doncs, de l'experiència local és el que és rendible.

J. J. — Hi ha altres aspectes en què l'Administració hi ha de tenir un paper. Per exemple, hi ha aspectes abandonats en la formació inicial que els mestres ells sols no resoldran. Llavors sí que va bé que vingui un especialista a treballar, a estimular, a col·laborar. Pla institucional és aquell que reverteix directament no sobre cada mestre individual sinó, a més a més, sobre cada mestre dins de l'escola. I, gràcies a això, l'escola progressa.

P. E. — Per tant, ¿es pot avaluar d'alguna manera?

J. J. — Si no, ja no és un pla. Si és una cosa que no es pot avaluar, després no saps per on tirar. Ara potser sí que podríem entrar en un altre punt. Aquest pla institucional, ¿l'Administració com l'hauria de fer? I aquí sí que es plantegen molts interrogants... ¿L'hauria d'assumir directament? Abans he dit que al país hi havia molta tradició pedagògica i això és

*Catalunya té una llarga tradició pedagògica*



10 fonamental. El que hauria de fer l'Administració és potenciar el que hi ha i llavors anar: tan a poc a poc com vulguis, però anar-hi; el que no pot ser és dir: Bé, ja madurarà, perquè sols no maduraran en les mateixes condicions. Posem el cas de l'escola rural, per exemple; si d'alguna manera no se'ls dona suport és impossible que una escola tota sola faci res, però si se'ls ofereix una manera d'aplegar-se, si necessiten un especialista d'algun tema que hi vagi a treballar conjuntament amb ells —perquè a vegades va bé que vingui algú a abocar idees, experiències— després ja es farà el treball diari.

X. P. — Ja que parlem de l'Administració, hauríem de trobar més accions que ha de fer. L'Administració té una força impressionant per incidir en el sistema educatiu. En pimer lloc, la llei de plantilles: com situa els professors, com els canvia, com els col·loca. En segon, el curriculum. Si, d'una banda, l'Administració està, diguem, estimulants que una localitat creï un pla, que aquest pla vagi endavant, que tothom s'hi impliqui, que vinguin els especialistes necessaris per poder treballar conjuntament amb aquesta gent, i quan arriba el final de curs, pel sistema de plantilles, hi ha concursos de trasllat i dels 80 mestres que estan treballant en un lloc en queden 40, i en vénen 40 de nous, doncs, ja l'hem fumada. D'altra banda, si tu estàs estimulants aspectes de renovació pedagògica, d'investigació educativa i l'Administració està fent programes i qüestionaris que encara que tinguin un pròleg progre, després, a l'hora de la veritat, estant plantejant uns curriculums inabordables i contraris absolutament a les grans línies de renovació pedagògica, de renovació de continguts, ja l'hem parida. I no parlo de la dotació material de les escoles, ni de les condicions de treball, d'això ja no vull ni parlar-ne perquè clama al cel. Doncs, si l'Administració és una i ha de potenciar i, fins i tot, diu que potencia, però no coordina tots els altres aspectes, no s'aguanta res. De fet, jo ja faig una valoració: en realitat l'Administració no potencia en aquest moment ni la renovació ni la formació permanent dels mestres. He anat molt lluny, però s'ha de dir tot.

J. J. — A veure, aquí el que dèiem és el que hauria de fer l'Administració, no el que està fent. Són dues coses diferents,

em sembla. Potser pots agafar com a referència el que està fent per veure el que podria fer.

P. E. — Potser la importància del que diu el Ximo és que situa els mestres i com poden sentir-se més o menys frustrats. El que passa és que si no es fessin aquestes anàlisis no sortiríem mai del cercle.

X. P. — A mi, em fa por parlar de la formació deslligada de la resta del sistema. M'he adonat que hi ha dos mons: el món de la realitat, que és un món miser, sense condicions, que tens una escola i un grup de mestres que hi treballa i l'any següent no en queda cap o en queden dos; treballen amb una gent que té inquietuds i li toca tal inspector o no pot tirar endavant el que voldria perquè cada dia té problemes. I un altre món, el maco, on es fa formació, plans i activitats d'aquesta mena. L'Administració ha d'incidir en la formació amb tots els elements i recursos de què disposa i aquests recursos no tan sols s'han d'aplicar al camp estricte del professorat sinó que impliquen una sèrie de canvis estructurals

J. J. — A mi, em sembla que per obtenir una escola pública de qualitat calen dues condicions: primer, la vàlua personal i professional del mestre i segon, les condicions en què realitza el seu treball. Si tu ofereixes molts estímuls, però les condicions de treball són molt miserables, en centres als quals se'ls ensorra el sostre, de tantes goteres, i fa fred, amb taules d'aquelles que encara estan aferrades a terra, de fa vint i tants anys, i amb un curriculum contrari a la renovació, llavors, és clar, s'acumulen un feix de coses que no més saps quan estàs a l'escola, això és evident. El mestre és el que coneix les seves necessitats. Llavors et preguntes ¿té molt sentit fer plans institucionals quan moltes escoles no tenen ni taules adequades, ni material, ni aules, perquè estan en barracons...? Això no pot servir d'excusa, no pots només pensar en els barracons, Has de fer la teva feina de mestre i no et pots anar endarrerint. Malgrat tot això, hi ha quantitat de gent que fa educació de grans, hi ha quantitat de moviments que es mouen, cada vegada la formació permanent s'acosta més als mestres. ¿Com? No perquè l'Administració ho faci sinó perquè els mestres tenen inquietuds, malgrat les adversitats, malgrat tot això.

### 3. Paper dels Moviments de Renovació Pedagògica

Entrant en el punt tres, si els moviments de renovació pedagògica han de fer feina l'han de fer ben feta. Amb la meua experiència personal sempre ho he defensat. El perill que hi veig és que l'Administració se'ls mengi, els centres de recursos, els ICES, els Ajuntaments. Com més cosa hi hagi millor, però hi ha el perill que tothom es vol apuntar els èxits. Llavors, d'alguna manera, a mi em fa por que tota aquesta relació que hi pugui haver entre els moviments i l'Administració, sigui quina sigui, cada vegada vagi restant els mestres millors, els homes de confiança, els elements més dinàmics del moviment; si tot es coordina, s'està entrant en un camp ja molt administratiu i treuen el moviment de l'escola.

X. P. — L'administració tendeix a burocratitzar, a uniformitzar i a restar el que és importantíssim en un moviment, que és precisament plantejar els problemes que cal resoldre. Tot i això, l'Administració disposa d'una cosa que és molt important: una visió global de la realitat, perquè té mitjans per tenir informació, per detectar problemes greus, grans falles del sistema educatiu i alhora també té recursos per poder introduir elements correctors. Per tant, no dic que hi hagi d'haver un Estat sense Administració, al contrari, són sempre partidari que l'Administració ha de funcionar. Ara, quan parlava de l'experiència última i de la penúltima, trobava que això no s'havia aconseguit.

J. V. — Jo veig aquest problema: que molta gent dels moviments de mestres passen a treballar en càrrecs de l'Administració i s'hi senten implicats. Però, també hi ha una altra situació que els moviments de mestres intuïm: que tots els mestres d'escola pública són funcionaris, tots són Administració. Caldria, doncs, saber crear una administració muntada de tal manera que es pogués fer un sistema de pressing, com el Barça, un pressing fet des de l'altra administració. Aquest sistema de pressing és molt important i jo crec que el que abans he suggerit d'una descentralització real i efectiva és un dels punts, un dels camins per aprofitar l'Administració i els seus recursos. L'Administració té mal repartits aquests recursos, sobretot els personals. Caldria que cada nou recurs que s'ofereix a l'escola s'organitzi dins l'escola perquè s'aprofiti millor, perquè el que és veritat és que les escoles tenen pocs recursos, i els que hi ha no s'aprofiten. I això sí que és una responsabilitat de l'Administració, que deixa que les escoles funcionin amb una dinàmica que no és ni racional i, per exemple, quan arriba un mestre, tant si és de català, com de música, perquè el posa l'Ajuntament, els mestres no aprofiten les hores que lliuren. Penso, doncs, que l'Administració té l'obligació de donar-nos unes grans línies i en última instància té la responsabilitat.

J. V. — Aquí es planteja una pregunta: dius que un dels objectius dels moviments de renovació pedagògica és la formació permanent del mestre? Jo no hi estic d'a-

*¿Fins a quin punt la formació permanent és un objectiu dels Moviments de Renovació Pedagògica?*



cord. No és un dels objectius. L'objectiu diríem entre cometes, l'objectiu fonamental del moviment és avançar cap a l'escola pública de qualitat. Pot ser que això es faci a través de formació permanent i moltíssims altres elements, i si la formació permanent funcionés, els moviments de mestres es podrien dedicar a altres aspectes. El problema és que en el moment en què van néixer els moviments de renovació, a causa de la realitat de les escoles i del buit que hi havia, van fer un paper dinamitzador i molt important. Però, un dels defectes, un dels perills que tenen els moviments de renovació pedagògica és que només treballin en aquesta línia. Perquè ens hem especialitzat moltíssim en aquest aspecte i hem anat a les escoles d'estiu i ara als cursos d'hivern, i cada vegada hi estem més implicats i gairebé només fem això, quan també ens hauríem de dedicar a tot un altre tipus d'activitats o de funcions, com el paper crític respecte a tota la situació de l'escola i de la pràctica mateixa dels mateixos companys. Perquè ¿no critiquem l'Administració que no dóna recursos? Doncs, també podem criticar unes pràctiques pedagògiques en una zona, perquè també hi ha, a vegades, dinàmiques, formes de treballar que van en contra de la renovació.

X. P. — Quan parlem de formació, a vegades hi ha gent que ho entén malament, com si es tractés d'un senyor que parla i un altre que escolta. I cada vegada més, la formació va lligada a la investigació; potser no alta investigació, però la pràctica docent significa una investigació processual. La formació és una activitat en què l'individu que es forma és també actor. I en aquest sentit està reflexionant, plantejant nous elements, assistint a un seminari amb uns companys, fent potser un control de la seva pràctica docent, un pur control, de quatre punts que s'han plantejat en una ocasió. Això, per mi, també és formació, bé que aquesta formació no pot estar —i en aquest terreny sí que introduïm un nou element— deixada només a la iniciativa d'un mateix, sinó que hi ha algú, que jo crec que és l'Administració, que sí que ha d'esmerçar recursos d'assessorament, de mitjans, per poder dur a terme aquesta pràctica. I això al final pot acabar en una Investigació, amb majúscula, i som testimonis que hi ha hagut investigacions que han sortit moltes vegades de la pràctica docent.

J. J. — Però, quan jo he parlat de formació permanent per part dels moviments de renovació pedagògica em referia, no a fer cursos, o organitzar (en tot cas només com a tasca de suplència) sinó entesa com a aquesta pràctica docent de comparar el que estàs fent cada dia amb el que tu volies fer i anar rectificant. Això sí que em sembla que és una missió dels moviments i que això ho fa cadascú a la seva escola. Aquesta és la gran sort de la gent que té un grup a l'escola per poder-ho constatar, i no va en solitari; però sovint és molt difícil tenir un grup. Les escoles que tenen un grup són les que funcionen.

El paper de l'Administració, a part de fer els grans plans, hauria de ser mostrar-se sensible al que passa a les escoles, i això costa molt. Els elements de l'Administració, els inspectors, etc., ho haurien d'anar detectant, i haurien d'anar creant un estil, un clima. ¿Què li passa, al mestre, actualment? Els alumnes tenen una espècie de desil·lusió, davant de l'aprenentatge. Això és un fet general, no al nostre país sinó en l'àmbit europeu, del món occidental. El mestre està ja cansat i decebut del que fa, la seva carrera no ofereix estímuls de cap classe, tant és que ho faci bé com malament. ¿Quin estímulo pot trobar? Només l'estímulo personal... És aquí on alguna cosa falla. I el responsable, a mi em sembla que seria l'Administració. Si l'Administració no crea estímuls, els ensenyants es cansen, perquè la seva tasca és dura.

J. V. — Estem d'acord en això de l'acció del moviment, però encara m'hi voldria referir. El moviment no ha d'organitzar cursos sinó que ha de participar en el disseny de la formació permanent d'una zona, intentant que estigui lligada al màxim a la realitat, a la renovació pedagògica de les escoles. Té la funció d'ajudar que es tiri endavant, de fer més fàcils les coses, però no ha de tenir la missió d'organitzar...

X. P. — Els moviments han de participar en els plans però ¿qui ha d'organitzar els cursos? Els ICES, els IMES, els departaments municipals que estan per això. I aquests institucions que són públiques, que tenen diners públics, que tenen l'obligació de controlar els diners públics, no han de ser exclusivistes a l'hora de decidir què s'ha de fer en un lloc. Aquí sí que hi veig el paper dels mestres, dels

seminaris existents, dels centres de recursos, de l'inspector si convé i de l'equip pedagògic per ajudar a fer aquest disseny. Llavors qui ha de buscar el professor, o l'aula, qui ha de pagar, qui ha de fer tota la part administrativa de gestió?... Tot això em penso que no té res a veure amb un moviment, perquè aleshores ens convertiríem en uns buròcrates.

J. J. — En això sí que hi estic d'acord. Si totes aquestes instàncies que has dit funcionessin bé...

P. E. — L'Administració es continua plantejant, avui encara, una certa formació obligatòria, si no obligatòria en el sentit d'obligar, si que pretendria que es fes. Almenys si es llegeix la qüestió dels CEP'S, territoris, MEC, s'intueix aquest tipus d'obligatorietat, perquè el que es faci en els CEPS després es pot incorporar al currículum. Tota aquesta qüestió ¿com la veuríem des d'aquí? Perquè, que ho hagi fet el MEC i que aquí no s'hagi fet no vol dir que no es copiïn les desgràcies, ¿oi?

J. V. — S'està fent una altra cosa. Es fa carrera docent; d'una forma dissimulada però es fa. S'està construint un model de base de currículum, i tot això de cara a aquesta expectativa que s'ha creat. Potser no existeix, però en la pràctica està en la mentalitat de gent que participa en la formació permanent.

X. P. — En certa mesura l'Administració sí que ha propiciat això de buscar un paper, encara que d'una manera molt tímida; per exemple, quan es fa el concurs per saber quin interí entrarà en una escola pública, els cursos de més de quaranta hores puntuen i els altres no. Aleshores trobes una quantitat de persones que acaben la carrera que busquen cursos del que sigui, però que tinguin quaranta o quaranta-una hora. Sembla que amb més quilos de paper seràs més i cobraràs més. I això ho trobo molt perillós, perquè desvirtua en certa mida el que hauria de ser. Trobo que la mateixa feina hauria de ser més estimulante; d'alguna manera també hi hauria d'haver un sistema per valorar aquelles persones que han desenvolupat una tasca més intensa, que han treballat més i que han tingut una dedicació. I això s'hauria de mirar també, perquè trobo molt just que en un sistema de funcionari, hi ha senyors que es dediquen en cos i ànima al col·legi mentre que n'hi ha d'altres que passen olímpicament del que és la seva tasca. Això per mi representa un

problema. I això ¿com s'arregla? ¿Amb papers? ¿amb certificats? Jo no sé com es pot fer, sincerament.

J. J. — Jo també ho trobo un problema. D'una banda, em sembla perillosíssim, això que el currículum sigui a base de cursos i coses semblants, perquè ja han burocratitzat tot el que tenien de viu. Però de l'altra ¿com cal fer-ho per valorar l'esforç personal de cadascú, el treball professional?



*els moviments de mestres haurien de ser molt gelosos de l'Escola d'Estiu, perquè l'abast que té és ja molt considerable i irrenunciable*

J. V. — Jo em penso que aquesta qüestió de l'obligatorietat s'hauria d'enfocar d'una altra manera: tothom ha de tenir oportunitats per poder accedir a un seminari, a un treball de pràctica docent o d'investigació educativa, a qualsevol activitat de formació permanent en una zona i, en certa manera, com que hi va com a representant de l'escola, en aquest sentit, no és personal. No és el Pepet, sinó que és el professor que fa llengua a segona etapa. Doncs, el fet que hi hagi de participar, que se li paguin unes hores per participar en una sèrie d'activitats podrà fer, almenys, que la formació permanent arribi a tots els mestres i llavors es poden establir uns torns i no cal que tots hi participin cada any... Jo entenc que s'ha d'anar, primer, a incrementar el nombre de mestres per escola i que ha d'augmentar la ratio, que com a mínim ha de ser d'1,3 o 1,4 i aprofitar això per fer aquesta formació permanent, que a més ha de ser obligatòria i fer-se dins l'horari laboral. (L'horari lectiu és un altre problema, és un problema de com s'organitza l'escola.)

D'aquesta manera resultaria menys perillós que la lluita dels papers que és el que potencien els CEPS. Si es planteja com la lluita dels papers potser el mestre no més farà aquell curs pel seu interès personal, no com a representant de l'escola, i sense interessar-se per res per aquest programa. Una altra cosa important és que abans de donar qualsevol paper almenys s'hauria de comprovar el rendiment del nominat. Perquè, és clar, si es dediquen molts recursos a la formació permanent se n'han de comprovar els resultats. I aquí entrariem a l'escola d'estiu, una de les coses que a nosaltres ens fa més angúnia. És a dir ¿com comproves que allò que fem serveix per a alguna cosa i, si no serveix per res, ¿perquè l'estem fent? Per això és important trobar una forma de valoració dels qui participen i dels que donen els cursos de formació permanent.

J. J. — Jo estic d'acord en això que fos obligatòria dins un pla de l'escola, en pla institucional. Això s'ha de planificar i no pot ser molt sovint. Però, que en nuclis determinats, en nuclis d'escola, periòdicament hi hagués com una ofeta-necessitat-obligació d'obrir-se, d'actualització.

X. P. — Bé, jo estic d'acord pràcticament en el que has dit, però em fa por que l'obligatorietat comporti una abúlia participativa, i que una cosa que pot ser molt viva, sigui una cosa rutinària. A vegades el que són hàbits i costums positius de la societat, coses que ara és normal de fer, a la millor fa anys era una cosa rara, no era normal. Crec que els hàbits van canviant i que seria ideal anar a la integració d'aquestes activitats dintre l'escola i dintre l'horari laboral. En això estic d'acord amb el que has dit, però s'hauria de fer de manera que fos procés volgut, no imposat. També estic molt d'acord, i em penso que conté un element positiu, que no s'hauria d'estendre un certificat d'assistència a les activitats de formació, sinó que cal una avaluació del rendiment.

J. J. — Em sembla positiu que el mestre tingui la possibilitat d'anar-hi, si es vol formar en una nova tecnologia, o en una nova matèria que l'interessa, però em sembla molt més interessant que hi vagi com a representant de l'escola, perquè, llavors, potser s'evita la rutina d'anar-hi perquè s'hi ha d'anar, sinó que hi va perquè la seva escola, els seus companys han decidit que ha d'anar a un curs determinat perquè l'escola ho necessita. Em sem-

bla que anullar la responsabilitat que tens, no a títol individual, sinó a títol d'escola, perquè el que aprens després en el teu departament has de portar-ho als companys, és un element bastant diferenciador del que pot ser una cosa o una altra. Això no lliga amb l'obtenció de papers, perquè si no hi va a nivell individual sinó que hi va a nivell d'escola ¿com faran un paper després per a tots els seus companys?... Jo hi veig inconvenients a l'hora d'entrar en els papers i en les valoracions. Avaluar, però ¿per què aquell i no l'altre del costat? Perquè si només hi han anat dos i n'hi havia deu...

J. V. — Entenem que després això té un efecte multiplicador.

J. J. — Sí i ha de modificar els comportaments.

P. E. — Caldria que, encara que ràpidament, passéssim als dos punts que queden.

#### 4. Els mestres de la formació permanent

J. J. — Referent a això del mestre dels mestres: em sembla important que en l'aspecte teòric sigui professional, és a dir, que sigui un bon especialista, que conegui bé allò de què parla; en segon lloc, que conegui realment l'escola, la realitat, que allò que diu que s'ha de fer, sàpiga realment si es pot fer. Només amb aquestes dues coses, ja estaria content.

J. V. — Jo hi afegiria el tema de la investigació. Una de les coses que em preocupa més quan treballo a l'escola és que no tenim l'actitud de reflexionar sobre la pròpia pràctica. Hi ha mestres que intenten posar en pràctica les coses que troben, però després no fan cap reflexió sobre la seva pràctica, com tampoc l'escola. El formador de mestres ha de ser una persona que, a més de tenir pràctica, hagi reflexionat sobre aquesta pràctica i ensenyi als mestres a fer el mateix.

#### 5. La funció de les Escoles d'Estiu

X. P. — Hi ha un aspecte de la formació permanent que consisteix simplement en un intercanvi, en una mena d'oxigenació, que s'escau més a la dinàmica dels moviments de mestres i molt menys a la de l'Administració. Però això no vol dir que l'Escola d'Estiu no hagi de cobrir també l'altre aspecte: la continuació de la formació inicial i, en aquest sentit, no es pot





desaprofitar tot el potencial que aplega l'escola d'estiu.

J. J. — Els moviments de mestres haurien de ser molt gelosos de l'Escola d'Estiu, perquè l'abast que té ja és molt considerable i és irrenunciable. L'Administració no hi té cap més paper que donar-li suport.

P. E. — Recordant un aspecte de l'Escola d'Estiu d'abans del 36, ¿no us sembla que seria un bon lloc per reflexionar sobre la política educativa en general?

J. V. — És un lloc també per fer filosofia de la pedagogia, per fer aquesta utopia pedagògica, però a partir de la realitat. És un bon lloc perquè no estàs limitat per una realitat molt concreta; és un lloc de trobada, on pots fer aquesta mena d'espai pedagògic.

X. P. — Tu has dit polític més en el sentit d'organització...

P. E. — No. Política educativa, la línia de la política educativa: pregunto si no seria un lloc on, aprofitant que es troben els mestres en un marc de més relació, s'annessin definint les grans línies del projecte educatiu. Suposo que tothom deu recordar que en el marc de l'Escola d'Estiu del 75 es va treballar el document de

l'Escola Pública. Ara han passat deu anys i el projecte, com a Rosa Sensat, el continuem tenint.

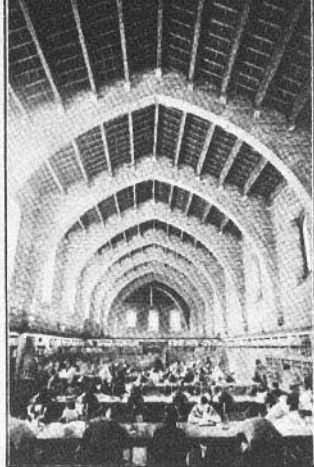
X. P. — L'any passat vaig trobar molt bé aquell camí cap a la professionalització, però ara veig que tots els aspectes van molt lligat. La política educativa, l'aspecte de formació, de renovació, d'innovació, són aspectes que no es poden deslligar de la resta. Analitzar només la formació em sembla com un guió elaborat per persones il·luminades, voluntaristes, bones professionals. Però si no ho lliguen amb més elements, crec que no estan incidint en una alternativa. No es pot analitzar la formació des de fora del marc polític i d'una opció política d'organització. No sé si els moviments són pedagògics o són polítics, però m'imagino que la seva reflexió inclourà elements clarament arrelats en una concepció del sistema educatiu, elements del mateix currículum. Fa uns anys potser pensava que una cosa era la política i l'altra fer de mestre. Ara crec que tot va molt lligat i que s'ha d'anar introduint altra vegada elements sobre tots aquests problemes, crear alguna plataforma de discussió, treure conclusions que ajudin a acostar-nos al projecte.

---

*Els tres participants a la taula rodona veuen que la formació permanent és un tema obert. Hi calen més experiències contrastades i les valoracions fetes per l'Administració i per l'usuari.*

*Evidentment la qualitat de l'Escola Pública necessita com a factor principalment la veritable formació permanent.*

---



## LA FORMACIÓ PERMANENT DELS MESTRES \*

per Araceli Vilarrassa

### 1. La formació permanent en el marc de la renovació pedagògica

Entenem la renovació pedagògica com un procés de canvi que té per objectiu la consecució d'una escola pública de qualitat.

La qualitat d'ensenyament, entesa com a aquell conjunt d'elements que possibilita que l'escola es converteixi en un casal de promoció individual i col·lectiva de tota la població, es fonamenta principalment en dos factors clau: la qualitat personal i professional dels mestres, i les condicions socials, materials i administratives on aquests realitzen la seva feina. (José A. López. *La renovació pedagògica i la formació del professorat*. «Butlletí dels mestres», 8-9, 1983).

Si bé és segur que aquests dos factors es degraden o potencien mútuament, ens inclinàriem a pensar que uns mestres amb un elevat grau de qualitat personal i professional, tindran més capacitat per remuntar o contrastar unes condicions socials, materials i administratives deficients, que a la inversa.

D'aquesta reflexió se'n dedueix fàcilment que tot esforç renovador en el camp de la pedagogia haurà de dedicar una part important dels seus esforços a la formació del professorat.

Ara bé, la formació dels mestres no es pot entendre només com a formació inicial.

Tot i la importància de la formació inicial, la constant situació de canvi cultural, social i econòmic en què es desenvolupa l'activitat professional del mestre, al costat dels avenços teòrico-pràctics que es van produint en el món de la pedagogia, la psicologia, la didàctica i les diferents ciències que són objecte d'ensenyament, fa que aquesta formació inicial s'hagi de plantejar com l'adquisició d'unes bases personals, intel·lectuals i professionals sòlides i obertes que fonamentin una estructura professional capaç d'adequar-se a les seves situacions i de millorar constantment el seu rendiment a partir de la formació permanent.

D'altra banda cal considerar que la pràctica continuada de l'activitat docent fa néixer en els mestres postgraduats un cúmul d'interrogants nous sobre els quals cal reflexionar.

Això sol seria prou per fer veure la importància de la formació permanent del professorat, importància que seria generalitzable per a qualsevol sistema educatiu. Al nostre país, però, a aquests arguments n'hi hauríem d'afegir encara un altre.

Els fets històrics fan que tot just ens trobem en una etapa de recuperació, després d'un llarg període durant el qual, després de destruir el sistema educatiu existent i depurar sistemàticament el cos d'ensenyants, el règim franquista va deixar degradar l'escola pública catalana fins a extrems vergonyants. Aquesta circumstància fa que, ara i aquí, la formació permanent adquireixi una especial importància dins del context d'un gran esforç de recuperació d'una escola pública catalana de qualitat.

\* Fragment de la ponència presentada al 1r. Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica, Barcelona 5-10 de desembre de 1983.

Definiríem la Formació Permanent com una actitud personal del mestre que es concreta en un seguit d'activitats teòrico-pràctiques que tendeixen a:

a) Estar al dia dels coneixements d'innovacions que es produeixen en el camp de la pedagogia, la didàctica i les diferents matèries que són objecte d'ensenyament.

b) Reflexionar sobre la pròpia experiència a la llum dels nous coneixements.

c) Compartir i intercanviar l'experiència i la reflexió amb altres mestres, ja que la renovació pedagògica va fortament lligada a la capacitat de cooperació, discussió, intercanvi i experimentació.

L'activitat docent exercida amb una actitud de formació permanent comporta una avaluació constant del treball pedagògic que com a procés de retroalimentació anirà introduint elements de crítica i replantejaments capaços d'endegar una tasca renovadora.

## 2. Tasca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

Com a fruit de la seva adaptació al nou sistema democràtic l'escola de Mestres Rosa Sensat es transforma en 1980 en el que, en paraules de Marta Mata «hauria d'haver estat des del primer moment»: una Associació de mestres.

L'associació ve a consolidar el model de formació permanent a partir de la pròpia experiència i a refermar la creença que el fruit d'aquesta reflexió col·lectiva realitzada per mestres en actiu és prou important com per fer sentir la seva veu a l'administració i ésser tinguda en compte a l'hora de legislar o planificar en educació.

En l'article 3r. dels estatuts de l'Associació es diu:

«És finalitat general de l'Associació la continuació de la tasca que durant quinze anys ha portat a terme l'Escola de Mestres Rosa Sensat, i està adreçada als mestres de tots els tipus, professors de les diverses matèries i d'altres professionals relacionats amb l'ensenyament que vulguin compartir el treball per a la renovació pedagògica de l'Escola a Catalunya. Per assolir aquests objectius, l'Associació té les següents finalitats:

a) Contribuir a la formació, perfeccionament i actualització pedagògica dels professionals de l'ensenyament a través, principalment, del treball en equip dels socis, de cara a la consecució del l'Escola Democràtica de Catalunya.

b) Intercanviar experiències escolars en general.

c) Treball creatiu i d'investigació en el camp de la didàctica, la metodologia, la pedagogia i d'altres que puguin contribuir al progrés de l'ensenyament.

d) Formació i expressió d'opinions i criteris sobre els problemes de l'ensenyament.

e) Constitució de grups de treball i d'estudi, sobre temes referents a la millora de l'Escola.

f) Organització de seminaris, cursos de formació, debats, congressos, borsa de treball i d'altres activitats pedagògiques.

g) Reciclatge dels mestres i organització d'Escoles d'Estiu.

h) Publicació i difusió de les activitats de l'Associació, especialment els resultats dels treballs dels grups.

i) Assessorar les associacions, organismes i d'altres entitats sobre qüestions pedagògiques.

*Per tal de garantir la seva eficàcia, l'organització i continguts dels programes de formació permanent han de comptar amb la participació dels mestres, ja que la formació permanent implica una actitud activa en la seva pròpia formació*



j) Mantenir relacions amb d'altres organitzacions, grups o entitats que compareixen objectius semblants.

k) Acollir les iniciatives que surtin a d'altres localitats i oferir els serveis tècnics i organitzatius de què disposi i la possibilitat d'integrar-hi.»

### 3. Punts de debat en una situació de canvi

Els canvis institucionals i polítics produïts en el país fan que actualment es manifesti un interès de l'administració cap a la formació permanent dels mestres fent seguir noves formes i models de reciclatge i formació permanent que algunes vegades han tingut en compte les iniciatives ja existents.

En aquest sentit cal citar:

1. El finançament a partir de 1980 de les escoles d'estiu organitzades pels moviments de Mestres.

2. L'organització per part dels ICES del Reciclatge de Català.

3. La subvenció de les activitats d'hivern del curs 1982-1983.

Aquests dos models de Formació Permanent si bé coincideixen pel fet de ser voluntaris, gratuïts i realitzats en horari laboral, difereixen pel fet de ser, l'un organitzat a partir dels moviments de mestres i no concedeix cap titulació legalment vàlida, mentre que l'altre és directament organitzat per una entitat oficial i concedeix una titulació.

Darrerament i amb caràcter experimental sorgeixen nous models de Formació Permanent impulsats per la Generalitat, l'experiència Font Rossella i les experiències de Formació Permanent Institucional que es realitzen a Cornellà i Sta. Coloma de Gramenet estan definint un nou model de formació permanent organitzat i finançat des de l'administració i que es realitza amb caràcter voluntari, dins de l'horari laboral.

En el moment actual ens trobem en una situació de canvi en el qual, mitjançant un procés de discussió obert, caldria redefinir el paper que, per una banda l'administració i per l'altra els moviments de mestres, han de tenir pel que fa a la formació permanent.

Partim d'una situació degradada de l'escola i tenim com a objectiu col·lectiu la millora de la qualitat d'ensenyament a l'escola pública. Aquest objectiu, com ja

hem vist abans, implica esmerçar grans esforços en la formació permanent dels mestres, establint un corrent de col·laboració entre els MRP i l'administració.

Forçosament els projectes de FP nascuts des de l'administració obriran a plantejaments generals, vinculats a determinada política educativa.

Els MRP, que es defineixen per la seva independència i la seva territorialitat, poden aportar a aquests projectes la seva visió crítica i elements de connexió amb la realitat local.

D'altra banda els projectes de FP ideats pels MRP que neixen lligats a un determinat context i a partir de l'intercanvi i dels grups de treball, tenen la possibilitat de ser més creatius i avantguardistes, sempre que comptin amb el suport econòmic de l'administració.

Com a MRP definiríem la nostra postura en els següents punts:

a) Cal que els mestres comptin amb una formació inicial sòlida i oberta que fomenti una actitud favorable respecte a la formació permanent i la renovació pedagògica.

b) L'administració ha de donar mitjans de reciclatge i formació permanent als mestres, especialment considerant que sortim d'un període en què la formació inicial ha estat insuficient.

c) Aquest doble esforç de formació inicial i formació permanent ha d'ésser encaminat a la preparació d'un sol cos d'ensenyants de 0 a 16 anys, amb diverses especialitats.

d) Cal trobar fórmules que vinculin la FP a la FI, pensant, en relació als estudiants, en els mestres en actiu i possibilitant el contacte d'aquests amb les classes de les normals.

e) Per tal de garantir la seva eficàcia, l'organització i contingut dels programes de FP han de comptar amb la participació dels mestres a qui va dirigit, ja que la FP implica una actitud activa del subjecte en la seva pròpia formació.

f) Cal establir un doble corrent de col·laboració entre l'administració i el MRP pel que fa a la FP de la qual demanaríem:

— El manteniment i extensió del model d'EE i activitats d'hivern organitzades pels MRP i finançades per l'administració.

— La consulta i participació dels MRP en els projectes de Formació Permanent Institucional.



FUNDACIÓ  
JAUME I

VEREDICTE  
dels VII



DELEGACIÓ  
D'ENSENYAMENT  
CATALÀ

# Premis Baldiri Rexach

## d'estímul a l'escola catalana 1984-85

El Jurat dels PREMIS BALDIRI REXACH, després de celebrar diverses reunions per examinar l'elevat nombre de materials aportats, ha arribat als veredictes indicats a continuació

### PREMIS A LES ESCOLES

10 premis 400.000 ptes. cadascun

- Escola de l'Ateneu Igualadí, d'Igualada (Anoia).
- Escola Bellaterra, Annexa de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB, de Bellaterra (Vallès Occidental).
- Societat Cooperativa Escola Flama, de Sant Fruitós de Bages (Bages).
- Escola Pública Dr. Fortià Solà, de Torelló (Osona).
- Escoles Grimm, de Barcelona (Barcelonès).
- Cooperativa d'Ensenyament Jaume Viladoms, de Sabadell (Vallès Occidental).
- Col·legi Públic Lluís M. Vidal, d'Agullana (Alt Empordà).
- Institut de Batxillerat Montsacopa, d'Olot (La Garrotxa).
- Escola d'EGB Centre Montserrat-Xavier, de Barcelona (Barcelonès).
- Col·legi Públic Sant Jaume, d'Almoines (La Safor, País Valencià).

de Ramon Grau i Sánchez del Col·legi Casp, de Barcelona.

2. **El català al cicle polivalent**  
Programació global per a l'experimentació de la Reforma de l'Ensenyament Mitjà, de **Maria Mercè Padrosa i Juanola** de l'Institut de F.P. de La Garrotxa, d'Olot.

### MENCIONS ESPECIALS de 50.000 ptes.

1. **El Romani**, introducció a l'estudi d'un país, d'**Enric Ramiro i Roca** C.P. Josep Gil Hervàs, de Benimodo (Ribera Alta - País Valencià)
2. **Vocabulari: l'alimentació**  
Programació de llengua catalana a 8è. nivell d'EGB de **Miquel Sbert i Garau** Col·legi Públic Sant Jordi, de Ciutat de Mallorca.

### PREMIS ALS ALUMNES

44 lots de llibres catalans  
per valor de 40.000 ptes. cadascun

#### CICLE INICIAL

1. **La llegenda de Sant Jordi**. Alumnes de 2n. Escola Aster, de l'Hospitalet de l'Infant.
2. **Els pastorets de Rocafonda**. Alumnes de 2n. C.P. Rocafonda, de Mataró.
3. **Recull de refranys**. Alumnes de 2n. C.P. Antoni Torroja Miret, de Vila-seca.

#### CICLE MITJÀ

1. **La vegetació del parc Güell**. Alumnes de 3r. Escola Heidi - Turó del Cargol, de Barcelona.
2. **Sortim a observar l'entorn**. Alumnes de 3r. Col·legi Ntra. Sra. del Lledó, de Valls.

### PREMIS ALS MESTRES

100.000 ptes. als treballs

1. Tractament de les Ciències Naturals a l'Ensenyament Mitjà,

3. **Auca d'en Patufet i el timbaler del Bruc.** Alumnes de 4t.  
C.P. Antoni Torroja Miret, de Vila-seca.
4. **Els municipis del Bages.** Alumnes de 4t.  
Escola del Carme, d'Artès.
5. **Barcelona.** Alumnes de 4t.  
Escola Orlandai, de Barcelona.
6. **Coneguem la nostra vila: Arbeca.** Alumnes de 5è.  
C.P. Albirka, d'Arbeca.
7. **Maqueta de corbes de nivell del Baix Camp.** Alumnes de 5è.  
Escola Graduada, de les Borges del Camp.
8. **Comarques de Tarragona.** Alumnes de 5è. Escola Ntra. Sra. del Carme, de l'Espluga de Francolí.
9. **Les Garrigues.** Alumnes de 5è.  
C.P. Manuel Ortiz Castelló, de Juneda.
10. **La nostra plaça de Sarrià.** Alumnes de 5è.  
Escola Sant Ignasi, de Barcelona.
13. **Josep Vallverdú.** Alumnes de 8è.  
Col·legi Badia Solé, de Manresa.
14. **Revista «Tot i res».** Alumnes de 8è.  
Escoles Alba, de Corbins.
15. **Treball sobre el còmic.** Alumnes de 8è.  
Escola Enxaneta, de Valls.
16. **Busquem l'origen i la història dels nostres escuts. El menjars del nostre poble.** Alumnes de 8è.  
C.P. Gil Cristià, de La Selva del Camp.
17. **Malla.** Alumnes de 8è. C.P., de Malla (Osona).
18. **Els tarongers.** Alumnes de 8è.  
Institució Pere Vergés, de Badalona.
19. **El museu del blat del Colomer.** Alumnes de 8è.  
Escola Sagrat Cor, de Tona.
20. **Dijous bo 1984.** Alumnes de 8è.  
C.P., de Sant Jordi (Ciutat de Mallorca).

## CICLES DIVERSOS

### CICLE SUPERIOR

1. **Homenatge a Josep Carner.** Alumnes de tots els nivells. C.P., de Figols d'Organyà.
2. **Carnestoltes.** Alumnes de tots els nivells.  
C.P. Carrassumada, de Torres de Segre.
3. **Lola Anglada.** Alumnes de 6è.  
C.P. Lola Anglada, de Tiana.
4. **La fauna del Moianès.** Alumnes de 6è.  
Escola Pia, de Moià.
5. **L'alimentació.** Alumnes de 7è.  
C.P. Llebeig, de Vilobi del Penedès.
6. **Àrea de ciències socials i naturals (5 treballs).** Alumnes de 7è. i 8è. Escola Montsant, de Reus.
7. **Treball de La Garrotxa.** Alumnes de 7è.  
Col·legi Ntra. Sra. Carme, de Puigcerdà.
8. **Experiència matemàtica a la natura.** Alumnes de 7è.  
Escola Ntra. Sra. de Lourdes, de Barcelona.
9. **La calera.** Alumnes de 7è.  
C.P., de Sumacàrcer (País Valencià).
10. **Arbeca de nit.** Alumnes de 7è.  
C.P. Albirka, d'Arbeca.
11. **Estudi general del massís de Begur.** Alumnes de 8è. Col·legi Dr. Arruga, de Begur.
12. **Pastorada 83.** Alumnes de 8è.  
Escola Aster, de l'Hospitalet de l'Infant.
1. **Els gegants de Montbrí (2 treballs).** Alumnes de tots els nivells.  
C.P. Josep M.<sup>a</sup> Soler, de Montbrí del Camp.
2. **Estudi de l'alzinar.** Alumnes de 5è., 6è., 7è., i 8è.  
C.P. Carles de Fortuny, d'Espenllà.
3. **Treball sobre Gaudí (5 treballs).** Alumnes de 4t., 5è., i 7è. **El Montsià.** alumnes de 6è.  
Escola Garbí, d'Esplugues de Llobregat.
4. **Les masies.** Alumnes de 5è., 6è., i 8è.  
**Resum d'un conte llegit.** Alumnes de 6è.  
C.P. El Gurri, de Taradell.
5. **Les plantes.** Alumnes de 5è. i 6è.  
Escola Graduada Pública, de Vila-rodona.
6. **Els nostres arbres.** Alumnes de 1r., 2on., 3r., 4rt. i 5è. C.P., de Cabra del Camp.

### BUP, COU i FP

1. **La pesca a Cambrils.** Alumnes de BUP  
Institut de Batxillerat Gaudí, de Reus.
2. **Les bases de Manresa.** Alumnes de COU  
Col·legi Paidós, de Sant Fruitós de Bages.
3. **NADAL 84/85.** Alumnes de COU  
Col·legi Sant Josep, de Tàrraga.
4. **Àrea de ciències socials (2 treballs).** Alumnes de 1r. i 3r. de BUP Col·legi Sant Josep, de Tàrraga.
5. **La història de l'àtom.** Alumnes de 1r. F.P.  
Institut de Formació Professional, del Vendrell.

## JURAT

En aquesta convocatòria 1984-85, el Jurat dels Premis Baldiri Rexach, ha estat integrat per:

<b>Carme Alcoverro</b>	<b>Maria Rosa Caballé</b>	<b>Josep González-Agàpito</b>
<b>Rosa Boixaderas</b>	<b>Elena Esteva</b>	<b>Pere Roig</b>
<b>Josep Chalmeta</b>	<b>Raimunda Estil·les</b>	<b>Josep M. Torres</b>

## IDEES GUIA I CONCEPTES FONAMENTALS A LA GEOGRAFIA ESCOLAR SOVIÈTICA

### Premisses

A l'escola soviètica es comença a estudiar de manera sistemàtica Geografia al curs 5è (11 anys), amb un curs de Geografia física elemental sobre les «esferes» de la Terra: litosfera, hidrosfera, i atmosfera, i les seves connexions. A 6è s'amplien i s'aprofundeixen les nocions de Geografia física amb un estudi complet de les característiques naturals dels continents: Àfrica, Austràlia, Amèrica i Euràsia, i s'hi incorporen alguns elements del mapa polític del món. A 7è s'estudia la Geografia física de l'URSS, a 8è la Geografia econòmica nacional i a 9è la Geografia econòmica dels països estrangers. No s'estudia Geografia a 10è, últim curs de l'Escola Secundària.

L'estudi sistemàtic de la geografia és precedit per cursos preparatoris, a 2n, 3r., i 4t, sobre la naturalesa, animada i inanimada, sobre els fenòmens de les estacions i sobre la Terra com a planeta del sistema solar. A 4t. l'estudi de la naturalesa és preparatori també a l'estudi de la biologia, de la física i de la química.

Parallels als de geografia hi ha cursos especials: elements de topografia, de cartografia i d'economia dels principals sectors productius nacionals, a 8è i 9è; elements fonamentals de geologia, a 7è i 9è.

La funció assignada a la geografia escolar és bastant complexa. D'acord amb les tasques més generals de l'escola se li demana:

a. elevar el nivell de cultura general de la població (funció instructiva); com que la majoria dels joves acaba la instrucció geogràfica a l'Escola Mitjana, el nivell

dels coneixements geogràfics aconseguit en aquesta escola determina d'alguna manera el nivell de cultura general de la població;

b. habituar els alumnes a un mode científic de veure i a un mode dialèctic de pensar, encaminant-los a la comprensió del món, sigui de l'estructura de l'ambient natural, sigui del procés de desenvolupament social, i a la capacitat de continuar autònomament el procés instructiu, d'orientar-se en noves situacions i de prendre decisions apropiades (funció formativa);

c. desenvolupar en els alumnes, al costat de la història i de la literatura, una filosofia de la vida dins l'esperit del materialisme marxista-leninista, tot ajudant-los a copsar l'essència material d'objectes i fenòmens, tant en l'ambient natural com en l'activitat econòmica de la gent, i a assimilar el concepte dialèctic de la universalitat de les relacions i de la causalitat recíproca d'objectes i de fenòmens en la naturalesa i en la societat; inculcar el sentit del deure envers la nació, convenent els joves de la necessitat social de preparar-se per a una vida activa de treball, esperit de patriotisme soviètic i sentiment d'internacionalisme proletari (funció educativa);<sup>1</sup>

1. La geografia econòmica, en particular, proporciona material concret per a la propaganda política, bo i exalçant el desenrotllament econòmic de l'URSS respecte al passat i posant en evidència la importància històrica, per als altres països socialistes, de l'experiència de la construcció del socialisme a la Unió Soviètica.

d. reforçar els lligams entre ciència i vida i contribuir, dins l'àmbit de la instrucció politècnica, a la formació de treballadors per a totes les branques dels sectors productius (funció instrumental).<sup>2</sup>

Els diversos aspectes de la funció de la disciplina geogràfica a l'escola són inseparables l'un de l'altre i els manuals escolars els fan presents a l'atenció dels ensenyants i dels alumnes gairebé a cada pàgina, en relació als temes tractats.

L'objectiu de les notes que segueixen es limita, però, a alguns conceptes, els principals, desenvolupats als quatre cursos fonamentals (de 5è, 6è, 7è i 8è), en els quals es fonamenta la funció instrumental de la Geografia com a part del currículum i com a disciplina científica en ella mateixa.<sup>3</sup>

Des del punt de vista de la instrucció politècnica i sobre la base del fet que l'educació és entesa essencialment com a educació per a una productivitat sempre més gran, la importància de la Geografia radica en les informacions concretes que proporciona sobre el medi natural en les diverses parts de la superfície terrestre i sobre les lleis que regulen el seu desenvolupament, sobre la importància dels recursos naturals en l'economia, sobre la localització i la combinació de les activitats econòmiques en els diversos països i en les diverses regions, sobre les lleis que regulen la vida econòmica de les poblacions

2. No es nega la possibilitat educativa de l'art, al qual l'home deu el desenvolupament de la seva capacitat d'estimar la bellesa, però s'afirma amb convicció que a l'activitat pràctica, a la lluita comuna per una forma superior de desenrotllament social, hom ens hi prepara amb nocions profundes i exactes sobre els fonaments de les ciències, amb la capacitat d'adaptar-se a les innovacions del procés productiu, del qual s'han d'aprendre les tècniques sempre noves.

3. N. A. Maksimov, *Geografia física per al cinquè curs*, Moscou 1981; V. A. Korinskaia, i altres, *Geografia dels continents, manual per a sisè curs*, Moscou, 1981; A. I. Solov'ev i altres, *Geografia física de l'URSS, manual per al setè curs de l'Escola Mitjana*, Moscou 1980; K. F. Kovalevskaia i altres, *Geografia econòmica de l'URSS, manual per al setè curs de l'Escola Mitjana*, Moscou 1981.

i sobre la influència recíproca home-natural.

La funció instrumental de la Geografia en ella mateixa coincideix amb l'educació ambiental, els aspectes de la qual poden aparèixer com a contradictoris: amor i protecció de la naturalesa, ús racional de tots els seus recursos i la seva transformació en benefici de la humanitat.

L'ensenyament s'ha d'organitzar de manera que mostri les potencialitats pràctiques de la Geografia i desenrotlli en els alumnes la capacitat de resoldre problemes geogràfics concrets emprant els coneixements apresos a l'escola. Forma part de la instrucció, doncs, l'encaminament cap a l'ús dels mètodes de la recerca geogràfica i el lligam del material de classe amb les condicions naturals específiques i amb les activitats econòmiques locals.

### 1. Idees guia

La Geografia és la ciència de l'organització del medi. El seu objecte d'estudi deriva de fets objectius:

a. La gent, distribuïda i agrupada diversament sobre la superfície terrestre, viu en medis naturals diversos.

b. La natura proporciona els recursos que l'home transforma en béns necessaris a la pròpia existència.

c. En la producció de béns, o activitat econòmica, s'instaura la relació home-natura, que és, més exactament, relació societat-natural, perquè l'home no actua ell tot sol, sinó en formacions socials precises. La gent, doncs, viu de maneres diverses, lligat a condicions naturals i socioeconòmiques diverses.

d. Entre natura i societat hi ha una influència recíproca. D'una banda els principis i les lleis socials dicten o inspiren actituds i comportaments dels quals depèn la influència, positiva o negativa, de l'activitat humana sobre la naturalesa; de l'altra, l'ambient natural modificat per l'home esdevé condició permanent i essencial d'evolució social.

Tot i això, la geografia no és una simple descripció dels diversos ambients naturals, de les activitats econòmiques i de les formes de vida de la població. No es limita tampoc a l'estudi analític dels aspectes na-



turals i antropològics d'una àrea, tractats des del punt de vista de disciplines específiques, com si fossin fenòmens accidentals, elements ocasionals i casuals d'un paisatge local. En aquest cas, no es tractaria de Geografia, sinó d'un recull incoherent de coneixements de geomorfologia, hidrologia, meteorologia..., etnologia, economia...

La Geografia és, ben al contrari, *estudi integrat de complexos*, les parts dels quals són interactuants, cada una d'elles essencial al conjunt i, per tant, component: complexos naturals, primer, i complexos de producció, després. La seva essència i la seva raó de ser alhora radiquen en l'estudi de les relacions causals entre objectes i fenòmens espacials.

De l'objecte d'estudi deriva l'estructura, també complexa però unitària, de la disciplina geogràfica, sistema de disciplines subdividit en dos grans subsistemes: el subsistema de les ciències físico-geogràfiques i el subsistema de les ciències econòmico-geogràfiques.

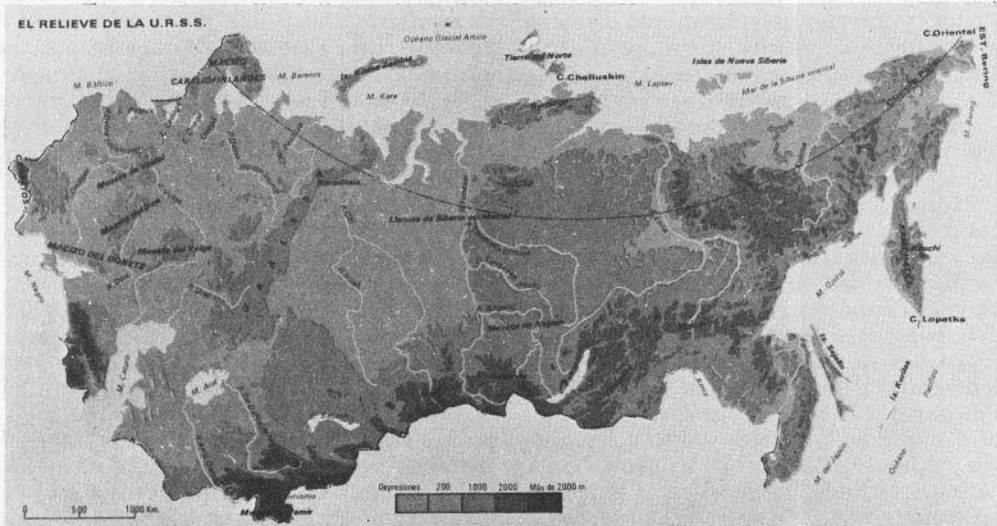
## 2. Els conceptes fonamentals. El Complex Territorial Natural

El concepte de *Complex Territorial Natural* (CTN) constitueix el punt d'arribada del curs de Geografia física de 5è.

En el tractament analític de les «esferes» de la Terra —la part més extensa del manual— els alumnes aprenen que, en realitat, litosfera, hidrosfera, atmosfera i biosfera no existeixen separades, sinó que es troben en contacte, es compenetren i interactuen. De l'entreteixit de roques, aire, aigua, món vegetal i animal, que només si es combinen segons lleis objectives esdevenen components, neixen sistemes inseparables o complexos que ocupen territoris més o menys extensos i per això s'anomenen *Complexos Territorials Naturals*.

El complex territorial natural més gran és l'*embolcall geogràfic*, conjunt continu que abraça tota la terra, seu de la vida orgànica en les seves diverses formes, resultat de la interacció entre litosfera, hidros-

El relleu de la URSS (Geografia Ilustrada Labor, p. 125)



fera, parts més baixes de l'atmosfera, i biosfera sobre la superfície terrestre irradiada per l'energia solar, caracteritzat per les seves lleis, que en regulen la composició, l'estructura i el procés de desenvolupament.

L'embolcall geogràfic es subdivideix en complexos de divers ordre, des dels oceans i els continents fins a tota una sèrie de petits complexos que es poden observar entorn del propi hàbitat, com un prat, un pantà, un llac...

Qualsevol complex territorial natural, independentment de la seva dimensió, té una combinació pròpia de components. L'alteració d'un d'aquests components provoca inevitablement, en certa mesura, l'alteració dels altres.

En els diversos paràgrafs de què es compon el curs s'insisteix, per això, en la necessitat de la tutela de cada un dels elements naturals: subsòl i superfície de les terres emergides (par. 24), aigües del mar (par. 31), aigües subterrànies (par. 33), aigües dels rius i dels llacs (par. 36), atmosfera (par. 38).

En els paràgrafs finals, amb exemples senzills, es crida l'atenció dels alumnes: sobre l'equilibri que s'ha anat creant entre els components naturals del planeta en el decurs de la seva història (per exemple, l'equilibri tèrmic: el planeta rep tanta calor com en consumeix); sobre la creixent intromissió de l'activitat humana en els complexos territorials naturals (extracció de minerals, assecament de pantans, arrencament de boscos...), i sobre la necessitat de la protecció del medi en el seu conjunt (par. 49 i par. 50).

«El planeta terra és com una nau espacial en la qual volem en un viatge interminable al voltant del sol.»

El funcionament correcte de tots els components d'una astronau crea un sistema que assegura la vida als navegants de l'espai: l'armadura de la cabina els protegeix de l'acció nociva dels raigs còsmics i dels cops dels meteors; a dintre es mantenen les condicions més escaients de temperatura, humitat i pressió de l'aire; s'hi purifica constantment l'aire de l'anhidrid carbònic i d'altres substàncies nocives empronades per l'organisme humà; els astronautes tenen reserves suficients de menjar i aigua.

Si, en aquests sistema, es fa malbé qualsevol cosa i es posa fora de servei, es perfila el perill de mort.

De manera semblant el sistema de l'embolcall geogràfic assegura la nostra vida: l'atmosfera ens defensa de les influències nocives dels raigs còsmics i dels meteorits; la vegetació absorbeix de l'aire l'anhidrid carbònic i deixa anar oxigen; els bacteris descomponen les plantes mortes i les restes dels animals en substàncies que tornen a ser assimilades per les plantes; la circulació de l'aigua satisfà les necessitats de la vida quotidiana, de la producció i de l'agricultura; tot l'any la terra dóna productes per a la nostra alimentació...» (par. 135).

La imatge de l'astronau desvetlla la fantasia dels alumnes d'onze anys i proporciona elements per a la reflexió: ¿i si res es fes malbé en el sistema de l'embolcall geogràfic?

La conclusió és que la protecció del sistema natural i el seu funcionament correcte, a desgrat de la ingerència de l'home, són possibles només si l'home coneix i respecta les lleis de la naturalesa.

I aquesta és l'observació de partença a 6è: el coneixement de les lleis naturals permet de predir el curs dels canvis provocats en el Complex Territorial Natural per l'alteració dels seus components i fins i tot d'un de sol i ajuda, per tant, a preveure les conseqüències de la ingerència dels homes en la naturalesa..., a aprofitar correctament els diversos recursos naturals i a organitzar no només la seva protecció sinó també la seva reconstitució.

El 6è és el primer curs de Geografia física regional. El seu primer objectiu és il·lustrar, sobre la base dels conceptes ja formats i de les capacitats adquirides pels alumnes, les característiques principals de la naturalesa dels continents i les causes de la diferència de les condicions físico-geogràfiques en els diversos llocs.

Cada continent es presenta com un extens complex territorial natural. S'ensenya, però, que si els continents són en si mateixos entitats unitàries, de cara a un millor aprofitament econòmic i per a la salvaguarda de la natura els geògrafs els estudien per complexos territorials naturals de dimensions més petites que es poden reconèixer al seu interior.

La idea guia, que d'altra banda constitueix la base teòrica de l'actual orientació constructiva de la ciència geogràfica soviètica, és sempre la dependència recíproca dels elements de la natura.

De cada complex s'individuen les parts fonamentals, els components, i de cada component primer s'assenyala la importància en l'estudi del complex, és a dir, es fa notar la seva influència sobre els altres components, per exemple la influència del relleu sobre el curs dels rius, sobre la distribució de les precipitacions i de la vegetació, la influència del clima sobre la capa vegetal i sobre la formació dels sòls..., i després es descriuen les característiques més importants.

El concepte de Complex Territorial Natural s'aplica ara a la individuació i a la delimitació de *Zones Naturals*, vastos territoris els complexos dels quals s'han format en dependència d'una certa combinació de calor i d'humitat, i l'aspecte exterior més característic dels quals el constitueix un cert tipus de vegetació: tundra, taiga, bosc planifoli..., estepa, sabana..., que les distingeix immediatament l'una de l'altra i que els dona el nom.

El seu objectiu del curs és estudiar els complexos territorials naturals com a condicions de treball i de vida de les poblacions. L'inseriment d'informacions sobre les poblacions en un curs de Geografia física s'explica pel fet que a la Terra no ha quedat gairebé cap territori que no hagi estat modificat per l'home en l'exercici de les seves diverses activitats econòmiques.

S'opera, així, fins i tot l'aproximació històrica a l'estudi dels continents: els alumnes arriben a la conclusió que les condicions naturals actuals de la superfície terrestre depenen de la història de la formació dels continents, de la variació en els seus components naturals en els diversos períodes geològics, de l'acció de processos endògens i exògens actuals, de la creixent influència de l'home que, a la tala dels boscos, a la substitució de vegetació espontània per vegetació cultivada ha afegit la desviació dels rius, la construcció de centrals hidroelèctriques amb extensos llacs artificials..., ha humanitzat la naturalesa de diverses maneres, fins a tal punt que moltes diferències naturals entre diversos territoris es com-

pren només si es posen en relació amb l'activitat humana.

L'objectiu final de la geografia física regional és posar els alumnes en disposició d'arribar a algunes «generalitzacions», per exemple, arribar a concloure que les relacions causals entre els diversos elements de la naturalesa sobre la terra com a conjunt es concreten en múltiples regularitats.

La regularitat més important és la *Zonalitat geogràfica*, és a dir, la variació regular, de l'equador als pols, no només del clima, sinó també de les característiques dels rius, dels llacs, dels processos de formació del sòl, de la vegetació i de la fauna, de tots els components naturals i, doncs, la variació i successió regular dels complexos territorials naturals en l'embolcall geogràfic. L'assimilació del concepte de zonalitat geogràfica es facilita amb la il·lustració de les zones naturals, que en els continents es distribueixen en faixes geogràfiques, distintes per la seva banda de condicions específiques de temperatura i massa d'aire principals.<sup>4</sup>

Altres regularitats són la formació i l'evolució del relleu, deguts a la complexa interacció dels processos endògens i exògens, les faixes climàtiques, la integritat de l'embolcall geogràfic, la circulació de substàncies i els fenòmens rítmics en l'embolcall geogràfic.

Les conclusions retornen a l'observació de partença: l'estudi dels complexos territorials naturals mitjançant el descobriment de les relacions causals entre els components permet a l'home l'aprofitament econòmic correcte i òptim del medi natural: per exemple, permet de substituir boscos per camps i plantacions, de

4. A les terres emergides es distingeix una *zonalitat latitudinal*, en les àrees de planures, i una *zonalitat vertical*, en les àrees muntanyoses, deguda a la variació dels components naturals, en forma de faixes, amb l'augment de l'altitud. En els oceans, la zonalitat latitudinal (variació de la temperatura, de la salinitat, de la composició química de l'aigua, de la vegetació i de la fauna) es manifesta fins a una profunditat de 1500-2000 m i de forma particular en l'estrat fins a 100-250 m, sota la influència directa de la llum i de la calor del sol.



erals pertanyen al poble, on l'economia és gestionada segons un pla unitari, on l'home, lliure de l'explotació, treballa pel bé de tots els homes de la pròpia pàtria. Aquestes condicions s'han creat a l'URSS i en els altres països socialistes» (p. 219).

I no manca la citació de l'article 18 de la Constitució Soviètica: «En interès de la present generació i de les futures, a l'URSS, es prenen les mesures necessàries per a la salvaguarda i per a la utilització científica i racional de la Terra, dels seus recursos minerals i hídrics, del regne vegetal i animal, per a la conservació de la puresa de l'aire i de l'aigua, per a la garantia de la reproducció de les riqueses naturals i per a la millora del medi que es troba al voltant de l'home.»

L'interès de la generació present i de les futures es tradueix per a tot ciutadà soviètic en un deure, recordat a la introducció al curs de 7è: conèixer la naturalesa del país, tant per components com per complexos territorials naturals, a fi d'aclarir el grau de riquesa de la pàtria i la direcció en què ha d'avançar el desenvolupament de la seva economia amb una utilització correcta dels seus recursos naturals en l'activitat pràctica.

A 7è s'introdueix el concepte de *Paisatge* com a «concret» de complex territorial natural. El paisatge és un territori en els límits del qual els diversos components naturals formen un únic conjunt.<sup>5</sup> De les característiques pròpies de cada component, de la seva combinació i interconnexió depèn el tipus de paisatge, les seves riqueses i els processos naturals que s'hi produeixen.

5. En la Geografia soviètica no hi ha un acord complet sobre el significat de *paisatge*. El terme es fa servir per indicar un conjunt de característiques que distingeixen un territori dels altres, o la unitat taxonòmica fonamental d'un sistema de regionalització natural, en tant que un paisatge seria una unitat genètica tant respecte als factors zonals com azonals, i per tant indivisible. En aquest cas, *paisatge* seria una part clarament individualitzable de l'embolcall geogràfic. A vegades, en canvi, es fa servir *paisatge* com a sinònim de *geocomplex*, *geosistema*, *ecosistema*, termes referits a unitats espacials no ben delimitades, considerades com a àmbit d'un cert flux de matèria i d'energia.

Per tal de conèixer més profundament, en cada aspecte i detalladament, la seva naturalesa, després d'una mirada general a la seva posició geogràfica, a la població, al mapa político-administratiu, al relleu, a l'estructura geològica, als recursos minerals, als mars, al clima, a les aigües internes i a les zones naturals, l'URSS es subdivideix en vuit «grans territoris»,<sup>6</sup> cada un dels quals és estudiat segons l'esquema ja emprat per als continents: posició geogràfica, estructura geològica, relleu i minerals, clima, aigua, complexos naturals i recursos (com a bases materials del seu desenrotllament).

Tant en la part general com en la regional les nocions són de caràcter més científic, menys descriptiu respecte a les de temes semblants tractats en cursos precedents.

### 3. El Complex Territorial de Producció

A 7è acaba l'estudi de la Geografia física. Els alumnes, un cop explicat gradualment i amb nombrosos exemples el concepte de Complex Territorial Natural, estan preparats per a l'estudi de la Geografia econòmica. «La Geografia física està estretament lligada a la Geografia econòmica i com més sòlidament hàgiu assimilat els fonaments de Geografia física, més profundament i amb un interès més gran podreu estudiar la Geografia econòmica»,<sup>7</sup> «la ciència que té com a objecte els problemes de la utilització de les condicions i dels recursos naturals per part de l'home, la seva influència en l'activitat econòmica i les característiques de la distribució de l'economia en el territori».<sup>8</sup>

En la introducció al curs de 7è l'accent es posa de seguida sobre la importància de la Geografia econòmica, determinada pel fet que qualsevol error per petit que

6. Plana Oriental Europea — Zona muntanyosa que, al sud i al sud-oest, envolta la Plana Oriental Europea — Urals — Plana Siberiana Occidental — Sibèria Oriental — Zona Muntanyosa de Sibèria Meridional — Extrem Orient (soviètic) — Kazakhstan i Àsia Central.

7. Manual de VII curs, p. 213.

8. Manual de VIII curs, p. 3.

sigui en la distribució de la producció porta a despeses més grans en el transport dels materials i dels comestibles, a la disminució de la productivitat del treball, «la cosa més important, essencial per a la victòria del nou sistema social...», perquè «sense l'increment de la productivitat en el treball no és possible obtenir productes en abundància i realitzar el principi comunista del seu repartiment segons les necessitats; no és possible crear les condicions per a la plena satisfacció de les necessitats materials i espirituals del poble» (p. 4).

La productivitat del treball depèn no només del nombre i de la perfecció de les màquines mitjançant les quals s'instrumenta l'activitat econòmica, de la perícia dels obrers, de la disponibilitat d'energia elèctrica, del transport i dels recursos naturals. Depèn també del lloc en què està col·locada una empresa i de la combinació d'aquesta amb altres empreses» (p. 3).

La proximitat de matèries primeres, combustible, energia, força de treball i consumidor del producte acabat crea la situació més feliç. Però aquesta coincidència es dona rarament. És necessària, doncs, la planificació de *Complexos Territorials de Producció*, associacions, en un cert territori, d'empreses interconexes, a fi d'augmentar el rendiment del treball i d'atènyer una producció d'importància nacional (p. 94).<sup>9</sup>

Els alumnes arriben al concepte de *Complex Territorial de Producció* després d'haver aclarit altres nocions; per exemple:

a. *valoració econòmica dels recursos naturals*, és a dir, la comprovació de la possibilitat i de la conveniència de l'inseriment de certs recursos a la producció, sobre la base de l'actual nivell de desenvolupament de la ciència i de la tècnica;

b. *factors de distribució de la producció*: a més de la presència de matèries primeres, de fonts d'energia i de recursos de mà d'obra, les condicions naturals del territori, la influència de les quals resulta

particularment sensible en els transports i en l'economia agrícola, la possibilitat de concentració d'algunes fabricacions en alguna gran empresa, el *kombinat*, l'especialització de l'empresa, que fa més difícil la seva localització, la cooperació entre empreses, la presència de consumidors, l'orientació i l'educació als consums...

c. *cicles energia-producció*: agrupacions estables de processos productius interrelacionats, que es desenrotllen entorn d'un procés principal, fonamental. Cada cicle es subdivideix en *estadis*: inicials, principals, finals i secundaris. Als estadis finals s'indiquen els processos productius que poden ser la conseqüència natural de la producció fonamental i les mesures previstes per a la salvaguarda de la naturalesa i la reconstitució dels recursos. Així, el cicle productiu de la siderúrgia té dos estadis inicials: l'extracció de minerals de ferro, manganès, carbó, gas, calç, etc., i una elaboració primària que comprèn processos de concentració, enriquiment de mineral i carbonització; un estadi fonamental: la producció de ferro colat, acer, laminats, etcètera; dos estadis finals: la indústria metal·mecànica i el recultiu dels terrenys, a més de la depuració d'escolis i de descàrregues. Constitueixen estadis secundaris la producció d'adobs hidrogenats, matèries plàstiques, ciment, energia elèctrica, etc., i la producció d'instal·lacions de materials refractaris;

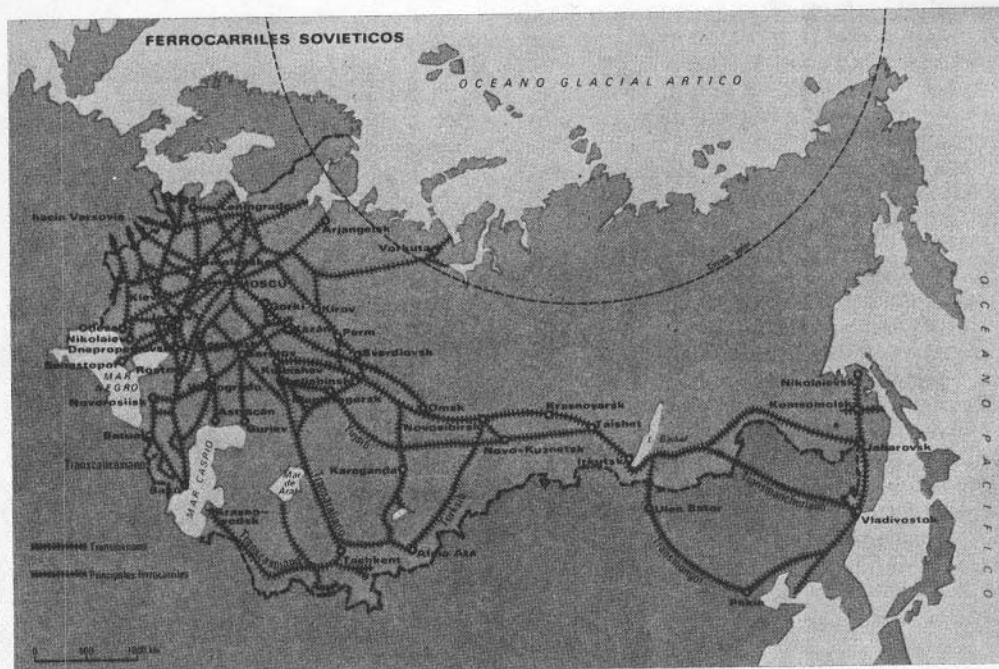
d. *especialització econòmica d'un territori*: representada per un cert tipus de producció en quantitat superior a les necessitats locals, obtinguda a costos inferiors respecte als requerits en altres bandes del país i assegurada per recursos naturals duradors. Amb l'especialització d'un territori, sovint constituïda en ell històricament, i amb l'intercanvi dels resultats del treball humà es realitza la *divisió geogràfica o territorial del treball*;

e. *branques auxiliars*, o tipus de producció que forneixen l'especialització;

f. *branques de servei*, o produccions que forneixen la població de gèneres alimentaris, vestits, calçats, objectes d'ús diari.

Els diversos cicles productius aparentment operen i es desenvolupen de forma independent; en realitat «utilitzen» o poden utilitzar un territori en comú, els seus

9. Per a definició del Complex Territorial de Producció és fonamental l'article de N. N. Kolosovskii, *The Territorial-Production Combination (Complex) in Soviet Economic Geography*, a «Journal of Regional Science» III (1961), n. 1.



Els ferrocarrils de la URSS (Geografia Ilustrada Labor, p. 131)

recursos de treball, d'energia, d'aigua, les seves xarxes de transport i, per tant, estan lligats l'un amb l'altre. També les formes característiques de localització de les diverses branques de l'economia: regions i centres industrials, àrees de producció agrícola, nusos i artèries de transport, tenen lloc de forma interrelacionada. Associacions de cicles productius i de formes de localització de la producció constitueixen els *Complexos Territorials de Producció*.

Sobre la base dels complexos territorials de producció es formen després les *Regions econòmiques*, les característiques essencials de les quals, independentment de les seves dimensions, són: una *especialització*, que té en compte les necessitats del país en conjunt, una *evolució integrada de l'economia* i una *posició econòmico-geogràfica* particular.

Especialització i evolució integrada són determinades pels recursos naturals i de treball i es concreten en l'associació planificada i fonamentada científicament d'empreses de diverses branques productives

que, tal com s'ha dit, pren el nom de *Complex Territorial de Producció*.

La posició econòmico-geogràfica d'una regió econòmica és la seva posició en relació a objectes que, bé que trobant-se fora d'ella, exerceixen una influència indiscutible en el seu desenvolupament; per exemple, la seva posició pel que fa a vies de transport, a bases de matèries primeres i energètiques, a fonts d'aprovisionament hídric, a d'altres regions, als límits de l'Estat... La posició econòmico-geogràfica canvia amb el temps i, a vegades, bastant de pressa.

La delimitació dels territoris on es duen a terme els complexos territorials de producció sobre la base d'una motivació científica s'anomena *regionalització econòmica*. La planificació nacional de l'economia segons regions econòmiques pren el nom de *planificació territorial*.

L'estudi de la Geografia econòmica de la URSS es fa per regions econòmiques i d'acord amb un pla: posició econòmico-geogràfica i recursos naturals, població i recursos de treball, economia (indústria-

agricultura - transports), ja aplicat amb un cop d'ull general a l'economia nacional que precedeix l'anàlisi regional.<sup>10</sup>

Les informacions se sintetitzen després en un esquema que representa el complex territorial de producció de la regió: sobre la base dels recursos naturals locals, integrats amb les importacions, si aquestes són determinants, es subdivideix la producció en branques d'especialització o d'importància nacional, branques d'importància interregional, per a l'intercanvi dels resultats del treball amb altres regions, i branques auxiliars, de servei, d'importància interna, per a la mateixa regió.

La referència constant a les condicions i als recursos naturals regionals lliga de forma que no es pot separar el *Complex Territorial Natural* al *Complex Territorial de Producció* i contribueix a la «construcció» d'una imatge de la Geografia com a «ciència unitària» a desgrat de la subdivisió tradicional en Geografia física o Geografia econòmica.

#### 4. Algunes conclusions

L'estudi de la Geografia a l'escola soviètica és «lineal» i gradual, descriptiu i científic alhora, en relació amb les capacitats dels alumnes i a la seva progressiva «maduració».

Els coneixements van sempre acompanyats d'oportunes observacions sobre la seva utilitat. L'objecte principal de la Geografia física es centra en l'estudi de la influència de l'home sobre la naturalesa i en l'elaboració de bases científiques de la utilització i organització racional del medi dintre del respecte de les relacions que històricament s'han constituït a l'interior de complexos territorials naturals. El descobriment de les «regularitats» geogràfiques o lleis objectives de les interrelacions entre els components naturals contribueix a fer comprendre als alumnes que alguns fenòmens no són sempre i només específics d'un territori donat, que l'embocall

geogràfic no està trossejat en «situacions geogràfiques» regionals nascudes per casualitat i que els efectes de la ingerència de l'home en la naturalesa, tard o d'hora superen els límits del que és «local» i prenen proporcions planetàries. No menys importants que la Geografia física és la Geografia econòmica, la qual estudia la interacció entre economia, població i medi i confereix una motivació científica als principis de la localització de l'activitat productiva en el territori del país.

Conseqüència de la importància pràctica de la disciplina geogràfica és la necessitat del seu estudi: «Els soviètics s'han de preocupar que la revolució tècnico-científica es combini amb una relació atenta amb la naturalesa de la pàtria»;<sup>11</sup> per la seva banda, «els coneixements de geografia econòmica són necessaris a tots els ciutadans de la URSS, per tal com els posen en disposició de participar conscientment i amb profit a la producció i a la vida social del país».<sup>12</sup>

Els textos no es limiten a les afirmacions de principi: il·lustren amb exemples la contribució dels geògrafs a la realització de grans projectes, com —i ja des de 5è— el nou ferrocarril Transsiberià Baykal-Amur. La geografia escolar s'insereix així també en la pràctica de l'orientació professional i invita expressament els joves a fer-se geògrafs.<sup>13</sup>

A propòsit del contingut dels diversos cursos de Geografia s'ha discutit i es discuteix a l'URSS sobre l'oportunitat: d'insereix conceptes bastant complexos en els processos físics en el material de 5è i 6è, quan els alumnes encara no han estudiat biologia, física i química, o, en tot cas, encara no tenen una preparació de base suficient; de pretendre «generalitzacions» per part dels nois amb una capacitat d'abstracció encara limitada; de tendir a un «geografisme» estret, eliminant dels textos elements d'altres disciplines necessàries per a l'explicació del medi natural i econòmico-social en què viuen els alumnes; de considerar la disciplina amb prevalença més des del punt de vista de la ins-

10. El pla d'estudi de la Regió Econòmica ha estat proposat pel mateix fundador de la Geografia Econòmica Soviètica, N. N. Baranski.

11. Manual de VIII curs, p. 11.

12. *Id.*, p. 4.

13. Manual de VII curs, p. 213.

14. *Ibid.*



truació politècnica que de l'educació en general... i, llegint els textos escolars, se'n treu la impressió que hi hagi motius per allargar la discussió.

Es inevitable, tot i això, una altra impressió: el contingut dels textos és tal que pot convèncer els alumnes que «sense el coneixement de la Geografia en general i

la de la pròpia pàtria en particular, en el nostre temps no hi pot haver home instruït i evolucionat en tots els aspectes».<sup>14</sup>

Alessandro Ferri (univ. d'Urbino)

14. *Ibid.*

Aquest article, traducció de l'italià, ha aparegut a «La Geografia nella Scuola», Rivista dell'Associazione Italiana degli Insegnanti di Geografia, XXVIII, núm. 6 (nov.-des. 1983), pp. 366-375.

*Darreres novetats!*

## TRIA LA TEVA AVENTURA

Tria entre diferents finals.  
La solució depèn de les teves decisions.

A més, hi ha una guia didàctica  
a disposició de mestres i educadors.



Tu en seràs protagonista!

Editorial

# TIMUN MAS, S.A.

Castillejos, 294

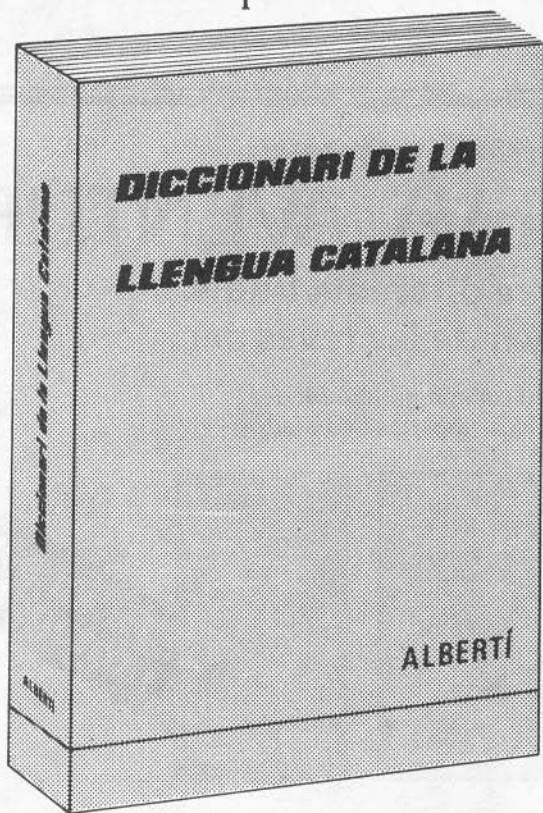
08025 Barcelona

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA  
LLENGUA CATALANA**

15.<sup>a</sup> edició 920 ptes.



**Castellà-Català  
i Català-Castellà**

**Gros**

14.<sup>a</sup> edició, 2.800 ptes.

**Castellà-Català  
i Català-Castellà**

**Mitjà**

6.<sup>a</sup> edició, 975 ptes.

**Castellà-Català  
i Català-Castellà**

**Petit**

7.<sup>a</sup> edició, 760 ptes.

**ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona**

## FUNCIONS DELS JOCS DE LLENGUA

Els jocs de llenguatge susciten un interès cada vegada més gran per part de molts mestres, que els incorporen ja d'una manera habitual a les activitats escolars. En comencen també a aparèixer reculls i indicacions sobre la seva utilització didàctica. Fins i tot els llibres de text se'n fan ressò. En algunes ocasions, però, el joc de llenguatge és vist només com una activitat complementària del treball «seriós» de llengua, com un moment de distensió o d'entreteniment de les activitats «importants». Nosaltres no creiem que el joc de llenguatge compleixi només aquesta funció marginal, sinó que hi descobrim unes possibilitats que el converteixen en una eina eficaç per al desenvolupament lingüístic del nen.

Jugar amb la llengua no és nou. Des de sempre, ja sigui conscientment o sense adonar-se'n, els parlants l'han utilitzada amb aquesta funció. «Divertir-se amb la llengua era normal en les cultures tradicionals.»<sup>1</sup> ¿Què són sinó jocs de llenguatge les repeticions de sons dels embarbussaments, de les rimes, dels rodolins; les de mots absurds però de gran sonoritat de les rondalles ortofòniques? Pensem també en els jocs basats en el significat com són les endevinalles o els acudits; o en els basats en el raonament lògic com ara les rondalles-joc que recull Joan Amades.<sup>2</sup>

En totes aquestes activitats, la llengua no té la funció principal de comunicar, sinó que ella mateixa es converteix en objecte sobre el qual s'exercita la que R. Jakobson en diu funció poètica del llenguatge, aquella que posa en evidència «l'aspecte palpable dels signes» i aprofundeix «la dicotomia fonamental dels signes i dels objectes».<sup>3</sup>

Hi ha una altra mena de jocs de llenguatge, que en podríem dir de llenguatge escrit, que, malgrat el seu origen tardà, s'han convertit també en populars; ens referim als mots encreuats, a les sopes de lletres, a les cadenes de mots, etc., que no falten a cap publicació periòdica i que són la base dels que s'anomenen quaderns d'entreteniments.

Recordem també aquells jocs tradicionals que ens han entretingut a tots hores i hores, fins i tot a l'escola, d'amagat del mestre o a les tardes a casa, abans potser de la televisió; el penjat, el joc d'enfonsar vaixelles, el desl disbarats, el retrat, el telèfon, entre d'altres.

No ens proposem, doncs, de descobrir els jocs de llenguatge. El nostre propòsit és de reflexionar sobre el seu ús i la seva importància a l'ensenyament, tot considerant les funcions que aquest tipus d'activitat acompleix a l'escola, especialment en l'ensenyament bàsic, és a dir a partir de 1r. d'EGB.

1. G. Janer Manila, *Cultura popular i ecologia del llenguatge*, CEAC, Barcelona, 1982, pàg. 54.

2. J. Amades, *Folklore de Catalunya*. Rondallística, Ed. Selecta, Barcelona, 1974, pàg. 1102 a 1108.

3. R. Jakobson, «Linguistique et poétique», dins *Essais de Linguistique Générale*, Ed. de Minuit, París, 1963, pàg. 218.

### Aprendre tot jugant

Partint de la base que l'objectiu dels aprenentatges lingüístics a l'escola és millorar l'ús de la llengua en tots els seus nivells i registres, i, per tant, les activitats principals han de ser les de parlar —escoltar i escriure— llegir, sembla evident que, de tota manera, l'escola ha de proposar al nen activitats orientades a l'exercitació d'alguns aspectes concrets: repetició de sons que presenten dificultats, exercicis d'ortografia, de vocabulari, etc. El joc ofereix unes possibilitats d'exercitació en què la mateixa repetició és font de plaer i de diversió. El nen que fa mots encreuats o cadenes de mots, o combina lletres per veure quantes paraules diferents pot arribar a obtenir-ne està fent un treball d'anàlisi de les grafies, el qual constitueix un excel·lent treball ortogràfic que fa, podríem dir, sense adonar-se'n.

Aquesta és una de les primeres funcions que els jocs de llenguatge han tingut a l'escola. Creiem que aprendre tot divertint-se és una bona manera d'aprendre. La classe de llengua està deixant de ser allò en què l'escola tradicional l'havia convertida i comença a ser un àmbit on l'ús de la llengua és estimulant i plaent. I, en aquest ambient, els jocs poden ser un element que afavoreixi el gust per aprendre.

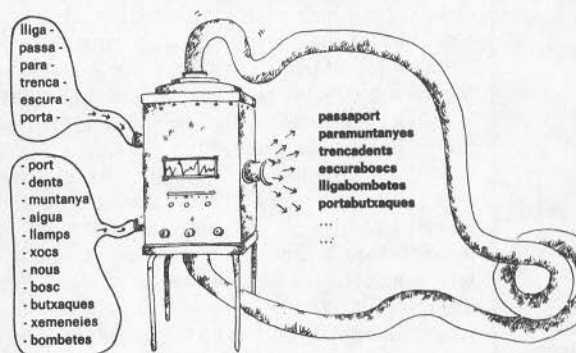
### Jugar tot aprenent

Ara bé, si aprofundim en allò que realment és un joc de llenguatge ens adonem que la relació entre jugar i aprendre es pot invertir. El joc de llenguatge no és només un exercici més, però més divertit, sinó que comporta aprendre alguna cosa sobre la llengua i sobre les seves regles. Amb el joc es trenca el funcionament habitual del llenguatge, la qual cosa té una primera conseqüència: aquest esdevé *objecte d'observació i de manipulació*. El joc permet i estimula aquesta manipulació dels diversos elements que componen la llengua i que constitueixen peces per descompondre, ordenar, combinar, sobreposar, recompondre, etc.

Quan els nens construeixen un «limerida»<sup>4</sup> i riuen en veure com és d'absurd el resultat

de la combinació que els ha sortit, estan constatant la importància de la relació entre els elements del text; el binomi fantàstic<sup>5</sup> obliga a establir una relació sintàctica i semàntica entre dos mots aparentment sense cap relació; les màquines de fer paraules<sup>6</sup> permeten de descobrir un dels mecanismes productius de la llengua i de constatar la diferència entre les possibilitats de combinatòria que les regles permeten i el seu aprofitament real.

En aquest punt podríem fer-nos una pregunta. Si l'objectiu de l'ensenyament de la llengua a l'escola bàsica és d'ensenyar a utilitzar-la, quina importància pot tenir que el nen observi i manipuli elements lingüístics per descobrir-ne el funcionament?



La resposta a aquesta pregunta es troba, sens dubte, a la base de la tasca de l'escola en el millorament de la llengua. El nen que ja en domina els mecanismes bàsics ha d'aprendre a adaptar-la a les diferents situacions de comunicació i ha d'aprendre un dels seus usos importants, l'escrit; progressivament ha d'anar millorant la seva capacitat de parlar i d'escriure i d'entendre. I per a aquest progrés és imprescindible que es desenvolupi la seva capacitat de judicar les pròpies produccions lingüístiques, que sigui capaç de parlar-ne. És a dir ha d'utilitzar la llengua amb la funció metalingüística.

5. *Ibid.*, pàg. 21.

6. M. Bigas; A. Camps; M. Milian, *Jocs de llenguatge*, 2. Teide, Barcelona, 1985, pàg. 8.

4. G. Rodari, *Gramàtica de la fantasia*, Avance, Barcelona, 1977, pàg. 53.

A. Galí ja destacava la importància d'aquest tipus d'activitats quan deia: «... el fet d'exterioritzar el llenguatge i posar-lo com a objecte de consideració i estudi és massa important perquè es pugui menysprear, encara que només es parli de les primeres edats de l'infant».<sup>7</sup>

I no ens referim aquí a l'ús d'una determinada terminologia gramatical, tot i que en algun moment pot arribar a ser útil, sinó a la capacitat de referir-se al text, de parlar-ne, de saber si expressa el que volia dir o bé si hi ha una altra manera millor per fer-ho.

La capacitat metalingüística té molts aspectes diferents, alguns dels quals es desenvolupen molt aviat; en canvi d'altres són de desenvolupament tardà (com ara capacitat de judicar, l'adequació de la frase, la d'emetre judicis sobre el text), i, a més, requereix una educació específica que la fomenti.

## Aprendre junt amb els altres

Les funcions socials, de comunicació o de contacte, també són estimulades pel joc.<sup>8</sup> La simple explicació i comprensió del funcionament i les lleis del joc ja comporta una interacció i un intercanvi comunicatiu en un context distès, no dominat per l'enfrontament pregunta-resposta típic de les situacions escolars tradicionals. D'altra banda, el clima de distensió i divertiment propicia tant la participació activa en el joc com el comentari, la discussió o valoració de l'actuació dels jugadors, o la descoberta sobre la marxa de noves possibilitats i variacions, de noves regles, de nous jocs, fins i tot, que s'organitzen i s'enraonen, i s'accepten o es rebutgen.

La sociabilització del nen a partir del joc en general és un fet innegable i, si en la inserció en la societat és indispensable l'adquisició de les pautes lingüístiques que hi regeixen, el joc de llengua pot constituir-se en camp de proves i d'exercitació d'aquest intercanvi verbal.

En la valoració global dels jocs de llenguatge hem insistit en quatre aspectes: el

plaer d'aprendre, el descobriment de les regles de formació lingüística, les possibilitats creatives del llenguatge i l'intercanvi social.

Si bé aquests quatre elements essencials es constitueixen a la vegada en objectius generals de l'aprenentatge i en objectius específics en l'adquisició del llenguatge, es fa difícil de classificar els jocs de llengua segons els valors que els hem atorgat. I potser això és el secret: el joc de llenguatge és un compendi de funcions que actuen a la plegada i es compensen. En l'inventari de jocs podem establir classificacions específiques d'acord amb criteris diversos —potenciació de la creativitat, impuls a la sociabilització, pràctica d'estructures gramaticals, orientació de la reflexió sobre l'ordre en la frase, sobre les relacions sintagmàtiques...— però la divisió no serà mai tallant i absoluta. No hi ha un joc per a cada cosa, ni cada cosa té el seu joc, perquè la llengua és a tot arreu.

En aquest aspecte molts jocs de llenguatge poden constituir un primer pas en l'objectivació del funcionament de la llengua.

Voldríem destacar, però, que aquesta objectivació que el joc lingüístic permet és d'una mena molt diferent de la que comportava la gramàtica tradicional o l'exercici clàssic de llengua. El nen que juga ha de *provar*, ha de *formular hipòtesis*, ha de *temptejar* i ha de *avaluar els resultats*. Aquesta és l'orientació que hauria de tenir tota activitat d'anàlisi lingüística a l'escola i és la que d'una manera plaent i senzilla molts jocs afaforeixen.

## Aprendre tot creant

Hem vist com el joc lingüístic, en trencar, generalment, les regles que regeixen la formació «normal» de les frases i dels mots de la llengua, permet al nen de prendre'n consciència. Alhora, però, es crea una nova associació entre els signes que permet, moltes vegades, descobrir-hi d'altres possibilitats significatives.

Així doncs, la infracció de les lleis de cada dia, de sempre, amb uns límits precisos, és divertida i a la vegada incentiva la creativitat.

Utilitzant el simil de la màquina, podríem dir que a partir d'una matèria primera es

7. A. Galí, *Lliçons de llenguatge*, Ed. Moll, Barcelona, 1978, pàg. 10.

8. M. de Borja, *El joc com a eina d'aprenentatge*, «Guix», núm. 17 (gener 1980).



poden elaborar productes d'una gamma molt variada només canviant una peça o intercalant-ne una altra o repetint el procés a partir d'un punt determinat. D'aquesta manera es poden obtenir productes ja coneguts o innovacions inaudites que, paradoxalment, de cap manera trenquen el motlle.<sup>9</sup>

El joc és un estímul a la creativitat en el sentit que ofereix unes possibilitats, un camp

d'experimentació lliure i que permet l'al·licient de la construcció per pur plaer.

Recordem que el joc de llengua ha estat un mecanisme d'experimentació de moviments poètics, com ara el surrealisme, que han imposat un nou tractament de la llengua que intensifica la funció poètica per sobre de les altres funcions del llenguatge

9. Ch. Nique, *Introducción metódica a la gramática generativa*, Cátedra, Madrid, 1975, cap. 12.1.

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 gal·lec.

De venda a llibreries

**NOVETAT**

Desitjo rebre més informació  
Nom Adreça Població Telèfon

Enciclopèdia Catalana  
Provença, 122  
08037-Barcelona

21

# 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.



## LES PANSES I EL RIURAU

**FITXA TÈCNICA:** 40 diapositives. Fotografia color.

**Material que l'acompanya:** Guió de la sèrie que inclou:

1. Text explicatiu del què i el perquè de la pansa així com la seva història, i els motius d'interès pels quals podem servir-nos de la sèrie, i com servir-nos-en millor.
2. Índex de termes específics emprats, amb la indicació de quina és la diapositiva en la qual es glossen.
3. Bibliografia sobre el tema.
4. Guió-comentari de les imatges.
5. Versos i cançons que fan referència al tema.
6. Locucions i refranys referents a la pansa.

**Autors:** Manuel Cervera i Ernest Costa.

**Editorial:** AUCA.

**Any:** [No consta].

### TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA

Agricultura  
Conreu del raïm  
Elaboració de la pansa  
Feines artesanals en extinció

### EDAT A QUÈ VA DESTINAT

Els autors no indiquen a partir de quina edat pot ser utilitzada aquesta sèrie de diapositives. I, certament, deu ser debades voler establir uns límits des d'aquest condicionament ja que la sèrie i el seu interès variarà força d'acord amb el centre d'interès treballat.

A més, és a l'abast del mestre fer una adaptació de l'explicació —fins i tot, i si cal, fer una selecció de les imatges per tal que quedi més clarificat el que el mestre es proposa— adequant-la a l'edat i al nivell cultural dels alumnes.

Aquesta adaptació és afavorida pel fet que no hi hagi banda sonora enregistrada. Així doncs, pot ser utilitzada en qualsevol dels cicles en els quals escaigui la temàtica que

s'hi expressa. Pensem que per les referències i connotacions històriques que el text comporta respecte a la imatge, la projecció de la sèrie pot ser vàlida fins i tot en temes no esmentats en l'apartat corresponent.

### SINOPSI

El guió comentari de les imatges va seguint, fonamentalment, el procés d'elaboració de la pansa, tot presentant els ginys dels quals es serveixen per a dur-lo a terme, així com les edificacions específiques necessàries.

Aquest procés és introduït per una referència a les condicions climatològiques i es clou amb una referència a l'elaboració mecanitzada i a la comercialització de la pansa.

### VALORACIÓ DE LA SÈRIE

#### Aspectes positius

1. La temàtica de la sèrie ens presenta un ofici o activitat vinculada amb l'agricultu-

- ra, força desconegut pels infants fins i tot per infants d'ambient rural agrícola —que en coneixen, en canvi, els resultats.
- La seva localització, tan concreta geogràficament, ens fa conèixer uns aspectes de com és la vida d'una gent dels Països Catalans, sovint massa ignorada.
  - La qualitat de les imatges i el seu cromatisme és molt bona. Només dues o tres desdiuen d'aquesta valoració.
  - Queden ben expressats els passos que se segueixen en el procés d'elaboració així com els instruments i edificacions que s'utilitzen, i el seu perquè.
  - També cal remarcar la varietat de planificacions i angulacions amb què s'han realitzat les diverses imatges, la qual possibilita treballar aquests elements del llenguatge icònic.
  - L'encert de la planificació de les imatges també ajuda que no hi hagi elements que distreguin l'atenció d'allò que s'hi vol comunicar, alhora que evita caure en la monotonia.
  - El text explicatiu que precedeix el guió-comentari és una bona ajuda tant per ampliar l'explicació com per motivar el visionat de la sèrie, i la seva connexió amb una o altra àrea de l'ensenyament.
  - Igualment, són positives les indicacions i suggeriments referents als motius d'interès que la sèrie pot desvetllar.

#### Aspectes a millorar.

- Pensem que hi ha massa diapositives múltiples: 8 sobre 40. Aquesta multiplicitat (2 o 4 imatges separades per enquadraments en una mateixa diapositiva) fragmenta l'atenció. Per al nostre gust seria molt millor desdoblar-les de manera que cada imatge correspongués a una diapositiva.
- A més, en el cas de la diapositiva número 12 es tracta de la mateixa cistella des de dos angles diferents, o en la número 21 és el mateix forn amb unes planificacions diferents. També la imatge de la dreta de la diapositiva 35 és pràcticament idèntica a la de la diapositiva número 26.
- Tot i que sigui bo esmentar l'aprofitament de les instal·lacions del Riurau per aconse-

- guir l'asseccament d'altres fruits, pensem que no caldria dedicar-hi tantes imatges: 5, de les quals 3 són dobles.
- A més, pensem que fóra millor fer aquest esment al final del procés, ja que la seva extensió provoca un tall entre la introducció i les descripcions.
  - Pel que fa a l'ordre, també alterariem la col·locació de la diapositiva número 35, que posariem a continuació de la número 26.
  - Hauria anat bé que l'índex de termes s'hagués complementat amb una breu explicació de cadascun d'ells.

#### PROPOSTES DE TREBALL

- En l'apartat «Motius d'interès» de la presentació del guió, se'ns suggereixen uns possibles camins per treballar a partir de les imatges en concret. El text només ho exemplifica en una diapositiva, però aquesta exemplificació és prou suggerent com per buscar i trobar les possibilitats que hi ha en les altres.
- Sobretot si la sèrie de diapositives la projectem durant el 1r. trimestre del curs escolar, podem mirar d'elaborar pances a l'escola. Si n'hem comprès el procés no ens costarà excessiu esforç trobar la manera de substituir els ginys utilitzats en el Riurau per altres que, tot fent la mateixa funció, siguin més casolans. No oblidem que un factor important és que ho farem en menor quantitat.
- A partir de les dades que ens facilita el guió podem mirar de fer una banda sonora, convertint la sèrie en muntatge àudio-visual.
- Buscar les aplicacions que les locucions i els refranys, aportats en el text explicatiu, poden tenir en el marc de l'activitat escolar.
- Fer un treball comparatiu amb altres feines tot veient com aquestes incideixen d'una o altra manera en l'estructura i configuració de les edificacions. Certament, el millor és fer-ho amb aquelles feines més habituals al món concret dels alumnes.

Seminari d'Àudio-visuals de Rosa Sentat

# QUADERNS DE VACANCES

*Els llibres perquè el nen repassi,  
practiqui i aprengui jugant*



COUNTERFORT

*Els Quaderns de Vacances són llibres concebuts amb plantejaments senzills, alegres i divertits. Cada quadern conté uns centres d'interès que globalitzen les diverses matèries. El nen hi exercita múltiples tècniques de treball com experimentació, classificació,*

*observació, recerca, etc. Practica jocs i entreteniments en relació amb cada tema, i els pot compartir amb els seus companys i amics. Totes les activitats es resolen amb elements del mateix quadern o de l'entorn més immediat. El llenguatge adequat en cada*

*llibre a l'edat corresponent, és viu, planer i amè, sense que deixi de ser enriquidor. I tot això il·lustrat amb profusió i a tot color. Quadern de Vacances és, en definitiva un llibre atractiu i profundament pedagògic. Perquè aquest estiu sigui divertit i profitós.*

*Editorial*

**BARCANOVA**

*La Renovació Pedagògica  
en marxa*

## ELS RITMES BIOLÒGICS EN L'EDUCACIÓ DELS NENS

En l'educació és tan important tenir en compte el procés de socialització del nen com el de la seva individualització. Avui ningú no dubta que la formació i desenvolupament de la personalitat és la resultant de la integració dels factors genètics i socials que de manera peculiar té lloc en cada individu.

La conjugació encertada d'aquests dos aspectes permet que cada persona se senti bé «dintre de la seva pell», se senti bé essent ell mateix. I jo pregunto: ¿li permetem, al nen, de ser ell mateix? Sincerament, crec que no. En pedagogia, s'ha convertit en un tòpic allò que cal respectar les peculiaritats individuals dels nens. Però, això no obstant, és fàcil observar com, en la pràctica educativa, es tendeix a veure més el nen com un simple component del grup que com un individu que ha de ser «com cap altre». La individualització, l'originalitat del nen, allò que podríem anomenar unicitat de la personalitat, o sigui tot allò que el fa igual però alhora diferent de tots i cada un dels altres, queda com a «piconat» per l'igualitarisme grupal, que, sens dubte, és més fàcil d'aconseguir des de la perspectiva del mestre. I així el mateix grup (o societat en general) s'empobreix mancat d'aquesta singularitat, d'aquesta heterogeneïtat que cada u hauria d'aportar per tal que, alhora, tothom es beneficiés de la riquesa del grup. Cal plantejar-se el fet d'assumir la diversitat humana en lloc de sacrificar-la, però plantejar-s'ho seriosament.

En aquest article em proposo destacar el paper que tenen els processos biològics en el comportament individual de les persones. Perquè cal tenir present que si és una realitat que l'home és un ésser social, no és menys realitat que (abans que res) és un ésser biològic (si no s'alimenta durant un cert temps deixa de ser totes dues coses).

Les dues últimes dècades s'ha produït un esdeveniment important en biologia; s'ha creat una disciplina anomenada cronobiologia o bioritmologia, la qual es dedica a estudiar els ritmes biològics de les plantes, dels animals i dels éssers humans.

### Els ritmes biològics

¿Què són els ritmes biològics (bioritmes) i quin paper tenen en la nostra vida i activitat?

Direm d'entrada que el ritme biològic és com un principi de funcionament que afecta tots els processos vitals tant si es tracta d'una cèl·lula com de tot un organisme tan complex com el de l'ésser humà.

En tota activitat funcional del nostre organisme tenen lloc uns canvis periòdics en intervals de temps sensiblement iguals que ens permeten mantenir l'equilibri necessari amb el medi. Es pot dir que posseïm un «rellotge interior», un «rellotge biològic» que fixa les màximes i les mínimes d'intensitat de cada activitat funcional a unes hores determinades. Per exemple, la temperatura del cos ateny la seva màxima a les quatre de la tarda i la seva mínima a les quatre de la matinada. I resulta interessant que a les quatre de la matinada la temperatura ja comença a pujar perquè quan nosaltres ens despertem al matí el nostre organisme es trobi en bona disposició fisiològica per començar les activitats del dia. I, al contrari, durant les hores de son, quan no duem a terme cap activitat, la temperatura baixa, l'organisme estalvia energia. No és casualitat tampoc que la major part de naixements i de morts es produeixen entre les tres i les quatre de la matinada o que la tolerància a l'alcohol és més gran cap a les cinc de la tarda. Podríem citar molts més exemples que de-

mostren que els processos biològics són cíclics. I tot i que existeix una gran varietat de ritmes biològics (d'acord amb la seva freqüència) nosaltres només tractarem dels anomenats *cicles circadians*, que són aquells que tenen un període (cicle) de vint-i-quatre hores, aproximadament.

A la successió quotidiana del dia i de la nit corresponen uns ritmes biològics de l'organisme. Però resulta que aquests bioritmes tenen unes característiques diferents en les diverses persones. Això és traduït en el fet que el rendiment màxim i mínim, tant físic com intel·lectual, de les persones no té lloc a les mateixes hores. Es tracta, doncs, de peculiaritats individuals que depenen dels bioritmes de cada persona.

## Classificació de les persones d'acord amb el caràcter dels seus bioritmes

Nombroses investigacions coincideixen a classificar les persones en tres grans grups, d'acord amb el rendiment d'aquestes durant el *nictèmer*.<sup>1</sup>

Componen el primer grup aquelles persones que rendeixen més en la seva activitat durant el matí. A la tarda i a la nit la seva capacitat de treball baixa notablement. Tendeixen a anar-se'n al llit d'hora i també es desvetllen d'hora i aviat estan espavilats. Se les anomena «aloses». Segons els càlculs dels investigadors, les «aloses» representen un 26-28 % de tota la població adulta.

El cas oposat el constitueixen les «òlibes». Aquestes persones es caracteritzen perquè obtenen una productivitat més gran en la seva activitat (treball, estudi) durant les hores de la tarda i de la nit. Les «òlibes» acostumen a anar-se'n a dormir tard i llevar-se també tard al matí. Pertanyen a aquest grup molts artistes, escriptors i bastants intel·lectuals. Les «òlibes» representen un 30 % de la gent.

O sigui que, en la majoria de les persones (26-28 % d'«aloses» més 30 % d'«òlibes») es veu clarament la diferència en la dinàmica de rendiment en el nictèmer (24 hores).

En els «aritmics», que componen el tercer grup, no s'observa aquesta dinàmica, ja

que el seu rendiment no té relació amb una part concreta del dia (el matí o la tarda).

Després del que hem exposat més amunt és fàcil de concloure que cal intentar sincronitzar els ritmes biològics amb el ritme d'activitat-son, no només amb el propòsit d'aconseguir així el màxim rendiment en les activitats que es duen a terme, sinó també per mantenir l'equilibri i l'estabilitat emocional i psíquica necessària en la vida en general.

## Les peculiaritats individuals i l'educació dels nens

Els ritmes circadians (vint-i-quatre hores) s'estableixen de forma progressiva durant el curs del creixement. El son del lactant, per exemple, és polifàsic en relació al nictèmer (vint-i-quatre hores) i esdevé monofàsic cap als cinc anys. Això vol dir que la tendència en el desenrotllament dels bioritmes en els nens és anar-se acostant, fins arribar a coincidir-hi, a les seves característiques en els adults. Per això, alguns investigadors opinen que els nens també es poden classificar en els tres grups esmentats, «aloses», «òlibes» i «aritmics», d'acord amb el seu rendiment en les diferents hores del dia (el matí o la tarda).

Però, ¿com pot establir el mestre si el nen és «alosa», «òliba» o «aritmica»? Primer de tot, observant atentament si hi ha diferències en el comportament en la sessió del matí i en



1. Període de vint-i-quatre hores, que suposa el dia i la nit.

la de la tarda; quan rendeix més; quin és l'estat d'ànim que predomina en els distints períodes del dia; en quins moments es produeixen els ploricons, les enrabiades, els conflictes, etc. És important completar aquesta informació amb la que puguin aportar els pares sobre el comportament del nen a casa seva: com es desperta al matí, si li costa espavilar-se com els passa a les «òlibes» o, al contrari, s'espavila immediatament com les «aloses»; al cap de quanta estona entra en activitat (es posa a jugar, per exemple); quin tipus d'activitat prefereix en aquests primers moments i quin més tard (més cap al migdia o a la tarda); quin és el seu estat d'ànim, quan té més ganes de parlar, al matí o a la tarda; quan es distreu amb més facilitat, quan roman més concentrat en l'activitat; si li és fàcil adormir-se a la nit o sembla un argent viu que pensa en tot menys a anar-se'n a dormir.

Es tindrà en compte sempre, òbviament, que les manifestacions en la conducta del nen poden estar determinades per factors socials que a vegades «disfressen» la naturalesa biològica del comportament. Si, per exemple, com s'esdevé sovint, un dels pares no veu el seu fill en tot el dia i quan arriba a casa al vespre es posa a jugar amb ell, és natural que el petit ni vulgui ni pugui dormir a causa de la seva sobreexcitació. Per tant, la informació que proporcionen aquests pares no és gaire fiable i pot dificultar en gran part que el mestre determini correctament si el nen és «alosa», «òliba» o «arrítmic». La irritabilitat del nen, el seu malhumor, el seu negativisme, etc., poden dependre de

moltes circumstàncies que no es poden passar per alt i, a vegades, cal filar molt prim per obtenir dels pares les dades que ens interessin.

En general, qualsevol mestre atent pot veure clarament que hi ha nens que rendeixen més (juguin millor, es concentren més, el seu estat afectivo-emocional és més positiu, etc.) al matí que a la tarda, mentre que d'altres se senten molt més animats a la tarda.

I ¿per què necessita saber el mestre si un determinat nen és «alosa», «òliba» o «arrítmic»? Doncs, per organitzar la seva vida de manera que el seu horari de son i vigília, així com també la seva activitat (el seu quefer), estiguin sincronitzats amb els seus bioritmes, la qual cosa es traduirà per al nen en una sensació de benestar.

Posem per exemple un nen que ingressa en un centre infantil i, lògicament, ha de dur a terme l'adaptació a les noves condicions. ¿Li tens en compte els seus bioritmes per aconseguir que el seu procés d'adaptació sigui més fàcil? En la majoria dels centres el nen fa «jornada completa» des del primer dia. Però, fins i tot en el millor dels casos, es recomana als pares que els primers dies el duguin al centre una sola sessió, al matí o a la tarda, indistintament, quan en realitat si és un nen «alosa» convindria que hi assistís només al matí i si és un nen «òliba» a la tarda. Això ens fa pensar que en el procés d'adaptació del nen no es tenen en compte les seves peculiaritats individuals, cosa que també dificulta aquesta mateixa adaptació.

Si un 30 % de la població són «òlibes» i un nombre igual, «arrítmics» ¿no s'ha de plantejar el mestre la conveniència de fer aquelles activitats que requereixen una concentració més gran no sempre al matí sinó de forma alterna? D'aquesta manera es beneficiarien un dia els «alosa» i un altre dia els «òliba». És clar que seria ideal dividir la classe en dos grups partint de les peculiaritats biorítmiques dels nens i dur a terme l'activitat en la sessió més adequada per a cada grup. L'enorme percentatge de fracàs escolar ¿creieu que no té res a veure amb la manca d'adequació del procés d'estudi a les peculiaritats biorítmiques tipològico-individuals dels nens? Si la nostra vida en societat, amb totes les exigències que ens planteja, no està en consonància amb els nostres ritmes biològics, es produeixen fenòmens de fatiga,



trastorns nerviosos, dificultats gastrointestinals i altres somatitzacions amb el refús escolar consegüent per part del nen. Aquest refús escolar es converteix en una barrera infranquejable a qualsevol penetració psicopedagògica i el nen esdevé un número més dels que componen el percentatge elevadíssim de fracàs escolar.

No sé si he aconseguit el propòsit que ens plantejàvem en aquest article: cridar l'atenció dels mestres i educadors sobre les peculiaritats individuals dels nens, que tenen una base biològica i que cal sincronitzar amb les activitats que aquests duen a terme com a éssers socials. Si, almenys, ha desvetllat l'interès per aquesta qüestió, creiem que la consulta de la bibliografia indicada complirà el seu objectiu.

### Bibliografia

- CONROY, R. T.; MILLS, J. M.: *Human circadian rhythms*, Churchill, Londres, 1970.
- EMME, A.: *La montre biologique*, Ed. Mir, Moscou, 1966.
- FRAISSE, P.: *Psicologia del ritme*, Ed. Morata, Madrid, 1976.
- HELLBRÜGGE, TH.: *Ontogenèse des rythmes circadiens chez l'enfant*, Simposium Bel-Air III, Masson, París, 1968.
- POIREL, C.: *Los ritmos circadianos en psicopatología*, Ed. Alhambra, Madrid, 1982.
- REINBERG, A.; GHATA, J.: *Les rythmes biologiques*, PUF, París, 1964.
- STAMBAK, M.: *Le probleme du rythme dans le developpement de l'enfant et dans les dyslexies d'évolution*, «Enfance», 1951.
- TEPLOV, B. M.: *Le sens du rythme*, PUF, París, 1966.

Luisa Fernández

## LECTURES DE L'ESTUDIANT




5ª EDICIÓ  
SET RELATS  
D'INTRIGA  
Manuel de Pedroló  
Il·lustracions:  
Josep Mª Bea

Edat: de 11 a 15  
anys i adults  
Preu: 450



3ª EDICIÓ  
LES AVENTURES  
D'EN PEROT  
MARRASQUÍ  
Carles Riba  
Il·lustracions: Apa

Vocabulari  
Activitats de lectura  
Edat: de 8 a 11 anys  
Preu: 550



3ª EDICIÓ  
EL LLIBRE DE LES  
BÈSTIES  
Ramon Llull  
Adaptació  
d'Anna Rubiés

Vocabulari  
Activitats de lectura  
Edat: de 8 a 11 anys  
Preu: 475



Trafalgar, 15 - 08010 BARCELONA

Distribució: L'Arc de Berà

MATEMÀTIQUES 1 • MATEMÀTIQUES 2 • EXPERIÈNCIES 1  
 • EXPERIÈNCIES 2 • ANTARA. LLENGUATGE 1 • ANTARA.  
 LLENGUATGE 2 • PARLEM DE ... LLENGUATGE 1 • PAR-  
 LEM DE... LLENGUATGE 2 • ESQUELLA. INICIACIÓ AL  
 CATALÀ 1 • PICAROL. INICIACIÓ AL CATALÀ 2 • ANTARA.  
 LLENGUATGE 3 • ANTARA. LLENGUATGE 4 • ANTARA.  
 LLENGUATGE 5 • CAMPANA. INICIACIÓ AL CATALÀ 3 •  
 DRÍNGOLA. INICIACIÓ AL CATALÀ 1 • ANTARA. INI-  
 CIACIÓ AL CATALÀ 2 • ANTARA. LLENGUATGE 3 •  
 PARLEM DE... LLENGUATGE 1 • ANTARA. LLENGU-  
 ATGE 2 • ANTARA. LLENGUATGE 3 • ANTARA. LLENGU-  
 ATGE 4 • ANTARA. LLENGUATGE 5 • ANTARA. LLENGUA  
 CATALANA 1 • ANTARA. LLENGUA CATALANA 2 • ENDA-  
 VANT. LLENGUA CATALANA 3 • MATEMÀTIQUES 6 • MA-  
 TEMÀTIQUES 7 • MATEMÀTIQUES 8 • NATURA 6 • NATU-  
 RA 7 • NATURA 8 • SOCIETAT 6 • SOCIETAT 7 • SOCIETAT 8  
 GEOGRAFIA DE CATALUNYA • ART I CULTURA DE CATA-  
 LUNYA • HISTÒRIA DE CATALUNYA • HISTÒRIA DE CA  
 MATEMÀTIQUES 1 • MATEMÀTIQUES 2 • EXPERIÈNCIES  
 EXPERIÈNCIES 2 • ANTARA. LLENGUATGE 1 • ANTARA.  
 LLENGUATGE 2 • PARLEM DE ... LLENGUATGE 1 • PAR-  
 LEM DE... LLENGUATGE 2 • ESQUELLA. INICIACIÓ AL  
 CATALÀ 1 • PICAROL. INICIACIÓ AL CATALÀ 2 • ANTARA.  
 LLENGUATGE 3 • ANTARA. LLENGUATGE 4 • ANTARA.  
 LLENGUATGE 5 • CAMPANA. INICIACIÓ AL CATALÀ 3 •  
 DRÍNGOLA. INICIACIÓ AL CATALÀ 1 • ANTARA. INI-  
 CIACIÓ AL CATALÀ 2 • ANTARA. LLENGUATGE 3 •  
 PARLEM DE... LLENGUATGE 1 • ANTARA. LLENGU-  
 ATGE 2 • ANTARA. LLENGUATGE 3 • ANTARA. LLENGU-  
 ATGE 4 • ANTARA. LLENGUATGE 5 • ANTARA. LLENGUA  
 CATALANA 1 • ANTARA. LLENGUA CATALANA 2 • ENDA-  
 VANT. LLENGUA CATALANA 3 • MATEMÀTIQUES 6 • MA-  
 TEMÀTIQUES 7 • MATEMÀTIQUES 8 • NATURA 6 • NATU-

# Tota l'EGB en català



**Per un ensenyament arrelat a Catalunya**



## ELS LLIBRES TAMBÉ VAN AL MERCAT

Dins el Pla d'Acció Cultural de l'Ajuntament de Salamanca, dut a terme per la Casa Municipal de Cultura, la tasca de l'àrea de Biblioteca ha anat sempre encaminada a promoure l'hàbit i satisfer les necessitats de lectura en aquells sectors de la població desatesos per les biblioteques existents a la ciutat.

Entre les ofertes dirigides a aquests sectors s'ha posat l'accent en la biblioteca infantil i els tallers de lectura infantils distribuïts per diversos barris de la ciutat i amb el suport de les campanyes d'animació a la Lectura, portades a terme a través dels tallers de contes durant el curs i les biblioteques a l'aire lliure i el bibliobús durant l'època estiuenca, així com d'altres accions puntuals encaminades a apropar el llibre al nen.

Pel que fa a l'oferta de serveis a l'usuari adult, partim de l'anàlisi del contingut de les biblioteques de la ciutat, en la seva majoria dirigides al públic estudiantil, atès especialment a través d'una àmplia xarxa de biblioteques universitàries.

Però el ciutadà que no participa del món universitari, ¿fa ús de les biblioteques? La resposta a aquest interrogant ha de ser un no rotund. Llevat d'algunes excepcions, l'home del carrer continua veient les biblioteques com una cosa llunyana i dirigida a persones d'un cert nivell cultural al qual no té accés.

A partir d'això, ens vam proposar desmantellar en tant que fos possible aquesta concepció, tot oferint una imatge viva i dinàmica del llibre i intentant de pal·liar aquestes dificultats, d'accés a la biblioteca que troba el ciutadà; hem volgut oferir un lloc de trobada, un espai de comunicació, un lloc d'esbarjo i d'informació que faci possible la creació, al voltant del llibre, bo i donant oportunitat a l'usuari de crear la seva pròpia biblio-

teca, d'aportar les seves idees per a dur a terme un projecte comú.

Aquesta idea d'apropar-nos a la realitat, de treure els llibres dels prestatges per posar-los al mig de la vida, ens va moure a l'obertura d'un LLOC DE PRÉSTEC DE LLIBRES AL MERCAT CENTRAL D'ABASTOS.

Sectors de la població, com les mestresses de casa i els pensionistes han estat exclosos generalment de les ofertes culturals, han estat marginats a l'hora de compartir els béns que ens ofereix la cultura, i això ha creat en ells una notable passivitat en el terreny de la creació i del gaudi personal i els ha obligat a consumir productes subculturals als quals s'encaren sense cap capacitat crítica (certes revistes, espais de TV, ràdio...).

Creiem que és necessari que *tothom* tingui accés a la cultura, que entre tots la construïm per tal de trencar així les bases de la desigualtat.

El Lloc de Préstec de Llibres és un de tants llocs del mercat, barrejat amb aquells que ofereixen productes alimenticis (cal arribar a necessitar el llibre i la lectura com es necessita el pa o la carn).

El servei és gratuït i el poden utilitzar totes aquelles persones que ho desitgin; l'única condició és la presentació del DNI, a partir del qual i amb tota una altra sèrie de dades se'ls proporciona el carnet de préstec. Les condicions del préstec són les mateixes que a la resta dels serveis municipals, amb un màxim de quinze dies per a la tinença d'un llibre.

El servei funciona de dilluns a divendres de dos quarts d'11 a les 13, temps que sol ser desbordat per les demandes dels usuaris.

El fons inicial a disposició del públic, al qual poden tenir accés directe o bé consultar el fitxer d'autors, és de 620 llibres aproximadament, fons que es va ampliant segons

les demandes dels usuaris i les novetats editorials.

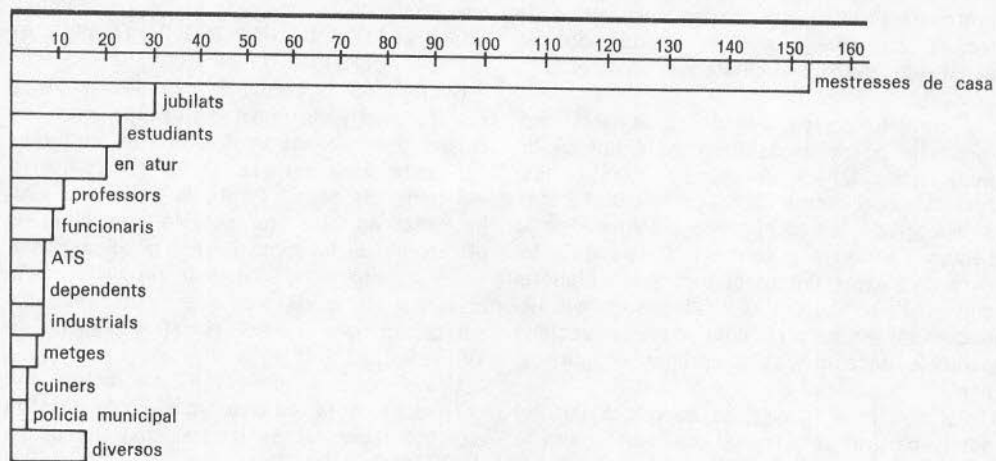
La selecció inicial del fons consta de diversos temes enumerats a continuació en ordre de major a menor nombre de volums:

- Selecció de literatura universal.
- Cuina, dividits entre llibres de receptes generals, específiques de regions o plats i monogràfics sobre alguns productes.
- Temes provincials i de Castella-Lleó.
- Sobre la dona i el feminisme.
- Jardineria, horticultura i feines de casa.

- Dietètica i criteris per a una bona alimentació.
- Ecologia i qualitat de vida.
- De divulgació sobre temes actuals.
- Revistes.

El lloc funciona des del 25 d'abril de l'any passat i compta en l'actualitat amb 335 *car-nets*, dels quals 283 corresponen a dones i 70 a homes.

A continuació exposem una sèrie de gràfics corresponents al 12 de juny de 1984, amb 278 *car-nets* (213 dones i 65 homes).

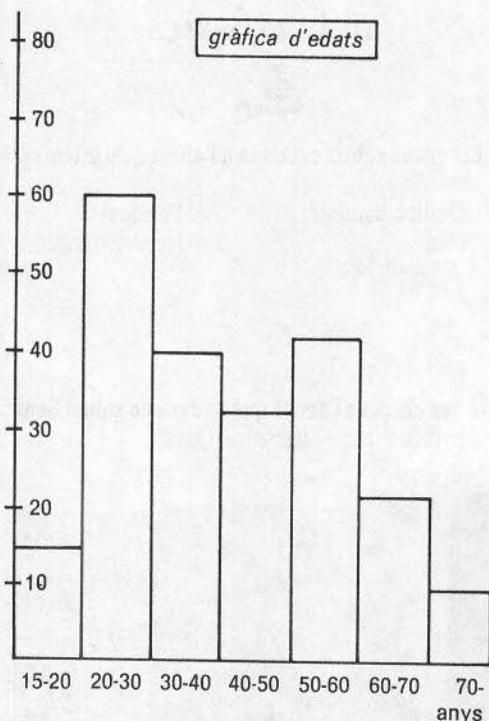


gràfic de professions

Segons els gràfic anterior, es compleixen les previsions inicials: la majoria del públic beneficiari del servei són mestreses de casa, seguides amb gran diferència per pensionistes, desocupats i estudiants; les xifres es dilueixen cada vegada més en altres professions vàries.

Davant d'aquestes dades es conclou que participen fonamentalment del servei els grups socials amb un nivell adquisitiu més baix i més apartats del circuit de participació cultural.

gràfica d'edats



En una mostra general portada a terme el 12 de juny els llibres prestats eren 700, entre els quals destaquen els de narrativa universal i cuina, i els autors més sol·licitats eren Miguel Delibes, García Márquez, Rosa Montero, Camilo J. Cela, Martín Gaité, Carmen de Icaza, Sénder, Fernández Santos, Cortázar i Galdós fonamentalment.

Aquesta experiència és altament satisfactòria si tenim en compt la resposta del públic i les demandes sorgides a partir del moment en què va entrar en funcionament, experiència susceptible de ser traslladada a altres mercats de nova construcció a la ciutat.

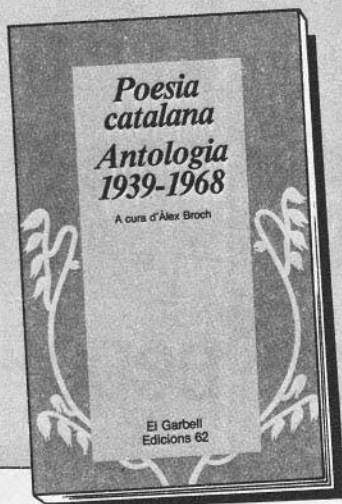
**F. Alonso Bringas**

**M. García Monedero**

**L. M. Cencerrado Malmierca**

Equip d'Animació a la lectura de la Casa Municipal de Cultura de Salamanca

Collecció El Garbell



## **Poesia catalana Antologia 1939-1968**

*El Garbell, 16, 208 pàgs.*

La visió més completa de la poesia catalana de la postguerra, des de Carner fins a Raimon, amb un estudi introductor i suggeriments de treball a cura d'Àlex Broch.

**Darrers títols publicats:**

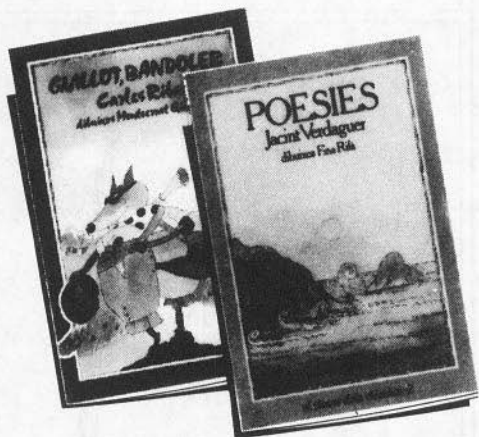
**13. Visions & Cants**  
*Joan Maragall*

**14. El cor quiet**  
*Josep Carner*

**15. Divuit sonets de «Sol, i de dol»**  
*J. V. Foix*

De venda a totes les llibreries

**edicions 62**



## el tinter dels clàssics

Els grans autors catalans a l'abast dels infants.

- |  |  |
|--|--|
| 1. <b>Guillot, bandoler</b><br>Carles Riba<br>Dibuixos de Montserrat Ginesta | 2. <b>Poesies</b><br>Jacint Verdaguer<br>Dibuixos de Fina Rifa |
|--|--|

## pau i pepa

Libres de cartó per als nens i nenes que encara no saben llegir.  
Marta Balaguer / Montserrat Ginesta



- |                              |                         |                            |                                    |
|------------------------------|-------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| 1. <b>Un dia de cada dia</b> | 3. <b>És Nadal!</b>     | 5. <b>Una nit estelada</b> | 7. <b>I el cavaller Sant Jordi</b> |
| 2. <b>Fan vacances</b>       | 4. <b>Es disfressen</b> | 6. <b>Al fons del mar</b>  | 8. <b>Fan el pallasso</b>          |



## LES ARRELS



L'aventura i la història

Oriol Vergés  
Il·lustracions: Pere Virgili

Una col·lecció per als adolescents.

1. **Els tres pergamins de Ripoll** (3.<sup>a</sup> edició)
2. **Cavallers i pagesos** (2.<sup>a</sup> edició)
3. **La crida de la mar** (2.<sup>a</sup> edició)
4. **Desperta, ferro! Els almogàvers**
5. **La gran venjança**

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

DEFENSEM L'ENSENYAMENT PÚBLIC  
I LA SEVA QUALITAT  
CATALUNYA 1984.

## LA CAMPANYA CONTINUA



La Campanya «Defensem l'ensenyament Públic i la seva qualitat» va superar el proppasat dia 19 de maig, diumenge, un pas importantíssim. Un èxit de mobilització molt important que no pot passar desapercebut ni a la Conselleria d'Ensenyament, ni al Consell Executiu ni al Parlament de Catalunya ni als mateixos participants.

La tasca continuada a diferents indrets des del passat 2 de febrer va donar els seus fruits. Voldríem analitzar aquest conjunt d'elements i resultats.

— La participació en les escoles, de pares i mestres, a l'hora d'informar i treballar.

— La importància de les taules locals, la majoria amb el suport de l'Ajuntament, ha estat quant a coordinació i extensió pedagògica de la campanya un punt clau. En totes les poblacions on s'han fet mostres-festes-recollides de signatures i venda de bons, l'acceptació i participació ha estat àmplia i positiva.

— Encara que citats en el punt anterior és just que tornem a parlar dels Ajuntaments, que componen la Federació de Municipis. Aquests, amb el seu suport i iniciatives, en molts casos han cohesionat la població entorn d'una problemàtica bàsica d'aquesta. Desaprofitar aquesta experiència local seria manca de visió política.

— Un altre element important ha estat el Secretariat de la Campanya: la seva estabilitat. El seu paper com a interlocutor amb la Conselleria. La tasca de relació amb totes

les instàncies sobretot amb les taules locals i la premsa.

L'organització de la jornada del 19 de maig a la Ciutadella de Barcelona.

La reflexió i propostes de continuïtat de la Campanya.

Al voltant de tota aquesta realitat tan rica, hem vist com la Conselleria també s'ha hagut de mobilitzar (no tan de pressa com per la privada!) i pactar tant amb el mateix Secretariat (vuitanta milions per començar) com amb el Parlament mitjançant Esquerra Republicana.

Ara, en aquestes alçades del curs, sabem que la Campanya semblarà quieta. Ens trobarem, però, a les Escoles d'Estiu a debatre el Document del 85. Celebrarem el 10è. aniversari treballant. Després de vacances tornem-hi. Sumarem l'experiència amb renovats esforços. Potser s'haurà desbloquejat la LODE, potser hi haurà llei de Consells Escolars. El que restarà segur és una escola pública que pot millorar i ho intentarem.

No us fa il·lusió pensar com serà la II Mostra d'Escola Pública?

**Jordi Maduell**

Membre del Secretariat de la Campanya «Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat».

20 maig 1985

## PROPOSICIÓ DE LLEI DE CONSELLS ESCOLARS

*Recentment al Parlament de Catalunya s'ha presentat per part del Grup Socialista, a través de la diputada Marta Mata, una proposició de Llei de Consells Escolars. Atesa la importància del tema, hem cregut oportú entrevistar la parlamentària i companya nostra Marta Mata, perquè ens expliqués el contingut d'aquesta llei i la millora que la seva aplicació suposaria per a l'ensenyament.*

**P. E.** — ¿Podries situar i explicar el contingut de la proposició de Llei?

**M. M.** — En la implantació de l'escola obligatòria, hi ha una doble tradició administrativa i política.

Hi ha una tradició en la qual domina la concepció territorialitzada de l'ensenyament, potser a causa d'una certa existència prèvia d'escoles en el territori, que produeix una gestió escolar a partir de les instàncies més properes: comtats, municipis, districtes, segons el país de què es parli.

Hi ha l'altra tradició de la gran decisió de l'escola obligatòria presa pel govern central. França articula l'ensenyament com a resultat d'aquesta decisió, en un sistema piramidal; és aquesta la tradició vigent a Espanya.

Avui dia, podem dir que en una concepció d'Escola Pública tal com la definíem el 75 i com últimament s'ha anat definint en diversos països, la importància i bondat de la territorialització de l'escola és una qüestió admesa universalment, així com la importància de l'adaptació de l'escola al medi, de la no uniformitat. Paral·lelament també s'ha anat formulant el rebuig a la burocratització de la gestió escolar i, en positiu, la importància de la participació en el govern de l'escola. Diria que aquestes dues són les idees bàsiques de crítica contra el sistema que nosaltres hem tingut, contra la centralització i la burocratització.

Itàlia té el sistema escolar copiat del francès, però des de fa uns quants anys l'ha pal·liat amb una llei de Consells Escolars. Consells que han anat funcionant a nivell municipal, de regions autònomes, etc., i que han produït tota una sèrie d'experiències per les quals avui dia parlem d'Itàlia, de tot

aquest moviment vehiculat pels consells escolars, que han fet que Reggio Emilia pugui ser diferent de Sicília, i aquesta de Milà.

Al començament del període democràtic, entre el 77 i el 78, a Espanya es coneix el que passa a Itàlia, i el Grup Socialista presenta una proposició de Llei de Consells Escolars al Congrés, defensada per Gómez Llorente.

Aquí, a Catalunya, hi havia tota la tradició de les Escoles d'Estiu comarcals, de l'acció dels Ajuntaments, de la participació de les Associacions de Veïns, etc., i recollint aquesta realitat i mirant el que es va fer a Itàlia i al Congrés, el PSC va redactar una altra proposició de llei que en aquells moments no tenia lloc de ser presentada, però nosaltres vam voler-la fer.

El triomf de la concepció d'escola pública participativa es troba en un parell de frases a la Constitució. Allí es diu que «la programació general de l'ensenyament es farà amb els sectors afectats». Això indica un canvi que ha justificat bastants consells escolars que hi ha a bastants municipis. Però també hauria de dir que en l'experiència municipal tots hem pagat una mica la patenta. Als municipis que han resistit l'aprenentatge hi ha una experiència extraordinària positiva.

Va ser molt fort que la LOECE, desplegant la Constitució, ni tan sols toqués el tema de la participació.

La LODE, en canvi, li dedica tot el títol segon, i encomana als Parlaments de les Comunitats Autònomes que facin una llei per al propi Consell Escolar i diu que poden també fer lleis per a tot altre tipus de Consells Escolars. Hi ha unes Comunitats Autònomes

# actualitat

que, encara que la LODE no sigui vigent, i només emparant-se en la Constitució, han fet ja la llei de Consells Escolars: Andalusia el 83 i el País Valencià, el 84.

El grup socialista no havia presentat fins ara aquesta proposició perquè creiem que les lleis bàsiques d'educació han de passar per ponència conjunta, però després del rebuig de la moció que ho proposava hem presentat la proposició com a grup.

És una proposició que té en compte la nostra proposició del 78, el títol segon de la LODE i les dues lleis ja fetes. Dibuixa el Consell Escolar com a consultiu i assessor; el dibuixa format per tots aquells que puguin tenir un interès positiu. Segueix la definició de sectors que hi ha a través de la LODE pel Consell Escolar de l'Estat.

Les característiques de la llei són dues: el sentit de baix a dalt, i l'articulació dels Consells: Consell Municipal, que és la cèl·lula del teixit dels Consells Territorials segons l'àmbit que determina la futura ordenació territorial, i després el Consell de Catalunya.

El Consell Escolar de Catalunya s'alimenta de dues fonts: els documents que li arriben i que ell vehicula cap al Consell Executiu i el que li retorna aquest Consell. La xarxa de Consells Escolars és una xarxa paral·lela a l'Administració.

**P. E.** — Tot i que ja has centrat el tema, digue'ns què pretén aquesta llei.

**M. M.** — En aquest moment, pretén avançar al màxim que sembla possible, en el concepte de participació. Concepte ample, que pot anar des d'una consulta de tant en tant, dins una demanda d'informació, fins a tenir en compte els resultats de la consulta.

Aquest és un procés en el qual hem de fer un aprenentatge com a país, perquè el problema de participació és, en el fons, burocràcia administrativa que fa 150 anys que funciona i participació ciutadana, que no en fa cap. Jo desitjo que sigui com una escola de la participació. Penso que la burocràcia es pot arreglar per acció de govern, mentre que a l'acció participativa se li han de posar els canals. En aquest sentit, és una llei bastant ampla que permet caminar en aquesta participació.

**P. E.** — ¿Quines aportacions fa la llei de cara a la millora de l'Escola Pública?

**M. B.** — L'Escola Pública és aquella escola que és construïda i gestionada pels poders

públics. Quan es propugna un sistema participatiu al costat de l'acció administrativa, es fa arribar als poders públics el sentir de la població. S'afavoreix l'escola, fonamentalment la pública, i és possible que també afavoreixi la privada, però aquesta ja té la titularitat privada que se'n preocupa; en canvi la pública només té el suport dels poders públics. En la definició d'Escola Pública de l'any 75, ja és claríssim: si l'Escola Pública no té la participació ciutadana no és escola pública, sinó escola oficial i proud.

**P. E.** — La proposició de llei diu que en els Consells Municipals hi haurà les escoles mantingudes amb fons públics, és a dir també l'escola privada concertada. I a més diu també que al Consell Escolar de Catalunya hi haurà la presència de la Patronal. Aquesta lectura fa pensar que pot haver-hi pressions per decantar les decisions cap a protegir interessos de l'Escola Privada.

**M. M.** — No es pensa tant en els Consells en funció de les decisions per votació, sinó en els informes. Per mi, és important recollir de la Constitució l'expressió «escoles mantingudes amb fons públics», que no és escola pública, però els poders públics tenen una responsabilitat que a través de la LODE es defineix com a assegurar que els diners públics serveixin per al dret de l'educació.

Penso que aquesta concepció de l'escola mantinguda amb fons públics, que no és escola pública, s'ha de tenir en compte com una responsabilitat dels poders públics, d'aconseguir que el diner públic serveixi per al dret a l'educació i no per a un abaratiment de costos. Però una responsabilitat en la qual participen «els sectors afectats», a través dels Consells Escolars. Estic totalment convençuda que quan la gent es posa al voltant d'una taula, triomfa el que és més progressiu. Com que és claríssima la raó d'una política d'escola pública, al voltant d'una taula amb escola pública i escola privada mantinguda amb fons públics, al voltant d'una taula on es parla de política d'escoles, triomfarà la concepció d'escola pública. I per altra banda, cal fer avançar l'escola que té diners públics cap a l'escola pública.

**P. E.** — L'exclusiu caràcter consultiu que tenen els Consells, no creus que és una participació molt minvada i es presta a possibles utilitzacions? ¿No s'haurien de trobar

# actualitat

mecanismes de publicitat respecte a aquests informes i decisions dels Consells per evitar la possible utilització?

**M. M.** — En el Consell Escolar de l'Estat de la LODE es diu que els informes es publicaran. Així es contempla en la proposició de Llei, per al Consell Escolar de Catalunya. Ara bé, la pregunta de base és l'exclusiu caràcter consultiu. Hi ha d'entrada alguna cosa més que consultar, hi ha la possibilitat de proposta, d'estudi, etc.; penso que si aquests consells funcionen de manera positiva, seran molt més que consultius. Es fa camí tot caminant.

**P. E.** — Aquesta Llei està contemplada en un buit legal. La Llei d'Ordenació territorial.

**M. M.** — Sí, és lentíssim el procés de la llei d'ordenació territorial; i té moltes implicacions. Una cosa és l'ordenació del territori i l'altra és l'adaptació de l'administració de l'ordenació del territori. No solament de l'Administració, sinó d'un cert poder de decisió.

Això és el que és més fosc. Sembla com si el Govern i els Partits Polítics tinguessin por de destapar una caixa de Pandora molt difícil, que pot trasbalsar tant l'estructura electoral com l'administrativa.

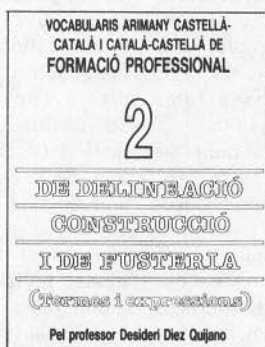
Penso que el sector d'ensenyament té una responsabilitat de contribuir a desfer aquestes pors en el sentit de treballar el que vindria per a l'ensenyament de Catalunya, tant per a l'orientació de zones, districtes, etc., com per veure les competències administratives i de govern que hi hauria d'haver a cada districte. Penso que s'hi hauria de treballar com a contribució també a treure'ns aquesta angoixa que tenim tots plegats respecte de que, en paraules de Marta Mata, «hauria l'ordenació territorial, perquè afecta moltes coses i a tots nivells, des de nivells viscerals com centralismes i rivalitats fins a competències, problemes electorals, problemes de govern, etc.

## VOCABULARIS ARIMANY



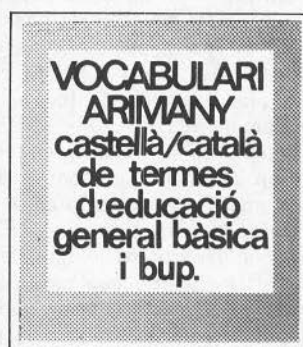
8.300 termes i expressions

490 ptes.



10.000 termes i expressions

590 ptes.



19.000 termes

760 ptes.



## LA LLEI DE «ESCUELAS INFANTILES» PER A QUAN?

Transcrivim la carta enviada al ministre Maravall per la «Coordinadora de Escuelas Infantiles». Abans, però, volem situar en el context polític per què ha estat escrita i la història recent que l'acompanya.

Al llarg d'aquests darrers anys el PSOE ha anat compromentent-se amb la primera infància; en l'anterior legislatura va presentar una proposta de llei que no va ser discutida, perquè va finalitzar la legislatura abans que no es debatés. En el programa electoral del PSOE apareix el compromís novament. Els darrers dos anys el ministre Maravall dedica moltes paraules a la futura llei amb un compromís explícit.

Però, el 28 de febrer, en el parlament d'inauguració de la mostra «L'ochio se salta il muro» a Madrid, en el discurs inaugural, el Ministre exposa la política del Ministeri en els propers dos anys, bo i incloent el tema de com s'actuaria a nivell de «Pre-escolar» amb la progressiva escolarització de les edats més curtes, però sense citar en cap moment l'esperada llei.

I és, en aquest context i en el marc de múltiples accions i sensibilitzacions entorn del tema, com per exemple una enviada de telegrames de pares i mestres de tot l'Estat reclamant la llei, que la «Coordinadora de Escuelas Infantiles» escriu la carta al ministre Maravall.

*«Excel·lentíssim sr. Ministre:*

*»La Coordinadora Estatal d'Escoles Infantils, davant la impossibilitat d'obtenir de vostè una entrevista tantes vegades sol·licitada com denegada, desitgem mitjançant aquest*

*escrit, fer-li arribar la nostra inquietud com a responsable davant del Govern en allò que es refereix a matèria educativa.*

*»No és un secret per a ningú interessat en el sector, l'esforç realitzat pels professionals de l'etapa 0-6 anys, per donar un contingut pedagògic als Centres i per garantir, malgrat les nostres limitacions, els aspectes higiènic i sanitaris necessaris. Aquest esforç l'hem dut a terme en solitari, malgrat que les Administracions interessades a prolongar l'abandonament en què naixem i vivim, ens van negar el dret a ser considerats com a professionals d'una de les etapes educatives més trascendents en la vida de l'individu.*

*»La Coordinadora va obtenir en el seu moment una gran satisfacció en veure recollit en el programa electoral del partit al qual vostè pertany el compromís de regular el nostre sector mitjançant una futura Llei d'Escoles Infantils. Van pensar en aquell moment que era l'actitud pròpia d'un partit que pregonitza l'educació com un dels mitjans fonamentals per aconseguir la igualtat entre els individus, i que els considera amb dret a aquesta des del moment del seu naixement.*

*»Malgrat tot, després de dos llargs anys en els quals l'esmentat projecte de Llei ha estat sotmès a diverses matisacions i retocs, i quan més esperançats estàvem els professionals del sector, les seves últimes manifestacions sobre la Llei, apunten en el sentit d'una segura paralització del projecte, almenys en la present Legislatura. Per això, desitgem fer-li saber la nostra indignació pel que això representa com a incompliment d'un programa electoral, incompliment que només serveix, en la nostra opinió i almenys en allò que ens afecta a nosaltres, per igualar el PSOE amb altres formes de govern precedents.*

»Permeti'ns, Sr. Ministre, des de la nostra postura de professionals de l'etapa 0-6, recordar-li que els nens no tenen veu ni vot i que, desgraciadament, potser per això mateix, se'ls nega el reconeixement i respecte que mereixen. Vostè i el seu govern seran els responsables de deixar passar l'oportunitat de subsanar aquesta situació de marginació.

»No voldríem que la nostra carta semblés només una acusació d'incompliments polítics, ans el contrari, pretenem fer-li arribar el nostre desig de conèixer els plantejaments que té el Ministeri sobre la futura Llei d'Escoles Infantils, pel que fa a la seva presentació en el Parlament, així com les mesures a adoptar fins que aquesta Llei sigui una realitat. En

qualsevol cas, creiem fermament que aquestes mesures no han de passar per una escolarització vertical de dalt a baix, amb menyspreu de la globalitat de l'etapa.

Sr. Ministre:

«Encara és a temps que la Llei d'Escoles Infantils sigui una realitat present. A vostè encara li queda un període de Legislatura i a nosaltres, el convenciment i ànim de defensar el dret que tenen els nens a l'Educació des del seu naixement.»

Coordinadora d'Escoles Infantils



## MULTITEST

POR CONCEPCIÓN ROCA BARO

Ejercicios de:

- Razonamiento
- Asociación de ideas
- Establecimiento de relaciones
- Aprendizaje de conceptos básicos.

**Cuadernos publicados:**

n.º A, B y C para niños de 4 a 5 años.

n.º 1, 2 y 3 para niños de 5 a 6 años.

n.º 4, 5 y 6 para niños de 6 a 7 años.

Precio: 155 ptas.

Cada libro consta de 24 fichas del tamaño 26 x 21 cm.



**EDITORIAL**  
**MIGUEL A. SALVATELLA S.A.**  
C/ SANTO DOMINGO, 5 · BARCELONA 08012

## PUNTUALITZEM... MENDEL I LA BIOLOGIA MODERNA

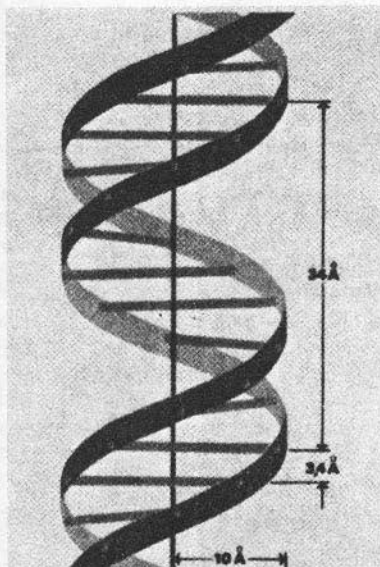
Abans d'exposar el motiu d'aquestes lletres, adreço a tot l'equip de «Perspectiva Escolar» la més sincera felicitació per la tasca realitzada al llarg de deu anys amb aquesta revista i en particular pel núm. 88 dedicat a Mendel i a la Biología Moderna. Aquest monogràfic, ric en aportacions diverses, històriques, lingüístiques, poètiques i científiques, resulta molt estimulant per aprofundir el camp apassionant de la Biología.

Dit això, m'agradaria fer alguns comentaris sobre la significació que, al meu entendre, aporten les il·lustracions que acompanyen l'article de M. Ponsa i M. García —p. 13 i 14— representant una nena i un nen amb síndrome de Down.

No sempre una imatge val més que mil paraules, sobretot si tenim en compte que el poder suggeridor de les imatges és per naturalesa sincrètic i que l'anàlisi que se'n pot derivar és quasi sempre subjectiu. La imatge, limitada en l'espai, proporciona connotacions particulars d'allò que representa i la significació que en pot sorgir no sempre és representativa de la complexitat real.

En el cas de les il·lustracions, la imatge ajuda i complementa les paraules i les paraules a la imatge. En els vostres articles, les il·lustracions afavoreixen en general la comprensió del contingut i mostren quasi sempre l'esforç per aportar més elements de reflexió intel·lectual i pedagògica als lectors de la revista.

Cal, doncs, fer una precisió respecte a les il·lustracions que acompanyen l'article abans esmentat i que proporcionen una comprensió restrictiva del concepte que avui ja es té respecte a l'evolució i a les característiques expressives dels nens amb síndrome de Down. Són aquestes característiques expressives les que la il·lustració eludeix.



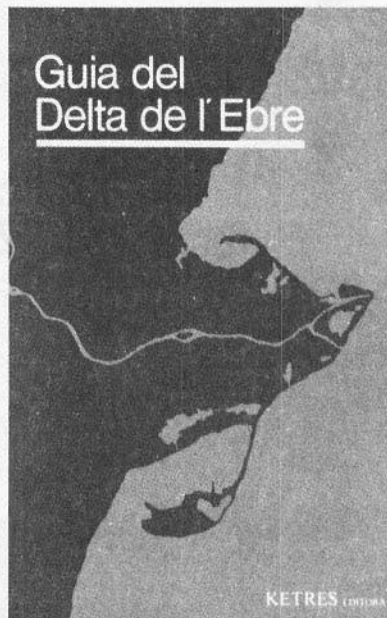
M'explicaré: Na Carme Solé, dibuixant d'una gran sensibilitat, il·lustra el contingut específic de l'article que ens ocupa. El dit article ens parla d'algunes malalties genètiques i de llur prevenció i ens informa també de la síndrome de Down, de les seves causes i de les característiques que presenta. Hi trobem, doncs, el perfil del nen amb aquesta síndrome explicat sobre dues característiques fonamentals: les internes o genètiques i les externes, morfològiques i funcionals. L'article té, doncs, una intenció informativa tant pel que fa a la clínica com a la prevenció. També fa esment, encara que breument, de les possibilitats de desenvolupament i educatives d'aquests infants: «... es tracta de saber tot allò que faci la tasca d'educació més eficient» (p. 13). Anem, doncs, a puntualitzar el punt de vista que ens proporciona l'experiència educativa respecte als nens amb síndrome de Down. En aquests nens —com en tot infant— les relacions educatives actualitzen les possibilitats afectives, emocionals i intel·lectuals, i aquestes es manifesten en l'expressió corporal i facial. És en aquestes relacions que els nens dits «mongòlics» desenvolupen les característiques expressives pròpies de les relacions humanes en general, així com les expressions personals de cada un d'ells com a individu.

Doncs bé, les imatges que il·lustren les característiques de la síndrome de Down, ens mostren dos nens inexpressius i hipotònics. Tant pel que fa a la postura i a l'actitud facial com per l'edat que representen, aquestes imatges donen a entendre un model immobilista de les possibilitats de desenvolupament d'aquests nens. Aquest model resulta empobridor de les relacions educatives, precisament per la manca d'expectatives que com a model ofereix als lectors (en general educadors), de la revista.

Insistim, doncs, en el punt de vista educatiu que es fonamenta en l'activitat del nen i en les relacions afectives, emocionals i intel·lectuals que estableix amb el medi. Aquestes interrelacions el tonifiquen, i l'expressivitat que en va sorgint, no només modifica el to muscular facial i corporal, sinó que li obre noves possibilitats de sensibilitat i intel·ligència.

Clara Mir

## Guia del Delta de l'Ebre



### GUIA DEL DELTA DE L'EBRE

Aquesta guia ha estat concebuda per facilitar el coneixement integral d'allò que és i representa el delta de l'Ebre. Allò que és: un dels espais naturals litorals amb una riquesa paisatgística extraordinària on conviuen en delicat equilibri els seus habitants, homes, plantes i bèsties; allò que representa: una incalculable font de coneixement científic per a botànics, zoolòlegs i ecòlegs en general, que cal servir d'un ús que posi en perill aquest equilibri.

Format: 12,5 x 19,5 cm.

96 pàgines, 100 il·lustracions a 4 colors,

11 làmines a 2 tintes de flora i fauna.

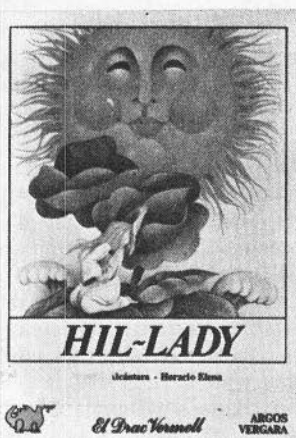
1 mapa, 40 x 52 cm (escala 1:75.000),

a 4 tintes



**KETRES** EDITORA

Diputació, 113. 08015 BARCELONA



ALCANTARA, Ricardo, **Hil-Lady**, il. Horacio Elena, Argos Vergara, Barcelona 1984. (Col. El drac vermell).

En un país, a la ratlla de l'horitzó, on sempre brilla el sol, Hil-Lady, la petita fada, es prepara per a la cerimònia on ha de rebre la vareta màgica; però una flor aquàtica se l'emporta mar enllà. Arriba a una regió on coneixerà un cervatell amb qui es farà amic i trobarà tots els animals espantadíssims per la desaparició nocturna del sol, no gens compensada per la pobra llum de la lluna. Per a ells, ajudada per les cuques voladores, que transformarà en cuques de llum, inventarà les estrelles.

Conte senzill i poètic alhora, com les il·lustracions a tot color que acompanyen molt bé el text. Per la riquesa de vocabulari n'aconsellem la lectura a partir de 9 anys.

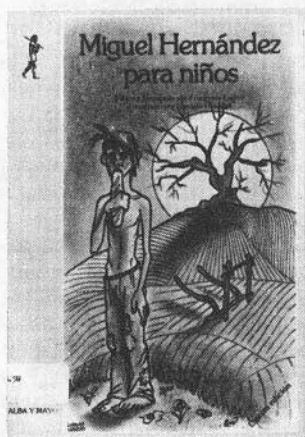
(Bona traducció de Miquel Martines per a la versió catalana.)

Françoise Samuel-Lajeunesse

WICKS, Keith, **Ciència Recreativa**, il. Pavel Kostal, Marcambo Boixareu, Barcelona 1984 (Col. Biblioteca Tècnica Juvenil).

Llibre de divertiments aprofitant diferents propietats físiques i químiques de la natura i amb materials bastant senzills. El llibre és purament un receptari de diferents experiències i com dur-les a terme. Crec que a partir dels 12 anys les podran fer sense gaire problemes.

Isidre Nosas



HERNÁNDEZ, Miguel, **Miguel Hernández para niños**, il. Lorenzo Ofaverri, Ed. La Torre, Madrid 1983 (Col. Alba y Mayo).

Es tracta d'un recull de poemes de les diferents etapes de l'obra de Miguel Hernández. A més de la nota biogràfica, la introducció consta d'una explicació simple i entenedora de les influències,

l'evolució del poeta i de què és el poeta i quina és la seva tasca. Els poemes que conté el recull presenten tots els elements constants dins la seva obra: el món rural, la fecundació, l'amor, la llibertat, la mort, la vida, la guerra, la problemàtica social. Són poemes senzills, molt senzills perquè són molt elaborats. Ens presenten metàfores insòlites i molt genuïnes.

Les il·lustracions entren profundament dins el sentit del poema; són d'una gran simplicitat. Imatge i paraula creen un conjunt estètic genial.

Com a lectura individual és un llibre aconsellable a partir dels 13 anys, però com a eina d'escola és un bon llibre per al treball d'aspectes generals sobre poesia, tant a nivell de forma com de continguts. És un llibre útil per a entrar en el camp de la poesia com l'art de la paraula i de la denúncia social.

Alba Soler i Fargas

PAVORD, Anna, **Botànica recreativa**, il. Kathleen McDougall, Marcambo Boixareu, Barcelona 1984 (Col. Biblioteca Tècnica Juvenil).

Llibre de divulgació sobre les plantes casolanes. Explica diferents experiències que es poden fer amb plantes (planter llavors, fer empelts, fer un jardí en miniatura). Llibre senzill, però clar i correcte. (A partir dels 11-12 anys.)

Isidre Nosas

HOHLER, F., **Chipo**, il. Arthur Loosli, Alfaguara, Madrid 1984 (Col. Juvenil Alfaguara).

Chipo somnia tan intensament que els seus somnis es fan realitat. El metge assegura que hi ha una altra persona al món amb el mateix problema, però fa un any que no se'n sap res.

Al noi, tot plegat li agrada prou, i pren la iniciativa: no fa cas del metge i, un matí en despertar-se, es troba lluny de casa, perdut en una illa, juntament amb aquell aviador que pateix el mateix mal. S'han somniat mútuament i ha passat el que havia de passar. Aquí comencen les seves veritables aventures.

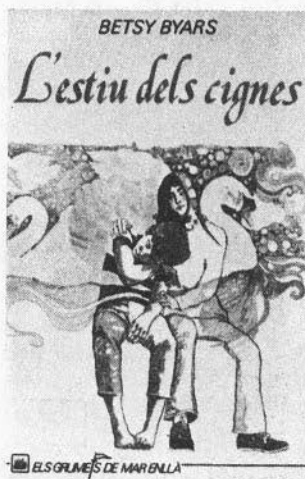
Navegant per entre els somnis del rei d'Snarcarosa, van solucionant els problemes que els són plantejats. La narració acaba quan poden despertar el rei i així tornar les coses al seu lloc.

Capítols curts amb força diàleg repetits per a cada situació paral·lela i el mateix esquema narratiu. No és, però, fins al final de la narració que coneixem el motiu de tots els esdeveniments fantàstics que els ocorren.

I aquí rau una certa dificultat de comprensió.

La narració resulta força divertida encara que en certs moments decau una mica potser per l'excés de repetició.

M. Busquet



BAYRS, Betsy, **L'estiu dels cignes**, il. Ted Coconis, La Galera, Barcelona 1984 (Col. Els grumets de la Galera).

Una senzilla anècdota —la pèrdua d'un germanet minúscul— servirà a una adolescent per a fer una forta evolució personal. Dels alts i baixos sense saber exactament el perquè i de l'excessiva preocupació pel seu aspecte físic i la forma de vestir passa a una altra forma de veure i viure les coses, assumint positivament la realitat i establint una nova relació amb els companys. Narració agradable, de tipus intimista, que segurament agradarà més a les noies, que s'identificaran més fàcilment amb la protagonista.

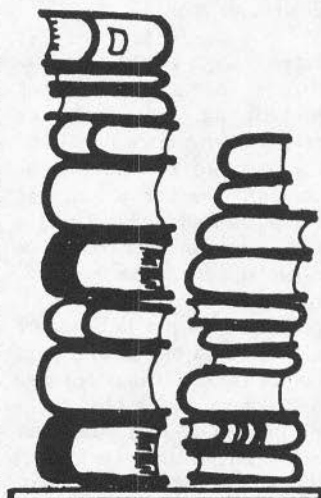
Bellament traduït per Josep Vallverdú. Il·lustració adequada. (13 anys.)

S. Tudela Prats

CANO, C.; GIMÉNEZ, P., **Aventures de Potaconill**, Federació d'Entitats Culturals del País Valencià, València 1983.

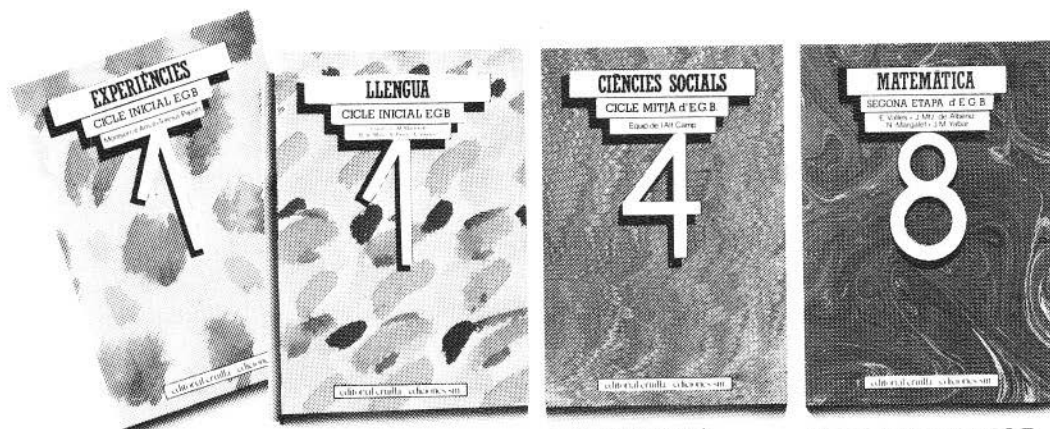
Una història fantàstica amb molts elements de tipus Àlicia, com són introducció d'elements de temes familiars als nois (contes), jocs absurds (escacs a la panxa del conill), elements de contes meravellosos trastocats, símbols i molta dosi d'humor. El llenguatge em sembla correcte i variat, enginyós. Les il·lustracions, a tot color, de molta qualitat i lligadíssimes al text, em recorden els dibuixos de l'Ivori. (10 anys.)

A. Lisson



# editorial cruïlla

us presenta



**PREESCOLAR**  
Col·lecció  
"El jardí de paper"

**CICLE INICIAL**  
Llengua 1 i 2  
Experiències 1 i 2  
Matemàtica 1 i 2  
Activitats de matemàtica  
4 quaderns  
Parlo de Déu 1 i 2.  
Religió

**CICLE MITJÀ**  
Ciències de la Natura 3, 4, 5  
Ciències Socials 3, 4, 5  
Matemàtica 3, 4, 5  
Activitats de matemàtica  
6 quaderns  
**Tots amb les seves guies  
didàctiques**  
Parlo d'Esperança  
Religió 3  
Parlo de Salvació  
Religió 4

**CICLE SUPERIOR**  
Matemàtica 6, 7, 8  
Guies didàctiques  
i solucionaris  
El Déu de la promesa  
Religió 6

# editorial cruïlla

ara també llibres de Text

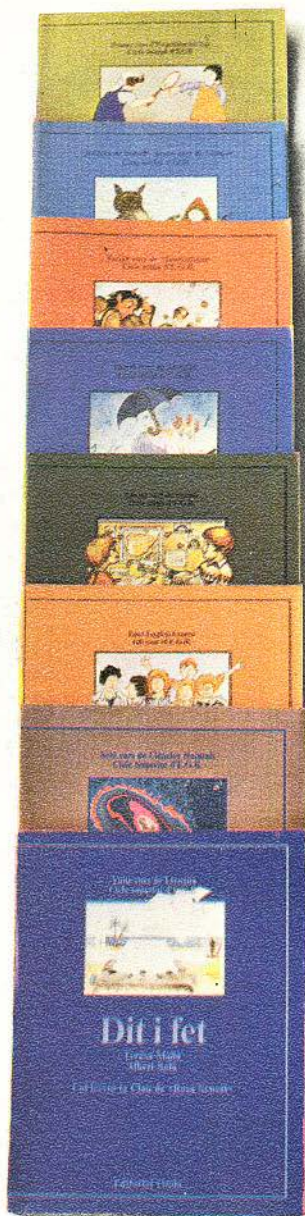
**Un cicle inicial** pensat des de la renovació pedagògica.  
**Ciències Socials del cicle mitjà.** Per primera vegada tindrem a les mans uns  
llibres que segueixen íntegrament els programes del  
Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.  
"La comarca" escrita per un equip de l'Alt Camp

Distribuidor exclusiu: **CESMA, S. A. C/ Progrés, 482-484. BADALONA (Barcelona)**

# Hem Arribat al

# 8

è.



Demaneu informació  
i catàleg a:  
**Editorial Onda, S.A.**  
Passeig de Gràcia, 123  
08008 BARCELONA  
Tel. 2182126

