

PERSPECTIVA ESCOLAR 162

Publicació de «Rosa Sensat»

Febrer 1992

Les bengües a l'escola



ÍNDEX

La Reforma educativa ha de ser una inversió de futur a Catalunya. 1

LLES LLENGÜES A L'ESCOLA

1. *Tractament de les llengües a l'escola.* per Miquel Siguan 2
2. *Reforma educativa i normalització lingüística.* per Lluís López del Castillo 7
3. *L'escola com a vehicle de la normalització de l'ús de l'euscar.* per Eli Alba Obergozo 11
4. *La llengua estrangera a l'etapa de primària.* per Pepita Subirà i Tarruella 16
5. *L'autonomia verbal en llengua estrangera.* per Lluïsa Vallès Ferrer 21
6. *Bibliografia complementària.* per Biblioteca Rosa Sensat 29

ESCOLA

Possibilitats d'introduir el medi en l'àrea de ciències socials en el marc de la nova secundària obligatòria. per Isabel Ribas i Dolors Freixenet 31

Experiències escolars

- Once upon a time.* per Elisenda Papiol i Solé 35
- Cap a una animació de la lectura.* per R. Diaz i Villalonga, C. Garau Perelló, Montserrat Sobrevis 41
- Cantem i ballem.* per Jaume Cela, Pere Godall i Joan Serra 45

NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ 49

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

La Reforma del Sistema Educatiu a Catalunya. per Federació de MRP de Catalunya. 51

Bibliografia

Novetats. per Biblioteca Rosa Sensat 58

Literatura infantil i juvenil

- «Cavall Fort»: El bon amic de sempre.* per Jaume Cela 60
- El gran llibre de la Pau.* per Sadurni Tudela Prats 62
- Ressenyes* 63

Pel Broc petit

Autobiografia. per Mireia Puig 64



Perspectiva Escolar

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

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvia, Pere Fortuny, Montserrat Galicia,
Marta Mata, Carme Ortoll

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Impre Rapid, S.A.

Subscripcions i distribució a llibreries: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 4.900 ptes. - P.V.P. 600 ptes.

LA REFORMA EDUCATIVA HA DE SER UNA INVERSIÓ DE FUTUR A CATALUNYA

El passat diumenge 16 de febrer, un nombrós grup de pares i nens i de mestres, van participar en una manifestació de desacord amb la política educativa de la Generalitat.

El nostre Govern podria estar content, en comptes de dir que es polititzen les coses. Eren, el diumenge, un grup de ciutadans responsables que no han perdut la il·lusió. Eren gent, la força —diuen els eslògans— de Catalunya, que encara creia, i per molts anys, que cal ajudar a empenyer la roda del progrés.

I quan es retrobaven des d'Urquinaona a la plaça de St. Jaume, després de saludar-se, deien: «I encara estem així. Sempre demanant una escola pública de qualitat. ¿Encara no ens han entès en això de la qualitat?» La plataforma per la millora de l'ensenyament públic ha aglutinat les federacions de pares, de mestres, d'estudiants i de sindicats de l'ensenyament i reclama de l'administració educativa una seriositat i responsabilitat més gran a l'hora d'aplicar la Reforma.

Tots plegats ja n'estan cansats de promeses retòriques i de la manca de fets pràctics, i de l'eterna rebaixa econòmica a què van sotmetent l'escola pública. La llista de greuges continua sent una tirallonga, però se centra en una clara preocupació, que expressava la pancarta que encapçalava la manifestació: «La Reforma educativa ha de ser una inversió de futur per a Catalunya.»

La Reforma no és una paraula per omplir-se la boca i ha de concretar-se en fets i accions decidides, ha de donar una política educativa diferent: ampliació de plantilles per aconseguir-ne els objectius, confecció coherent d'un mapa escolar amb la participació de la comunitat educativa, criteris estables per als plans de formació del professorat i l'homologació retributiva dels mestres respecte dels altres funcionaris catalans, la valoració de la professió docent tant social com laboral.

Des d'aquest editorial, des de l'ànim dels manifestants i dels convocants no hi ha segurament ningú que cregui que l'acció de govern sigui sempre fàcil; de vegades, fins i tot amb bones intencions, els resultats no són els desitjats. A Catalunya hi ha hagut sempre una tradició de treball pedagògic, de tasca educativa ben lligada a les institucions i al poble. Una tradició que es va mantenir fins i tot en els foscos anys de l'ensulsiada i que seria lamentable que ara un govern de la Generalitat no recollís. S'han d'obrir els marcs de diàleg, s'ha de donar resposta positiva a les justes inquietuds de la comunitat educativa.



TRACTAMENT DE LES LLENGÜES A L'ESCOLA

Miquel Siguan

Intentaré resumir els problemes que planteja el tractament de les llengües a les nostres escoles considerant-los des de tres perspectives principals:

1. El desenvolupament de les capacitats lingüístiques en la primera llengua de l'alumne.
2. El domini de la segona llengua present en el context social: castellà o català.
3. L'adquisició de llengües estrangeres.

1. Desenvolupament de les capacitats lingüístiques en la primera llengua

El desenvolupament de les capacitats lingüístiques es sorprendentment ràpid i als quatre anys el nen posseeix ja els elements bàsics de la llengua en què li parlen els seus pares i les persones que el rodegen i quan als sis anys s'incorpora al sistema de l'ensenyament formal és capaç de comunicar verbalment sense dificultat.

Tradicionalment s'ha considerat que en l'ordre lingüístic l'escola té els següents objectius principals:

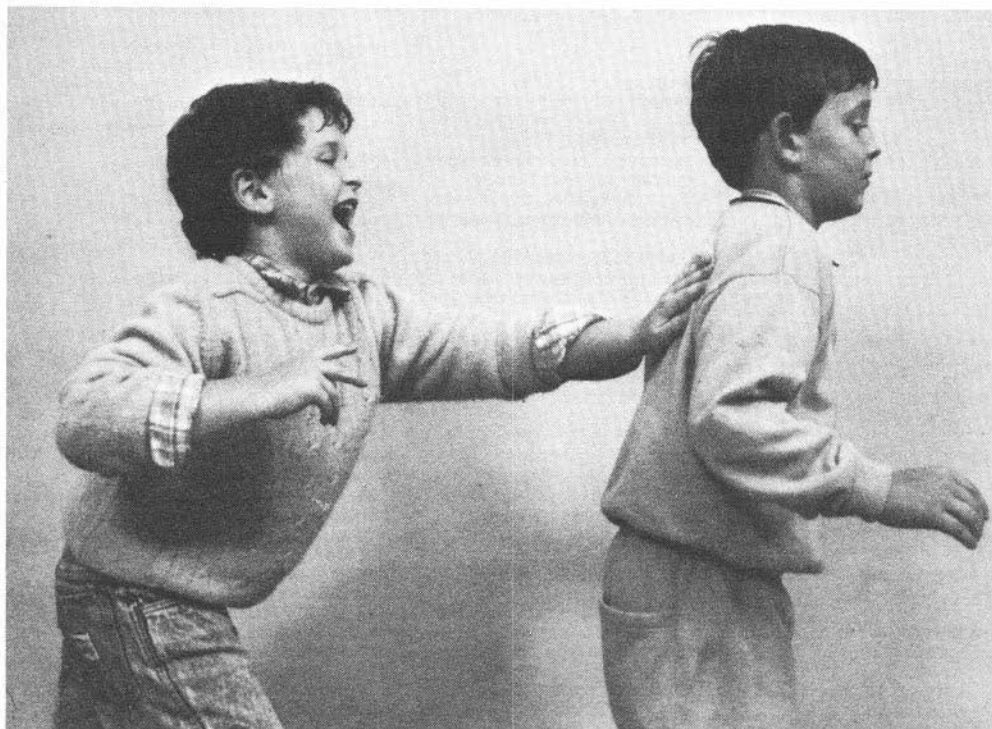
1. Adquisició de la modalitat escrita de la llengua o sigui aprendre a llegir i a escriure.

2. Reflexió sobre les estructures del llenguatge i assimilació de les seves regles o sigui estudi de la gramàtica i presentació de models d'ús correcte a diferents nivells (principalment de models literaris).

3. Enriquiment del vocabulari i habituació a un ús més precís del llenguatge com a conseqüència de l'adquisició de les diferents disciplines escolars.

Modernament aquest plantejament ha rebut moltes crítiques, que es concentren en dues direccions principals. Pel que fa a la metodologia, perquè dona per suposat que l'estudi de la gramàtica i la presentació de models de llengua correcta és suficient per produir una millora de la competència lingüística. I pel que fa als objectius, perquè es concentra en la llengua escrita i pràcticament oblida la llengua oral. Són crítiques perfectament fundades, però a vegades per defugir-les es cau en un extrem contrari, confiar en el pur espontaneisme en el desenvolupament del llenguatge de l'alumne. No resulta fàcil proposar un camí adequat entre aquests dos extrems.

Encara que el nen als quatre anys posseeixi les estructures bàsiques de la llengua, la veritat és que la seva capacitat de comunicació és molt limitada i, encara que en els dos anys següents faci



progressos en els seus contactes socials i molt típicament al centre de pre-escolar, encara li queda un bon camí per recórrer: ha d'aprendre a dialogar i ha d'adquirir els tipus fonamentals de discurs, ha d'aprendre a descriure, ha d'aprendre a relatar, ha d'aprendre a argumentar. Ara bé, totes aquestes maneres de dialogar, totes aquestes maneres de comunicar, el nen només les aprendrà practicant-les en el diàleg amb el mestre i amb els seus companys. I és en aquest diàleg dirigit, diàleg amb intencionalitat pedagògica, que cal veure la primera tasca important de l'escola. No n'hi ha prou que el mestre parli, encara que el seu parlar ofereixi un bon model de llengua, i no n'hi ha prou que el mestre preguntï i l'alumne respongui; cal que el mestre provoqui un autèntic diàleg en el qual l'alumne tingui ocasió de desenvolupar les seves competències lingüístiques.

Naturalment, l'escola no es pot limitar a la llengua oral, sinó que ha d'introduir aviat la llengua escrita. Però aquí podem fer la mateixa reflexió que per a la llengua oral. El nen només aprèn a escriure escrivint i descobrint i assajant pel seu compte les diferents modalitats del text escrit. I la tasca del mestre és estimular aquesta ac-

tivitat de l'alumne i facilitar la seves descobertes i orientar els seus assaigs. I, finalment, l'escola ha d'arribar en algun moment a una reflexió sistemàtica sobre el llenguatge, ha d'arribar a la gramàtica, però hi ha d'arribar, i no partir d'ella, i això vol dir que ha de proposar a l'alumne una reflexió sobre la seva pròpia pràctica lingüística.

2. Adquisició d'una segona llengua: català/ castellà

Quan l'escola utilitza com a llengua de l'ensenyament la mateixa llengua en què l'alumne ha après a parlar tenim la situació més còmoda i pedagògicament més favorable, i sempre que sigui possible cal fer-ho així. Però en certs casos, per diferents raons, això no és possible o no és convenient i cal introduir des del començament una segona llengua. Com que les situacions en el món són extraordinàriament variades i la discussió de les seves implicacions per a l'organització de l'ensenyament és molt complexa, aquí em limitaré a referir-me a la situació catalana, que pot caracteritzar-se així: Des d'un punt de vista sociològic, la

primera dada a tenir en compte és que la meitat aproximadament dels escolars té com a llengua familiar el castellà. A aquesta primera dada, cal afegir que la majoria d'uns i altres en arribar a l'edat escolar han tingut ja algun contacte amb l'altra llengua i que aquest contacte precoç tendeix a augmentar (TV, escoles bressol). Des d'un punt de vista polític i cultural el català és la llengua pròpia de Catalunya en el sentit que és la llengua de la seva tradició cultural més genuïna, mentre que el castellà és la llengua de l'espai polític en què Catalunya s'integra des de fa segles. I finalment, des del punt de vista institucional i legal, la legislació estableix que pel fet de ser el català la llengua pròpia de Catalunya és també la llengua del sistema educatiu, però al mateix temps estableix que els pares poden triar la llengua en què prefereixen que els seus fills rebin la primera etapa de l'ensenyament i que al terme del període de l'ensenyament obligatori els alumnes han de dominar les dues llengües. Aquestes exigències es poden satisfer amb diferents models d'escola o de programació escolar en els quals ara no entraré. L'Administració educativa catalana ha optat pel que s'anomena "escola catalana" i que es pot caracteritzar dient que és una escola en la qual el català és la llengua de l'ensenyament, però que en els seus programes integra un ensenyament en castellà al llarg de tot el currículum (una assignatura cada any). Aquest model d'escola es considera l'objectiu a assolir i s'està introduint paulatinament en l'ensenyament públic i es proposa com a model per a l'ensenyament privat.

En aquest model d'escola els nens de llengua familiar catalana es troben en la situació descrita en la primera part d'aquest article i se'ls poden aplicar els comentaris que allí he fet. Quant als nens de llengua familiar castellana, si els seus pares hi estan d'acord, se'ls integra en programes d'immersió, que comencen en pre-escolar. En l'actualitat més de la meitat dels escolars de Catalunya assisteixen a escoles que han optat pel model "escola catalana" i donada l'alta proporció d'alumnes de llengua familiar castellana es comprèn que la immersió constitueixi el problema principal per a la pedagogia de les llengües a casa nostra.

Per parlar sobre la immersió cal començar per fer notar que la immersió no es el mateix que la imposició lingüística que en molts països ha caracteritzat l'ensenyament en una llengua forta a alumnes que parlaven una llengua minoritzada.

La imposició lingüística es desentén de la llengua de l'alumne que considera un llast que convé abandonar com més aviat millor, mentre que la immersió respecta la primera llengua de l'alumne al mateix temps que presenta l'adquisició de la nova llengua com un enriquiment.

La immersió es va proposar en primer lloc al Canadà francès patrocinat per famílies angleses que pretenien que els seus fills, que a casa parlaven anglès, arribessin a dominar perfectament el francès, llengua de la majoria de la població. Del Canadà ha passat a altres llocs i actualment els programes d'immersió a Catalunya constitueixen l'exemple més extens i sistemàtic d'utilització de la immersió, cosa que explica l'interès dels estudis que es duen a terme per valorar-ne els resultats.

Tot i les prevencions i les preocupacions inicials, la immersió ha estat fins ara un èxit, almenys considerada globalment. Una primera raó de l'èxit, cal situar-la en l'actitud favorable del conjunt de la societat catalana i més concretament de les famílies afectades, actitud que en certs casos, sobretot al començament, es manifestava de manera activa i que en l'actualitat i en conjunt és més aviat passiva, com l'acceptació d'una situació de fet, però en tot cas resulta evident que no hi ha hagut una actitud col·lectiva hostil i que els incidents que s'han produït en relació amb la immersió han estat mínims.

Pel que fa als aspectes pròpiament pedagògics que expliquen l'èxit, els podem resumir així: Ha resultat fonamental el fet que la immersió es comencés molt aviat, precisament a l'inici del pre-escolar —quatre anys—. Així es pot aprofitar la gran flexibilitat que té el nen petit per als aprenentatges lingüístics, però sobretot d'aquesta manera la introducció de la nova llengua es pot fer amb una orientació comunicativa molt semblant a la manera com el nen es familiaritza amb la seva primera llengua. Encara que la introducció d'una segona llengua al parvulari s'havia utilitzat ja a diferents països per iniciar l'ensenyament de llengües estrangeres, els qui han iniciat la immersió a Catalunya han desenvolupat un conjunt de tècniques pedagògiques que constitueixen una veritable teoria sobre la introducció d'una nova llengua i que s'han traduït en els bons resultats aconseguits.

Una segona raó principal ha estat la que ja he esmentat, el respecte a la primera llengua de l'alumne. No sols els mestres que practiquen la im-

mersió coneixen la primera llengua del nen i l'entenen per tant quan la parla, sinó que no la rebutgen i fins i tot la utilitzen si els es necessària per fer-se entendre. Així l'adquisició del català no es presenta com un rebuig i una substitució sinó com un enriquiment.

I finalment cal fer notar encara una raó que en molts casos pot haver estat la fonamental, la qualitat i la dedicació dels mestres que s'han fet càrrec de la immersió. Com no podia ser d'altra manera, els mestres que s'hi han dedicat en els primers temps han estat els que se sentien més motivats per aquesta tasca i l'interès i l'entusiasme que hi han posat han influït necessàriament en la qualitat dels resultats.

Dir que la immersió es pot considerar globalment un èxit significa que els alumnes de la immersió en començar el període escolar s'expressen sense dificultat en català, almenys en el context de l'aula, i són capaços d'aprendre a llegir i a escriure en català sense dificultat aparent. Un resultat certament molt notable. Però la immersió presenta també problemes i això és el que aquí ens interessa repassar.

Si entre els factors positius he fet referència a l'entusiasme dels ensenyants compromesos amb la immersió es pot imaginar que amb el pas del temps aquest entusiasme es dilueixi i perdi per tant la seva eficàcia. Però, sobretot, es pot suposar o senzillament constatar que si els més motivats per la immersió fa temps que s'hi han incorporat, la progressiva ampliació dels cursos professats en català incorporarà cada any a aquesta tasca professors en exercici menys motivats o menys capacitats per ensenyar en català. És aquest un problema d'ordre institucional o fins i tot social en la mesura en què el reclutament de nous mestres sigui capaç o no de compensar aquest dèficit, però un problema que desborda l'àmbit d'aquest article dedicat als temes estrictament pedagògics.

Probablement, l'objecció principal que es pot fer a la immersió tal com es practica actualment a Catalunya és que les seves pràctiques acaben amb l'adquisició de la lectura i l'escriptura en català. A partir d'aquest moment, els programes escolars semblen donar per suposat que els alumnes seguiran l'ensenyament en català sense dificultats i exactament igual que els alumnes de llengua familiar catalana. Cosa que evidentment no és certa.

El nen de llengua familiar castellana que s'ha

fet capaç de comunicar en català a l'aula continua tenint el castellà com a primera llengua i es pot suposar que continua pensant en castellà. Si es vol que els seus aprenentatges escolars no siguin adquisicions purament superficials, cal no oblidar-ho i fer un conjunt d'esforços que caldria sistematitzar en un conjunt de pràctiques. I, per formular-les, cal un treball de recerca i d'experimentació semblant al que s'ha fet amb el pre-escolar. I és probable que un dels resultats d'aquesta recerca sigui que per millorar la competència comunicativa del nen en català i el seu domini d'aquesta llengua calgui no oblidar el seu castellà sinó, al contrari, procurar-ne un desenvolupament paral·lel.

Probablement seria també convenient un examen crític de les adquisicions dels nens de llengua catalana en l'àmbit de la llengua castellana, ja que hi ha una certa tendència a donar per suposat que moltes competències les adquireixen sols sense que calgui cap atenció particular de l'escola, cosa que tampoc no és certa. I si els nens,



6 al llarg del període escolar, es familiaritzen amb dues llengües sembla que la reflexió formal sobre el llenguatge i sobre les estructures gramaticals a la qual, com deia, en algun moment s'ha d'arribar hauria de tenir en compte aquesta doble competència, tant per fer notar les diferències com per constatar les similituds.

3. Llengües estrangeres

La multiplicació dels desplaçaments i dels contactes entre les persones, així com la difusió de la informació a través de les fronteres i el creixent cosmopolitisme de la cultura contemporània i també els esforços per construir una Europa unificada són algunes de les raons que expliquen la preocupació generalitzada per adquirir llengües estrangeres. La CEE recomana als països membres de la Comunitat que organitzin els seus sistemes educatius de tal manera que facin possible l'adquisició de dues llengües estrangeres a tota la població.

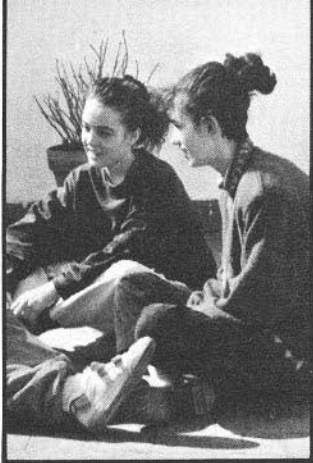
Des de la perspectiva d'aquesta recomanació la nostra situació ha de considerar-se com a força insatisfactòria. Tampoc no es que als altres països la situació sigui molt brillant. A tot arreu són freqüents les lamentacions per l'escàs nivell del creixement de llengües. I a tot arreu es manifesta una forta insatisfacció pel contrast entre el temps dedicat a l'ensenyament de llengües i la migradessa dels resultats aconseguits. Un contrast que es fa més evident si es té en compte la facilitat amb què un nen que canvia de país de residència adquireix la nova llengua senzillament jugant amb els seus nous companys. La consciència d'aquest fet és el que explica la gran difusió que estan adquirint els mètodes comunicatius per a l'ensenyament de llengües, uns mètodes que pretenen que el nen aprengui a utilitzar la segona llengua exactament com ho va fer amb la primera.

Aquesta pretensió és relativament fàcil al parlar, i la immersió, de la qual acabo de parlar, és senzillament una aplicació sistemàtica d'una metodologia comunicativa per a la introducció del català, i el mateix es pot fer amb una llengua estrangera, francès o anglès per exemple. Les dificultats arriben, però, quan comença el període escolar i l'aprenentatge de la llengua es converteix en una assignatura entre altres. Cal fer aleshores un gran esforç per mantenir el paper de la llengua introduïda com a llengua de comunicació

en activitats reals, activitats que hauran de ser de caràcter lúdic per despertar algun interès en els alumnes, i un esforç que recau directament sobre l'ensenyant, ja que el que caracteritza els mètodes comunicatius és justament el fet de dependre de la seva iniciativa. Però, tot i aquests esforços, cal reconèixer que a mesura que els alumnes es fan més grans els exercicis de classe no són suficients per mantenir el seu interès per la llengua estrangera com a assignatura i que cal trobar camins per on despertar aquest interès més enllà de l'aula. Aquests camins poden ser molt diversos: literatura, cançó, esport, viatges, estades... i dependran de les possibilitats de cada centre. A la llarga, un dels camins més eficaços pot ser l'establiment de relacions personals com les que poden resultar d'intercanvis escolars amb desplaçaments mutus o senzillament per correspondència. En el límit, la manera més eficaç que la llengua estrangera es converteixi en mitjà de comunicació per als alumnes seria que se la pogués utilitzar com a llengua d'ensenyament en alguna assignatura o en alguna activitat escolar.

Un bon exemple de la preocupació generalitzada per l'ensenyament de llengües estrangeres és el fet que la Reforma educativa que s'està iniciant es proposi avançar el moment de la introducció de la llengua estrangera del 6è al 3è any de l'escolaritat. Així s'aprofitarà la flexibilitat lingüística més gran que té l'alumne més jove i també s'obligarà a un recurs més sistemàtic a la pedagogia comunicativa, única aplicable a aquesta edat. Igualment s'obrirà la possibilitat d'introduir, d'acord amb les recomanacions de la CEE, una segona llengua estrangera abans d'acabar el període de l'ensenyament obligatori.

Però, si la iniciativa cal considerar-la globalment com a positiva, té també els seus inconvenients, i no em refereixo només als esforços suplementaris que demanarà posar-la en pràctica, que certament seran considerables, sinó al fet que, tal com he comentat en la segona part d'aquest article, a l'escola catalana cal introduir una segona llengua, català o castellà segons els casos, abans d'introduir una llengua estrangera. I és possible pensar que la introducció prematura d'una tercera perjudiqui l'adquisició i la consolidació de les dues primeres. És un tema sobre el qual fins ara s'ha parlat poc entre nosaltres, probablement perquè és un tema incòmode de tractar, però que a partir d'ara ja no es pot ajornar més i caldrà afrontar de cara.



REFORMA EDUCATIVA I NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

7

Lluís López del Castillo

Un índici dels resultats aconseguits per ara en la catalanització lingüística del nostre sistema d'ensenyament, el tenim en els alumnes que cada any ingressen a la universitat. Si ens fixem sobretot en aquells que no tenen el català com a llengua familiar, hi podem constatar diversos dèficits bàsics.

N'hi ha un, per començar, que n'afecta un grup important. Són aquells alumnes que es mostren incapaçs d'expressar-se oralment en català, ni en una intervenció pública (a classe) de caràcter expositiu per breu que sigui, ni en la comunicació personal amb els professors (és a dir, en dues situacions que comporten un cert grau de formalitat).

Per poc que indaguis (i he de dir que ho faig sistemàticament a cada curs), hi apareixen les constants següents: una absoluta majoria són nascuts aquí o bé han seguit aquí tota l'escolaritat; procedeixen majoritàriament de l'ensenyament públic d'una mateixa zona (Barcelonès, Baix Llobregat i Vallès Occidental); han passat, tots ells, per un ensenyament que ha fet servir el castellà com a llengua vehicular única, amb el català com a assignatura (i no pas complint sempre els mínims legals).

Si hem de parlar sobre els procediments em-

prats en les assignatures de llengua i literatura catalanes que han seguit a EGB i a Secundària, ens trobem amb un terreny més relliscós de definir i sobre el qual fa de més mal pronunciar-s'hi, si ens hem de fiar només d'aquest «sistema» de recollida de dades que hem ressenyat. Però podem avançar que el ventall va des de la utilització del castellà com a llengua vehicular fins a unes exigències de competència elemental només en català escrit, generalment en exercicis de classe.

Si aquest primer dèficit pertany a l'àmbit de les competències lingüística i comunicativa, n'hi ha un altre, no pas menys important, de caire sociolingüístic. Les normes d'ús en la comunicació oral entre el conjunt de l'alumnat universitari que no tenen el català com a llengua familiar donen una primàcia clara a la llengua castellana. I això passa no solament amb el primer grup definit abans (cosa que té una lògica), sinó que engloba majoritàriament aquells altres que han aconseguit una competència demostrada en català. I fins i tot arriba a arrossegar, en moltes ocasions, grups d'alumnes de llengua familiar catalana. (Només cal parar l'orella, per adonar-se'n, tot anant pels corredors, per les cafeteries i similars i, fins i tot, circulant pels grups de treball a dins de l'aula.)

Es constata, doncs, a partir d'aquest segon cas,

8 que el sistema d'ensenyament ha procurat unes competències bàsiques (de fet, la globalitat d'aquests alumnes demostren capacitat si més no per seguir l'ensenyament Superior en català), però no sembla haver canviat gens ni mica l'orientació de les normes d'ús imperants.

I, en tercer lloc, cal assenyalar que el nivell de competència lingüística (estructures fonètiques, lèxiques, morfosintàctiques), en aquells que han arribat a una mínima competència comunicativa i textual en català, és ple de forats i de desnivells, moltes vegades fàcilment perceptibles també només parant l'orella.

L'ensenyament Superior, val a dir que, en general, fa avançar força més aquest procés gradual d'adquisició de competències en català. I, a centres professionals com ara les Escoles de Mestres, el progrés sol convergir cap a un nivell diguem-ne acceptable en acabant la carrera.

Però nosaltres ens volem aturar expressament ara al moment de l'accés a la universitat, és a dir, a l'acabament de la Secundària i, per tant, a quatre/cinc anys més de distància d'aquella teòrica frontera (final de l'ensenyament obligatori) en què s'hauria d'haver aconseguit allò que les nostres lleis preveuen: una competència plena en català i castellà. I cal ser conscients que en els medis de procedència de l'alumnat aquí ressenyat, hi ha un percentatge molt més elevat de nois i noies que no accedeixen a Secundària, o bé no l'acaben, i si l'acaben no fan el pas cap a l'ensenyament Superior. És a dir, tenen moltes menys oportunitats encara, en teoria, perquè el sistema d'ensenyament faci menys espectacular el dèficit.

Aquests resultats, doncs, evidencien, al nostre entendre, una greu insuficiència que podríem definir així: una gran majoria del jovent català d'origen immigrant de la conurbació barcelonina no ha trobat fins ara en el sistema públic d'ensenyament l'instrument adequat per accedir plenament a la llengua catalana segons ho preveu la legislació vigent.

Davant els imminents canvis en ensenyament (la Reforma), és natural de pensar en la conveniència d'una planificació que ajustés aquests desequilibris. De fet, qualsevol canvi o reforma amb pretensions globals hauria de tenir un primer objectiu de millora substancial de la realitat present. I, com a pas previ, hauria de poder presentar un pla o disseny que anés des de les línies fins a les orientacions més concretes possibles. Això és, ben mirat, el que pretenen els anomenats «dissenys

curriculars» posats a disposició, no solament dels professionals de l'ensenyament, sinó de tota la comunitat educativa.

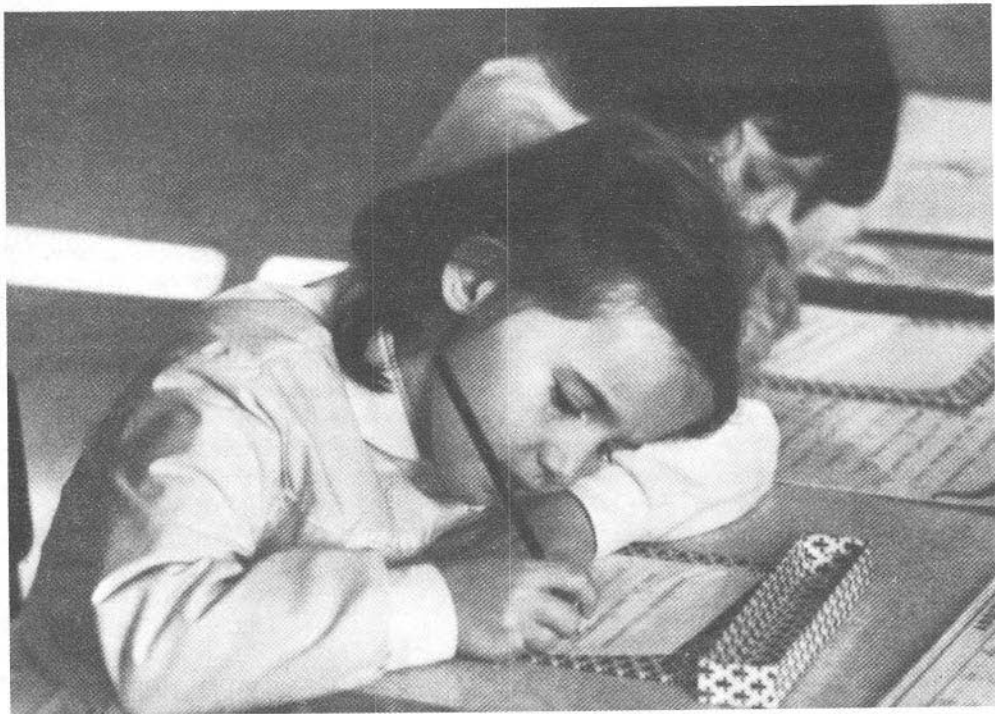
Els dissenys curriculars són uns instruments teòrics vàlids en la mesura que serveixen (i valgui l'aparent tautologia de l'argument). És a dir, sempre que vagin en el sentit de les necessitats reals plantejades en el context educatiu i sentides així pels equips de mestres en la seva tasca de cada dia.

Així, les orientacions i programes anteriors, encara vigents per cert a hores d'ara, servien a mitges aquestes necessitats. Les de 1981 (Parvulari i Cicle Inicial) calcaven la part corresponent a les llengües catalana i castellana sense especificacions de continguts referides a primeres i segones llengües. Tot i així, en les orientacions didàctiques de la introducció s'advertia: «...si bé cal acollir l'infant en la seva llengua [pel context se sobreentén que es tracta del castellà], cal possibilitar com més aviat millor que el nen prengui contacte amb la llengua pròpia de Catalunya...».

Una mica més tard, les de 1983 (Cicle Mitjà) establien la diferenciació entre «llengua base d'aprenentatge» i «llengua introduïda en segon lloc», encara que a la pràctica els continguts eren traduïts l'una de l'altra. Seguint amb la tònica de Parvulari i Cicle Inicial, però, les orientacions didàctiques deien: «...continuar treballant amb la llengua base d'aprenentatge i aconseguir que el grau de coneixement de la llengua introduïda en segon lloc vagi acostant-se al de la llengua base, de manera que a partir de 5è nivell sigui possible la introducció dels materials de les diverses àrees en qualsevol de les dues llengües...».

Regia encara aquests redactats el convenciment que el gradualisme fóra suficient per arribar a uns resultats satisfactoris a tot arreu. La realitat ha demostrat que sí que s'hi ha arribat ara com ara en el cas dels escolars catalanoparlants, o bé de medis escolars majoritàriament catalanoparlants. No pas en aquelles altres situacions que partien majoritàriament del castellà.

L'experiència pedagògica dels últims anys, amb la generalització a molts indrets de la catalanització lingüística de l'ensenyament i l'extensió en molts altres dels programes d'immersió, ha subvertit força aquests enfocaments curriculars. Els dèficits constatats de manera seguida —per part de moltes instàncies pedagògiques de base i fins i tot oficials—, en les zones amb majoria de població no-catalanoparlant, constitueixen un repte



per trobar-hi solucions urgents i adequades. Sobretot si es volia superar la ideologia bilingüista imperant a molts medis pedagògics, d'una banda, i es volien encetar solucions ben mesurades i controlades, d'una altra. (Podem dir que el II Congrés Internacional de la Llengua Catalana, àmbit d'Ensenyament, significa un punt de confluència important de moltes d'aquestes reflexions.)

El nou disseny curricular (l'esborrany, força definitiu sembla, ja circula) dóna la impressió que això ho vulgui tenir en compte, però en qualsevol cas fa unes propostes força peculiars. És així que només hi sabem trobar, en un segon nivell de concreció el que en diu «llengua» i el que en diu «castellà» (aquest darrer a partir del Cicle Mitjà). No s'hi especifica metodologia, però a jutjar pels continguts explicitats en tots dos casos, «llengua» vol dir primera o base, i «castellà» vol dir segona (amb la qual cosa cal sobreentendre que «llengua» vol dir català).

S'ha abandonat qualsevol reminiscència bilingüista, però no s'hi fa cap referència a les importants situacions «transitòries», des d'una perspectiva de «normalització lingüística», a moltes zones del país. Es fa, doncs, al nostre entendre, un

salt en el buit talment com si, al cap de deu anys escassos, fóssim en un país d'una total normalitat lingüística.

¿Com s'ho faran, doncs, les escoles que fan encara l'ensenyament en castellà i introdueixen el català en segon lloc en el temps? No solament no hi trobaran en el nou disseny curricular una programació que contempli la seva realitat, com fóra desitjable, sinó que ni tan sols hi trobaran un plantejament sociolingüístic global, a cap nivell de concreció, com a punt de partida per a l'ús i el treball de les dues llengües a l'escola. És a dir, no hi trobaran definida cap línia teòrica mínima que contempli les necessitats del «seu» procés de normalització lingüística.

¿De què els servirà el Departament d'Ensenyament, si s'ho hauran de muntar tot ells, o bé hauran d'acudir, per al castellà, als dissenys curriculars del MEC?

Tot plegat semblen ben bé símptomes d'una actitud fortament ideologitzada i, a més a més, de no tocar de peus a terra. No s'ha pres el pols al país real. O és que es nega l'evidència, perquè ens hem refugiat en un parnàs de desitjos ideals, o és que es considera que la meitat de la població ca-

talana s'ha de limitar a emmotllar-se als estàndards establerts per a l'altra meitat per part de la tecnocràcia educativa.

La Reforma educativa en què ara ens trobem embarcats, si és que es tracta d'una veritable reforma, hauria de significar, per això, un repte decisiu per arribar a nivells molt més acceptables en el procés de normalització lingüística a/de l'ensenyament. Però un repte que s'encarés per la via de la racionalitat.

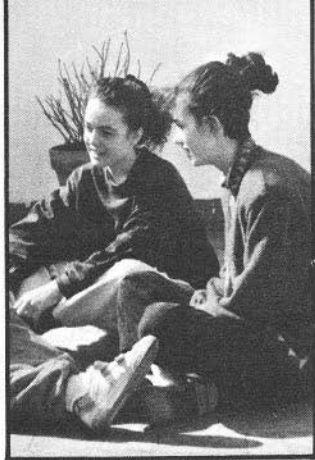
Per començar, caldria fer un balanç de resultats del procés de normalització, almenys dels darrers deu anys. Vet aquí un primer pas que sembla necessari des d'una certa lògica, però que segurament no deu pas provocar grans entusiasmes per allà a les instàncies oficials (sobretot si s'hagués de fer amb participació de tots els implicats). Un balanç real i realista de resultats hauria de ser alguna cosa més que el joc de xifres optimitzades a què se'ns té acostumats. Perquè si bé és cert que la normalització ofereix una panoràmica força o molt positiva en un gran conjunt de comarques (les coses hi rutllen, i aquí hi val sobretot el testimoniatge favorable de molts mestres), no es pot confondre el cabal dels importants esforços i recursos abocats amb els resultats aconseguits.

En qualsevol cas, la disparitat de resultats sembla palesar una distribució poc satisfactòria o no prou meditada dels dits esforços i recursos. Adonem-nos que justament, amb això, sembla que s'hagi accentuat encara més un desequilibri entre aquest conjunt de comarques i aquelles altres que anomenàvem abans (les més poblades i amb un percentatge més elevat de població que no té el català com a llengua d'ús normal). I segur que les comarques anomenades abans no són pas les úniques amb aquesta mena de problemes, encara que puguin ser les més significatives.

La solució, és clar, no està pas a alentir el ritme aconseguit en les primeres, sinó a enfocar de cara, i decididament, la problemàtica de les altres (amb els programes i recursos especials que faci falta: aprofundint-hi i generalitzant-hi els programes d'immersió i abocant-hi tota la gamma possible de serveis culturals, escolars i extraescolars). Caldria oblidar-se, doncs, de la política gradualista que s'hi ha aplicat fins ara, que en aquest cas ha servit a mitges, i, sobretot, responsabilitzar-se amb ganes i amb iniciativa de la xarxa pública d'ensenyament. Fer desaparèixer, entre altres coses, aquesta *sensació* que es té de zona de segona en les preferències (recordem que hi viu ben bé el 50 per cent dels 6 milions!).

El sentit de la reforma educativa en l'aspecte que ens ocupa està molt més, doncs, en la distribució (i augment i redistribució) de recursos que no pas en la perfecció teòrica dels dissenys curriculars que s'estan enllestint. Tot i així, i sense voler magnificar-lo en excés, un disseny curricular hauria de ser valorat i tingut en compte des de la perspectiva de «carta magna» pedagògica. És per això que els lapsus detectats no deixen de ser preocupants.

Fer aquest balanç que demanem vol dir avaluar, i en aquest cas fóra una típica avaluació formativa, que pogués servir per establir els retocs i reorientacions de cara als propers deu/quinze anys ben bé. Ja sabem que els retocs i les reorientacions de la pràctica educativa «costen» molt més que no pas la redacció dels dissenys curriculars. Però això és un problema que han de solucionar els polítics que manen, que per això hi són. Encara que, de primer, caldria aclarir si hi ha coincidència en una mateixa escala de valors entre ells i els diversos col·lectius i instàncies afectats.



L'ESCOLA COM A VEHICLE 11 DE LA NORMALITZACIÓ DE L'ÚS DE L'ÈUSCAR

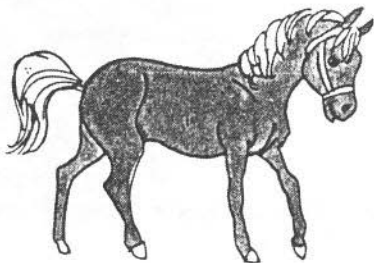
Eli Alba Orbegozo

1. Funció social de l'escola

L'escola té una funció social i ha de ser compensadora, integradora de la diversitat i impulsadora d'una cultura plural. L'escola és el reflex fidel de la societat en què vivim. La varietat de situacions que es dona entre la població es manifesta també a l'escola. Les diferències de classe social, en què la riquesa i la pobresa són un exponent clar, no deixen d'aparèixer entre els escolars; els nivells culturals de l'entorn familiar contribueixen de manera important en l'evolució del desenvolupament de l'alumne; conèixer o no conèixer l'èuscar fa que el subjecte monolingüe castellà no parteixi de les mateixes condicions que el que aprèn en l'entorn familiar èuscar i castellà, i que la dificultat d'aprendre'l sigui un repte i una dificultat d'importància considerable per a ell durant el període escolar; els sectors marginats i amb escasses expectatives de futur, que són una part no gens menyspreable de la societat actual, configuren una problemàtica específica dins del marc escolar que cal tenir sempre present.

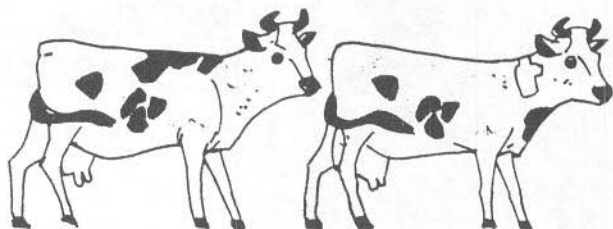
El sistema educatiu actual és, en gran mesura, una vella herència del passat amb molts aspectes poc edificants. Del punt de vista des del qual contemplem els problemes, salta a la vista que una

de les herències més oneroses és la divisió del sistema educatiu en tres xarxes: la pública, la formada per les ikastoles i la privada. La xarxa que està a càrrec del govern al cent per cent arrossega problemes seculars que en l'actualitat, tot i els avenços duts a terme, força importants, continuen influint considerablement. L'existència de dues xarxes educatives més, la religiosa i la ikastola, caracteritza de manera singular el panorama escolar basc. Encara que aquestes dues xarxes tinguin un origen molt divers, presenten, vistos des de la



1 zaldi bat

2 bi behi



perspectiva de la igualtat, alguns elements comuns.

La majoria d'aquests centres reben en l'actualitat subvencions del govern, que se sumen a d'altres formes de finançament, franques o encobertes, que en general obtenen aquests centres, cosa que acostuma a significar, de fet, unes disponibilitats econòmiques, i una facilitat per gestionar aquests recursos, més grans. Les xarxes privades o les ikastoles, tot i que no són equiparables de cap manera, en general tracten de mantenir i manifestar diferències sensibles en relació a la xarxa pública tant en el terreny ideològic com en el cultural, el lingüístic o el social, etc., tendeixen a vincular-se a sectors socials bastant concrets de la població i es configuren com a portadors d'aspiracions elitistes d'aquesta part de la població.

2. Diferències i desigualtats

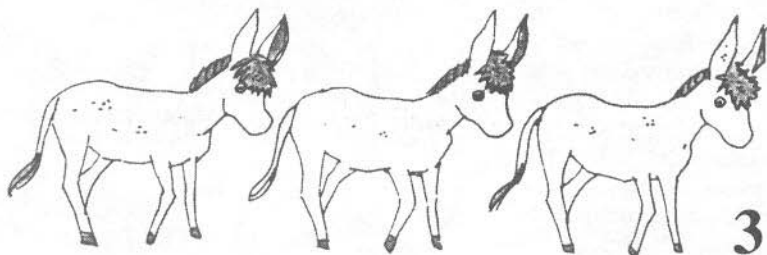
El desenvolupament social homogeneïta i, a la vegada, diferencia els ciutadans. Caldria intentar agrupar les diferències existents en la població escolar —conscients que el risc de la simplificació hi és sempre— en quatre grans categories: les diferències socio-econòmiques; les diferències de sexe; les diferències socio-culturals; les diferències psicofísiques. Aquestes fonts de diferència poden ser motiu d'enriquiment i, al mateix temps, de fortes desigualtats en un model de societat com el nostre que es caracteritza per la di-

visió en classes socials, el patró masculí de comportament i el domini d'uns models culturals i vivencials sobre els altres.

Si la societat és diversa, l'escola també ho hauria de ser obligatòriament. L'escola no només ha de conèixer o tractar la diversitat sinó que també l'ha d'assumir. I assumir-la des d'un enfocament determinat; l'escola ha de tenir un paper compensador enfront d'aquelles desigualtats (o facetes de la desigualtat) que continguin aspectes descriminadors i, al contrari, ha de possibilitar el lliure desenvolupament d'aquelles altres desigualtats o diferències que portin una càrrega enriquidora.

Una societat plural no pot —o no hauria de— generar una escola monolítica. La nostra societat, la basca, amb una pluralitat lingüística i cultural evident a més d'una diversitat social considerable, és certament una societat complexa. Que aquesta complexitat es transformi en un factor d'enriquiment o de discriminació depèn, en una proporció apreciable, de l'escola.

Els ensenyants, alumnes i pares tenen opinions diverses, són físicament distints, tenen llengües diferents, arrels culturals variades i situacions socials múltiples, moltes d'elles bastant problemàtiques. L'escola no pot, evidentment, suprimir-les ni (l'aspecte més important de subratllar) ha de fer taula rasa de la pluralitat existent. Aquesta actitud condueix inevitablement al fet que les diferències es transformin en desigualtats. I que les desigualtats engendrin noves diferències que alimentaran, per la seva banda, aquest cicle infernal.



3 hiru asto

En l'escola que vivim es reproduceix, per desgràcia, bastant d'aquest cicle; la diversitat física, social, cultural o lingüística no és, en general, abordada de manera satisfactòria. La majoria de vegades, més que mitigar la tendència a transformar la diferència en desigualtat, el sistema escolar accentua les desigualtats i engendra noves formes de discriminació.

3. Urgència de l'euskaldunització

El procés d'euskaldunització dels alumnes com també del professorat dels centres públics és una necessitat urgent per arribar a la normalització sociolingüística no només legal sinó també real. És obvi que la problemàtica educativa vinculada a la diversitat i a la desigualtat no es pot reduir al tema lingüístic, però no hi ha dubte que avui té una importància molt considerable. La comunitat educativa en el seu conjunt ha pres consciència de la importància d'aquest fet tant des del punt de vista de la integració de l'alumnat en una comunitat bilingüe com de la seva participació en la conformació d'aquesta única comunitat.

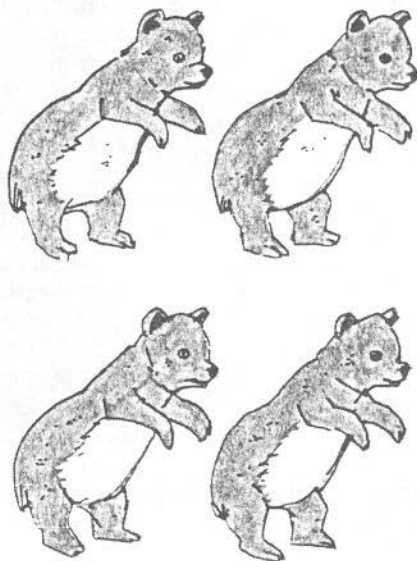
S'han de reparar moltes injustícies històriques i una d'elles és la de l'euskaldunització de la població en general i molt particularment la infantil. L'èuscar és llengua oficial de la comunitat basca, és veritat. Tanmateix, només una minoria de la població domina l'ús de l'èuscar, al voltant del 25%. Això és una greu contradicció. És evident que una llengua oficial minoritària està condemnada a convertir-se o bé en un element purament formal o decoratiu, o bé en font de privilegis per a aquells que la dominen, o bé en una combinació d'aquestes dues alternatives. Cap d'aquestes tres perspectives no ens sembla satisfactòria. Tanmateix, ens fa por que, avui, ens trobem en la tercera de les situacions apuntades. Per sortir-ne cal estendre el coneixement de l'èuscar al conjunt de la població. No es tracta només, ni principalment al nostre entendre, d'un problema de reparació d'injustícies històriques o d'articulacions nacionals satisfactòries, sinó sobretot de respondre a un problema de desigualtat i de discriminació potencial.

En el passat, els problemes lingüístics els vam sofrir els euskaldunes: el nostre desconeixement defectuós del castellà ens causava diferents dificultats i desigualtats més o menys greus. Avui això ha canviat sensiblement, i en aquests moments ser

bilingüe és relativament avantatjós. No només des d'una perspectiva nacional-cultural, d'integració social, sinó també, i això té una importància particular, des d'una perspectiva educativa, del punt de vista de les expectatives professionals i d'estatus social.

El factor principal d'ensenyament/aprenentatge de l'èuscar per a la majoria de la població infantil es dona a l'escola. Per a la major part de la població castellanoparlant o d'entorns no-euskaldunes l'únic lloc a la pràctica en el qual tenen possibilitats d'aprendre èuscar és l'escola. Desatendre o atendre deficientment aquesta esfera de l'educació implica crear una mancança cultural bàsica en els sectors escolars afectats. A l'escola, se li ha encomanat la tasca de l'ensenyament de l'èuscar a aquells sectors de la població basca, avui majoritaris, que no poden aprendre'l en el seu entorn familiar i, tot i que l'ensenyament de l'èuscar ha experimentat un desenvolupament notable en el seu tractament com a segona llengua, el nivell aconseguit és lluny de ser satisfactori.

I ningú que advoqui per una educació mínimament igualitària no pot negar la importància tan gran que té el fet que la població infantil s'euskaldunitzi. L'ensenyament deficient de l'èuscar (i encara més, el no-ensenyament) significa intro-



4 lau hartz

14 duir un factor de marginació i discriminació cultural i lingüística en una part de la població infantil, dificultar la seva integració plena en la nostra societat i obstaculitzar, a més a més, el seu accés a una sèrie d'àrees de treball, cosa que, en definitiva, tendeix a configurar una situació social per a aquell que sap èuscar i una altra diferenciada per a aquell que no en sap.

4. Un cop d'ull a la situació actual

La introducció de l'èuscar en el sistema educatiu basc és, i aquesta és segurament la primera observació que cal fer, un fenomen relativament recent, si més no com a fenomen important numèricament. En efecte, tot i que la presència de l'èuscar en l'ensenyament té una antiguitat considerable, durant un període bastant llarg va ser molt minoritari. El 1960 hi havia 60 alumnes agrupats en 3 centres. El 1965 el nombre d'alumnes atenyia la quantitat de 520 i, el 1976, la de 15.000 alumnes pertanyents a 78 centres d'ensenyament. L'èuscar, durant tot aquest període, es troba circumscrit a l'àmbit de les ikastoles, mentre que la resta de les xarxes roman totalment orfe. Va ser precisament el curs 1976-77 quan l'escola pública va començar a donar entrada, en un reduït nombre de centres, a l'ensenyament de l'èuscar. A partir d'aquest moment, la presència de l'èuscar a l'ensenyament no ha deixat de créixer. Avui, en la Comunitat Autònoma Basca, no hi ha ni un sol alumne que no rebí, d'una manera o altra, algun ensenyament de o en èuscar.

Això ens suggereix, almenys, dues observacions. La primera es refereix al considerable augment quantitatiu que registra la presència de l'èuscar en tot el sistema educatiu de la Comunitat Autònoma. A més a més, es pot afirmar que es produeix un increment proporcionalment superior dels models amb una presència quantitatiua i qualitativa de l'èuscar més gran. És a dir, les línies B i D creixen en relació al model A, el pes del qual és com més va més petit, i aquest fenomen adquireix una significació particular en la xarxa pública si la comparem amb la privada.

També es pot apreciar l'aparició de la categoria de línies o models lingüístics diferenciats i definits. Fins el 1980 havia funcionat una espècie de divisió espontània d'enfocaments a l'hora d'incorporar l'èuscar al món de l'ensenyament: les ikastoles prenen l'èuscar com la llengua bàsica

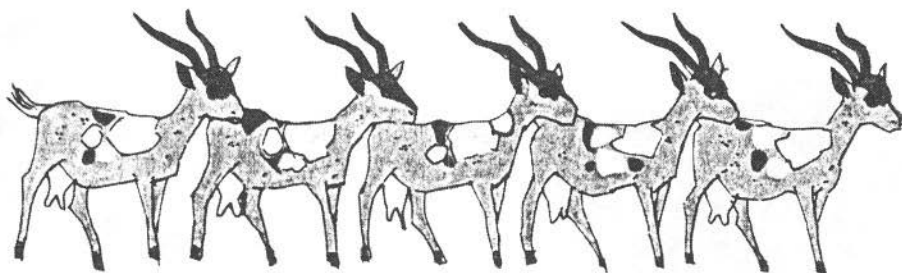
de la seva activitat escolar, mentre que la resta de les xarxes ho feia com a assignatura amb una dedicació mitjana d'entre quatre i cinc hores setmanals.

Com dèiem més amunt, a partir de 1980 es fixen uns models que, en part, tendiran a institucionalitzar els existents encara que creant-ne un de nou, el B, caracteritzat com a model bilingüe. Així, el model A considera l'èuscar com una assignatura, impartida amb una intensitat mitjana pròxima a la ja indicada. El model D pren l'èuscar com a vehicle bàsic de l'activitat educativa i el castellà hi figura, a partir d'un determinat moment, com una assignatura dintre del programa escolar. El model B se situa, en certa manera, en una zona intermèdia pel que fa tant al temps de dedicació a l'èuscar com al plantejament de la seva funció dins del currículum.

L'establiment d'aquests models lingüístics ha comportat la seva avaluació en un estudi que va dur a terme el Govern basc, conegut per les sigles EIFE, del qual, tanmateix, només s'ha fet públic un breu resum. La Federació d'Ikastoles en va dur a terme un altre, centrat en la zona de Goierri, del qual tampoc no coneixem el seu conjunt sinó només un breu opuscle. I la resta de les investigacions publicades són més parcials i limitades encara. Per tot això les opinions que s'han anat formant sobre aquestes qüestions presenten limitacions serioses i inevitables.

Resumint, l'experiència de l'euskaldunització de l'ensenyament és encara bastant limitada. Considerant el conjunt de la població infantil, porta poc temps en funcionament i, especialment, la dirigida a la població infantil castellanoparlant resulta encara difícil de valorar globalment.

Tanmateix, es pot aportar una breu impressió de conjunt: l'anomenat model A s'ha manifestat, almenys en les nostres condicions concretes, com un sistema bastant ineficax perquè la població infantil monolingüe castellana adquireixi uns mínims d'habilitat lingüística en èuscar. L'anomenat model B presenta una gran heterogeneïtat a l'hora de la seva concreció pràctica i és molt difícil de definir-lo d'una manera molt precisa més enllà de la constatació que, en el seu plantejament, pesen dues consideracions de signe més aviat negatiu: el model A, tal com ha estat concebut és insuficient perquè la població infantil que no el coneix aprengui un mínim d'èuscar en el marc escolar; el model D presenta molts problemes per a la seva generalització en el conjunt



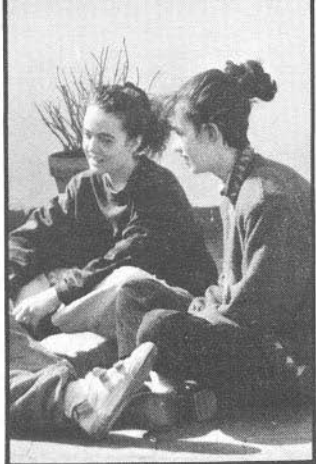
5 bost ahuntz

de l'alumnat castellanoparlant, ja que al docent se li plantejà un problema sensiblement diferent en el cas de la població infantil que coneix l'èuscar que en el que no el coneix. En el segon, l'aprenentatge de la llengua constitueix un objectiu curricular de primer ordre que no apareix en el primer, cosa que fa que resulti impossible aplicar el mateix model pedagògic lingüístic als dos grups d'alumnes. El model B, des d'aquest punt de vista, seria aquell que incorpora entre els seus objectius curriculars bàsics l'aprenentatge precoç d'una llengua que l'alumnat no coneix quan accedeix al món escolar i que té poques possibilitats d'emprar fora d'aquest. El model D, entès com aquell que utilitza l'èuscar com a únic vehicle lingüístic per al conjunt de les relacions escolars, no presenta problemes gaire destacats quan la població infantil que hi accedeix coneix l'èuscar o, si més no, té un entorn familiar i social que li és molt favorable. En cas contrari, el risc de fracàs escolar es veu incrementat en una proporció, no fixada amb precisió, però de cap manera insignificant, sinó ben al contrari.

De totes maneres, cal insistir en el fet que l'anomenat model B té una experimentació, i sobre-

tot una síntesi de l'experiència duta a terme, relativament baixa i també una varietat elevada de mètodes i objectius en la seva aplicació i, encara que el que coneixem dels estudis efectuats, especialment l'EIFE, aporta elements de signe predominantment positiu, és encara prematur treure'n conclusions gaire estrictes.

El que hem dit fins aquí no esgota, ni de bon tros, el conjunt de la problemàtica que presenta la qüestió que estem abordant. Encara que les limitacions d'espai impedeixen ni tan sols apuntar-ho, sí que cal fer esment del reciclatge del professorat o la seva euskaldunització —terreny carregat de dificultats de naturalesa molt variada—; de les qüestions relatives a la llengua que cal emprar en el procés d'aprenentatge dels mecanismes bàsics de lecto-escriptura, també d'una complexitat considerable en les condicions concretes d'Euskadi, especialment pel que fa referència a la població infantil castellanoparlant d'origen; de la relació que, explícitament o implícitament, s'estableix entre els objectius lingüístics educatius i els ideològic-lingüístics... En fi, aquests problemes i molts d'altres hauran d'esperar una altra ocasió perquè puguin ser abordats.



LA LENGUA ESTRANGERA A L'ETAPA DE PRIMÀRIA

Pepita Subirà i Tarruella*

La nova Llei d'Educació preveu incloure una llengua estrangera al cicle mitjà d'Ensenyament Primari, la qual cosa significa iniciar l'aprenentatge d'un idioma estranger tres cursos abans del que marca l'actual Llei d'Ensenyament.

La introducció de la llengua estrangera a nens de vuit anys no és un fet aïllat del nostre país, sinó un dels objectius educatius prioritaris a moltes nacions europees. Si observem els currículums escolars d'altres països d'Europa, ens adonarem que la tendència a introduir la primera llengua estrangera als vuit anys, i fins i tot abans, és cada dia més marcada.

Aquest interès per introduir la llengua estrangera a nens cada vegada més petits respon a raons diverses:

- Lingüistes, psicolingüistes i professionals de l'ensenyament afirmen que com més aviat s'introdueixi la primera llengua estrangera millor. Tots ells, si bé no hi ha un acord sobre quina és l'edat ideal, coincideixen que s'hauria d'iniciar abans dels deu anys.
- La necessitat de conèixer altres llengües a més de la pròpia. Hi ha una gran pressió social perquè l'estudi d'una llengua estrangera comenci a edats cada vegada més primerenques. Els

pares, doncs, volen que els seus fills comencin a estudiar-ne una així que saben llegir, i fins i tot abans. Si l'escola no els ofereix aquesta possibilitat, els pares la buscaran fora del marc escolar, sense la certesa que l'aprenentatge es faci de manera adequada a l'edat, interessos, coneixements i mancances del nen.

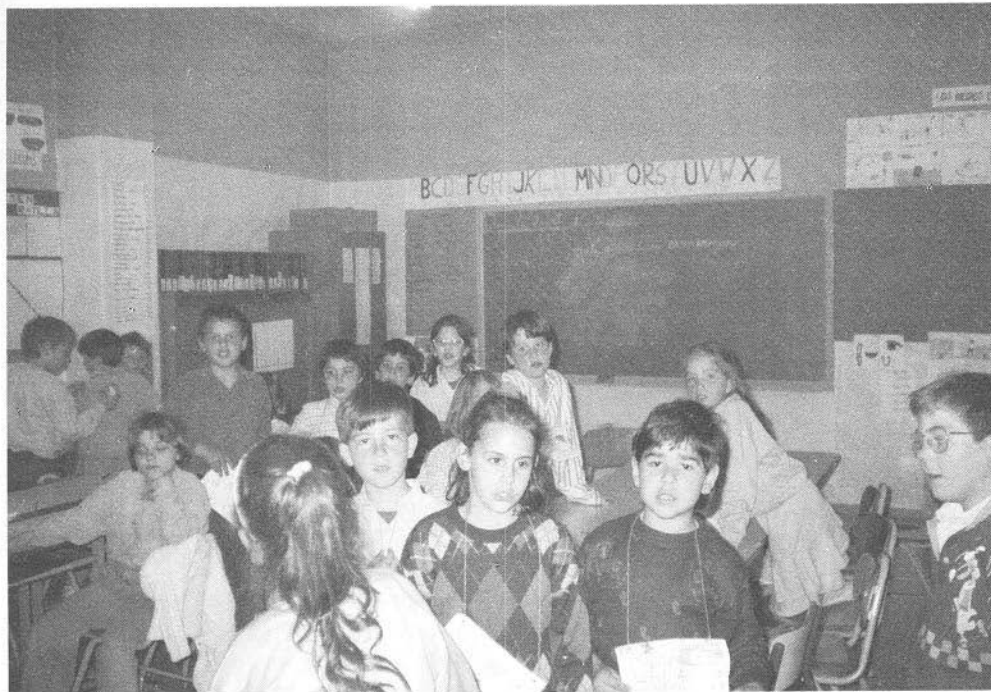
- Els bons resultats obtinguts en institucions on la llengua estrangera s'ensenyava a nens molt petits.

Per què al cicle mitjà?

De les moltes raons que aconsellen la introducció de la primera llengua estrangera al cicle mitjà de l'ensenyament primari, en podem enumerar les següents:

- Els nens tenen més capacitat per a la captació i reproducció dels sons propis de la nova llengua.
- La gran facilitat d'imitació que té el nen de

*Centre de Recursos de Llengües Estrangeres.



vuit anys fa possible que pugui reproduir millor el ritme i l'entonació.

- El nen entén amb més facilitat els missatges perquè no analitza la llengua.
- El fet que no hagin aparegut encara certs bloqueigs i inhibicions pròpies de la pre-adolescència.
- La capacitat de memorització del nen d'aquesta edat és més alta.
- La curiositat que el nen sent per tot allò que és nou i diferent.
- El nen està en un bon moment pel que fa a la motivació per a la descoberta i l'experimentació.
- La interferència amb la llengua materna és menor. Tot i que els motius que fan recomanable avançar l'estudi de la llengua estrangera són clars, hom es demana si aquesta pot interferir i fins i tot obstaculitzar l'aprenentatge de la llengua primera. Aquest neguit es fa més palpès encara en aquelles comunitats que, com Catalunya, tenen dues llengües oficials.

Les recerques i experiències portades a terme en comunitats bilingües demostren que l'inici precoç d'una llengua estrangera no solament no dificulta l'adquisició de les altres dues, sinó que ajuda i reforça el procés d'estructura fo-

nològica del nen, el posa en contacte amb una nova cultura i descobreix altres formes de parlar, fet que contribueix a la formació integral del nen.

Objectius

Si bé és veritat que la introducció precoç d'una llengua estrangera beneficiarà el nen, també és veritat que cal replantejar-se'n els objectius i l'esforç metodològic donat que les característiques psicològiques, els coneixements, les necessitats i els interessos del nen de vuit anys són diferents del pre-adolescent d'onze, edat en la qual fins ara s'ha introduït la llengua estrangera.

Una de les raons per iniciar la llengua estrangera abans dels deu anys és la capacitat que té el nen per captar-ne el sons, reproduir-ne el ritme i l'entonació i entendre millor els missatges. Per tant, un dels objectius a aconseguir serà fer del nen un bon receptor de la llengua, ajudant-lo a trobar estratègies per entendre millor els missatges orals. En una primera etapa caldrà, però, sensibilitzar-lo envers la nova llengua, és a dir, fer que de manera natural vagi descobrint una nova manera de parlar, i per mitjà d'aquesta obrir-lo a

una cultura diferent. Així, a poc a poc anirem animant el nen a emprar oralment la nova llengua fins que aquesta esdevingui el vehicle usual de comunicació dins la classe.

La comunicació haurà de ser gradual i progressiva. La comprensió oral haurà de precedir la producció oral. El nivell de comprensió serà sempre més alt que el de producció; per tant, no ens haurem de neguitejar pel fet que el nen no parli de seguida. És important respectar aquest període de silenci, si bé haurem de donar-li la possibilitat que demostrï la comprensió per mitjans no lingüístics. El gest, l'acció física, la mímica, el dibuix, seran els primers passos per establir la comunicació entre el nen i el mestre. El nen mentrestant interioritzarà la llengua que li presentem, anirà agafant la confiança necessària per parlar i quan es decideixi a fer-ho ho farà bé i amb seguretat.

També anirem introduint gradualment la llengua escrita; ara bé, no demanarem mai al nen que reconegui l'ortografia d'un mot abans que no l'hagi interioritzat oralment, ni que l'escriuï abans que no l'hagi interioritzat visualment.

Els objectius lingüístics mínims a aconseguir en acabar l'educació primària (onze anys) seran que el nen sigui capaç de:

- Entendre el sentit global dels missatges, instruccions i narracions orals apropiats a l'edat i interessos i demostrar-ne la comprensió per mitjà de l'acció física, del gest, del dibuix i de respostes orals.
- Produir amb pronunciació adequada missatges orals sobre ell mateix, el seu entorn i la vida quotidiana.
- Entendre el sentit global dels missatges escrits curts que facin referència a la llengua presentada oralment i demostrar-ne la comprensió per mitjà del dibuix i altres recursos extralingüístics i lingüístics.
- Produir textos escrits curts a partir de la llengua treballada oralment.

No podem pas oblidar que l'objectiu primordial de l'etapa d'educació primària és la formació integral del nen i que la llengua estrangera ha de contribuir-hi:

- Creant-li una actitud positiva envers altres formes de parlar.
- Fent que mostri una actitud oberta i de respecte envers les altres persones.
- Ajudant-lo a desenvolupar la pròpia autonomia.



- Creant-li hàbits de col·laboració amb els companys.
- Ajudant-lo a valorar i acceptar les normes de funcionament de classe.

Metodologia

Les necessitats, els interessos i la manera d'aprendre d'un nen de vuit anys són diferents dels d'onze. Per tant, no podem simplement adaptar-hi els materials que hem fet servir amb nens més grans, ni tampoc podem pensar que com que és petit en tindrà prou amb memoritzar unes quantes paraules de vocabulari, cançons i rimes senzilles.

La metodologia a seguir no podrà ser la d'un curs de llengua tradicional, sinó que s'haurà d'adaptar a les característiques del nen presentant-li activitats motivadores i lúdiques que el portin a l'adquisició progressiva de la llengua.

La llengua serà preferentment oral i, lluny de ser abstracta, presentarà situacions vives per al nen. No oblidem que l'interès del nen de vuit anys està centrat en ell mateix i en les persones i coses que l'envolten, per tant, la llengua i les activitats

l'hauran d'ajudar a parlar d'ell, de la família, dels amics, de les joguines, dels gustos, del seu carrer o del seu poble.

Una bona manera de presentar la llengua que volem treballar pot ser per mitjà del conte i de les historietes explicades pel mestre. D'una banda, el conte permet introduir gran quantitat de llengua contextualitzada, facilitant així la comprensió global; d'altra banda, contribueix a desenvolupar la imaginació i fantasia del nen. A més, pot ser el punt de partida per dissenyar diferents tipus d'activitats al voltant d'un tema.

El nen de vuit anys memoritza amb gran facilitat, però també oblidava de pressa a causa de la gran quantitat de coses noves que li arriben. Per tant, caldrà que la llengua sigui reciclada constantment; el que hagi après un dia, s'haurà de revisar una vegada i una altra presentant-ho en activitats diferents sense que el nen tingui la sensació d'una simple repetició. Les activitats, a més de variades, hauran de ser curtes, donat que el nen d'aquesta edat es cansa molt de pressa i necessita canviar d'activitat sovint. Quan vegem que el nen comença a jugar amb el regle o es mou amb neguit, voldrà dir que cal passar a una altra activitat.



També caldrà tenir en compte que el nen és físicament molt actiu i no podem pretendre mantenir-lo quiet i assegut massa estona. Caldrà, doncs, combinar activitats en les quals el nen s'hagi d'estar quiet amb altres que s'hagi de moure i passejar, activitats en què treballi sol amb altres, que treballi en parella o en petit grup, cosa que afavorirà la seva sociabilització i un millor coneixement dels altres companys de classe.

El nen de vuit anys està en l'etapa d'operacions concretes, per tant no seria encertat dissenyar un programa d'aprenentatge basat en gramàtica i estructures, ja que no les entendria i molt aviat perdria l'interès i s'avorriria. En canvi, si li presentem la llengua lligada a altres àrees de cicle, el motivarem i el seu progrés es farà evident. La llengua estrangera ajudarà a revisar i consolidar aspectes treballats en altres àrees com poden ser l'educació artística i física, les matemàtiques, el coneixement del medi i la música.

Altres consideracions

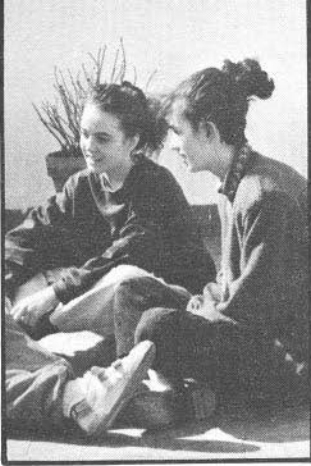
Iniciar l'aprenentatge d'una llengua estrangera a l'edat de vuit anys és un projecte engrescador, que molt aviat es farà realitat a les escoles del nostre país. Ara bé, si volem aconseguir que el nen en acabar l'etapa de l'educació primària hagi assolit els objectius als quals m'he referit i que marca el Disseny Curricular Base, cal que:

— El nombre d'hores dedicades a l'aprenentatge

de la llengua estrangera sigui prou ampli i flexible perquè esdevingui efectiu. Si, com sembla, hi haurà aproximadament dues hores i mitja setmanals de classe d'idioma, és important que aquest temps es divideixi en sessions de trenta-cinc a quaranta-cinc minuts, ja que això permetrà que el nen estigui en contacte amb la nova llengua pràcticament cada dia.

- El mestre, ja sigui el tutor del curs o un especialista, tingui una bona competència lingüística. No podem caure en l'error de creure que, perquè els nens són petits, el nivell de llengua que necessita el mestre és menor. La capacitat d'imitació i reproducció del nen de vuit anys és molt bona, per tant l'*input* oral ha de ser ric i adequat.
- El mestre conegui les característiques de l'edat i l'estil d'aprenentatge que aquesta comporta per tal d'aplicar la metodologia adequada.
- La classe de llengua estrangera formi part integrant de les altres àrees del currículum escolar i que tots els mestres de l'escola s'hi sentin implicats.
- En l'etapa de secundària es tingui en compte allò que el nen ha après a la primària i s'eviti que se senti una altra vegada com un principiant.

Iniciar la llengua estrangera als vuit anys és un repte i no podem regatejar cap esforç per fer que aquest aprenentatge sigui fructífer i beneficiï el nen tant en l'aspecte lingüístic com en l'educatiu.



L'AUTONOMIA VERBAL EN LLENGUA ESTRANGERA

21

Lluïsa Vallès Ferrer*

La societat actual ha pres consciència del valor real i pràctic del coneixement de l'ús de les llengües, i de la necessitat, molt pròpia de l'esperit del nostre temps, d'obtenir, sense esforç, resultats bons i ràpids.

La tendència de la didàctica de les llengües estrangeres exigeix una competència comunicativa que significa un canvi important en l'organització de la classe. Els objectius han variat sensiblement: de la transmissió de continguts s'ha passat a l'ús de la llengua, la qual cosa demana als locutors que sàpiguen dir bé el que convé dir, en una situació determinada.

Aquest plantejament comporta un canvi total en l'actitud del professor, en l'activitat de l'alumne i en la metodologia de la matèria, la qual creiem que hauria d'ésser optativa a tots els nivells per fer-la més atractiva i motivadora.

La comesa del professor consisteix, avui, a proposar situacions de comunicació, d'una banda, i de l'altra respectar el ritme individual de cada competència comunicativa. La reorganització de la classe és necessària, tant en la distribució d'espais com en l'actuació democràtica de tots els membres que la componen.

El nostre país, com altres de la CE, ha previst

avançar l'edat d'aprenentatge d'una llengua estrangera a vuit anys.

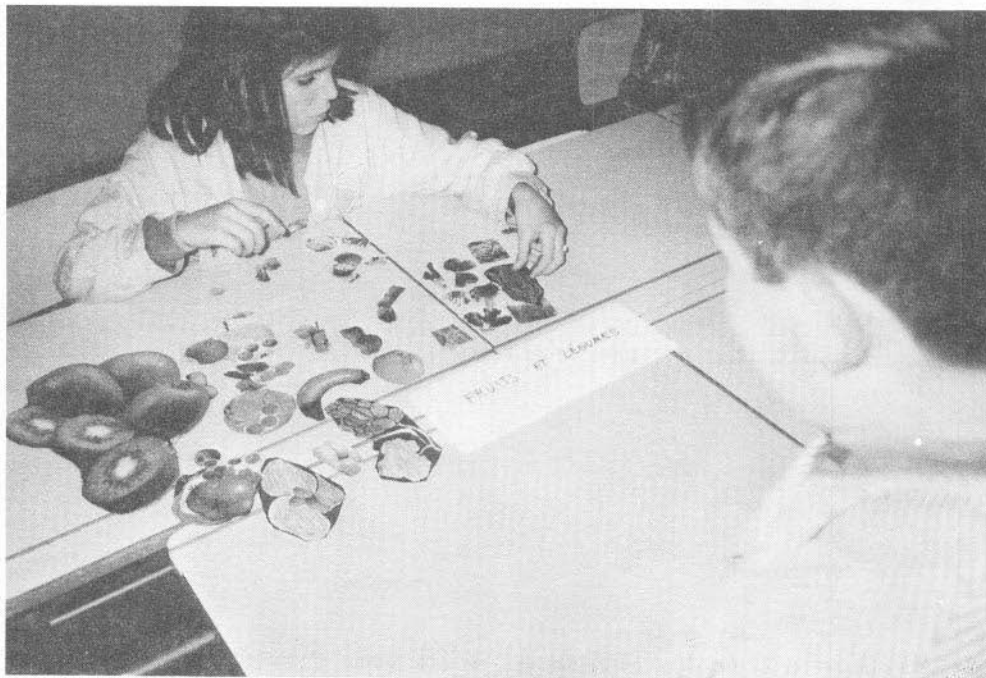
L'infant d'aquesta edat es troba, segons Piaget, en l'estadi operacional: ha desenvolupat els seus esquemes sensorials i motors i ha elaborat la funció semiòtica del llenguatge.¹ Està preparat per actuar, a nivell de pensament, com ho ha fet a nivell sensorio-motor: acaba les operacions concretes a partir dels objectes i comença noves relacions autònomes, visibles en les seves relacions cognitives, lúdiques, afectives, socials i morals. És el gran pas des de la centració objectiva, en tots els aspectes, vers la descentració autònoma, i encara que necessiti alguns suports concrets físics, és capaç d'arribar a l'objecte de coneixement mitjançant el pensament.

Aquesta teoria és complementada amb la idea de Vygotsky que considera determinant el factor social per al desenvolupament del llenguatge: la interacció continuada entre l'organisme i el medi produeix esquemes, representatius (medi físic) i comunicatius (medi social). El llenguatge resulta de la fusió dels dos tipus d'esquemes, de la mateixa manera que de la interiorització progressiva del llenguatge en resulta el pensament.²

1. Piaget., J. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires 1972.

2. Vygotsky, L. S., *El pensamiento y el lenguaje*, Ed. La Pleyade, Buenos Aires 1977.

*Catedràtica de la Llengua i la Literatura Francesa. Escola Universitària de Mestres. Tarragona



És, doncs, el moment adient per donar la paraula al nen perquè expressi la seva personalitat i afirmi la seva individualitat, alhora que accepta la dels altres.

La llengua estrangera és un dels mitjans més adequats que el professor pot oferir-li per arribar-hi.

La introducció precoç d'una llengua estrangera a l'escola ofereix grans avantatges, perquè el nen mostra unes disposicions privilegiades de creativitat auditiva i reproductora evidents. Però, si l'actitud del professor no canvia i els criteris metodològics persisteixen, la passivitat i el desinterès de l'alumne es manifestaran també «precoçment», la qual cosa pot conduir fatalment a una desmotivació completa envers totes les llengües.

Malgrat les renovacions pedagògiques, l'estil pedagògic *normatiu* de transmissió de coneixements està en auge. L'anomenada pedagogia tradicional tendeix a la imitació de models i comporta una acurada programació única, feta a priori, dels continguts lingüístics, els quals han d'ésser recuperats a l'avaluació.

Però ja des de començament de segle, psicòlegs i pedagogs com Decroly, Montessori, Dewey, Piaget o Freinet prenen consciència d'un nou es-

til pedagògic. La pedagogia activa de l'Escola Moderna situa l'alumne en el centre del projecte educatiu. Aquesta nova actitud de tipus *iniciatiu* propicia el lliure accés de l'alumne als diferents aspectes del saber. L'educand és l'agent voluntari, actiu i conscient de la seva pròpia educació. Els continguts passen a ser simples mitjans per a l'elaboració progressiva de la persona. L'activitat es recolza en experiències sensibles que el dirigeixen cap al pensament formal i l'infant actua per tempteig experimental des de la seva experiència individual i col·lectiva. La llibertat de què gaudeix l'alumne afavoreix la seva iniciativa i així l'acte educatiu satisfà, alhora, necessitats, interessos i motivacions pròpies.

És evident que aquests dos plantejaments s'oposen i que la pedagogia tradicional, aplicada durant molt de temps, ha mostrat els seus límits. La vida moderna demana una reforma important i fonamental: amollar el llast de la rutina i adoptar uns altres esquemes en la relació professor-alumne perquè l'acció didàctica sigui coherent.

El Consell d'Europa, en les seves conclusions de 1989, considera les llengües estrangeres no solament com una matèria en si, sinó com un mitjà de comunicació i, sobretot, com un instrument per a la formació completa de la persona ja que

«el llenguatge mobilitza pràcticament la totalitat de les capacitats intel·lectuals».³

Com qualsevol matèria, les llengües han d'assolir els objectius generals de l'educació, que són:

- El desenvolupament cognitiu o intel·lectual, que és l'adquisició de coneixements i mecanismes intel·lectuals i la capacitat de realitzar interaccions fructuoses.
- El desenvolupament afectiu, que suposa l'afirmació de la personalitat del qui aprèn per poder fruit d'un esperit crític i constructiu que li permeti assumir el seu rol i les seves responsabilitats com a membre de la societat.
- La capacitat de comunicar, el *saber* i *voler* comunicar, necessita un conjunt de contactes que li procurin uns coneixements, unes competències i uns comportaments determinats per realitzar interaccions fructuoses. La capacitat de comunicar amb gent que parla una altra llengua constitueix una ajuda molt eficaç per a la formació de l'ésser humà a nivell individual i a nivell de grup.

Resumint, el desenvolupament de la personalitat del subjecte i la seva maduresa com a ésser social s'assoliran si se li dona el màxim d'oportunitats per realitzar-se com a individu únic en la societat del futur.

Les llengües estrangeres són un mitjà idoni per aconseguir aquests objectius, sempre que es triïn temes socio-culturals motivadors, subjectius i adients, que originin situacions autèntiques de comunicació i provoquin criteris propis. Continguts globals utilitzats de manera pràctica, real i immediata, afavoreixen la capacitat de comunicar, la competència comunicativa i l'autonomia verbal. Tot en un ambient de confiança i d'amistat per promoure la *voluntat* de comunicar, sense la qual la *capacitat* de comunicar no es manifesta.

No podem deixar de felicitar-nos pel fet que una organització europea de la categoria del Consell d'Europa hagi arribat a aquestes conclusions, però seria lamentable oblidar que l'aparició d'aquesta doctrina data dels anys 20 i des de llavors es ve practicant en algunes escoles.

Els lingüistes s'han atribuït durant molt de temps l'exclusiva de l'ensenyament de les llen-

gües, la qual cosa ha fet perdre la noció primera de parlar, que és l'ús pràctic de la llengua.

Saussure considera el llenguatge com un acte individual de voluntat i d'intel·ligència que reproduïx el pensament propi.⁴

Chomsky afegeix que, al mateix temps de parlar, es produeix una selecció fonètica, lexical, estilística, sociològica, etc.⁵ El llenguatge, com a mitjà de comunicació, adquireix una forma canviant i creativa que s'adapta al locutor i a la situació del moment. Aquest procés verbal que es realitza a l'interior del subjecte fa que hi participin factors com la voluntat i la intel·ligència, la qual cosa permet al subjecte de verbalitzar el seu pensament en qualsevol llengua.

Les definicions de Krashen sobre l'aprenentatge i l'adquisició d'una llengua⁶ haurien de tenir-se en compte a l'hora de plantejar l'ensenyament precoç d'una llengua a l'EGB. Fins ara, els nens de 6è. són introduïts a l'aprenentatge de la *forma* de la llengua estrangera sense haver assumit la fase personal, creativa i de tempteig que suposa l'ús *significatiu* d'una llengua. Memoritzen estructures que no tenen res a veure amb la seva realitat personal, de manera que quan necessiten utilitzar de manera autònoma la Ll 2 no saben fer la connexió entre les formes abstractes de la llengua i la significació del seu desig real d'expressió personal.

Entenem que l'autonomia verbal en llengua estrangera és també un acte individual de la voluntat i de la intel·ligència per reproduir, de manera creativa, el pensament propi, en una situació determinada.

El que no podrà ésser mai és una memorització d'estructures imposades i recitades automàticament fora de context autèntic i subjectiu.

Aquestes consideracions ens faciliten la selecció de la metodologia adequada.

a. Són acceptables:

- Les que inciten a manifestar verbalment la personalitat pròpia,
- de manera immediata,
- en llengua estrangera.

4. Saussure, F. de, *Curso de Lingüística General*, Ed. Losada, Buenos Aires 1970.

5. Chomsky, N., *Le langage et la Pensée*, Ed. Payot, París 1970.

6. Coste, D., *Les discours naturels de la classe*, a «Le Français dans le Monde», n.º 183 (1984).

3. Conseil de l'Europe. Rapport du Projet, n.º 12, «Langues Vivantes», Strasbourg 1989.



b. Es rebutgen:

- Les que proposen repeticions i memoritzacions de diàlegs i d'estructures,
- dins de programacions lingüístiques universals,
- en contextos buits de significació subjectiva i d'interès afectiu.

Una experiència d'ensenyament precoç d'una llengua estrangera

1. Introducció

Amb aquesta experiència hem volgut comprovar si,

- a partir d'una actitud pedagògica Activa-Cooperativa,
- utilitzant com a única metodologia la tècnica de l'expressió lliure,
- aplicada a principiants, des de la primera classe, qualsevol que sigui l'edat dels alumnes,

es pot arribar a l'adquisició progressiva de la comunicació en llengua estrangera, oral/escrita.

2. Alumnes

Grup de 15 nens i nenes del Cicle Mitjà d'EGB (8, 9 i 10 anys), del Col·legi Públic de Pràctiques, annex a l'Escola Universitària de Mestres de Tarragona.

3. Temporalització

L'experiència es dugué a terme durant tres cursos consecutius amb els mateixos nens i nenes: 1986-87, 1987-88 i 1988-89. De novembre a maig, els dilluns i els divendres, de 12 h. a 13 h., l'hora de l'esbarjo que precedeix el dinar.

4. Objectius

Per ser coherents amb la filosofia de la Pedagogia Activa, es proposa que l'alumne pugui:

- manifestar verbalment la seva personalitat, de manera immediata, per un acte individual de voluntat i d'intel·ligència,
- aconseguir l'autonomia verbal en una llengua estrangera: el francès.

5. Organització de la classe

La Pedagogia Freinet organitza la classe sobre tres punts bàsics que actuen alhora:

1. *La classe cooperativa*, que fa que l'alumne gaudeixi de les interaccions verbals necessàries entre tots els membres del grup, la qual cosa li dóna l'ocasió de millorar el seu nivell lingüístic. Per això el respecte i l'amistat de tots els membres del grup és fonamental. La confiança i l'afectivitat augmenten la motivació i la creativitat, perquè tothom parla del que vol i és escoltat amb interès. El professor no accepta que ningú es burli de cap idea i fomenta en el grup l'ajuda mútua. És un exercici per viure la democràcia a la classe. Això no exclou l'humor, que és un factor important que afavoreix l'originalitat i la comunicació creativa.

2. *L'expressió lliure*, que dóna accés a la comunicació autèntica, creativa i personal. L'alumne en situació d'expressió comença per l'estructura que li és més útil i necessària. Cadascú es forma una llista fonamental de prioritats lingüístiques segons la situació, la urgència i l'expressió del moment: és la progressió personalitzada.

3. *El tempteig experimental*, que fa buscar, i trobar, altres camins o estratègies per arribar al coneixement. Els errors que comet l'alumne mostren la presència d'una gramàtica «intermediària», provisional, però coherent, amb la qual es fa entendre, malgrat la diferència que el separa de la norma. Sabem que els tempteigs amb resultats positius fixen les estructures, les quals condicionen dins del grup altres tempteigs, que fan avançar cap a les solucions correctes. La correcció indirecta anima a parlar i no talla les idees ni la comunicació. Pel tempteig experimental continuat, en noves utilitzacions significatives, els errors es rectificquen.⁷

7. Vallès, L. *L'Expression Libre pour l'acquisition des langues.*, «European Journal of Teacher Education», Vol. 12, n.º 2, Londres, 1989; Vallès, L., «La Expresión Libre para la adquisición de las lenguas extranjeras», a *La Enseñanza de la Lengua*, Col. Seminarios, n.º 22, ICE Universidad de Barcelona, 1991.

6. Metodologia

Posem en pràctica la tècnica de l'expressió lliure, basada en la pedagogia Activa-Cooperativa de Freinet.⁸

Per seguir un itinerari natural i lògic, donem la prioritat a l'*adquisició* de l'ús de la llengua i per això situem l'alumne en un ambient verbal estranger ric, variat i poc programat lingüísticament, per afavorir la interacció i la creació de diferents situacions, amb significacions molt subjectives, que condueixen l'alumne a intuir les regles gramaticals. Pensem que els objectius lingüístics de l'EGB haurien d'acabar aquí.

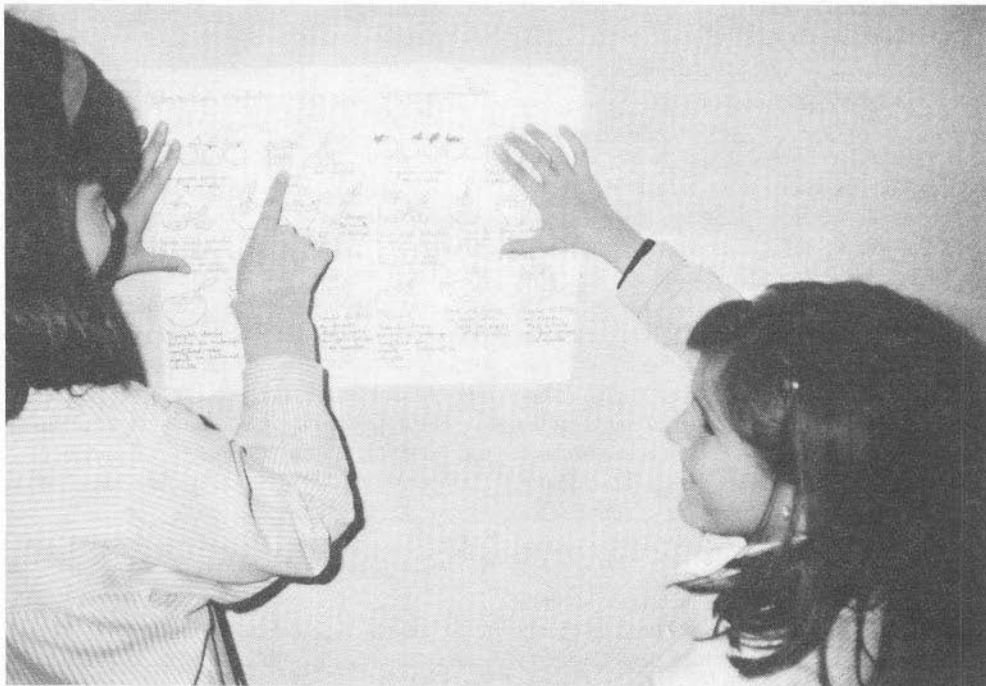
Quan, per la pràctica continuada, es tingui un cert domini de l'ús, oral i escrit, de la llengua 2, es podrà introduir l'estudi, o *aprenentatge*, de la forma de la llengua estrangera.

A. Descripció

L'alumne diu en llengua materna la idea que vol comunicar. El professor li dóna l'equivalent en LI 2, el qual l'alumne repeteix o no. Cada vegada que sol·licita l'expressió de la seva idea en LI 2, el professor li proposa un conjunt de síl·labes que reproduïxen, globalment, el seu pensament. Amb la pràctica en situació i amb substitucions successives en contextos diferents, la significació de les variacions fonètiques i gramaticals entra, a poc a poc, dins la forma sonora, a partir de la «desconstrucció» de les estructures ja escoltades i utilitzades. De vegades, l'alumne arriba a

8. Freinet, C., *Las Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*, Ed. Siglo Veintiuno de España Editores, S. A. Madrid 1982 (15 ed.); Galisson, R., «Plaidoyer pour une réhabilitation de la Pédagogie en Didactique des Langues Etrangères», a *D'Autres voies pour la Didactique des Langues Etrangères*, Credif-Hatier. Collection L. A. L., París 1982.

Galisson commente: «Les fonctionnalistes auraient dû remonter Freinet (1896-1966) (...) La rencontre n'a pas eu lieu, pourquoi? Pourquoi ignorer délibérément un pédagogue que personne n'ignore, dont les idées (...) ont été accueillies un peu partout avec un intérêt manifeste, voire même avec enthousiasme; et valent au moins qu'on les interroge, surtout quand leur application par les enseignants de langues étrangères apparaît comme riche d'espérances?» (pág.18).



«crear» estructures que no havia escoltat mai: és la creativitat espontània, per associació, imitació, deducció, lògica, etc.

L'alumne que sent la necessitat d'expressar alguna idea comença per la forma que li és més útil o més fàcil; per això, la seva progressió seguirà una corba que pot ser força diferent de la dels seus companys.

En un grup on l'amistat i el respecte de tots els membres és fonamental, el que pren la paraula sap que el que digui serà respectat i retingut com un missatge personal i valuós i que en cada vacil·lació serà ajudat pel grup que li dirà la paraula o l'estructura oblidades.

B. Situacions de comunicació

No es poden acceptar les programacions rígides que no permeten l'expressió espontània ni el tempteig experimental, però se suggereixen temes globals que el nen coneix perquè constitueixen el seu medi, i que ell pot desenvolupar segons els seus propis interessos.

El professor posa a la disposició de l'alumne totes les estructures lingüístiques que necessiti per donar la seva opinió en qualsevol tema i en

qualsevol moment: verbs en present, passat, futur, indicatiu, subjuntiu, etc., afirmacions, negacions, interrogacions, noms, adjectius, adverbis, etc., i el condueix de la frase simple i descriptiva a formes més complexes per expressar idees abstractes, iniciar una conversa, personalitzar situacions amb jocs de rol, o amb temes viscuts durant el curs.

L'escrit exigeix una expressió més acurada en la redacció de contes o d'històries col·lectives.

7. Material

Tot tipus de material àudio-visual és útil sempre que interessi l'alumne i provoqui la seva activitat verbal: fotografies, cartells, diapositives, textos, cançons, diaris, revistes, dibuixos, vídeo, etcètera.

En seleccionar el material hem tingut en compte alguns factors relatius a la seva eficàcia i rendibilitat, sense oblidar que un material molt motivador per a un grup pot ser indiferent per a un altre. Els temes triats, amb una intenció d'exploració lingüística determinada, no sempre tenen èxit. L'única cosa que pot fer el professor és reconduir una idea dispersa.

Som conscients que els resultats obtinguts en un grup no poden generalitzar-se en un altre, pel fet que l'objectiu de la pedagogia, com a ciència humana evolutiva, no és el d'establir lleis constants, sinó el de resoldre problemes particulars a subjectes individuals.

L'home té reaccions inesperades malgrat que una part de la seva conducta sigui previsible. Si l'ensenyament d'una llengua es basa en aquesta conducta previsible, la programació de continguts es fa a priori i l'avaluació és fàcil. El professor sap exactament, i exigeix, la resposta que l'alumne ha de donar.

Però, si el professor cedeix a l'alumne la responsabilitat d'arribar al coneixement de manera personal i autònoma, les coses es compliquen i només a posteriori es pot fer un balanç de les adquisicions lingüístiques.

En aquesta experiència hem volgut seguir algunes pautes de la recerca-acció:

1. Identificació d'un problema.
2. Proposicions d'intervencions pedagògiques.
3. Assaig a la classe de proposicions i de material.
4. Avaluació dels resultats i reflexió autocrítica.

1. Identificació d'un problema

Fets:

- Després de set anys de classes d'idioma els alumnes són incapaços de seguir una mínima conversa o d'escriure una senzilla carta correctament.

Possibles causes:

- Poca motivació per les llengües, excés de repeticions, memoritzacions buides, consciència de la poca utilitat immediata.
- Insistència en conceptes gramaticals que frenen la creativitat.
- Actitud paternalista del professor, ambient i exàmens competitiu, exigència d'un ritme únic.
- Enfoc metodològic erroni: es comença per l'aprenentatge formal de la llengua i es deixa de banda la fase creativa de l'adquisició significativa que es fa sempre dins un procés de socialització.

- Començar aviat l'ensenyament d'una llengua i per l'adquisició significativa.
- Utilització immediata de la Ll 2, de manera autèntica, en la vida interior i exterior de la classe.
- Promoure activitats creatives perquè l'activitat verbal de l'alumne en Ll 2 sigui constant. Contactes directes amb el país i nadius de Ll 2.
- Eliminació d'exàmens tradicionals i d'avaluacions quantitatives. Avaluació qualitativa, contínua i global respectant el ritme individual d'aprenentatge.

3. Assaig a la classe de proposicions i de material

A. *Proposició de treball*: exemple d'una programació de situacions de comunicació oral i escrita. Amb el benentès que només es programen les situacions de comunicació i no els continguts lingüístics.

- Descripcions: diapositives, cartells, fotografies, paisatges, cases, etc.
- Situacions: colors, formes, llocs. (Es preveu l'ús de les formes: «il y a, à côté de, en bas, devant, derrière, au premier plan, au fond», etc.).
- Apreciació: opinar, acord, desacord, discussió, el comparatiu. (Segurament demanaran les formes: «il me semble, j'aime, je n'aime pas, je préfère, je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis», etc.)
- Jocs de rol: personalització, fórmules de cortesia; magatzems, botigues d'alimentació i altres («je voudrais, donnez-moi», etc.), els nombres, la moneda francesa, tornar el canvi, càlcul mental ràpid per fer el canvi francs-pesseïtes; receptes de cuina, al restaurant (l'imperatiu, quantitats de pes i de preus).
- Temes propis del curs escolar: Nadal, la família, els regals, les vacances...; Carnaval, disfresses, vestits, talles, formes, colors...; l'escola, activitats, jocs, els companys, les excursions.
- Explicacions: històries, contes tradicionals i imaginaris, individuals i col·lectius, resums de lectures (passat, present i futur); un viatge imaginari (condicional).
- Projecte d'un viatge a França: mapes, fulls turístics, plans de ciutats, itineraris; fer la male-

ta: revisió de vestits i altres objectes; cartes als francesos que ens esperen; a la tornada: resums, diari de cada dia (futur pròxim, passat recent); àlbum-souvenir, conferència oral pública de les activitats i vivències, exposició d'objectes i de records. Cartes d'agraïment als amics francesos, a les famílies i a les autoritats.

B. *Anàlisi de material*: exemple d'una fitxa.

Diapositiva: «La Chambre» de Van Gogh.

a) Objectius i necessitats.

— Facilitar la comunicació en Francès Llengua Estrangera (F.LI.E) a nens de 8 a 10 anys.

b) Justificació.

— A la penombra, la imatge augmentada atreu la mirada de tot el grup.

— Possibilitat de parlar cadascú d'un aspecte diferent de la imatge: expressió verbal personalitzada.

c) Descripció

— Decoració corrent, objectes i mobles de la casa.

— Situació, volum, colors, nombre.

— Comparació, preferències.

d) Assaig i ordre dels fets

1. Visió de la imatge: expressió en Ll 1 i una mica en Ll 2. Ús del present.

2. Amb la imatge: en Ll 2, record en passat.

3. Sense imatge: dibuix aHusiú; les frases que es recorden completes, les dicten al professor, el qual les escriu a la pissarra.

4. Còpia de les frases al peu del dibuix.

5. Dictats i pas a la redacció lliure en una segona fase.

e) Avaluació

De l'alumne:

— Aspecte cognitiu: percepció, formació de conceptes, raonament, decisió, pensament.

— Aspecte afectiu: sentiment, emoció, humor, actituds.

— Aspecte motor: articulació, pronunciació, ortografia.

Del material:

— Interès real: la diapositiva agrada als nens?

— Motivació de la imatge en el grup.

— Provoca la participació i activitat verbal espontània?

Del contingut lingüístic:

— Balanç del vocabulari i estructures utilitzades.

— Estructures i vocabulari après.

— Dificultats morfo-sintàctico-fonològiques.

4. Avaluació dels resultats i reflexió autocrítica

L'avaluació és per als professors un problema necessari.

Si l'indicador de l'avaluació és un número, estem apreciament solament la quantitat de coneixements lingüístics previstos per a l'objectiu. Però, si l'acció va dirigida a una finalitat, és necessària l'existència implícita d'un concepte d'home, de societat i d'educació que dirigeixi totes les activitats i que compregui totes les accions del subjecte i els seus àmbits de convivència, amb les connotacions pròpies de cada persona.

L'observació de l'actitud, de la dedicació, de la relació i col·laboració amb el grup classe, reflecteix la qualitat de l'acció educativa, que es manifesta, segons García Hoz,⁹ en la satisfacció experimentada pels alumnes i pel professor en la tasca comuna. Naturalment, aquesta pot ser més o menys ben feta, però sempre es tindran en compte les condicions personals i el ritme de cada alumne. Un control objectiu no ens sembla just.

El professor

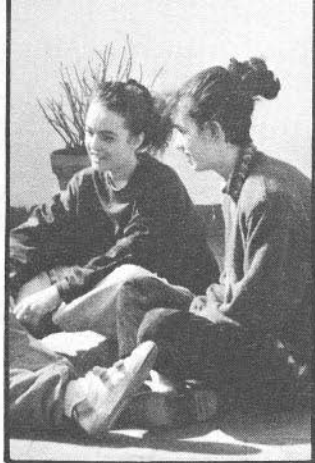
Necessàriament ha de canviar la seva actitud. És l'adult que amb la seva presència ajuda i facilita les adquisicions, resol dificultats tècniques i conflictes personals. És creatiu i tolerant. Sap escoltar tranquil i sempre està amb aquell que més el necessita. Fomenta la amistat i el respecte en el grup, exercici essencial per a la democràcia i ocasió per descobrir les idees dels altres i responsabilitzar-se de les pròpies.

La globalització interdisciplinària l'obliga al treball en equip, la qual cosa demana una certa habilitat per relacionar la didàctica específica de les llengües amb les tendències de la pedagogia general i les noves tecnologies.

Si el professor, en la seva formació observa, analitza, crítica i compara esquemes mentals amb realitats concretes, està construint la seva pròpia autonomia intel·lectual.

I tots sabem que tal com hom aprèn, ensenya.

9. García Hoz, V., *La calidad de la enseñanza*, a «ABC», 16-2-1988.



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA*

29

Biblioteca Rosa Sensat

- ANDRÉS, A.; HOLM-NIELSEN, A. M. *Primària: llengua estrangera*. GUIX, n. 153-154 (1991), p. 51-54
- BALET, S. *La lengua materna y la enseñanza de idiomas modernos*. STUDIA PEDAGOGICA, n. 13 (1984), p. 115-124
- BUTEAU, M.F.; GOUGEON, H. *Comparación entre tres programas de enseñanza de una segunda lengua*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 33 (1986), p. 37-61
- Enseigner les langues vivantes*. CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 284-285 (1990), p. 15-52
- Ensenyament d'idiomes a França, Alemanya i Gran Bretanya: exemples europeus*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 38 (1991), p. 34
- GALLART, J. *Llengua, llengües estrangeres*. MIRAMARGES, n. 12 (1991), p. 10-11
- Lenguas extranjeras*. CUADERNOS DE PEDAGOGIA, n. 193 (1991)
- Llengües estrangeres: és qüestió d'entendre's*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 36 (1991), p. 24-30
- MARTÍNEZ, A. *Secundària (12-16): llengües estrangeres*. GUIX, n. 153-154 (1990), p. 59-61
- MISERACHS, J.; PENDANX, M. *Obrir l'escola a la diversitat: és possible una llengua estrangera?*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 221 (1988), p. 44-48
- NUSSBAUM, L. *La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo*. SIGNOS, n. 4 (1991), p. 36-47
- PENDANX, M. *Per què i per a què aprendre les llengües estrangeres a l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 125 (1988), p. 2-6
- PENDANX, M. *La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola, a Catalunya: problemes i perspectives*. TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 3 (1990), p. 37-63
- REY, A.; PÉREZ, M. *Las lenguas extranjeras en el proceso de reforma del sistema educativo*. REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, n. 8 (1990), p. 13-23
- RODRÍGUEZ SUÁREZ, M. T. *Algunas reflexiones sobre enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. ANDECHA PEDAGOGICA, n. 21 (1989), p. 19-22
- VILA, I. *El tractament de les llengües a l'escola bàsica: La introducció de la tercera llengua*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 221 (1988), p. 30-32
- PASCUAL, V.; SALA, V. *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües. I: proposta organitzativa*. València: Generalitat Valenciana. Direc. Gral. d'Ordenació i innovació educativa, 1991 (Bases per a la Reforma)

També són a la vostra disposició, per ampliar el tema: els dissenys curriculars, obres sobre bilingüisme i sobre didàctica de les llengües en particular.

* Llibres que podeu consultar a la Biblioteca de Rosa Sensat.

SIMPOSI INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

Ensenyament Adequat i Prevenció

SIMPOSI 1992



Ponents

**DAVID LEWIS
RACHEL COHEN
FRANCO FRABONI
MÓNICA SORÍN
JOAN VALLS**

LLOC: Hotel Melià-Sarrià, de Barcelona
DIES: 24, 25 i 26 d'abril

Organitza:

ESCOLA VILARNAU
(25è aniversari)
SANT SADURNÍ D'ANOIA

Secretaria del Simposi:

Dimarts i dijous de 9 del matí a 1 del migdia.
Dilluns, dimecres i divendres de 12 a 2 de la tarda.
Tel. 93/ 780 13 60 - Fax 93/ 733 02 35
Doctor Cabanes, 29
TERRASSA

POSSIBILITATS D'INTRODUIR EL MEDI EN L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS EN EL MARC DE LA NOVA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

El mes de novembre de l'any passat es van celebrar les I Jornades de Recerca Històrica i Social del Baix Llobregat organitzades pel Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat. Aquestes jornades responien a una doble motivació: per un costat es pretenia fer un balanç de situació i perspectives de la recerca històrico-social del Baix Llobregat i, per l'altre, es volia potenciar la presència del medi en la didàctica de les Ciències Socials a l'Ensenyament del Baix Llobregat. Una doble motivació amb una finalitat comuna: connectar la investigació amb l'ensenyament.

En aquest marc se'ns va oferir la possibilitat de reflexionar entorn de les possibilitats que obre la Reforma a l'hora d'introduir el medi¹ a l'Ensenyament Secundari i treballar a l'escola aspectes de l'entorn més immediat o de la història local o comarcal. Aquest breu article és fruit d'aquella reflexió.

Alguns dels aspectes fonamentals que —segons el nostre parer— aporta la reforma en relació al tractament i la introducció del medi a l'ensenyament secundari són: d'una banda la nova estructura de les àrees o disseny curricular i, de l'altra, l'estructura o model organitzatiu d'aquesta nova secundària.

Pel que fa al primer punt, el projecte de Reforma preveu que per a l'àrea de Ciències Socials —igual que per a cadascuna de les àrees— s'estableixi un projecte o *disseny curricular* que concreti què, com i quan ensenyar, i què, com i quan avaluar d'aquella àrea en el transcurs de tota l'etapa 12-16.

Per tant, un primer canvi significatiu i important respecte al que tenim actualment és que el contingut que s'ha d'ensenyar a l'Escola no ens vindrà organitzat per cursos, sinó que se'ns articularan uns blocs de contingut a desenvolupar al llarg de tota l'etapa i seran els equips de professors dels centres els qui decidiran quina seqüenciació fan d'aquests continguts i com els distribueixen en cadascun dels cursos que configuren l'etapa 12-16. Així, doncs, l'equip de professors d'un centre i localitat determinats tindran més autonomia i podran articular les seves programacions de la manera que creguin més adequada, i en aquest sentit podran tenir més en compte que no pas ara el medi i les possibilitats que ofereix l'entorn socio-cultural.

1. Entenem per medi, per als joves de 12 a 16 anys, no només allò més físic, sensorial i perceptible, o el present, sinó tot el complex d'elements i relacions en els quals el noi/a es troba immers directament o indirecta. Per exemple, per a un adolescent de 12-16 anys, el medi no es limita a la família, a l'escola o al municipi amb les activitats econòmiques i culturals que s'hi desenvolupen, sinó que engloba tot el món que percep mitjançant els mitjans de comunicació.

Una altra aportació important del disseny curricular és el fet que el contingut que planteja no es refereix tan sols a *conceptes* —com tradicionalment s'ha fet—, sinó que també tenen la categoria de contingut els *procediments* i les *actituds, valors i normes*. És a dir, fins ara a l'escola —i molt especialment a la secundària— només es valorava allò que els alumnes havien d'aprendre de caràcter conceptual i les activitats d'ensenyament-aprenentatge només estan dirigides al fet que els alumnes aprenguessin una sèrie de coneixements. En el disseny curricular, també s'hi contenen els procediments (processos que cal fer per arribar a aprendre) i les actituds, valors i normes. Donada la importància que tenen els aspectes procedimentals en la Reforma de l'ensenyament secundari, el treball del medi possibilita i facilita plantejaments de determinades tècniques amb les quals els alumnes han de desenvolupar capacitats i habilitats que els valdran tant per significar conceptes com per estructurar hàbits mentals. Aquest és el cas, per exemple, de la recerca geogràfica i històrica en la qual intervenen l'observació —directa i/o indirecta—, la formulació d'hipòtesis, la recerca de dades, sistematitzar-les i valorar-les, la comprovació de les hipòtesis plantejades, l'establiment de relacions de causa-conseqüència, etc. Sembla clar que aquesta mena de procediments es poden treballar més fàcilment a partir del medi i dels recursos que tenim a l'entorn més immediat. Tanmateix, això no vol dir que s'hagi de treballar únicament el medi proper i immediat de l'alumne. Com hem dit abans, el medi de l'adolescent és molt més ampli. Ara bé, aquest medi immediat ens servirà com a punt de partida per procedir a un estudi més general o com a exemplificació.

Ens hem referit a la importància que té el fet que el disseny curricular consideri, també, contingut el capítol d'*actituds, valors i normes*. I en efecte, el disseny curricular de Ciències Socials de la secundària obligatòria inclou un apartat d'actituds valors i normes anomenat «Respecte, Solidaritat i Cooperació» que diu explícitament que ha de ser un contingut objecte d'ensenyament-aprenentatge a l'escola el respecte al medi ambient i el respecte del patrimoni del

present i del passat. Això vol dir, ni més ni menys, que totes les escoles, quan elaborin les seves aplicacions curriculars, hauran de programar i desenvolupar activitats per treballar aquest contingut. Evidentment, per aconseguir que els alumnes respectin el medi natural i el patrimoni del present i del passat és lògic començar per respectar i estimar allò que constitueix el medi més immediat a la localitat, a la comarca o al país.

El segon gran canvi que aporta la Reforma, i que pot tenir una repercussió positiva respecte a la introducció i al tractament del medi a l'escola, és la nova estructura o model organitzatiu de la nova etapa de secundària obligatòria. Probablement tothom coneix que un dels principis bàsics de la nova etapa de secundària obligatòria —i a la vegada el seu gran repetit—, és el de la comprensivitat. És a dir, d'una banda es vol garantir un ensenyament obligatori per a tothom fins als setze anys, però a la vegada s'ha de tenir en compte que els nois i noies compresos entre 12 i 16 anys són molt diferents pel que fa a interessos i capacitats i, per tant, s'ha d'establir un model d'ensenyament que respecti i faci créixer aquestes diverses capacitats individuals. És per això que l'estructura organitzativa i el model d'aquesta etapa es configura sota un criteri bàsic, el de la *flexibilitat*.

Aquesta flexibilitat es concreta en un aspecte fonamental del model, el currículum no homogeni. Al llarg de l'ensenyament secundari els alumnes hauran d'estudiar i treballar de cadascuna de les àrees un mínim obligatori, els blocs de contingut que prescriu el disseny curricular, però després hi haurà una part optativa —adequada a les seves pròpies capacitats o interessos— que completarà el seu currículum. *Són els anomenats crèdits variables*.

Aquesta part optativa estarà, en gran mesura, determinada per cada centre i per tant els equips de professors de cada departament tindran autonomia per ofertar aquells temes que considerin adequats i convenients sempre i quan estiguin destinats a aconseguir els objectius generals de l'àrea.

És en aquest sentit, doncs, que la flexibilitat del model de la Reforma possibilitarà que els te-

mes relacionats amb l'entorn natural i històric també entrin a l'escola per la via dels crèdits variables.

L'experimentació de la Reforma portada a terme a diversos centres de Catalunya en els darrers anys corrobora les afirmacions anteriors. En efecte, a molts d'aquests centres hi ha hagut una presència important de crèdits variables de CCSS referits a aspectes geogràfics, històrics i culturals de l'entorn immediat, localitat i comarca.

Aquestes noves perspectives de tractament del medi a l'escola que veiem que tenim a l'abast amb l'aplicació de la Reforma, on ens han de portar? Què pretenem introduint el medi a l'escola? Quina és la finalitat última de tot plegat?

El treball del medi ha d'incidir i pot contribuir a resoldre el divorci que hi ha —cada vegada més pronunciat— entre el «que s'ensenya» a la institució escolar i el que l'alumne «viu» a la societat. Aquest desfasament provoca que el «saber» cada cop serveixi menys per al «viure»

quotidià. En conseqüència, el desinterès i l'apatia de l'alumnat cada cop es fan més palesos a les aules. Per paliar aquest distanciament cal que hi hagi un esforç per part de l'ensenyant, en particular, i de la institució escolar en general, per plantejar estratègies d'ensenyament i aprenentatge i fer projectes de centre que, a partir del treball i reflexió sobre el medi, ajudin l'adolescent a situar-se de manera crítica i conscient davant la seva pròpia realitat amb voluntat d'orientar-la i controlar-la conjuntament amb els seus companys.

El treball del medi no s'hauria de quedar, però, només en una aproximació i estudi d'aquest; cal que aquest coneixement es tradueixi en una acció i intervenció constant i alternativa de l'alumnat a fi de poder incidir en la seva transformació i millora.

**Isabel Ribas
Dolors Freixenet**

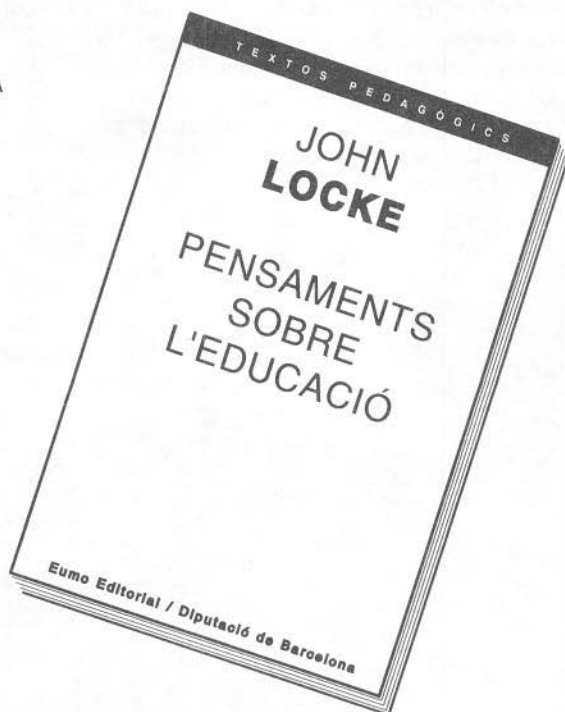
setembre 1991

TEXTOS PEDAGÒGICS

Aquest text clàssic de la pedagogia moderna, que reflecteix els motius profunds de la filosofia de Locke, ha influït en gran mesura tota la pedagogia posterior.

Últims títols publicats:

- 16 PAIDEIA: PROTÀGORAS, DE LA REPÚBLICA I DE LES LLEIS
Plató
- 17 PENSAMENT I LENGUATGE
Lev Semiónovitx Vigotski
- 18 CONSULTA UNIVERSAL
J.A. Comenius
- 19 L'EDUCACIÓ DE L'HOME I EL JARDÍ D'INFANTS
Friedrich Fröbel
- 20 EL RÈGIM DE LLIBERTAT DELS ESCOLARS
Joan Bardina
- 21 L'EDUCACIÓ: INTEL·LECTUAL, MORAL I FÍSICA
Herbert Spencer
- 22 L'ESCOLA MODERNA
Francesc Ferrer i Guàrdia
- 23 PER L'ESCOLA DEL POBLE
Célestin Freinet
- 24 PSICOANÀLISI PER A PEDAGOGS
Anna Freud
- 25 QUI HA D'ENSENYAR A QUI
Lev N. Tolstoi
- 26 SOBRE PEDAGOGIA
Immanuel Kant
- 27 EDUCACIÓ I SOCIOLOGIA
Émile Durkheim
- 28 EDUCACIÓ FUNCIONAL
Édouard Claparède



Eumo Editorial / Diputació de Barcelona

ONCE UPON A TIME...

FAIRY TALES.

Experiència a l'àrea de llengua anglesa.

Aquest treball es va dur a terme durant el curs 1990/1991, com a resposta a la invitació d'enviar per xarxa telemàtica diferents experiències en diverses àrees del currículum a escoles de la comarca de l'Alt Penedès.

El tema comú era «Els animals domèstics i de companyia». En relació al tema, cadascú podia triar l'activitat a portar a terme i el nivell a què aniria destinada.

A la nostra escola —Col·legi Públic Dr. Estal·lella i Graells de Vilafranca del Penedès—, vam fer diferents activitats a les àrees de matemàtiques, ciències naturals, llengua catalana i llengua anglesa.

En aquest article em centraré en les de llengua anglesa que es van fer amb els nois i les noies de 7è curs d'EGB.

En programar les activitats d'aquest tema, vaig pensar que seria una bona oportunitat per treballar *Fairy tales*, ja que n'hi ha molts on els protagonistes són animals domèstics. Vaig fer una unitat de programació amb una temporització de nou sessions d'una hora, on, a més a més de treballar el tema comú, vaig introduir el passat dels verbs, pel fet que els contes s'expliquen sempre en aquest temps verbal.

Entre els nois i noies de la classe i jo vam triar el conte «*Puss in boots*» com a protagonista principal de la nostra experiència. El treball proposat va tenir molt bona acollida en el grup

de classe i d'una manera molt engrescada i amb un gran interès vam començar la feina.

La primera sessió va ser destinada al treball col·lectiu de l'explicació del conte. Un cop havíem entrat tots en situació, els vaig proposar de fer un treball en petits grups on havien de fer la descripció del protagonista del conte tal com el recordaven de la seva infantesa. Després calia adaptar-lo als nostres dies. Els grups van exposar les dues versions de «*Puss*» que s'havien imaginat. Van començar a sortir treballs molt divertits i diferents, encara que les versions actuals dels personatges tenien força punts en comú (gairebé tots anaven motoritzats, vestien igual i resolien problemes semblants).

Una altra activitat va ser un treball de *listening*. Prèviament vaig fer una adaptació del conte, ja que l'original presentava alguna dificultat en l'estructura i vocabulari.

Adaptació del conte «Puss in boots» de Charles Perrault:

PUSS IN BOOTS

Once upon a time an old man called his three sons to his bed because he was dying, and he said:

— My first son Dick will have my windmill. My



second son the donkey. Tom, you will have my cat Puss.

Tom was very sad and he asked himself:

— What am I going to do with a cat? What can a cat do?

While he was saying these words, Puss said:

— I am not only a cat. You must listen to me. I want a hat, a coat and a pair of big boots. Please make these for me! Oh! And I want a big bag, too.

Tom did what the cat said. Puss put on the clothes and said:

— Wait here, goodbye!

Puss went to the forest and caught a nice rabbit. He put it in the bag and went to the King's Palace.

When he arrived he saw the King sitting, and near him there was his daughter. She was the loveliest Princess he had ever seen.

Puss said:

— Your Majesty, I bring these present from the Prince of Carabass.

The King answered:

— The Prince of Carabass! Where is he from?

— He is from here — answered the cat, showing him a map— He is very rich.

Everyday he took a different animal or bird from the forest, and brought it to the King. The Palace was soon full of animals.

The King said:

— Ask the Prince to visit us.

Puss was very happy, but he thought Tom didn't have fine clothes to wear to visit the Palace. But Puss was very intelligent and said to Tom:

— Take off your clothes and go to the river and swim.

Tom did it, and while he was swimming in the river, Puss took the old clothes away, just in the moment the King was passing near the river.

— Help me, help me! The Prince of Carabass is swimming in the river and some thieves have taken his fine clothes!—shouted the cat.

The King gave the Prince some fine clothes he had. Tom put them on and got in the carriage the King was.

— What a fine Prince! —exclaimed the Princess. —Come and sit near me —said the Prince.

Puss went away and found some farmers working.

— *Whose are these fields?* —He asked.

— *They are ours* answered the farmers —but there is an ogre living near here that wants to take them from us.

— *Well* —said Puss— *I am going to kill him if you say that all these fields are from the Prince of Carabass.*

Soon the King went near there, and asked the farmers:

— *Whose are these fields?*

— They are from the Prince of Carabass —They answered.

What a rich Prince! and my daughter likes him!

—*he thought*— *Perhaps he has a nice castle, too.*

Puss went to the ogre's castle. Soon he heard an strange voice saying— What are you doing here?

— *I can change into any animal. Look!*

And he changed into a frightening lion. Puss said:

— *Yes, you can change into a very frightening figure, but you can't change into a very small animal, I mean a very small one like a mouse.*

— *Yes I can* —answered the ogre— *Look!*

He changed into a mouse and Puss ate him in a moment.

Soon the King, the Princess and the Prince of Carabass arrived at the castle.

— *What a nice castle!* —The King said.

— *Welcome your Majesty to the castle of the Prince of Carabass* —Said Puss.

The Prince of Carabass —Tom— and the Princess married and they WERE HAPPY EVER AFTER living in the castle with Puss, THE CAT.

THE END

Després de llegir i comentar el conte havien de contestar individualment «vertader» o «fals» a les preguntes proposades.

Un cop familiaritzats amb la història i el seu vocabulari específic, vam veure el vídeo del conte. Les activitats derivades d'aquesta visio-

nalització, les van realitzar en grups de dos (*pair-work*). Havien d'anomenar tots els animals que sortien a les imatges —en total eren trenta-nou. Havien de classificar-los seguint l'esquema següent:

- * Animals que viuen a casa i no produeixen.
- * Animals que donen algun aliment.
- * Animals que viuen lliurement al bosc.
- * Animals que poden ser perillosos.

Veient el comportament dels personatges s'havien de triar adjectius que s'adequessin al: *Puss, the king, the princess, the prince, the ogre*. Aquest cop no es podia utilitzar el diccionari.

Vam passar després a treballar *idioms* relacionats amb animals domèstics:

- * *When the cat's away the mice will play*
- * *To rain cats and dogs*
- * *Barking dogs seldom bite*
- * *To be like a cat on hot bricks*
- * *To put a cat among the pigeons*

Els va sorprendre que molts d'aquests els utilitzessin en la seva llengua amb un sentit semblant.

* Activitats:

After reading the tale and seeing the video of PUSS IN BOOTS the students have done these activities:

1. *Name the animals that appear in the video. The name of the animals that appear in the tale are: Bird, dog, cat, hamster, turtle, sheep, cow, pig, donkey, cock, rabbit, duck, goat, hen, mouse, horse, parrot, monkey, elephant, seal, hipopotamus, octopus, ostrich, camel, owl, penguin, zebra, snake, eagle, tigre, cocodrile, lion, shark, giraffe, panther, cheetah, wale, koala and bear.*
2. *Which of them can live with the men in the house?*
We call them PETS.
Bird, cat, dog, hamster, parrot, monkey and turtle.
3. *Which of them can live in the farm giving milk, eggs...etc.?*

Cow, rabbit, pig, donkey, sheep, cock, duck, horse, hen, goat, mouse.

4. Which of them live free in the forest?

Elephant, seal, hipopotamus, octopus, eagle, ostrich, owl, camel, penguin, zebra, snake, panther, tigre, lion, cheetah, cocodrile, shark, giraffe, wale, koala and bear.

6. Who is the author of the tale?

The autor of the tale is Charles Perrault.

7. Write the verbs in alphabetical order, that appear in the tale.

The verbs that appear in the tale are:

to answer
to arrive
to ask
to be
to bring
to call
can
to catch
to change
to come
to die
to do
to eat
to exclaim
to fill
to find
to get
to give
to go
to have
to hear
to help
to kill

to like
to listen
to make
to marry
to mean
must
to pass
to put on
to say
to see
to shout
to show
to sit
to swim
to take
to take off
to think
to visit
to want
to wait
to wear
to work

8. Write adjectives after the nouns, according to their personality:

PUSS: intelligent, clever, handsome, nice, sympathetic, short, fat, black, white.

THE KING: short, fat, old, stupid, smart, happy, horrible, ugly, rich, important.

THE PRINCESS: pretty, beautiful, happy, wonderful, thin, young, nice, tall, smart, lovely, rich.

THE PRINCE: nice, tall, young, happy, rich, handsome, thin, smart, intelligent.

THE OGRE: fat, stupid, bad, terrible, strong,

big, frightening, ugly, hairy, horrible, sad, lazy.

9. Explain the meaning of these idioms.

— When the cat's away the mice will play.

When the teacher is in the class the students are good, but when he/she goes out of the class, all the students play, shout or get up.

— To rain cats and dogs.

To rain a lot.

— Barking dogs seldom bite.

A person that says things, and after he/she doesn't do anything.

— To be like a cat on hot bricks.

To be nervous.

— To put a cat among the pigeons.

To cause alarm.

10. After the video, reading the tale and doing the activities we have read and act these story by Margarida Ravera and Leena Räisänen.

Per assegurar d'una manera més òptima el treball de fonètica, vam llegir la història de: *The hat, the rat and the cat.*

THE HAT, THE RAT AND THE CAT

Once upon a time, there was a big green cat, that was hungry. There was also a small black rat that was sad.

— Why are you sad? — Asked the hat that was on the rag.

— I'm sad, because the big green cat wants to eat me. — Said the small black rat.

— Come under me. — Said the yellow hat, that was on the rag.

— Where is the rat? — Shouted the hungry cat going around like mad.

— Are you in the red bag? — Shouted the hungry cat.

— Are you in the brown sac? — Shouted the hungry cat.

But the small black rat was sleeping under the yellow hat that was on the rag.

And the rat was so glad.

Now the cat was sad.

— Why are you sad? — Asked the hat that was on the rag.

— I'm sad, because I am hungry, and I don't find the rat. — Said the cat.

— *The rat is in the dog's mat.* — *Said the hat laughing.*

The cat jumped on the dog's back to find the rat from its mat.

The dog got angry and bit the cat's leg. The cat got angry, and bit the dog's neck.

The cat went to the hat and said:

— *The rat, is not in the dog's mat, I'm so sad.*

— *Oh, poor cat, come here, sleep on me.*

— *Said the hat.*

So the rat was sleeping under the hat, and the cat was sleeping on the hat.

And the hat was laughing glad.

THE END

Per acabar el treball proposat i com a activitat d'avaluació i per tal de poder-lo enviar per la xarxa telemàtica, van inventar i representar un conte on els personatges eren animals domèstics.

Vaig quedar del tot sorpresa de les històries que van escriure, tant pel seu alt grau d'imaginació com per la utilització de la llengua anglesa. Vam trobar molt positiva aquesta experiència entre tots els participants.

Cada vegada és més palès el fet que l'èxit en l'aprenentatge d'una segona llengua és més

un fet d'adquisició inconscient que no pas el d'un estudi estructurat i sistemàtic. Cal facilitar aquest procés inconscient. Cal intentar comprometre els infants en el joc de la llengua. Cal programar les activitats de la classe perquè tinguin una utilitat immediata per als alumnes, més que no pas fer-ho perquè serveixin per a una pràctica general de comunicació que es produirà més endavant.

Avui encara, després de dies i dies, ens posem davant de la pantalla de l'ordinador per seguir les respostes de les altres escoles que com nosaltres van viure en la il·lusió de trobar-se immersos en els *FAIRY TALES*.

Elisenda Papiol i Solé

E.P. Dr. Estalella i Graells
Vilafranca del Penedès

BIBLIOGRAFIA:

- *The Hat, the Rat and the Cat.* Margarida Ràvera i Leena Räsäne A.P.A.C. of NEWS, p. 13, 14 i 15.
- *Favourite Fairy Tales Video Series.* «Puss in Boots and other stories», Logman E.L.T. VIDEO.



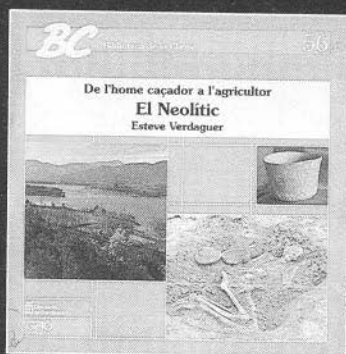
BC

Biblioteca de la Classe

La col·lecció
**Biblioteca de la
Classe** potencia
l'estudi sense manual
únic i desenvolupa de
manera científica
i didàctica temes
monogràfics per
treballar a l'escola

**Els llibres de coneixements
pensats i fets per a Catalunya.
Més de 55 títols a l'abast**

CICLE SUPERIOR I
ENSENYAMENT MITJÀ



■
**DE L'HOMÈ CAÇADOR
A L'AGRICULTOR
EL NEOLÍTIC**

format
20x21 cm.

Preu: 825 ptes.

*la Reforma
a la pràctica*

Darreres novetats:

**46
LA PRIMERA GUERRA
MUNDIAL**

**47
CIVILITZACIONS
AMERICANES FINS AL
1492**

**48
L'ORIGEN DE LES
ESPÈCIES**

**49
ELS VISIGOTS A
CATALUNYA**

**50
L'ESTUDI
DE LA POBLACIÓ**

**51
EL COS HUMÀ
EN MOVIMENT**

**52
FENICIS
I CARTAGINESOS**

**53
LA
RENAIXENÇA**

**54
EL TERCER MÓN**

**55
«DESCOBRIMENT»
I COLONITZACIÓ
DEL NOU MÓN**

**56
EL NEOLÍTIC**

**57
ÒPTICA**

**58
EL MODERNISME**

GRÃO EDITORIAL
cl. de l'Art, 81 - 08026 Barcelona

Tel.: (93) 347 26 74

**ARA LA COL·LECCIÓ
SENCERA (61 núms.)^o
EN 12 TERMINIS DE 3.271 ptes.**

CAP A UNA ANIMACIÓ DE LA LECTURA

A començament del curs 1987-88, l'equip de mestres de l'escola Mata de Junc, de Palma (Mallorca), ens proposàrem donar una nova orientació a «Sa Branqueta», la nostra revista escolar. D'una banda, deixaria de tenir una periodicitat trimestral —tanmateix difícil d'acomplir— per fer un únic número anual; i d'altra banda, cercaríem un tema unitari i comú per a tota l'escola que generàs el contingut de la revista. Tot això es materialitzà en un número dedicat a l'expressió escrita, que és una mostra dels treballs de classe i alhora un llibre de recursos.

En primer lloc, us volem mostrar una feina feta al cicle mitjà a partir dels coneixements de l'estructura rondalística. Fixau-vos que en aquestes edats és eina fonamental i bàsica la utilització dels materials que ens forneix la literatura popular, que tots, ben segur, coneixem perquè se n'ha parlat molt, però que novament s'ha de reivindicar com a un corpus de textos inexhaurible, tant pel seu volum com per la seva riquesa: rondalles, contes, endevinalles, cançons, embarbussaments, mentides, etc.

Per a nosaltres, aquesta feina té un doble valor: un, l'estrictament literari; l'altre, perquè és una treball globalitzat. Us recomanem que, sempre que us sigui possible, globalitzeu les vostres propostes de lectura i escriptura amb altres matèries del currículum escolar. Aquest és un treball globalitzat amb ciències naturals. Està-

vem estudiant l'aparell digestiu; a partir d'aquí va sorgir la idea de fer un conte en el qual un aliment viatja dins el cos simulant el procés digestiu. Aquest n'és un fragment en el qual podreu constatar el resultat:

L'AVENTURER

— Pare Pinyol, pare Pinyol, tu que ets el més savi i aventurer de tots els pinyols, conta'ns una aventura. (...)

— Està bé, però no serà molt llarga, eh?

— Jo, quan era jove i atractiu, una nina em va menjar (jo encara era una oliva), em va aficar dins una cova amb pedres blanques i una serp vermella que no tenia ni ulls, ni orelles ni res. Va començar a caure una aigua molt espessa i aquelles pedres em van començar a llevar la carn fins que vaig quedar fet un pinyol; vaig mesclar-me amb els altres aliments. Em van tirar cap a un tubet i després es va obrir una porteta i em vaig aficar per allà; al cap d'uns segons, una mica avorrit i al mateix temps encuriós per saber què hi havia al final d'aquell passadís, em va acariciar un gran corrent d'aire que em va tornar a dur a aquella cova de la serp. Després em tornà a ficar per aquell tubet i em vaig fixar que aquella porta que s'havia obert per donar-me pas cap a aquell altre passadís s'estava tancant i me n'anava per un altre. Jo sentia al mateix temps

societat

I. Preysler va caient a trossos

La I. Preysler té tants de nuvis que ha decidit donar-los-hi un tros seu a cada un. A un li ha donat un dit, a l'altre un tros de cul, a l'altre un cabell, a un altre un tros de mama i a l'altre un peu, etc...

Com que n'I. Preysler ha donat tants de trossos ara es troba que no s'aguanta dreta i ha hagut de dur comes postisses, per això no és la mateixa d'abans i ja no li va ningú a darrera encara que ella vulgui.

Laura



96

unes pessigades i pessigolles al meu petit cul. Vaig arribar a una cova fosca i humida que em feia un calfred al cor. Hi havia com una mena de brolladors que tiraven un suc amb una olor molt àcida i dissolvent. Vaig anar vegent que els qui m'envoltaven s'anaven fonent. (...)

(Magdalena, Cicle mitjà)

Encara al cicle mitjà vàrem encetar un treball amb la premsa. Una proposta va ésser agafar un personatge —diguem-ne, un VIP «important»— i imaginar-nos algun absurd amb ell. Hem seleccionat aquesta notícia feta per una alumna que la va incloure dins la secció «Societat» d'un suposat diari, amb la seva corresponent il·lustració.

I. PREYSLER VA CAIENT A TROSSOS

La I. Preysler té tants de nuvis que ha decidit donar-los un tros seu a cada un. A un li ha donat un dit; a l'altre, un tros de cul; a l'altre,

un cabell; a un altre, un tros de mama, a l'altre, un peu; etc.

Com que n'I. Preysler ha donat tants de trossos ara es troba que no s'aguanta dreta i ha hagut de dur dues comes postisses; per això no és la mateixa d'abans i ja no li va ningú darrera encara que ella vulgui.

Com veureu, en moltes d'aquestes activitats hi és present la *Gramàtica de la fantasia*, de G. Rodari.¹

Ja al cicle superior, havíem llegit uns contes de Miquel Obiols recollits en un volum titulat *A la punta de la llengua*. Abans de continuar, però, hi ha una idea que volem proposar, que és el sòcol del plantejament didàctic entorn de la dinamització de la lectura i l'escriptura a l'escola. Aquest sòcol es basa en el fet que el millor model que pot tenir un alumne per assolir

1. GIANNI RODARI, *Gramàtica de la fantasia*, Aliorina, Barcelona 1987 (Col. Teoria i pràctica).

un bon nivell d'expressió escrita —tant en el seu vessant de ficció (= imaginatiu) com en el seu caire formal (= gramaticalment correcte) és ésser un bon lector, i saber i constatar en la classe de cada dia que els escriptors, els bons escriptors, aquells la lectura de l'obra dels quals té la capacitat de commoure'ns, són una font importantíssima per recrear els alumnes en el tema de l'expressió escrita.

Veurem ara com un text senzill, en clau de joc lingüístic, de M. Obiols va generar aquests altres:

Això era un home que tenia un geni més fort que una patata crua. Per menys de cinc cèntims li pujava la sang al cap i s'enfurismava d'una mala mena de manera.

No és gens estrany, doncs, que amb aquest dimoni de caràcter el nostre home acabés sempre traient foc pels queixals. Quan se li desvetllava el geni —que era dia sí, dia també— se li escapaven, xiulant pels queixals, unes foguerades que espantaven el cel i la terra. Aleshores, la seva semblava una boca de forn, i no una boca de persona. I que no hi havia bombers que hi valguessin!

Si us fixau, la tècnica creativa que Obiols utilitza és agafar una expressió en sentit figurat i utilitzar-la en sentit propi; la frase que usa és «treure foc pels queixals».

D'aquest recurs narratiu varen sortir un seguit de contes, entre ells aquest amb les expressions «treballar de valent» i «dur el llaç a tres quarts de quinze».

TREBALLAR DE VALENT

—Hola! —Em va dir un amic.

—Hola! —Vaig contestar.

—M'han dit que has treballat de valent.

—No n'hi ha per a tant, només he treballat de matadracs a un castell dels afores; he matat tres serps de més de dos metres de llargària i m'he pegat amb els ulls tapats i les mans nues amb dos gegants i he encaïtat pels cinc continents un exèrcit de bruixes.

—Només això? —Em va preguntar el meu amic.

—Ja t'havia dit que no era per a tant —Vaig dir jo.

—Adéu!

—Adéu! —Vaig contestar.

Ara me'n vaig a fer dissabte, ja que els dilluns no m'agraden gens; però abans m'he de posar el llaç a hora, ja que el duc a tres quarts de quinze.

(Pau Montserrat, 7è d'EGB)

Per acabar aquesta mostra panoràmica d'exercicis fets a l'escola us volíem mostrar unes feines fetes arran de la lectura de dos llibres que recoman a tothom. Un és de Mercè Rodoreda (1980): *Viatges i flors*² que, com el mateix títol indica, està dividit en una sèrie de viatges a pobles imaginaris i en un repertori de flors igualment imaginàries, i l'altre de Joan Perucho (1981): *Gàbia per a petits animals fel·liços*,³ que és una mena de monstrositat fantàstica. Doncs bé, de la lectura d'aquests dos llibres varen sortir unes descripcions imaginades pels alumnes. Aquí en teniu una de mostra; es tracta d'una planta ben curiosa, perquè l'alumne fa un joc de paraules entre una planta vegetal i la planta del peu.

PLANTA DEL PEU

La planta del peu, igual que els fongs, n'hi ha de dos tipus, però no tenen res a veure entre elles. Una la té tot el món i l'altra només existeix a Àsia i a Austràlia, és d'uns 20 cm d'alt, el peduncle té uns 15 cm i és nu de fulles i flors. Té cinc pètals, un de gros i els altres cada vegada més petits. El sèpal té forma de petjada humana. Abans era un gran problema, ja que així com avançaven en grup, l'olor que desprenien era insuportable. Avui en dia ja està resolt, ja que s'han trobat noves races, i per problemes de racisme se les veu rarament per pare-

2. Mercè RODOREDÀ, *Viatges i flors*, Ed. 62, Barcelona 1988 (Col. El Balanci).

3. Joan PERUCHO, *Gàbia per a petits animals fel·liços*, Ed. dels Quaderns Crema, Barcelona 1981.



lles. Les noves races són: els peus blancs, els negres, els grocs, els pells roges, els nazis i els jueus. Aquests dos darrers es duen a mort, no es poden veure. No es reproduïxen, però en morir, com l'au fènix, dels seus restes surten dues noves plantes del peu. A diferència de l'au fènix, que va a morir sempre al mateix lloc, la planta del peu mor allà on li va bé. Perquè no sigui una plaga, els indis i els australians les van exterminant, ja que si no moren de mort natural, no es reproduïxen. Tenen quatre arrels a la part inferior que els serveixen per nodrir-se i desplaçar-se.

(Joan Ribera. 8^o d'EGB)

Per acabar, són ben il·lustratives les paraules de Bastian Baltasar Bux —el protagonista de *La història interminable*⁴— quan s'interroga sobre quina mena de màgia resta amagada

dins un llibre. Aquests mots sintetitzen la passió per la descoberta del llibre que, al capdavant, és el motiu d'aquests fulls i el que intentem fer amb els nostres alumnes:

«M'agradaria saber», es va dir a si mateix, «què passa realment en un llibre mentre és tan cat. És clar, a dins només hi ha lletres impreses sobre el paper. Però, malgrat tot..., alguna cosa hi deu passar, perquè quan l'obro, hi apareix tota una història sencera. Hi ha personatges que encara no conec, i totes les aventures i heroïcitats possibles... i, alguns cops, s'esdevenen tempestes al mar o algú arriba a ciutats i països estrangers. D'alguna manera, tot això es troba dins el llibre. És clar, s'ha de llegir per poder-lo viure. Però a dins, ja hi és abans. M'agradaria saber de quina manera.»

Ramon Díaz i Villalonga
Cristòfol Garau Perelló
Montserrat Sobrevias

De l'escola Mata de Jonc
Palma (Mallorca)

4. Michael ENDE, *La història interminable*, Alfabeta I Grup Promotor, Barcelona 1988.

CANTEM I BALLEM

Cal defensar l'ensenyament de la música i de la dansa a les portes de la reforma?

La resposta és un sí de tenor i *molto vivace*. Cal que soni i que ressoni. Cal que arribi a les orelles de tothom.

Encara ara, sectors molt importants de la societat consideren que tot allò que els nens i les nenes, que els nois i les noies poden aprendre sobre la música i la dansa i a través de la música i la dansa és de segona categoria. La formació del sentit estètic, la interiorització de la disciplina i de l'ordre, individual i col·lectiu, el coneixement corporal, el sentit de l'equilibri, l'educació de la memòria, l'abstracció que aporten l'estudi i l'aprenentatge del llenguatge musical, la creativitat artística, etc., són aspectes que poden ser concretats des d'aquestes matèries.

Al C.P. Escola Bellaterra afirmem, amb la inclusió de la música i la dansa en el projecte educatiu i amb la pràctica d'una bona colla d'anys, que l'educació musical, entesa àmpliament, és imprescindible si volem educar integralment. Cal tenir present que a través de l'educació musical es potencia un seguit de capacitats que són les mateixes que es treballen en altres àrees. Per tant, és absurd i està mancat de tota raó pensar que ensenyar música o dansa és perdre el temps o que només serveix per fer bonic.

L'objectiu d'aquesta educació no és formar Mozarts o Duatos, Caballés o Duncans, sinó



donar els elements bàsics per interpretar el món musical i corporal per formar ciutadans que gaudeixin de les manifestacions relacionades amb aquestes arts. Evidentment, i com passa amb les altres matèries, quants més ele-



ments dominem, més facilitat tindrem per desenvolupar aquestes manifestacions en la vida quotidiana. La Conselleria d'Ensenyament encara no ha dotat de mestres preparats en aquestes matèries les escoles. Fins i tot encara no està clara la figura d'aquests especialistes ni la concreció de les seves funcions. Alguns ajuntaments col·laboren econòmicament o cedeixen especialistes a l'escola per omplir el buit existent. En altres casos, són els pares els qui afronten els dèficits existents.

El camí que hem de recórrer és molt llarg, però hi ha unes quantes escoles que ja han posat fil a l'agulla i d'altres en les quals, des de fa temps, l'aprenentatge musical i corporal forma part de la vida diària de l'escola.

Les manifestacions musicals presents a la vida de l'escola

Cada setmana, els diferents nivells tenen unes sessions de música i dansa i al llarg del

curriculum celebrem diferents festes on la música i la dansa són l'eix vertebrador.

Celebrem el dia de la Castanyada amb un seguit de danses populars catalanes que cada classe ha preparat. A la festa, hi són convidades totes les famílies.

El dia de Santa Cecília, patrona dels músics, els mestres de música fan un recital al qual assisteixen, per cicles, els alumnes de l'escola. En aquests recitals es combinen instruments i veus.

Per Nadal celebrem un concert on totes les classes canten unes quantes nades. Les famílies participen també en aquesta festa.

Durant el segon trimestre escolar, els alumnes dels cicles pont i superior que estudien algun instrument fora de l'escola ofereixen un concert als seus companys.

A l'entrada de la primavera, cada nivell presenta el resultat d'una improvisació amb moviment nascuda a partir d'una audició musical. A aquesta festa també s'hi conviden els pares.

Acabem el curs amb un altre concert obert

a tothom. Aquest últim any vam decidir-nos a oferir la cantata «Les veus de la natura» d'Antoni Miralpeix. Tots els nens dels cicles mitjà i pont, amb la seva actuació, van demostrar-nos que el cant coral és una de les manifestacions més educatives que es poden fer a l'escola.

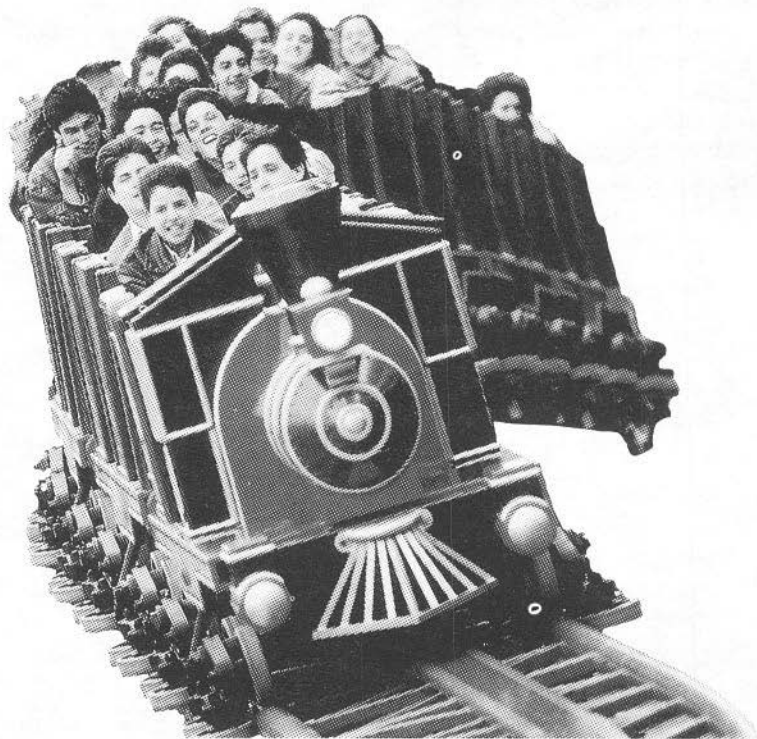
Al costat d'aquests actes col·lectius, cal insistir que l'educació musical ha d'estar integrada a la vida de l'escola. Ha de ser un element més del projecte educatiu dirigit a possibilitar el creixement personal i la maduració física i intel·lectual de tots els alumnes. No entendre-ho d'aquesta manera significa mantenir aquesta

part de l'educació en un estat de marginació. La música i la dansa no poden ser allò que es fa un cop a l'any, sinó que han d'estar presents al llarg de la vida de l'escola i els especialistes responsables d'aquests aprenentatges han d'estar integrats a aquesta vida.

Jaume Cela
Pere Godall
Joan Serra

CP Escola Bellaterra

Vine amb els teus alumnes als autèntics jocs de Barcelona.



Vine al Tibidabo.

Al Tibidabo, tu i els teus alumnes podeu passar un gran dia. Amb atraccions emocionants com l'Aladino, el Pirata, el Diàvol, el Tibidabo Express, l'Aeromàgic, l'Hurakán, la nostra nova atracció i moltes altres més.

Aquest any, a més, podeu viure una experiència inoblidable al Pasaje del Terror.

Els grups escolars tenen gairebé un

50% de descompte i una foto de tota la classe de regal.

Vine amb els teus alumnes als autèntics jocs de Barcelona.

Vine al Tibidabo.

Serà l'excursió més divertida de l'any.



La Muntanya Màgica



Parc d'Atraccions. Barcelona 1992.
Per a més informació truqui al tel. (93) 211 79 42



Xerrades i exposició d'experiències

Durant els mesos de gener i febrer s'han dut a terme les següents xerrades:

La descoberta

El dia 22 de gener l'equip d'educadors de l'Escola Bressol Tabalet de Mataró van explicar l'experiència duta a terme al seu centre amb l'objectiu que els infants arribessin a aconseguir més autonomia a partir de la descoberta del seu cos. Aquesta xerrada va anar acompanyada d'una exposició.

L'Assemblea de classe

El dia 29 de gener l'equip docent de l'Escola Gavina, que acull infants amb dificultats d'adaptació, va exposar com l'experiència de convertir l'assemblea en l'òrgan d'organització de la classe ha ajudat a modificar la conducta dels alumnes, que col·laboren molt més que abans en els projectes de l'escola. Aquesta experiència s'està duent a terme amb la col·laboració de l'Associació i l'assessorament d'E. Pérez.

Noves sortides professionals dels mestres

El dia 12 de febrer, Carme Tolosana va fer una xerrada sobre les noves sortides professionals dels mestres, entre les quals destacava la dedicació a ensenyaments especialitzats: adults i educació de presons; la dinamització cultural i la pedagogia social per a la reinserció de grups marginals d'alt risc.

Visites

Visita al Barri de Sants

Amb la col·laboració del CPR, el dissabte, 25 de gener, un grup d'unes 15 persones van visitar el barri de Sants. Josep M. Huertas Claveria, periodista amb un profund coneixement dels barris de Barcelona, va fer de guia.

Agenda

11 de març, dimecres: Presentació d'objectes construïts amb plàstics de rebuig i explicació de la tècnica utilitzada. A càrrec de Palmira Montalban.

14 de març, dissabte: Visita al CP Carlit. Aquesta escola va obtenir el Premi 8 de març, que atorga l'Ajuntament, per l'experiència «Per una educació no sexista a l'escola». Amb la visita es podrà conèixer in situ com ha dut a terme aquesta experiència dins el marc del Projecte Curricular.

25 de març, dimecres: Xerrada «Els horaris escolars: un bon embolic». A càrrec de Joan Rué.

28 de març, dissabte: Visita a Can Coll (Collserola). Aquesta visita forma part del cicle de ponències/debat que ha organitzat el grup de treball d'Educació Ambiental.

LLIBRES PER A L'ESCOLA



Una col·lecció de llibres per als nens més petits, escrits a mà amb la intenció d'afavorir l'ensenyament de la lectura i l'escriptura per mitjà de textos amens i ben il·lustrats.

3. **Pim, pam, pum poma**
Teresa Duran
Dibuixos d'Arnau Ballester
Guardonat amb el Premi Nacional del Llibre de la Generalitat de Catalunya a l'empresa editorial del llibre infantil il·lustrat que destaca pel valor de conjunt dels elements que el componen.
 12. **El senyor Artur perd el cap**
Renada Mathieu
Dibuixos de Francesc Salvà
 13. **Àvia Pepa, quina sorpresa!**
Esther Prim
Dibuixos de Joma
 6. **Vull ser un gat**
Joles Sennell
Dibuixos d'Esteve Sabench
 14. **Per molts anys!**
Text i dibuixos de Marta Balaguer
 8. **La Palmera**
Carme Casas i Mas
Dibuixos de Montse Ginesta
 15. **Qui la despenjarà?**
Miquel Tous
Dibuixos de Fina Rifa
 11. **Marrameu!**
Joan Armangué
Dibuixos de Pep Montserrat
- Preu de cada volum: 350 ptes.



Una col·lecció de llibres de lectura per a nens i nenes, tant per a l'escola com per a les estones de lleure, magníficament il·lustrats a tot color.

6. **Barrinada**
Carme Casas i Mas
Dibuixos de Mercè Arànega
13. **La família Tastets**
Teresa Duran
Dibuixos d'Irene Bordoy
8. **El vol del conill**
Ricardo Alcántara
Dibuixos de Dieter Mettelsiefen
14. **El geni de la màquina de refrescos**
Joan de Déu Prats
Dibuixos de Lluïset
9. **Un bigoti i en Joan**
Jordi Sarsanedas
Dibuixos de Montse Ginesta
Premi Crítica «Serra d'Or» Infantil 1990
15. **El fantasma quadriculat**
Text i dibuixos de Carme Peris
10. **La llàgrima del sol**
Joles Sennell
Dibuixos de Carme Peris
16. **Joan Manxiula**
C.A. Jordana
Dibuixos de Lluisa Jover
12. **Una correspondència estrofolària**
Joaquim Micó
Dibuixos de Gusti
17. **Conte prim**
Elena O'Callaghan i Duch
Dibuixos de Pep Montserrat

Preu de cada volum: 350 ptes.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Ausiàs March, 92/98, int. -245 03 03 - Fax 447 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluïl, 10/14 - Tels. 300 32 51 / 300 33 00 - Fax 300 95 64 - 08005 Barcelona

LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIU A CATALUNYA

Posició dels MRP sobre alguns aspectes de l'actual debat

En els darrers mesos s'estan produint un conjunt de fets i actuacions de l'Administració referents a la implantació de la Reforma del Sistema Educatiu a Catalunya. La Federació de MRP creu convenient exposar públicament la seva opinió, amb l'objectiu de contribuir al debat amb els propis arguments.

1. La Reforma educativa: un marc que permet avançar

És indubtable la importància que el plantejament de la Reforma té per a nosaltres. Malgrat que discrepem d'algunes qüestions, creiem que dona un marc legislatiu per a l'avenç i la millora quantitativa i qualitativa del Sistema. Recull importants aspectes reivindicats pel conjunt d'organitzacions que ens hem definit pel model d'Escola Pública.

Des de l'inici del debat hem dut a terme activitats d'informació i difusió i hem orientat moltes de les nostres actuacions en aquest nou marc. La possibilitat d'obrir un espai d'intervenció curricular, des de l'autonomia dels professionals i dels centres, donen una nova dimensió al treball que impulsàvem feia temps. Som conscients que la nostra capacitat d'actuació és insuficient i entenem que la Reforma possibilita l'extensió i generalització de les innova-

cions que molts mestres impulsàvem en la pràctica, de manera aïllada fins ara.

Hem de distingir reforma, d'innovació.

Els MRP hem distingit els conceptes *reforma* i *innovació*. Reforma és un marc polític i legislatiu que, per si sol, no transforma la realitat de cada dia. Innovació és el canvi qualitatiu que es produeix en cadascun dels centres educatius.

Per tal que la Reforma promogui la innovació, és necessari que descansi sobre dos pilars bàsics, l'esforç i la voluntat de l'Administració i l'esforç i la voluntat dels ensenyants.

L'*esforç de l'Administració* s'ha de concretar en una gran voluntat política, que vol dir recursos suficients i mecanismes de diàleg i participació a tots els nivells. L'objectiu d'aquesta participació és fomentar la implicació de la Comunitat Educativa en el conjunt de decisions que cal prendre. Sense oblidar que la reforma de la pròpia administració que aposti per una veritable descentralització és també un dels aspectes claus. Planificar i gestionar, en organismes propers a l'escola, facilitaria la solució de moltes problemàtiques.

L'*esforç dels ensenyants* s'ha de traduir en una actitud positiva respecte a la Reforma, que doni suport a fons a la seva filosofia, sense obli-

dar els aspectes encara no recollits pel legislatiu (per ex. el cos únic). Cal que es treballi a cada centre en la feina d'adaptar la pràctica quotidiana als nous reptes plantejats. Entenent que el que s'està fent a molts centres ja està en la línia de la Reforma.

Cal participar i proposar activitats de formació permanent que parteixin de la reflexió sobre la pràctica docent, com a millor manera de fer possible la connexió entre formació, projecte educatiu i projecte de Reforma.

Cal que s'organitzin els recursos disponibles, amb autonomia, i rendabilitzant-los en funció del propi projecte.

2. El calendari d'implantació de la Reforma a Catalunya

El Departament d'Ensenyament va fer pública la proposta de calendari d'implantació de la Reforma, en el mes d'abril, donant-la com a definitiva set mesos abans que el Consell Escolar de Catalunya la dictaminés, com és preceptiu. Malgrat això, en data d'avui, no ha estat publicada en el DOG.

El dictamen que va elaborar el Consell Escolar de Catalunya, aprovat per una àmplia majoria, fa un conjunt de recomanacions al Departament d'Ensenyament, de les quals destaquem i compartim les següents:

a) La necessitat de preveure els *recursos necessaris*, de manera prèvia o simultània a la implantació, perquè la Reforma no sigui incompleta o només suposi *un canvi de noms*.

b) Respecte al calendari d'implantació de la secundària, el Departament d'Ensenyament proposa començar per tercer curs durant el curs 1993/94. El dictamen afirma que una *implantació progressiva* (començant per primer) facilita i dona coherència pedagògica a la implantació de la nova etapa.

Si finalment s'aprova el calendari proposat per la Generalitat caldrà tenir en compte, d'una

banda, que tindrem un curs menys que el MEC per preparar professorat i centres; d'altra banda, els recursos per al cicle 14-16, caldrà tenir-los en compte dos cursos abans, igual que les subvencions als centres privats que facin aquest nou cicle.

És important també subratllar la incongruència que significa la implantació, durant aquest curs, de la reforma a l'educació *infantil*, sense pràcticament cap canvi. I que l'etapa *primària* (6 cursos) es farà en dos anys.

Tots aquests fets no reforcen la idea d'una reforma que canviï a fons l'educació, sinó d'un conjunt de canvis administratius i formals amb els quals perdrem l'oportunitat d'una millora qualitativa del conjunt del sistema educatiu.

D'altra banda, l'incompliment de les promeses del govern de la Generalitat de fer una LOGSE catalana condiciona l'actual situació, en la qual es discuteixen ordres i decrets sense un marc legislatiu català. Tanmateix, hem d'afirmar que, en aquest moment, aquesta Llei és bastant innecessària i suposaria una discussió parlamentària que augmentaria el retard a posar en marxa moltes de les mesures de caràcter urgent.

La LOGSE catalana tenia molt sentit, si s'ha gués fet fa dos anys.

3. El Mapa escolar

El Mapa Escolar és un dels aspectes que condicionen la Reforma. La no publicació d'aquest MAPA, que per diverses raons s'ha anat retardant, i la no discussió dels criteris generals que l'han de definir, han provocat una gran incertesa en el conjunt de la comunitat educativa. Incertesa que es transforma en recels cap a la Reforma, en determinats sectors. Hem d'afegir que el Consell Escolar de Catalunya no ha estat consultat en relació al Mapa escolar, ni als criteris de la seva elaboració.

Recentment, però, el Departament d'Ensenyament ha lliurat un esborrany de criteris generals sobre Mapa escolar, als sindicats i a les juntes de directors, entre d'altres instàncies.

Encara que coneixem indirectament el document, volem assenyalar els següents aspectes:

- En la previsió i planificació no es tenen en compte els aspectes socio-econòmics de cada territori.
- No s'han considerat els suficients augments de plantilles.
- La planificació no es fa per districtes (tram 0-18) sinó per zones (3-12, 3-16 o 3-18).
- No es concreten les mesures perquè els mestres d'EGB s'incorporin al primer cicle de secundària.
- No es consideren tots els aspectes que han de configurar un mapa escolar (recursos, serveis, etc).

PROPOSTES:

Fer una anàlisi dels recursos necessaris i un pla d'implantació d'aquests recursos, prioritzat i temporalitzat.

Fer públic de manera immediata el Mapa escolar i organitzar la participació de la comunitat educativa en la seva discussió.

Implantar de manera progressiva la secundària obligatòria.

Flexibilitat en el procés d'implantació i generalització de la Reforma.

Establir les mesures compensatòries per a les zones rurals i més despoblades de Catalunya.

4. El Pla de difusió de la Reforma

Una de les previsions del Pla de Formació permanent, era la realització d'activitats de *formació bàsica per a la Reforma*. Durant aquest mes s'ha començat un pla de difusió general de la Reforma educativa que respon a les demandes d'amplis sectors del professorat que reclamen una informació bàsica del nou sistema educatiu.

No és el primer pla ja que, fa un any i escaig, es va realitzar un debat sobre el Disseny Curricular Base en el qual, tal com vam manifestar, es va desapropiar una primera oportunitat de donar una informació extensiva sobre la Reforma.

En el seu moment, vam dir que el *Pla de formació permanent* era correcte en els seus aspectes generals i recollia principis defensats pels MRP des de feia molt de temps. El nostre desacord es concreta en alguns aspectes del seu desenvolupament. És en aquest sentit que compartim el descontent que l'actual Pla d'informació de la Reforma ha generat de manera bastant generalitzada.

No hem d'oblidar que hi ha un sector minoritari contrari a assumir la formació permanent com un deure de tots els ensenyants. Per això ens preocupa que determinades postures extremes puguin donar arguments als que no volen formar-se, o als sectors del mateix Departament d'Ensenyament que posen en dubte la rendibilitat d'una inversió més gran en formació permanent.

Malgrat, doncs, aquest descontentament, creiem important la participació del professorat en aquest Pla. Cada centre educatiu s'ha de plantejar, en funció de les necessitats del propi equip de mestres, aquesta participació que ha de tenir en compte sempre la planificació del propi centre.

Les causes del descontentament actual

Amb l'ànim de donar elements per canviar en el futur el disseny d'aquestes modalitats volem remarcar els punts de desacord amb el disseny actual. Causes, al nostre entendre, de les protestes de nombrosos col·lectius de professorat:

- l'organització *centralitzada* del Pla, amb el paper purament burocràtic que s'ha atorgat als Centres de Recursos Pedagògics;
- la *nulla relació* amb els Plans Unitaris i de zona;
- la *no negociació de les condicions* en què

hauria de realitzar-se el Pla, incloent-hi la impossibilitat de posar substituïts quan sigui necessari;

- la improvisació amb què s'ha dissenyat el Pla (canviant, de la nit al dia i sense raons aparents, l'orientació de formació en *casca-da* a formació generalitzada...);
- i, finalment, la *inexistència d'un contrast d'opinions* entre les entitats que organitzen activitats de formació i el Departament (si ha existit aquest contrast, no ens consta que s'hagin incorporat elements d'aquesta anàlisi al Pla).

Les prioritats i els pressupostos.

No coneixem detalladament els pressupostos del Pla de formació, ni les prioritats que s'estan seguint en l'actualitat per a la distribució d'aquests recursos. Sabem que els pressupostos destinats a activitats organitzades pels MRP han disminuït considerablement, mentre que el pressupost global de la formació ha augmentat, també considerablement. Suposem que aquests plans d'informació s'organitzen amb una inversió pressupostària important, si hem de tenir en compte el nombre de personal que s'hi dedica, la infraestructura i el suport tècnic per a la seva realització.

Tot això ho expliquem per recordar que estudis de moltes administracions i d'organismes internacionals han deixat clar que, tant els plans que preveuen la transmissió *en cascada*, com els plans *generalitzats i extensius* de formació, tenen uns resultats que no es corresponen amb l'esforç pressupostari i organitzatiu que comporten. Si afegim el poc entusiasme amb què s'ha rebut el Pla, coincidirem a afirmar la *poca rendibilitat qualitativa* d'aquest.

Tenen, això sí, una gran rendibilitat numèrica i d'aparador. Permeten omplir estadístiques i gràfics quantitativs que «demostren» l'esforç que s'ha fet en formació, que ningú no dubta que és considerable, si ho comparem amb anys anteriors. Mancats, però, d'una avaluació participativa, no sabem si aquesta inversió ha donat tots els resultats que es podrien esperar

d'altres metodologies de formació, o amb un disseny diferent.

Altres aspectes a tenir en compte en relació al model de formació

En primer lloc és equivocat pensar que tothom necessita la mateixa formació i informació. Per tant, és innecessari fer un pla tan extensiu. La formulació d'uns itineraris de formació en els quals, en un termini determinat, tothom pugui assolir la formació que necessita ens semblaria una proposta molt més positiva i eficaç.

En segon lloc, tothom sap que les estratègies que permeten implicar més els ensenyants passen per posar el centre educatiu com a eix dels propis plans de formació. És a dir, que parteixen de les necessitats detectades en el propi centre i pels mestres com a base de l'organització de les activitats de formació.

Malgrat que aquests principis són elementals per a totes les persones que es dediquen a la formació (i són principis bàsics del model educatiu que la Reforma proposa) sembla que són oblidats sistemàticament pel Departament d'Ensenyament o, si més no, no són prioritzats com caldria.

Aspectes relacionats amb l'organització de les activitats.

L'organització d'activitats de formació dintre l'horari de permanença en el centre és possible en algunes escoles, però no en totes. Però l'assistència a activitats de formació en horari d'exclusiva disminueix, considerablement, el temps de dedicació al centre d'alguns ensenyants. Els substituïts tampoc no són una solució definitiva, ja que la seva vinculació temporal a les escoles no contribueix a cohesionar l'equip de mestres.

Per tant, no estem d'acord, ni que la formació permanent substitueixi la dedicació al centre, ni que l'única solució sigui posar substituïts. I defensem que un augment generalitzat de plantilles és l'única solució definitiva, juntament

amb una racionalització i flexibilització dels horaris dels ensenyants.

La desvinculació dels Plans de difusió de la Reforma dels *Plans Unitaris i de zona* no ha contribuït a organitzar la formació atenent les necessitats de cada territori i aprofitant al màxim els propis recursos i possibilitats. Si algunes zones ja havien començat a organitzar activitats de formació dintre l'horari lectiu, era evident que es podia fer el mateix amb les activitats del Pla de Reforma. Aquesta desvinculació de fet ha interferit en el desenvolupament de cada Pla Unitari.

Per tant, en la perspectiva de cercar solucions intermèdies —mentre esperem l'augment generalitzat de plantilles— les activitats del bloc A de formació per a la Reforma haurien d'organitzar-se a partir dels Plans Unitaris. Aquesta mesura hauria evitat molts dels actuals problemes. En la situació actual, hauria de ser cada Consell Escolar de Centre (no el director, ni l'equip directiu, ni l'equip de mestres) qui decidís les fórmules intermèdies proposades com a *mal menor* en l'actual situació.

Creiem també que el Departament d'Ensenyament ha de deixar d'organitzar activitats de manera centralitzada. Apostem, en tot cas, perquè les Delegacions territorials tinguin una presència i capacitat molt més gran d'actuació. D'altra banda, tant el bloc A (plans de formació per a la Reforma) com els projectes de formació en centre i el bloc de les llicències per estudi haurien de tenir una vinculació territorial molt més gran i estar en relació directa amb els plans de zona. De la mateixa manera, la formació bàsica per a la Reforma i els programes per a la millora de la pràctica docent (bloc B) han d'estar plenament interrelacionats.

L'avaluació i la participació

Una de les dificultats d'organitzar la formació de manera descentralitzada, amb una àmplia autonomia dels territoris, és que hi pot haver una oferta descompensada territorialment. Però això seria fàcil de resoldre amb mecanismes generals d'avaluació dels resultats del Pla.

L'avaluació hauria de servir per corregir i solucionar les problemàtiques detectades. I per compensar, després d'un temps prudencial, els dèficits detectats en un territori.

No entenem, doncs, com encara no s'ha format la comissió nacional d'avaluació del Pla, després de 28 mesos des de la publicació del Pla. No entenem per què no es negocia amb els representants del professorat els plans anuals, les condicions d'organització de la formació, les grans prioritats... per tal de fomentar una implicació més directa d'aquests en els mateixos Plans. Creiem que és totalment insuficient viure de les rendes d'un document de principis generals aprovat pel Consell Escolar de Catalunya fa tres anys. Això no és participació, tal com l'entendem nosaltres.

PROPOSTES:

Augment de plantilles, suficient i generalitzat. Horaris i funcions, discutits i aprovats en cada centre, amb instruccions i criteris generals que doni l'administració.

Disseny, des de cada zona, de les activitats que poden estar organitzades en l'horari de permanença en el centre —lectiu o d'exclusiva.

Prioritats, modalitats, pressupostos i Plans, negociats amb els representants del professorat.

Descentralització real de les activitats de formació.

5. Les activitats de formació dels MRP

Les activitats de formació dels MRP també han tingut alguns problemes. El traspàs d'algunes de les activitats que duiem a terme a l'organització dels Plans Unitaris ha suposat en la pràctica una *reducció* molt important dels recursos que rebíem per organitzar activitats de formació (en alguns MRP ha suposat una reducció d'1/3, cosa que ha comportat haver d'augmentar molt les matrícules).

Els MRP volem continuar, dins els programes d'Escola d'Estiu i Escola d'hivern, fent una oferta *diferenciada i complementària*, adreçada als mestres de cada zona, i amb les prioritats que els MRP defineixin. Aquestes prioritats no estaran allunyades de la Reforma, però la nostra independència i autonomia és una de les raons que abona la creativitat i l'eficàcia qualitativa de la nostra oferta.

Ara per ara, l'actuació dels MRP en formació no solucionarà cap dels problemes que té plantejats l'administració, referents a la formació. Nosaltres promovem una formació *voluntària, de qualitat, de debat i reflexió* fonamentalment, que s'adreça de manera *individual* als mestres i que planteja temes *innovadors*.

Però, el paper dinamitzador que hem tingut i volem continuar tenint dintre d'un mapa de la formació divers i plural no es correspon amb els criteris del Departament d'Ensenyament, que ens retalla les subvencions i els recursos per organitzar les activitats de formació que cada MRP creu necessari.

Volem el diàleg. Amb el Departament d'Ensenyament, amb els ICEs, etc., però creiem que, en primer lloc, no hem de demostrar la tasca feta fins ara, ni la voluntat de continuar-la. En segon lloc, no creiem correcte que se'ns digui *quines activitats hem de fer* i en *quines modalitats*. Entenem que aquesta posició és restrictiva i disminueix la creativitat i el dinamisme dels MRP a Catalunya. Creiem sincerament que si no es canvien aquests criteris, qui en sortirà perjudicat serà el mateix sistema educatiu.

6. La proposta de complement específic de la funció docent

Per últim volem expressar la nostra opinió sobre la proposta de la Generalitat d'un *complement específic de la funció docent*.

La inexistència d'un acord a Catalunya sobre aquest tema és un element més que contribueix a generar descontentament entre el professorat, qüestió absolutament negativa en

aquests moments. D'altra banda, tots aquests aspectes haurien de quedar recollits en la *Llei de Cossos docents* que el Departament d'Ensenyament no ha elaborat, encara que ho va prometre en el seu dia.

Volem remarcar, respecte als temes que planteja, les següents qüestions:

En primer lloc, creiem que la necessària *digitalització de les retribucions bàsiques dels ensenyants* és un fet irrenunciable que cal solucionar, encara que sigui d'una manera progressiva. Volem remarcar que no hem de confondre *homologació amb funcionarització*. Per tant, pensem que aquesta millora retributiva bàsica hauria d'anar acompanyada d'una negociació de l'*horari, jornada i calendari*, i de les *funcions* que els ensenyants han de realitzar (lectives, de formació, treball en equip, coordinació, contacte amb pares, preparació de les classes, seguiment, avaluació, etc). Aquestes retribucions haurien de correspondre per igual a tots els ensenyants i haurien d'estar acompanyades d'un control i una obligatorietat de tots els aspectes acordats.

En segon lloc, pensem que el nivell de *compromís, responsabilitat i professionalitat* no és igual en tots els ensenyants. Creiem positiu, per tant, que es fomentin les actituds més dinàmiques i compromeses, bàsiques per a la vitalitat del sistema. Al marge dels mínims per a tothom, hi pot haver una dedicació més gran de determinats col·lectius i ensenyants a les tasques docents. Aquestes situacions, cal incentivar-les. Aquesta incentivació no ha d'estar lligada mai a criteris temporals i ha de basar-se en una gran diversitat de mecanismes. Un d'ells ha de ser l'econòmic, però no n'hem d'oblidar d'altres que poden ser complementaris: recursos per als centres, reducció d'horari lectiu, augment de plantilles o plans de formació segons les necessitats del projecte educatiu del centre, un marc d'autonomia i recursos més grans, possibilitats de publicacions —tant personals i professionals, com col·lectives—, etc, etc.

En tercer lloc, potser hem de convenir que la *permanència* en la *professió* també cal incentivar-la. Aquest és un aspecte bàsicament temporal. Però per fer això, amb una reforma del

concepte de *trienni* —que ja és un complement d'incentivació temporal— n'hi hauria prou.

En quart lloc, la *relació entre formació permanent i retribució* ha de ser analitzada de nou. Com hem dit, en el marc d'una redefinició de funcions i horaris (que suposi la inclusió de moltes activitats de formació en l'horari) i d'una negociació i concreció de les retribucions bàsiques, no hi ha d'haver una relació entre formació permanent i retribució. La formació permanent bàsica que el sistema determina no ha d'estar *premiada* a més a més. En tot cas, si fora d'aquests mínims hi ha activitats de formació que es desprenen del projecte educatiu o que són d'interès per part de l'administració, i hi ha una impossibilitat de dur-les a terme en el marc de les condicions mínimes, l'administració ha de compensar econòmicament aquesta formació. Amb pressupostos que arribin a l'escola o amb beques que puguin cobrar els mateixos individus que hi participen. Aquestes activitats de formació, suplementàries, haurien de ser reconegudes i incentivades atenent els criteris assenyalats en l'apartat segon.

En cinquè lloc, aquestes propostes parteixen de la necessitat d'una *avaluació* estricta, individual i col·lectiva, que a partir de l'anàlisi interna incorpori també indicadors i agents externs. Volem que hi hagi una avaluació seriosa dels *mestres i del funcionament de centres i equips de*

mestres. Una avaluació en la qual la comunitat educativa ha de participar (els consells de centre, els consells municipals, entre d'altres) i que ha de ser el mecanisme per definir resultats i valorar l'eficàcia de determinats plans i mesures. Sense aquesta avaluació és impossible que es puguin donar les condicions per canviar l'actual situació.

Aquests cinc punts estan interrelacionats. Prendre'ls aïlladament o parcialment pot tenir com a conseqüència posar *pegats* que poden accontentar determinats sectors, però que no contribueixen a solucionar els problemes. Si *som diferents*, com ens recorda un Director General, això s'ha de traduir en un tractament diferent en el fons, no només formalment, ni com a excusa per no recollir les justes reivindicacions que el col·lectiu realitza.

Per tant, rebutgem la proposta que fa el Departament d'Ensenyament, perquè no soluciona la dignificació de les retribucions dels docents; no situa els objectius, criteris, condicions i mecanismes d'avaluació de la tasca docent i lliga la incentivació de funció docent a criteris temporals i a aspectes que han de ser reconeguts dintre les funcions habituals dels docents.

Federació de MRP de Catalunya
4 de gener de 1992

NOVETATS

Desarrollo curricular de educación física para la enseñanza primaria. Madrid: Escuela Española. 1991 (Reforma educativa)

Diccionaris dels esports oficials i de demostració. Col·lecció editada per l'Enciclopèdia Catalana. Han sortit 14 volums, dels vint-i-vuit programats.

La Educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona: Graó, 1991 (Materiales para la innovación educativa :1) Extracte de l'índex:

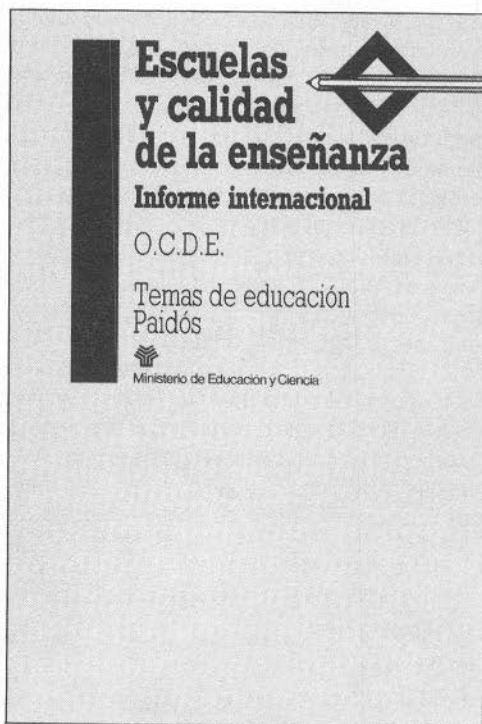
Educación moral y escuela: Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral: Métodos de educación moral: Comprensión crítica. Habilidades comunicativas. Juegos de simulación: Puntos de vista en educación moral: La educación no discriminatoria por razón de sexo. La perspectiva moral en la educación ecológica. Educación intercultural.

Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional. OCDE. Barcelona: Paidós. 1991 (Temas de educación: 26)

Extracte de l'índex:

Calidad: el concepto y la preocupación: Áreas claves en el empeño de la calidad en escuelas y sistemas escolares: El currículo. Planificación. Aplicación y evaluación. El papel vital de los profesores. Organización en la escuela. Medición de resultados. Apreciación y supervisión. La dimensión de los recursos. La escuela como el meollo de la cuestión.

ESPINOSA GONZÁLEZ, A.: *La ordenación básica de la educación primaria: enseñanzas mínimas, calendario y requisitos mínimos de los*



centros. Madrid: Escuela Española. 1991 (Reforma educativa)

Extracte de l'índex:

El currículo básico de la educación primaria: Áreas y horario escolar: El calendario de aplicación de la educación primaria: Requisitos mínimos de los centros de educación primaria: Los elementos básicos de las áreas curriculares.

La gestió dels centres d'ensenyament secundari. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, 1991.

Extracte de l'índex:

Organització del Departament d'Ensenyament: Els centres de batxillerat i de formació professional; Òrgans de govern i de coordinació dels centres docents d'ensenyaments secundaris; Plans d'estudis; Programació i avaluació; El personal dels centres docents d'ensenyament secundari; La gestió econòmica dels instituts; Funcions de secretaria; Índex legislatiu.

LIPMAN, M.; SHARP, A.M.; OSCANYAN, F.S.: *Filosofia a l'escola.* Barcelona: Eumo: Iref, 1991 (Interseccions: 11)

Extracte de l'índex:

Encoratjar els infants a ser conscients: Objectius i mètodes de la filosofia per a nens: El currículum de la filosofia per a nens. Ensenyar metodologia: consideracions valoratives i pautes de la pràctica. Conduir una discussió filosòfica: Aplicació de les habilitats de pensament a l'experiència escolar: Encoratjar els infants a tenir un comportament lògic. ¿Podem separar l'educació moral de la recerca filosòfica?. Temes filosòfics en la recerca ètica per a nens: La reforma de l'educació del mestre.

Els Maltractaments infantils a Catalunya: estudi global i balanç de la seva situació actual. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dir. Gral. d'Atenció a la Infància, 1991.

Els Maltractaments infantils a Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dir. Gral. d'Atenció a la Infància, 1991.

La Col·lecció consta dels següents números:

- 1: Què són els maltractaments infantils?
- 2: Detecció, intervenció i derivació de maltractaments infantils pels professionals de l'ensenyament.
- 3: Detecció, intervenció i derivació de maltractaments infantils pels professionals de la sanitat.
- 4: Detecció, intervenció i derivació de maltractaments infantils pels professionals del treball social.

PETERS. *Atlas del mundo,* Barcelona: Vicens-Vives, 1991.

La Resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'ensenyament infantil i obligatori. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1991 (Documents d'educació especial: 13)

Extracte de l'índex:

La situació actual de l'educació especial a Catalunya: Criteris per orientar la resposta educativa a les necessitats educatives especials dels alumnes: El currículum escolar i les seves adaptacions. La dotació de serveis específics. L'escolarització dels alumnes: Dades d'escolarització: L'alumnat dels centres d'educació especial: Els centres: Centres d'FP especial: Costos.

RUBIO I LARRAMONA, O.: *Escriure en castellà: exercicis autocorrectius d'ortografia i morfosintaxi,* Barcelona: Eumo, 1991.

Semana monogràfica «La educación infantil» Madrid: Fundación Santillana. 1991.

Extracte de l'índex:

La educación infantil en el sistema educativo: Los adultos ante la educación infantil: La educación especial en la educación infantil: La educación multicultural y multirracial en la educación infantil.

TYLER, W.: *Organización escolar: una perspectiva sociológica.* Madrid: Morata, 1991.

Extracte de l'índex:

La Organización escolar y la perspectiva sociológica: La escuela como organización compleja: Modelos post-weberianos de organización escolar: La organización escolar y el «orden interactivo»: La perspectiva estructuralista.

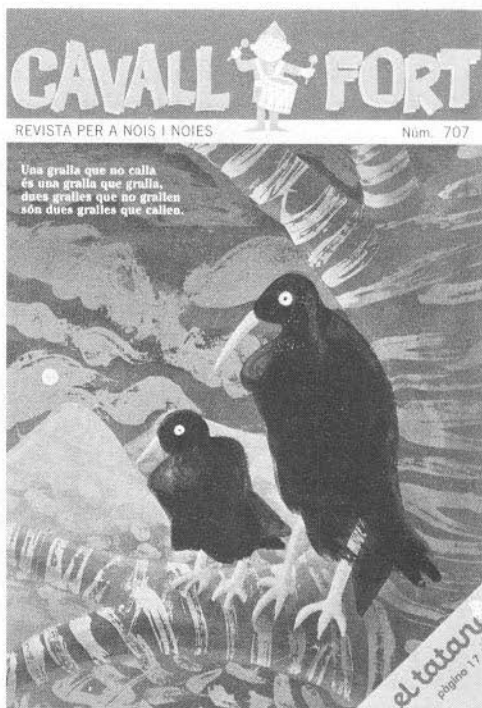
WATKINS, C.: *La disciplina escolar: propuesta de trabajo en el marco global del centro.* Barcelona: Paidós. 1991 (Temas de educación: 24)

WEIL, P.: *L'art de viure en pau: cap a una nova consciència de la pau.* Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 1991.

«CAVALL FORT»: EL BON AMIC DE SEMPRE

Tinc al davant el primer «Cavall Fort» que inicia la meua col·lecció. És el número 17. A la portada, un dibuix d'en Madorell, la presència més constant de la revista. Hi ha una colla de personatges que porten pancartes. Una mena de manifestació alegre en una època en què aquest dret democràtic estava prohibit. «Ja ha començat la segona època», diu una pancarta. En una altra, hi llegim: «Més redactors, més personatges, més subscriptors». A l'espasa d'en Jan, hi trobem unes exclamacions que han fet carrera: «Més planes! Més gent! Més gros!». Encara dos missatges més: «Ara sí que som colla,» i «Com més serem més riurem».

Frases que expressaven un desig que ha estat, afortunadament, profètic. «Cavall Fort» ha resistit el temps gris de la dictadura, la vinguda de la democràcia i l'època de la normalització, quan moltes altres revistes i publicacions catalanes han tingut una vida molt curta. Vivim en una època que, entre d'altres coses, es caracteritza perquè guanyem la batalla de la llengua dins l'aula i potser perdem la guerra al carrer. Tenim, això sí, publicacions d'alta cultura, revistes especialitzades que van dirigides a un públic minoritari. Però encara no som un país normal. No podem llegir en català les històries de les princeses per casar, aquesta mena de revistes que ens entretenen mentre esperem que ens esquilin el clatell, ni tampoc tenim revistes pornogràfiques, ni...



Amb prou feines podem saber què passa en la política de cada dia. Quants buits!

Per sort, tenim consolidades revistes com «Cavall Fort» i «Tretzevents».

M'hi vaig subscriure perquè un company d'escoltisme ens va portar butlletes de subscripció. Setze números, 100 pessetes. Des d'aquell dia, en el racó de casa on deixem les revistes i els diaris, sempre hi ha un parell o tres de «Cavall Fort». Després, els recollim i els relliguem. Els meus fills me'ls treuen de les mans. Fins i tot la petita, que té, de tant en tant, el seu Tatano. La dona i jo som els últims de la cua.

Vaig aprendre a llegir el català amb «Cavall Fort». Aquesta revista va ser una escola paral·lela. Més ben dit, una escola substitutòria.

En la meua vida de mestre, he fet servir moltes vegades «Cavall Fort». Gràcies a la revista, hem sabut que existia còmic en català, còmics catalans i còmics traduïts: Jan i Trencapins, els Barrufets, l'Estefi, L'avi Quim, Espirú i Fantàstic, la sèrie d'en Jep i en Fidel, en Gil Pupilla, Aquil·les Taló, Filalici, l'Ot, el bruixot, i tants d'altres.

Gràcies a la revista hem assaborit els contes dels autors més interessants de la literatura infantil catalana, il·lustrats pels millors dibuixants. Passar l'estona contemplant les imatges dels contes és una activitat engrescadora de debò.

Gràcies a «Cavall Fort» hem conegut adaptacions d'obres d'adults que han estat fetes amb la traça suficient que convida a conèixer l'obra original.



L'ENDEMÀ...

AIXÒ QUE T'HOU VAIG
DIR, QUE NO ET MO-
GUESSIS ...

PERÒ, ESCOL-
TA, FIDEL ...



Gràcies als monogràfics i a algunes sèries de «Cavall Fort», hem pogut introduir a les classes temes científics que, sense renunciar al rigor imprescindible per presentar aquests temes, ens han permès de fer-ho amb amenitat.

I hem jugat. Hem jugat molt amb els jocs i concursos que presenta la revista.

Ara, «Cavall Fort» ha celebrat els 30 anys. Més de 700 números. Aviat és dit!

Els entesos asseguren que un any de vida d'un gos equival a set anys de vida d'una persona. No sé l'equivalència quan es tracta d'una revista. En les nostres circumstàncies, em sembla que molts.

«Cavall Fort» ha sabut anar introduint els canvis necessaris per resistir el pas del temps. Aquesta és, potser, una de les claus del seu èxit.

Gràcies Cavall Fort, per aquests 30 anys.

Potser més endavant, els meus fills escriuran un article elogiant la revista.

I jo, ep, si encara hi sóc! hauré de continuar fent cua per llegir-la: primer els néts i les nètes, després els fills i les filles. Al final, la dona i jo.

Jaume Cela

El gran llibre de la Pau, Trad. Miquel Desclot, Edebé, Barcelona 1991.

Libre molt ben presentat i de gran interès tant per la seva magnífica il·lustració com pel contingut del variat repertori de contes, poemes i una cançó sobre un tema tan important com el de la pau.

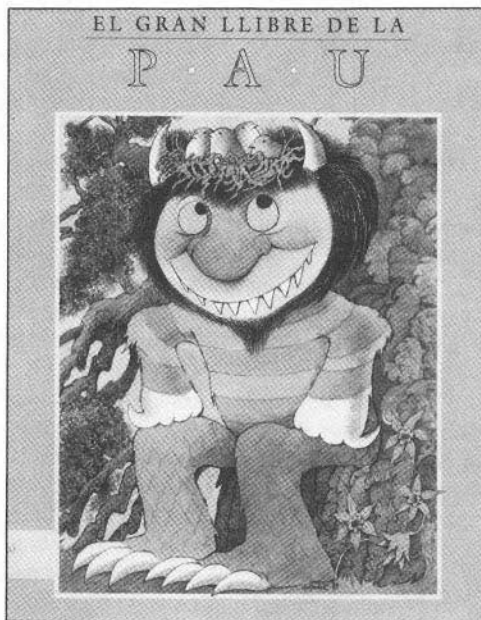
Ha estat possible gràcies a la col·laboració desinteressada d'una trentena d'autors i il·lustradors, dels més coneguts i prestigiosos en el camp de la literatura infantil-juvenil i de països ben diferents.

Aquesta varietat d'autors i il·lustradors fa que ens trobem també amb una gran diversitat de tons, estils i registres, tant en les narracions, com en les imatges que les il·lustren.

La ironia sorneguera apareix en els contes «Els dos germans» o «L'autobús de Cavall Mort». Un humor més dolç el trobarem a «La cabana dalt de l'arbre». Ens impressionen pel seu dramatisme tant «Carta des d'un camp de concentració», com «Política silenciosa». En aquests dos casos una succinta nota històrica, a peu de pàgina, acaba d'arrodonir la gran força expressiva del text.

També podem admirar la saviesa de pobles primitius en «La Llei de la Gran Pau», així com breus i emotius poemes com «Enemics» o «Jo hi era» o la bonica cançó «De bell nou». En la versió catalana de Miquel Desclot, per cert molt bona, s'hi han introduït dos contes d'autors d'aquí: «L'espasa i la flor» de Pere Calders, amb la seva imaginació i humor tan típics, i «La guerra que vindrà» de Juan Farias, conte breu, intens, poètic, que amb precisió i força ens narra la diferència que troba el protagonista «entre la guerra que li havien venut i la que es va trobar».

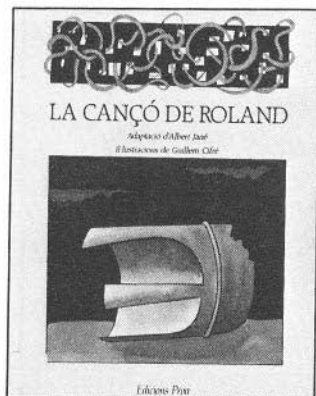
Iguals elogis podríem fer de la gran varietat d'il·lustradors. Valgui, com a símbol, fixar-nos



en Maurice Sendak «Un refugi ben curiós», que serveix també com a portada de tot el llibre.

Per acabar, val la pena recordar que tant els autors com els il·lustradors i la mateixa editorial dedicaran tots els guanys econòmics en benefici de sis entitats que es caracteritzen pel seu treball en favor de la pau (algunes ben conegudes entre nosaltres com: Amnistia Internacional, Green Peace, Justícia i Pau...). Pot ser molt útil a les escoles fer preparar alguna jornada per la pau.

La totalitat del llibre pot ser llegida a partir de 12 anys, si bé alguns dels contes poden ser compresos o explicats abans.



La cançó de Roland. Adaptació d'Albert Jané, il. Guillem Cifré. Proa, Barcelona 1991 (col. El fanal de Proa).

Molt bona adaptació del poema medieval que presenta els moments més brillants i de més acció. Ben trobat el punt literari, que alleugereix l'estil feixuc de les cançons de gesta sense anul·lar-ne els trets característics: enumeració reiterativa, frases curtes i simples, etc...

Les il·lustracions, totes sobre fons negre, fan ressaltar els moments més tensos i dolorosos de l'enfrontament entre francs i sarraïns. A l'inici de cada capítol, hi trobem una mena de fris decoratiu que reproduceix l'estètica franca o àrab segons que l'acció relatada a continuació es desenvolupi en un o altre bàndol. (A partir de 12 anys.)

Mònica Baró

FRAILE, M. *El rey y el país con granos*, il. Mabel Piérola, Lumen, Barcelona 1991 (Col. Grandes autores bolsillo).

Relat de la història del regne de Nerodia, suposadament creat per l'emperador Neró arran d'una broma, amb la condició que els reis del país han de tenir grans a la cara a semblança del relleu del regne, extremadament muntanyós.

A mig camí entre la fantasia total i la realitat pretesa, l'autor ens explica moments històrics i anècdotes dels reis i dels habitants del peculiar país, amb grans dosis d'ironia de la fina i potenciant les situacions absurdes.

Estil molt elaborat, propi d'un escriptor per a adults, que pot resultar difícil a lectors poc entrenats. (A partir de 15 anys.)

Mònica Baró

ROSS, Tony, *La mare cabra i les set cabretes*, Timun Mas, Barcelona 1991 (Col. El núvol de cotó).

Adaptació del conegut conte popular, en una divertida i suggerent versió actualitzada: la mare cabra compra al supermercat i les cabretes juguen amb monopati i tancs, mentre que el llop va vestit amb un modern conjunt texà que deixa al descobert la seva magnífica cua i llueix una xapa amb el símbol de la pau.

Després de cruspir-se les sis cabretes, se serveix una cervesa freda i s'asseu al preciós jardí de les cabretes a fer una becaina.

La mare cabra, quan arriba de fer la compra, no agafa tisores i fil i agulla per obrir la panxa del llop i omplir-la de pedres, sinó que pren embranzida i a 150 quilòmetres hora envesteix cadira i llop fins a fer-li vomitar les cabretes. Els di-

vertits dibuixos de l'autor fan de complement i suport al text.

El conte es pot explicar a partir de 5 anys, mirant les il·lustracions amb els menuts, que reconeixeran moltes joguines i altres objectes. Per llegir-lo sols, a partir de 7 anys.

Anna Gasol

VANASSE, André, *Millions per una cançó*, La Galera, Barcelona 1991 (Col. Cronos).

L'Alex, un noi del Quebec, forma un conjunt de rock amb dos amics i una amiga. El primer concert constitueix un gran èxit i un productor els ofereix nous contractes i l'enregistrament d'una casset que es distribuirà entre el seu ambient. Però, es tracta d'un engany del productor que s'apropia dels drets d'autor de la cançó més pregonada del grup i la ven a un altre conjunt.

El desenllaç de la novel·la és la lluita del grup per tal de demostrar que la cançó existia prèviament al dia que el productor l'havia inscrita en el registre de la Societat d'autors com a pròpia.

Les descripcions dels ambients, les sales i els concerts de rock, per al meu gust, estan molt ben trobades. Són totes plenes de les vivències i passions que té un adolescent que estima la música del seu temps. Són interessants també les pinzellades de la problemàtica nacionalista i lingüística del Quebec i la influència nord-americana.

Es recomana per a la lectura a partir de 15 anys.

Miquel Massaguer

AUTOBIOGRAFIA

Ho confesso: Sóc una tafanera impenitent, no tinc cura. Ja m'ho diu en Cinto: T'agrada ficar el nas a tot arreu i un dia... I no acaba mai la frase.

És clar que ser tafanera té alguns avantatges. Un d'ells és que m'agraden les autobiografies i les biografies.

Aquest gènere ve a ser com una mena de finestra. Algunes vegades la finestra està oberta de bat a bat o té els vidres molt nets, la qual cosa et permet saber-ho tot. D'altres, els vidres són d'aquells que deixen passar la llum, però que dissimulen el que hi ha a l'interior, a vegades són bruts o semblen com aquella mena de miralls de fira que deformen la imatge.

Aquests dies he llegit l'autobiografia de la gran Katherine Hepburn. En una entrevista, la genial artista confessa que ella es va decidir a escriure la seva vida perquè volia dir la veritat. La seva veritat s'entén.

Al cap de pocs dies llegeixo «El peso de una vida», un recull d'articles —una mena d'autobiografia— del meu admirat Bruno Bettelheim, que comparteix amb el mestre Freud la idea que qui es decideix a escriure una biografia —o una autobiografia— es veu obligat a mentir, a dissimular, a falsejar.

Dues posicions, totes dues interessants.

M'he decidit a escriure la meua, d'autobiografia, així faré contents els que són com jo. No sé si diré la veritat o falsejaré les coses. Vosaltres jutjareu.

Començo:

«Sempre he estat una dona bonica, intel·ligent, simpàtica i amb un do particular que em permet embellir tot allò que toco...».

Mireia Puig

ESCOLES



OLÍMPIA

**CURSOS D'INICIACIÓ ALS ESPORTS OLÍMPICS
PER A NENS I NENES DES DELS 8 ANYS**

**ATLETISME • BADMINTON • BEISBOL • ESGRIMA • HANDBOL
HÍPICA • HOQUEI HERBA • GIMNÀSTICA ESPORTIVA
GIMNÀSTICA RÍTMICA • REM • TENNIS • TENNIS DE TAULA
VELA • VOLEIBOL**

Informació al Servei d'Informació Esportiva - Tel. 415 73 73

B

Barcelona som tots


Ajuntament de Barcelona



**CATALUNYA
NECESSITA
EL TEU VOT.**



GENERALITAT DE CATALUNYA