

PERSPECTIVA ESCOLAR

Publicació de «Rosa Sensat»



**ACTITUDS
DAVANT**



**L'ENSENYAMENT
DE LA
LLENGUA**



maig 1975

n-2

INDEX	Maig 1975
EDITORIAL	1
ACTITUDS DAVANT L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA	
1. Un monogràfic de llengua?, per Marta Mata	2
2. Llenguatge i pensament, per M. Lluisa Fernández	4
3. Als lingüistes unidimensionals, per Ignasi Riera	11
4. Les etapes o nivells en el treball de llengua a l'escola, per Lluís López del Castillo	15
5. El contacte de llengües a classe. Experiències, per Josep. M. Cormand	20
Trencaclosques	26
EXPERIÈNCIES ESCOLARS	
Alguns recursos per a la classe de llenguatge, per Àngels Prat	27
DIDÀCTICA	
Per una didàctica del llenguatge gestual, per Mireia Muntané	34
INFORMACIONS I COMENTARIS	
Comentaris:	
Procés seguit pels ensenyants d'EGB per T. R. i A. A. A.	41
A propòsit de la gratuïtat de l'ensenyament, per J. M. M.	43
L'affaire del català a l'escola, per Assessoria de Didàctica del Català	46
Crònica educativa:	
Les entitats ciutadanes enfront dels problemes actuals de l'ensenyament	47
Escola universitària de professorat de l'Autònoma: recurs contra el concurs de trasllat	49
Flash de notícies:	
Les escoles també s'ensorren (a França)!	50
A Groenlàndia volen l'ensenyament en gronlandès	51
Textos legals	51
QUÈ EN PENSEU DE...	
Els llibres a classe	52
Un altre tema general	53
BIBLIOGRAFIA	54
PER ALS NOIS I NOIES	
Museus de Barcelona on es dedica una atenció especial als nens	56
La biblioteca popular de la Santa Creu i de Sant Pau	56
Llibres	57
LA PLANA DELS LECTORS	
El llenguatge a l'escola: un problema	58
ACTIVITATS DE ROSA SENSAT	60

n=2

Perspectiva escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271 (228 00 03) - Barcelona-8

Consell de Redacció: Rosa Carrió, Montserrat Casas, Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives

Director: Jordi Tomàs

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Condesa de Sobradriel, 4, B, 2

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

Portada i maquetat: Pere Prats Sobrepere Fotografia: Albert Solà i arxIU Editorial Casals

Composició: Fernández, Borrell, 168 Impremta: Gráficas Román, Casa Oliva, 84

Realització tècnica: KETRES (223 32 34)

Dipòsit legal: B. 2.090 - 1975 - P.V.P.: 75 ptes. Subscripció anual: 250 ptes.



Parlar de llengua i parlar d'escola és parlar de la recerca d'identitat d'un poble com a tal.

Per mesurar l'abast d'aquestes relacions, cal que ens fem abstracció de la situació actual i la valorem.

La llengua escolar, vehicle i contingut d'estudi a les escoles de l'àmbit de l'Estat espanyol és la llengua castellana. Així està legislat i així és en realitat. Les altres llengües parlades en el territori no tenen tractament escolar normal, és a dir, no són acollides a l'escola on sovint troben mestres que ni tan sols les entenen, no són vehicle d'activitat general ni d'estudi, i només tenen un cert estatut legal de llengua a estudiar opcionalment, com a matèria complementària, etc., sense cap ajuda oficial. La realitat és que la immensa majoria de nens que tenen una llengua familiar altra que la castellana no troben ni un borrall de la seva llengua a l'escola. La realitat és també que les disposicions oficials no tenen en compte ni la situació d'aquests nens, ni la situació dels seus companys d'escola que, a partir d'una immigració més o menys recent, tot i tenint el castellà —generalment un dialecte del castellà— com a llengua materna, tenen una altra llengua com a llengua ambiental.

La legislació unitària espanyola dona el mateix tracte a la formació lingüística del 61 % de nois que viuen en situació monolingüe, que al 39 % de nois que viuen en situació de contacte de llengües.

Hi ha el perill que aquesta situació discriminatòria en la qual hem viscut i vivim hagi conformat la nostra visió del problema de tal manera que no en veiem tot l'abast global i valorem poc afinadament algunes qüestions i algunes mesures concretes. Que encara pensem en llengües fàcils i difícils, llengües més esteses i per tant més importants, en dificultats insalvables, en solucions parcials... quan la realitat aclaparadora és que tenim la llengua maltractada i vivim sota una imposició lingüística, que ha arribat a distorsionar-nos la visió.

Cal que veiem que l'única alternativa del problema de la llengua a l'escola és la situació de normalitat: per contribuir a la formació personal del noi i a la identitat d'un poble, tota llengua ha de ser acollida en la vida i la comunicació dins de l'escola, utilitzada com a vehicle d'aprenentatge i tractada com a matèria de reflexió i estudi. I això a tots els nivells de l'ensenyament.

En una situació de contacte de llengües com la nostra, l'escola ha d'acollir dues llengües i ha de deixar cada un dels nens formats en la seva llengua materna, catalana o castellana, com a primera llengua, com a tronc de la seva persona, i en l'altra llengua, castellana o catalana, com a llengua ambiental o segona llengua.

La planificació per solucionar el problema dins de la tipologia lingüística de les aules, l'organització de l'escola i del treball a classe, la formació del mestre, el professorat auxiliar on calgui, la producció de material adequat, etc., no són per separat la solució del problema, sino que han d'inscriure's dins d'aquesta perspectiva de normalització de la llengua a l'escola, que prefigura la normalització d'una escola popular i la normalització de la llengua en un poble, de tal manera que des de l'escola als mitjans de comunicació social i a la vida pública, el tractament de la llengua no sigui una discriminació entre altres, sinó el constituti d'una comunitat.

I això només s'aconsegueix si el poble conquereix la paraula. Quan el poble té la paraula, té la llengua.



Damunt la taula de redacció els suggeriments que han plogut n'omplirien tres o quatre.

Tota activitat a l'escola té el seu component lingüístic. El nen que encara no parla, l'«infant», etimològicament definit, hi actua en el marc del llenguatge de l'adult i hi prepara així el seu llenguatge. L'estudiant de química, que sense dir ni escoltar un mot comprova els resultats d'un experiment, està precisant el seu llenguatge i potser donant un nou contingut a la llengua.

Tot mestre se sent mestre de llengua; el professor de qualsevol matèria és també professor de llengua. I tots tenim el problema de la llengua posat a partir d'una o altra faceta.

Partim d'una vella escola verbalista, on la memòria i el «realisme» verbals estaven entronitzats. N'hi havia prou de recitar de cor o escriure un paràgraf, per deixar clar que es tenia un coneixement i es dominava una realitat.

Partim d'una vella escola exclusivament normativa pel que fa a l'estudi de la llengua, on tots els alumnes, amb un llenguatge incorrecte per definició, el cultivaven segons les normes de correcció d'un mestre, el qual les havia rebudes de l'Escola Normal, la qual les havia rebudes de l'Acadèmia...

Partim d'una normativa reflex d'una gramàtica tradicional, feta per a una altra llengua dos mil·lennis enrere. La gramàtica grega de l'escola d'Alexandria que heretà el llatí i del llatí va passar a les llengües romàniques, cada



UN MONOGRÀFIC DE LLENGUA?

per Marta Mata

vegada més lluny de la realitat lingüística que tota gramàtica hauria de servir.

I on som? Cap on anem? Estem en un moment de forta preocupació entre els mestres; ens falta formació en contingut i didàctica de la llengua. La vella cotilla gramatical i el vell torn normatiu han desaparegut; però què hem de fer ara? Els cursos més demanats són els de llengua en totes les etapes. Una nova gramàtica, una nova didàctica, una nova concepció del lloc de la llengua a l'escola van obrint-se camí entre reaccions espontaneistes i noves il·lusions de ciència gramatical. Per tot això, damunt la taula de redacció hi ha suggeriments per omplir una sèrie de monogràfics de llengua que no descartem pas.

En el que tenim a les mans se situa la relació entre llengua i pensament en

ACTITUDS DAVANT L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA



els processos a nivell filogenètic i ontogenètic, amb el vessant pedagògic indispensable.

Però ni l'un ni l'altre són vistos com a procés mecànic de progrés o de maduració inevitables. La relació entre la llengua i la societat que la suporta, la relació entre la llengua i el noi que l'adquireix estan sotmeses a l'embat de les forces de la interacció; una galeria de caricatures és presentada al mestre com a vacuna contra altres tantes temptacions d'utilitzar la seva força damunt el nen. I després una proposta general de treball de la llengua a l'escola a través de les diverses etapes. Aquestes pàgines monogràfiques no podrien acabar sense algunes de dedicades a un problema tan nostre com el del contacte de llengües a l'escola; problema que és objecte d'una investigació contínua, fonamentada en planteigs lligats a la nostra realitat i voluntat social, i duta a terme amb l'estudi i la pràctica no sempre fàcils. La mostra que donem és la de la tipologia escolar més pròxima. La valoració històrica, social i política d'aquest contacte està estudiant-se entre nosaltres, així com la metodologia de l'ensenyament d'una segona llengua ambiental, i el problema del tractament de les múltiples interferències possibles entre els elements o sistemes de dues llengües com el català i el castellà en el nostre cas està en curs d'investigació entre nosaltres; oi més: l'acolliment de tantes formes dialectals com les que ens porten els nens immigrants ens ha fet

valorar i plantejar d'una nova manera problemes tan quotidians com el de l'ensenyament de la llengua escrita.

La llengua ha trencat els límits de les pàgines monogràfiques d'aquest número i ha envaït també les destinades a mostrar una experiència i a fer una proposta didàctica concreta. Fins el lector espontani ens ha fet arribar les seves preocupacions sobre el mateix tema.

I encara ens queda molt per abordar i resoldre. Arribar a conèixer i connectar amb la llengua que els nens de cada zona geogràfica i nivell social porten a l'escola, arribar a trobar els mecanismes de motivació per a la utilització o reflexió vital sobre la llengua que són elements indispensables de la formació del noi de tal manera que la seva parla personal s'articuli a tots els nivells, des de la qüestió de la intimitat a la precisió de la ciència, des de l'objectivitat a la creació literària o política.

I queda molta feina, d'aquella tan humil, per continuar fent: el vocabulari científic adequat a l'edat del nen, l'estudi del folklore infantil, l'aprenentatge de la llengua escrita —lectura, ortografia— ben relacionat amb les característiques de cada llengua, l'aprofundiment en el coneixement de la nova gramàtica, de les aportacions de les diverses escoles estructuralistes, generativistes...

Sigui com sigui, una cosa es comença a dibuixar clarament: el canvi de mentalitat del mestre, que, rebutjant l'academicisme, valora molt més a fons el lloc de la llengua a l'escola.

4 LLENGUATGE I PENSAMENT

per M. Lluïsa Fernández



La relació entre pensament i llenguatge és un dels problemes més complexos i aguts de la psicologia. És de difícil solució perquè la ment humana ha de ser investigada, ha de definir la seva pròpia naturalesa i determinar el lloc que ocupa entre d'altres fenòmens del món material.

Mai no sobreestimarem prou la importància del llenguatge en la societat, ja que es pot dir que gairebé no hi ha cap activitat humana on no intervingui el llenguatge tàcit o exprés. El llenguatge és condició del progrés de la humanitat, perquè a través seu es fa possible la transmissió de l'experiència acumulada per una generació (o millor dit, per tota la humanitat) a la generació nova.

Davant el problema de la correlació entre llenguatge i pensament, tant filòsofs com psicòlegs adopten diferents actituds, algunes tan extremes que cauen sense remei en l'idealisme o en el materialisme vulgar.

Així, doncs, uns afirmen que primer és el pensament o les idees, i que el llenguatge, com a sistema de símbols convencionals, s'hi acobla per expressar-lo.

D'altres arriben a identificar-los de tal manera, que de fet esborren, eliminen les diferències existents entre l'un i l'altre.

Per poder apreciar la veritable correlació que hi ha entre el llenguatge i el pensament, cal estudiar l'origen i la formació d'aquests processos en la història de la societat i també en la història de l'individu (ontogènesi).

Si s'adopta un criteri històrico-evolutiu en l'anàlisi d'aquests processos psíquics, podem veure que el llenguatge i el pensament formen una complexa unitat dialèctica on de vegades coincideixen i de vegades es contradueixen.

Fóra equivocat de voler reduir el llenguatge a una simple forma externa del pensament. En el llenguatge, a part de les idees, el qui parla manifesta la seva actitud envers l'objecte del pensament i envers el subjecte que l'escolta (cal saber distingir el que es diu, a qui es diu i de quina manera). En el llenguatge es manifesten les peculiaritats de la personalitat: els seus interessos, les seves necessitats, les seves concepcions, el seu temperament i caràcter, i això és molt significatiu perquè l'home, quan es comunica amb els altres, hi exerceix una determinada influència. Això es veu molt clar en la tasca pedagògica, on la influència que exerceixen dos mestres en els seus alumnes poden ser ben diferents, perquè encara que transmetin els mateixos coneixements, l'exposició de l'un pot ser més motivada, perquè està ben convençut del que diu, li és a més una cosa molt propera, relacionada amb els seus propis interessos i inclinacions, i per això la seva exposició és emocionalment més rica, més sentida, i per tant, té més força d'atracció de l'atenció dels alumnes i més probabilitat de despertar-los un interès viu per la qüestió. De vegades un expressa més el que diu, recolzant-se en la gesticulació, la mímica, les pauses i el ritme, l'entonació de la veu, etc.

D'altra banda, prou se sap que una

gran activitat verbal pot, de tota manera, no ser l'exponent d'un pensament ric i ple d'idees, sinó ben al contrari, com passa amb la loquacitat exagerada, on es revela una acusada falta d'idees i desnaturalització del llenguatge, ja que el llenguatge peca de falta de continguts.

Origen i evolució del llenguatge

Anomenem llenguatge el procés d'utilització individual de la llengua per a la comunicació amb els altres.

I com va sorgir el llenguatge? ¿És el fruit d'una invenció deliberada d'un home o d'un grup de persones?

La història de les llengües ens demostra que no és així, que hi hagué un origen i un desenvolupament molt prolongat en el temps durant el qual les paraules s'anaven agregant de manera espontània, a mida que sorgia la necessitat de dominar alguna cosa nova que l'home captava en la seva pràctica social del treball.

La convenció sorgí més tard, amb l'origen de la gramàtica que estableix les lleis de la composició de la llengua. Però un cop apareguda, la gramàtica no es converteix en obstacle per al desenvolupament constant de la llengua, sinó que fins i tot serveix d'instrument per al seu perfeccionament, creant o acceptant paraules que sorgeixen com a reflex del procés de la societat.

El desenvolupament del llenguatge implica tres aspectes: fonètic, morfològic i semàntic, i això se'ns manifesta

quan analitzem el procés històric de la llengua, així com el desenvolupament del llenguatge en el nen.

La llengua i el llenguatge, així com el pensament, apareixen i es desenvolupen fonamentalment en el treball i sota la seva influència.

El treball, la construcció i la utilització dels instruments va conduir cap a totes les altres diferències essencials entre l'home i els animals. L'home, per necessitat, treballà amb l'home en la construcció i l'ús dels instruments, i el treball conjunt anà conformant la societat humana. Construïnt instruments i objectes cada cop més variats per al seu treball, l'home hi anava descobrint noves qualitats que foren fixades en el seu llenguatge primitiu.

En un moment determinat els homes tingueren la necessitat de dir-se alguna cosa els uns als altres. Aquesta necessitat sorgí de la mateixa activitat dels homes que implicava la distribució de feines en la fabricació d'instruments i objectes i també la programació de l'acció conjunta per aconseguir aliments, abrís i defensa.

De mica en mica l'home anà desenvolupant la seva capacitat de comunicació verbal. D'aquesta manera «la laringe poc desenvolupada del simi —diu Engels— s'anà transformant lentament però ferma, mitjançant modulacions que, al seu torn, produïen modulacions més perfectes, mentre els òrgans de la boca aprenien de mica en mica a pronunciar un so articulat darrere d'un altre».

També els animals tenen necessitat de comunicar-se. En els ramats de mo-

nes hi juga un paper molt important la senyalització mitjançant crits, gesticulació i mímica. Però els crits dels animals són molt lluny de la paraula, perquè els crits són d'origen biològic i tenen un significat purament biològic per a l'animal, mentre que la paraula té la funció de designació d'objectes i de fenòmens de la realitat, en la qual hi ha implícita la capacitat de generalització i d'abstracció.

Els animals no utilitzen els crits per aconseguir un propòsit conscient, sinó que aquests crits reflecteixen estats afectius de caràcter instintiu, que els són provocats per determinades influències del medi (la visió d'un animal perillós, el menjar, el fred, etc...).

El llenguatge és un producte històric-social que és creat en la societat pel poble i no pas per un grup reduït de persones. El llenguatge evoluciona conjuntament amb l'evolució del poble (de la societat), es perfecciona d'època en època i fixa i reflecteix en certa manera la vida i la història del poble.

Les persones, quan naixem, ens trobem amb una llengua elaborada que té les seves formes gramaticals i un lèxic determinat. Aquesta llengua, l'hem d'assimilar per poder-la usar com a mitjà de comunicació amb els altres. Així, doncs, diríem que la llengua és general (a tot un poble), mentre que el llenguatge és individual en tant que és la utilització individual de la llengua.

El primer i el segon sistema de senyals

Tot i que el llenguatge humà es caracteritza per una complicada articulació de sons que poden ser emesos únicament per un aparell de fonació i d'articulació ben desenvolupat (com el que assolí l'home a través del procés històric de la societat), la diferència fonamental entre el llenguatge humà i el «llenguatge» animal no està precisament en l'avantatge fonètic que adquirí l'home en comparació amb els animals, sinó en el fet que la paraula té una capacitat d'abstracció tal que representa objectes diferents que al mateix

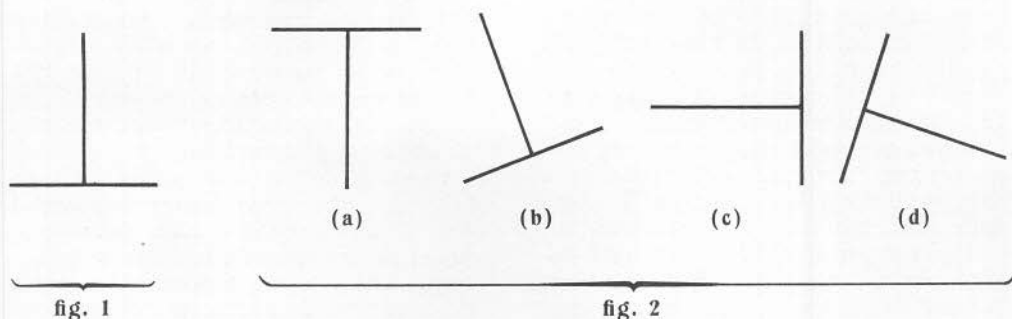
temps tenen entre ells caràcters generals.

Fóra impossible de reunir mentalment en una paraula diversos objectes i fenòmens, si no tinguéssim la capacitat d'abstracció que la paraula ens proporciona. Únicament mitjançant la paraula es pot pensar una cosa, sense fer cas de la imatge total de l'objecte determinat. La paraula té un abast més gran que qualsevol altre estímul. A través de la paraula, del llenguatge, podem conèixer allò que no hem percebut directament. Podríem dir amb Piaget: «Gràcies al llenguatge, els objectes i els esdeveniments no són ja atesos únicament en la seva immediatesa perceptiva, sinó inscrits en el marc conceptual i racional que enriqueix el seu coneixement.» Bona part dels nostres coneixements han estat adquirits mitjançant la informació, la comunicació amb altres persones, però això no vol dir que els conceptes (coneixements) que adquirim a través de la transmissió no tinguin el seu origen en una realitat concreta. S'han format en el procés del desenvolupament històric de la societat, i l'individu es troba amb aquesta experiència acumulada, la qual va assimilant de mica en mica, usant com a mitjà per a l'apropiació la llengua (escrita o parlada). I. P. Pavlov deia: «Les paraules representen una abstracció de la realitat i permeten la generalització que constitueix el pensament superior específicament humà i personal.»

En dependència del nivell de desenvolupament del nen, o sigui del tipus de pensament que caracteritza cada edat, es farà necessari en més alt o més baix grau apellar a allò que és sensorial, perceptiu-concret, immediat, per formar un concepte. Per tant, a l'edat preescolar, per ensenyar al nen és indispensable basar-se en tota mena de material sensorial i tenir en compte que com més analitzadors participin en aquest procés de percepció de l'objecte, més ferma i completa serà la imatge que el nen se'n formarà. Per això el mestre ha de permetre al nen de tocar, manipular l'objecte que li presenta, i d'aquesta manera el seu cervell obtindrà una informació més àmplia de les característiques de l'objecte, i la imatge que el nen se'n farà serà més adequada, i el concepte més exacte.

En aquest procés de captació de les qualitats dels objectes per part del nen és també important que el mestre o l'adult les denomini, les enumeri verbalment i que després faci preguntes adequades que estimulin el nen a emprar les paraules que corresponen a allò que observa. És a dir, s'ha de preocupar per elevar el nen d'allò que és concret perceptiu fins a l'abstracció que representa la paraula. «Gràcies al llenguatge —diu Piaget— el nen ha esdevingut capaç d'evocar situacions no actuals

general a concret, i això vol dir que no ha captat que el general representa el particular i, que en cada cas concret, el particular, a part de qualitats essencials (comunes a tot un grup d'objectes), posseeix qualitats secundàries que el fan diferent dels altres objectes que entren en el concepte. Els errors en la concreció del concepte tenen lloc en el nen en l'estudi de totes les matèries. Per exemple, si a l'hora d'explicar què és la perpendicular, el mestre, malgrat destacar la seva condició fonamental, sempre la presenta



i alliberar-se de les fronteres de l'espai pròxim i del present, és a dir, dels límits del camp perceptiu...».

Com més gran és el nen, més gran és la seva capacitat d'abstracció, i no pas perquè aquesta capacitat vingui donada simplement amb l'edat, sinó perquè a través del temps ha anat adquirint cada cop més coneixements en contacte directe amb la realitat. Però tot i així, la captació d'un concepte sempre serà més fàcil per al nen si té la possibilitat de basar-se en algun material que il·lustri les peculiaritats del fenomen que el concepte representa.

Sabem que el nen ha assimilat un concepte quan és capaç d'aplicar-lo després a la pràctica. Sovint observem que aplica el concepte únicament en els casos que li han estat presentats com a exemples concrets quan li ensenyàvem un concepte determinat. Això ens demostra que no ha captat l'essència del concepte, que no pot fer el pas de

en la mateixa posició —o sigui, como una vertical feta de dalt a baix cap a una altra línia recta (fig. 1)—, el nen no reconeix com a perpendiculars les que són en una altra posició (fig. 2).

Això ens demostra la importància que té la presentació del material per part del mestre. En l'exemple exposat veiem que el nen va afegir indegudament al concepte de perpendicular, que es defineix exclusivament per l'existència de dues línies rectes que formen un angle, un altre aspecte secundari, que és la posició, i d'aquesta manera va reduir el concepte, el limità. En altres casos, ben al contrari, els alumnes es basen en una de les qualitats fonamentals que són generals a tots els objectes que reuneix el concepte i no en fan cas d'altres que són tan fonamentals com la que ells destaquen; «amplien» indegudament el concepte, inclouent-hi objectes que no posseeixen totes les qualitats essencials del concepte. Per exemple, el

concepte d'«ocell» inclou els insectes pel sol fet de volar. O sigui que no tenen en compte altres característiques fonamentals dels ocells que no són comunes als insectes. Aquests nens han fet una generalització de tipus elemental, perquè han inclòs en el concepte característiques secundàries dels objectes i no han establert la diferència que calia del que és essencial d'un concepte i de l'altre.

Després del que hem exposat, passem a explicar com són possibles les diferents formes de reflex de la realitat. Sense el reflex correcte de la realitat, ni l'home ni els animals no podrien subsistir, perquè com deia Pavlov, no podrien adaptar-se a les condicions del medi i en comptes de fugir del perill s'hi llançarien, i en lloc d'acostar-se al menjar se n'allunyarien. Però tant els animals com l'home posseeixen un mecanisme, que és el sistema nerviós, que els permet l'adaptació a les condicions d'un medi inestable, canviant. Els animals s'adapten a la realitat mitjançant l'anomenat per I. P. Pavlov «primer sistema de senyals», que representa un sistema de connexions nervioses (sensacions, percepcions) produïdes per la influència directa dels estímuls del medi.

Aquest sistema de senyalització és comú a l'home i als animals, encara que, com veurem més endavant, en l'home el primer sistema de senyals és controlat pel segon sistema de senyals com denominà Pavlov les connexions nervioses provocades per la paraula (parlada, llegida i sentida).

El segon sistema de senyals és específicament humà, ja que com hem dit, s'ha format a la base de la paraula. Pavlov sempre ha tingut molt de compte a subratllar l'estreta relació existent entre el primer i el segon sistema de senyals, perquè en principi la nostra activitat psíquica és un reflex de la realitat i no podem oblidar que els estímuls directes dels objectes de la realitat són els que formen la base primària de tota la nostra activitat cognitiva, per abstracta que es torni en incloure el llenguatge. O sigui, que el primer sistema de senyals és la base del segon. La paraula es converteix en estímul únicament en la seva relació amb l'estímul directe del primer sistema de senyals.

Per tant, la paraula és un senyal dels senyals primaris, o senyal de senyals. Les paraules es converteixen en un sistema agregat de senyals qualitativament diferents perquè, com deiem, representen una abstracció de la realitat; en una paraula, reunim mentalment diversos objectes que tenen en comú qualitats essencials. Com a senyals, les paraules ens permeten una adaptació més perfecta que els estímuls del primer sistema.

En actuar, la paraula provoca al nostre cervell associacions que condueixen a judicis i conclusions que ens permeten, un cop analitzada la situació, respondre adequadament. O sigui, que no es produeix una resposta immediata a l'estímul del medi com passa en l'animal, sinó que l'home reacciona a l'estímul tenint en compte l'experiència que ha acumulat com a ésser social i les possibles conseqüències futures.

El llenguatge és la condició indispensable del pensament abstracte superior de l'home. El nen, a mesura que s'apropia el llenguatge, va adquirint un pensament cada cop més abstracte, i el reflex de la realitat és cada cop més perfecte. En l'home, els dos sistemes de senyalització (el primer i el segon) estan inseparablement units: quan veiem un objecte, l'anomenem interiorment, i quan sentim, veiem o pronunciem paraules, les relacionem amb la imatge dels objectes concrets que representen. El mecanisme d'«irradiació selectiva» que té lloc en l'home i que consisteix en el fet que la paraula pot substituir els estímuls del primer sistema de senyals, i fins i tot els estímuls incondicionats, fou estudiat experimentalment per un grup de científics soviètics sota la direcció d'Ivanov-Smolenski, i ens demostra l'incalculable paper del llenguatge en la conducta de l'home.

Exposarem un dels innombrables experiments realitzats pel grup Ivanov-Smolenski, que ens ilustra com, primer, un estímul condicionat per ser substituït per la paraula, i després com la paraula substitueix fins i tot l'estímul incondicionat. Es tractava del següent:

Es va elaborar un reflex condicionat al so d'una campaneta en base d'un estímul calòric que produeix per ell mateix la reacció de dilatació dels vasos

sanguinis. L'estímul es presentava en forma d'aigua calenta a una temperatura de 60° C (que produeix la dilatació dels vasos), se li aplicava un tub amb aigua a la temperatura de 80° (que produeix la contracció dels vasos, perquè és ja un estímul dolorós) i se li deia «t'apliquem calor», la reacció obtinguda no era la reacció incondicionada al dolor (contracció dels vasos), sinó la resposta calòrica (dilatació dels vasos) condicionada per l'estímul verbal («t'apliquem calor»).

Aquí veiem com el segon sistema de senyals reemplaça el reflex incondicionat. La persona explicava posteriorment que havia sentit una sensació de calor i no de dolor com corresponia, segons l'estímul aplicat (80°).

Les investigacions d'Ivanov-Smolenski i Bikov permeten d'afirmar que en l'home les reaccions són «complexos de reflexos» (Bikov) on es barregen entre ells els reflexos incondicionats i els reflexos condicionats del primer i segon sistemes de senyals que formen una unitat funcional indivisible.

Pavlov deia: «Com més perfecta sigui l'organització de l'escorça cerebral, més es convertirà en la directora i distribuïdora de totes les funcions de l'organisme.» Les conclusions a què han arribat aquests científics en relació amb els «complexos de reflexos» ajuden a la comprensió dels denominats instints, que encara avui dia es continuen interpretant com a activitat incontrolable de l'home que determina la seva conducta.

Així doncs, en l'home, tota la seva activitat depèn de l'intricat sistema de relacions entre tots tres sistemes d'adaptació (instints, reflexos condicionats

pel primer sistema de senyals i el segon) on el llenguatge realitza la influència reguladora i dominant.

Condicció indispensable del desenvolupament del llenguatge en el nen

Un nen neix ja amb l'aparell de l'activitat nerviosa, incloent els mecanismes anatòmico-fisiològics del sistema sensorial i de la paraula, encara que hi hagi diferències individuals.

Abans de posseir el llenguatge, el nen s'adapta al medi recolzant-se en el seu primer sistema de senyals, formant reflexos condicionats a tot tipus d'estímul del medi, fins i tot a la paraula, que per a ell representa un estímul sensorial com un altre.

Pel fet de trobar-se des del moment del naixement en un medi social (la família) i ser atès per éssers socials que satisfan les seves necessitats biològiques, acompanyant les seves accions i relació amb el nen amb la paraula, es donen les condicions per a un primerenc (entre un i dos anys) desenvolupament del llenguatge en el nen.

El procés de desenvolupament del llenguatge en el nen és molt prolongat i complex. Com a condicions indispensables per a aquest desenvolupament del llenguatge en el nen, enumerarem:

La comunicació verbal de l'adult amb el nen. En cas que el nen fos privat de la societat humana i mantingut per un animal, com ha ocorregut, el nen no desenvoluparia el sistema de llenguatge.

edat	2 anys	3 anys	Estímul per part dels adults
quantitat de paraules	26	250	Condicions d'escàs estímul del nen
	285	2 050	Condicions d'ampli estímul verbal del nen

L'enorme diferència en el ritme de desenvolupament dels nens d'una mateixa edat que assenyalen molts autors està condicionada pel medi en el qual es mouen els uns i els altres. N. A. Tij ilustra com, quan la comunicació directa a través del llenguatge és rica, els índexs de desenvolupament del llenguatge en el nen són molt elevats.

A part del que això significa per al mestre, encarregat d'orientar correctament el desenvolupament del llenguatge en el nen de forma sistemàtica, aprofitant tot tipus d'activitat que amb ell realitza, això va dirigit també de forma molt directa als pares que desatenen aquesta qüestió. En la relació afectiva del nen amb els pares ha de sorgir-hi un ambient verbal on els pares, a través de preguntes que formulen al nen, li estimulen l'activitat verbal, cosa que fa pensar en la resposta, i l'ajuden a apropiarse el llenguatge, tot formulant ells verbalment la resposta correcta quan el nen té dificultat de fer-ho. Aquesta formulació verbal és un model que el nen capta amb interès perquè és el reflex el que ell voldria expressar, però li falta aquest mitjà d'expressió que és el llenguatge. En els nens que posseeixen un llenguatge bastant desenvolupat, també és important de prestar atenció a l'expressió verbal dels seus pensaments i vivències, precisant i ajustant allò que expressen a allò que volen expressar. Una vegada que ens vam dirigir a un nen de més de tres anys i li vam demanar quina activitat havien realitzat a classe moments abans, va contestar: «feina», «però, ¿quina feina heu fet?», vam insistir, «feina de classe», va tornar a respondre, i encara per tercer cop, intentant

nosaltres d'induir-lo a una resposta més concreta, ens va dir: «doncs la feina de la Laura» (el nom de la mestra). Això vol dir que no es crida prou l'atenció dels nens sobre el tipus concret d'activitat que es realitza. Podríem posar molts exemples que il·lustren aquestes deficiències en el llenguatge infantil a tots els nivells i que en definitiva són el reflex de l'ambient verbal on el nen s'educa.

A mesura que el nen s'apropia de la llengua s'amplia la seva capacitat d'emprar el llenguatge com a mitjà per al coneixement de la realitat (fins i tot d'ell mateix), com també la possibilitat d'interrelació entre els homes.

Tenint en compte aquestes dues funcions (significativa i comunicativa) del llenguatge, mestres, pares i adults en general s'han de sentir responsables del nivell que ateny el nen en el desenrotllament del llenguatge i, a través d'aquest, del seu desenrotllament intel·lectual i de la formació de la seva personalitat.

Bibliografia bàsica

- BYKOV, R. M.: *Nuevos datos sobre la Fisiología y la Patología de la corteza cerebral*, Ediciones Extranjeras, Moscú 1954 (ed. en francès, anglès i rus).
- ENGELS, F.: *El papel del trabajo en el proceso de transformación del mono en hombre*, dins *Dialéctica de la Naturaleza*, Grijalbo, 1961.
- PAVLOV, I. P.: *Los reflejos condicionados aplicados a la psicopatología y psiquiatría*, Pavlov, Buenos Aires 1952.
- PIAGET, J.: *Seis estudios de Psicología*, Seix Barral, Barcelona 1968.



ALS LINGÜISTES UNIDIMENSIONALS

per Ignasi Riera

No és fàcil parlar de la llengua com d'un fet unívoc. Ben al contrari, la llengua és un fet complex, amb una projecció sobre els esdeveniments socials més aparentment insòlits i amb una capacitat de resumir, en ella mateixa, les pàgines més ocultes de la història humana. Tal com havia dit Stalin (citat per Marcel Cohen): «El llenguatge està directament vinculat a l'activitat productora de l'home, i no solament a l'activitat productora, sinó també a totes les altres activitats de l'home, en totes les esferes del seu treball, des de la producció a la base econòmica, i de la base fins a la mateixa superestructura ideològica.»

Sense llengua és difícil de concebre una societat i sense societat és impossible de pensar en una llengua. La mateixa definició habitual de societat, com a reunió permanent de persones aplegades per aconseguir un fi comú segons certes condicions o regles, demostra fins a quin punt llengua i societat segueixen camins paral·lels. I perquè els fets lingüístics són «fets socials», manllevant l'expressió del notable Francesc Vallverdú. Tant, que sovint els sociòlegs o els historiadors han caigut en el parany de voler interpretar els fets més menuts mitjançant la semàntica, la toponímia, els barbarismes o una peculiaritat dialectal. Mentre que, si és veritat que la llengua permet d'entendre millor els mecanismes d'una determinada societat o les pàgines d'una història general, història i societat seguei-

xen ritmes diferents i convergents a la llarga, no sempre a la curta. La presència del nombre «dual» a determinades llengües no és la demostració concreta de l'existència d'una societat organitzada en unitats binàries, a tal època concreta, o bé a tal indret, tot i que sí ens revela uns mecanismes de pensament i d'organització més col·lectius. Per exemple, la presència d'una civilització oral de caràcter litúrgic acaba imposant a una llengua determinada formes i mecanismes d'expressió típics. Quan un gran prosista, com Joaquim Ruyra, vol recrear un llenguatge popular, imposa als personatges de *La parada* una terminologia atapeïda de frases de sermonejar, conscient de la capacitat dels predicadors de convertir si no les ànimes —tasca àrdua!—, sí la sintaxi.

El llenguatge no és solament d'una història social, sinó que alhora informa aquesta història i mostra, en la seva mateixa estructura, els efectes d'una lluita aferrissada que l'ha portat a ser com ara és. Perquè no oblidem que el llenguatge esdevé complex a causa de la seva mateixa capacitat de vehicle comunicador. En una hipotètica societat tancada és possible de mantenir un llenguatge curt de recursos i sense cap necessitat d'evolucionar. Quan un nucli humà es decideix a transcendir les pròpies fronteres, es veu obligat a elaborar un codi lingüístic nou, a incorporar «estrangerismes», sempre mal vistos per les forces vives locals, o neologismes, que fan sempre mala impressió als sa-

vis del moment, i que fins i tot semblen innecessaris. La necessitat de dominar els mecanismes del llenguatge és conseqüència, precisament, de la necessitat d'esdevenir capaços de comprendre i, no ens enganyem, de dominar altres realitats.

Un exemple contemporani divertit ha estat el del llatí eclesiàstic: teòricament, era un codi universal que permetia una *communio* entre tots els bisbes i alts funcionaris de l'Església. Però, a la pràctica, el llatí, que havia sofert una evolució de laboratori, no resultava prou expressiu als «pares» que se sentien impulsats a comptar les noves experiències de la fillada espiritual. Un altre exemple, més dolorós encara, el trobaríem en la nostra mateixa experiència: trenta i no sé quants anys de falta de premsa catalana ens han portat a un impasse en determinades zones de la terminologia habitual: al *paro obrero* li hem de dir «atur», i al *despido*, «acomiadament», expressions justes però escassament populars, que no solucionen la necessitat d'aclarir la problemàtica d'una crisi.

No és gens estrany, per tant, que la llengua s'hagi convertit en objectiu de lluita política. Com, inversament, el manteniment d'una llengua pot haver estat la senyera d'un determinat grup social o d'una determinada actitud ideològica. Amb ocasió del I Congrés de la Llengua Catalana, les raons dels qui defensaven una llengua i, a més, les raons dels qui defensaven el conreu popular d'aquesta mateixa llengua convergien en una mateixa dinàmica de lluita nacional. L'any 1906, en aquest sentit, cal que el considerem com la data històrica dels qui descobrien, a Catalunya, la força política d'un mitjà de comunicació.

En la formació d'una llengua, la batalla dels elements antagònics és del tot exemplar. Fins al punt que tota llengua traïx aquest caràcter de síntesi momentània, d'instant reeixit entre dues putrefaccions. ¿Quins són els elements que componen el tresor de la llengua?

A tota llengua hi ha deixalles, relíquies, d'antigues creences, d'antics rituals, de vells —i mai no perduts— elements màgics. Perquè la màgia, el misteri, les pràctiques rituals són una part

important d'una societat. Però també hi ha petjades que revelen una determinada organització social. Les relacions domèstiques, els graus jeràrquics, les expressions de comandament o les pràctiques tributàries impregnen la llengua en el seu estat actual. Cam també la pràctica de transaccions comercials. Més encara, la llengua revela la història de les civilitzacions successives que han anat dominant el sòl. És a dir: la llengua és un testimoni eloqüent (si val la redundància) de totes les humiliacions col·lectives suportades, per bé o per mal. El domini de les llengües dels dominadors no sempre s'ha implantat d'una forma directa: a vegades ha estat entre les escaramusses de la reraguarda on «l'enemic» ha guanyat una batalla més difícil que la gesta militar. El procés de formació de tota llengua —el pas de l'element visual, sensorial, concret al concepte abstracte— incideix de ple en la praxi teòrica a què es veurà empès un poble, en un moment determinat.

D'entre els protagonistes d'aquesta lluita històrica, n'hi ha dos que tenen una especial rellevància per les conseqüències «pedagògiques» que se'n deriven: les forces «cultes» i les «barroeres forces populars». Hi ha una tensió fantàstica en el procés de formació d'una llengua entre les pretensions dogmàtiques dels pocs, dels selectes, dels «savis», sempre més pròxims als poders legítims d'una llengua, i els incultes, més allunyats del bunker cultural, que no paren d'incorporar incorreccions, barbarismes, contraccions, cacofonies, paraules i girs basats en la llei del mínim esforç, o divertits paral·lelismes pseudosemàntics..., elements i termes que passen a la cua de l'oficina del reconeixement idiomàtic. Perquè, molt sovint, les incorreccions populars acaben obtenint carta de legitimitat, i passen a ser patrimoni, ai, dels nous defensors de l'ortodòxia, dels cultes, dels pocs, contra els nous bàrbars... Una lliçó que cal tenir en compte: tampoc aquí la clandestinitat no vol dir inexistència. Perquè pot passar, fins i tot, que una sèrie de termes considerats impropis resolguin amb més èxit que no els consagrats una exigència qualsevol de comunicació. Doncs bé: el dia que els gramàtics i els lingüistes oblidessin el ca-

ràcter social de la llengua, el dia que votessin a favor d'una correcció formal i en contra d'una funcionalitat expressiva, es convertirien en enemics declarats de la societat. Caldria, immediatament, preparar camps de concentració on l'espècie es dediqués a consumir-se sense possibilitats reproductives, amb l'única distracció dels jocs de paraules o dels mots encreuats.

Aquest caràcter social de tota llengua imposa una sèrie de consideracions pedagògiques generals:

1. *Contra els autàrquics*

Hi ha gent que es creu en possessió del tresor de la llengua: gent que es mira al mirall i hi veu una gramàtica al cap, un diccionari al ventre i normes de correcció i transmissió lingüística a les altres incomptables extremitats. Gent pedagògicament perillosa perquè mai no tractaran d'aconseguir que l'alumne descobreixi les intimitats apassionants de la llengua, els seus amors secrets i les seves secretes frustracions. Imposarà una part del seu propi saber com el sùmmum i com la síntesi de tot allò que cal saber. Contra els autàrquics, és important la pràctica del text lliure i la descoberta, a tots els nivells expressius, de mons que l'autàrquic encara no hagi pogut classificar.

2. *Contra els miserabilistes*

Aquí entenem per miserabilistes aquella mena de gent que concep l'ensenyament com una forma reglada d'assistència social. L'actitud paternalista els porta a menystenir l'ensenyament de la llengua. Pensen que basta amb una lleugera capa de cultura per anar pel món, produint plusvàlua i bé comú. Un dels aspectes demagògics d'aquests pedagogs paternalistes és el menyspreu total per la correcció sintàctica, lèxica i ortogràfica dels alumnes. Això de l'ortografia —diuen— és un prejudici petit-burgès (o una bestiesa semblant). Aquesta actitud, freqüent entre els que es dediquen a la formació d'adults, és del tot reaccionària. Oblida que històricament el domini de tots els mecanismes del llenguatge ha estat monopoli dels dominadors del poder polític. Que la se-

guretat en l'expressió verbal pre-determina una nova llibertat de moviments, raó per la qual el poble ha estat sistemàticament marginat de la cultura i del dret —real i efectiu— de l'expressió, oral i escrita. Col·laborar, en nom d'un fals populisme, a fer més sistemàtica aquesta marginació és injust i perillós.

3. *Contra els fixistes*

O sigui, contra aquells que neguen, a la pràctica, la constant evolució de la llengua. Si Horaci ja ens advertia del dret dels pintors i dels poetes a «gosar», a innovar, semblaria perillós limitar massa, en el temps i en l'espai, l'experiència lingüística de l'alumne. Una determinada política cultural de contes i històries per a infants (amb la representació de mons de ficció d'una eficàcia educativa dubtosa), que porta a interessar-se més pels vocabularis àulics que pels noms de les màquines de filmar o de les trituradores d'escombraries, pot portar a l'avorrimient lingüístic, al clixé, al llenguatge sense entrebancs i sense suc de les correspondències comercials. És curiós en canvi que en totes les experiències de pedagogia lliure, tan diferents entre elles com poden ser Summerhill, Barbiana o l'Escola Moderna, hi ha un element que destaca: la ruptura amb el fixisme verbal de l'escola antiimaginativa.

4. *Contra els esteticistes*

O sigui els que valoren els elements harmònics en el conreu de la llengua. Hauríem de reivindicar la qualitat expressiva, comunicativa, del llenguatge. Hauríem de fomentar la mística de la paraula clara, de l'expressió eficaç. Hauríem d'insistir en el caràcter d'aventura científica, d'investigació, que té el fet de parlar. Més que els textos finals, acabats, ens haurien d'interessar els textos que siguin com els fulls de ruta, com la formulació d'una primera troballa que mirarà d'obrir-se camí, en contrast amb altres dades, en el procés dialèctic del pensament. La pràctica de la correspondència escolar troba, en aquest context, una de les seves legitimitacions: perquè una tal correspondència només *funcionarà* sobre la base d'u-

na formulació precisa i nítida d'una *tranche de vie*.

5. *Contra els verbalistes*

La societat actual ha descobert la importància que el domini dels mecanismes del llenguatge té per al foment de les relacions comercials. Això explica la proliferació de centres on s'ensenya a parlar, a fer relacions públiques. Pràctica, d'altra banda, que també comença a tenir una versió escolar: hi ha escoles on s'insisteix molt en la importància del parlar bé dels futurs (ai!) dirigents del país. Tots aquests centres ensenyen, sovint, a desvirtuar el sentit original de la paraula —que, antigament, era la base única dels contractes socials entre els homes, homes de paraula... I a separar la paraula de la praxi social capaç d'omplir-la de sentit. Tot procés educatiu, en canvi, ha de tendir a consolidar la interpretació d'un món que es transforma, a precisar-ne els límits mitjançant les paraules, resultat alhora d'un procés de transformació científic i tècnic.

Bibliografia mínima

Entre nosaltres és gairebé indispensable la lectura de Vallverdú i de Ninyoles.

De Francesc VALLVERDÚ recomanariem *L'escriptor català i el problema de la llengua*, Barcelona, Edicions 62, 1968, parant atenció als exemples i comparant els textos proposats amb textos posteriors dels mateixos escriptors, i *El fet lingüístic com a fet social*, també d'Edicions 62, 1973, especialment els capítols 1, 5, 6 i 8.

De Rafael-Lluís NINYOLES ens quedariem amb el notable *Idioma i prejudici*, Palma de Mallorca, Moll, 1971.

Hi ha referències sempre útils, també, a la *Introducció a l'estudi de la llengua catalana* del professor ROCA PONS. Com als escrits de Lluís V. ARACIL.

A nivell més general, és notable l'esforç compilador de Marcel COHEN, *Matériaux pour une sociologie du langage*, en dos volums, París, Maspero, 1971.

Com molt bé indica Cohen, tots els manuals que han aparegut d'ençà l'any 1921 —els de Vendryes, Sapir, Bloomfield, Sturtevant, entre altres— parlen de la relació que hi ha entre «fets lingüístics i fets socials».

Bé que difícils de trobar, ens semblen especialment importants:

Alf SOMMERFELT, *La langue et la société*, Oslo 1938 i

Torgny T. SEGESTEDT, *Die Match des Wortes, Eine Sprachsoziologie*, Zurich 1947.



Consideracions generals

Cal dir, en primer lloc, que quan parlem de llengua a l'escola ens trobem amb un fet diferencial respecte a qual-sevol altra «matèria» que el nen hagi de treballar dins aquest medi: el nen arriba a l'escola *parlant*. No sap fer exercicis de càlcul, no sap teoria de conjunts, ignora tot aquell món que no pertany al seu medi ambient geogràfic o social, però utilitza un codi lingüístic que li permet —si ha seguit un desenvolupament normal— d'expressar-se i de comunicar-se amb els altres.

La primera cosa que ha de fer l'escola, doncs —llegiu-hi el mestre—, és aturar-se a pensar què pot voler significar el fet d'ensenyar llengua o llenguatge. I adonar-se aleshores que si la llengua ja és utilitzada pel nen, hi ha d'haver com a mínim més d'un enfocament possible al fet lingüístic, ja que no hi pot haver ningú tan enze en el camp de la didàctica que es vulgui dedicar, per exemple, a ensenyar matemàtiques als matemàtics o química als químics. Així mateix no intentarem d'ensenyar llengua a qui ja se'n serveix.

Mirarem ara, doncs, de definir ràpidament des de quins enfocaments creiem que ha de treballar l'escola el fet lingüístic:

1. *Ha d'ajudar a superar les insuficiències en la parla del nen.*

Però, alto com entenem aquestes insuficiències! No pas les que es dedueixen



LES ETAPES O NIVELLS EN EL TREBALL DE LLENGUA A L'ESCOLA

per Lluís López del Castillo

del no-domini de la norma de la comunitat adulta cultivada, allò que s'anomena llengua correcta/incorrecta, segons que la defineixen la gramàtica i el diccionari acadèmics.

Es tracta ben bé que —en el procés continu d'interacció llengua-pensament— arribi a dominar perfectament la norma pròpia de la seva comunitat primera —família, els nens...— circumscrita sempre a un marc sociològic i geogràfic concret (pot parlar una llengua força standarditzada si pertany a la classe mitja de ciutat o una llengua xava si és d'extracció obrera o de classe mitja baixa de barriada; pot parlar barceloní, o gironí, o lleidatà, o pallarès, o maonès,

o alacantí, o castellonenc, o manacorí...). I aquesta norma, com qualsevol altra, només s'arriba a dominar per un intercanvi continu de models: parlant i parlant i fixant-s'hi. És a dir, completant el procés que ja va iniciar quan balbucejava papa, mama, teta, mam... i que el va portar un moment determinat a captar que en tots aquells models lingüístics que li anaven proposant al seu voltant hi havia uns fils conductors amb uns rendiments determinats: és a dir, que captava el sistema de la llengua i moltes vegades l'aplicava amb lògica concloent: sentit, dormit, llegit... per tant, vivit, escrit, obrit, morit, venit... (Podem dir que el nen, en general, tendeix a fer del codi lingüístic que li traspassen una mena d'esperanto on tot lliga amb perfecta lògica. Però és clar, la lògica de la llengua no és ben bé aquesta: a més d'això, la llengua conté herència i ús social. I és per una dialèctica seguida que el nen arriba a dominar la norma pròpia del seu grup.)

Per tant, trobem que la primera font de material per al treball de llengua és el nen mateix, ell i la collectivitat que forma el grup classe; el mestre ha de fer de recollidor, de sistematitzador, però actuant amb un gran respecte, sense fer trampa, no portant pas els alumnes cap al seu llenguatge, que considera «el model» perquè és el llenguatge de la comunitat adulta (que, de fet, moltes vegades, no passa de ser un argot creat als medis escolars). Que el mestre deixi dir, que deixi fer, i si no, que susciti, que provoqui... ben segur que quedarà atabalat davant tant de material de treball com en sortirà. I que no el limiti mai, aquest llenguatge infantil, per raó de possibles «incorreccions» o d'apreciacions subjectives de «gust», respecte de les quals els nens se solen trobar ben lluny, si no a les antípodes. Les insuficiències del llenguatge infantil (les faltes d'adequació personals a la norma i al sistema) se solen superar més, com més possibilitats d'expressió lliure i com més models lingüístics diversos té a la seva disposició de manera seguida i sistemàtica, és a dir, com més possibilitats tenen d'expressar el seu pensament, i com més oportunitat tenen d'adequar l'expressió perquè ajudi al desenvolupament del pensament mateix.

2. Possibilitar l'accés a les diverses normes lingüístiques existents.

Ja hem vist que partíem, en un primer pas, de la norma lingüística pròpia del nen i del seu grup més restringit. Però les possibilitats de cada una de les llengües que hi ha al món estan en funció del cos social que les sustenta. I aleshores hem d'anar a parar a l'existència de diverses normes o maneres de parlar en funció de l'estament social (dialectes socials), en funció de les regions o comarques on la llengua és parlada (dialectes geogràfics) i en funció d'una supraestructura cultural (normes standard, culta, literària, científica...).

I és a partir d'aquest segon apartat que pren sentit l'expressió «ensenyar la llengua», perquè l'escola ha d'ensenyar o mostrar, amb la didàctica del cas, tota la gamma de realitzacions i de possibilitats que enclou el sistema lingüístic en què aquells nois s'expressen.

Però anem amb compte amb les ideologies que encara fan la viu-viu dins la nostra societat, de les quals l'escola n'ha estat moltes vegades, si no la promotora, sí la més fervent predicadora. Els dialectes socials i geogràfics no són ni peces d'un museu Folk, ni excrescències grosseres dins un cos harmònic...: es tracta de realitats vivents amb una funció d'expressivitat i de comunicació dins cada un dels grups corresponents que, sens dubte, evolucionen i evolucionaran encara més d'acord amb les incidències dels canvis socials, no previsibles encara en una societat com la nostra, tan estratificada. La norma standard no és pas l'adreçador pel qual s'ha de fer passar els nens, i tothom, peti qui peti i caigui qui caigui: és una norma de gran utilitat en qualsevol comunitat lingüística més o menys extensa, més o menys diversificada (com ho és la nostra), de cara sobretot a la intercomunicació; i que convé doncs que l'escola «ensenyi» —també amb la didàctica del cas. La norma literària i culta en general no és pas l'aspiració màxima a què ha d'arribar tot treball de llengua a l'escola, davant la qual tot altre material lingüístic és ganga rebutjable: pot constituir —si els models són ben triats!— un exponent de les capacitats expressives a què pot arribar la llengua si és

treballada a fons (cosa que és ben lluny de la retòrica). I, finalment, la norma científica no és pas la norma de la societat del futur, davant la qual la resta no són més que circumloquis inútils i confusos: és la capacitat de la llengua per transmetre uns continguts amb la màxima economia de mitjans i amb la màxima informació possible. Per arribar-hi, l'escola ha de posar-hi en joc una didàctica específica de treball no ja solament lingüístic, sinó de lògica.

3. *Facilitar el domini de la comprensió i de l'expressió escrites.*

Entrem ara en un terreny on tothom —els mestres de totes les èpoques— han anat d'acord: l'ensenyament de la llengua escrita. Cal fer un advertiment, per això: l'èmfasi que s'hi ha posat ha estat diferent segons les èpoques. L'època que ens precedeix immediatament —del 39 ençà— va entroncar amb etapes molt anteriors pel fet de col·locar aquest aspecte de l'ensenyament de la llengua com a centre. Val a dir, però, que quan diem expressió escrita no ens limitem pas a ortografia. El procés pel qual l'expressió oral troba la manera de plasmar-se sobre un paper demana uns passos successius que, per tempteig experimental, arribin a dominar la tècnica de transmetre un missatge que contingui en si tot el context que el faci entenedor: és a dir, el nen ha d'arribar a diferenciar les diverses característiques i condicions en què ocorren l'expressió oral i l'escrita. En la primera, el missatge és enriquit per un context que falta en l'altra: l'expressió de la cara, el gest, l'entonació, la situació, els interlocutors, la presència del mateix qui parla —o emissor— que pot ser interpellat per demanar-li aclariments... En el text escrit cal aclarir la situació, els interlocutors..., declarar —si convé— la intencionalitat del qui escriu; cal suplir l'entonació amb un sistema de signes molt incomplet o bé amb explicacions marginals; en una paraula, no hi pot haver ambigüitats, tot ha de ser clar, i la primera cosa que ha de quedar clara és la grafia i l'ortografia. Això pel que afecta la funció de comunicació estricta. Però cal vigilar, així mateix,

perquè a l'igual com el noi agafa l'esma de l'expressió oral i l'enriqueix amb tot de possibilitats expressives, no quedi encotillat pels condicionaments que comporta l'expressió escrita, sinó que hi agafi també una esma, i hi aboqui desimboltament el màxim de capacitats expressives.

De bracet amb l'expressió escrita, de manera que n'és inseparable, hi ha la comprensió lectora, que correspon a l'altra meitat del mateix procés que hem esplanat abans: la descodificació del text escrit. No és pas en qüestió de poc temps que això queda solucionat, ja que l'adquisició i l'assimilació dels aspectes mecànics de la lectura n'és tan sols una part —la més formal— que va de parella amb l'adquisició i assimilació de les grafies, pel que respecta a l'expressió escrita.

4. *Proposar l'estudi teòric de la mateixa llengua.*

I aquí convé de definir una mica la qüestió del lloc que ocupa i de les edats, ja que és un punt debatut i poc aclarit. En aquest aspecte, com en tots, l'ensenyament tradicional n'ha subratllat un sol apartat: la morfosintaxi (els famosos exercicis d'*anàlisi gramatical*). Avui dia, l'ensenyament tradicional hi posa el pedaç modern de l'anàlisi morfosintàctica, estructural o generativista, i engega, així sense engaltar, tirallongues de sintagmes nominals i verbals als nois de segona etapa (amb molta sort) i, en el pitjor dels casos, als de primera etapa i tot.

A part la crítica al fet de treballar aquest apartat de la llengua en una edat poc apta perquè se'n tregui el màxim profit (abans de la segona etapa, en línies generals), hi ha sobretot la primàcia que se li atorga, quan no és un domini absolut, en detriment no ja tan sols de la continuïtat en el treball de llengua de què hem parlat als apartats 2 i 3, sinó fins i tot en el sentit que es deixa marginat l'estudi formal de tot el procés de comunicació, i no es dóna una visió global de tot plegat situant-ho dins una òptica de lingüística general i, sobretot, de sociolingüística.

Resumint una mica direm que els

quatre enfocaments o apartats de més amunt ens donen els quatre perns al voltant dels quals ha de girar l'ensenyament de la llengua a l'escola:

Preescolar 1. ^a Etapa	{expressió lliure proposta de models domini de tècniques}	2. ^a Etapa

Algunes especificacions

Si volem fer alguna concreció en el treball de llengua a l'EGB, caldrà primer que concretem els nivells o, millor, els períodes, que considerariem tres: el primer el formaria el bloc del primer i segon nivells actuals. El defineix sobretot el fet de constituir l'arrencada i la culminació en la mecànica de lectura-escritura, amb tot el que això comporta de domini d'unes tècniques que absorbeixen una bona part del temps. El segon el formaria el bloc de tercer, quart i cinquè nivells, que ve definit per la possibilitat de poder fer reflexionar ja en molts aspectes de les matèries treballades. El tercer, l'actual segona etapa d'EGB, en què, a partir d'un domini pràctic del llenguatge, ens podem endinsar cap a l'estudi formal de diversos aspectes de la llengua.

Primer període (primer i segon d'EGB entroncant amb Parvulari)

expressió escrita: Domini pràctic de l'ortografia natural, comptant-hi tots aquells aspectes fàcilment superables per mecànica de lectura-escritura. Identificació de la frase amb utilització de la puntuació més bàsica.

llenguatge i morfosintaxi: Treballar i intercanviar totes aquelles estructures que reforcen l'expressivitat, i que donen enriquiment i precisió al propi llenguatge:

la comparació lliure, prenent com a base el món que ens envolta;

els sinònims dins un context;

la precisió en els termes usats, sobretot en el treball d'àrea d'experiències;

les associacions lògiques (col·lectius, famílies ideològiques...);

la identificació dels diversos nivells de llenguatge segons situacions i d'acord amb els criteris d'aquestes edats;

la sistematització en l'ús de les formes derivades del llenguatge.

Explotar els textos orals i escrits pel cantó de les estructures següents, assegurant que arribin a utilitzar espontàniament i de manera correcta tots els mecanismes de la frase:

concordança en gènere i nombre dins la frase;

complementació de la frase;

les diverses menes de frase: interrogativa, negativa, admirativa, hipotètica...

utilització de tots els elements de frase possibles:

situacionals, quantificadors, temporals, modals, demostratius, possessius...

(Tant en aquesta etapa com en les successives, bé que amb intensitat diversa, caldrà tenir en compte els factors següents del treball de llengua:

ocasió: la conversa espontània o motivada/d'altres models de llengua proposats pel mestre (lectures, contes, poesies, cançons, jocs-cançó, lectura de còmics, lectura del diari...);

mitjans auxiliars: gravats i imatgers (o audiovisuals) de tota mena; material complementari (fitxes...);

material produït

que es pot explotar: dibuixos
textos orals
o escrits)

Segon període (tercer, quart i cinquè d'EGB)

expressió escrita: Un cop superada l'ortografia natural i tota aquella que és fàcilment superable per mecànica de lectura-escritura, assegurar l'ortografia arbitrària de tot el llenguatge d'ús i d'adquisició d'aquesta edat. Utilització de tota la puntuació adient dins la frase.

llenguatge i morfosintaxi: Aconseguir un estil personal per utilització dels diversos recursos que posseeix la llengua:

maneres de dir, locucions, refranys, comparacions lexicalitzades...

Ajudar-se en la precisió dels termes per la utilització d'auxiliars com ara el diccionari i similars.

Iniciar-se en les diverses tècniques de resum i de definició que condueixen a la utilització d'un llenguatge científic, que faran servir especialment en conferències, treballs de les diverses àrees, etcètera.

Treballar i aprendre de distingir a la pràctica els diversos nivells de llengua de l'entorn: standard, culte-literari, familiar, vulgar..., i els diversos tons i ambientacions de llenguatge que es donen segons la intencionalitat i la situació: humorístic, dramàtic, exagerat...

Encetar una primera reflexió sobre algunes estructures del llenguatge ja conegudes i usades, com són ara els sentits figurats, les metàfores, les analogies subjacents sota una polisèmia (paraules de diferents significats), i sobretot les formes de derivació i de composició.

Treballar activament i sistemàticament tots els components de les frases *reals*, les que els nois utilitzin oralment o per escrit:

- per commutació d'elements podran veure l'analogia de funcions;
- per transformació es podran adonar de la similitud/ diferència d'unes estructures determinades;
- en atenció al context, identificaran el temps, l'aspecte del verb;
- en atenció al significat, determinaran un context o altre de les frases treballades; com també l'entonació adequada.

(I adonem-nos que hauran fet un treball sistemàtic de morfosintaxi dins una ambientació general d'adquisició i assegurament d'estructures reals de la llengua. Tota una preparació, doncs, pel període següent, on s'inicia l'estudi formal del llenguatge.)

Tercer període (sisè, setè i vuitè d'EGB)

El primer treball de reflexió és sobre la relació existent: fonologia/ortografia, en les seves línies més generals, que serveixi per entendre el sistema i les normes fonològiques, i que comporti l'explicació racional del seu codi ortogràfic actual.

L'estudi formal de l'estructura de la frase no haurà de consistir solament en l'anàlisi sintàctica concreta, sinó que caldrà lligar-lo —perquè no aparegui mecanitzat— amb el significat (és a dir, el context), i el medi on el llenguatge es descabdella (és a dir, caldrà anar a parar a la teoria de la comunicació).

La reflexió sobre la llengua s'ha de completar per una determinació del contorn sociocultural: llengua i classes socials, geografia i història de la llengua, concepte de norma i sistema...

L'ús oral ha de començar a respondre als diversos registres (situacions i/o interlocutors): conversa informal, comunicació, conferència..., i l'ús escrit ha de ser modelat per l'estudi dels diversos recursos literaris (treball actiu, doncs, i reflexiu sobre literatura contemporània) i de les diverses tècniques de llengua escrita no-literària: llenguatge periodístic, comunicació científica...

Referència bibliogràfica

Aquest article pren com a base la programació de continguts de llengua per a l'EGB elaborada en equip per Josep M. Cormand, Angels Prat i Lluís López del Castillo (de pròxima aparició la corresponent a primera etapa). Té un precedent en l'edició ciclostilada *Àrea de llengua catalana*, de l'Assessoria de Didàctica del Català.

Tot aquest treball troba, al seu torn, una referència primera sobretot en l'obra didàctica d'A. GALI: *L'ensenyament de l'ortografia als infants* (reedició 1971), *Lliçons de llenguatge* (v. llibre del mestre, 1931) i *Introducció a la gramàtica* (v. llibre del mestre, 1935), i de CH. BALLY (v. espec., *La crise du français, notre langue maternelle à l'école*).



EL CONTACTE DE LENGÜES A CLASSE. EXPERIÈNCIES

per Josep M. Cormand

Davant la situació lingüística ambiental, l'escola adopta dues actituds: s'hi gira d'esquena o s'encara de ple amb la realitat. En aquest article ens hem proposat de recollir la veu d'unes escoles que tenen en compte aquesta realitat lingüística, i de dues experiències marginals, en un marc escolar monolingüe.

En la nostra tria de models, hem procurat que hi quedessin representades diverses situacions escolars:

Model A: Escola amb un predomini absolut de nens que parlen català o bé castellà.

Model B: Escoles on hi ha una majoria notable de nens que parlen l'una o l'altra llengua.

Model C: Escoles amb el mateix percentatge de nens catalanoparlants i castellanoparlants.

Un cop feta la tria, hem elaborat un qüestionari —que hem passat a les escoles prèviament a la nostra visita— amb la intenció que servís per situar els punts que interessava destacar.

D'entrada, ens hem vist obligats a renunciar al *Model C*. No hem trobat cap escola en aquesta situació que tingués en compte el tractament de les dues llengües. Suposem que la gent deu tendir a polaritzar-se.

Ens hem posat en contacte, doncs, amb quatre escoles que responien a les nostres exigències:

MODEL A

ESCOLA BARRUFET

Situada a la barriada de Sants. Classe mitja-baixa, amb majoria de comerciants i empleats de serveis. Predomini absolut de catalanoparlants (95 %).

A l'inici, l'escola es va plantejar que cada nen treballés en la seva llengua i que aprengué l'altra com a segona. Ara bé, donades les proporcions (95/5) i que en els nens castellanoparlants s'operava un procés espontani d'integració, provocat pel desig de ser tractats com els altres (treballar de mane-

ra diferent a la majoria els apareixia com una discriminació, sobretot com més avançaven), hi va haver un replanteig: «l'escola», partint de l'aprenentatge de la lectura-escritura, cadascú en la seva llengua, i assegurant l'ensenyament gradual i sistemàtic del castellà, treballaria només en català (salvant sempre els casos problemàtics que hi hagués).

L'acceptació dels pares ha estat sempre bona i val a dir que el replantejament va ser públic. Cal destacar, però, alguna defecció per por que els nois no assegurassin prou el castellà —se n'ha donat algun cas en catalanoparlants.

L'actitud dels nens davant el català és positiva: entenen perfectament que l'escola rutlli en la seva llengua; no entendrien, però, la situació contrària. En canvi, l'actitud davant el treball de llengua castellana a l'escola és vacil·lant: podem dir que no veuen per què han de treballar en una llengua que, segons diuen ells, ja entenen i parlen.

Els problemes principals amb què s'ha comptat ha estat sobretot encetar una experiència, amb tot el que això comporta de manca de preparació específica i manca de material adequat que cobrés tots els camps. No cal dir que, sobretot pel que afecta al material, n'hem hagut d'elaborar de propi i hem introduït tot aquell que ha sortit al mercat i hem considerat vàlid. Ens hi ha ajudat també el contacte amb altres escoles i el lligam amb Coordinació Escolar i amb el moviment de l'Escola Moderna.

Tenim tot el material possible que figura a *Guia de material per a l'ensenyament*. El treball d'experiències es basa en sortides i conferències dels nens. També n'hem elaborat de propi. En projecte, però inabordable en certa manera, tenim: impremta i audiovisuals.

El problema principal està en les obres de consulta en la pròpia llengua —hi falta una Biblioteca de Treball amb urgència—, ja que la producció editorial és mínima per les necessitats escolars i, encara, no tot és recomanable. A part d'això, hi ha problemes d'espai actualment a l'escola per poder tenir una biblioteca com cal (i convé advertir que en tot el barri de Sants no n'hi ha cap on els nens puguin anar).

Actualment les limitacions principals en el pla que l'escola s'ha traçat vénen

del cantó de no haver trobat la metodologia adequada per al castellà com a segona llengua. Dins l'equip s'hi treballa, a hores d'ara, tant en el sentit de donar les orientacions vàlides, com en el sentit de trobar un primer material vàlid.

Podem dir que un dels aspectes més satisfactoris de tot plegat és haver aconseguit que els nens no es posin cap problema respecte de l'ús públic de la seva llengua, que per a ells *l'len-guatge* sigui el terme específic utilitzat (no pas *català*) i que *castellà* sigui l'altra llengua que aprenen. (En una paraula, no viuen l'oposició català/castellà com una ambivalència.)

El principal aspecte revisable —en revisió a hores d'ara— és l'adequació dels nivells de llengua a una major exigència.

ESCOLA DE SANT MIQUEL

Situada en una zona de forta immigració de Cornellà. Classe baixa, amb majoria d'obriers no qualificats. Predomini absolut de castellanoparlants (95 %).

L'escola, en aquests moments, està en un procés de renovació pedagògica en tots sentits, i el tractament de la llengua hi queda inserit. Partim d'una realitat escolar anterior, en què el català no era tingut en compte. S'han presentat casos de nens catalanoparlants que no els vam descobrir fins ben entrat el curs perquè, pels hàbits escolars adquirits, no gosaven parlar-lo.

Els pares tenen una actitud molt favorable a l'ensenyament del català, volen que els seus fills puguin comunicar-se en aquesta llengua perquè això, a diferència del que els ha passat a ells, els facilitarà l'adaptació aquí. Aquesta actitud dels pares reforça l'interès que els nens ja tenen per aprendre català.

Els mestres, per arribar a plantejar-s'ho, han de tenir un domini mínim de totes dues llengües, i molt sovint falla la preparació.

Com a objectiu immediat l'escola ha proposat de familiaritzar els nens amb el llenguatge oral i de donar-los els cursos necessaris perquè puguin entendre una comunicació oral en català. A

parvulari el treball es concreta, sobretot, en cançons molt senzilles amb poc vocabulari i molt repetit. S'ajuda a la comprensió de la cançó de manera activa, demanant als nens que reaccionin positivament enfront de petites ordres. A partir de primer nivell ja fem un treball oral sistemàtic d'introducció d'estructures bàsiques, memorització fonètica i adquisició de vocabulari pas a pas. Val a dir que en aquest sentit els mestres tenim una certa angoixa per la manca absoluta de material adequat.

Els nens catalanoparlants (un o dos per classe) s'han pogut adaptar al ritme de treball general, perquè en el muntatge de classe és molt difícil d'introduir-los en la seva llengua escrita. A la classe de català, enfocada com a classe de segona llengua per als castellanoparlants, als nens que parlen català els demanem una resposta activa i el seu treball arriba a materialitzar-se en un paper. En les relacions personals es parla a cada nen en la seva llengua.

Fem els possibles perquè a l'escola es respiri un ambient català. En les celebracions que s'han fet aquest curs hem tingut molt en compte que els nens cantessin cançons en totes dues llengües.

En la nostra situació actual, el principal recurs amb què comptem a l'escola és que tenim plantejat com a molt important el català: els nens han de saber bé la seva llengua i han d'arribar a fer-se la segona llengua una mica seva. La possibilitat d'organització interna ens hi ha ajudat molt, ha permès que els mestres amb una aptitud per aquesta feina ens hàgim pogut fer càrrec de totes les classes de català. De tota manera, els canvis de classe no deixen de ser una dificultat a l'escola.

Una de les limitacions més grosses que podríem tenir —la manca de material— ha quedat palliada amb l'assistència al seminari de didàctica del català per a castellanoparlants que porta en Josep Tió. Hi hem elaborat material i trobem que ja tenim els recursos necessaris per poder fer-ne de nou. Ara bé, preparar-nos el material nosaltres mateixos ens representa una càrrega econòmica difícil d'assumir si no és amb una subvenció.

Encara que sembli molt prematur

parlar de valoració de resultats, podem constatar el gran entusiasme amb què els nens van adquirint la segona llengua —abans els semblava que parlaven estranger. Com a il·lustració d'aquesta il·lusió que tenen, quan aprenen una cançó, com que ja l'entenen, tot el dia la demanen, i si és una cançó acumulativa, com «El Jan Petit», han descobert que a mida que van aprenent noves paraules, la cançó es pot anar fent més llarga.

Les nostres perspectives són bones; veiem que hem de fer aquesta feina, no com una cosa més, sinó dins de tota la renovació pedagògica; sense un tractament adequat de les dues llengües, no hi pot haver renovació pedagògica. Si pretenem una formació de vida del nen, el nen ha de poder viure aquí on està i, per això, el català com a segona llengua el tenim plantejat com a molt important.

Per poder fer aquesta feina ens és imprescindible, com en tots els altres aspectes de l'escola, preparar la feina en grup.

MODEL B

ESCOLA ELAIA

Situada a l'extrem de l'Eixample, anomenat barri de les Arenes. Classe mitja-baixa: administratius, petits comerciants, obrers qualificats. Majoria de nens catalanoparlants (80 %).

Partim de la base que cada nen ha de ser educat en la seva llengua i que ha de conèixer la segona. Els pares castellans és el que volen. Els pares catalans tenen una actitud favorable, però alguns, poquets, se'n fan problema pensant en uns estudis superiors, però ho accepten.

Els nens petits reaccionen amb una absoluta naturalitat. Quan són més grans veuen que no és normal a les escoles treballar en la pròpia llengua i estan molt satisfets de poder-ho fer. No acaben d'entendre que se'ls introdueixi el castellà com a segona llengua, perquè es creuen que ja el saben.

Els mestres estan entusiasmats de fer aquesta feina; si no hi estiguessin d'acord no ho podrien fer. El problema és que en molts casos no estan prou preparats per fer-ho. I de gran, quan la llengua es té tan mal preparada de base, el problema és difícil de solucionar.

Les activitats generals de la classe es diuen en català, però als més petits es repeteix en castellà. Els nens castellanoparlants sempre poden contestar en castellà. Al parvulari ens proposem que el nen aprengui a entendre d'oida totes dues llengües; fem treballs de comprensió, iniciació de vocabulari i jocs en la segona llengua. A primera etapa aprenen de llegir i d'escriure en la pròpia llengua i a vuit anys introduïm la segona. Pel fet que la llengua escrita fora de l'escola sigui principalment el castellà, introduïm el castellà un any abans del que ens semblaria bo. Treballem les matèries en la seva llengua i, a cinquè, en una assignatura també es demanen treballs en la segona llengua. Els nens estan junts a la mateixa classe, però per a alguns treballs de llenguatge se separen en grups —cada grup té un nom per evitar l'oposició català/castellà. Fan una mateixa activitat amb material diferent: tenen marcat en un color el català i en un altre el castellà; o bé es demana a cada grup una activitat diferent. Es podrien resoldre molts problemes treballant amb nens d'una sola llengua, però quedaria desenfocat socialment. A segona etapa fan els treballs escrits principalment en castellà i reben classe de català tots junts, però no se'ls exigeix el mateix. Tota la vida d'escola és en català.

Treballem poc amb llibres, preparem les coses junt amb els nens d'una manera activa. Això ha fet que no tinguéssim problema de material, però trobem a faltar llibres de consulta. Perquè la poca formació del mestre afecti el mínim possible els nens, tenim material preparat en totes dues llengües. El nostre principal recurs és que els mestres s'avinguin a aquest esforç constant de pensar en els dos grups a la classe.

Estem molt satisfets dels resultats obtinguts en llengua parlada. En llengua escrita, els nens castellanoparlants no acaben de superar l'ortografia. Natural-

ment, tot és revisable, sobretot que a la segona etapa es facin les assignatures en castellà, però només fa dos anys que tenim nens d'aquestes edats i no n'hem pogut veure els resultats. Estem contents d'aquest enfocament perquè no ha portat mai a cap enfrontament ni a marginar ningú.

Perquè les perspectives fossin més clares caldria que els mestres estiguessin més preparats, tant en català com en castellà. Però sembla que no hi ha una solució clara per part de les Normals. La solució hauria de partir, però, com a mínim del batxillerat. En els altres aspectes no hi veïem problema perquè es pot treure partit de tot, només cal que el mestre vulgui ser actiu.

ESCOLA TON I GUIDA

Situada a Verdum. Classe baixa, amb una major part d'obrers no qualificats. Majoria de nens castellanoparlants (80 per 100).

Quan els pares vénen a matricular un nen, els expliquem com tenim plantejada la llengua, i en tota la història de l'escola hem trobat una família, de Castella, que no va apuntar-hi els fills. Tothom n'està molt content i el fet de poder-se integrar al moment d'anar a treballar els pesa molt. N'hi ha alguns, pocs, que es queden una mica indiferents, però després, de mica en mica, se'n van adonant més. Fins al punt que a la classe dels més grans ja ha estat possible una reunió de pares totalment en català.

Els nens castellanoparlants, que són la majoria, tenen una il·lusió molt gran per aprendre català; els costa llançar-se a parlar-lo a l'escola, tot i que ho fan amb algun mestre. No hi ha hagut mai cap tibantor ni cap imposició d'una llengua. De fet, com que tot és molt natural, perquè acollim totes dues llengües, ho assumeixen molt bé.

En algunes ocasions han vingut grups de nois castellanoparlants procedents d'altres escoles i s'ha produït un fet bastant notable: tenien aquella reacció tan típica d'exigir que s'havia de parlar castellà perquè ells no entenen el català. Se'ls va fer entendre el pro-

blema de fons, se'ls va ajudar, i l'actitud es va tornar favorable.

Els mestres tots ho veiem igual, estem molt ben avinguts en tots els aspectes i en el tractament de la llengua, també; l'escola és així per definició. Tots els mestres sabem parlar català, i considerem que ha de ser així per poder donar aquest testimoni. Això ens permet de fer el que fem.

El nostre planteig va canviant segons l'edat. A partir de parvulari, fins a vuit anys, el nen treballa en la seva llengua, tant oralment com per escrit. Com que hi ha majoria castellanoparlant, les coses collectives (contes...) es fan en castellà a parvulari i progressivament anem introduint el català perquè els nens s'hi familiaritzin. Les cançons, per contrarestar, són predominantment en català. En l'aprenentatge de lectura i escriptura seguim un mètode individual, el Montessori, que s'adapta molt bé a ensenyar a cada nen en la seva llengua. A primer nivell fem un pas més d'introducció del català en les coses collectives i a segon nivell l'introduïm com a segona llengua, només oralment, tot i que ja tenen un llibre de lectura molt senzill; és un testimoni del que fan de català ficat a casa, que després passa a formar part de la seva biblioteca. Quan es fan lliçons de coses, es presenta el vocabulari català i castellà escrit a la pissarra.

A partir de tercer nivell ja fem les activitats collectives en totes dues llengües. S'introdueix el català escrit als castellanoparlants i a partir d'aquí els nens fan classe de català junts, però amb una exigència diferent. Aquest any hem introduït llibres de consulta de ciències socials per a cada nen en la seva llengua fins a vuitè, i tothom ho ha trobat normal.

En les activitats generals d'escola, el català i el castellà hi són presents (cartelleres, revista, teatre...). Quan es fan excursions, amb els grans, els mestres parlem sempre en català perquè els nens ja poden entendre'ns.

El nostre recurs principal és la manera de pensar dels mestres. Tenim limitacions de preparació: parlem malament el castellà i no escrivim prou bé el català; ens ha anat molt bé de tenir un mestre especialitzat en català. La limitació oficial és la més gran, però;

també ens limita que el context de comunicació normal sigui monolingüe. Tampoc no hi ha actes públics. Assistim als concerts de JJ.MM. perquè és l'únic acte públic català que hem trobat. I això pesa, perquè no tens un resò prou gros en la vida. En la vida normal de les persones, sí que l'hi troben. Ara bé, l'ensenyament de la llengua és una cosa tan vital que bàsicament es pot reduir a la parla, llapis i paper i una mica de pesquis. Ens aniria molt bé una empremta, això sí.

Troblem un resultat molt positiu que els nens castellanoparlants, quan deixen l'escola, poden parlar català, i ho fan. I que, a més, els pares el van entenent. Dintre l'escola només els més grans tenen tendència a parlar cadascú en la seva llengua. En general, els nens catalanoparlants —com molta gent— passen massa fàcilment a parlar castellà.

Les perspectives semblen bones. La Nova Llei ens ha donat una mica de respir. No sembla, però, que pugui augmentar la formació dels mestres. Si no ens ho fem per voluntat pròpia, no sembla que pugui sortir de la Normal.

DUES EXPERIÈNCIES MARGINALS

Presentem dues experiències ben diferents: una des de la perspectiva d'un mestre conscient de la seva responsabilitat; l'altra, d'una institució al marge de l'escola.

JOSEP ALCOBÉ, mestre del centre nacional d'EGB «Salvador Mas Rovira»

Classe baixa: obrers no qualificats i alguns obrers qualificats. Hi ha un 65 % de nens castellanoparlants.

Gairebé tots els nens castellanoparlants de la meua classe entenen el català. Els nens catalanoparlants se m'adrecen normalment en català, parlem molt en català. Quan faig explicacions en català perquè algun nen català m'ha fet alguna pregunta, si un nen castellà no ho entén em demana aclariments

amb tota naturalitat i aleshores li contesto en castellà. A la classe de llenguatge molt sovint fem text lliure i els nens escriuen experiències viscudes en la seva llengua, que després passen a la pissarra. Ho tenim organitzat amb dues pissarres: una de catalana i una de castellana, i els nens poden escriure a la pissarra que més els interessa. Si les classes no fossin tan atapeïdes hi hauria més possibilitats de fer coses.

Fins fa poc teníem un problema de direcció que no permetia organitzar l'escola com cal, però ja està resolt i ara tots estem molt interessats en una bona organització. Pel que fa al català, gairebé tots els mestres són castellanoparlants i és difícil que puguin ensenyar el català pràcticament. No hi hauria cap inconvenient que ens féssim càrrec els qui n'estem preparats si hi hagués algú que ens pogués substituir a la nostra classe, mentre fem català. Si es trobés la persona adequada, també ho podria fer un professor especialitzat en català.

BIBLIOTECA POPULAR DEL DISTRICTE IV - PERE VILA

La biblioteca, enclavada en el mateix edifici de l'escola nacional «Pere Vila», organitza classes de català —fora de l'horari escolar— on assisteixen els nens de l'escola. Els nens procedeixen, en general, de famílies de classe mitjana-baixa, amb majoria d'obrers no qualificats. Hi ha el mateix percentatge de nens catalanoparlants i castellanoparlants.

A les classes de català de la biblioteca, sempre molt nombroses, els nens hi vénen voluntàriament, gairebé sempre d'acord amb la voluntat dels pares.

Tenim plantejades les classes com una feina de suplència (que tindrà validesa mentre hi hagi anormalitats escolars). El nostre programa és molt senzill: intenció de donar els recursos mínims —comprensió-expressió oral i escrita— que els facilitin un ús normal del català. El treball per grups ens permet de treballar a diversos nivells alhora (catalanoparlants i castellanoparlants de totes les edats de l'EGB) i atendre, per tant, a les situacions diverses dels nens.

A part del treball sistemàtic de llengua, cada curs agafem un tema central, que acaba en una publicació, que permet una valoració crítica de la realitat que els envolta i un lligam amb la pròpia vida. Tenim publicats tres treballs: «Els nostres carrers, el nostre barri», descoberta del barri on viuen els nens; «Els llibres que hem llegit», ressenya i valoració personal de més de cinquanta llibres (la biblioteca és de les més ben proveïdes de llibres infantils); «El temps lliure», estudi, amb comentaris crítics, de les seves activitats. Aquest curs treballem sobre el parc de la Ciutadella, tan pròxim i tan desaprofitat per l'escola.

Aquests temes ens han donat possibilitats múltiples de treball actiu: documentació en tots sentits, recerca de dades sobre el terreny, maneig de bibliografia, correspondència... No cal dir que els nens hi responen amb tot l'entusiasme.

Aquestes experiències, tan diverses entre elles, positives i sempre discutibles, han fet possible que l'escola assumís —amb tots els problemes que comporta— la formació lingüística dels nens. I això només és un punt de partida.

TRENCACLOSQUES⁽¹⁾

La meva neboda és una nena maca que cada matí s'alça i rega el seu jardí, faves i pèsols i romaní. La meva neboda aprèn a llegir en una Escola Nacional, amb un llibre nacional i un Mestre Nacional. Jo sovint li pregunto que com li va i ella em diu que bé, que ja sap moltes coses i que ja coneix quatre lletres. Li vaig demanar que m'expliquéss quines eren, perquè a mi m'agrada fer-me amb la mainada i així la tenia entretinguda una estona, cosa que la meva cunyada troba que és molt d'agrair. M'ensenya el llibre: hi ha un gran tros de fusta dibuixat i al costat la lletra M. Aquesta és la F de Madera, diu. No, li dic jo. Madera s'escriu amb M. I ella: ah! doncs ja ho entenc, és la M de Fusta. Que no, nena, que no! que f'efbo... que m'emboliques: la M de Fadera i la F de Musta. I així. I llavors ef va fostrar les altres lletres f'havia profès que f'ensenyaria. Prifer la A d'Oli. Ef casto Déu i ajudo de mer-li entendre que ollí hi ho uno confusià. Tatol, que na n'he pagut treure l'oiguo cloro i jo f'ensenyo lo R de Cuo. Na hi fo ces que li vulgui mec entendce que lo R val dic Roba. Ello jo f'estó explicont lo E de Fololt. O portic d'oqumst fofmnt jo no mf qumdo fms cmfmi qum micocfm ofb lo foco qum lo vo pocic.

MILIU

1. Aparegut a «Presència», núm. 321, 1 de juny 1974, pàg. 7.

MMMMF MMMM



ALGUNS RECURSOS PER A LA CLASSE DE LLENGUATGE



INTRODUCCIÓ

Explicarem, en aquest article, algunes classes de llenguatge realitzades a l'escola Ateu de Sant Just, amb nens de 3r., 4t., i 5è. d'EGB.

Pensem que entenem per llenguatge les possibilitats de treballar les capacitats expressives i receptives, partint, sempre que es pot, del seu propi llenguatge.

Això que explicarem només és una petita part de la feina que es fa a l'escola a classe de llengua. Per exemple, no parlarem de text lliure, ni de lectura, ni d'ortografia..., encara que tot és important i tot s'ha de fer.

LA CLASSE DE LLENGUA

Ens trobem davant la classe amb dues realitats:

els nens: ja tenen un llenguatge adquirit diferent segons els barris, la cultura del medi ambient i de la família, les zones rurals o urbanes, etc.

material: manuals i diccionaris amb un llenguatge unificat, de contingut bo o dolent, però confeccionat —naturalment— sense lligam amb les vivències dels nens, ni connexió amb el programa general de l'escola.

Si seguim únicament els manuals, vol dir

que prescindim del material lingüístic que porten els nens i els donem aquell llenguatge estereotipat, literari, polític i garbellat. Però evidentment que quan hagi d'expressar-se d'una manera espontània no pensarà en els manuals i, en canvi, farà servir el llenguatge del seu barri, família o ambient. Desterrar els manuals vol dir molta més feina, però potser podríem intentar no servir-nos-en exclusivament.

DUES LLENGÜES A LA MATEIXA CLASSE

Suposem que en una classe hi ha nens que parlen en català i nens que parlen en castellà.

Com ho farem? Cada escola ho soluciona com pot seguint uns criteris o altres. (En aquesta mateixa revista hi ha algun altre article que toca aquest tema.)

Aquí fem una proposta per l'hora de treballar expressió oral: unificar la classe en una sola llengua. Uns dies treballarem l'una i uns altres dies l'altra. Quan treballem en català, els catalans faran una funció expressiva i els castellans receptiva i, quan treballem en castellà, la cosa anirà al revés.

Evidentment que, si, després del treball oral, hem de passar a l'escrit, hem de pensar que, segons en quins treballs, no podem demanar les mateixes coses a un nen que ha fet funció receptiva que a un nen que l'ha feta expressiva.

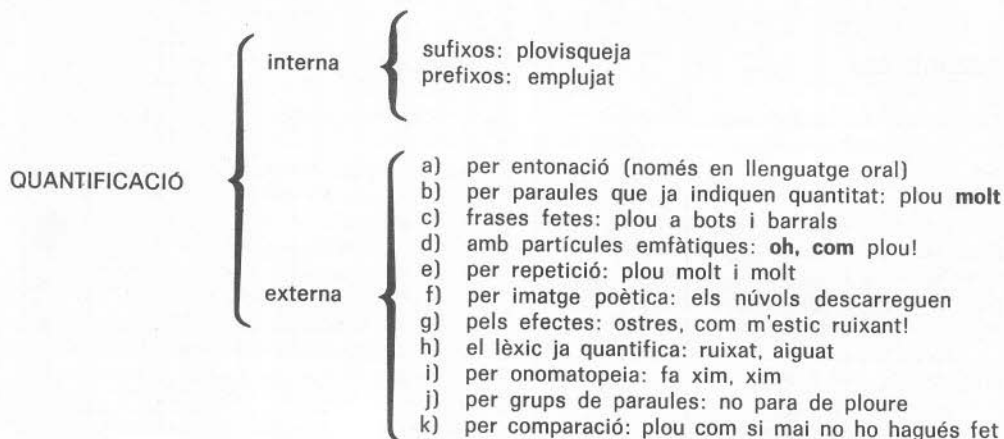
PREPAREM UNA CLASSE DE LLENGUATGE

Primerament havíem preparat, d'una manera que creïem exhaustiva, un treball sobre quantificadors. Teníem un programa de totes les estructures possibles. La programació inicial és una de les parts més importants de la classe, ja que, si no es fa així, es podria caure en una actitud massa fàcil de pensar que, espontàniament, tot anirà sortint.

Havíem treballat quantificació aplicada a coses que es poden pesar com el pa, que es poden amidar com la roba i que es poden mesurar com el vi i la llet. Semblava que es podia treballar la quantificació d'una cosa menys concreta per donar unes estructures més diferents que permetessin més creativitat. Aprofitant un dia que plouia, vam treballar quantificació aplicada a la pluja. Confesso que l'esquema inicial em va resultar molt curt un cop vistos els recursos que van anar traient els nens. L'esquema que s'inclou és l'elaborat després del treball de classe. És un esquema obert. Una llengua viva no pot tenir mai un esquema tancat. Continuament sorgeixen noves possibilitats expressives.

Aquest treball va sortir d'una classe de nens de tercer.

El quadre és aquest:



Aquest esquema el vam treballar de mica en mica. Primer vam treballar l'entonació. És imprescindible un magnetòfon per gravar totes les expressions. El mot que volíem treballar era **plou**. Volíem que només amb l'entonació expresséssim quina era la quantitat de pluja que queia. Això és difícil de traspasar a la llengua escrita perquè té menys possibilitats que l'oral.

Els nens van veure que, per indicar que plovia molt, necessitaven partícules emfàtiques com: **ui, si plou, com plou, noi com plou**, etc. Vam buscar totes les partícules que coneixíem.

Després vam ficar-nos dintre les onomatopeies. Més o menys la feina es va dividir en tres apartats:

onomatopeies que ja sabien,
onomatopeies inventades,
onomatopeies dels còmics —com que en surten tantes en aquestes publicacions, no és gens difícil de trobar-ne.

Per tal de no limitar tant les possibilitats expressives dels nens, en aquest punt no vam seguir l'esquema i, en canvi, els vam deixar actuar amb més llibertat. Deien totes les maneres de dir que plou que coneixien. Els nens anaven pensant paraules que deien ells mateixos, que senten pel carrer o que llegeixen en llibres i les anaven dient davant el micròfon. De tant en tant les anaven escoltant per evitar repeticions i per no sortir del tema. Quan ja no en surt ni una més, les tornem a escoltar. Aquest és un moment important, els nens estan adquirint un lèxic absolutament viu perquè és el dels companys de classe.

Després d'això és quan tornaven a l'esquema inicial. Fèiem diverses agrupacions:

tot el que eren frases fetes,
tot el que eren imatges poètiques,
...

i també férem aquestes altres agrupacions:

quines diria l'home del temps,
quines trobem escrites en llibres,
quines fem servir nosaltres o la gent del carrer,
...

amb aquestes classificacions entràvem en

el treball de llenguatge standard, culte i col·loquial.

Si els nens aconsegueixen fer un treball així —cosa que no és massa difícil perquè com que hi participen tan activament s'ho passen força bé—, la imaginació del nen ja està engegada.

Un nen d'una classe de 3r. tot pensant què li suggeria un dia de pluja, deia:

«Si estàs dalt d'una teulada o dalt d'una finestra, quan veus passar paraigües de color marró, sembla que siguin un camp de bolets, i si veus passar paraigües de color vermell sembla que siguin roses, i si en veus passar de coloraines, sembla que siguin un grapat de marietes.»

Deia que ho havia fet un nen i no és cert. Tota la classe havia pensat a què podien assemblar-se els paraigües. Tot recollint els suggeriments dels altres nens, havia sortit aquest text.

Donem per acabada l'explicació d'aquest tema i deixem que els mestres, en el seu treball diari, el vagin completant.

Sugerim, només, altres aspectes de morfosintaxi i de lèxic que es poden treballar seguint més o menys aquesta mateixa metodologia:

comparació —des d'un nom, verb o adjectiu—,
situacionals,
complementació del sintagma nominal,
complementació del sintagma verbal,
sinonímia lligada a un context,
derivació.

UN DICCIONARI ELABORAT A CLASSE

El diccionari escolar —com ja saben els mestres— és força problemàtic per més d'una raó per als nens que comencen:

no entenen les definicions: perquè els diccionaris defineixen en un nivell culte, literari o científic;

els és difícil de manejar: una paraula remet a l'altra. No saben trobar quina de les definicions que dóna és la que demana el context de la paraula que busquen.

Tot això són dificultats que, més endavant, bé les han de superar. És, però, un esforç poc adequat per a vuit i nou anys. Vam fer-nos, doncs, un diccionari més a la mida de la seva capacitat.

En principi hi vàiem una sèrie d'avantatges:

aprendrien a manejar fitxes amb un ordre, aprendrien a definir paraules —cosa ben difícil— i ens aniríem introduint a un llenguatge més científic.

Més endavant les possibilitats es van ampliar i ens va semblar que seria una bona oportunitat aprofitar el seu diccionari per treballar, al darrere de la fitxa, derivació i sinonímia.

Es van trobar amb una sèrie de dificultats: algunes fitxes es repetien i resultava que no deien el mateix. Cada una donava una definició diferent de l'altra. Van veure que les definicions no eren completes i que ca-

lia fusionar el contingut de les dues o tres fitxes repetides en una i potser, encara, afegir-hi alguna cosa. També vam topà amb les paraules polisèmiques. Per treballar aquest aspecte ens va ajudar bastant el llibre de llenguatge en els exercicis que treballa aquest aspecte. Per exemple la paraula **banc** vol dir moltes coses: banc de seure, banc de diners, banc de peixos, banc de gel, banc de fuster, banc de càntirs. Cada acceptió necessitava una fitxa. Així vam poder veure que les paraules agafen un significat segons el context i que, en canvi, aïllades no en tenen cap.

QUINES PARAULES POSAVEM AL DICIONARI

En principi totes les que tenen alguna dificultat de comprensió per a algun sector de la classe o també aquelles que tenen un





interès directe, com per exemple algun animal o planta que tenen a classe.

Hi posàvem, doncs, paraules una mica conflictives del llibre de lectura, però no les que pertanyen a un nivell absolutament inassequible per als nens. També paraules dels seus textos que més o menys responien a aquesta pregunta: ¿quines de les paraules del teu text et sembla que algun nen de la classe no entén prou bé? També paraules que els nens havien sentit a fora, com una nena que va arribar a la classe i va explicar que havien operat el seu avi de cataractes. Què és això? Una vegada explicat en va fer una fitxa.

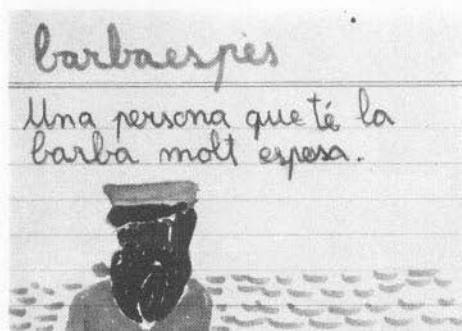
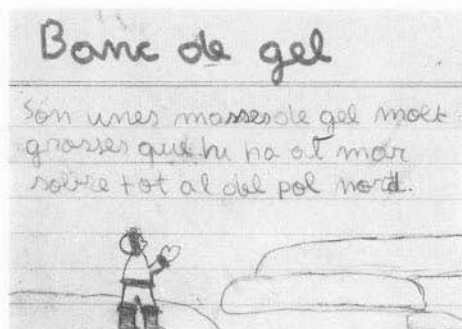
Quan s'havia treballat un tema concret, com va ser el de la pluja, vam fer fitxes de paraules que havien après. En alguns casos s'intenta també afegir-hi termes d'altres àrees. Si treballen les flors, o les parts dels animals, o les classes d'arbres, en fan una fitxa de diccionari. El lèxic, un cop l'han definit i dibuixat, els queda molt més gravat. A vegades aconseguïen unes definicions molt gràfiques. Per exemple quan un nen defineix **esternut** diu: quan estem constipats fem atxis... és un esternut. Si us vaga, mireu quina definició en donen els diccionaris escolars i veureu que us traureu el barret davant la simplicitat i la claredat de la definició del nen.

UN COP FET EL DICCIONARI, QUÈ SE'N FA?

Per començar, cal dir que el diccionari no s'acaba. Ara som al segon any d'elaboració del diccionari. El van iniciar els de 3r., però ara ja fan 4t. Els que ara fan 3r. també els ajuden i els de 5è. també hi col·laboren més o menys esporàdicament. Encara que de tant en tant passen una temporada que el tenen mig oblidat, després els torna a interessar. Ara parlen de revisar fitxa per fitxa per tal de completar-les o d'eliminar fitxes que sobrin. Diuen que, l'any que ve, quan tinguem una bona pila de fitxes, l'hauríem de posar en forma de llibre i així serviria per a altres cursos.

Ara, a més de revisar fitxes i, naturalment, anar-lo ampliant, hi treballem derivació: —al darrere de cada fitxa—: prefixos, sufixos i infixos. També associacions i sinonímia. Treballar-hi sinonímia és més complicat perquè sense un context és impossible donar sinònims. També ara s'afanyen a introduir-hi termes científics del camp de les ciències naturals. O sigui que hi ha feina per dies!

El consulten quan fan treballs de fonologia i han de buscar paraules amb uns sons concrets, o altres treballs de llenguatge. De moment, mentre no hi hagi moltes fitxes en-



cara no pot servir per a consulta. Esperem que amb un any més de treballar-hi ja s'hi podrà comptar.

LLENGUATGE I MÍMICA

Aquest treball entraria dintre d'un altre apartat que podríem dir-ne: llenguatge i comunicació.

Cal partir de la base que la comunicació, encara que sigui oral, no ho és únicament.

Hi ha un context explícit que inclou el verbal o lingüístic: paraules, entonació, i un context auxiliar que inclou gestos facials o del cos o mímica en general. També hi ha un context implícit que és allò que el receptor coneix de la persona que parla. Per tant, ara, ens centrarem en aquest esquema i explicarem una classe d'expressió oral.

Tota la representació es centra en dues persones que es troben i es diuen: **hola** (context verbal).

Poden trobar-se gent de tota mena:

dues persones simpàtiques o antipàtiques, o vergonyoses o que no tenen ganes de parlar-se, o que no es coneixen però una s'equivoca i es pensa que sí i l'altra es queda tota estranyada, etc. (context implícit).

Anaven sortint els nens que es veien amb cor de representar una situació d'aquestes. En casos de nens molt vergonyosos, era el mestre que ho proposava.

O bé presentem una altra situació: Arriba un circ en un poble. Persones diferents del poble repeteixen aquesta expressió:

ha arribat el circ

però tothom ho diu de maneres diferents:

la senyora que tot la molesta,
la mare que veu que haurà de pagar l'entrada als seus fills i no té diners,
el nen que està content,
el nen que no n'està,
el pallaso que ho diu pels carrers,
i totes les possibilitats que proposaven el nens.

Sempre ho férem gravant-ho amb magnetòfon per poder-ne fer treballs després.

Aquí férem una reflexió i vam veure què és més important en aquesta comunicació: ¿les paraules, l'entonació, els gestos, la mímica?

Quan els nens escriuen un diàleg, han de tenir en compte aquests fets de comunicació. Quan expliquin que la senyora Josefina va dir que sí, han d'explicar com ho va

dir. O sigui que han d'explicar —si cal— el context explícit verbal, gestual i també el context implícit si no coneixem aquesta senyora Josefina.

Altres situacions que havíem creat a classe: una mare i un nen. El nen vol anar al cine i la mare no l'hi deixa anar. Cadascú ha de fer uns raonaments per tal de sortir amb la seva. Guanya el que dóna millors arguments, no el que va dient: és que hi vull anar, o no, no t'hi deixo anar.

Altres situacions semblants:

dos amics, un vol anar al mar i l'altre a la muntanya,
un venedor intenta vendre't un producte,
el mestre fa fer un treball que el nen no veu clar,
dos nens parlen d'un llibre que han llegit,
...

Aquest treball és útil fins i tot per saber com veuen els nens l'actitud i els raonaments dels pares quan no els deixen fer una cosa. Proveu-ho, és molt interessant.

DIAPOSITIVES

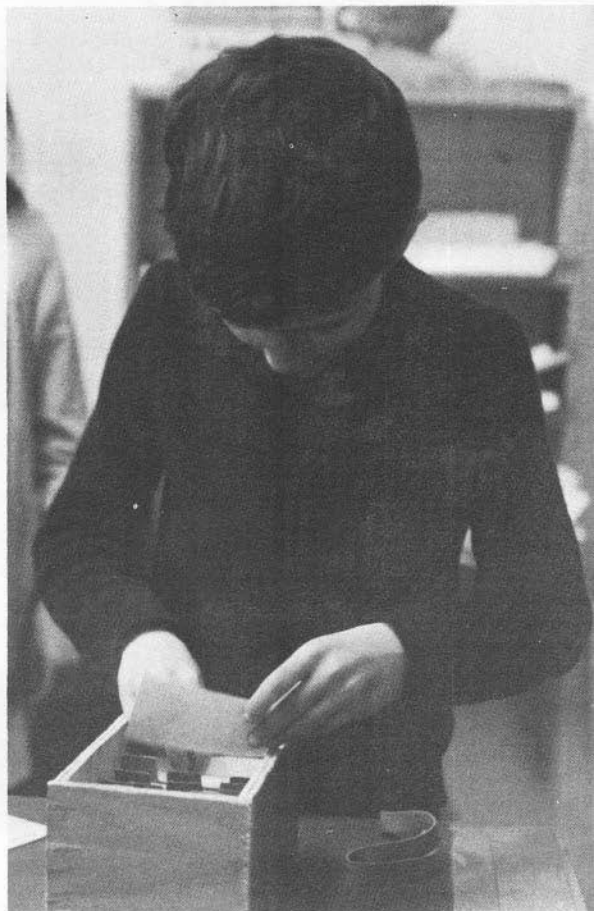
També això ens ha estat útil a llenguatge. Agafàvem diapositives de contes que venen a les botigues i hi posàvem nosaltres la gravació. Llavors cal pensar que hi ha uns personatges que han de fer unes veus segons qui representen i també sorolls, música o crits de gentades o d'animals.

Molt més enriquidor resulta fabricar-se les diapositives. Costa ben poc! Es compra paper vegetal i marcs de diapositives. S'inventen un conte cada grup de sis o set nens i el dibuixen amb un llapis amb la punta ben fina en el paper vegetal, després el pinten amb retoladors, i ja tenim les diapositives a punt de gravar!

També es poden fer fotografies de dibuixos de nens. És un sistema més car, però que queda molt millor ja que dibuixar una cosa gaire petita porta força dificultats.

I ara pleguem. Si un altre dia ve el cas ja hi tornarem. Feina rai, encara en queda!

Àngels PRAT



PER UNA DIDÀCTICA DEL LLENGUATGE GESTUAL

El nostres mètodes usals d'ensenyament del llenguatge solen privilegiar la llengua escrita, descuidar la llengua oral i oblidar el llenguatge gestual. Cal que a més d'aprendre les tècniques del codi oral i del seu substitut, l'escrit, els alumnes de 2a. etapa d'EGB orientin la seva reflexió sobre altres maneres de produir significació, de transmetre informació que no siguin les de la llengua verbal. És necessari introduir-los en la pràctica del gest, a fi que arribin a la plenitud de les possibilitats expressives del llenguatge humà. I no solament perquè el gest natural i espontani apareix constantment associat a la paraula —existeix una interacció, un diàleg permanent entre el gest i la paraula—, sino també perquè el gest apareix com un llenguatge independent, capaç d'expressar els sentiments i les emocions del nostre psiquisme més espontani i innat. El gest és una forma comunicativa àmplia, bastant polisèmica, polivalent i oberta que permet una major espontaneïtat de tipus expressiu i creador, fins al punt que els mètodes més avançats en el camp educatiu donen cada vegada més importància al llenguatge corporal, no verbal: gest, mim, dansa. Es tracta d'un camp interdisciplinari, on els professors de llengua, massa reduïts a l'ensenyament gramatical i literari de tipus normatiu, cal que realitzin un esforç de reconversió i valorin aquesta forma de comunicació, tan antiga com la humanitat, que és el gest.

El gest

Tot gest en un sentit ampli pot ser considerat com un signe; sol presentar una ves-

sant natural (**riure**) i una altra d'artificial (**signe de l'autostopista**). L'artificial pot ser analògica (**persignar-se**) o arbitrària (**fricció entre el dit gros i l'índex per indicar diners**). La càrrega significativa del gest pot ser emotiva, subjectiva (**gest de menyspreu**) o bé referencial, objectiva (**«dibuijar» un objecte amb el gest**).

El llenguatge gestual, mimic, no és solament llenguatge, sinó **acció**, participació en l'acció i relació activa amb les coses. El gest produeix significat però no el fixa; el significat ve fixat i representat per la paraula que, a la vegada, queda fixada i representada en l'escriptura. El gest és espacial i temporal; la llengua és únicament temporal, per això el gest transgredeix i eixampla els models lingüístics.

Tipus de gest

Tant els homes com els animals produeixen signes gestuals expressius innats que tradueixen sentiments d'alegria, tristesa, salutació, flirteig, submissió, imposició, amenaça, triomf. Per exemple: un gos expressa que n'ha conegut un altre mitjançant el moviment de la cua; un ximpanzé ho demostra mitjançant l'abraçada, fent petons o bé donant la mà; un home saluda aixecant la mà oberta, o bé donant-se les mans, abraçades i petons. Però únicament els homes produeixen signes gestuals referencials, a excepció del «llenguatge» de les abelles i del cant del pit-roig —que com que és un signe fònic no l'estudiarem. Les abelles de la mel es comuniquen la distància i la direcció en què es troba el menjar (pol·len o nèctar) mitjançant dos tipus de

dansa: una de circular senzilla quan l'aliment és proper; una en forma de vuit i movent la punta de l'abdomen en ziga-zaga si la distància és superior als vint-i-cinc metres¹ (fig. 1). Existeix una correspondència convencional, arbitrària, entre aquests moviments i la informació que transmeten. Una gran part dels signes humans —gestuals o verbals— són també arbitraris. Quina és, doncs, la diferència amb el llenguatge humà? La comunicació animal, tant

gestual com verbal, posseeix solament un nombre finit i fix de signes, i el contingut es refereix sempre a les mateixes dades (en el cas anterior, la distància i la direcció de l'aliment). El llenguatge humà, encara que posseeix un nombre limitat i finit d'unitats (fonemes i morfemes per al verbal, i es parla de quinemes per al gestual), amb elles pot expressar una pluralitat indefinida de nous pensaments, intencions i sentiments.² Els animals poden «dir» po-

1. Les abelles que han observat la dansa circular de la seva companya cercaran en totes direccions al voltant del rusc, mentre que les que han observat la dansa en ziga-zaga volaran en una determinada direcció i fins a una certa distància. Cal que faci sol per poder comunicar-se les fonts d'aliment. La dansa poden realitzar-la fora o dins del rusc. A fora ballen en un pla horitzontal, i l'eix del vuit indica la direcció. A dins ballen en un pla vertical i l'eix del vuit forma un angle amb l'eix de gravetat igual al format pels eixos solar i la font d'alimentació.

2. Els intents que s'han fet per tal d'ensenyar als ximpanzés un llenguatge fònic han fracassat. Amb molta dificultat es va aconseguir que aprenguessin quatre mots: **papa**, **mama**, **cup** (vas, copa) i **up** (amunt). En canvi, amb gestos semblants als que empren els sords-muts, s'ha aconseguit fer-los aprendre uns vuitanta-cinc signes, encara que després de tres anys d'ensinistrament. De totes maneres, no n'inventen de nous i tampoc no utilitzen els apresos quan estan en llibertat.

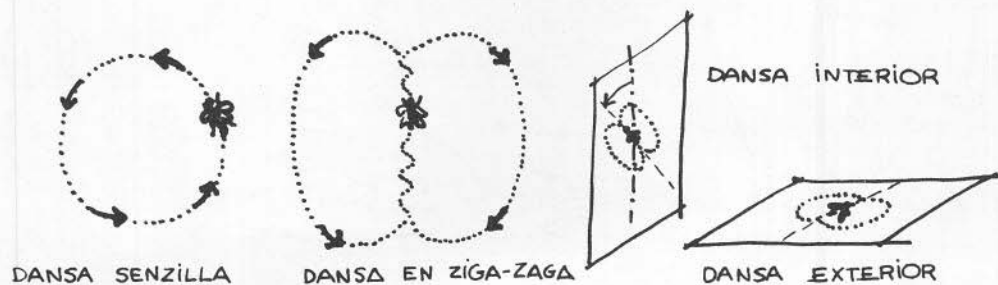


Fig. 1. Signes del codi de comunicació de les abelles. Gràfics: D. Albos.

quíssimes coses. L'home en pot dir indefinides perquè quan el codi de la seva llengua li resulta restrictiu el pot transgredir creant noves unitats gestuals o verbals. El cas màxim de creació el tindriem en el mim i en la poesia.

L'ús del gest en la comunicació humana

L'home utilitza tant el gest emotiu com el gest referencial en els següents casos:

a) **Com un llenguatge** de grups restringits: el llenguatge gestual espontani, natural dels sords-muts, el llenguatge d'algunes comunitats de monjos, el dels indis d'Amèrica del Nord. O com un llenguatge d'ús més universal, però de poquíssims signes: els gestos dels agents de la circulació, el gest de l'autostopista.

b) **Com a associat a la paraula.** Pot ser simplement un gest rítmic de la mà que acompanya l'expressió oral amb un moviment repetit, o bé un gest descriptiu que «dibuixa» l'objecte del qual hom parla en l'espai. És menys freqüent que el rítmic.

c) **Com a substitut de l'alfabet gràfic.** És

el cas del llenguatge gestual **aprens a l'escola pels sords-muts**: és l'alfabet dactilològic o signes fets amb els dits i que representen lletres (fig. 2).

d) **Com a art.** L'home estililitza els gestos naturals o en crea de nous, amb voluntat de comunicació estètica; són el mim, la pantomima, la dansa popular, el ballet, el teatre. Hi ha uns gestos estereotipats, codificats en una preceptiva que els regula i normalitza i que són els que aprenen els actors i els ballarins. L'actor de teatre, per exemple, segueix unes regles mímiques i d'expressivitat corporal que a vegades queden fixades en pintures, dibuixos, gravats o màscares. Quan l'actor, o el mim o el ballarí aconsegueix superar-les i crear noves expressions gestuals és quan manifesta la seva capacitat creadora.

Fixació del gest

De la mateixa manera que el llenguatge verbal queda fixat mitjançant l'escriptura (o amb la gravació de discs, cintes o cassettes), el llenguatge gestual ve fixat per ideogrames, jeroglífics, dibuixos, fotografies o films.

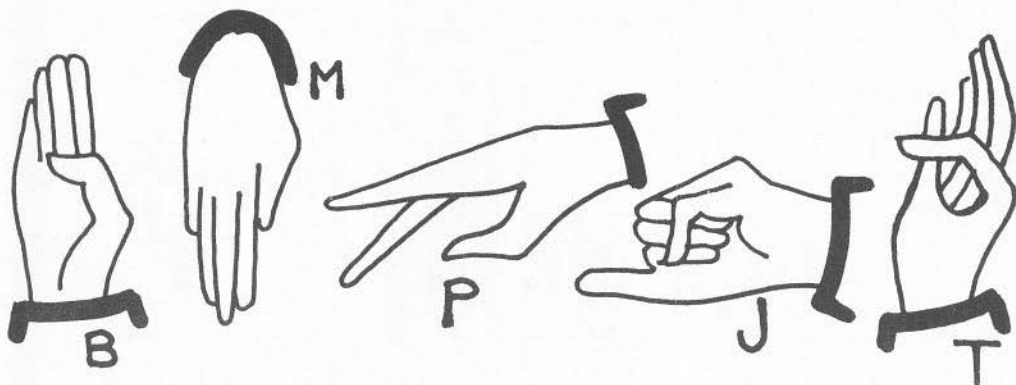


Fig. 2. Alguns signes del codi dactilològic dels sords-muts. Dibuixos: D. Albós.



Fig. 3 i 3 bis. Actor japonès i nena de 4 anys expressant ira. Fotografies: Eibl-Eibesfeldt.

El gest ha estat la font de l'escriptura xinesa, egípcia, i dels films muts de Charlot o Buster Keaton.

Integració de llenguatges

El gest pot associar-se amb la llengua parlada (teatre) o amb la música (ballet); i la representació icònica (per mitjà de la imatge) del gest, de la paraula i de la música ens dóna el cinema, la televisió i els còmics.

Mètode didàctic

Sugerim els següents passos per introduir els nois en el món del llenguatge gestual. Cada pas dura les sessions que el mestre cregui convenientes.



1. Presentació de situacions de comunicació gestual. El material consisteix en: fotografies de gestos humans que manifestin alegria, submissió, flirteig, tristor, ira, menyspreu (fig. 3); fotografies de gestos animals indicant salutació, tranquil·litat, etcètera (poden servir les que es troben a les pàgines 170, 408 i 480 del llibre d'Eibl-Eibesfeldt); dibuixos del codi d'expressions facials usades en els còmics (hipocresia, agressivitat, pànic, burla, sorpresa, confiança); el mestre pot representar ell mateix gestos habituals a la classe («silenci», «cal·leu», «seieu», «espereu») o d'expressió de la seva preocupació («disgust», «lapsus», «oblit d'alguna cosa»); màscares teatrals de gestos estereotipats; fotografies de mims, de danses populars, de ballets; fotogrames de films muts; l'alfabet dels sords-muts i un missatge que l'utilitzi; gestos dels monjos del Cister (fig. 4); el «lenguatge» de les abelles (consultar l'article de Benveniste i el llibre d'Eibl-Eibesfeldt). En observar cada gest, els nois escriuen individualment **el que veuen** (significat) en una columna, i **el que vol dir** (significat) en una altra. Al final es llegeixen algunes d'aquestes respostes, sense que el mestre hi intervingui. Unes respostes coincidirán gairebé totalment i d'altres seran diverses: d'això se'n dedueix el grau de monosèmia o de polisèmia que ofereix cada signe gestual.

2. Discussió sobre el tema. Es plantegen les següents qüestions, i d'altres que puguin sorgir: Necessiten comunicar-se els animals? Què comuniquen? Quina quantitat d'informació poden comunicar? Molta o poca? Com ho fan? Mitjançant gestos i sorolls? Quins animals es comuniquen principalment amb gestos? A més de la llengua parlada i escrita, quins altres tipus de llenguatge humà coneixem? L'home utilitza sempre els gestos associats a la paraula? Utilitza, en determinats casos, solament els gestos?

3. Integració d'àrees. A les Ciències de l'Observació se'ls demanen nocions d'etologia, d'observació del comportament animal i humà. A l'Expressió Corporal, informació sobre els sistemes d'anotació de les figures bàsiques del moviment corporal per

tal de copsar el codi del mim, dels actors de teatre i dels ballarins.

4. Transmissió de continguts. El mestre pot adequar al nivell de la seva classe els continguts teòrics que hem exposat al principi d'aquest article. Els nois fan un resum teòric que englobi els resultats de l'observació del material i de la discussió sobre el tema. Finalment s'escriu un vocabulari específic del gest, donant la definició dels termes estudiats: **moviment, gest, signe gestual, signe verbal, signe icònic, escriptura ideogràfica, escriptura fonètica, codi dactilològic.**

5. Exercicis. Poden durar les sessions que el mestre cregui necessàries.

1 Amb la finalitat de comprendre els diferents graus d'arbitrarietat del signe gestual, els alumnes inventen un codi artificial a partir de les dades següents: Els gestos es produeixen en l'**espai**. Si ens situem a l'eix de verticalitat podem fer gestos amunt o avall, i si ens situem a l'eix d'horizontalitat podem fer gestos a la dreta o a l'esquerra, endavant o endarrere. I cada un d'aquests gestos els podem fer de maneres diferents: rectilinis o curvilinis. I com els gestos es produeixen també en el **temps**, els podem fer ràpidament o lentament, de manera repetida (reiteratius) o una sola vegada (puntuals). Combinant un o més gestos senzills n'obtidrem de compostos. Cal dir en els nois que no solament busquin gestos analògics, sinó sobretot convencionals. Els signes poden fer referència a tot allò que vulguin: professions, maneres de comptar, llocs, accions, objectes, animals...

2 Als nois els ajudarà a comprendre quins són els gestos humans més espontanis:

a) utilitzar gestos per assenyalar, per mostrar llocs, persones, coses (es pot fer una comparació entre els deíctics gestuals i els deíctics fònics: aquí, allí, jo, tu, ells, vosaltres, aquest, meu, a dalt, darrere...).

b) expressar gestualment ordres, dubtes, precs, súplices (es pot comparar amb els tipus de modalitat de la frase fònica);

c) buscar moviments que expressin les següents emocions i sentiments: actitud agressiva, de lluita; de temor, de fugida; de

salutació; d'alegria; de tristesa; de submissió; de sorpresa; d'avorriment. (Es pot fer la comparació amb les interjeccions i les frases expressives de la llengua oral.)

3 Els alumnes creen situacions en les quals els fets es comuniquen únicament mitjançant gestos. Treballen en grups de quatre o cinc alumnes. Cada grup discuteix i combina les escenes, i trien els seus respectius papers o funcions. Fan anotacions per tal d'obtenir **a)** una guia descriptiva dels gestos que cadascú farà, i **b)** l'esquema sencer de la seqüència. El significat de les escenes representades l'interpreta i el critica tota la classe i comprova si l'intent de comunicació ha estat reeixit o bé si es podria perfeccionar. Es tria el moviment millor. (Pot ajudar el llibre de Cuvelier.)

4 Els alumnes fan un exercici gestual lliure. El cos s'utilitza com un llenguatge per a manifestar pensaments, sentiments i emocions. Es tracta de crear situacions noves, no de repetir el que fan els altres. Cal trobar noves expressions gestuals: moviments de la cara, de les mans i braços, ritme del pas, harmonia de tots els gestos. És una introducció a l'art del moviment que cal seguir a la classe d'Expressió Corporal. (Consulti's el llibre d'Anton Font.)

5 Els alumnes fan films, fotografies o dibuixos per tal de fixar gestos dels animals i dels homes. Cal filmar els gestos sense que les persones se'n adonin. Les expressions facials i els gestos es tornen rígids si la persona s'adona que hom vol fixar el seu comportament. Es pot utilitzar cambra lenta per a les expressions facials, i ràpida per als moviments generals del cos. Es mostra el material a la classe i es valora.

6 En una seqüència d'un film parlat (televísat o passat a l'escola), els nois observen el gest de la mà associat a la paraula. Uns anoten els gestos purament rítmics, els altres els descriptius d'objectes. Es compara la freqüència d'uns i altres.

7 Un mateix contingut narratiu, una mateixa història, pot ser expressat per diversos mitjans i llenguatges: en el rosetó de la vidriera d'una catedral (o d'una finestra de la classe), en un mim o pantomima, en un espectacle de titelles, en una dansa, en una seqüència de fotografies, en un film, en un còmic, en un conte, en una novel·la. Es proposa als nois un contingut narratiu que pot ser una seqüència o un episodi com aquest: el personatge és un bergant, una poca-vergonya que es guanya la confiança

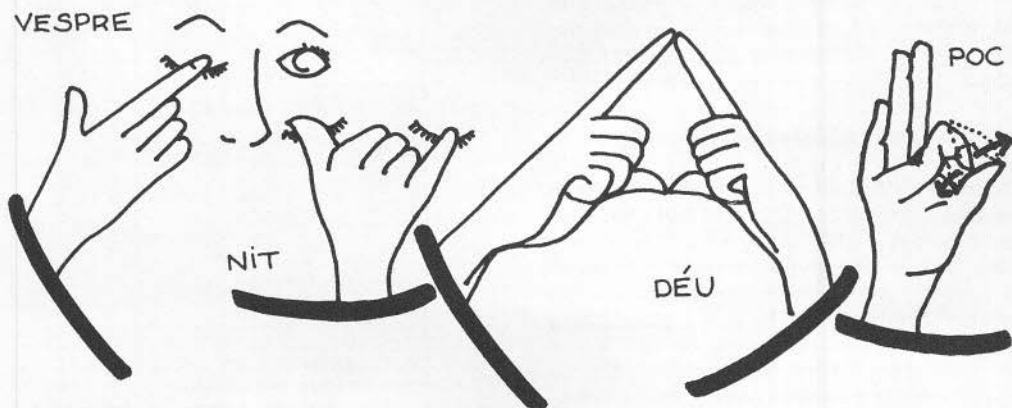


Fig. 4. Alguns signes gestuals dels monjos del Cister. Dibuixos: D. Albós.

del seu adversari per poder després enganyar-lo i fer-lo caure en un parany. Cal que pensem quins gestos serien els millors portadors dels següents significats: **a)** l'hostilitat inicial del personatge envers l'oponent i, correlativament, l'actitud neutra —ni confiada ni desconfiada— del seu adversari; **b)** l'expressió maquiavèlica de l'agressor en el moment de planejar l'engany, mesclada amb altres de signes de menyspreu i burla envers l'adversari; **c)** la maniobra de guanyar-se la confiança de la víctima, mitjançant gestos simulats de salutació, d'amistat, d'ofertament de serveis, que en el fons indiquen hostilitat; **d)** expressió confiada de la víctima que rebutja les sospites i acaba confiant en el traïdor; **e)** la víctima comet l'error previst i cau en el parany. L'agressor manifesta sang freda, crueltat, ironia i alegria anticipada de triomf; la víctima fa gestos de sorpresa, d'estupefacció, de vergonya i de burla.

Els nois de la classe, per grups, elaboren còmics sobre aquesta acció narrativa. Els còmics realitzats s'exposen en un mural i la classe els avalua. Tot seguit es preparen diferents versions —teatre, mim, titelles, ballet, fotonovella, contes— de la mateixa història. Cada grup en produeix una de diferent. Els qui han escollit el conte o la novel·la expliquen com han resolt el problema de la descripció verbal dels gestos, dificultat fàcilment resolta en els llenguatges icònics.

9 Amb el material recollit i produït pels alumnes se'n pot fer una exposició, un mural o bé una publicació. Després, s'arxiva.

6. Activitats complementàries. **a)** Visita al zoo per observar els signes gestuals dels animals. **b)** Assistir a un espectacle de mim o de pantomima i a un film mut. Anotació dels gestos i dels seus possibles significats. Observació dels diversos llenguatges integrats en l'espectacle. Comparar els gestos naturals amb la interpretació, amb la traducció que els actors en fan. Veure el grau d'estilització dels gestos dels actors. Destriar entre els gestos més estereotipats i els més creatius.³

BIBLIOGRAFIA

- BENVENISTE, E.: **Problemas de lingüística general**, Siglo XXI, México, 1971, pp. 56-62.
- BIRWHISTELL, R. L.: «Kinesis Analysis in the Investigation of the Emotions», in **Expression of the Emotion in Man**, I.U.P., New York, 1963, pp. 123-139.
- CUVELIER, E.: **L'art dramatique à l'école**, Ed. de l'École, Paris, 1966.
- CHOMSKY, N.: **El lenguaje y el entendimiento**, Seix y Barral, Barcelona, 1971.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: **Etología. Introducción al estudio comparado del comportamiento**, Omega, Barcelona, 1974.
- FONT, A.: **El mim. Cours d'initiation**, Nova Terra, Col. «Esplai 2», Barcelona, 1974.
- KRISTEVA, J.: «Le gest, pratique ou communication?», in **Langages** 10 (5), 1968, pp. 48-64.

3. Aquestes notes són fruit del Grup de Treball de Llengua de 2a. etapa d'EGB de «Rosa Sensat»: Dolors Albós, Prudenci Comes, Teresa Gràcia i Aina Ruiz. A més, la Dolors Albós ha il·lustrat tots els tipus de llenguatge gestual i ha preparat el material necessari per presentar el tema als nois. No el reproduïm aquí per falta d'espai.

Comentaris

**PROCÉS SEGUIT PELS
ENSENYANTS D'E. G. B.**

Des de començaments de febrer ocupa a la premsa un lloc destacat la problemàtica en l'ensenyament plantejat pels distints sectors, havent arribat a una setmana d'atur generalitzat a tots els nivells, des de guarderies i escoles d'EGB de Barcelona i comarca fins a PNN d'instituts i PNN d'universitat.

Les reivindicacions plantejades, així com les lluites desenrotllades a cada sector giren entorn de dos problemes:

- 1 Situació professional: diferents categories davant d'una mateixa feina, falta d'estabilitat laboral.
- 2 Condicions cada cop més degradades que priven d'impartir un ensenyament de qualitat, així com la impossibilitat d'una reforma democràtica.

La globalitat dels problemes plantejats en l'ensenyament mai no han estat assumits pel MEC. A través dels anys, aquesta situació va agreujant-se cada cop més per culpa de la falta dels canals adequats pels quals fóra possible el plantejament d'aquests problemes per a la seva veritable solució. El conflicte aparegut aquest mes de febrer a l'etapa d'EGB no és un fet aïllat, sinó que ha sorgit en un moment de crisi general i en un marc de coincidència amb la mateixa problemàtica plantejada pels interins d'institut i les Escoles de Magisteri, això impulsa els mestres a plantejar-se accions concretes en confluència amb aquests altres sectors.

Cronologia dels fets:

- 1-2. 500 professors d'EGB, estatals i privats, van a la Delegació del MEC per demanar explicacions a la delegada, M. Teresa López del Castillo, davant dels fets insòlits ocorreguts a finals de gener:
 - a) Desplaçament d'un nombre indeterminat d'interins que han de cedir als nous propietaris la plaça que ocupaven des de principis de curs. (Plaça que havien guanyat a les últimes oposicions i que se'ls havia d'haver assignat a principis de curs.)
 - b) A treball igual, salari diferent: Segons la revista «Profesionales», fins el passat mes de gener —que el sou base fou augmentat en un 10%— els professors d'EGB, propietaris, cobraven 19 609 pessetes. Tots els altres funcionaris del MEC, amb el mateix coeficient que els mestres (3,51), cobraven més. Això és perquè als mestres no se'ls aplica les assignacions en concepte de dedicació de la jornada de treball.
- 8-2. Davant la falta de resposta de la delegada a aquests problemes, mil mestres reunits a la Normal del Magisteri decideixen l'atur junt amb els interins i estudiants de Magisteri, donant suport a les seves reivindicacions plantejades a les assemblees:
 - 1r. Que no hi hagi desplaçaments ni cessament de mestres interins a causa de l'accés a les seves places dels «propietaris» que van aprovar les últimes oposicions pel juny i que han rebut el nomenament pel gener.
 - 2n. Sou únic suficient per a interins, propietaris i privats, que englobi sou base actual més

complements, i que ara es rep dels pares en concepte de permanències i quotes.

- 3r. Estabilitat laboral. Contracte fix sense període de prova per als mestres privats, i un lloc estable de treball per als actuals interins.
- 4t. Ampliació de places escolars d'acord amb les necessitats reals d'una escolarització total, gratuïta i en condicions.
- 5è. NO a les oposicions. Que sigui l'Escola Normal i, per tant, el títol de mestre l'únic requisit per obtenir un lloc estable en l'ensenyament públic.

- 12-2. «180 centres d'EGB aturats, a Barcelona i comarques. Va afectar 111 escoles privades i unes 70 escoles nacionals, sumant-s'hi també algunes guarderies.»

A primeres hores del vespre uns 1500 mestres es reuniren a la Normal per estudiar la situació, obtenir informació i veure les perspectives de continuar. Encara que no apareixen encara mesures repressives, no per això deixen de sospitar-se (d'albirar-se).

- 13-2. L'atur va continuar a la majoria dels centres i va estendre's a d'altres de privada als quals no havia arribat abans la informació. Els aturs es realitzaren en la seva doble modalitat d'actiu o total, segons els casos. A última hora de la tarda, en una assemblea de 2000 mestres on es comptabilitzen els aturs i les accions, s'informa de les mesures concretes adoptades per la Delegació (telegrames als directors d'escoles estatals exigint-los noms). A la privada hi ha acomiadaments a l'Hospitalet i a Santa Coloma de Gramenet. Hi ha les primeres assemblees amb pares de Sants i d'Horta.

S'afegeixen a l'atur les guarderies municipals (unes vint de coordinades) i presenten a l'assemblea: 1) el seu reconeixement oficial i la gratuïtat. 2) Valoració professional dels ensenyants de guarderies i creació d'estudis especialitzats.

Tot just començat el debat, la policia desallotjà el local.

- 15-2. Tal i com s'havia previst, se celebrà una assemblea de mestres on es constatà: atur solament a l'escola privada. A conseqüència de les assemblees amb pares, han sorgit noves expressions de lluita que engloben la participació dels pares (deu escoles de l'Hospitalet a les quals no els era possible d'informar, surten d'excursió i es concentren en un lloc, a causa del soroll hi van molts pares que són degudament informats). Aquesta nova forma d'expressió és assumida per l'assemblea com a iniciativa per dur als seus barris.

- 20-2. Durant la jornada es registraren aturs a 140 centres d'EGB privats. Accions diverses registrades el mateix dia:

Entre les 11 i les 12 del matí es concentraren a la plaça de Puig i Alonso unes 400 persones, mestres, alumnes i pares d'escoles de la zona d'Horta, pintaren cartells demanant la gratuïtat de l'ensenyament.

Cap a la una anaren a la Inspecció d'EP un nombrós grup de mestres, pares i nens de les escoles de diversos districtes barcelonins, entren a l'edifici un grup de pares i mestres que duien un escrit que fou entregat a la inspectora, que no el va acceptar perquè no anava firmat. La carta insistia en la problemàtica plantejada a l'ensenyament i sostenia les reivindicacions dels mestres.

Concentració de 200 pares i mestres a l'Ajuntament per entregar a l'alcalde una carta on expressaven:

gratuïtat de les guarderies,
participació a la gestió educativa,

valoració professional dels educadors de guarderies, legislació que reguli la seva situació laboral i professional.

Com a objectiu, participar a la Junta Gestora del Patronat Municipal de Guarderies.

Paral·lelament sorgeixen accions diverses a zones perifèriques de Barcelona i comarca, conjuntament amb pares, en les quals es manifesta la problemàtica general de l'ensenyament: gratuïtat, més places escolars, no a la selectivitat, qualitat de l'ensenyament... (l'Hospitalet, el Carmel, Nou Barris).

- 1-3. Cap a migdia unes 300 persones, entre pares, mestres i nens, van a Inspecció a fer entrega de la carta que l'anterior dia 20 no se'ls havia acceptat per falta de firmes. Hi demanaven:

ampliació de places escolars i que se'ls assegurí un ensenyament totalment gratuït,

supressió de les permanències i quotes pagades pels pares, sou únic i suficient per a tots els mestres,

estabilitat en la feina,

participació democràtica de pares i mestres en la gestió dels centres,

ensenyament en català,

retirada immediata de les sancions.

Aquest escrit anava avalat per 3 528 firmes de pares i mestres de Barcelona i província.

La inspectora en cap, senyora Cebrián, es compromet a donar una resposta a la carta el dia 13 de març a la una del migdia.

De tot aquest procés, en podem treure, com a mínim, els següents punts positius:

- a) des d'un principi no s'assumeixen les reivindicacions estrictes d'un sector de l'ensenyament, sinó que s'emmarquen en el context general de la problemàtica d'EGB;

- b) els pares assumeixen la seva part de tota la problemàtica de manera activa, potenciant accions conjuntes que apareixen a nivell ciutadà com una urgent exigència de canvi general a la política educativa;
- c) ampliació del nombre de mestres interessats a treballar per solucionar els problemes plantejats;
- d) contradiccions, fins ara latents, s'han manifestat de manera virulenta tot cercant una solució (permanències...).

Però cal no passar per alt les insuficiències:

- a) amb capacitat per a un plantejament global de la problemàtica de l'EGB, no s'ha sabut concretar el moviment a nivell de cada sector;
- b) junt amb la pressió general, no s'han trobat vies reivindicatives concretes que donin sortida i perspectiva a la lluita.

Aspectes de la problemàtica general que han estat molt debatuts a les assemblees amb pares i mestres, no han estat reflectides al programa reivindicatiu. Així, tot el que fa referència al control democràtic de la política educativa.

T.R. i A.A.A. Normal

A PROPÒSIT DE LA GRATUITAT DE L'ENSENYAMENT

A punt de finalitzar el segon trimestre del curs escolar, i prescindint del conflicte darrerament esclatat, del qual ja es fa referència en un altre article d'aquesta secció, la problemàtica de la gratuïtat de l'ensenyament general bàsic ha ocupat la premsa barcelonina en dos àmbits diferents.

Durant el primer trimestre es pogueren llegir molts articles informatius i crítics sobre les subvencions als centres privats; a mitjans del segon trimestre es va plantejar a l'opinió pública la gratuïtat en els centres de l'Estat, a partir de la polèmica sorgida entorn de les «permanències».

1 Les subvencions a l'escola privada

El panorama no es va clarificar fins a finals del primer trimestre; el retard en la dita planificació educativa era en aquest aspecte palesa, amb les conseqüències òbvies per a la bona marxa dels centres.

En segon lloc, la quantitat que definitivament es destinà a les subvencions —al voltant de 10 000 milions de pessetes— degué ser el producte d'última hora, d'un estira-i-afluixa entre la Secció Econòmica del Sindicat, que demanava 12 000 milions, i el Ministeri, que n'oferia 8 000.

A primers de desembre, la premsa difongué àmpliament un informe elaborat per un grup de mestres, en el qual s'especificaven les diferents situacions en què els centres podien quedar en relació al mannà de les subvencions.¹

Cada situació planteja problemes específics tant per als mestres —salari insuficient, divisió, etc.—, com per als centres —insuficiència de la subvenció—, com per als alumnes —exigència de quaranta per classe—, i finalment per als pares en el sentit econòmic. L'espai de què disposem només ens permet de donar un mínim d'informació respecte als darrers afectats.

Només una breu referència a dues «innovacions», que el plantejament de les subvencions d'enguany ha introduït des del punt de vista econòmic.

a) La possibilitat d'escoles subvencionades al 50 %.

A partir de la roda de premsa que a mitjans de setembre va sostenir el director general d'Ordenació Educativa, s'apuntava la possibilitat d'introduir noves fórmules en el repartiment de les subvencions; es parlava de la possibilitat de repartir propor-

cionalment els «diners disponibles», i que els pares paguessin la diferència. Finalment les innovacions es concretaren en una nova fórmula denominada «subvenció a precio», i que significa que els centres als quals se'ls concedeix reben la meitat de diners que aquells que són subvencionats «a la totalidad».

b) Una nova modalitat de «calendario juliano»

Tant els centres subvencionats amb el 50 per cent, com els subvencionats al 100 %, però nous d'aquest any, rebran els diners per anys «naturals», en lloc de rebre'ls per cursos acadèmics.

Tot això no pressuposa que els centres que ja havien estat subvencionats l'any anterior i als quals de fet els corresponen diners per tot el curs escolar 74-75, no n'haguessin rebut ni cinc encara a final del primer trimestre, amb les conseqüents dificultats de tresoreria.

Entrem definitivament en el tema que volem abordar: ¿com han de repercutir les subvencions en les butxaques dels pares?

En una instrucció de la Secretaria General Tècnica del MEC, del 4 de novembre passat, tramesa als centres a través del Sindicat, s'especificaven clarament un conjunt de condicions que han de complir les escoles subvencionades.

Els centres subvencionats no poden establir activitats docents complementàries més enllà d'una hora diària, i sempre amb caràcter voluntari. Observem com la sisena hora de classe, tradicionalment impartida per l'escola privada, s'assimila al caràcter que tenen les permanències en els centres de l'Estat.

La incidència econòmica sobre l'alumne d'aquesta sisena hora pot ser com a màxim de cent dotze pessetes mensuals en concepte d'amortització de les instal·lacions. La quantitat definitiva l'ha de determinar la Delegació Provincial, previ estudi de la situació dels edificis.

Cal fer públic en la premsa i en el mateix centre la condició de subvencionat.

La Delegació Provincial del MEC és responsable de controlar el compliment de les condicions anteriors. Ha d'aixecar acta de comprovació, subscripta amb el vist-i-plau del director del centre i dels representants dels pares dels alumnes.²

1. Vegeu per exemple «Tele/eXprés», 4 de 12 de 1974, firmat L. B.

En una ordre ministerial apareguda al BOE del 19-2-74, sobre autorització de preus en els centres subvencionats, es refronden amb una norma d'entitat superior les condicions abans esmentades, i a l'apartat sisè s'especifica el que poden cobrar els centres que han rebut només la meitat de la subvenció. En aquest cas, els centres poden augmentar la quota un 14 % en relació a la que teniem aprovada per l'any anterior i deduir del resultat la quantitat aportada per l'Estat —quatre-centes pessetes per alumne. En la declaració de preus que el centre té aprovats, hi han de constar també les activitats docents complementàries.

Fins aquí la informació. Les preguntes que ens podríem formular serien moltes, però per rigor mental només ens en posem una: **Quants centres deuen complir aquestes condicions?**

2 Les permanències en l'escola estatal

Durant el mes de febrer, la premsa s'ha fet ressò del problema de la gratuïtat als centres estatals, a partir de la polèmica sorgida en algunes escoles sobre la qüestió de les «permanències».

L'afer ha revestit anècdotes tragicòmiques, com la demanda judicial d'un director de col·legi nacional contra una associació de veïns, per considerar injuriós un estudi realitzat en el barri sobre la gratuïtat de l'ensenyament,² o la resurrecció «in extremis» de la Hermandad de Directores de Cataluña y Baleares,³ de la qual no coneixíem fins al present massa activitats, que elaborà una carta «en defensa de les permanències» utilitzant arguments que podríem anomenar de «solera».

Els mestres nacionals d'un col·legi de Terrassa realitzaren una reflexió col·lectiva sobre el particular i donaren a la premsa una

nota,⁵ que revesteix un particular interès. El primer problema que citen és el de la conveniència pedagògica de la sisena hora de classe. Els firmants es treuen les puces de sobre i reboten el problema al judici «científic» de psicòlegs i pedagogs.

A nosaltres el problema ens sembla real, si bé no estem tan d'acord amb la divisió entre mestres i pedagogs... Els mestres, en contacte directe amb uns alumnes concrets, d'una procedència social determinada i amb unes dificultats específiques, han de tenir una opinió qualificada sobre la conveniència pedagògica d'aquesta sisena hora de classe. De moment, i sense voler dirimir la qüestió, ens sembla una dada a tenir en compte el fet que justament els centres amb alumnat de procedència social més alta han mantingut tradicionalment un horari escolar més llarg.

Una altra cosa seria, què s'ha de fer en aquesta hora, si es creu que s'ha de fer, i, no cal ni dir-ho, qui l'ha de pagar. Si l'hora és pedagògicament necessària, i l'escola és gratuïta, «conclusio patet», com deien els escolàstics en els seus bons temps.

Si amb un parell d'anys no han canviat molt, podem suposar que les opinions dels ensenyants al respecte estan dividides. «Donades les circumstàncies», la meitat dels mestres nacionals enquestats consideraven les permanències com a positives, per als nens, per als mestres i per als pares, i una tercera part en canvi les considerava negatives, el 15 % restant no hi donava cap opinió.⁶

3 Conclusions

Les conclusions que en podem extreure ja comencen a ser tòpiques i reiteratives. La «política» de tapaforats no funciona. Cal afrontar una **altra** política educativa Qui posarà fil a l'agulla? Vet aquí la qüestió!

J. M. M.

2. Sobre el control de preus és significatiu i divertit un article firmat per José Martí i Antoni Ribas. «El Correo Catalán», octubre 74.

3. «Mundo Diario», 7-2-75, firmat M. Eugènia Ibàñez.

4. «El Correo Catalán», 11-2-75.

5. «Mundo Diario», 2-3-75, J. M. Satorras.

6. J. M. Masjuan, *Els mestres de Catalunya*, Nova Terra, Barcelona, 1974; p. 123 ss.

L'AFFAIRE DEL CATALÀ A L'ESCOLA

El segon trimestre d'aquest curs ha estat un crescendo seguit per a la problemàtica de l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola. Ve jalonat per dos affairs molt sonats: la negativa dels inspectors del Baix Llobregat i el Ple de l'Ajuntament de Barcelona. Entremig s'hi encabeixen i s'encavalquen multitud de fets: l'anunciat decret sobre llengües natives, les declaracions del senyor ministre a les Corts, la convocatòria d'un Congrés de (defensa de) la Cultura Catalana un cicle de conferències sobre cultura catalana... I tot això orquestrat per una bateria eixordadora de rèpliques, contrarèpliques, cartes obertes, declaracions, peticions, ...on han intervingut des de personalitats destacades, fins a associacions de veïns i col·legis professionals, passant per ciutadans corrents.

Un trimestre mogut, a fe!

L'affaire del Baix Llobregat

Tot va començar al Prat de Llobregat, a principi de curs, on, malgrat una població il·lusionada i un alcalde que hi anava d'acord, l'inspector de Bàsica prohibeix les classes de català dins l'horari escolar als centres estatals. Però no vas pas ser sol, perquè a començament del segon trimestre el seu col·lega de Cornellà el secunda amantent.

(Mentrestant l'Ajuntament de València i la Delegació del MEC a Lleida hi donen tota mena de facilitats dins els seus àmbits respectius: i això dins les mateixes fronteres estatals!)

Com era d'esperar, la cosa s'encén: el Prat, Cornellà i l'Hospitalet de Llobregat en pes (estament popular, forces vives i autoritats locals) demanen explicacions a la Inspecció i a la Delegació provincial del MEC. Després intervé el governador civil com a àrbitre de la qüestió: s'intenta de respec-

tar l'estatu quo i es busca l'aval dels Departaments de Català de les Universitats de Barcelona. Es tracta que els professors de català no pertanyents al cos de professorat d'EGB, si són més o menys avalats per una autoritat acadèmica competent, puguin continuar exercint a les escoles nacionals i dins l'horari escolar. (Si més no posem un pedaç a la situació, germans!; encara que la llei sigui fosca i difícil d'interpretar en aquest punt de les «lengües natives», encara que l'Escola Normal —llevat de l'Autònoma: per quant de temps?— no hi prepari els futurs professors, encara que als que actualment exerceixen no se'ls ofereixi cap reciclatge seriós, encara que els mestres castellanoparlants puguin continuar venint sense cap més exigència a la curta o a la llarga, etc., almenys que la llei de l'embut ho sigui d'un embut una mica ample perquè s'hi puguin escolar professors de català, classes de català, algun mestre de tant en tant...)

L'anunciat (i invisible per ara) decret i el senyor ministre

Mentrestant, i perquè la cosa no decaigui, un bon dia s'anuncia de les altes esferes un decret sobre les «lengües natives» a l'ensenyament. Se'n deixa entreveure un bocí i la gent comença a corglaçar-se. Amb aquestes, el senyor ministre contesta, a les Corts, a les interpellacions d'algun procurador, i aleshores la gent comença a caure en basca. Però com que sembla que la conjuntura permet ara un marc reivindicatiu més ample (dintre del possible; vegeu la premsa), algú altre fa una pentinada a fons al titular de la cartera.

Aleshores la gent s'engresca, i de l'ensenyament del català a EGB, es passa a demanar l'ensenyament del català al BUP, l'ensenyament en català, l'ús del català com a llengua científica, l'ús públic del català. I acaben prenent-ho tot: l'oficialitat del català.

Tot això sembla que ha de poder tenir el seu marc adequat dins un anunciat Congrés de la Cultura Catalana, iniciativa del Col·legi d'Advocats de Barcelona i que rep ràpidament l'adhesió massiva de les entitats professional i culturals.

I quan la cosa sembla que es va estenent més i més, i es van sensibilitzant de manera positiva capes cada cop més extenses de la població, esclata

L'affaire de l'Ajuntament de Barcelona

La incapacitat i la falta de visió política general troba la seva versió casolana en divuit regidors de la corporació municipal barcelonina, amb la seva seqüela de la corporació gironina, que diuen no (i no pas en el sentit d'en Raimon). A posteriori, tothom intenta de fer jocs malabars amb el no pronunciat; però el cas és que, aquest cop, han ensenyat les vergonyes davant un públic tan ample que, qui s'ho havia de pensar, ves!, engloba tot Barcelona i Catalunya (i no us atureu pas de comptar, encara!). El poble contesta amb la paraula dimissió, i a partir d'aquí comencen a encadenar-se espontàniament i sense esforç tot de sillogismes en bàrbara: representativitat, doncs voluntat popular, doncs democràcia... Ja veieu si pot portar lluny de vegades, això del català. Això del català, és clar, i tot allò que respon de debò a una realitat i a un sentir popular.

Quin serà el capítol següent d'aquesta sèrie?

(De moment cal parlar encara de capítols, perquè d'epileg sembla que no n'hi haurà ara com ara.)

Pel cantó oficial hi ha la intervenció d'un governador civil, potser hi haurà la sortida del famós decret —qui sap si revisat en funció de tots els fets que hem comentat— de part del MEC, és possible també que hi hagi progressos pel cantó de les corporacions locals (pedaços que poden arribar a ser importants i tot).

Pel cantó dels qui patim la situació, tot sembla indicar que continuaran els esforços per diguem-ne mentalitzar la gent i per aclarir quines foren les bases d'una autèntica política educativa en matèria de llengua dins l'Estat espanyol.

cRònica EDUCATIVA

LES ENTITATS CIUTADANES ENFRONT DELS PROBLEMES ACTUALS DE L'ENSENYAMENT

El 9 de febrer passat les autoritats acadèmiques clausuren diverses facultats de Valladolid, Màlaga i Sevilla davant l'agudització dels conflictes dels estudiants i del cos docent. Aquest fet, agreujat per la «inadmissible» situació laboral dels PNN d'INEM i Universitat i dels interins i contractats d'EGB, va provocar protestes i accions de tota mena reclamant el diàleg administratiu i les solucions satisfactòries.

El dia 15, el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya i Balears demanava la «immediata i incondicional» reobertura de les facultats tancades i la solució de tots els problemes més greus dels professionals de l'ensenyament com a pas previ per a una reforma democràtica de l'educació a Espanya.

A conseqüència d'unes disposicions del Ministeri d'Educació i Ciència sobre concursos i places de propietat per

a l'escola de professorat d'EGB de l'Autònoma de Barcelona que posava en perill l'autonomia i la línia de continuïtat pedagògica de tipus renovador, «Rosa Sensat» es va manifestar en contra d'aquestes disposicions «d'esperit decimonònic» en un comunicat a la premsa el dia 18 de febrer.

El dia 20 sortia a la premsa un «documento sobre la Enseñanza en España», firmat per tretze entitats ciutadanes representatives d'amplis sectors de la població barcelonina, en el qual analitzaven la greu situació de l'ensenyament i apuntaven uns camins de solució. Document que reproduïm al final de l'article.

El 21, uns dos-cents pares entregaven a l'Ajuntament de Barcelona una carta dirigida al senyor Masó on exposaven el desig de formar part de la Junta Gestora del Patronat de Guarderies.

Després dels aturs generalitzats a centres d'EGB, Institut i Universitat el dia 20, uns set-cents universitaris es tanquen al Seminari, protestant per les tancades de facultats i contra la política de sancions seguida pel Ministeri d'Educació i Ciència. Onze entitats ciutadanes envien un comunicat a la premsa identificant-se amb els motius de la tancada dels estudiants.

El 28, el Col·legi de Doctors i Llicenciats fa una declaració de principis sobre la normalització de la llengua catalana i la regulació jurídica al camp educatiu del dret a la llengua i cultura autòctones.

L'1 de març, «Triunfo» número 648, publica una carta de la responsable pedagògica de «Rosa Sensat», Marta Mata, adreçada al ministre d'Edu-

cació, sortint al pas de les declaracions fetes pel ministre a les Corts el 12 de febrer sobre les llengües maternes.

L'11 de març es publica una dura crítica de quaranta-set entitats contra els regidors del «NO». Recullen el clamor popular en favor de la llengua i la cultura catalanes que s'ha produït a Barcelona des de l'últim ple de l'Ajuntament de Barcelona. Presa de postura per part d'aquestes quaranta-set entitats.

Reproduïm el text firmat per les tretze entitats ciutadanes.

Documento sobre la Enseñanza en España

Las entidades que firmamos este documento queremos expresar nuestra profunda preocupación por la situación general en que se encuentra la enseñanza en nuestro país.

Las huelgas, las protestas de todo tipo, las reivindicaciones planteadas en todos los niveles, muestran la real gravedad de la situación. Maestros, profesores y estudiantes expresan su malestar por tantos años de problemas no resueltos, de medidas no realizadas, de promesas no cumplidas y de puertas cerradas. Mientras se van acumulando los problemas de fondo, las autoridades correspondientes no sólo no ofrecen ninguna salida razonable, sino que multiplican las medidas disciplinarias. La culminación de esta actitud ha sido el cierre de la Universidad de Valladolid, en contra de la opinión de no sólo todos los sectores de la enseñanza, sino también

de la inmensa mayoría de las entidades ciudadanas. Este cierre demuestra hasta qué punto existe un divorcio entre las exigencias reales de la enseñanza y la actitud de las autoridades.

Y esta situación de divorcio creemos que no se puede atribuir a una pretendida irresponsabilidad de los estudiantes, que han dado, repetidas veces, suficientes muestras de su voluntad de renovación constructiva de la vida universitaria.

Con el cierre de la Universidad de Valladolid se ha querido mantener el principio de autoridad. Nosotros consideramos que el principio de autoridad en la Universidad únicamente se justifica por la capacidad de hacer funcionar bien la institución. Cuando para mantener el principio se paraliza la vida universitaria, quizá se mantiene la autoridad pero pierde su función y su justificación.

Se anuncia la gratuidad de la enseñanza primaria, pero no hay gratuidad. En lugar de avanzar en este camino, el Ministerio aplica una política de subvenciones que, de hecho, no da salida a las limitaciones existentes.

Se habla de impulsar las culturas específicas de cada zona del territorio español, pero se mantiene una discriminación contra el uso público y libre del catalán y demás lenguas vernáculas, y contra su plenitud como lenguas académicas a todo los niveles.

Se habla de mejorar el funcionamiento de la enseñanza, pero ni se dedican los recursos necesarios ni se crean las condiciones para una auténtica gestión democrática. Los cargos académicos no son

elegidos, la gestión de las instituciones no está en manos de todos los interesados (profesores, estudiantes, personal no docente y familias); se aplican criterios centralistas y burocráticos para resolver todas las cuestiones y se niega sistemáticamente el principio de autonomía que ha de ser norma de toda vida académica y todo trabajo pedagógico realmente vivos.

PETICIONES

Por todas esta consideraciones, las entidades que firmamos este documento pedimos una reconsideración inmediata de la situación actual. Como primera medida, la reapertura de la Universidad de Valladolid y de las demás facultades, así como garantías concretas de que no se cerrarán otras.

Pedimos también la anulación de todas las sanciones contra profesores y estudiantes y la promulgación de una verdadera amnistía en el terreno de la enseñanza.

Consideramos indispensable avanzar por el camino de la gestión democrática de las instituciones docentes, a todos los niveles, con participación de todos los sectores que las componen. Como paso efectivo para avanzar hacia esta gestión democrática nos parece necesario asegurar la elección de los principales cargos académicos, acabando con la práctica de la designación desde arriba. Creemos totalmente necesario abrir unos canales de negociación y discusión que hoy no existen y que es preciso forjar a partir de las instancias de representación que

ya empiezan a funcionar, aunque sea de manera muy precaria.

Creemos necesario impulsar el uso efectivo de la lengua catalana a todos los niveles de la enseñanza, en pie de igualdad con la lengua castellana.

Finalmente, consideramos que el deber de la autoridad ministerial es contribuir a resolver los problemas en el sentido indicado. Que la autoridad tan sólo se justifica por la capacidad de dar respuestas concretas que hagan avanzar hacia soluciones efectivas y aceptadas por todos. Y que si esta autoridad es incapaz de avanzar por este camino su deber es dar paso a otra que efectivamente pueda hacerlo.

Por todo esto, expresamos nuestro apoyo a los delegados de profesores y estudiantes que estos días asumen las tareas de negociación con las autoridades del Ministerio, en Madrid, con la esperanza de que se pueda llegar a acuerdos que permitan abrir vías de resolución a esta grave problemática de tan grave trascendencia ciudadana.

Firmen:

Collegi de Doctors i Llicenciats, Federació Diocesana de Pares de Família, Col·legi d'Enginyers Industrials, Rosa Sensat, Fundació Artur Martorell, Col·legi d'Aparelladors, Institut Catòlic d'Estudis Socials, Associació d'Antics Alumnes de la Normal, Secretariat Diocesà Justícia i Pau, Acció Catòlica Obrera, Congrés de la Formació, Agermanament, i Grup de Promoció i Defensa dels Drets Humans.

(Diari de Barcelona, 20-2-1975.)

ESCOLA UNIVERSITÀRIA DE PROFESSORAT DE L'AUTÒNOMA: RECURS CONTRA EL CONCURS DE TRASLLAT

Els actuals professors han presentat un recurs contra l'ordre ministerial que convoca a concurs de trasllat les places existents a l'Escola Universitària de Professorat de l'Autònoma de Barcelona entre els catedràtics de les Escoles Normals.

Els arguments en què es basa el recurs són els següents: a) La Llei d'Educació establiria l'existència d'un Cos de catedràtics numeraris de les Escoles Universitàries. El concurs de trasllat convocat permet d'accedir a places d'aquestes escoles a catedràtics pertanyents a un altre Cos (el de les Escoles Normals) quan no s'ha efectuat encara la prèvia integració de Cossos, tal com preveu la pròpia Llei.

b) En canvi, la Llei d'Educació permetia de convocar, per una sola vegada, un concurs restringit per accedir a les vacants de les escoles universitàries, entre els catedràtics d'Ensenyament Mitjà. Com que això no s'ha fet, l'actual concurs de trasllat defraudava parcialment els membres d'aquest Cos.

c) L'ordre en qüestió convoca la totalitat de les places a concurs de trasllat, basant-se en una llei de l'any 58.

Ara bé, aquesta llei diu que la convocatòria de places ha de ser feta alternativament per oposició directa i per concurs de trasllat. El camp d'aplicació d'aquesta disposició s'especifica sense fer referència al cas de la creació d'una nova Escola Normal. Les possibles interpretacions jurídiques que s'apliquin a aquest cas poden ser diverses:

1. L'aplicació literal de la disposició anterior. Llavors s'hauria de convocar abans oposicions que un concurs de trasllat.

2. Establir una analogia amb el cas de creació de noves càtedres, per variacions en els plans d'estudis. Si es manté aquesta interpretació, també el torn inicial correspon a la convocatòria d'oposicions.

O bé aplicar el que hi ha previst en el cas de càtedres de noves escoles (instituts i escoles de comerç). Llavors correspondria convocar a oposicions la meitat de les càtedres, i l'altra meitat cobrir-les per concurs de trasllat.

3. Si es vol interpretar la finalitat de l'anterior norma jurídica (la de l'any 58), es veu clarament que es volia evitar que el pes de l'antiguitat (decisiu en els concursos de trasllats) fes que a les escoles de Madrid i Barcelona (les més buscades) hi hagués un professorat amb una mitjana d'edat excessivament alta. L'actual ordre produiria aquest últim efecte.

Resumint, en cap cas el Ministeri no està autoritzat

a cobrir inicialment la totalitat de les places existents en una Escola pel sistema del concurs de trasllat.

d) Finalment es demana la suspensió de l'execució de l'ordre, ja que si prosperava i era anul·lada més endavant, es produirien perjudicis de difícil reparació. Per una banda, els actuals professors deixarien de ser contractats; per una altra, què en farien dels funcionaris que haguessin estat nomenats? i, com s'arreglarien les perturbacions en la docència produïdes pels successius canvis de professorat?

En el moment de tancar aquest número es desconeix el resultat d'aquest recurs.

runa damunt de taules i cadires. L'escola tenia menys de deu anys d'existència. Avantatges propis de la «industrialització» de la construcció!

DIVERSES ESCOLES O ESCOLA ÚNICA «PLURALISTA»?

Aquest tema ha estat objecte de debat recentment a Bèlgica. El sistema escolar belga (universitats incloses) està dividit en quatre sectors: les escoles de l'Estat, les escoles municipals, les escoles provincials i les escoles lliures confessionals. A partir del 1973 aquesta situació ha estat criticada pels qui defensen la formació d'un tipus únics, que qualifiquen de «pluralista», ja que cadascú tindria llibertat d'expressió, dins el respecte a les opinions de tothom. Uns altres han defensat l'actual repartiment en nom de la llibertat dels pares a escollir escola per als seus fills, i sostenen que el «pluralisme» faria que els nens rebrien una educació contradictòria, segons les ideologies dels diversos ensenyants.

De moment la qüestió ha quedat en un compromís: l'escola «pluralista» es podrà experimentar allà on els pares ho vulguin.

flaSH de
Notícies

LES ESCOLES TAMBÉ S'ENSORREN (A FRANÇA)!

El 8 d'octubre de l'any passat es va ensorrar el cel ras d'una classe del centre d'ensenyament secundari «Les Mattons» de Vizille (Isère), pocs minuts abans de l'entrada dels alumnes. Resultat: 750 kg de

Caldrà seguir el resultat d'aquesta experiència que, segons sembla, s'iniciarà en el camp universitari.

**textos
legals****A GROENLÀNDIA
VOLEN
L'ENSENYAMENT
EN GROENLANDÈS**

Ha estat proposat que l'ensenyament a Groenlàndia es faci completament en groenlandès, i que el danès quedi com a primera llengua estrangera.

Cal tenir en compte que fins ara l'ensenyament era bilingüista, però a la pràctica el danès havia anat arraconant la llengua «vernacla». A aquest procés no era aliè el fet que el 75 % dels mestres són danesos, i que la gran majoria ni entenen ni parlen el groenlandès.

La superació d'aquesta situació planteja greus problemes que no ens resulten difícils de comprendre. Esperem a veure si el govern danès accepta la proposta.

Ordre del 20 de setembre, que regula el règim d'ajudes a guarderies infantils. (BOE, 2-X.) (Ministeri de la Governació.)

Ordre del 27 de setembre, per la qual s'ingressa en el cos de professors d'EGB els membres de Primera Ensenyança seleccionats per l'accés directe de la 4a. promoció del Pla 1967. (BOE, 30-IX.)

Ordre del 16 d'octubre, que estableix que el títol de graduat escolar habilita per a l'accés als estudis que, d'acord amb la legislació anterior a la LGE, es requeria per al batxillerat elemental. (BOE, 28-X.)

Ordre del 21 d'octubre, que desenvolupa el decret sobre participació estudiantil. (BOE, 22-X.)

Ordre del 14 de novembre, per la qual es convoca la concessió d'ajudes previstes en el Pla Nacional de Guarderies Infantils. (BOE, 25-XI.) (Ministeri de la Governació.)

Resolució del 2 de desembre, per la qual es donen normes per a la realització dels cursos d'adaptació per a l'accés al Segon Cicle de l'Educació Universitària dels Diplomats en el Pla experimental de les Escoles Universitàries del Professorat d'EGB. (BOE, 24-XII.)

Ordre del 2 de desembre, per la qual es donen normes sobre autorització de llibres de text i material didàctic. (BOE, 16-XII.)

Ordre del 3 de desembre, complementària de la del 9 d'abril de 1974, sobre subvencions a centres docents no-estats. (BOE, 19-XII.)

Ordre del 19 de desembre, per la qual es convoca concurs-oposició lliure per a l'ingrés en el cos de professors d'Educació Preescolar i General Bàsica. (BOE, 2-I-75.)

Any 1975

Ordre del 9 de gener, per la qual es desenvolupa el decret 5314/1974, del 20 de desembre, sobre proves d'aptitud per a l'accés a les Facultats, Escoles Tècniques Superiors i Col·legis Universitàris. (BOE, 10-I.)

Decret 1603/1975, de 23 de gener, pel qual s'aprova el Pla d'estudis del Batxillerat. (BOE, 13-II.)

Ordre per la qual es regulen les ensenyances de Formació Professional de primer i segon grau, que s'impartiran en les Universitats i Centres Laborals dependents del Ministeri del Treball. (BOE, 20-II.)

Ordre de 24 de febrer, per la qual es convoquen cursets d'especialització per al professorat d'EGB. (BOE, 3-III.)

ELS LLIBRES A CLASSE

El primer tema qüestionat en aquesta secció, els llibres a classe, ha tingut un nombre reduït de respostes: 52. Tot i que no permet treure conseqüències i donar resultats estadístics, aquest nombre és prou per fer-nos veure els corrents d'interessos i de realitat, que, pel que fa als llibres a classe, predomina entre els lectors de «Perspectiva Escolar».

Aquí farem una ressenya de tipus general, i els títols concrets passaran al fons d'on es selecciona per a publicar a final d'aquest curs la nova edició de **Qué libros han de leer los niños**, totalment refeta pel que fa a classificació dels llibres, ajustament a l'edat dels nens, inclusió de nous títols i supressió dels exhaurits.

Mentrestant comencem a veure quin lloc tenen els llibres a classe.

Parvulari. Partint de la base que el parvulari es minoritari, constatem que els llibres hi han entrat declaradament; els llibres i alguna cosa més. Les editorials que han inundat l'EGB de fitxes, tirant una mica més avall, han tret les col·leccions corresponents al parvulari. Davant d'aquestes col·leccions, ben notables

positivament totes les esmentades com «Locomotora», «Puf», «Yantina», «Lletra per lletra», etcètera, els mestres de parvulari que ens contesten han tingut dues reaccions d'acceptació ben diferents: una meitat ha agafat una o altra d'aquestes col·leccions i les ha posades a les mans de tots i cada un dels nens de la seva classe, mentre que l'altra meitat té un sol exemplar de diverses col·leccions com a consulta del mestre. Precisament aquesta meitat és la que esmenta també més material fet a la mateixa classe o no, com les lletres Montessori o la impremta, textos dels mateixos nens, etc. D'una manera més clara que en el cas de l'EGB, caldria que els mestres de parvulari es planteessin molt a fons el problema del material a classe, de la seva uniformitat o diversitat, i que, prescindint de la comoditat pròpia o de la satisfacció superficial dels pares, es pensés en el material en funció de l'activitat i no en l'activitat en funció del material, es conegués tot el que hi ha de bo al mercat i s'utilitzés per obrir nous camins als nens i no per mecanitzar-los uniformement.

Si pel que fa a les fitxes, s'han partit exactament per la meitat, pel que fa a llibres que els nens poden trobar a la biblioteca de classe, o al «racó dels llibres» com algú l'anomena, els mestres de Parvulari que han contestat disposen ja en la majoria dels casos d'un bon estoc de col·leccions de llibres d'imatges, primers contes —generalment els mateixos a totes les classes— i fins ens parlen de discos i

de gravacions; molt pocs diuen que no tenen biblioteca —tot i que aquests tenen trenta col·leccions de fitxes iguals a classe—, però amb tot veiem que falta al mercat aquell tipus de col·lecció de llibre infantil de quiosc que cada setmana alegrés la biblioteca amb una nova entrada de preu mòdic i bona qualitat.

Finalment els mestres de Parvulari ens donen ja una sèrie de títols com a llibres de consulta per a ells: guies didàctiques, antologies poètiques, diccionaris, manualitats, exercicis de motricitat, cançoners... Ens agradaria haver-hi pogut veure esmentat algun bon llibre de psicologia i de pedagogia.

EGB. En el programa d'EGB les fitxes han adquirit carta d'identitat; ens en parlen gairebé tots els mestres. Les excepcions estan situades a primer nivell en general, i en una escola de nivell mig baix que té una sèrie molt rica de biblioteques de classe.

Es nota que es mantenen d'abans de la invasió fitxera, alguns llibres de lectura i de llenguatge, concretament els de Galera, Casals, Teide i Vicens, però que les anomenades «àrees» com a gran progrés en contraposició a les velles «assignatures», de fet s'han convertit en un mosaic de fitxes i llibres de consulta: entre les respostes predominen els de Casals, Teide i Vicens i s'esmenten Anaya i Santillana.

Hi ha alguns llibres a les classes: velles i noves enciclopèdies, noves col·leccions, però no massa nombroses excepte en alguns cas. Hi ha encara la biblioteca feta amb

els llibres del mestre quan era petit i la classe sense biblioteca.

Tot i que en conjunt s'han pogut esmentar molts més títols diferents que al Parvulari, sembla que la biblioteca de moltes de les classes sigui molt més pobra. Certament els textos en conjunt han millorat en presentació, de didàctica i fins una mica de continguts, però el canvi es fa amb molta inseguretat. Hi ha mestre que treu partit de tot tipus de document: diaris, revistes, etc. I un d'ells en el moment de contestar la qüestió sobre llibres de documentació, ens fa un quadre amb diverses columnes on queden grans buits segons les matèries i ens fa pensar en com podria resoldre's el desequilibri entre innumbrables col·leccions de fitxes d'una mateixa àrea i nivell en el mercat, i cap col·lecció de documentació, de consulta, d'esplai, etc. per a la mateixa àrea i nivell.

Ens trobem davant d'un planteig editorial poruc: surt més a compte tenir assegurades unes escoles que comprin trenta o quaranta lots de fitxes per classe que fer una bona col·lecció de llibres de biblioteca de classe, ens diran molts. La veritat és que si les vint o trenta editorials escolars que funcionen, compartissin una política d'especialització, totes elles podrien entrar a totes les classes i els textos serien molt més variats i les fitxes només les indispensables. Però per això caldria una política editorial i escolar amb una orientació realment política i no seguint el vaivé de les lleis del mercat i dels interessos particulars.

Un altre tema general

Com veiem, aquesta secció «Què en penseu de...» ens permet estructurar un diàleg no solament entre lectors i redactors, sinó entre participants i organitzadors de les activitats de «Rosa Sensat».

Així, per exemple, a la propera Escola d'Estiu projectem dedicar unes hores al tema general de l'estructura de l'aparell escolar, tot fent un balanç dels cinc anys de la Llei General, per arribar a generar unes propostes.

Seria molt útil que, entre la documentació necessària per a un treball com aquest, hi hagués ja un ventall d'opinions, emmarcades entre aquest balanç i aquesta proposta. El qüestionari d'aquest número pot resumir-se en dues qüestions per cada un dels següents temes:

1. Llar d'Infants
2. Parvulari
3. Primera Etapa
4. Segona Etapa
5. Formació Professional
6. Batxillerat
7. Formació Superior
8. Formació de mestres en concret
9. Contacte de llengües a l'escola
10. El psicòleg a l'escola
11. Unificació de l'Escola
12. Organització de mestres

Qüestions

1a. Com l'ha afectat la Llei General, entre 1970 i 1975, quines diferències de realització, de mentalitat de sensibilització hi ha respecte al tema en concret?

2a. Quines propostes fariem per solucionar el problema o tema en concret?

Podeu contestar més llargament sobre el tema que us afecta més, o opinar sobre tots els temes, o totes dues coses.

«LE MONDE DE L'ÉDUCATION». — Mensuel. Décembre. 1974. N.º 1

Aquesta nova publicació —rebrot pedagògic del diari francès «Le Monde»— va adreçada «als ensenyants ja que és el seu ofici; als pares i joves perquè és la seva primera preocupació; als treballadors que han de completar o renovar la seva formació.

»L'educació, a partir dels nostres dies, depassa de lluny el que succeeix a l'escola o a la universitat. Engloba la relació familiar, l'audiovisual, l'animació sociocultural, la formació permanent, l'alfabetització d'adults... És un objectiu prioritari en totes les regions del món, sigui quin sigui el seu nivell de desenvolupament.

»Aquests són els aspectes diferents que 'Le Monde de l'éducation' pretén tractar, essent un diari de descripció i anàlisi, de reflexió, de lliure debat. I també un instrument de treball per a tots aquells per a qui l'educació és la vida de cada dia».

En el primer número ja s'especifiquen les línies generals de l'estructura de la publicació: secció dedicada als problemes casolans (França) que planteja l'ensenyament i la política educativa; novetats de l'ensenyament al món amb països tan diferents com la Xina, Egipte o Alemanya; recensions de llibres i de revistes; una secció pedagògica: «vida de classe»; una secció per als pares: «el vostre fill i l'escola»; una secció per a l'ensenyament superior i, finalment, una sec-

ció sobre la formació permanent.

En aquest mateix hi ha una crònica d'Espanya, feta pel seu corresponsal J. A. Novais, comentant el decret del 17 d'octubre sobre la participació estudiantil i interrogant-se si aquest nou canal, obert pel MEC, entre el govern i els estudiants serà vàlid i suficient per acabar amb el caos universitari i convertir l'enfrontament estudiants-polícia (canal de comunicació diari) en un diàleg constructiu i «pacífic».

«L'escola i la crisi» és el títol de l'editorial del primer número, firmada per F. Gausen, en la qual es problematitza l'oportunitat d'una reforma global a l'ensenyament —tot i que apareix com a necessària— en un moment de crisi econòmica i d'austeritat pressupostària.

La crisi té el perill de portar al sistema educatiu problemes temibles, com:

L'experiència ens mostra que la demanda d'ensenyament s'accentua quan la situació d'ocupació laboral es deteriora. Això és veritat per als joves que, per manca de treball, prolonguen la seva estada a l'escola o a la universitat. Això pot passar avui als adults afectats per l'atur, els quals miraran de beneficiar-se de la formació permanent. ¿Sabrà l'escola posar-se veritablement a l'escolta de les seves necessitats? ¿Podrà arribar a donar-los els instruments intel·lectuals i psicològics necessaris per afrontar una situació personal difícil? 2. La reducció de les desigualtats, la lluita contra el

malgastar (i per tant l'educació dels consumidors), el millorament de les condicions de treball (i per tant l'educació dels productors), són mitjans de lluitar contra la deteriorització de la situació econòmica i social. L'escola no sabria, tota sola, aconseguir cap d'aquests tres objectius. Però tindria una funció fonamental a jugar permetent d'aproximar-los, si convertís aquestes preocupacions en prioritats. La reducció de les desigualtats és especialment la renovació en profunditat de l'ensenyament elemental i del primer cicle (aquest «savoir minimum garanti» de què va parlar un dia M. Giscard d'Estaing). L'educació del consumidor i del productor és la introducció, en l'ensenyament, de coneixements i d'actituds que permetran al ciutadà d'exercir el seu esperit crític i d'invençió.

3. La crisi de l'energia, la dels mitjans de comunicació, de la urbanització, les conseqüències de la tecnologia sobre les condicions de vida... (...)

¿Seran capaces les universitats d'exercir aquest paper de «laboratori» de l'evolució social que va implícit en la seva vocació i que poden assumir totes soles?

4. La fossa que s'amplia entre nacions desenvolupades i subdesenvolupades és sens dubte el germen més explosiu dels conflictes internacionals de cara al futur (...). ¿Sabrem donar a aquests joves i adults —immigrants— la formació que els permeti un dia de contribuir al desenvol-

lupament del propi país?»
 Tot aquest planteig i aquestes qüestions fan d'aquesta publicació un mitjà de divulgació —seriosa i assequible alhora— de la problemàtica educativa i sobre el món de l'educació. Caldrà, doncs, tenir-li l'ull damunt.

Onofre JANER



CARME ÀNGEL

LES DIFICULTATS D'APRENENTATGE A L'ESCOLA

Quaderns d'Educació, núm. 11
 Nova Terra. Barcelona, 1975

Aquest volum és el resultat d'un estudi realitzat a partir de les dades i experiències obtingudes en el treball d'orientació psicopedagògica, fet a una sèrie d'escoles del nostre àmbit geogràfic, durant uns quants cursos.
 A partir de les dades i ob-

servacions acumulades, l'autora es proposa analitzar:

Els fracassos escolars en funció de la seva distribució per nivells socioeconòmics, distribució segons tipus d'escola i tant per cent segons els diferents nivells d'escolaritat.

El tipus de dificultats que es presenten majorment a l'escola: motrius, perceptives, lingüístiques, hàbits de treball, conducta.

Les causes d'aquestes dificultats, així com el possible tractament i prevenció.

El llibre encara que de forma esquemàtica, donat el volum de l'obra (seixanta-tres pàgines), aborda la problemàtica de forma global i unitària i té en compte els aspectes institucionals, la influència de l'escola i la metodologia escolar, els aspectes sociològics, influències socials segons procedència, com també els aspectes individuals.

Creiem que pot ser una eina útil a les mans del mestre, tant per orientar-lo en la problemàtica general dels «nens que no rutilen», com per trobar material de cara al tractament preventiu de les dificultats específiques a nivell de classe.

R. P.

LLIBRES REBUTS A LA REDACCIÓ

CHICO GONZALES, Pedro: **Estilo personalizado en educación. Técnicas y principios**, Editorial Bruño, Madrid, 1972.

MATISSON, Maurice-David: **Familia e institución escolar**, Editorial Fundamentos, Madrid 1973.

TOSQUELLES, Francesc: **Estructura y reeducación terapéutica**, Editorial Fundamentos, Madrid 1972.

Museus de Barcelona on es dedica una atenció especial als nens

Museu d'Art de Catalunya (Palau Nacional de Montjuïc)

Contingut: Art romànic i gòtic a Catalunya.

El Departament d'Educació del Museu ajuda els mestres a preparar la visita, els dissabtes al matí.

Per a la visita amb nens cal trucar a aquest departament anunciant-ho (tel. 325 58 24).

Els nens han de portar papers i colors. Explicacions amb audiovisuals, expressió plàstica al mateix museu, fullet explicatiu ciclostilat i possible

participació dels nens que ho desitgin als tallers que funcionen el dissabte (fang, vitralls...).

Museu del Llibre i de les Arts Gràfiques (Poble Espanyol, Montjuïc)

El museu, organitzat pel senyor Tormo, està pensat tenint en compte els nens (trucar al 223 69 54).

En renovació fins fa poc, s'inaugurarà per sant Jordi.

Museu d'Història de la Ciutat (Plaça del Rei)

Per preparar la visita, cal trucar al museu (317 03 41) demanant per la senyoreta Rosa M. Pujol Avellana.

Museu Etnològic («Rosaleda» de Montjuïc)

Els dimecres, dijous i divendres hi ha persones dedicades a atendre els nens.

La Biblioteca Popular de la Santa Creu i de Sant Pau

La Biblioteca Popular Infantil, que s'obrirà el dia de sant Jordi, quedarà instal·lada als baixos de la Biblioteca de Catalunya, davant de l'actual biblioteca de Sant Pau, amb la qual formarà un conjunt infantil i juvenil. La Biblioteca Infantil acollirà els nens fins als catorze anys, i després als disset —edat en què ja tenen entrada a la Biblioteca de Catalunya— utilitzaran la juvenil.

Hi trobarem, en primer lloc, una secció de llibres d'imatges seguida dels llibres d'imaginació dividits per edats. Després, els llibres de cultura general.

A més dels llibres utilitzats

pels infants, la Biblioteca també comptarà amb altres seccions destinades a totes aquelles persones que s'interessen pels nens i el llibre infantil. Les seccions seran:

un conjunt de llibres relacionats amb la lectura infantil que poden interessar a pedagogs, mestres, pares, etcètera;

la secció històrica del llibre infantil, que comprèn, en primer lloc, llibres en català o impresos als Països Catalans. Després llibres en castellà i altres llengües. Els llibres que figuren, ara, en aquesta secció no són molts, però el conjunt té ja un interès com a mostra de l'evolució del lli-

bre infantil, sobretot a Catalunya;

una secció de llibres estrangers per a infants;

la secció dels llibres que provenen del dipòsit legal, que permetrà d'estar al corrent de la producció de llibres infantils publicats a Barcelona.

Es té el propòsit d'organitzar actes que ajudin a completar la formació de l'infant —explicació d'un conte, representacions, concerts, iniciació a la classificació decimal...

A més de la seva funció essencial de servir els infants, la Biblioteca ha de ser també un centre d'investigació del llibre infantil.

LLIBRES

COFFEY, J. y HOEPER, G.
BUSCADORES DE ORO
 Molino
 Barcelona, 1974

De 1929 a 1939 molts nord-americans van haver de guanyar-se la vida de la forma més anacrònica per causa de la depressió econòmica. Un jove matrimoni, que es queda sense feina, decideix buscar or a les muntanyes californianes. La vida a la muntanya, guanyant just per subsistir, els obliga a aprofitar tots els mitjans a l'abast: caça, pesca, recollecció de fruita i mel. La descripció d'animals i plantes de la zona, els canvis d'estació, les dificultats de cada època i la seva previsió, sembla tot viscut. Anècdotes contínues mantenen l'interès. Descriu diferents mètodes

d'obtenció de l'or i les dificultats que van solucionant lentament.

Presenta alguns personatges, tots ells agradables i comprensius. Es valora l'esforç en el treball i la comprensió entre veïns. Tot és presentat amb una visió ingènua, superficial i força individualista. S'associen amb un altre per ajudar-lo i perquè ell els ajudi; en aquest cas sempre obtenen compensacions. L'única vegada que s'agrupen és un dia de Nadal que els sobra menjar.

No creiem que interessi abans dels tretze anys.

CAYLESS, R.
QUIERO APRENDER A NADAR
 Ed. Molino
 Barcelona, 1973

Col. «Grandes Libros en Color»

Els llibres d'aquesta col·lecció, que comencen «Quiero aprender a...», semblen pensats per iniciar els nens (sis a dotze anys) a alguna activitat concreta i amb l'ajuda de l'adult. Per a un nen tot sol, són difícils; per comentar amb els grans, un motiu de col·laboració i de diàleg sobre un mateix tema.

Les múltiples il·lustracions permeten la relectura per part dels petits i la recerca del pas que estan descobrint. El dibuix és clar; s'alternen les figures instructives amb el dibuix d'un animal (una foca, en aquest cas) que dona la nota humorística. Algunes fotografies donen més realisme als dibuixos.

ALTRES LLIBRES RECOMANATS

Altres llibres recomanats
 CERVANTES, M. de. **Don Quijote de la Mancha**

La Gaya Ciencia
 Barcelona, 1974

Moby Dick, Biblioteca Bolsillo Junior, núm. 72
 (Els primers vint capítols del Quixot.)

GOODERS, J. **La tierra contaminada**

Molino, Col. «Cómo y por qué» Barcelona, 1974
 (Llibre de consulta per als 13 anys.)

LLIBRES REBUTS A LA REDACCIÓ

BLYTON, E. **Un regalo para los mellizos**

Ed. Molino
 Barcelona, 1974

BLYTON, E. **Una familia con cuatro**

Molino
 Barcelona, 1974

COLLODI, R. **Pinocho**

La Gaya Ciencia
 Moby Dick. Biblioteca de bolsillo junior

Barcelona
 KIRBY, G. **Visitando Alemania**

Molino
 Barcelona, 1974

LANBLIN, P. **Misterio de las pinturas rosadas**

Molino
 Barcelona, 1974

Col. «Los reportajes de Santi Rogers» 1.

Assumpció Lissón

BUSCADORES DE ORO



J. Coffey y G. Hoeper

El llenguatge a l'escola: UN PROBLEMA

Som molts els qui ho pensem i alguna vegada ho hem dit: el llenguatge és la base del treball escolar; no tan sols en la pròpia assignatura, sinó també en la resta d'àrees. No es pot fer classe sense passar pel llenguatge oral; no es pot fer cap problema sense saber llegir, sense comprendre el que ens diu l'enunciat. Com es poden fer les ciències sense fer un resum o consultar un llibre? Com es pot estudiar una lliçó sense dominar un vocabulari tècnic? Realment, el llenguatge és la base, el suport, del treball escolar.

No obstant, d'això no fa pas massa que se'n parla d'una manera tan generalitzada. Tothom suposo que es recorda quan la llengua era tan sols gramàtica: saber què era subjecte, què era predicat... Les enciclopèdies s'encarregaven de donar resposta a aquestes preguntes. I, ja està; ja havíem fet llenguatge. Ja podíem passar a una altra cosa. Ah!, això sí: l'ortografia s'havia de dominar perfectament. «¿Com: ja estàs a segon de primària i encara escrius «haber sin hache»?» Era un problema. Era un alumne endarrerit. Potser s'hi jugava el curs.

Ara les coses han canviat. La Nova Llei ha fet sonar el boom de l'expressió. Ja no es fan redaccions, sinó expressió escrita; l'expressió oral té més camp per córrer que el de dir la lliçó en veu alta. I el vocabulari; cal tenir un vocabulari bàsic per saber quines paraules són les importants per a cada edat. No fos que els alumnes fessin servir paraules inadequades; o el que és pitjor i n'és la causa: que no sabessin les paraules imprescindibles.

Cal també que els alumnes coneguin importants de la literatura. Qui no ha presentat un text —per tal de fer-ne un comentari o com exemple del que s'està explicant— de Machado, de Pere Quart, de Juan Ramón Jiménez? És imprescindible que els nostres alumnes tinguin models dels consagrats, dels qui saben escriure, dels qui dominen un ampli vocabulari. A partir d'aquests textos, el noi s'expressa: «Fes un resum del text.» «Hi ha en el text alguna metàfora?

Explica el seu significat.» «Explica què volen dir aquestes paraules.» I tot això presentat en fitxes, que és la millor forma de possibilitar un treball individual, davant del qual cada alumne segueixi el seu ritme, perquè, és clar, n'hi ha que ho resolen més de pressa i d'altres que no tant.

I què n'hem de dir de la gramàtica? Primerament, el mestre —espectador de la lluita entre estructuralistes i generativistes— s'ha de decidir entre uns o altres, o fer un poti-poti. De tota manera cal que el noi conegui i entengui les estructures fonamentals de l'idioma; cal que faci unes anàlisis gràfiques, visuals; per la vista entren moltes coses. Aquest estudi capacitarà l'alumne per poder expressar millor el que ell vol dir... Però, què tenen a dir els nostres alumnes? Què volen dir? Què volen expressar? Aquest és un altre problema.

Crec que un planteig com l'anterior, amb moltes possibles variants, no dona resposta a les necessitats dels alumnes, dels nois amb qui vivim.

L'expressió només pot fonamentar-se com a resposta a les vivències personals. I els nois viuen; però viuen la seva vida, la qual cosa implica que és diferent a la nostra, i amb la qual, moltes vegades, té molt poc a veure. Ells pateixen unes situacions (familiars, escolars, d'amistat, etc.) que els aclaparen i que nosaltres, creant l'ambient adequat, possibilitaríem que ho expressessin. Dirien el que senten, el que viuen, el que volen fer. Malgrat tot, a les classes, a l'escola, als nois i noies els toca de representar un paper fictici, sense sentit, desarel·lat del seu context; rol que els impossem potser de bona fe o perquè ja de ben petits interessa que l'alumne estigui subjecte.

I aquesta expressió lliure fàcilment passa a ser comunicació entre uns i altres. Els nois es passen els seus treballs, els donen a llegir als altres, en fan exposicions; en poques paraules, hi estan interessats perquè és una feina amb sentit.

En aquest moment el treball pren una nova dimensió: la social. Ja no és un treball que s'ha d'amagar, d'arxivar, perquè ja està fet. És un treball que s'ensenya, del qual cada autor se'n sent responsable, que serà criticat, en totes les seves dimensions: vocabulari, presentació, ortografia, comprensió, ordre d'idees... Conscients de les errades, és el moment de confeccionar sèries d'exercicis per millorar tots els aspectes no solucionats, que impossibiliten la comunicació amb els altres. Potser l'arrel de tots aquests plantejos erronis estigui en el fet de creure que els exercicis escolars són una finalitat, quan haurien de ser concebuts, segons el meu criteri, com a mitjà, com a estri de millora d'un treball, que, sens dubte, és superior a ells, perquè en aquest últim hi van implicats molts aspectes vitals de la persona.

Com es pot comprovar, això pressuposa una altra concepció d'escola. L'escola deixa de ser el lloc on hom es prepara per viure i passa a ser el lloc on es trobaran les màximes facilitats per tal de desenvolupar-se, on es trobaran les facilitats per poder seguir vivint la pròpia vida; serà una escola que no provocarà una dicotomia tan grossa entre el viure-hi a dins i a fora, com crec que provoca l'actual.

Sense massa intenció, parlant de llenguatge he anat a parar a la institució escolar, a l'àmbit general. ¿És gratuïta aquesta generalització? Jo crec que no, perquè qualsevol aspecte està immers dins el context ampli que dona un sentit o un altre a qualsevol acte que a dins es dugui a terme. És impossible parlar de llenguatge, de matemàtiques i de totes les altres activitats, sense parlar d'escola; és fictici intentar de donar solució a qualsevol dels aspectes dits abans sense posar en crisi la concepció d'escola que es té. Tot el que no sigui això, crec que és demagògia fàcil, perquè els nostres alumnes potser no estan preparats —per l'edat— per dir-nos que fem un joc que en català té un nom no publicable.

Conferències sobre la Proble-
màtica de l'Ensenyament del
Català a l'Escola, a Manresa,
a Sant Sadurn d'Anoia i a
Cornellà de Llobregat, de cara
als ensenyants i a la gent inter-
essada.

Taules rodones i sessions in-
formatives sobre el proble-
ma dels nois que acaben el
8è. d'EGB en guay, sobre la
Nova Formació Professional i
el BUP a distints barris i a
sociacions de veïns i de pares
de Barcelona i comarca.

Conferències sobre les rela-
cions mestre-alumne (autori-
tat i llibertat a l'escola), so-
bre la motivació dels nois en
l'aprenentatge escolar, orga-
nitzades per grups d'ense-
nyants de Granollers i de
Mollet.

Conferència sobre els pro-
blemes de la Literatura In-
fantil, als alumnes de l'Esco-
la Normal de Sant Cugat del
Vallès.

Relació

Signatura, junt amb setanta-
quatre entitats i institucions
ciutadanes d'un document di-
rigit a l'opinió pública de crí-
tica al Ple de l'Ajuntament
de Barcelona del 4 de març
passat, on divuit consellers
votaren NO a una proposta
d'Ajut a la Llengua i Cultu-
ra Catalanes.

El document, a part de dema-
nar la immediata dimissió dels
divuit i de censurar l'actitud
del batlle i dels que es van
abstenir de votar, reclama que
es modifiquin substancial-
ment les lleis que regulen l'e-
lecció de càrrecs municipals,
de manera que siguin repre-
sentatius de la voluntat del
poble.

Per últim es demana la nor-
malització (cooficialitat) del
català a l'escola i que l'Ajun-
tament de Barcelona destini
la dotació més àmplia possi-
ble, mentre procura obtenir
del Ministeri d'Educació i
Ciència la dotació total i la
seva administració local.

Contactes amb diversos grups
de mestres del Principat, del
País Basc i de Galícia amb
la finalitat d'establir meca-
nismes de col·laboració en les
activitats pedagògiques (cur-
sos d'estiu, Grups de Treball,
Seminaris, etc.).

Entrevista amb el president
de la Universitat Catalana
d'Estiu a Prada per concretar
la nostra col·laboració d'en-
guany en el programa d'acti-
vitats de la dita Universitat.

La Diputació de Barcelona, d'acord amb la Delegació del MEC, ha cregut interessant que «Perspectiva Escolar» arribés a tots els centres estatals d'EGB de la província (uns 800) i en fa la subscripció a càrrec seu. Fem gestions accelerades per tal que la resta de les Diputacions catalanes prenguin el mateix compromís.

ACTIVITATS INTERNES

En aquests moments, i malgrat el fred, ha començat ja la preparació de l'Escola d'Estiu, que aquest any fa el número 10.

Seguint sempre la línia que es creu idònia per oferir un bon servei a tots els mestres, enguany s'ha decidit canviar un xic l'estructura que havia funcionat durant una sèrie de cursos.

En lloc de fer les didàctiques al matí i els cursos monogràfics a la tarda, es programaran tant les unes com els altres, de manera que hi hagi de tot durant tot el dia, a fi que tothom pugui triar més fàcilment els cursos que li interessin.

Possiblement, a més de les quatre etapes i el BUP —aquest últim a càrrec del Col·legi de Doctors i Llicenciats—, hi haurà una petita secció de cursos dedicada a la preparació de mestres per Formació Professional.

Com a novetat en el contingut, es programen diversos grups de treball sobre un mateix tema, amb l'objectiu d'aprofundir en la qüestió, discutir els punts importants i elaborar conclusions que els últims dies seran contrastades entre els elements participants dels grups.

També es pretén enguany fer venir de fora persones espe-

cialitzades en diferents àrees a donar cursos monogràfics i presidir seminaris de grups reduïts amb gent interessada.

Com cada any, i més si hi cap en la desena edició, l'Escola d'Estiu preveu interessants activitats diverses, a les quals convida tots els participants.

En principi, l'escenari serà el mateix de l'any passat: l'Escola del Bosc de Montjuïc, cedida per l'Ajuntament de la ciutat. Dates: 1 a 11 de juliol. Oportunament, en rebreu el programa.

I això és, fins ara, el que es pretén per a l'Escola d'Estiu del 75, activitat que acapara actualment una gran part dels esforços de la casa, per tal d'aconseguir el màxim d'utilitat per a tots. Així ho esperem.

ACTIVITATS EXTERNES

Col·laboració en l'organització de cursos i seminaris

Curs de Fonaments Bàsics de Psicopedagogia del nen de 0-6 anys, organitzat pel Centre de Medicina Preventiva de Sabadell, sota el patrocini de la Caixa d'Estalvis d'aquella ciutat.

Seminari sobre Aprenentatge de la Lectura amb alumnes de l'Escola Normal de Sant Cugat del Vallès de l'UAB. Sessions d'Expressió Corporal i de Programació del Llenguatge a l'EGB amb alumnes de 1r. i 2n. curs de l'Escola Normal de Sants de la Universitat Central.

Conferències i debats

Fòrum amb el film **Escola i societat** al Centre d'Esplai de Ripollet.

Taula rodona a Vic sobre el 8è. d'EGB (doble titulació), la Nova Formació Professional i el BUP, organitzada per la Delegació del Col·legi de Doctors i Llicenciats de la ciutat de cara als ensenyants i altra gent interessada.



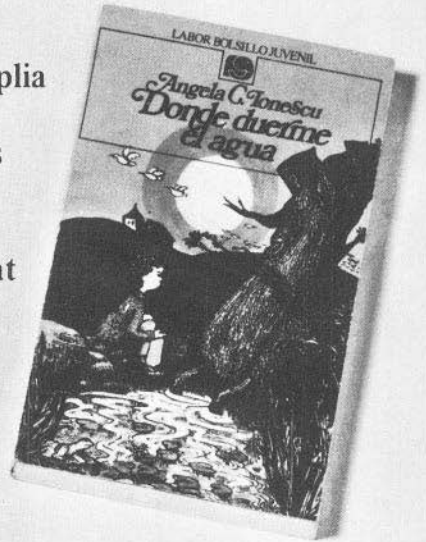
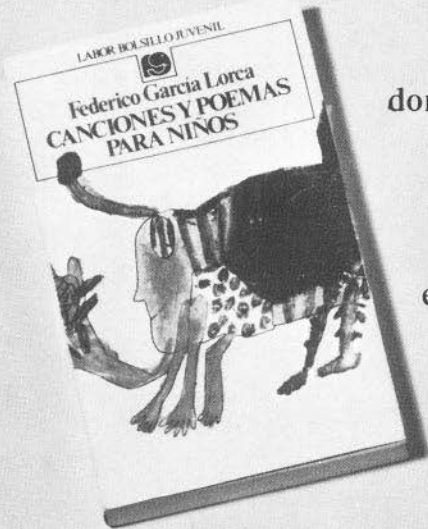
LABOR BOLSILLO JUVENIL

La col·lecció que
dona als infants una ampla
informació
d'acord amb els seus
interessos alhora
que constitueix un
entreteniment adequat
a les seves edats.

Es tracta d'una col·lecció il·lustrada de
llibres de creació, d'informació i
consulta, dirigida als nois i noies de
7 a 14 anys.

Els temes que tracta són amplis i
variats, literaris, d'històries, còmics
i ciència ficció, introducció a la
ciència, jocs i treballs manuals, etc.

LABOR BOLSILLO JUVENIL
convida als nois a crear i realitzar,
els proporciona uns elements
d'informació i consulta, els motiva
a raonar, imaginar i pensar. És una
col·lecció que instrueix sense
proposar-s'ho.



Editorial Labor, s.a.

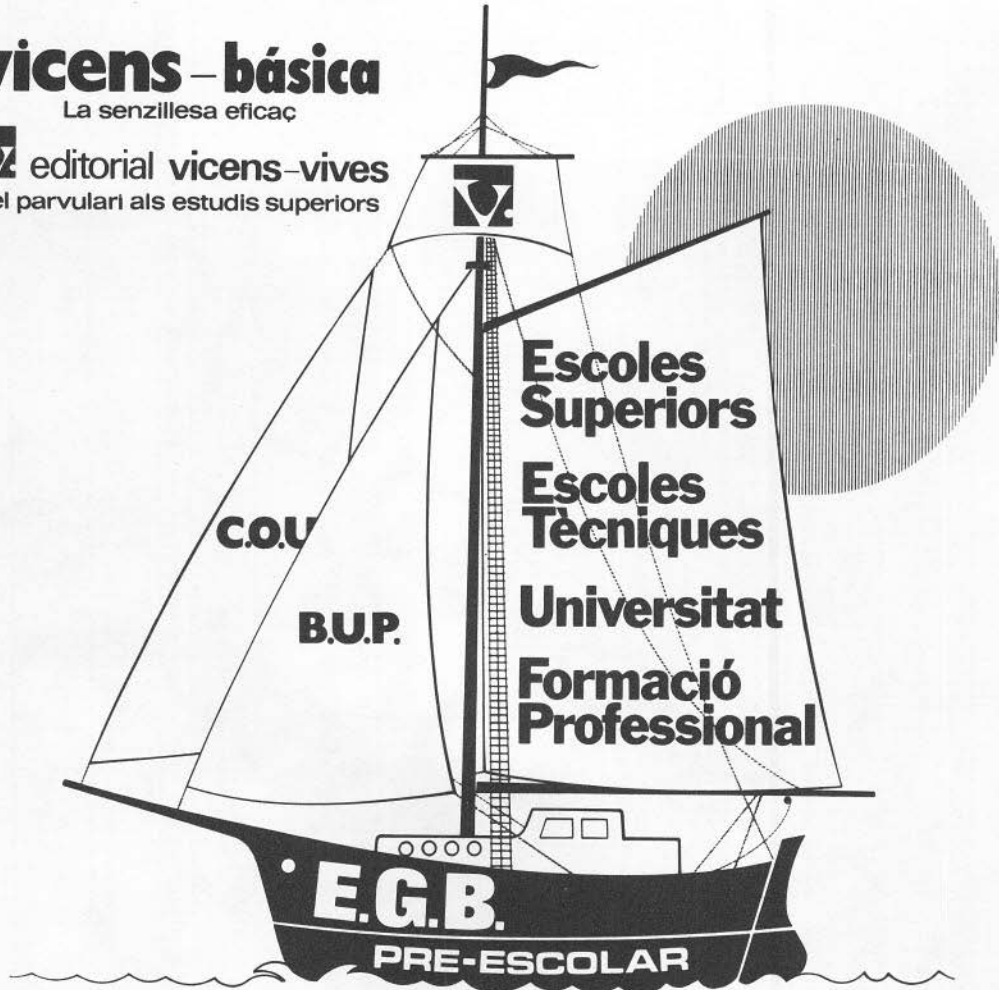
vicens – básica

La senzillesa eficaç



editorial vicens-vives

Del parvulari als estudis superiors



Perquè hi entenem en educació, sabem el que és bàsic.

Li oferim la nostra gamma completa d'E.G.B.

- PRE ESCOLAR
 - Llibres mòbils (Novetat)
 - 2 Mètodes simultanis de lectura i escriptura (sil·làbic i global)
 - Material per al desenvolupament de les matemàtiques
 - Quaderns pre-escolar (TAM-TAM)
- AREA MATEMÀTIQUES de 1er. a 8è (2 opcions)
- AREA LLENGUATGE de 1er. a 8è (3 opcions)
- AREA CIÈNCIES SOCIALS de 1er. a 8è
- AREA CIÈNCIES NATURALS de 1er. a 8è
- AREES D'EXPRESSIÓ PLÀSTICA-DINÀMICA I PRE-TECNOLOGIA
- LLIBRES D'AMPLIACIÓ I LECTURA PER A L'ALUMNE
- LLIBRES PER A AMPLIACIÓ I ACTUALITZACIÓ DEL PROFESSOR
- MATERIAL AUXILIAR
 - Diapositives
 - Mapes murals (ús col·lectiu)
 - Atlas històric
 - Mapes muts (ús individual)
- LLIBRES BIBLIOTECA CENTRE ESCOLAR I MATERIAL AULA

Si desitja ampliar la informació sobre les nostres novetats editorials, ompli i envii, si us plau, el cupó adjunt. Rebrà la visita d'un col·laborador pedagògic que l'obsejaria amb un llibre de la coneguda col·lecció "Guies para el educador" i l'atendrà degudament.

Nom
Centre
Direcció del Centre
Telèf. Ciutat
Província

Signatura



editorial vicens-vives
avda. de sarrià, 132 tel. 203 44 00 barcelona - 17

**SUBSCRIBIU-VOS
A PERSPECTIVA
ESCOLAR!**



Butlletí de subscripció

Nom

Cognoms

Adreça tel.

Població DP. Prov.

Se subscriu a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR pel 1975 a partir del número 1 (250 pessetes).

Farà l'abonament de l'import:

- per gir postal o telegràfic
 - per taló nominal (a «Rosa Sensat» o PERSPECTIVA ESCOLAR
 - per domiciliació bancària (ompliu el full adjunt i envieu-nos-el)
 - contra reembossament quan rebreu la primera tramesa (cal que el carter us trobi a casa i pagar el recàrrec pel servei de correus)
- } s'ha d'enviar juntament amb la subscripció

Aquesta subscripció comprèn del número 1 al 4 inclusivament.

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i cognoms

Sr. Director de

Agència

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta n.º atenguin el rebut de 250 pessetes que, anyalment, els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva subscripció a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR.

Atentament,

TARJETA POSTAL



Perspectiva escolar

«Rosa Sensat»
Còrsega 271, pral.
BARCELONA-8

ABACUS

ABACUS

ABACUS

ABACUS

ABACUS

ABACUS

ABACUS

ABACUS

ABACUS

ABACUS

és una Cooperativa de consum, especialitzada en la distribució entre els seus socis, de:

Material

escolar
d'escriptori
per a treballs manuals

Llibres

per a infants (amb selecció d'edat i de contingut)
per a adults (pedagogia, psicologia, literatura, etc.)

Jocs didàctics

per a Llar d'Infants, Parvulari, esplai, etc.

Discos

per a infants, clàssics, etc.

Els socis de la Cooperativa gaudeixen d'unes bonificacions en les seves compres que arriben al 30 % sobre el PVP, ultra les ofertes amb bonificacions extraes que, de tant en tant, ofereix la Cooperativa. Visiteu-nos i us en convencereu.

FER-SE SOCI ES MOLT SENZILL
US ESPEREM!

plastidecor

Una nova manera de dibuixar!
amb més avantatges...

— Rica gamma de colors



— Mans sempre netes



— No és tòxic



— S'esborra fàcilment amb goma;
s'hi fa punta com en un llapis corrent.

PLASTIDECOR no es trenca. Els colors, lluminosos, poden barrejar-se i se n'obtenen magnífiques combinacions.

Baignol & Farjon, distribuït per Flamagàs, S. A.

Voldria rebre una mostra gratuïta de PLASTIDECOR

Nom _____

Col·legi _____

Adreça _____

Localitat _____ Província _____

FLAMAGÀS SA Sales i Ferrer, 7 Barcelona-13

