

PERSPECTIVA ESCOLAR 26

Publicació de «Rosa Sensat»



L'ESCOLA CATALANA



Juny 1978

INDEX

EDITORIAL	1
PRESENTACIÓ	2
L'ESCOLA CATALANA, per l'assessoria de didàctica del català de Rosa Sensat	
1. LA CATALANITZACIÓ DEL SISTEMA ESCOLAR	3
2. ELS CONTINGUTS CATALANS DE L'ESCOLA	8
3. LA LLENGUA CATALANA A L'ESCOLA	11
4. LA CATALANITZACIÓ LINGÜÍSTICA DE L'ESCOLA	14
5. LA FORMACIÓ DEL MESTRE A CATALUNYA	20
EXPERIÈNCIES ESCOLARS La catalanització de l'escola	23
DIDÀCTICA Didàctica de la noció d'ordre espacial lineal a primer nivell d'EGB	29
INFORMACIONS I COMENTARIS Del rosa al violeta... passant pel blau (primeres jornades de «Dona i Educació») La llarga lluita a l'ensenyament	33 38
NOTÍCIES	41
QUÈ EN PENSEU DE...	43
BIBLIOGRAFIA	47
PER ALS NOIS I NOIES	50
COL.LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS	62

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

26

Consell de Redacció: Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau,
Pere Fortuny, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives
Director: Jordi Tomàs
Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïl, 10-14, B-5
Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»
Portada i maqueta: Pere Prats Sobreperè
Fotògraf: Josep Gri
Composició: Fernández, Borrell, 168
Imprempta: Gràfiques Roman, Casa Oliva, 84
Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 / 09
Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 150 ptes.
Subscripció anual: 1.200 ptes.

SERVEI D'ENSENYAMENT DEL CATALÀ

1

Després d'un període d'espera i algunes declaracions a la premsa de signes diversos, era necessari que la Generalitat prengués alguna iniciativa que situés la qüestió de l'ensenyament de la llengua catalana en una perspectiva de progrés real. Avenç que caldrà fer contra els prejudicis del senyor ministre d'Educació i també, per què no, contra la seva ignorància del que s'ha fet i es fa ja ara, palesada en les seves respostes a una interpellació parlamentària sobre el projecte de decret que els parlamentaris catalans havien presentat el mes de setembre passat.

Aquesta iniciativa ha consistit en la creació, per Decret, del Servei d'Ensenyament del Català, en el preàmbul del qual es defineixen els objectius que la Generalitat voldria assolir, disposant, a més a més, de l'administració educativa de forma total. Tal com està la discussió del projecte de Constitució, la porta jurídica per poder controlar el conjunt del sistema educatiu resta oberta, la qual cosa envia a la discussió de l'Estatut i dels traspassos de serveis la concreció de la qüestió. Però l'actitud del ministre Cavero respecte a la reforma universitària fa pensar que almenys una part de la UCD no està gens disposada a cedir res important de l'Administració central, molt més si tenim en compte el fet de no haver ni tan sols complert els Pactes de la Moncloa en allò que fa referència al dret a l'ensenyament de la llengua i cultura pròpia.

D'acord amb l'intent de disposar totalment del sistema educatiu, en el preàmbul del Decret s'orienta la tasca de la Generalitat en la direcció que sembla més coherent i ambiciosa (en el ben entès que qualsevol via d'avenç necessitarà un cert temps per donar resultats): «que tots els infants de Catalunya rebin instrucció de primeres lletres en llur llengua materna, catalana o castellana i que en rebin també de l'altra llengua, castellana o catalana, perquè a la fi dels estudis bàsics, als catorze anys, les puguin utilitzar normalment i correctament totes dues. Considera també necessari que en l'ensenyament mitjà hi hagi professors titulars de català i ensenyament obligatori del català als plans d'estudi». El mitjà fonamental per assolir-ho és arribar a una normalització de tot el professorat ja format pel sistema educatiu i el que es formi en el futur, integrant-hi els actuals professors de català que vulguin dedicar-se a la docència en igualtat de situació que tot altre docent (per tant, cal que obtinguin una titulació acadèmica).

Per tal de recollir tot el que s'ha fet, s'ha creat, dins el Servei d'Ensenyament del Català, una comissió assessora, a la qual ha estat cridada «Rosa Sensat», mentre que l'acció futura es vol canalitzar a través de les instàncies universitàries de formació (Facultats, Escoles de Formació del Professorat i ICES).

Un programa de treball que tingui aquests elements essencials només podrà anar endavant si hi ha la col·laboració de tothom en aquest aspecte importantíssim de redreçament nacional, i amb la capacitat de pressionar i mobilitzar per obtenir el poder polític i els recursos necessaris per tal de dur-lo a terme.

La urgència de salvar el proper curs pot ser el primer objectiu.

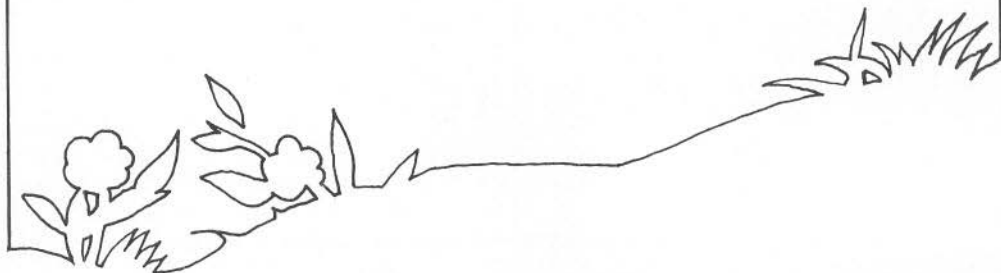


L'ESCOLA CATALANA

El present treball sobre l'Escola Catalana ha estat elaborat, fonamentalment, a partir del tema general de les darreres Escoles d'Estiu, i sobretot a partir del treball fet a l'Escola d'Estiu del 1976.

Recull, doncs, una gran quantitat d'aportacions de mestres, d'escoles, de professors de català, de grups de treball diversos, que els darrers anys hi han anat treballant i reflexionant. No és pas un text definitiu, no pot pas ser-ho mai —sobretot en tot allò que fa referència a propostes concretes per a l'escola. En la mesura que la realitat política i social del país, i també de l'ensenyament, vagi variant, caldrà anar-hi acomodant les propostes.

En aquest treball, l'Assessoria de Didàctica del Català ha rebut l'ajuda, a diversos nivells, dels diferents departaments de «Rosa Sensat».



LA CATALANITZACIÓ DEL SISTEMA ESCOLAR

Dir que l'escola (l'ensenyament) a Catalunya, als Països Catalans, ha de ser catalana podria semblar una afirmació redundant, si no fos perquè la realitat ha estat i és encara una altra.

En la mesura que els vora quaranta anys de dictadura centralista ignoraven oficialment Catalunya (i ja no cal dir els Països Catalans) i miraven de destruir-ne tots els signes d'identitat nacional, l'aparell escolar es convertia en un dels instruments més eficaços per dur endavant aquesta política.

Començà la tasca d'anorreament nacional en el camp de l'ensenyament amb l'eliminació de totes les institucions pedagògiques creades a l'etapa anterior (Escola Normal de la Generalitat, Institut-Escola, CENU, Patronat Escolar de Barcelona...), que caigueren juntament amb les institucions autonòmiques. La «depuració» dels ensenyants, general a tot l'Estat, hi afegí, a casa nostra, l'element del «separatisme», «catalanisme», etc. I vingueren els anys negres, que tots recordem, en què la degradació progressiva de l'ensenyament —que encara continua i creix— ha estat l'única constant de tots els plans «educatius» que hem hagut de patir. I com sempre, entre nosaltres, com a les altres nacions, pobles i zones de l'Estat amb cultura diferenciada, va reprendre amb força la uniformació cultural i lingüística que acompanyava una idea imperial de predomini i exaltació d'uns pretesos valors «nacionals», i de rebaixament i marginació de qualsevol altre. Això, traduït en termes concrets, significava —entre altres coses— la castellanització lingüística de tots els pobles de l'Estat, i doncs la reducció de les altres llengües —passat un primer període de persecució acarnissada— a un estat de llengües familiars, col·loquials, sen-

se cap més sortida per damunt; condemnades, doncs, a una agonia, més o menys lenta, però irreversible.

No es tracta pas ara d'analitzar els components de la ideologia feixista a Espanya, i les seves concrecions i repercussions en el terreny cultural, i en l'ensenyament sobretot. És ben clar, per això, que la concepció cultural que ha maldat —i malda— per imposar respon a una abstracció arbitrària, sense connexió amb cap realitat cultural popular —ni tan sols amb la del poble castellà, del qual proclama haver-la recollida—; però s'ha acomodat perfectament a les necessitats d'unes classes dominants en un moment històric crucial per als nostres pobles, i per als pobles d'Europa, en general. La tradició cultural castellanista i centrípeta d'una élite anterior al feixisme és, de fet, la base —malgrat aquesta élite mateix— sobre la qual aquell edifica el seu castell wagnerià, que no fa sinó estrafer-ho tot i buidar aquesta tradició del seu seriós contingut filosòfic, estètic, científic... Només en resta l'espanyolisme— amb un únic contingut d'anihilació de la investigació, de la creativitat i de la crítica, generadores de cultura i de ciència. I com a mitjans propagadors d'aquesta «cultura» oficial, els nous cossos que el feixisme crea pertot: els addictes que controlen l'aparell de l'ensenyament (i de tota altra institució cultural), marcats ja d'entrada per la corrupció i la impunitat.

El panorama desolador de les aules és definit pels ingredients de l'espanyolisme cultural (i per tant de l'antinacionalisme), de l'autoritarisme més radical i de l'anticientifisme de base. Els nens, doncs, els fills del poble (que són la immensa majoria) viuen un tall més profund que mai entre l'escola i la realitat social, cultural

4 i lingüística on estan immersos (família i barri, principalment). El desert cultural i científic a què es veuen reduïdes les Escoles Normals marca uns patrons que asseguren la continuïtat de la tasca iniciada pels arribistes i els sectaris, d'una banda, i pels emmudits a la força, d'una altra. Així mateix, l'escola religiosa, i la nova escola privada lucrativa, que sorgeix per tot arreu, com a bolets, hi contribueixen de cor, o bé d'esma.

El moviment de renovació pedagògica i el context social i polític

Durant les dècades que ens ocupen, Catalunya sofreix un seguit de fenòmens i de canvis socials que la fan variar sensiblement de fesomia.

Es produeix un transvasament de població, del camp a la ciutat, amb una disminució molt ràpida de la pagesia, i una recepció massiva d'immigració de tot l'Estat almenys durant dues dècades ben llargues. Aquest moviment intens de població ha estat provocat a causa d'un fort —però desordenat i caòtic— desenvolupament capitalista que fa créixer la industrialització i els serveis i que, per tant, ha de menester mà d'obra abundant.

La població total de Catalunya augmenta sensiblement, i ho fa astronòmicament a les zones industrials —especialment a la conurbació barcelonina. L'especulació del sòl pren unes dimensions com mai i, en conseqüència, el Barcelonès i les altres comarques industrials sofreixen un procés creixent de suburbialització; sorgeixen els ghettos d'immigrants, i moltes poblacions esdevenen ciutats-dormitori. La degradació de formes de vida és evident i posa les bases per a un desarrelament de la població.

És dins d'aquest context que incideix, també, l'especulació més descarada en el camp de l'ensenyament, el liberalisme més caòtic i incontrolat que fa proliferar centenars d'acadèmies-d'entresol, entre altres coses. Això, d'una banda i durant una època. D'una altra banda, i amb posterioritat, les noves construccions escolars repoblen, en part, d'escoles estatals el panorama dels suburbis; unes escoles estatals que continuen la línia «pedagògica» descrita més amunt. I així mateix, el sistema d'accés a les places del professorat fa que a les escoles de Catalunya, sobretot a la

«província» de Barcelona, hi vagin a parar —per causes diverses— mestres d'arreu de l'Estat. Aquest fet que, de retruc, soluciona una problemàtica laboral de moltes zones de l'Estat —excés de mestres en relació a una població que va minvant— creada per l'absència més absoluta de planificació, fa augmentar, però, fora mida la problemàtica de la inadequació dels ensenyants a les necessitats d'un ensenyament arrelat al país.

El moviment de renovació pedagògica sorgeix tanmateix al bell mig d'aquest caos social, cultural i polític, tal com hi sorgeixen o ressorgeixen el moviment obrer, el moviment ciutadà, la consciència nacional, els diversos moviments de reivindicació... De vegades —segons moments i llocs— els precedeix o hi va a remolc, o bé s'hi encavalla. No sorgeix, doncs, homogeni i compacte amb tots els altres, però tampoc no ho fa aïllat o desconnectat respecte d'ells: sofreix semblants entrebancs, semblants persecucions; coneix alts i baixos, avanços i retrocessos; és atacat de malalties com ara el professionalisme o bé el politicisme, etc. Però avança, s'estén i pren cos, no solament en realitzacions, sinó en debats i en projectes. Així, la declaració *Per una nova escola pública catalana* (XI Escola d'Estiu de Barcelona, 1976) és la darrera plasmació d'aquest moviment, declaració que gira al voltant dels eixos principals de democratització, participació en la gestió, ensenyament científic i humanístic, i catalanització (com a realització de la inserció en el medi). I això entès com un projecte d'escola pública vàlid per a tot el país.

Significat de la catalanitat de l'escola

Entesa com un procés —es parla de catalanització— de recuperar allò que se'ns va arrabassar i d'adequar l'ensenyament a la nostra realitat nacional actual, és ben clar que determina una situació complexa i, per tant, complexa d'analitzar.

La recuperació de la catalanitat de l'ensenyament s'inscriu en la línia de la recuperació de les institucions autonòmiques. És a dir, tot l'ensenyament a Catalunya ha de ser planificat i gestionat a Catalunya, amb la participació democràtica de tots els sectors afectats.

I així com la nova realitat social, econòmica, humana... del país demana una

adequació d'aquestes institucions, semblantment cal una adequació dels criteris que han de regir un ensenyament nacional. Cal cercar, doncs, uns criteris que, partint d'una anàlisi correcta d'aquesta realitat, la serveixin plenament i puguin ser aplicats d'una manera general. No podem pas abonar, doncs, el principi d'una diferenciació escolar basant-nos en les diferències socials, culturals, lingüístiques de la població (que es pretén amagar molts cops sota l'aparença de diferències ideològiques). Per això creiem que l'escola ha de ser un dels instruments bàsics d'igualació social i cultural de la població. Per tant, ens cal una escola pública catalana, unitària de programes i de continguts; i això s'aplica a tots els casos i a totes les situacions socials i lingüístiques, i fins i tot en aquells casos en què hi hagi aspectes cultural diferencials que l'escola hagi d'assumir d'una manera o d'una altra.

Els diversos punts de partida

En aquest sentit, la primera cosa que ha de fer l'escola és posar en contacte el nen

amb el medi que l'envolta: geogràfic, històric, lingüístic, social, polític, econòmic, etcètera. En la nostra realitat actual, per això, tan diversa i tan complexa, cada medi pot representar un punt de partida diferent; és, de fet, moltes vegades, una parcel·la limitada de la realitat nacional, que cal connectar progressivament amb tot el fet nacional global. (Així, per exemple, una barriada barcelonina d'immigració, una barriada també d'immigració d'una població mitjana o d'una vila, un poble de pagès, una comarca deprimida —de la Catalunya pobra—, una comarca pagesa rica, una d'industrial, una en vies d'industrialització, una zona amb creixement equilibrat, una altra amb creixement desproporcionat... I cal afegir-hi encara factors com ara les diferents tradicions i el diferent arrelament a cada lloc pel que fa a moviments culturals, lluites polítiques i ciutadanes, moviments obrers i pagesos, etc.)

El fet immigratori

Una situació específica i molt important,



a causa de l'amplitud que pren i dels problemes de tota mena que s'hi troben implicats, és la de les zones de forta immigració, especialment als barris de les ciutats grans, i sobretot allà on aquests barris constitueixen ghettos —producte del desenvolupament capitalista recent que hem comentat més amunt. Ara bé, la inserció del nen immigrant —o d'origen immigrant— en el propi medi ha de comportar dur-lo a la reflexió progressiva sobre la situació i les causes de la pròpia immigració. Aquest punt de partida ha de ser un fil conductor també tot al llarg de l'escolaritat; en aquest aspecte és molt difícil de fer un tipus d'actuació igual per a tothom, ja que ens trobem amb diverses generacions dins la immigració agafada així en bloc. De més a més, els immigrants procedeixen de tot arreu de l'Estat, i aporten problemàtiques nacionals, culturals i lingüístiques molt complexes (cal pensar, així mateix, en els casos, encara molt minoritaris dins l'escola, però que podrien esdevenir significatius en algun lloc, com ara els àrabs; i fins i tot en comunitats tradicionalment marginades com ara els gitans). L'escola en aquest sentit queda limitada pel fet que, per regla general, troba petites representacions de cada cas (l'única representació majoritària és l'andalusina i del sud de la península en general).

El camí correcte d'actuació per a l'escola és, doncs, en el pla cultural, el de la informació objectiva de les cultures d'origen, posant un èmfasi especial en les corresponents als nens que hi hagi a cada centre, i, encara, a cada classe. Això no vol pas dir, però, que calgui ressucitar res, ni trasplantar res que hagi quedat tallat —recordem que, normalment, en l'immigrant només solen perviure els elements culturals que més fàcilment es poden deslligar de l'ambient originari, sobretot la llengua, però també estructura familiar, costums familiars i de grup (si en poden constituir), tot i que aquests elements acostumen a sofrir interferències i transformacions més o menys profundes, més o menys ràpides, segons els ambients. L'aculturació, doncs, és inevitable, sinó que caldria que seguís un procés mínimament racional. Fer altrament: tallar-lo impositivament o bé fomentar-lo indiscriminadament (és a dir, en aquest segon cas, fer veure que no hi és, o que no representa cap problema de fons psicològic ni social) contri-

bueix a posar obstacles al procés d'integració real. L'ambient de llibertat de l'escola, per altra banda, ha de permetre sempre l'expressió espontània de qualsevol tipus de manifestació cultural. Així mateix, l'escola pot arribar a ser un dels llocs privilegiats on s'aglutinin aportacions culturals diverses d'una manera equilibrada, tal com és desitjable que passi a tot arreu de la nostra societat. La cultura, com a producte i manifestació de tota una societat, va al compàs de la dinàmica d'aquesta. No és pas mai una cosa acabada i estàtica, exterior a la gent, com una mena de dogma on tothom s'hi abeuria. Va canviant d'acord amb els alts i baixos, el predomini o les baixades dels diversos grups i de les diverses classes socials. A la Catalunya actual, i en la mesura que les capes populars —immigrants i autòctons— s'integrin en una mateixa lluita, per descomptat que reelaboraran la cultura nacional catalana. I això haurà d'allunyar la cristallització al nostre poble de grups culturals diferents en funció de la llengua o de la procedència geogràfica.

La reivindicació —per part dels immigrants— dels drets polítics, socials i culturals del lloc d'origen, el descobriment mateix de la seva problemàtica, com una de tantes alienacions a què han estat sotmesos, ha de ser un camí vàlid d'integració dins la nació catalana.

Cal no minimitzar, però, en tot això, la força aglutinadora que tenen els actuals mitjans de comunicació. Aquests mitjans els porten cap a identificar-se amb uns models culturals pejorativament standard, que no els vinculen gens amb la cultura de la societat on viuen, ni tampoc els revalora la pròpia cultura d'origen. Aquesta pseudocultura anivella, en el pitjor sentit, les capes populars de tot l'Estat, i un dels efectes secundaris que té —ben negatiu— és el d'eliminar la cultura popular, i no ja solament la de les nacionalitats i de les comunitats lingüístiques diferenciades de l'oficial, sinó la mateixa cultura popular castellana.

L'èmfasi que posem aquí en el fet migratori, doncs, és a causa de la complexitat que té i de les dificultats que comporta donar-hi solucions i, sobretot, amb possibilitats reals de ser assumides. La flexibilitat amb què cal aplicar les solucions no exclou pas per això la necessitat que aquestes tinguin una base racional i políticament coherent.

Escola i moviment polític

La reivindicació dels nostres drets nacionals és un afer que afecta objectivament la totalitat de la població de Catalunya; prendre-hi part activa, en aquesta reivindicació, assumir-la com a pròpia, demana encara una integració psicològica, una conscienciació política mínima, a la qual s'ha de fer arribar tothom. I aquí és cert que el fenomen de la desinformació, i, en conseqüència, les actituds d'indiferència i fins d'oposició afecten tant la població autòctona com la immigrada, amb graus diversos i amb matisos diversos, si ho volem, potser diferencialment tipificables en un cas i en l'altre. La lluita unitària del nostre poble contra la dictadura ha comportat grans avenços en la integració nacional de les capes populars; i això s'esdevenia precisament en la mesura que els projectes nacionals progressistes, englobaven la problemàtica social, econòmica, cultural, ... d'aquestes capes populars. La reivindicació dels drets nacionals catalans, inclosos els culturals i lingüístics, ha estat una constant cada cop més insistent i més clarament definida d'aquest sector

majoritari de la població, on s'encabeix justament la immensa majoria de la població immigrada. És per això que cal prosseguir els esforços per aquest camí de manera que s'hi vagin integrant majoritàriament tots els sectors del nostre poble.

L'escola, doncs, l'escola del poble, ha de respondre amb coherència a aquests plantejaments: la ignorància i fins la tergiversació de la nostra història, de la nostra geografia, de les nostres institucions, ha de trobar-hi la resposta d'un coneixement viu —«sobre el terreny», quan calgui i sigui possible— de la realitat que ens envolta; la desorientació pedagògica general i la degradació professional i laboral dels mestres ha de trobar-hi la resposta d'uns plans d'estudi radicalment diferents —realment democràtics i catalans—, d'unes Escoles Normals catalanes i on es dugui a terme la investigació pedagògica, i d'un sistema de contractació just, bé que sotmès, alhora, a les necessitats reals del país i a la seva personalitat específica; i així un llarg etcètera de contraposicions semblants.



ELS CONTINGUTS CATALANS DE L'ESCOLA

Fóra un error de tenir com a objectiu la introducció complementària a l'escola d'una geografia o d'una història de Catalunya, encabida dins una programació de continguts totalment aliens. Es tracta, ben al contrari d'un enfocament ben diferencial de totes les matèries que afaï la realitat catalana com a punt de partida. Aquesta demanda va lligada amb la demanda d'una adequació i renovació del treball de les diverses matèries a l'escola, si volem ser coherents, tant pel que fa a continguts com a mètodes. Així, per exemple, a les Ciències Socials, això hauria de suposar per als nois «...una adquisició de coneixements aptes per interpretar el món que els envolta, una adquisició d'actituds favorables a la transformació de les relacions socials existents i, a la vegada, que suposin l'adquisició dels instruments bàsics, tant per comprendre millor la realitat social, com per posar en pràctica aquelles actituds que serviran per transformar, si cal, el medi ambient».¹

Tal i com han assenyalat els especialistes en la didàctica de les Ciències Socials, la realitat geogràfica i social immediata és el lligam idoni dels conceptes que cal fer treballar. Cal advertir, però, que en uns casos i altres, és a dir, segons quins siguin els diversos contextos geogràfics i socials dels quals es parteixi, hi haurà una variació en els objectius immediats, però que l'objectiu general d'aconseguir connectar amb la realitat nacional ha de ser en tots per un igual. En això és indispensable no sols la conscienciació dels mestres, sinó que duguin aquesta intenció al llarg de tots els graus de l'ensenyament, i que ho apliquin a cada cas concret. Així mateix, però, el coneixement de les realitats concretes immediates ha de comportar també considerar-les sempre com a punt de partida per tal de fer, sistemàticament, referència a d'altres realitats, complementà-

ries o contrastives, tant nacionals, com de fora, que estiguin a l'abast dels nens.

Per acabar aquesta reflexió, però, caldrà introduir-hi encara un matís que considerem important. Així, cal vigilar molt perquè «...és possible de donar als alumnes una visió falsa de la realitat social; una visió d'una societat orgànica i integrada, formada per centres concèntrics, en la qual el nen és fill d'una família que junt amb d'altres —totes iguals— formen part d'un poble o ciutat, que al mateix temps forma part de Catalunya i de l'Estat espanyol i finalment de la comunitat internacional. Qualsevol referència a la pertinença de classe dels alumnes i les conseqüències pràctiques que se'n deriven podrien quedar fallaciosament dissimulades, si no s'hi va amb compte».²



1. Montserrat Casas, *Orientacions sobre la didàctica de les Ciències Socials*, «Perspectiva Escolar», núm. 5, gener 1976, pàg. 21.

2. *Ibid.*

La connexió amb el medi

A part els temes que en podríem dir «petits», com ara la casa, el carrer, etc., que serveixen per iniciar els nens més menuts a adonar-se ben bé del món immediat que els envolta, és qüestió d'anar pujant gradualment cap a unitats més grans.

El barri i/o la població és la primera gran unitat. Cada barri pot presentar unes possibilitats molt diferents: un barri vell d'una població ofereix, des dels noms dels carrers, fins als edificis històrics i els costums encara vivents, tot un seguit de connexions amb la història, l'art, l'economia, l'urbanisme, la llengua, el folklore, etc. En d'altres casos, sobretot en el de barris de creació nova, barris de blocs, o de barris ara gegants a partir d'un nucli originari molt petit, i també en els casos on s'ha perdut la consciència de barri a causa de la seva despersonalització, la vivència de la problemàtica que se'n deriva s'hauria de poder combinar de seguida amb el coneixement de realitats més arrelades. Això demana, doncs, una gran obertura de l'escola: cal atorgar un gran importància a les sortides i excursions, als contactes amb d'altres escoles (correspondència interescolar, visites), a l'assistència a certs actes, a la celebració de certes diades, etc.

Amb la comarca caldrà observar el mateix principi, tot i que el treball sobre la pròpia comarca ofereix sempre moltes més possibilitats: els diversos pobles i ciutats que la componen, la diversitat de costums, tradicions, festes populars, la diversitat d'usos lingüístics, la toponímia, l'oposició camp/ciutat/poble, els monuments històrics i artístics, els museus, els recursos econòmics, la composició social, etcètera. Un element didàctic de moltes possibilitats és la comparació entre barris i entre comarques. Aquí cal assenyalar la conveniència de triar una realitat molt diferent de la pròpia per tal de començar a tenir una visió global del país. Es tractaria, doncs, de descobrir les grans zones comarcals en funció de fets de tota mena: Catalunya rica/Catalunya pobre; humida/seca; industrial/agrícola; ... com també de treballar el fenomen de les migracions.

La realitat comarcal pot ser complementada amb tot altre tipus d'informació, a part el contacte directe: mapes, audiovisuals, etc. És molt important d'arribar a tenir una visió de la divisió comarcal de Catalunya, de la seva racionalitat i del seu

fonament en la realitat geogràfica, comercial, econòmica i humana, com a oposada a l'artificial divisió provincial, i com un element més de reivindicació cultural específic. (Es veu ben clara la necessitat de monografies sobre cada barri, poble, comarca, on s'aplegui tota la documentació del cas sobre història, economia, demografia, ecologia, monuments, folklore, etc. I també la centralització de tot aquest material en llocs claus del país. L'Escola de Magisteri hauria de ser el centre d'investigació idoni on s'arreglgués el material existent, es completés i se n'extragués totes les possibilitats didàctiques.)

Les realitats extranacionals

Sobretot cal evitar de fer salts en el buit, és a dir, passar de la realitat nacional cap a conceptes molt genèrics o massa allunyats del nostre món. Cal continuar, en canvi, amb els temes següents, més amplis, sense que això vulgui dir que s'hagi d'abandonar tots els anteriors. Al contrari, perquè l'explotació que es faci de més d'un tema no podrà pas ser excessivament horitzontal, sinó que caldrà tornar-hi tot sovint.

Els Països Catalans treballats en tots aquells aspectes comuns, sobretot: llengua, literatura, història, institucions, geografia, economia, ...

Treballar sobre la totalitat de l'Estat espanyol i fer adonar de tota la varietat nacional, cultural i lingüística que inclou. Treballar ja més específicament alguns d'aquests fets aprofitant l'origen dels nens de l'escola. (Aquí s'imposa una reflexió sobre el fet migratori dins de l'Estat i sobre l'emigració fora de l'Estat, amb les diferències que comporta.)

A partir d'un determinat moment (que es podria fixar aproximadament a la segona etapa d'EGB) es podrà començar de fer una sistematització dels conceptes treballats anteriorment. Així la història, la geografia, l'art, la cultura en general, com l'economia, la política, etc. s'han de poder seguir a través d'unes unitats travades lògicament, on es miri de lligar el màxim de coses possibles. És el moment adequat, doncs, per aprofundir la reflexió sobre el medi on vivim: la problemàtica del barri, de la ciutat o poble, de la comarca, la problemàtica nacional i cultural en general, el fet de la immigració.

El fet nacional continuarà essent el punt de partida, encara que calgui anar a parar a referències extranacionals, tant del context peninsular i europeu com mundial. Recordem aquí que l'existència i la pràctica d'una metodologia progressista, d'una pedagogia activa i moderna no ha comportat pas sempre, històricament, fer atenció al fet nacional (cas de l'Escola Moderna a Occitània).

Creiem que ha arribat el moment perquè els especialistes en la didàctica de les diferents matèries desenvolupin a la pràctica el principi segons el qual convé d'adequar els temes de treball a la nostra realitat nacional, comarcal i local. Com a resultat pràctic això hauria de donar una programació com més detallada millor partint de la realitat nacional nostra específica, amb indicació dels temes, de les unitats concretes, dels recursos didàctics, etcètera.

Així creiem —pensant, per exemple, en la història— que la prehistòria té a casa nostra prou elements per situar els escolars, d'entrada, en aquesta etapa. Que l'Estat Mitjà té prou elements específics i diferencials entre nosaltres: marca, feudalisme propi, expansió transpirinètica, expansió peninsular, confederació, corts, expansió comercial mediterrània, dret marítim, etc., perquè pugui ocupar preferentment l'estudi i el treball sistematitzat dels escolars. I així successivament fins a arribar a la revolució industrial, el moviment obrer i la renaixença cultural, econòmica i política contemporània.

Tota la temàtica nacional presenta, de fet, prou lligams amb d'altres àmbits més globals: Península i Europa, com amb d'altres fenòmens més generals i fins i tot

universals, amb els quals es pot establir una comparació complementària profitosa.

L'esperit nacional, democràtic i universal de l'escola catalana

Tot el panorama negatiu descrit més amunt d'opressió nacional, d'explotació exercida sobre les classes populars i especialment sobre la classe treballadora, de desarrelament de la població immigrada (així com els intents de manipulació lerrouxista a què han estat sotmesos) han de servir perquè l'escola de Catalunya es basi en uns fonaments renovats que permetin de superar-ho. La sortida no pot pas ser mai un replegament defensiu ni una contemplació idíl·lica de les quintaessències nacionals, sinó una perspectiva oberta a l'universalisme solidari, com a poble que ha recobrat la pròpia personalitat.

L'escola, doncs, ha de basar la seva acció social, política i cultural en aquells elements que es mostrin més adients

per ajudar a retrobar i a redefinir les nostres senyes d'identitat;

per ensenyar de practicar l'esperit de llibertat i de respecte envers les característiques culturals dels individus i dels grups dins de la societat catalana que volem;

per aconseguir una base cultural pròpia i ferma que ens faci veure la participació del nostre poble en l'empresa comuna de la humanitat, tant en els encerts, com en les errades, en les possibilitats i en les limitacions;

per desenvolupar l'esperit de solidaritat envers els pobles que ens són propers i que han sofert i sofreixen humiliacions semblants o pitjors, i afinar la sensibilitat respecte de qualsevol altra situació semblant arreu del món.



LA LLENGUA CATALANA A L'ESCOLA

La llengua catalana és un dels elements definidors de la nostra nacionalitat; n'és un element inseparable d'ençà dels seus orígens, al començament de l'Edat Mitjana. Tant és així que els alts i baixos polítics que han sofert Catalunya i els Països Catalans al llarg de la història han anat paral·lels amb els alts i baixos de la llengua: en l'ús públic, en la producció científica i literària i en la valoració social.

L'anivellació dels llenguatges romànics als diversos comtats de la Marca; l'expansió de la llengua amb les guerres de «reconquesta» i les repoblacions subsegüents a la Catalunya Nova, a les Illes, al País Valencià, a la Mediterrània; l'esclat d'una producció literària i científica en llengua catalana a partir del XIII; l'ús oficial d'una llengua unificada als Països Catalans durant tota l'època medieval; l'enlluernament posterior pel castellà, produït a les èlites d'ençà del XV a bona part del país; els forts embats de l'Estat centralista el XVII en tots els camps; la derrota del 1714, amb la imposició del centralisme borbònic uniformista; la Renaixença literària i lingüística, al compàs de la recuperació econòmica; el triomf del nacionalisme progressista el 1931; la desfeta del 1939 pel feixisme centralista; la resistència i la lenta ascensió dels quaranta anys...

L'opressió nacional dels Països Catalans, doncs, multiseular ja, ha tingut de sempre com una de les fites primeres o bé l'arraconament de la llengua catalana, o bé (d'ençà de l'Estat borbònic) la seva postergació i prohibició en l'ús oficial, o bé (a l'Estat franquista) la seva eliminació de l'esfera pública (fos oficial o no). I aquest trauma ha anat acompanyat sempre de la imposició d'una llengua concreta (el castellà a l'Estat espanyol i el francès a l'Estat francès).

L'any 1939, però, significa el trencament més brutal i més dràstic que s'hagi pro-



duït mai a la nostra història. En primer lloc perquè talla alhora el procés més decidit de recuperació nacional d'ençà del XVIII, i el de recobrament progressiu i accelerat del paper social de la llengua catalana a Catalunya: ús oficial i públic, mitjans de comunicació, ensenyament, ...; i en segon lloc perquè la prohibició ha estat la més profunda i extensa de totes. Al mateix temps les fortes onades immigratòries provoquen l'efecte secundari d'una castellanització efectiva i de dimensions creixents a les capes populars del país, especialment a les zones urbanes i industrials. Grans nuclis de població immigrada viuen dins la societat catalana ignorant quasi absolutament la realitat del país on s'estan: ni el carrer, ni els mitjans de comunicació social, ni l'escola, ni tan sols la feina en molts casos no els hi proporcionen cap contacte.

Així, doncs, ens trobem una llengua reduïda cada cop més a l'àmbit familiar parlat de la població autòctona, sense possibilitat de crear-la literàriament, ni de llegir-la enlloc, ni d'aprendre-la a l'escola; una llengua que cada cop troba més gent que no l'entén dins la mateixa societat (i ara ja no solament als llocs oficials, sinó al carrer mateix), una llengua, doncs, que es va retraient en l'ús, i que, en conseqüència, va baixant en la consideració social. I per damunt de totes aquestes vicissituds, el fet objectiu que les provoca: els aparells de l'Estat centralista, amatent a no cedir ni un pam del terreny usurpat per la força. Aquesta realitat objectiva que provoca i fomenta tals conseqüències té, així ma-

teix, l'efecte secundari en la població catalana de fer confondre causa i efecte: la nostra llengua, la nostra cultura, serien considerades com de segona categoria pel fet de no poder remuntar més enllà del nivell familiar i colloquial. Esdevenen, doncs, una llengua i una cultura provincianes (novament no aptes «para la república de las letras»: la història sembla retornar d'una manera cíclica).

La recuperació lingüística, doncs, en tots els fronts on cal fer-la, no es pot pas dur endavant d'una manera racional —i socialment justa, equilibrada i integradora—, si no es té en compte tota la complexitat que enclou. I cal dir que la tasca és difícil i que no sempre se n'encertaran (com de fet no se n'han encertat) tots els camins i totes les realitzacions.

Repercussions a l'escola de l'opressió cultural i lingüística

La situació d'opressió que ha sofert el català ha influenciat, vulgues o no, també aquells mestres que semblava que tenien clar el lloc que havia d'ocupar el català a l'escola. Trobem en aquest sentit fets que ens feien adonar que no era així i que en realitat continuaven considerant el castellà com a única llengua per a l'adquisició dels coneixements. Explicarem algunes situacions que ho illustren prou:

a) Fins fa poc els mestres pensaven que havien de tenir respecte a la llengua del nen. Què volia dir aquest respecte? Respectaven la llengua dels castellanoparlants i se'ls adreçaven sempre en castellà, els feien fer tot el treball en castellà encara que només es tractés de dos o tres nens en una classe de trenta. Ara bé, què passava amb els catalanoparlants? Començaven fent l'aprenentatge en català i passaven progressivament al castellà, que es convertia, a segona etapa, en la llengua habitual d'expressió escrita per treballar les diverses matèries.

b) Sobretot a final de primera etapa i a començament de la segona, el català es converteix en la llengua oral, però es passa al castellà per a tots els treballs escrits. Tot i que s'explica en català, ens trobem tot sovint que la terminologia específica i científica es diu en castellà. El mestre no veu la necessitat d'informar-se per poder donar de manera correcta la terminologia en català. El rigor científic amb què

moltes vegades es donen les matèries no va pas acompanyat de cap mena de rigor en la utilització de la llengua a classe.

Això, però, s'ha produït en uns mestres i en unes escoles que han mirat de trencar els motlles de l'ensenyament oficial i l'han volgut viu, renovat i arrelat al país. Aquestes realitats ens il·lustren prou bé sobre les dures condicions en què s'ha hagut i s'ha de lluitar encara. Mentrestant a la immensa majoria d'escoles: la privada d'acadèmia, la religiosa i, sobretot, l'estatal, el menyspreu, la ignorància o la indiferència envers la llengua i la cultura del país continuava i continua sent-hi als nivells més primaris. Això només s'ha començat de suavitzar darrerament a partir d'unes classes de català fetes per professors especialitzats provinents de fora de l'escola o bé per una part dels mateixos mestres que s'han pogut anar reciclant sobretot durant els darrers anys.

La realitat actual de l'ensenyament de la llengua catalana

La primera quantificació sistemàtica coneguda de l'ensenyament del català a l'EGB a Catalunya ha estat possible gràcies a una investigació sobre els centres escolars i els mestres d'aquest nivell de l'ensenyament. Aquest treball es basa en una recollida d'informació d'una mostra representativa dels centres i mestres dels municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya, és a dir, de la realitat escolar de la Catalunya urbana (que representa el 75 per cent de la població total) el curs 1974-75.

Aquestes dades, però, no han estat rectificades per treballs posteriors durant els tres cursos següents, fins ara. Per això les donem, tot i que al final d'aquest apartat hi fem algunes observacions per resituar-les al moment present.

Segons les dades obtingudes, doncs, durant el curs 1974-75 hi havia un 45,2 per cent dels centres que feien —almenys— classe de català en algun curs de l'EGB. Això no vol pas dir que se'n fes a tots els cursos, ni que hi fos obligatòria l'assistència. En altres paraules, no vol dir que el 45,2 per cent dels alumnes d'ensenyament bàsic rebessin classes de català. En realitat, només un 60 per cent dels centres que feien classe de català, la feien obligatòria. Per altra part, hi havia bastants cen-



tres que en feien només a la primera o a la segona etapa de la bàsica, de manera que només un 70 per cent de centres (del 45,2 anterior) en feien a tots els cursos. Tenint en compte totes aquestes coses podem estimar en un 23 per cent els alumnes que rebien classe obligatòriament, i un 15 per cent els que hi podien anar voluntàriament. No ens consta, però, quina proporció hi assistia.

Ara bé, què vol dir classe de català? Quant de temps s'hi dedicava? Es feia a dins o fora de l'horari escolar?

La gran majoria dels centres feien una o dues hores de classe a la setmana, encara que la distribució de la proporció de centres segons l'horari que hi dedicaven era molt variable.

Se'n podia concloure, però, que si bé l'extensió de l'ensenyament del català era més àmplia del que probablement es podia creure, la dedicació era, en general, encara força baixa.

Una altra qüestió interessant és la de qui donava les classes. El nivell de coneixement del català per part dels mestres apareixia bastant baix. Molts centres s'han vist obligats a introduir el professor de català, entenent com a tal aquell qui està especialitzat en el seu ensenyament sense ser mestre de professió en moltes ocasions, i sense formar part del claustre de professors força sovint. Fins i tot, en nombrosos casos, no és pagat pel centre on treballa.

La situació era d'un 50 per cent de centres on feien la classe els propis mestres, un 40 per cent amb professors de català, i un 10 per cent que combinava els dos tipus de professorat.

Sense que les puguem demostrar encara estadísticament, s'hi poden aportar dades de significació, sobretot qualitativa, com a variants a tenir en compte.

Com a dada positiva hi hauria la intensificació i l'extensió del reciclatge de mestres en exercici i de la preparació d'alumnes de les Normals catalanes. Això, sens dubte, ha permès de potenciar les possibilitats de catalanització a través mateix dels mestres. De fet, això ja ha començat de ser factible dins algunes escoles estatals. I també la penetració d'uns objectius més clars de catalanització a força escoles ja iniciades en aquest camí.

Com a dada negativa, la retirada, a bona part del cinturó barceloní, de classes de català a les escoles estatals en fallar el suport econòmic als professors de català per part de la institució privada que ho mantenia.¹

La planificació lingüística a l'escola

Cal reconèixer d'entrada que totes les realitzacions que hi ha hagut fins ara en aquest terreny han estat marcadament progressistes, malgrat les limitacions en què s'han mogut, malgrat la manca de coordinació i malgrat les situacions d'aïllament que s'han produït més d'un cop: les escoles que han optat per una catalanització (més agosarada o més tímida), els diversos reciclatges globals o parcials dels ensenyants, la formació de personal especialitzat per ensenyar el català, la introducció de l'assignatura de llengua catalana a moltes escoles, ... El més mínim sentit comú, doncs, demana de no fer marxa enrere en cap d'aquests camps, ans al contrari.

S'imposa, però, d'aglutinar tots aquests esforços i abocar-los cap a uns objectius més clars de catalanització general de tot el sistema d'ensenyament. ■

1. L'apartat «La realitat actual de l'ensenyament de la llengua catalana», com també el primer apartat de l'article següent, estan trets dels articles de Jordi Vives al «Diari de Barcelona», apareguts el 19-VI-76 i el 26-VI-76 respectivament. Aquests articles eren un avanç del treball realitzat per J. M. Masjuan i J. Vives, del Departament de Sociologia de «Rosa Sensat», amb l'assessorament científic d'E. Pinilla de las Heras, i dut a terme als laboratoris de l'ICESB.

LA CATALANITZACIÓ LINGÜÍSTICA DE L'ESCOLA

Els diferents tipus d'escoles que hi ha segons la llengua dels alumnes són fruit d'una sèrie de factors sociològics complexos d'analitzar, produïts pels nombrosos fenòmens immigratoris d'aquests darrers anys. La composició lingüística de l'alumnat de les diferents zones geogràfiques, sobretot les més immediates a les grans ciutats, o sigui les zones industrials, reflecteixen aquest fet, ja que ens trobem davant d'autèntiques concentracions d'immigrats que viuen en una situació d'apartheid. Encara que aquest sector de la població estigui disposat a integrar-se al país, i tenint en compte que l'escola ha de ser un dels principals camins que faci possible aquesta integració, el panorama de l'escola actual —manca de places escolars, absència o presència mínima d'escoles catalanes a determinats barris, sovint restringides a unes classes socials— no els ho permet.

El coneixement de la composició lingüística dels alumnes d'ensenyament bàsic a Catalunya ens serà necessari si volem concretar les línies mestres de qualsevol programa, quantificant necessitats, establint prioritats detallades, etc., perquè les accions a emprendre seran diferents segons el grau de segregació lingüística i el contacte de llengües de cada centre.

Es cert que entre els immigrants hi ha unes minories que no són de parla castellana (cal referir-se especialment als de parla gallega, encara que també n'hi ha d'altres), i que a dreta llei no són castellanoparlants. La realitat actual, però, provoca en ells una aculturació lingüística que, tot i que de vegades es resol cap al català, és molt més freqüent que sigui cap al castellà: d'aquí que, ara com ara, a

l'escola només es planteja la consideració dels catalanoparlants i dels no-catalanoparlants, reduïbles —grosso modo— a castellanoparlants. La possibilitat d'introduir més matisos en aquest enfocament, creiem que, en aquests moments, no depèn tant de consideracions teòriques, com de realitzacions concretes que puguin aparèixer com una pràctica escolar vàlida dins tot aquest procés d'escola catalana.

En els municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya, hi ha un 45,5 % d'alumnes catalanoparlants. Dins aquest àmbit geogràfic s'observen variacions considerables, segons la importància del corrent immigratori. La zona amb menor proporció de catalanoparlants (29,5 %) està constituïda pels municipis de la conurbació barcelonina: l'Hospitalet, el Prat, Cornellà, Esplugues, Sant Just, Santa Coloma, Sant Adrià i Badalona. La ciutat de Barcelona ofereix un percentatge del 47,7 % i a la resta de municipis de l'antiga àrea metropolitana de Barcelona (exclosa la conurbació barcelonina, per tant) és del 42,1 %. A la resta de municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya, la proporció puja fins al 62,2 %. És de preveure que a les zones rurals (no incloses en el present estudi) aquesta proporció sigui molt més alta, de forma que en el conjunt de tot Catalunya pot ser superior al 45,5 % abans indicat.

Ara bé, en els centres escolars ¿quines proporcions d'alumnes catalanoparlants hi ha? ¿Es dona una polarització de catalanoparlants i de no-catalanoparlants cap a centres escolars diferents, o predominen els centres amb una composició lingüística semblant a la de la població on es troben situats?

Per tal d'aclarir-ho hem classificat els centres escolars en cinc tipus, d'acord amb els resultats:

A. Centres amb majoria de catalanoparlants (més del 90 %).

B. Centres amb majoria relativa de catalanoparlants (entre un 60 i un 90 %).

C. Centres on els catalanoparlants representen entre un 40 i un 60 %.

D. Centres amb minoria relativa de catalanoparlants (entre un 40 i un 10 %).

E. Centres amb gran minoria de catalanoparlants (menys del 10 %).

Podem resumir la situació escolar en el següent quadre:

Proporció de centres de cada tipus de situació lingüística

Tipus	Barcelona	Conurbació	Resta àrea	Resta Catalunya	Conjunt
A	8,4	—	6,2	16,5	8,3
B	23,1	10,5	26,1	28,9	24,2
C	23,6	21,0	11,2	10,4	19,2
D	31,8	37,8	31,1	41,7	31,3
E	13,1	30,7	25,4	2,5	17,0

A la vista d'aquestes dades en podem treure les següents conclusions pel que fa referència al grau de segregació:

1. Les escoles de tipologia A, o sigui les que estan compostes majoritàriament per alumnes catalanoparlants, no es donen a la conurbació de Barcelona.

2. El fet que les escoles estiguin polaritzades en tipus A i E vol dir que hi ha una segregació real. Si ens trobéssim en vies d'una completa integració, la composició lingüística de les escoles no tendria al monolingüisme d'una de les llengües sinó que el percentatge de catalanoparlants i de no-catalanoparlants seria més acostat a la composició real de la població.

3. Tant a Barcelona, a la conurbació, com a la resta de l'àrea, són molt més nombroses les escoles del tipus E, que no pas les del tipus A.

La integració lingüística segons la tipologia escolar

De cara a donar unes alternatives, redistribuirem els cinc punts d'escola de què parlàvem abans en tres:

A) fins a un 75 % de catalanoparlants;

B) entre un 25 i un 75 % de catalanoparlants;

C) fins a un 25 % de catalanoparlants.

Tipus a

Aquest tipus permet, decididament, d'utilitzar el català com a única llengua de vida i d'estudi.

En català es podrà fer, doncs, l'ambientació general d'escola i de cada classe, tant a nivell oral com escrit: rètols i cartells, avisos, trobades, reunions, assemblees, festes, projecció al barri, etc.

En català s'adquirirà els coneixements i en català es concretarà qualsevol treball, oral i escrit, de qualsevol àrea, i això tot al llarg de l'escolaritat.

A l'inici de l'escolaritat, pot ser que en algun centre el percentatge més elevat de nens no-catalanoparlants demani un esforç especial per establir una gradació adequada d'ensenyament del català segons el nivell de coneixement de l'alumnat. En aquest cas l'existència de preescolar ho facilitarà encara més. Hi ha també un altre factor que hi ajuda: el català, que és la llengua de la majoria dels alumnes és, òbviament, la que més se sent en converses de vida d'escola.

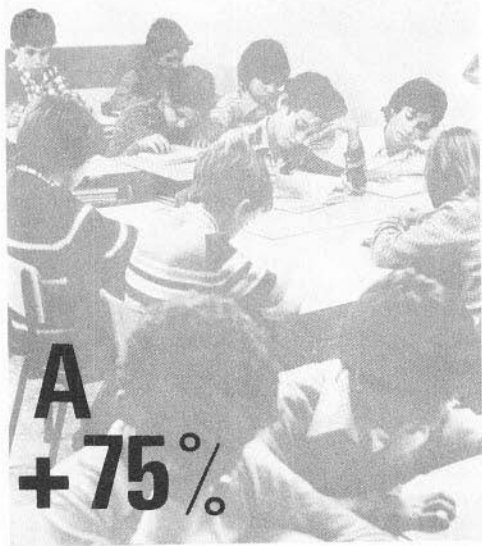
Cal deduir, doncs, que la constitució d'un grup lingüísticament homogeni s'aconsegueix sense esforç i ben aviat.

De cara a una completa integració lingüística d'aquesta minoria de no-catalanoparlants, la tendència ha de ser que el nen arribi a parlar català amb tota normalitat i, a partir d'aquest moment, com a catalanoparlant, farà ja l'aprenentatge de la lectura-escritura en català. En aquest sentit és essencial l'actitud positiva dels pares, perquè convé que el nen trobi l'assentiment de la família en allò que fa a l'escola.

La introducció del castellà s'hauria de fer quan els nens tinguessin ja assolida l'estructura del català. D'una manera indicativa, ho podríem fixar cap als vuit anys.

Quan el nen comença el castellà a l'escola, ja en té un coneixement més o menys

16 actiu a causa de l'ambient, per això pot ser molt beneficiosa la sistematització d'aquest castellà que el nen rep d'una manera indiscriminada, és a dir, l'ajudaria a anar identificant i destriant les dues llengües.



A
+75%

Tipus b

Per al grup de catalanoparlants, el català —que és la seva llengua i la llengua del país— ha de ser, com al tipus *a*, l'única llengua d'estudi durant tota l'escolaritat.

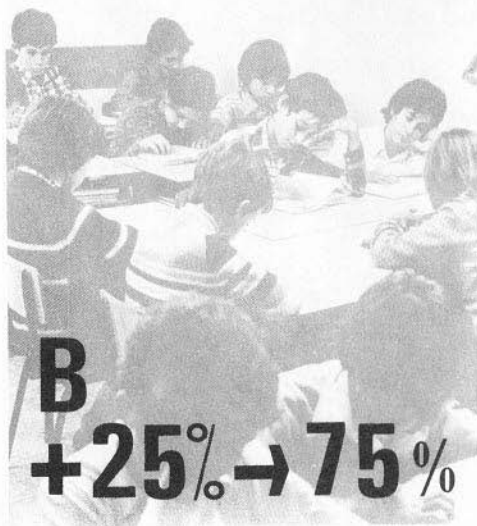
En l'ambientació d'escola i de classe, el català ha de ser-hi present sempre i de bon començament; això hi ha de poder fer molt més encara que la mateixa classe de llengua catalana, ja que el nen es trobarà dins un context força motivador per a l'aprenentatge del català.

Ja des dels primers nivells —des de preescolar si n'hi ha— caldrà passar per un primer període d'aprenentatge intensiu del català per als no-catalanoparlants. La justificació d'aquest plantejament està en el fet que l'ambient de fora de l'escola, ara com ara, proporciona molt poc contacte amb el català. L'escola, doncs, ho ha de poder suplir.

Mentre hi hagi nens que encara no dominin prou el català —oral i escrit— s'ha de vigilar de no caure en l'error de fer dos grups totalment aïllats. Pensem que l'escola ens dona moltes possibilitats de fer treballs en grup: confecció de murals, treballs monogràfics, manualitats, etc. Cal procurar que en tots els grups que es cons-

titueixin es trenquin les barreres de la llengua i que els nens s'ajuntin per afinitats, interessos, etc.

La tendència ha de ser, en qualsevol cas, d'arribar a constituir un grup lingüísticament homogeni, és a dir, caminar cap al tipus *a*. És difícil de fixar a quin curs s'ha d'aconseguir. Hi ha una sèrie de factors que ho determinen: el lloc on hi ha situada l'escola, el tipus d'alumnat i també les condicions materials, etc. De totes maneres s'ha de procurar que, almenys a l'acabament de la primera etapa, aquests nois tinguin prou coneixement del català perquè puguin fer treballs de classe juntament amb els altres.



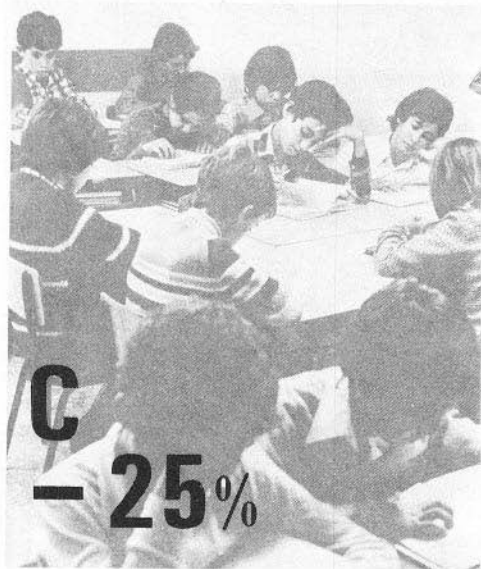
B
+25% → 75%

Tipus c

Aquí cal aconseguir que el català sigui llengua vivencial per a tothom dins l'escola, que sigui la llengua de relació amb els mestres des del moment que el nen la domina i la fa seva. I cal, per tant, un aprenentatge molt a fons del català; s'ha d'intensificar, doncs, la quantitat d'hores dedicades al seu aprenentatge i començar —com al tipus *b*— com més aviat millor.

Els nois han de treballar en la seva llengua fins que el progrés en l'aprenentatge del català els permeti de treballar ja en aquesta llengua.

Entre el tipus *a* i el *c* hi ha una diferència substancial: en el cas *c* la llengua de la minoria lingüística coincideix amb la llengua del país. Aquesta minoria té el dret d'aprendre en la seva llengua i l'escola té el deure de facilitar-li-ho.



L'aprenentatge de la segona llengua

Convé tenir present la funció de les dues llengües a l'escola catalana. Cada llengua representa no només una eina de comunicació, sinó uns valors culturals del poble que la parla. Una llengua amb la qual s'ha creat una cultura, entesa aquesta paraula en un sentit molt general i ample: costums, festes, literatura, folklore en general, i qualsevol manifestació d'un país. El català, a més, és la llengua que connecta i explica la geografia, la història, la vida mateixa del país. L'aprenentatge d'una llengua o l'estudi de la pròpia ha d'anar acompanyat de tot aquest entorn.

L'escola que té aquests punts presents a la programació farà que el noi que s'enfronta amb l'estudi de la llengua del medi —català com a segona llengua— i que no coincideix amb la seva, s'insereixi també en la seva cultura. Aquest fet li facilitarà la utilització d'aquesta llengua —en un principi segona— com a llengua de vida, després d'haver seguit un aprenentatge sistemàtic i progressiu.

En el cas dels nois que tenen com a parla habitual el català, també han de trobar un entorn per a l'aprenentatge de la segona llengua —en aquest cas la castellana— per tal de no tenir únicament accés a la llengua com a instrument de comunicació, sinó que li ha de servir per entendre i conèixer les diferents manifestacions dels diversos pobles que s'expressen en castellà.

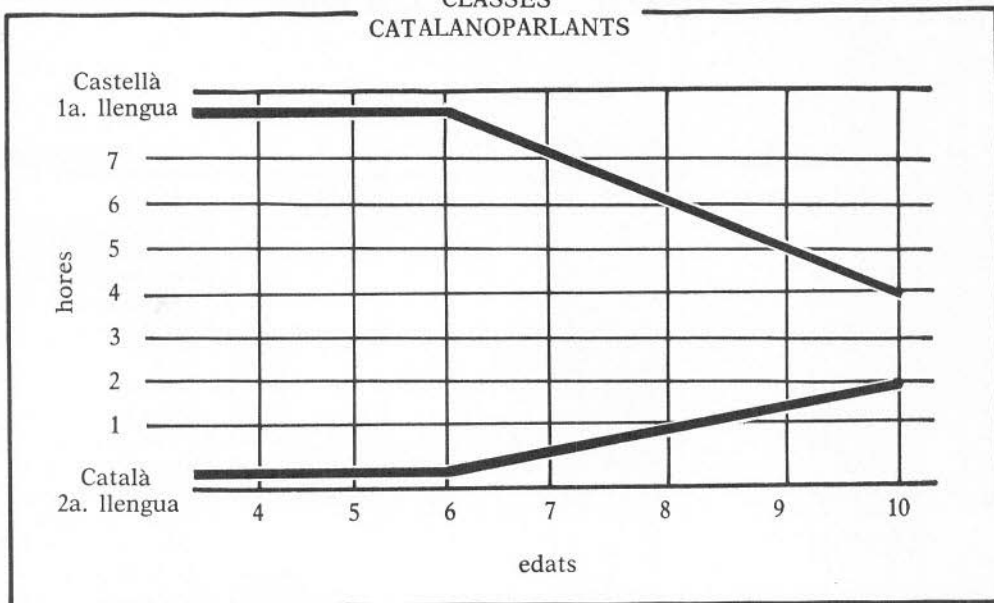
Ens trobem, doncs, que hem de fer una programació de primera llengua —català i castellà— i una programació de segona llengua —català i castellà—. L'objectiu principal seria aconseguir un domini del català —per als nens no catalanoparlants— que els permetés d'integrar-se progressivament als treballs en català i, evidentment, un treball sistemàtic del castellà com a primera llengua que és. Els nens catalanoparlants han d'aconseguir també un bon ús del castellà i un domini del català com a llengua que és de vida.

Fins ara hem topat amb unes dificultats que ens han fet difícil per no dir impossible la tasca en aquest sentit: poca preparació lingüística dels mestres, quantitat de mestres que procedeixen de diferents zones geogràfiques de l'Estat espanyol i amb molt poc o nul coneixement de la llengua del nostre país, disposicions ambigües del Ministeri que només veia la possibilitat de treballar el català si portava a un millor aprenentatge de la llengua oficial, i, encara, el problema de la manca d'investigació tant pel que fa a material didàctic, com a coneixement de les dades reals en què basar la planificació. Tot i que les circumstàncies no han canviat gaire, ens mirem la situació des d'un punt de vista més optimista.

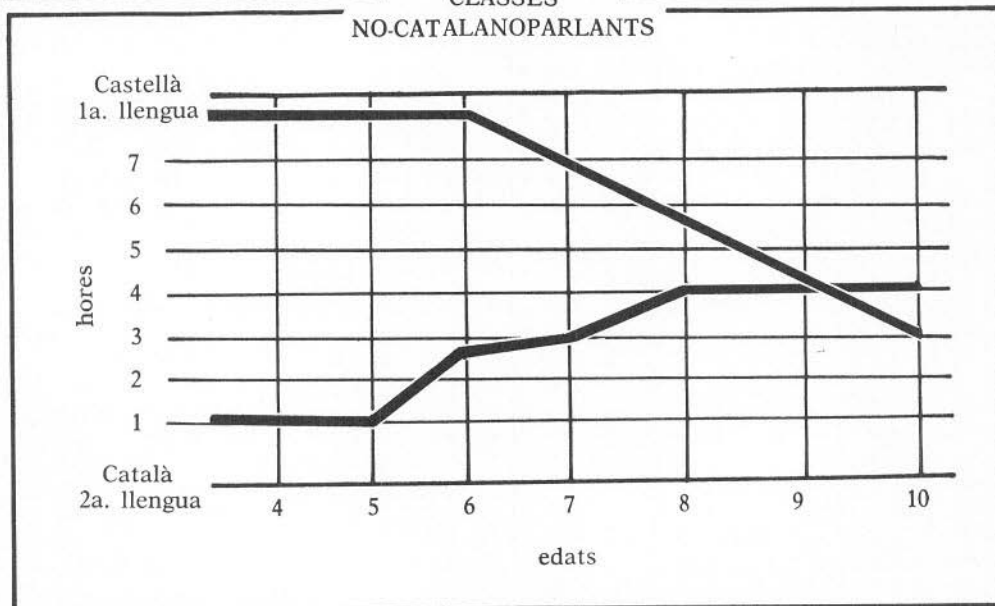
Una primera i una segona llengües demanen uns materials i unes tècniques específiques. El treball de primera llengua ha d'ajudar a fer-se conscient de la pròpia llengua, ha de servir per poder-se expressar, comprendre i interpretar qualsevol mena de comunicació. La base és fomentar la creativitat partint dels recursos que ofereix la pròpia parla, la dels companys i els textos literaris o contes i el folklore en general. Els nois que treballen una segona llengua s'enfronten amb una llengua de la qual no tenen coneixements profunds. El procés ha de ser un treball sistemàtic: memoritzacions (repeticions, cançons, jocs, representacions memoritzades, etc.)... i tot un seguit d'activitats fins a arribar a poder utilitzar un llenguatge de creació també amb la segona llengua.

Exposem tot seguit una gràfica orientativa de la introducció d'una i altra llengua. Aquesta gràfica preveu un progrés real i continu del català i del castellà com a segona llengua, de tal manera que sigui possible de fusionar tots dos grups lingüístics en un de sol.

CLASSES
CATALANOPARLANTS



CLASSES
NO-CATALANOPARLANTS



Tenint en compte les múltiples situacions de contacte de dues llengües, cal que cada escola tingui prou flexibilitat en les programacions per tal d'aconseguir l'objectiu d'una escola catalana. Cal prendre's aquestes gràfiques només com a orientatives i tenir ben present que cal adaptar-les a cada escola en concret. La gràfica 1 respon a una classe de nens catalanoparlants, la 2 a una de no-catalanoparlants. En realitat, però, no es troben aquests tipus purs. Les classes estan formades, com ja hem vist a l'apartat de tipologia escolar, per dos grups lingüístics. Hi ha molts elements que ens poden fer variar el procés: centres sense preescolar, nens reclutats a última hora i que s'integren a diversos nivells de 1a. o de 2a. etapa. Tot són casos que cal considerar i tractar objectivament; en alguns casos caldrà un material específic, ni que sigui per a un petit grup de nens, en d'altres, classes intensives de recuperació i, en tots els casos, una forta motivació cap als enfocaments de l'escola i unes ganes d'integrar-los a la resta del grup com més aviat millor.

Tant l'esquema 1 com el 2, quan tracten la 1a. llengua, consideren que des de parvulari fins a 3r. de bàsica, ha d'ocupar una part considerable de l'horari escolar. Pensem que a preescolar totes les activitats estan al voltant del llenguatge: observacions, matemàtica, etc. L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura ocupa fins a 3r. de bàsica, d'aquí que colloquem un bon gruix d'hores dedicades a llenguatge en aquests nivells.

L'ensenyament d'una segona llengua sí

que canvia substancialment segons la llengua que es treballa. Si pensem que l'escola ha de preparar el nen per viure en la seva societat, és evident que, per aprendre català com a 2a. segona llengua, calen uns esforços que es veuen reflectits en un nombre d'hores important dedicades al seu estudi.

En canvi, el castellà 2a. llengua per a catalanoparlants no s'ha d'emportar tantes hores per un seguit de raons:

1. No ha de convertir-se en llengua de vida.

2. Actualment els mitjans de comunicació —pràcticament tots en castellà— són la primera escola per al nen de parla catalana.

3. Això fa que el castellà no sigui una llengua desconeguda. Quan l'escola comença a fer un treball sistemàtic, el mestre sol veure's sorprès de la rapidesa en l'assimilació tant de lèxic, com d'estructures, com de llengua escrita.

Aquestes gràfiques consideren només les activitats més lligades al llenguatge, caldria, però, considerar a més a més coses com:

1. La resta de matèries. Els nens castellanoparlants haurien d'anar passant progressivament a treballar-ne en català a mesura que l'aprenentatge progressiu en aquesta llengua li ho permeti.

2. Ambientació i vida d'escola: procurar per tots els mitjans que els cartells, anuncis, així com tots els papers de secretaria siguin en català.

3. Arrelament al medi —que ha de venir produït per l'enfocament de la programació general de l'escola. ■

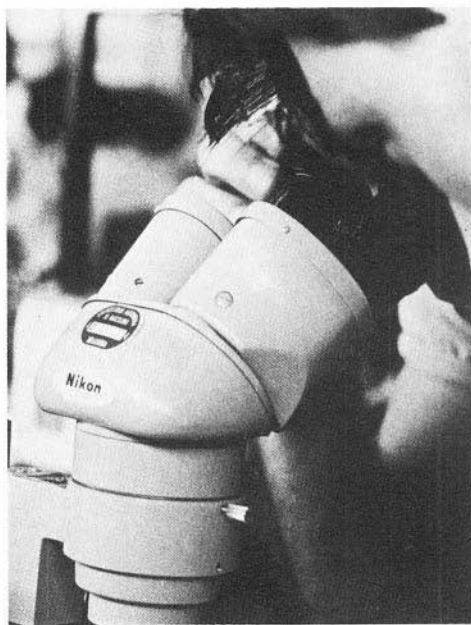
1. L'apartat «La realitat actual de l'ensenyament de la llengua catalana», com també el primer apartat de l'article següent, estan trets dels articles de Jordi Vives al «Diario de Barcelona», apareguts el 19-VI-76 i el 26-VI-76

respectivament. Aquests articles eren un avanç del treball realitzat per J. M. Masjuan i J. Vives, del Departament de Sociologia de «Rosa Sensat», amb l'assessorament científic d'E. Píñilla de las Heras, i dut a terme als laboratoris de l'ICESB.

LA FORMACIÓ DEL MESTRE A CATALUNYA

Dintre de tota aquesta manera d'entendre l'escola aquí, hi ha una peça fonamental: els mestres. D'entrada veiem que hi ha situacions de mestres complexes i variades. A causa de la pràctica actual de provisió de places, molts mestres van a parar a un medi desconegut per a ells, amb totes les conseqüències negatives des del punt de vista pedagògic. I encara, les diferències culturals i lingüístiques agreugen aquest fenomen en el nostre cas, com en els altres casos semblants que hi ha dins l'Estat espanyol. Cal fer, encara, una altra consideració: tant els que provenen d'una zona geogràfica com d'una altra —sobretot les promocions de després del 39— han passat per unes Normals unificadores i desarrelades de tot i de tothom. Ni tan sols van aprendre un mètode de treball del medi que els permetria adaptar-lo a cada circumstància concreta. Per tant, uns i altres mestres, siguin o no catalanoparlants tenen unes deficiències força notables i algunes comunes: desconeixement dels continguts generals lligats al medi que cal donar a l'escola: literatura, geografia, ciències naturals, folklore, etc. (els del país, tot i que hi estan més familiaritzats, no tenen, però, una base prou científica per impartir-les a l'escola), falta de plantejament de com ha de ser l'escola a Catalunya, etc. A aquesta llista s'hi suma encara el fet del desconeixement del català de bastants mestres no-catalanoparlants. No oblidem, però, que molts dels catalanoparlants, tot i que tenen un bon domini del català parlat, no en tenen prou domini a nivell escrit per posar-s'hi a treballar a l'escola.

Per a uns i altres, d'aquests mestres, cal establir uns criteris molt flexibles que permetin la reconversió gradual, però ac-



celerada, del sistema vigent. Caldrà una planificació de reciclatge que contempli tots els mestres i que compregui tant els aspectes culturals com els lingüístics i que, a la vegada, considerarà la possibilitat d'oferir-lo o bé en hores hàbils o bé amb compensacions econòmiques adequades.

Mentrestant cal un estudi del professorat de cada escola i, si cal, fer una redistribució dels mestres en funció de la formació que té cadascun. De moment, un element important a considerar en tot aquest procés de canvi són els professors de català. La seva tasca hauria d'agafar un caire absolutament diferent: el professor que anava a fer la seva hora de català



i que estava desconectat de l'escola, s'hauria de convertir en una persona que, com un mestre més, forma part de la marxa de l'escola. De donar la classe de català passaria a donar la llengua en col·laboració amb la mestra o el mestre de classe amb qui no només planificarien la llengua, sinó totes les altres matèries.

Una altra qüestió és la de les noves formades de mestres. Els continguts catalans han de ser el punt de partida de l'ensenyament a les Escoles Normals. Continguts en sentit general: literatura, economia, sociologia, política, història, geografia, etnografia i folklore, història de la pedagogia i de la investigació científica, coneixement del medi en general ...

Els plans d'estudi de les Escoles Normals s'han d'adequar a aquestes exigències, i per consegüent, les matèries que s'hi refereixen han de constituir el canemàs de tot el pla d'estudis. Això exclou, doncs,

que l'Escola Normal es posi com a objectiu de tenir una assignatura que es digui «geografia o història de Catalunya».

Per formar els mestres que una societat catalana normalitzada necessitarà, cal ja des d'ara que s'iniciï a les Escoles Normals dels Països Catalans una reflexió profunda sobre la situació nacional en el passat i en el moment actual. En aquesta reflexió caldria tenir en compte l'opressió nacional, els efectes d'aquesta opressió damunt les diverses classes socials, el fenomen de la immigració, les tergiversacions de la nostra història i de la nostra cultura, etc.

La llengua vehicular de l'ensenyament als Països Catalans ha de ser el català. En funció d'aquest principi, l'Escola Normal ha d'habilitar els futurs mestres per poder impartir l'ensenyament de la llengua catalana, en tota la gamma de la tipologia escolar que hi hagi al país. I, per tant, també, la llengua vehicular de l'ensenyament a l'Escola Normal serà el català. Alhora, i tenint en compte el moment actual, l'Escola Normal ha de capacitar els alumnes per a l'ensenyament de la llengua castellana, en les diferents situacions en què es trobarà.

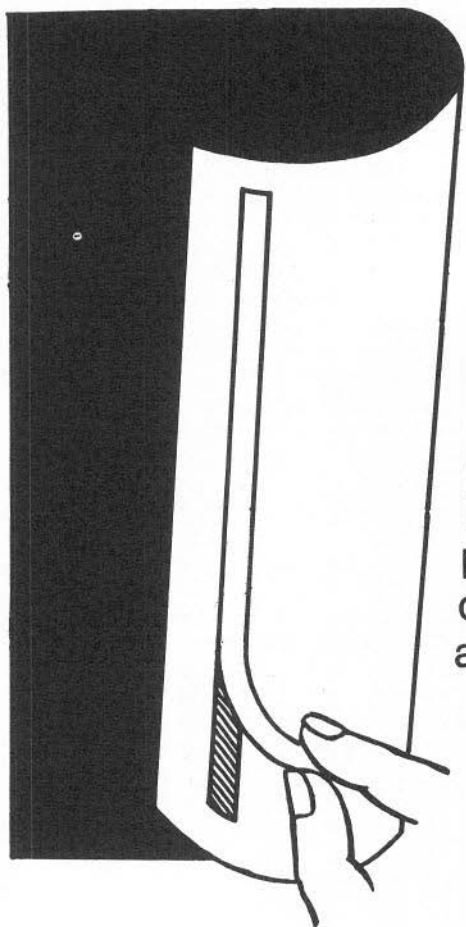
No cal dir que l'Escola Normal ha de facilitar també un aprenentatge accelerat de català parlat per a estudiants no-catalanoparlants. S'hauria de concentrar en els primers cursos per tal que permetés a l'alumne seguir sense grans dificultats la resta de les classes.

La capacitat general, doncs, per a tots els mestres que surtin de la Normal ha de ser la de poder impartir l'ensenyament en català i/o en castellà de manera indistinta i amb independència de llur llengua d'origen.



[®] APLI

Cinta autoadhesiva doble cara



Per a enganxar tota mena de cartells, fullets, prospectes, fotografies, etc...
D'utilitat a les empreses, a les escoles, a la llar,...
i especialment per a publicitaris, aparadoristes, decoradors, dibuixants, arquitectes, etc.

*De venda a la vostra
papereria habitual.*

És un producte

CAPOSA[®]

LA CATALALITZACIÓ DE L'ESCOLA



EL PROBLEMA

La reconstrucció nacional catalana és tasca difícil per raons que tots sabem i per les quals no cal ja lamentar-se més, ans ben al contrari, posar-se a treballar. I en aquesta tasca les escoles tenim un paper essencial a fer, perquè el futur de la cultura catalana passa per l'Escola Catalana.

El problema és clar, i el que cal en molts casos no són pas ganes de fer-ho sinó idees pràctiques de com anar-ho fent. Aquest és l'objectiu del nostre article.

UN ESQUEMA DE TREBALL

D'acord amb l'experiència realitzada al nostre Centre, proposem un esquema de treball que pot servir a altres centres que es plantegin l'objectiu de catalanitzar la seva escola. El procés de catalanització el concebem en quatre etapes:

- Dades de la situació: l'Enquesta.
- Presca de consciència del professorat i elecció d'objectius: el Document de Treball.
- Catalanització de continguts: accions i activitats.
- Crítica de resultats.

Detallarem les quatre etapes. Farem en cada una d'elles referència a la manera com les hem desenvolupat a l'E.T.P. del Ripollès.

PRIMERA ETAPA. Dades de la situació

No creiem que els principis democràtics puguin casar amb les decisions des de dalt. Si una escola es vol definir com a catalana, ha de saber en primer lloc on es troba i quins són els seus alumnes. Per això creiem que, abans de tot, cal tenir molt clar les dades de la pròpia situació. D'aquí que el treball pot començar amb la realització a tots els nivells de l'escola d'una enquesta-sondeig que acom-

plirà una doble finalitat: coneixement de la situació i sensibilització general del problema. Inici, per tant, del treball de catalanització tant a nivell de professorat com d'alumnat. Les dades recollides condicionen tota l'actuació posterior, ja que el treball de catalanització dependrà del tant per cent de catalano- i castellanoparlants, de les aspiracions globals de l'alumnat, dels condicionaments socioeconòmics, etc.

L'enquesta-sondeig llençada al nostre Centre a l'inici del curs (annex 1) va ser preparada pels professors de Català i d'Expressió Castellana. A la vista dels resultats (annex 2), s'ha d'arribar a una presa de consciència global per part de l'Equip de Professors.

SEGONA ETAPA. Presca de consciència

Tota empresa que implica continguts ideològics, que comporta canvis d'actitud i que fins i tot demana modificar hàbits de treball o mètodes d'actuació, no es pot començar sense assolir un acord de base entre els implicats. Per això la catalanització de l'escola ha de començar per una definició de l'Equip Educatiu, del claustre de professors. Aquesta definició ha de sorgir d'un diàleg clarificador que nosaltres varem iniciar a partir del Document de Treball «Per una Escola Catalana», redactat en grup per alguns dels professors del Centre (annex 3). De la discussió del document han de sortir conclusions generals vinculatives per a tots els qui treballem a la mateixa escola, les quals en el nostre cas es varen concretar en les següents:

- El català és el mitjà d'expressió de la nostra escola, i s'ha d'arribar a utilitzar-lo progressivament i a curt termini en tots els àmbits escolars.
- L'escola té la responsabilitat de treballar per tal que tots (pares, alumnes, professors i personal auxiliar), nascuts aquí o nousvinguts, s'integrin a la comarca i a Catalunya.
- El nostre sistema educatiu es fonamenta

en la cultura catalana. L'escola col·laborarà amb les seves experiències en l'estructuració d'un Pla d'Estudis per a Catalunya, si així ho creuen convenient els organismes competents.

Aquestes conclusions, o altres de semblants, porten indefectiblement a estructurar unes línies d'actuació.

TERCERA ETAPA.

Catalanització de Continguts

Una Escola Catalana no és tan sols una escola en la qual es parla en català. És, sobretot, una escola que pensa en català i que té uns continguts educatius i culturals catalans. Per això la tasca de catalanització, si bé en un primer nivell passa per l'ensenyament de la llengua catalana, ha de desembocar en la catalanització dels continguts culturals i informatius del Centre.

Com a escola de F.P., i d'acord amb les conclusions preses en les dues etapes anteriors de l'esquema de treball que proposem, l'E.T.P. del Ripollès ha distingit el procés de catalanització de les tres àrees de la F.P.: Àrea Humanística, Àrea de Ciències i Àrea Tècnica. Així han sorgit les següents actuacions:

A l'Àrea Humanística:

A. Coneixença de l'evolució cultural del nostre poble en tots els aspectes. Referència a la comarca i a Catalunya en estudiar qualsevol moment històric, artístic o cultural. Partida d'un centre d'interès català per a l'estudi de qualsevol etapa històrica.

B. Obertura a les diferents cultures relacionades amb la catalana, per aproximació i per interacció.

C. Classes generalitzades de llengua catalana per aconseguir-ne el domini oral i escrit.

A l'Àrea de Ciències:

A. Ús habitual del català a l'àmbit de la classe.

B. Introducció de tots els mots científics en la nostra llengua, dels signes matemàtics, dels termes funcionals, etc.

C. Recerca i divulgació dels temes propis de les assignatures d'aquestes àrees.

A l'Àrea Tècnica:

A. Investigació i conservació de les paraules que designen estris i eines tal com s'utilitzen tradicionalment a la zona.

B. Connexió amb l'assignatura de Llengua Catalana per fer un vocabulari en Català de tots els termes tècnics que apareixen a les lliçons de Tecnologia de cada especialitat.

C. Presa de contacte amb l'entorn industrial i tècnic: visites a fàbriques, a salons monogràfics. Estudis sobre l'activitat laboral de la zona i les seves indústries tradicionals (en el cas del Ripollès: fargues, armers, clavetaires, colònies tèxtils, etc.).

A l'activitat general del Centre:

A. Utilització del català en totes les relacions personals, informacions, secretaria i relacions amb l'exterior; s'utilitza en els casos que ho requereixen la doble versió català-castellà.

B. Coordinació amb els altres centres escolars de la població de la gestió d'actes col·lectius de cultura catalana (films sobre problemes humans a Catalunya, cançó, fons discogràfic comarcal finançat per tots, audiovisuals, etc.), per mitjà de la Coordinadora de Centres creada a tal fi.

C. Afavoriment de la coneixença dels costums locals i de les tradicions, així com de la problemàtica dels pobles de la comarca.

D. Commemoració a l'escola de les festes pròpiament catalanes amb actes de tot tipus en les quals participen tots els alumnes (11 de Setembre, Sant Jordi, Carnestoltes, Sant Joan, etc.).

QUARTA ETAPA. Crítica dels resultats

El procés de catalanització es replantejarà anualment d'acord amb l'evolució de l'alumnat i de la mateixa societat. Cal per això repetir periòdicament: 1) els sondeigs d'opinió, 2) els «*checklist*» per avaluar-ne els resultats, 3) la revisió dels programes de les assignatures culturals, etc.

EQUIP E.T.P. DE RIPOLL
Joan Codina Giol
Josep Ma. Ferrer-Arpi
Leopold G. Peix

ANNEX 1

ENQUESTA DE CATALÀ

Preguntes tancades (a efectes estadístics)

- | | | |
|---|--|----|
| 1. El pare ha nascut a Catalunya? | SÍ | NO |
| 2. La mare ha nascut a Catalunya? | SÍ | NO |
| 3. Tu has nascut a Catalunya? | SÍ | NO |
| 4. A casa parleu: | CATALÀ
CASTELLA
CATALÀ I CASTELLA | |
| 5. Entens el català parlat? | SÍ
NO
A MITGES | |
| 6. Llegeixo en català llibres i revistes? | SÍ | NO |
| 7. Llegeixo en castellà llibres i revistes? | SÍ | NO |
| 8. Prefereixo llegir en català? | SÍ | NO |
| 9. Prefereixo llegir en castellà? | SÍ | NO |
| 10. T'agradaria parlar-lo correctament? | SÍ | NO |
| 11. T'agradaria parlar-lo com llengua normal de comunicació? | SÍ | NO |
| 12. Saps escriure en català? | MOLT
FORÇA
POC
QUASI GENS
GENS | |
| 13. T'agradaria escriure'l correctament? | SÍ | NO |
| 14. A l'Escola hauriem de fer classes de català? | SÍ | NO |
| 15. A l'Escola hauriem de fer les classes en català? | SÍ | NO |
| 16. A l'Escola s'hauria de parlar en castellà? | SÍ | NO |
| 17. T'agradaria tenir classes de llengua catalana, aquest curs? | SÍ | NO |
| 18. Sents com a pròpies les coses de Catalunya? | SÍ | NO |

Preguntes obertes (a efectes de sensibilització del problema)

19. Posa cinc personatges de la història de Catalunya
20. Digues tres Festes importants del país
21. Sabries dir vuit Comarques de Catalunya?
22. Quin nom propi té la bandera de Catalunya?
23. Coneixes algunes cançons tradicionals?
24. Saps a quins estats europeus es parla català?
25. Podries dir algunes obres literàries en català?
26. Noms que sonen a Catalunya en aquests moments
27. Sabries dir en quin camp destaquen?
28. Què és l'Estatut?
29. Què és la Generalitat?
30. Què en penses tu dels Països Catalans?

CONCLUSIONS DE L'ENQUESTA A L'E.T.P. DEL RIPOLLÈS

L'E.T.P. del Ripollès, com a escola comarcal radicada en la població cap de comarca, treballa amb alumnes residents a les poblacions de Camprodon, Sant Joan, Ribes, Planoles, Campdevàrol i Ripoll, i a les colònies fabrils de les valls del Ter i del Freser.

La zona és fortament catalanoparlant, tot i la immigració de castellanoparlants, evidenciada principalment a principis dels anys 60. Els resultats més indicatius pel que fa referència a la catalanitat de l'alumnat es reflexen en les següents dades:

Nascuts a Catalunya	87 %
Pare català	63 %
Mare catalana	59 %
Parla a la llar: catalana	61 %
castellana	21 %
ambdues	18 %
Llegeix català	52 %
Voldria parlar i escriure català correctament	92 %
Saben escriure en català	23 %
L'escola hauria de fer classes de català	79 %
L'escola hauria de fer les classes en català	67 %
Senten com a pròpies les coses de Catalunya	89 %

ANNEX 3

DOCUMENT DE TREBALL «PER UNA ESCOLA CATALANA»

1. RECONEXEM:

Que Catalunya presenta al llarg de la història uns trets nacionals indiscutibles: una comunitat estable d'homes que gaudeixen d'una fesomia psíquica pròpia, que habiten un mateix territori, que tenen un origen comú; comunitat que s'ha constituït històricament, que ha creat unes institucions pròpies, que s'ha bastit una economia, que parla una mateixa llengua, que és coneixedora de la seva història i geografia, que posseeix un conjunt de creences, de tradicions, de mites, de folklore, i una manera de veure i de sentir el món i la vida, i que s'estima el passat i el present tal com és, i que porta una lluita política i social per a la defensa d'aquesta identitat nacional. És tot això el que volem expressar amb el mot NACIÓ. L'Estat en canvi, és un instrument polític, artificial, posterior a la nació.

2. RECONEXEM:

Que Catalunya té una cultura pròpia. Prenem el terme «cultura» amb tota l'amplitud possible. El Congrés de Cultura Catalana considera la cultura catalana en els seus aspectes més diversos: llengua, educació, recerca, història, organització social, dret, institucions, ordenació del territori, economia, estructura sanitària, indústria, agricultura i ramaderia, navegació i pesca, turisme, música, cinema, literatura, arts plàstiques, teatre, arquitectura, disseny, antropologia i folklore, esport

i lleure, mitjans de comunicació i fet religiós, que són el nostre fet col·lectiu.

3. RECONEXEM:

Que l'expressió cultural suprema és la llengua. La llengua catalana ha estat sempre viva a la llar i al carrer. Compta amb una literatura que corre al ritme del temps. Les contínues repressions han impedit que gaudís d'un ús oficial. La nacionalitat, la cultura i la llengua catalanes, a desgrat de la repressió de què han estat objecte, han mostrat, i continuen fent-ho, una vitalitat de dia en dia creixent. Amb la persecució, sobretot la llengua, han esdevingut un signe de llibertat i de resistència a l'opressió.

4. RECONEXEM:

Que Catalunya, com a poble, té un problema important: l'arribada massiva d'immigrants de tota la Península. Catalunya, marcada d'una vida pública, d'unes institucions socials i polítiques pròpies, s'ha vist impotent per integrar-los a tots. En determinades zones de la vida social, la identitat catalana s'enterboleix i s'apunta el perill: de la divisió de la societat catalana en dos blocs lingüístics i culturals paral·lels i fins i tot antagonics.

5. DIEM que l'E.T.P. del Ripollès és una escola catalana perquè així ho confirmen les dades recollides en l'enquesta contestada per tot l'alumnat, i perquè l'Equip Educatiu reconeix les idees expressades en els quatre punts anteriors. Per això la cultura de la qual participem i sobre la qual anem muntant el nostre sistema educatiu és la cultura catalana.



6. Això vol dir:
 - 6.1. Afirmem en tots els moments que ens és possible la nostra nacionalitat en tots els aspectes.
 - 6.2. La formació integral (de tot l'home) que cerquem en tot moment (clases, taller, esbarjo, activitats, lleure) té en compte les característiques ètniques, històriques, socials, polítiques, religioses del nostre poble.
 - 6.3. Desvetllem el nostre sentiment «patriòtic», que vol dir: estimar profundament la nostra terra i la nostra comunitat.
 - 6.4. Promocionem els costums, les tradicions, el folklore, l'esport, el cinema, la literatura, etc. propis de Catalunya.
 - 6.5. Celebrem com escola les festes més arrelades a Catalunya i a la comarca.
 - 6.6. En l'àrea d'humanística tenim com a punt de partença les fites històriques del nostre poble, la nostra realitat lingüística peculiar i la nostra vocació universal: obertura a les cultures, llengua i història dels altres països.
 - 6.7. Anhelem les nostres institucions: la Generalitat, el Parlament i el Tribunal de Cassació, i les nostres lleis: l'Estatut.
 - 6.8. Som partidaris de l'estructuració d'un pla d'estudis català en el qual col·laborem amb els nostres punts de vista i experiències.
7. La llengua catalana ja és el nostre vehicle normal de comunicació:
 - 7.1. En la tasca docent, en les activitats escolars i extraescolars, en les comunicacions dintre i fora de l'escola, i en les relacions amb altres estaments oficials i privats.
 - 7.2. Constatant les dificultats, degudes a l'origen i al nivell de formació, cal estudiar un pla de formació adequat a les necessitats plantejades.
 - 7.3. L'escola introduirà progressivament l'ensenyament del català en tots els cursos de totes les especialitats fins aconseguir que sigui per a tothom la manera natural d'expressar-se i obtenir el domini del seu ús.
 - 7.4. Tots els professors es comprometen a perfeccionar i, si cal, a realitzar cursos de llengua catalana.
 - 7.5. L'escola investigarà —i l'emprarà— el vocabulari tècnic i científic català de totes les especialitats, malgrat les dificultats que sorgeixin a l'inici.
8. L'escola resta oberta a totes les persones de parla i cultura diferents:
 - 8.1. Evita tota mena de discriminació.
 - 8.2. Rebutja que els immigrants o fills d'immigrants siguin considerats com a ciutadans de segona categoria.
 - 8.3. Fomenta la incorporació dels catalans no nascuts aquí a la vida social del nostre poble i comarca.
 - 8.4. Dedicar especials esforços perquè aquestes persones siguin coneixedores de la nostra geografia, de la nostra història, de la nostra llengua i de la nostra cultura i arriben a sentir-les com a seves.
 - 8.5. Sent la responsabilitat històrica de treballar per l'assoliment a Catalunya d'una comunitat integrada per tots, els nadius i els vinguts de nou, oberta i agermanada.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

Actituds davant l'ensenyament de la llengua, «Perspectiva Escolar», núm. 2, maig 1975.

Congrés de Cultura Catalana, *Conclusions dels Àmbits d'Estructura Educativa i de Llengua*.

La formació professional, «Perspectiva Escolar», núm. 21, gener 1978.

López del Castillo, Ll., *Llengua standard i nivells de la llengua*, Ed. Laia, Barcelona 1976.

Moliner, V. i altres, *Escola i llengua al País Valencià*, Ed. «3 i 4», València 1976.

Solà, J., *A l'entorn de la llengua*, Ed. Laia, Barcelona 1977.

Vallverdú, F., *L'escriptor català i el problema de la llengua*, Ed. 62, Barcelona 1968 (2a. ed.).

Eines de treball

Alsina, C., *Vocabulari de matemàtica bàsica*, Publicacions de Rosa Sensat, Barcelona 1977. Assessoria de Didàctica del Català, *Vocabulari bàsic infantil i d'adults*, Ed. Bibliograf, Barcelona 1975.

Banca Mas Sardà - Servei d'Estudis, *Diccionari de banca i borsa català-castellà i castellà-català*, Ed. Alba, Barcelona 1975.

Cardona, O., *La correspondència comercial en català*, Ed. Curial, Barcelona 1977.

Comissió Coordinadora Lexicogràfica de Ciències, *Vocabularis bàsics*: núm. 1, *Càlcul, Àlgebra, Estadística, Física, Química*; núm. 2, *Biologia i Geologia*; núm. 3, *Anatomia, Bioquímica i Biofísica*, Ed. Fund. Torres Ibern.

Fullana Llopart, M., *Diccionari de l'art i els oficis de la construcció*, Ed. Moll, Palma de Mallorca 1974.

Gran Enciclopèdia Catalana.

Marquet, Ll., *Diccionari d'electrònica*, Ed. Pòrtic, Barcelona 1971.

Merenciano, F. - Ricart, A., *Vocabulari automobilístic*, Ed. Claret, Barcelona 1972.

Romeu, X., *Breu diccionari ideològic amb correspondències castellanes*, Ed. Teide, Barcelona 1976.

ESCOLA EN CATALÀ

PRIMERS LLIBRES PER A
L'E.G.B. EN CATALÀ
APROVATS PEL MINISTERI
D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

SÈRIES GRADUADES - E.G.B.

Naturalesa

Torsimany. Natura i societat (3er.). Mir / Ruiz Calonja

Edafos (4rt.)

Diaita (5è.)

Energia (6è.). Mir / París

Dynamis (7è.). Mir / París

Matèria i vida (8è.). Mir / París / Villalbí

Societat (geografia i història)

Torsimany. Natura i societat (3er.). Mir / Ruiz Calonja

Vida i paisatge (4rt.). Ballbé

Terra i homes (5è.). Ballbé / Ruiz Calonja

Món i pobles (6è.) Ballbé / Gassiot / Vergés

Països i nacions (7è.). Sobrequés / Vergés / Galofré / Rubió

El món d'avui (8è.). Vergés

Arrel. Resum d'història de Catalunya (6è. a 8è.). Vergés

Matemàtica

Fem matemàtica. I

Guia per a l'educador

Fem matemàtica. II

Guia per a l'educador

Fem matemàtica. III

Fem matemàtica. IV

Religió

Catequesi de la primera comunió. Bassó

Guia del catequista

Diapositives (en català)

Guies didàctiques. Bassó. Per a 6, 7 i 8 anys

La meva fe. Bassó (1er). Llibre de consulta

Guia de l'educador

La meva fe. Bassó (2on.). Llibre de consulta



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

DIDÀCTICA DE LA NOCIÓ D'ORDRE ESPACIAL LINIAL A PRIMER NIVELL D'EGB

Introducció

Una de les aportacions importants del canvi que darrerament ha fet la didàctica de la matemàtica ha estat, en el camp de la geometria, posar en primer pla la branca d'aquesta ciència anomenada topologia.

Les propietats de l'espai que estudia la topologia estan a la base de totes les altres propietats geomètriques (projectives i mètriques) i al mateix temps són les primeres que el nen capta de forma intuïtiva en la seva construcció progressiva de la noció d'espai.

Una de les nocions topològiques fonamentals és la de l'ordre linial: en una sèrie de punts situats en una línia (fig. 1) hi ha un ordre determinat pel sentit del recorregut de la línia (indicat a la figura per la fletxa), el qual consisteix en una sèrie de relacions entre els punts:

- el punt B va *després* de l'A;
- el punt A va *abans* del B;
- el punt C també va després de l'A i immediatament després del B;
- el punt B està *entre* el punt A i el C, etc.

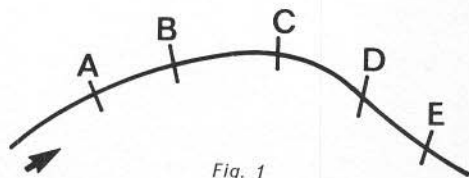


Fig. 1

Tot aquest conjunt de relacions s'expressen dient que els punts estan en l'ordre ABCDE (comparable al dels nombres naturals 1-2-3-4-5).

Si estirem la línia (fig. 2) o la deformem (figura 3) com si fos de goma o de qualsevol material elàstic —és a dir, si li fem sofrir una

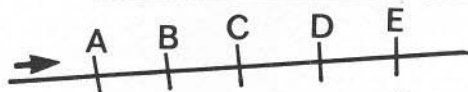


Fig. 2

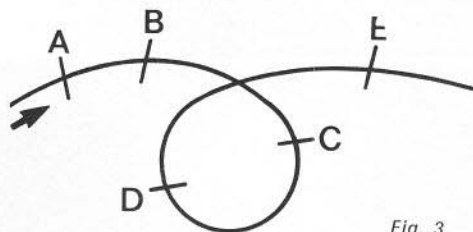


Fig. 3

transformació topològica— això farà canviar les distàncies entre els punts i la seva posició, però l'ordre seguirà sent el mateix que a la figura 1 (és a dir, ABCDE), mentre conservem el sentit del recorregut sobre aquesta línia.

Només canviaria l'ordre d'aquests punts, si els consideréssim sobre la línia puntejada (figura 4) i en el sentit indicat per la fletxa. En aquest cas l'ordre dels punts seria BDCEA; l'ordre és diferent perquè ha canviat el sentit del recorregut.

L'ordre linial és, doncs, una propietat dels punts, la qual es conserva en tota transformació topològica i que defineix el sentit del recorregut d'una línia.

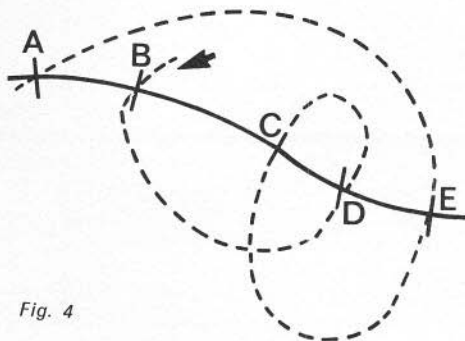


Fig. 4

L'objectiu d'aquesta didàctica és que el nen treballi la noció d'ordre lineal de forma intuïtiva, basant-se en l'experimentació, en la manipulació d'objectes. D'aquesta manera comencem ja a treballar-la a Parvulari. Podríem dir que és a l'edat de 1r. nivell quan, a partir d'una coordinació cada vegada més perfecta de les percepcions sensorials i de la motricitat, el nen arriba a una primera abstracció del concepte d'ordre. Aquesta primera abstracció la fa quan s'adona que, en una transformació que ens fa passar d'un conjunt de punts (A, B, C, D, E), situats sobre una línia a un altre conjunt de punts (A', B', C', D', E'), situats sobre una altra línia, malgrat haver canviat la situació en l'espai, la grandària, forma de la línia, se n'ha conservat alguna cosa. És a dir, hi ha una propietat comuna als dos conjunts de punts (l'inicial i el final). Aquesta propietat comuna que s'ha conservat és l'ordre dels punts.

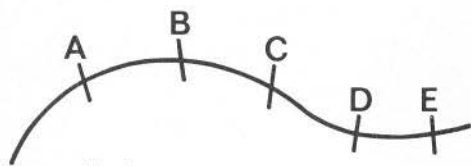


Fig. 5

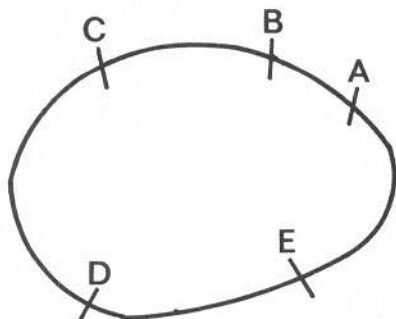


Fig. 6

El nen a 1r. nivell, a través de la repetició d'exercicis, és a dir, amb la pròpia experiència, hauria d'arribar al convenciment que l'ordre dels punts és el mateix en tota transformació d'una línia en una altra, és a dir, hauria d'assolir un concepte intuïtiu de l'«ordre» capaç de permetre-li resoldre satisfactòriament tots els exercicis que proposem a continuació.

Forma de treball

Tots els exercicis poden fer-se amb els mateixos nens, amb material i sobre el paper. Convé alternar les tres formes, o bé, en els casos més difícils, fer-les totes tres successivament en l'ordre que les hem esmentat. Aquí es presenta cada exercici en una sola de les tres formes per simplificar. Els exercicis amb material són molt adequats per fer col·lectivament o amb grups de nens; en canvi, quan es fan en el paper convé que siguin personals.

Crec que seria convenient no insistir en més d'un cas diferent per setmana.

S'inclouen alguns exercicis molt senzills, que en realitat corresponen a parvulari, perquè la situació de fet serà, sovint, que els nens de primer nivell no hauran treballat abans aquestes nocions.

Material

Barrets de paper, dos de cada color (8 parells).

Blocs lògics (una capsà).

Paper d'embalar, cello, guix.

Estenedor de robeta de joguina i dues col·leccions iguals de sis peces de roba.

Petits cotxets de plàstic (més de 2 de cada mena).

Bales de fusta de colors i fil per fer collarets.

Fitxes de parxís de colors.

Gomets.

Exercicis

1. 8 nens en fila, cadascun portant un barret diferent en la posició:

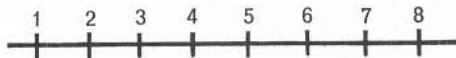


Fig. 7

Uns altres 8 nens, amb barrets respectivament iguals que els primers, estan en desordre al mig de la classe i han de col·locar-se sobre una línia dibuixada a terra en posició perpendicular a la primera indicant que el que va com el del lloc 1 es col·loca en el lloc 1' i els altres l'han de seguir en el mateix ordre.

2. El mateix exercici, amb material (les joguinetes de plàstic) sobre la taula començant per dalt o per baix de la ratlla vertical.

3. 6 o 7 gomets de colors diferents enganxats en un paper en la posició:

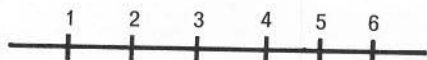


Fig. 8

El nen disposa de molts gomets de cada color; demanar-li que enganxi una altra sèrie de gomets respectivament iguals a aquests, en el mateix «ordre», sobre una línia en la posició:

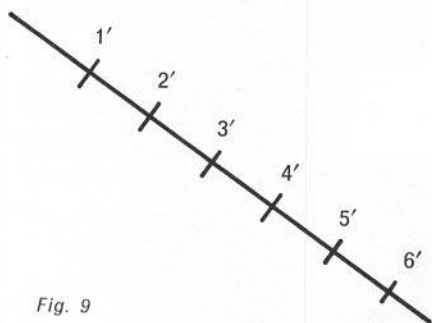


Fig. 9

(és a dir, inclinada, i molt més espaiats).

4. Amb el material dels estenedors de joguina; 6 peces de roba diferents, penjades en un dels estenedors:

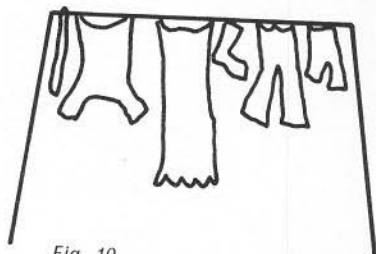


Fig. 10

i les altres sis peces iguals que aquestes, barrejades sobre la taula. Demanar al nen que amb la roba que té sobre la taula faci una pila, tal com quedarien les que estan esteses si les agaféssim (és a dir en «el mateix ordre»).

Viceversa: unes peces de roba apilades; sense tocar-les, estendre les altres en el mateix ordre que les de la pila.

5. Un paper d'embalar penjat a la paret. Fixar-hi amb *cello* sis peces dels blocs lògics que faran una sèrie; així, per exemple:

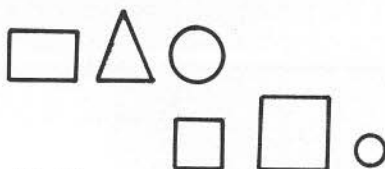


Fig. 11

Els nens tenen una altra capsa de blocs lògics sobre la taula. Han de posar-los en una pila (vertical) seguint el mateix ordre, començant per i després per . Ídem, posar-les sobre una recta perpendicular a la de la paret, dibuixada sobre la taula o a terra.

6. Tenim 5 objectes diferents (joguines o altres coses) sobre la taula en posició:

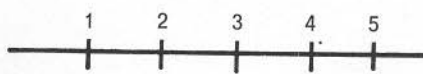


Fig. 12

El nen té molts objectes, més de dos de cada mena. Se li demana de repartir la sèrie d'objectes aquí en el «mateix ordre», però al «revés» (se li pot indicar on estarà l'1):



Fig. 13

Aquest exercici anomenat d'*ordre invers* és especialment interessant. És més difícil que els anteriors i la seva solució correcta marca un moment important en l'evolució del concepte de l'ordre en el nen.

Cal repetir-lo posant 6 objectes en lloc de 5, ja que els nens tenen reaccions diferents si es tracta d'un nombre parell o imparell d'objectes, perquè en arribar a una objecte que ocupa la posició del mig es troben amb dificultats de lateralització.

Després caldrà repetir-lo molt amb gomets sobre el paper. Pot ampliar-se fent que l'ordre sigui invers i amb els gomets més separats simultàniament, és a dir, passant a la posició següent:

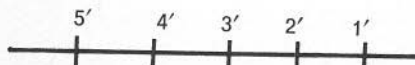


Fig. 14

32 7. 6 o 7 gomets en un paper, en la posició A, és a dir sobre una línia tancada:

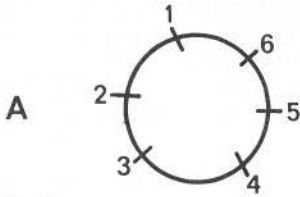


Fig. 15

Passar a una altra de semblant B:

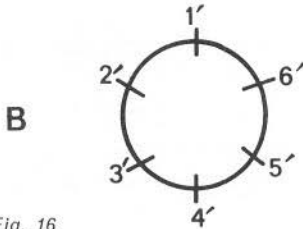


Fig. 16

8. Ídem, passar a una altra línia tancada molt més gran.

9. Ídem en el cas que la primera està en el pla de la paret (fet amb figures grans o blocs lògics) i la segona està en un paper sobre la taula, i es fa amb gomets.

10. Passar de la figura A de l'exercici 7 a la C havent situat el primer element.

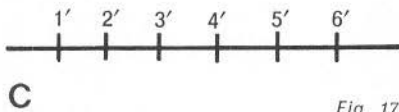


Fig. 17

Ídem de la pissarra al paper.

Ídem d'un collaret de boles tancat, a un amb el fil obert.

11. Passar de la posició de línia oberta a la de línia tancada, totes dues sobre la taula o bé, una a la paret i una altra a la taula. Ídem amb collarets de boles.

12. Passar de la figura A de l'exercici 7, feta amb un filferro circular penjat del sostre de la classe, a la figura B o C dibuixades sobre el paper. En aquest cas és més difícil conservar l'ordre, perquè s'ha de fer un gest ben diferent cada vegada.

13. El mateix exercici mirant els objectes de les parets, tot al voltant de la classe (que

s'hagi de donar una volta sencera amb la mirada) i dibuixant-los «en el mateix ordre», en fila sobre el paper.

14. Tenim 6 o 8 gomets en la posició D; passar-los a la posició E

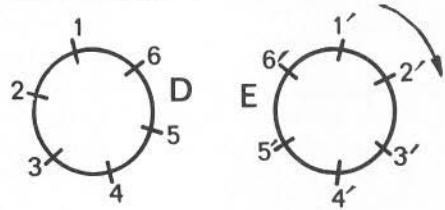


Fig. 18

és a dir, conservar l'ordre però en el sentit de recorregut invers, el qual s'indica mitjançant una fletxa.

A partir d'aquí es poden combinar de moltes maneres possibles exercicis d'ordre cíclic i invers, passant de línies més grans a petites i viceversa, situades en diferents plans.

15. Donem 5 punts diferents en el paper

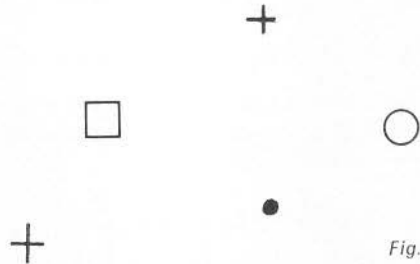


Fig. 19

Demanem al nen que faci una línia seguint l'ordre • + □ ○ × per exemple. Aquesta podria ser la línia

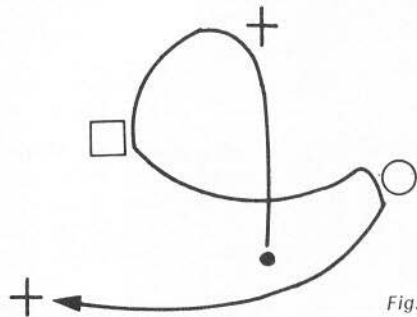


Fig. 20

Cal que dibuixi la punta de la fletxa al final. Per cada codi d'ordre que li donem, ens dibuixarà una línia diferent.

Primeres jornades de «Dona i Educació»

Organitzades per l'IMIPAE (Institut Municipal d'Investigació en Psicologia Aplicada a l'Educació), l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i el Grup de Cultura Feminista, amb la col·laboració del Grup de Dones Ensenyants i l'adhesió de «Rosa Sensat», «Cuadernos de Pedagogía» i «Perspectiva Escolar», s'han celebrat a Bar-

celona, els dies 17-21 d'abril les «Primeres Jornades sobre Dona i Educació».*

En presentem a continuació un resum o síntesi cromàtica.

* Aquest article ha aparegut a «Cuadernos de Pedagogía», juny 1978.

DEL ROSA AL VIOLETA... ...PASSANT PEL BLAU

El rosa: descripció i constatació

Les nenes d'avui ja no van adornades amb els tradicionals llaços de color rosa, però continuen lligades i ben lligades pels llaços rosats de la tradició i educació femenina.

Això és el que vam poder constatar, una vegada més, a través dels treballs presentats al llarg d'aquestes Primeres Jornades sobre Dona i Educació. Les comunicacions del primer dia sobre el tema general de «La discriminació de la dona a l'ensenyament»¹ ens van anar mostrant les dificultats amb què es troba la dona per tal d'accedir a l'ensenyament i, especialment, a l'ensenyament superior. A més de la selectivitat classista, la qual actua de vegades subtilment i d'altres vegades no tan subtilment a partir dels primers anys d'escolarització, les noies han de superar una altra selectivitat, la sexista, la qual actua també des del començament fins al final dels cicles escolars. Si la família no té mitjans suficients per costejar l'estudi de tots els seus fills, enviarà «primer el nen, que s'ha de guanyar la vida, les nenes tenen altres recursos». En efecte, la noia, no es guanyarà la vida, la hi guanyaran, la hi manipu-

laran. I a més a més, en el fons del fons, això del treball és tan poc femení...

L'Escola, o més ben dit, els responsables de l'Administració pública de l'Educació, per la seva banda, hi han posat la seva part millor: els nens amb els nens i les nenes amb les nenes. Tal com ha de ser. Aquí tenim encara els resultats d'aquesta curiosa concepció arquitectònica «per parelles» que il·lustren les nostres ciutats: «Colegio Nacional de Niños» al costat del seu correlat «Colegio Nacional de Niñas», «Instituto Masculino» al davant de l'inseparable «Instituto Femenino». A la Universitat les coses són una mica diferents: en aquests nivells tan superiors de l'ensenyament on la ciència ateny les seves cotes d'abstracció i de sofisticació més altes no es pot baixar a aquestes minúcies, a aquests detalls de la discriminació segons el sexe i, d'altra banda, n'hi arriben tan pocs que els possibles inconvenients qualitius quedarien compensats per la seva escassa importància quantitativa. No hi ha, doncs, Facultats de nois i Facultats de noies. Els edificis són els mateixos per a tothom. Els edificis, sí, però les «carreres», no. Es continua parlant de carreres «femenines» i «masculines» amb tòpics que estarien representats pels estudis de Lletres per a les noies i les Escoles Tècniques Superiors d'Enginyeria per als nois. L'abstracció de les minúcies en relació al sexe no ha aconseguit, sembla, tota la seva perfecció.

1. Comunicacions a càrrec de Maria Borja, Amparo Moreno, Maria Nash i Elena Posa.

El blau: interpretació i denúncia

El blau continua sent el color símbol dels nens i, per als espanyols, d'alguna cosa més. I va ser precisament aquest to blavenc que com a color dominant tenyeix l'univers, el context social en el qual ens movem, el que va ser analitzat en la segona i tercera sessió de les Jornades. Les comunicacions presentades sota els títols generals de «L'aprenentatge de la desigualtat»² i «L'escola paral·lela. Influències educatives extraescolars»³ van anar analitzant amb dades i documentació abundants els mecanismes amb els quals de forma acurada i inexorable el sistema intenta i, desgraciadament, aconsegueix reproduir-se i prevaler.

Afortunadament, vam poder recordar novament una cosa que les nefastes intervencions de Félix Rodríguez de la Fuente a la televisió estan intentant fer-nos oblidar: que l'home és un ésser social i no solament un ornamental i infatuat mascle depredador. Que els comportaments dels individus, i també entre les espècies animals, no obeeixen només i fatalment aquesta cosa tan ambígua que s'anomena «instint», sinó que els papers del mascle i de la femella estan fortament condicionats per l'estructura del grup social al qual pertanyen.⁴ Que el supòsit perillosíssim que «la naturalesa és molt sàvia», hauria de ser substituït per «el sistema és molt poderós». En efecte, no és precisament fent servir la saviesa com actuen els mecanismes institucionals de la nostra societat per tal de transmetre i reproduir els papers, els «rols» femenins i masculins, sinó fent servir una cosa completament diferent. És simplement el poder, la força, l'anomenada força «bruta», que es vol suavitzar sota la disfressa de «natural». Vam sentir alguns exemples reveladors. Una nena reflexiona sobre les tasques escolars

habituals, acadèmiques i asexuals, com les operacions aritmètiques i quan li pregunten sobre la utilitat que en el futur tindran per a ella aquestes operacions ens diu: «Jo faig ara sumes i restes, però quan sigui gran hauré de cosir, fregar, etc. ... perquè s'ha de servir els marits. Jo penso així perquè la meua mare fa això; la primera cosa, és fer feliços els homes».⁵

Un nen al qual s'ha preguntat si per casar-se escolliria una companya igual, més o menys intel·ligent que ell, contesta: «Buscaria una noia menys intel·ligent, perquè vull ser el cap de família i manar». —I si ella vol ser també el cap de família? «Bé, li ho deixaria ser una miqueta, però després ho seria jo». La raó és sàvia i natural «perquè els homes han de manar».⁶

Aquesta és precisament una de les constants que ens va semblar més destacable: l'absoluta falta de raons «raonables», l'absoluta falta d'arguments, de reflexió en les afirmacions que els nens donaven davant de les seves respostes rotundes i categòriques: «Sempre ha estat així», «la meua mare ho fa», «les dones... els homes... són així». Als 5 i 7 anys els nens donen ja respostes sense cap ombra de vacil·lació.⁷

Desesperançador, realment desesperançador. Com dèiem, el sistema és poderós i va incul-



2. Comunicacions a càrrec d'Assumpció López, Montserrat Moreno i Roser Pérez Simó.

3. Comunicacions a càrrec de Montserrat Fortuny, Adela Turin i Silvie Coyand.

4. Comunicació d'Assumpció López.

5. Comunicació d'Assumpció López.

6. Comunicació de Montserrat Moreno.

7. Comunicació de Montserrat Moreno.

cant aquests models de forma constant, cega i mecànica, però efectiva. Quan les nenes són una mica més grans, als 9 i 11 anys, i a més del seu «instint» comencen a fer servir la seva «raó», hi cap una mica més d'esperança. Algunes nenes pensen en el seu futur amb una perspectiva una mica més àmplia que cosir i cantar; de vegades pensen exercir una professió: «Infermera, perquè m'agrada curar els malalts». —I si fossis un noi? «Metge». Els nois, per descomptat, també pensen exercir una professió: «Metge, perquè m'agrada curar la gent». —I si fossis una noia? «Infermera». —I metge no? «No, metges ho són els homes».

El marge d'esperança és certament escàs. I és que és molt sistema el que està actuant i ho està fent en molts fronts; no només en el familiar, sinó en tots els altres: escola, lectures, mitjans de comunicació, etc.

Un dels treballs presentats el tercer dia de les Jornades va exposar justament una anàlisi dels llibres de text des de la perspectiva del tractament discriminatori que, tant en la part escrita com en la gràfica, fan en relació a la dona. La proporció en què apareixen les il·lustracions de nens/homes en relació amb la de nenes/dones és d'una majoria aclaparadora. El «52 %» de la població està representat només en un 15 o 20 % dels dibuixos. Les actituds en les quals apareixen són, com era d'esperar, d'allò més «típiques». Els textos escrits no queden pas endarrera. Exemple d'oracions coordinades copulatives d'un llibre de gramàtica: «La Carme fa els llits i la Maria escombra i el Joan escriu novel·les i contes».

Aquest és l'univers blau en el qual hem vist la llum la majoria dels qui avui som professors i en el qual la continuen veient la majoria dels nens.

El violeta. Propostes i alternatives per a l'acció

El desconhort que ens havien produït la descripció de la situació i la constatació i anàlisi dels mecanismes que hi actuen, va quedar una mica palliat durant els dos últims dies de les Jornades en els quals es van exposar treballs i experiències duts a terme en diverses escoles per part d'alguns dels qui pensen que ja és hora de començar, no només a voler, sinó a intentar que canviïn les coses.⁸ Els dies anteriors, en el col·loqui que seguia les comunicacions, se sentien sovint frases com aquestes: «Però, què podem fer a l'escola, si la família..., si la tele..., si els llibres de text..., si els contes..., si tot el sistema va en un altre sentit? Què podem ensenyar a l'escola si el nen està continuament rodejat d'un món en el qual la discriminació de la dona és constant i apareix com un fenomen «natural»? Si els rols masculí i femení són naturalment i espontàniament assimilats pels nens?»

Tot això és cert. Però no és menys cert que també els nens perceben «naturalment i es-



8. Comunicació de Montserrat Fortuny.

8. Experiències de les escoles següents: Aula de Sants (Escola del IMIPAE); Centre Experimental Pilot d'EGB Ribot i Serra; Escola del Bosc; Escola Laietània; Grup d'Estudiants de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona; Centre Experimental Pilot d'EGB Font d'en Fargas; Alumnes del Col·legi de Batxillerat de Caldes.

pontàniament» que la terra és plana i que el sol gira al seu voltant. I amb tot, ningú no pensa ni defensa que l'Escola respecti aquesta percepció per molt natural i espontània que sembli, sinó que intenta proporcionar instruments de reflexió i continguts d'informació suficients per tal que el nen pugui aconseguir un coneixement més científic i més racional. ¿És que potser les relacions socials són una cosa menys real, menys vàlida o menys important que els fenòmens físics? Certament, l'Escola forma part de tot el sistema i està condicionada per ell. Però creiem que aquest formar-ne part pot ser, ha de ser, d'anada i tornada. És a dir, que això que anomenem «feedback», interacció o interrelació ha d'existir també en aquest cas. L'Escola és part del sistema com a condicionada i és part del sistema com a condicionant. I alguna cosa podrà fer. Alguna cosa està fent ja. Això és el que posà de manifest davant les experiències que professors i alumnes de les escoles esmentades ens van anar mostrant no a títol de model, però sí d'exemple de possibles accions.

Alguns treballs partien d'anàlisis fetes a classe, sobre els contes i els còmics¹⁰ que els nens acostumen a llegir. Estudiaven els valors que hi predominen i plantejaven una reflexió conjunta entre els nens a fi d'incloure-los a extreure'n les seves pròpies conclusions i arribar a valorar d'una altra manera les coses que en principi semblaven tan «evidents». D'altres¹¹ van estudiar les joguines i la seva publicitat a la televisió, considerant tots els elements discriminadors que hi intervenen, fins i tot el to de veu del presentador —dolç, suggestiu per a les joguines de nenes, i rotund, agressiu per a les joguines de nens— i van intentar fer conscients del que això suposa per als nens i per als seus pares.

En altres casos¹² l'experiència va consistir a presentar a classe una situació insòlita o poc habitual com és la de fer cosir tant els nens com les nenes. Van considerar la utilitat d'activitats d'aquest tipus i les van comparar amb les que realitzaven o no, i per què, fora de la classe, tot reflexionant sobre les causes i les conseqüències que se'n deriven.

N'hi va haver alguns que van anar més enllà de la reflexió i conscienciació dels nens i van iniciar un procés d'aprenentatge de valors diferents a partir d'exercicis de dibuix o de la realització d'activitats de les femenines i masculines «típiques».

Però crec que l'exemple que ens va animar més a tots els assistents va ser el que van presentar un grup d'alumnes de 14 a 16 anys,¹⁴ els quals ens van contar els seus treballs en un seminari i una revista que realitzen al seu centre. Va ser la prova millor contra el desànim, contra les pors o els pudors que encara mostren molts dels adults més ben intencionats i disposats. Elles van posar aquest dinamisme, aquesta energia que no suposa esforç ni violència, aquest aire de naturalitat que sí que reconeixem com a natural i que ens va refrescar a tots una mica. I ens va proporcionar una certa esperança que les coses han de canviar perquè ja estan canviant.

Els que havíem treballat en l'organització de les Jornades no ens vam sentir defraudats. Sabíem que eren les primeres, amb tot el que això acostuma a suposar, i ho va suposar. Però pensàvem també, i així ho vam dir a l'obertura el primer dia, fent servir la frase que Marx aplicava als filòsofs: que a més d'interpretar el món ara es tracta de transformar-lo. I ho hem de fer entre tots. Esperem que en les pròximes Jornades, les segones, el blau hagi perdut intensitat i el violeta sigui més lluminós.¹⁵

Berta GUTIÉRREZ

10. Escola Laietània i Ribot i Serra.

11. Ribot i Serra.

12. Escola Laietània.

13. Aula de Sants.

14. Alumnes del Col·legi de Batxillerat de Caldes.

15. Les comunicacions presentades a les Jornades seran publicades per l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. A l'Escola d'Estiu de Barcelona està previst un curs monogràfic sobre el tema de les Jornades.

DOS TÍTOLS DE LA COL·LECCIÓ "DIDÀCTICA DE LA LLENGUA" D'EDITORIAL BIBLOGRAF

Dirigits per l'Assessoria Didàctica del Català de Rosa Sensat.

VOCABULARI BÀSIC INFANTIL I D'ADULTS



Fitxa Tècnica.
Format: 16'5 x 11'5 cm
Pàgines: 114
Enquadernació: En rústica

El present **Vocabulari Bàsic Infantil i d'Adults** ha de poder constituir per als mestres un instrument de primera mà de cara a qualsevol treball de llengua. I de fet constatem que fins ara ha acomplert aquest servei d'una manera eficaç.

PROGRAMACIÓ DE LLENGUA A 1.^a ETAPA D'E.G.B.



Fitxa Tècnica.
Format: 16'5 x 11'5 cm
Pàgines: 128
Enquadernació: En rústica

És una invitació a les escoles dels Països Catalans perquè considerin que aquesta és la programació de llengua que haurien, han, hauran de seguir almenys per aquella part dels seus alumnes que són de parla catalana.

QUADRES DE FONOLOGIA CATALANA PER A L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA I L'ESCRITURA, és també una realització en col·laboració amb ROSA SENSAT nascut en una escola de formació de mestres i concretament de mestres d'aquells nivells d'escola en què es realitza l'aprenentatge de la lectura, l'escriptura i l'ortografia.

LA LLARGA LLUITA A L'ENSENYAMENT

La darrera vaga que es va produir a les escoles va aixecar una forta polseguera entre l'opinió pública i entre les famílies, no sense tensió i amb desconeixement, molt sovint, de les motivacions reals del conflicte. Una primera constatació evident: la desfeta de l'educació al nostre país. I les motivacions iniciades no eren d'ordre polític —com sectors de l'opinió pública i la dreta pretenien—, sinó estrictament laborals. El patró Estat es negava a negociar qualsevol reivindicació dels mestres estatals i la patronal dels centres privats s'oposava sistemàticament a la negociació del Conveni de la Privada. No ha estat aquesta l'actitud més generalitzada de tota la patronal, dels altres rams, arreu l'Estat?

La similitud d'actituds del MEC i dels empresaris de centres privats en les negociacions amb els treballadors de l'ensenyament fou la causa de la politització de la vaga, i no els plantejaments reivindicatius dels treballadors i l'ocasional coincidència a la vaga dels sectors privat i estatal. La intransigència ministerial i empresarial envers les reivindicacions laborals i professionals —condició necessària per a un bon servei educatiu de qualitat— ha convertit aquest afer en un nou moment de la «batalla escolar», desencadenada per la dreta més conservadora, amb les campanyes per la «llibertat d'ensenyament» i la dura batalla constitucional perquè l'Estat subvencionés els centres privats.

Però, quina és la realitat escolar que ha descobert aquest últim conflicte?

L'herència franquista

La situació estructural del sistema educatiu espanyol a penes ha sofert variació des de la mort del dictador. La qualitat de l'ensenyament ha continuat la corba de descens des de l'anunci, a principis del setanta, de l'aplicació de la gratuïtat i l'escolarització a tota la població en edat escolar. Quina diferència hi ha, a grans trets, entre la política educativa del Sr. Cavero i la que portaven a terme —entre clams de dimissió general— el «poeta» Julio Rodríguez o el Sr. C. Martínez Esterue-

las? Quines eren les notes dominants del franquisme en matèria educativa?

A part de l'autoritarisme dels càrrecs ministerials i del control ideològic a tots els nivells de l'ensenyament, la política ministerial dels diversos governs franquistes es va caracteritzar per la congelació, fins a finals del seixanta, de les partides destinades a sous i infraestructura a l'ensenyament bàsic estatal. Les quantitats dedicades a l'ensenyament, dins els pressupostos generals de l'Estat, eren irrisòries en comparació a les dels altres països europeus. La situació a l'escola estatal era llastimosa i a moltes zones de concentració urbana la iniciativa privada havia cobert el dèficit deixat per l'Estat davant la demanda social d'educació. Quan les necessitats del capitalisme espanyol i la nova demanda social esperonen l'Estat perquè augmenti l'atenció al fenomen educatiu, el govern es pronuncia per la gratuïtat però mitjançant el reforçament del sector privat i la seva gestió a l'ensenyament. Les famoses «subvencions» van substituir un ambició pla d'inversions a l'escola estatal —altre cop marginada— i van afavorir la llibertat de negoci a l'ensenyament i el monopoli ideològic de la FERE.

Quina és la situació actual, reafirmada per la política ministerial del Sr. Cavero?

El total desfici i marginació del sector estatal —element fonamental per a una futura escola pública—, amb un procés accelerat de degradació i pèrdua de la imatge pública per a amplis sectors de la població. Aquesta situació ha estat creada d'una forma provocativa i irresponsable pel Ministeri d'Educació i Ciència amb la seva actitud dilatòria i de podriment dels conflictes dels mestres. En qualsevol país democràtic aquesta postura seria contestada amb la petició de dimissió.

La mateixa postura del govern de la UCD ha portat la patronal de l'ensenyament privat a no transigir ni en una coma en les negociacions del Conveni, les quals han hagut d'acabar en laude d'obligat compliment dictat per la Delegació del Treball. Qualsevol concessió —disminució de categories, democratització dels centres, augmentos lineals, etc.—

als treballadors de l'ensenyament seria fatal per a la dreta de la UCD i AP que, d'una forma constitucional, volen portar la iniciativa i continuar mantenint el control de l'ensenyament com fins ara.

El conflicte i la seva amplitud

El conflicte dels mestres i personal no docent va sorgir, precisament, pel doble tancament de la patronal i del govern i la comuna intransigència. Es tractava, de fet, de la coherent expressió de la dreta espanyola i la seva manifestació més bunkeriana en el monopoli privat de l'ensenyament.

És trist constatar com el govern —que diu que és l'instrument de defensa dels interessos generals— s'està convertint, a la pràctica, en el gestor dels interessos privats.

El conflicte a l'escola estatal va seguir un procés alcista amb la incorporació de mestres a l'atur —més de noranta mil sobre un total de 120.000—, malgrat les campanyes en contra i les traves del MEC a la negociació. Malgrat aquesta pressió i la greu situació de milions d'alumnes i famílies, el govern continuà mantenint una actitud de duresa i remetent a l'activitat parlamentària. Quines són les raons profundes d'aquesta actitud?

El conflicte, renovat cada any, a l'escola privada —amb menys incidència que a l'estatal, però d'una gran unitat i responsabilitat per part de més del trenta per cent de la «província» de Barcelona— va provocar inquietud per l'extensió de la seva convocatòria i el recolzament de sectors de pares i institucions educatives de caire progressista. Però la patronal restà immutable. Estava justificada la negativa patronal davant la degradació de l'ensenyament i les nefastes conseqüències per a moltes famílies?

Sembla talment com si la patronal no hagués sortit del ghetto franquista, en el qual podia imposar, sense cap limitació, la llei de ferro als treballadors. Com si no es tingués en compte que l'ensenyament és un element cabdal de tota societat i una societat que vol ser democràtica ha de tenir una escola democràtica.

Reflexions a un conflicte inacabat

La primera conclusió de la difícil negocia-

ció amb el MEC i la patronal i d'un cert desencís pels minsos resultats, seria una valoració justa de la força de la dreta i el seu predomini i connexions en els aparells de l'Estat i de l'Església. Seria una miopia considerable no calibrar la importància social i política de l'ensenyament com a aparell ideològic de l'Estat capitalista i els esforços, a tots nivells, que es faran per conservar el seu control. Si algú es pensava que la lluita reivindicativa seria més planera en condicions més democràtiques estava totalment equivocat. La transparència de l'enfrontament social i ideològic emmascarat era totalment absent. La transformació social i democràtica de l'aparell educatiu serà llarga i espinosa. Continuar mantenint una certa organització —per delegats i representants, amb les respectives assemblees, des dels propis centres— intacta i disposada a replantejar de nou la batalla és un gran avenç tot i els resultats negatius de les negociacions. Això, la patronal i el MEC, que formalment podrien sentir-se guanyadors, ho saben molt bé.

Una característica general d'aquesta vaga ha estat la unitat d'acció i l'existència d'una plataforma reivindicativa, elaborada abans del conflicte bastant democràticament. Això és un factor de maduresa sindical que en cap altra ocasió havia existit. Tot i que no cal menysprear els errors i passos en fals com fou la ingenuïtat de plantejar una lluita reivindicativa oblidant el marc general de pugna ideològica i constitucional en què estava immersa. Reduir els resultats a un simple fracàs laboral és caure en aquesta ingènua trampa. Per aquesta raó, pensar que els treballadors de l'ensenyament, que arrossegueu insuficiències organitzatives de fa temps, i les centrals sindicals, que no han penetrat d'una forma majoritària —sense haver-se celebrat eleccions sindicals a la majoria de centres—, podien resoldre sols un problema polític i social com l'ensenyament, era bastant utòpic. És important aprendre la lliçó i plantejar obertament la lluita reivindicativa dins d'una batalla política contra l'hegemonia i el monopoli privatista d'un servei públic, com l'ensenyament. I amb aquest plantejament, intentar fer costat amb els pares i forces socials implicades en l'escola sumant el màxim de forces. Si la dreta ha polititzat l'ensenyament, no hem de ser nosaltres que ens carreguem el paper de màrtirs!

Onofre JANER

LA XARXA, llibres per a nois i noies.



Una col·lecció pensada especialment per a les escoles, amb llibres que interessaran els més petits i d'altres que interessaran els més grans, amb una barreja volguda de textos d'«aventures» i textos més «seriosos», més d'un cop redactats per grans escriptors catalans.

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Llull, 10,14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - Barcelona-5

L'ESCOLA NORMAL DE LA GENERALITAT (1931-1939)

Jaume Carbonell i Sebarroja
Cultura Catalana Contemporània, 7 - 378 pàgs.

DONA I SOCIETAT A LA CATALUNYA ACTUAL

**M. Aurèlia Capmany, Magda
Oranich, Anna Balletbò, M. Rosa
Prats, Isabel Clara Simó**
Libres a l'Abast, 140 - 240 pàgs.

L'ECONOMIA CATALANA SOTA EL FRANQUISME (1939-1953)

Albert Ribas i Massana
Libres a l'Abast, 139 - 320 pàgs.

LA SANITAT ALS PAÏSOS CATALANS

**Jordi Gol, J. M. de Miguel,
J. Reventós, A. Segura, F. Solé
Sabarís**
Libres a l'Abast, 138 - 192 pàgs.

EL PROCÉS DE FORMACIÓ NACIONAL DE CATALUNYA, 2 volums

Josep M. Salrach i Marés
Libres a l'Abast, 136 i 137 - 179 i 256 pàgs.

DEL CATALÀ INCORRECTE AL CATALÀ CORRECTE

Joan Solà
Libres a l'Abast, 134 - 312 pàgs.

ÚLTIMES NOTÍCIES

La Junta de govern del Col·legi Oficial de Llicenciats de Madrid denuncia una ordre del mes de maig que provocava el tancament de col·legis sense que s'hagi previst centres oficials que acullin els alumnes i professors afectats. L'ordre aplica les disposicions referents a les exigències mínimes necessàries per als centres escolars. Això ja era previsible des de feia tres anys, però el MEC no ha pres les mesures necessàries per solucionar-ho.



El comunicat final de l'Assemblea de Juntes Directives d'Associacions de Pares de família i Pares d'alumnes contra l'avantprojecte de la Constitució ha rebut l'adhesió de prop de tres milions de pares (2.802.130).



L'alcalde de Barcelona, Sr. Socias, ha lliurat 19 milions al Patronat Municipal de Guàrdies. En els pressupostos de l'Ajuntament hi ha una partida de 150 milions per a aquest organisme.



Francesc Noi ha estat nomenat Director General d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura de la Generalitat.



El Consell Educatiu del Carmel i l'Associació de Veïns organitza per als darrers dies de l'actual mes de juny la «Setmana Educativa» del barri, la qual pretén una participació popular en l'estudi de tots els problemes de l'ensenyament i l'intercanvi d'experiències en l'horitzó comú d'una renovació pedagògica a l'escola i un arrelament d'aquesta al barri.



Els dies 10 i 11 de juny es va celebrar el I Congrés de la Federació d'Ensenyament de les Comissions Obreres de Catalunya.

edicions 62

Provença, 278 · Tel. 2160062 · Barcelona 8

Editorial Casals

PROGRAMA 1 Material programat per al treball de llengua que als nens catalanoparlants han de fer a l'E.G.B.

Collecció EL PENELL (llengua i gramàtica)

- 1r. FOC — ● 2n. TREPA — ● 3r. CORRIOLA — ● 4t. ESCLETXA
- 5è. EINA — ● 6è. CATALÀ 2n. — ● 7è. CATALÀ 2n. —
- 8è. LLETRES DE MOTLLE

PROGRAMA 2

Collecció MOLI DE VENT

Material programat d'aprenentatge del català per als nens castellanoparlants.

- 1r. POTSER SÍ, POTSER NO (en preparació)
- 2n. EL CASTELL D'IRAS I NO TORNARÀS
- 3r. TRES I NO RES
- Llibre i Guia Didàctica



Material Complementari

FITXES D'ORTOGRAFIA

SÈRIE 1. — 2n.-3r., nivell: 8 quaderns

SÈRIE 2. — 3r.-4t., nivell: 7 quaderns

SÈRIE 3. — 4t.-5è., nivell: 5 quaderns

EXERCICIS DE LLENGUA (de pròxima aparició) A partir de 2a. etapa d'E.G.B.

CLAU DELS EXERCICIS DE LLENGUA (de pròxima aparició) Amb orientacions de treball per als mestres, a partir de 2a. etapa d'E.G.B.

Collecció ESTRIS ● 1. LLENGUATGE

Collecció ESTUDIS ● 1. UNA TEORIA SINTÀCTICA PER A L'ESCOLA

E.G.B.

Matemàtica: Ja hem publicat de 1r. a 5è. cursos. Segona etapa, en preparació.

Experiències: Ara la nostra col·lecció d'experiències també en Català. El primer i el segon cursos sortiran el proper mes de setembre. Els altres títols de la primera etapa, en preparació. Amb els nostres llibres es pot seguir en català, pràcticament, tota la primera etapa de l'E.G.B.

MATERNAL PREESCOLAR E.G.B. B.U.P.

Tots els cursos complets DEMANEU CATÀLEG EXPLICATIU



EDITORIAL CASALS Caspe, 79. Barcelona 13 Tlf. 2457203-04

El tema de l'ús del català a l'escola o projecte ministerial sobre bilingüisme —filtrat pel diari «Deia»— és una qüestió que ha estat totalment marginada pel franquisme. Des de la restauració monàrquica de Joan Carles i en el període de transició cap a la democràcia el tema no ha estat objecte de regulació, malgrat els reiterats bons propòsits del govern al respecte.

Presentem les propostes o avantprojectes de

lleï sobre el tema dels partits *Convergència Democràtica, Socialistes de Catalunya i Partit Socialista Unificat de Catalunya*. Hi incloem també el text governamental filtrat pel diari «Deia». Suposem que aquest tema fou portat pel president Tarradellas en la seva recent visita a Madrid. No sabem si la Generalitat tenia algun projecte propi. El que sí que sabem és que, a part de diners, no hi ha res d'aquest tema.

L'ÚS DEL CATALÀ A L'ESCOLA ●●●●

Convergència Democràtica de Catalunya

Article 1r. Als centres docents d'educació pre-escolar i d'educació general bàsica de Catalunya, l'ensenyament s'ha de basar en la llengua materna dels alumnes, catalana o castellana.

Article 2n. Tots els alumnes han de fer l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en la seva pròpia llengua, catalana o castellana.

Article 3r. La llengua castellana s'ha d'ensenyar a totes les escoles de Catalunya, de tal manera que tots els alumnes adquireixin el seu domini oral i escrit, adequat a la seva edat.

Article 4t. Tots els alumnes castellanoparlants escolaritzats a les escoles de Catalunya han d'aprendre, com a segona llengua, el català, de tal manera que, en acabar l'educació general bàsica, en tinguin un domini que els permeti utilitzar-lo com a vehicle de comunicació i convivència.

Article 5è. És un objectiu fonamental que el professorat d'educació pre-escolar i d'educació general bàsica domini els dos idiomes. En aquest sentit, les Escoles Universitàries del Professorat d'Educació General Bàsica de Catalunya inclouran en el seu pla d'estudis programes de coneixement del català, com també de la metodologia corresponent en ordre a la seva aplicació a l'ensenyament dels alumnes.

Disposicions transitòries

Primera: Sense perjudici de l'aplicació immediata del present Decret en tots aquells centres que puguin iniciar totalment o parcialment l'ensenyament en les dues llengües, el MEC dictarà les normes precises per al seu desenrotllament.

Segona: El MEC, igualment, podrà delegar en la Generalitat Provisional de Catalunya totes les funcions necessàries per al desenrotllament més eficaç de la normativa continguda en aquest decret.

Partit Socialista Unificat de Catalunya

Avantprojecte del contingut de la llei marc

1. a) Caldria formular-la de forma que TO-TES les llengües i cultures de l'Estat hi tinguin cabuda.
- b) Caldria, a més, evitar que es pogués atemptar contra la unitat d'aquelles llengües amb una extensió geogràfica gran que comprèn diverses comunitats amb una personalitat definida.
- c) No és adient que aquesta llei defineixi exactament els àmbits territorials respectius perquè hi ha molts problemes encara no solucionats als territoris mateixos, sobretot de definició de la llengua, de la unitat dels di-

versos parlars que la componen, de la consciència de la població que la parla... Uns problemes que les poblacions mateixes han de solucionar no poden ser dirimits en aquest moment des del centre. Això no faria sinó agreujar-los.

2. a) Caldria establir l'*obligatorietat* per part dels alumnes d'aprendre dins l'horari lectiu la llengua corresponent a cada àmbit geogràfic, com a mínim en els casos en què això sigui possible.

b) Caldria elaborar urgentment els programes d'assignatures i caldria difondre les orientacions metodològiques adients perquè aquest projecte sigui un fet.

Això vol dir que, com a mínim, tots els centres situats en els respectius àmbits geogràfics han de quedar autoritzats per impartir l'ensenyament de la llengua respectiva només exigint la preparació i titulació requerida al professorat que ho hagi de fer, i aquest ensenyament haurà de poder ser supervisat com una altra assignatura qualsevol.

3. Reconeixement no tan sols del dret, sinó també de la conveniència de dur a terme l'aprenentatge de la lectura i escriptura en la llengua materna —i tota l'escolaritat— sempre que això sigui possible. Cal, doncs, un reconeixement oficial del dret a l'ensenyament en la llengua de cadascú, i aquest reconeixement exigeix, al seu torn, una programació de les condicions en què es podrà realitzar. En conseqüència, reconeixement del dret a l'ensenyament en les llengües respectives en les condicions que es puguin establir en cada cas.

4. Modificació dels plans d'estudi de forma que tots els alumnes que viuen en cada àmbit territorial coneguin la realitat específica de cada cultura —literatura, història, geografia, etcètera.

5. Necessitat que el professorat rebi la formació adient, tant pel que fa a la llengua com a la realitat socio-cultural del lloc on treballa. Això exigeix diverses mesures:

a) Modificació dels plans d'estudi de les Escoles de Formació del Professorat d'EGB que estan situades a les diferents àrees territorials. El mestre n'ha de sortir convenientment preparat per tal de complir totes les tasques esmentades en els apartats anteriors.

b) Creació o potenciació de les llicenciatures en els departaments de filologia corresponents a cada llengua, i dotació de les places necessàries.

c) Oferiment a tot el professorat que actualment treballa en un àmbit lingüístico-cultural que no és el seu dels cursos necessaris per

adquirir uns coneixements de la llengua de l'àmbit corresponent, de la cultura i realitat específica, i també de les orientacions didàctiques adients. Tots aquests cursos han d'anar a càrrec dels pressupostos de l'Estat.

Disposició final

Cal que el Ministeri d'Hisenda doti el MEC o els òrgans autonòmics dels recursos necessaris per al compliment de tots aquests objectius.

Disposicions transitòries

1. Autoritzar el MEC per tal que dicti les normes complementàries que calguin per dur a terme aquestes disposicions mentre la Constitució o altres normes d'un nivell superior no ho determinin o ho modifiquin.

2. En el cas que existeixin uns règims autonòmics, la legislació concreta de cada àmbit territorial es farà d'acord amb les propostes de l'òrgan autonòmic corresponent.

3. Es podrà delegar als òrgans autonòmics les funcions necessàries per al compliment de totes aquestes disposicions.

4. Mentre no s'aconsegueixi que el sistema educatiu proporcioni a tots els alumnes una escolaritat que ja hagi incorporat les disposicions esmentades, s'autoritzarà tot tipus d'escoles per tal que puguin donar almenys les bases de les ensenyances citades abans i així evitar que els alumnes actuals acabin els seus estudis sense rebre cap formació en aquest camp.

Disposicions derogatives

Caldria derogar el decret 1433/1975 del 30 de maig sobre l'ensenyament de les llengües *natives* i l'ordre ministerial del 18 de febrer del 1976 que desenrotlla el decret anterior.

També caldria derogar totes les disposicions de rang inferior que s'oposin a tot allò disposat en la Llei-marc.

Socialistes de Catalunya

Article 1r. Als centres docents, estatals i no estatals, d'Educació pre-escolar i d'Educació General Bàsica, ubicats en els territoris on es parli una llengua nacional distinta del castellà, l'ensenyament s'ha de basar en la llengua parlada pels alumnes, sigui aquesta la castellana o qualsevol altra llengua nacional.

Article 2n. Tots els alumnes hauran de realitzar l'aprenentatge de la lectura i escriptura en la seva pròpia llengua.

PROGRAMA
LLETRA PER LLETRA
LLIBRE DEL MESTRE

BASES PER A UNA DIDÀCTICA DE LA LECTURA I L'ESCRITURA

MARTA MATA
MONTSERRAT CORREIG • JOSEP M. CORMAND

INTRODUCCIÓ • FONAMENTS GENERALS DEL MATERIAL «LLETRA PER LLETRA» • BASE FONOLÒGICA DE LA MECÀNICA DE LA LECTURA EN EL MATERIAL «LLETRA PER LLETRA» • TIPUS DE MATERIAL DEL PROGRAMA «LLETRA PER LLETRA» • PROCEDIMENTS GENERALS D'UTILITZACIÓ • UTILITZACIÓ DE LES LÀMINES • UTILITZACIÓ DE LES FITXES

UN VOLUM DE 144 PÀGINES DE 17 x 24 CM AMB GRAFICS, 650 PTES.

SIMULTÀNIAMENT S'HA PUBLICAT TAMBÉ EL **LIBRO DEL MAESTRO** DEL PROGRAMA «LETRA POR LETRA» EN LLENGUA CASTELLANA

LA GALERA • BARCELONA



exercicis sensorials, d'orientació i de quantitat, per a infants de 4 a 6 anys

Programació i textos
M. Àngels Ollé

Llibres de 18 pàgines de 20 x 17 cm
a tot color, cada un 60 ptes.

TÍTOLS PUBLICATS

Sèrie A - MIDES

Il·lustracions de Pere Prats
EL FORAT (gran i petit)
LA CAPSA (gran, mitjà i petit)
LES MANS (llarg i curt)
LES SABATES (ample i estret)
ELS GEGANTS (alt i baix)
RATLLES (gruixut i prim)

Sèrie B - FORMES

Il·lustracions de Pere Prats
EL CERCLE
EL QUADRAT
EL TRIANGLE

Sèrie C - TEMPS

Il·lustracions de Fina Rifà
DE DIA, DE NIT (el dia i la nit)
LES PARTS DEL DIA
(matí, migdia, tarda, vespre i nit)
LES HORES DEL DIA
ELS DIES DE LA SETMANA
LES ESTACIONS
QUAN ERA PETITA
(abans, ara i després)

JAUME CARBONELL, Jordi MONÉS, ESCOLA ÚNICA-UNIFICADA, Passat, present i perspectives. Barcelona, Editorial Laia, col. Les Eines, 408 pàgs., 650 ptes.

«Atesa la complexitat del tema i les seves derivacions político-ideològiques (...) presentem un treball que serveix fonamentalment com a font de documentació, com a primer pas cap a una reflexió crítica sobre un problema que autors, altrament ben coneguts en el camp de la investigació sobre les idees i la pràctica pedagògiques. Perquè, en efecte, el debat sobre la política escolar corre sempre el perill de caure en el parany de les imprecisions terminològiques, dels conceptes ambivalents o fins i tot de les referències històriques poc fiables.

El llibre ha estat dividit en tres parts i un apèndix (aquest insuficientment recollit a l'índex). La primera part, segurament molt general, situa el lector en l'evolució històrica especialment a Alemanya, França i la URSS del terme escola única-unificada. D'aquesta part ens interessa retenir la constatació que la dreta viu sempre obsessionada per la política escolar, i que en defensa la forma d'acord amb els interessos que l'han de fer opció hegemònica, mentre que l'esquerra (en sentit ample) cedeix, més d'un cop, al mecanicisme a l'hora de traduir en política escolar la seva pròpia ideologia.

La segona part, que és de bons trossos la més llarga i la més

ben fonamentada del llibre, planteja els problemes de la implantació de l'escola única-unificada a Catalunya. La quantitat de dades que els autors aporten, així com el rigor de la seva anàlisi, impermeable als entusiasmes prematurs, converteix aquestes gairebé dues-centes pàgines en un tractat bàsic sobre els debats a l'entorn de la política escolar a Catalunya.

La tercera part —l'escola unificada durant el franquisme— permet als autors d'esbossar algunes pautes d'anàlisi dels components ideològics de la pràctica escolar. La catastròfica situació de l'escola sota el franquisme tampoc no inmuta els autors, cosa que no els impedeix d'indicar les conseqüències de tanta opressió cultural.

Els apèndixs els componen les respostes dels partits polítics —Lliga de Catalunya, CDC, PSC, PSUC, OIC, PSAN (provisional) i CNT— a una llarga enquesta sobre la concepció d'una política escolar per a Catalunya i especialment sobre l'escola pública. Respostes ben allionadores, a fe, pel fet que reflecteixen una inesperable pobresa de reflexió, una tendència a escampar vaguetats i generalitats impròpies d'opcions polítiques amb voluntat de govern. Com indiquen els autors, la «inoportunitat» de la trama de l'enquesta als partits, en plena preparació de la campanya electoral, podria justificar la imatge tan desdibuixada que tals respostes confereixen a l'apèndix del llibre. Nosaltres creiem que l'enquesta, en canvi, no solament no ha perdut actualitat sinó que n'ha aconseguit de

Escola única-unificada

Passat, present i perspectives

**Jaume Carbonell
Jordi Monés**

En una situació de canvi polític i ideològic sobre les alternatives d'ensenyament, el contingible interès pel con-
necament i l'evolució del nostre país
tota la riquesa històrica i actual de un

ció de l'ensenyament. Sobre l'escola
ha sentit autor de contribució des de
la del d'abans fins a la Universitat, sobre
moltos anys, amb una clarificació de
l'ensenyament públic i privat.

captaient avui, però
una breu de difusió
per assegurar la història
Catalunya, de l'ensenyament
a Catalunya.
de passar del recer-
tar molta feina, moltes
pàgines, a partir del
1900 procedir a re-
visió ideològica i teo-
rètica.
El nostre treball
no és un treball de
Es creu evident que
alguns autors, des-
taques al context gene-
ral de l'ensenyament
per a facilitar la com-
paració amb altres
l'entorn de la política
de l'escola. Aquest
trac-
tament, però, en volu-
mentament repúbli-
ca.

que colidem altres
quantitat que abasten
la unificació educativa
i a la qualitat dels in-
terès, però i solen,
davant de emboscades i
la cultura. Desigat-
les i conseqüències
que s'han agraït on-
de la que han estat
però que són calen-
tants, però, si
mentre treballen, cal
desseguir metodològic
mentre se produïen
capacitats. Els referen-
cia de la política
comparar a la de
necessitat a l'educa-
ció, màxima i a la
desenvolupament de la de-
mocràcia.



LA NOU
L'ESCOLA ÚNICA
UNIFICADA

ideològica de les di-
versitat d'opinions, de recer-
ta, però i solen,
davant de emboscades i
la cultura. Desigat-
les i conseqüències
que s'han agraït on-
de la que han estat
però que són calen-
tants, però, si
mentre treballen, cal
desseguir metodològic
mentre se produïen
capacitats. Els referen-
cia de la política
comparar a la de
necessitat a l'educa-
ció, màxima i a la
desenvolupament de la de-
mocràcia.



nova. ¿Què respondrien ara les nostres instàncies autonòmiques a l'enquesta d'aquest llibre tan modest, tan important i tan útil de Jaume Carbonell i Jordi Monés?

Ignasi RIERA

GRUPO CERO, Matemáticas de Bachillerato. Volumen 1. Valencia, Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia, 1977.

El mètode de treball que proposa el llibre que presentem és una gran aproximació a l'esquema ideal per a l'ensenyament de la matemàtica a

qualsevol nivell d'EGB, BUP o FP: partint de la realitat, teoritzar sobre aquesta realitat, trobar unes relacions matemàtiques i acabar retornant altra volta a la realitat i solucionar els problemes reals amb l'aplicació de la teoria descoberta.

Aquest llibre té la virtut de tractar els temes sortint del concret i concret real, sortint de motivacions reals, per arribar, a poc a poc, a construir una teoria; mai la teoria abstracta no precedeix a l'aplicació, mai no és imposada pel professor.

Fa parlar i escriure de matemàtiques sense massa definicions, formulacions i rigorismes, però fent treballar en canvi l'observació i la imaginació per saber veure matemàtiques per tot arreu i comprendre el món en què vivim, en els seus més variats aspectes, econòmic, biològic, social, artístic, tècnic i un llarg etcètera, puix que hi ha situacions i exemples de tot tipus.

També cal dir que la il·lustració i compaginació d'aquest llibre és adient a les inquietuds dels nostres alumnes actuals.

El mètode és difícil, però els autors aconsegueixen desenvolupar una teoria tot partint del concret, concret motivador, sense rebaixar la teoria. Aquest primer volum és un recull dels seus recursos tècnics sobre l'ensenyament del nombre real, funcions i l'atzar. És en aquestes experiències que els professors de qualsevol nivell podem aprendre a programar i planificar els nostres cursos i classes.

Adolf ALMATÓ i BARBANY

Biblioteca de «Rosa Sensat»

ADQUISICIÓ DE LLIBRES

- LENTIN, L., *Du parler au lire*, ESF, Paris 1978.
- MANCOMUNITAT DE CATALUNYA, *L'obra realitzada 1914-1923*, Barcelona 1923, 3 vols.
- GABRIEL, J., *Desarrollo de la personalidad infantil*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1971.
- REIG, C., *Travessa-deserts*, Ed. Robrenyo, Barcelona 1977.
- LACEY, C., *The socialization of teachers*, Ed. Methuen, London 1977.
- EGGLESTON, J., *The ecology of the school*, Ed. Methuen, London 1977.
- STUBBS, M., *Language, schools and classroom*, Ed. Methuen, London 1976.
- ILLICH, I., *Un mundo sin escuelas*, Nueva Imagen, México 1977.
- DELVAL, J., *Las teorías, los métodos...*, Alianza Ed., Madrid 1978.
- LÓPEZ, A., *Geografía de las terres valencianes*, Climent, València 1977.
- MARLOWE, C., *Eduard II*, Ed. Robrenyo, Barcelona 1978.
- DÍEZ, E., *La reforma educativa española*, UNESCO, París 1977.
- VILA, P., *Aspectes geogràfics de Catalunya*, Curial, Barcelona 1978, 2 vols.
- I.N.R.D.P., *Biologie en 6è. et 5è.*, S.E.V.P.E.N., Paris 1972.
- I.N.R.D.P., *Activités d'evenil scientifiques*, S.E.V.P.E.N., Paris 1973-1974-1975, 3 vols.
- ÉCOLE, *pouvoirs et démocratie*, Dialectiques/Pratiques, Paris 1978.
- POSTIC, M., *Observations et formation des enseignants*, P.U.F., Paris 1977.
- MEXANDEAN, L., *Liberer l'école*, Flammarion, Paris 1978.
- SEMINARI D'HISTÒRIA DE L'ENSENYAMENT i «ROSA SENSAT», *L'ensenyament*, Dopesa, Barcelona 1978. (Col. «Conèixer Catalunya», 9).
- DUCASSÉ, I., *Els cants de Maldoror (I)*, Ed. Robrenyo, Barcelona 1978.
- MERANI, A., *Presencia de Henri Wallon*, Universidad Central, Caracas 1966.
- MERANI, A., *Historia crítica de la psicología*, Grijalbo, Barcelona 1976.
- MAKARENKO, A., *La educación infantil*, Nuestra Cultura, Madrid 1978.
- TOLSTOI, L., *La escuela de Yasnaia Poliana*, Planeta, Barcelona 1978.
- ANGLADA, L., *El més petit de tots*, Altafulla, Barcelona 1978.
- Debat sobre els països catalans**, Curial, Barcelona 1977.

DONATIUS DE LES EDITORIALS

- TRILLAS, E., *Introducción a los espacios métricos*, Fund. Juan March, Madrid 1978.

KERR, J., **Quando Hitler robó el conejo rosa**, Alfaguara, Madrid 1978.

TABOADA, L., **Cuaderno feminista**, Fontanella, Barcelona 1978.

JESÚS, A., **Experiencias de interdisciplinariedad**, Narcea, Madrid 1978.

RODRÍGUEZ DE LA FUENTE, F., **El zorro**, Ed. Marín, Barcelona 1978.

RODRÍGUEZ DE LA FUENTE, F., **Aves de la estepa**, Ed. Marín, Barcelona 1978.

LEIF, J., **Textos de psicología del niño y del adolescente**, Narcea, Madrid 1975.

BOY, A., **El consejero escolar**, Narcea, Madrid 1976.

LANDSHEERE, G., **La formación de los enseñantes de mañana**, Narcea, Madrid 1977.

GRAS, A., **Sociología de la educación**, Narcea, Madrid 1976.

RUCK-PAUQUET, G., **Los niños más encantadores del mundo**, Alfaguara, Madrid 1978.

MARX-ENGELS, **Textos sobre educación y enseñanza**, Alberto Corazón Ed., Madrid 1978.

CHIVA, M., **El diagnóstico de la debilidad mental**, Pablo del Río Ed., Madrid 1978.

Integració del nen sord a la societat, C.P.V.E., Barcelona 1977.

JANOSCH, **Leo pulgámica**, Alfaguara, Madrid 1978.

LURIA, A. R., **Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño**, Pablo del Río Ed., Madrid 1978.

ROVIRA i VIRGILI, A., **Història de Catalunya**, Ed. Teide, Barcelona 1978.

PUJOL, M. A., i ROIG, T., **Recull de poemes per a petits i grans**, Caixa de Pensions

per a la Vellesa i d'Estalvis, Barcelona 1978.

Publicacions de l'ICE, de València:

MARÍN, R., **Técnicas del pensamiento creativo**, 1975.

CASTILLEJO, J. L., **Familia y fracaso escolar**, 1973.

CASTILLEJO, S. L., **Las causas del fracaso escolar**, 1972.

CASTILLEJO, J. L., **Bibliografía básica comentada**, 1972.

MARTÍNEZ, B., **La formación profesional: un reto**, 1972.

MARÍN, R., **La interdisciplinariedad y la enseñanza en equipo**, 1975.

CASTILLEJO, J. L., **La aproximación al análisis del acto didáctico**, 1976.

CASTILLEJO, J. L., **Circuito cerrado de TV y enseñanza**, 1975.

Aplicación de la dinámica de poblaciones (s.a.).

RIVAS, F., **Aptitudes y conocimientos básicos (s.a.)**.

Temas propuestos en la prueba de acceso a la Universidad (s.a.).

Aptitudes y conocimientos básicos para el ingreso en la Universidad Politécnica, 1975.



Circuito cerrado de TV y enseñanza, 1975.

Editorial Laia, Barcelona:

CARDENAL, E., **Antología**, 1978.

Crítica de la división del trabajo, 1977.

CABRÉ, J., **Galceran, l'heroi de la guerra negra**, 1978.

CASTELLS, M., **La crisis económica mundial y el capitalismo americano**, 1978.

CREUS, R., **36 poemes a partir del 36**, 1978.

ELIAS, J., **La dona del capità**, 1978.

LE GOLF, J., **Hacer la historia**, 1978, vol. I.

CELAYA, G., **Poesías completas**, 1978.

MORA, V., **Paris flash-back**, 1978.

Editorial Adara, La Coruña:

GRAHAM, V. E., **Actividades para un joven naturalista**, 1978.

COBB, V., **Experimentos científicos que se pueden comer**, 1976.

LISÓN, C., **Invitación a la antropología cultural de España**, 1977.

VALDÉS, R., **Las artes de subsistencia**, 1977.

JONHSTONE, P., **Arqueología de barcos**, 1976.

SOUTHAIL, I., **Cerco de fuego**, 1975.

GIBSON, M., **China: de las guerras del opio a la revolución**, 1977.

RATTANSI, P. M., **Isaac Newton y la gravedad**, 1977.

ELLIS, K., **Thomas Edison, genio de la electricidad**, 1977.

El llibre,
producte
de
consum?

Voldríem parlar d'un tipus de llibre que, com **Nacida inocente** i **Pregúntale a Alicia**,¹ tenen, tots ells, títols suggerents, portades llampanats, format còmode, preu relativament assequible, quantitat de pàgines limitada, capítols curts. El llenguatge, volgudament directe, planer i l'acció ràpida quasi de «còmic», fan que en una hora els tinguis llegits, etc., tot ben amanit i expressament preparat perquè el pastís sigui fàcilment empassat i consumit als 13, 14, 15 i 16 anys, encara que els continguts tinguin ben poc aliment i solidesa. Això, més o menys, és el que ens presenta la col·lecció.

Ve a ser una mena de paquet amb molts guarniments, però enganyador; així que grates una mica et queda ben poca cosa a les mans. Els temes, que duen un esquer molt ben triat, exprés perquè s'hi caigui de quatre potes, són d'allò més actuals: la droga, la sexualitat, l'alcoholisme, els correccionals, ... en una paraula: la injustícia social reflectida en l'adolescència. Això, que en principi és bo, ve extorsionat. Té totes les aparences d'un negoci, d'una operació

comercial molt ben muntada, d'un aprofitar-se d'unes angioxes vitals per tal de fer-ne un consumisme més.

Analitzant-ho una mica, sembla que aquest negoci pot desmuntar-se. En primer lloc, ningú no pot creure's que aquests títols tinguin gran cosa a veure amb la literatura; els personatges, pràcticament són poc aprofundits, gairebé tots d'una peça, els arguments de novella folletinesca presentada amb un vestit actual, fet d'expressions d'últim encunyat amb escenes violentes, crues, realistes (tot pensat per atreure millor l'inocent lector). L'estil, bastant adotzenat, sembla d'escriptor a sou. Si algú encara es recorda d'aquella «bírria» anomenada «Love Story» tindrà una idea de la mena d'estil de què es tracta. El pitjor, però, és l'enredada de fons que traspassen, l'única «lliçó» que vénen a ensenyar: noies i nois, cal desconfiar de tot i de tothom; el món és un munt d'escombraries, ningú no us pot ajudar, no hi ha esperança de cap mena!

Aquestes idees són deixades d'una pseudo-crítica de la sonar alegrement sota la capa

1. Ed. Martínez Roca i Círculo de Lectores.



cietat, la qual —diuen— és l'única culpable de tots els mals, donant sempre per suposat que l'individu no hi té res a veure ni a fer, únicament n'és l'eterna víctima, sense cap sortida i tant se val que s'esforci com que no, ja que està irremissiblement condemnat.

Aquesta conclusió, massa fàcil i incompleta, és la que cal denunciar, perquè no és cert que l'home no tingui dins seu energies suficients per remuntar dificultats i tampoc no és cert que ningú no et pugui ajudar.

Aquests llibres, mirats des d'un altre punt de vista són, si més no, d'una ambigüetat perillosa, ja que també es podrien entendre com una modernització de la «Caputxeta i el llop», només que el llop amb aquests vestits nous és encara més llaminer i la moralitat que figura que ens volen traspasar es torna incongruent.

Sap greu que alguns monitors de colònies de vacances els recomanin als adolescents. ¿Hem de creure que els motius són la poca formació rebuda a tots nivells o potser la falta d'interès a trobar

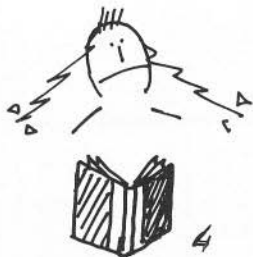
eines per fomentar la bona literatura com una part de profundització en temes vitals a través del diàleg i la interiorització dels continguts?

Sap greu que s'ofereixin a les noies i als nois, sota la disfressa de «novelles juvenils interessants humanament», aquestes obres i en canvi d'altres que amb molta més autenticitat i qualitat literària existeixen no els siguin posades a l'abast. Citarem alguns títols que probablement responen molt més al món específic de «novelles d'interès humà» assequibles als adolescents i que no són pas difícils de llegir, l'únic que demanen és justament el que neguen les que comentem; gust per superar-se, per sortir-se'n de les dificultats, satisfacció per comprovar que l'esforç personal té un valor, encara que a vegades aparentment no es palpi un immediat resultat, comprovació que amb la suma d'esforços es pot fer progressar i canviar la societat, que tots, proporcionalment, som responsables, i que no hem d'abandonar mai la lluita.

Eulàlia VALERI



TÍTOLS PROPOSATS



- PEDROLO, M., **Mecanoscrit de segon origen**, Ed. 62.
 STEWART, S., **Doneu-nos el dia d'avui**, Ed. Laia.
 CAPMANY, M. A., **Quim-Quima**, Ed. Laia.
 FRISON ROCHE, R., **El raptó**, Ed. Juventud.
 GORKI, M., **La meva infantesa**, Ed. 62.
 FRISON ROCHE, R., **El primero de la cuerda**, Ed. Juventud.
 VANCE MARSHALL, J., **La caminda**, Ed. 62.
 GORKI, M., **Mi infancia**, Ed. 62.
 CABRÉ, J., **Galceran, l'heroi de la guerra negra**, Ed. 62.
 ALBANELL, P., **El barcelonauta**, Ed. Laia.
 DEANE-DRUMMOND, A., **Bitllet de tornada**, Ed. Laia.

Bliografia escola modernista

Els llibres que a continuació presentem tenen en comú el fet de pertànyer a un mateix corrent pedagògic: l'Escola Moderna. Aquest corrent, articulat internacionalment per la FIMEM, lluny de ser un moviment monolític té personalitat pròpia en cadascun dels països on existeix. Per tal de poder apreciar-ho els comentem conjuntament.

CELESTIN FREINET Y SUS TÉCNICAS, de Aldo Pettini.

Ediciones Sígueme. Salamanca 1977

Al cap de deu anys d'haver estat publicat a Itàlia ens arriba aquest llibre, l'aportació del qual, malgrat l'abundant bibliografia existent sobre Freinet, no és de cap manera supèrflua.

L'autor, A. Pettini, com diu R. Laporta a la introducció, és la persona idònia per escriure un llibre divulgador de la personalitat i obra d'en C. Freinet, a causa de l'amistat que els unia i pels anys de militància a l'Escola Moderna. Potser això és refrendat per la presentació que fa Elise Freinet.

El treball de Pettini no ha consistit en una exaltació de Freinet, ni en el fet de buscar els pèls a l'ou de la seva obra i les seves repercussions pedagògiques, sinó que s'ha limitat a presentar molt objectivament la seva vida i obra, capdavantera d'un moviment de mestres: Impressors, CEL, Escola Moderna. Tot això ho fa sencillament i clarament, anant al gra i encertant, al nostre entendre, la forma de presentar-ho. Al primer capítol, «Pedagogia popular», tracta de l'Escola, la seva funció social i la polèmica que aixecà aleshores: tècnica, no mètode, i el valor d'aquesta. Al segon capítol parla de la vida de Freinet des del punt de vista pedagògic-cooperatiu, amb notes que aclareixen el naixement a Itàlia de la Cooperativa de la Tipografia a l'Escola i la posterior transformació en l'actual Moviment de Cooperació Educativa. Als capítols següents, l'«Educatió pel treball», l'«Escola», la «Impremta i el text», l'«Explotació del text lliure», la «Correspondència», la «Documentació», els «Exercicis pràctics», l'«Organització»,... tracta amb aquest criteri conceptual les aportacions i lluites de Freinet per la renovació de l'Escola. La valoració global la fa a l'apartat de conclusions. Hi resumeix l'aportació de Freinet a la Pedagogia i hi destaca l'originalitat amb què va institucionalitzar les tècniques i especificant que la cooperació és el que caracteritza la seva tasca.

Acaba, Pettini, donant una completa bibliografia cronològica de C. Freinet i de la seva muller Elise.

LES CORRESPONDÈNCIES ESCOLARS, de D. Gervilliers, D. Berteloot i J. Lèmery.

Ed. Laia, BEM. Barcelona 1977

Amb aquest llibre l'Editorial Laia continua completant-nos la Biblioteca de l'Escola Moderna (moviment francès), la qual des del títol dinou, fa més de tres anys, va quedar interrompuda.

Els autors de «Les Correspondències Escolars» són antics membres de l'ICEM, els quals expliquen com és possible practicar la correspondència, els beneficis que aporta als alumnes, etc. i exposen les seves experiències personals i les d'altres companys sobre la correspondència a l'escola maternal, al segon grau, la correspondència individual lliure, etc.

S'inclou al llibre un apartat que mereix un petit aclariment: «La Correspondència internacional per l'Esperanto». És ben sabut que els anarquistes, almenys els anarquistes

més grans, mantenen o mantienien un cert menyspreu per les nacionalitats i, per tant, sobre les llengües que els eren pròpies. Doncs, bé, en el cas de l'Escola Moderna Francesa, la secció de l'Esperanto té un sentit pràctic, que és el sentit que li donem a l'Estat Espanyol. No seria la primera vegada que alguns companys han hagut d'aprendre en quinze dies l'Esperanto a fi d'entendre's amb quantitat de gent de diversos països, a més del que diuen al llibre: que tractem sobre els avantatges de rebre i entendre't amb gent de tot el món.

Però potser que les perspiciacions anteriors siguin agreujades pel fet de no haver tingut en compte l'actualització d'aquest llibre a la realitat de l'Estat Espanyol. Ens referim a les possibilitats que ofereix la correspondència a la normalització de la nostra llengua, el català, i que amb més extensió exposava Carme Miquel a la «Perspectiva Escolar» de gener de l'any passat. I com nosaltres, els bascs i els gallecs. Una altra omisió important ha estat el fet de no incloure l'organigrama, funcionament i responsables de la correspondència de tot l'Estat Espanyol i internacional. (Per si a algun lector li interessa mantenir correspondència, cal que ho demani a l'apartat 1380 de València o al 2085 de Granada.)

MEDI LOCAL I GEOGRAFIA VIVA, de Raoul Faure.

Ed. Laia, BEM. Barcelona 1977

Amb aquest, el vint-i-u de BEM, s'augmenten els títols d'autors que, a partir dels fonaments que va posar Freinet a aqueixa nova concepció de la praxis escolar, assagen les millors formes de portar a terme la inqüestionable realitat de la classe. Faure es proposa, tenint en compte els programes i instruccions franceses, de donar la geografia a partir de les tècniques Freinet.

El llibre és una reflexió personal dedicada a demostrar que, sense abandonar l'anomenat esperit Freinet i a partir de les tècniques —el text lliure, el diari escolar, les correspondències, etc. i mitjançant els plans de treball— es pot aprendre geografia, sense haver d'ensenyar-la sistemàticament.

Es troben a faltar les reproduccions dels estudis realitzats pels alumnes, els quals, més que mil explicacions, et donen una idea real de les possibilitats d'encarar-te d'aquesta manera amb l'Escola. Deficiència aquesta que es torna a repetir als apèndixs amb els quals s'ha ampliat l'original francès.

Malgrat tot, el llibre ofereix un interès indubtable: demostra com, des d'una situació determinada, amb els programes i normes preestablertes, es pot fer alguna cosa més que l'ensenyament tradicional. Però, amb una perspectiva més ampla, el lector s'adona de les limitacions d'aquests plantejaments, el qual creiem que és la base de la qual parteixen els companys del Moviment de Cooperació Educativa.

LE TEXT LIBRE, ÉCRITURE DES ENFANTS, de Pierre Clanché.

Ed. François Maspero. Paris 1976

Considerem de molt d'interès donar a conèixer una altra línia de treball dels companys de l'Escola Moderna Francesa. El present llibre en podria ser una mostra.

Segons Michel Launay, el qual recensionà aquest llibre a «L'Éducateur», núm. 4, de novembre del 76, Pierre Clanché ha estat un dels primers a realitzar —dintre de l'Escola Moderna— la pràctica teòrica —segons el terme d'Althusser— i recomana la seva lectura i estudi en petites dosis.

El llibre té dues parts ben diferenciades.

En la primera s'analitza l'origen i significació del text lliure. Això que sona a tòpic, aporta idees noves pel fet de ser analitzat des d'un punt de vista marxista. Resumint-ho molt, l'autor exposa que el text lliure és la pràctica materialista de l'escriptura, la qual resol una contradicció interna que manté l'Escola Tradicional, i com a tal praxis materialista no ha estat un descobriment, sinó una conquesta aconseguida per les lluites contra les concepcions reaccionàries.

La segona part és un estudi sobre l'escriptura dels xiquets. Ja en la introducció ens assabenta sobre les diferències entre text lliure i test projectiu. Conclou que el text lliure és un producte literari de ple dret i no ho és del pensament o de la paraula transcrita gràficament. La hipòtesi del treball, presentat com a tesi al tercer cicle de l'UER de les ciències socials i psicològiques de la Universitat de Bordeaux, és: els textos lliures no importa com funcionen perquè en la seva successió es produeixen diferències. El contingut hi és agrupat per capítols que responen a la premisa que no hi ha una clau del text lliure, sinó diversos camps conceptuals que permeten la seva lectura. Així tracta com es pot llegir un text lliure des de la teoria psicoanalítica de Le Bohec, F. Oury i R. Lafitte; tracta l'anàlisi estructural dels mites i folklores segons Levi Strauss i R. Jakobson respectivament; la teoria del text i text lliure, segons R. Barthes; repeticions i diferències en el text lliure; el subjecte del text lliure, les freqüències del fer, ser i dir al text lliure. Acaba fent unes conclusions molt interessants sobre la literatura dels infants.

En definitiva, és un llibre que aconsellem de llegir, i tant de bo que es traduís aviat, perquè a l'interès teòric s'ha afegit aquí el desvetllament d'un ample camp de treball a tots els nivells de l'ensenyament.

A LOS TRES AÑOS SE INVESTIGA, d'un collectiu i edició a càrrec de Francesco Tonucci.

Ed. Avance, S. A. Barcelona 1977

Des que llegírem «La Escuela como Investigación», de Tonucci, molta gent esperàvem un desenvolupament i posada en pràctica de l'alternativa que es presentava. Es tractava de veure com es generalitzava la investigació a l'Escola com a principi mateix de l'aprenentatge, de la socialització.

El títol del llibre que ens ocupa vol respondre a això. Per escometre aquesta tasca ha calgut un treball d'equip d'uns quants anys del personal i pares de l'escola estatal italiana «Anna Maria Enriques Agnoletti», del Comitè Tècnic Científic de la qual formava part Tonucci.

L'experiència que ens conten enfronta dos problemes íntimament relacionats i d'extrema importància els dos. Per una banda s'analitza minuciosament l'evolució de l'escola i les variables que condicionen l'ensenyament, i per l'altra se'ns presenten part de les experiències que s'han portat a terme. Potser es troba a faltar aprofundiment en l'anàlisi d'aquestes variables.

A la introducció l'equip de professors ha volgut exposar els seus principis metodològics i entre d'altres coses defineixen tres conceptes d'Escola: la de la lliçoneteta, la de les activitats i la de la investigació. Més endavant reconeixen que es troben entre l'Escola de les múltiples activitats i la de la investigació. És una llàstima, com diem, que no hagin aprofundit més en aquest sentit, però trobo que, en definitiva, aquesta limitació ha estat la pròpia de l'evolució de l'experiència.

Amb tot, aquesta experiència és la més global que coneixem i és la que millor possibilita implícitament el coneixement dels avantatges de la investigació a la pre-escolar sobre l'escola tradicional, i també sobre l'explotació del text i l'estudi del medi de l'Escola Moderna, del qual parteix i s'inclou. Tanmateix, s'evidencia que la institucionalització de la investigació a l'Escola comporta el canvi de moltes coses: el concepte de mestre, d'alumne, de medi escolar, de l'aprenentatge, de les coses a aprendre, etc., però sobretot és una concepció de l'Escola que ens presenta el sistema educatiu actual com el principal enemic.

ÀREES DE RECERCA A L'ESCOLA ELEMENTAL, de G. Giardiello i altres.

Ed. Avenc, S. A., MCE. Barcelona 1977

L'Editorial Avance, a més dels títols publicats sobre els treballs del Moviment Cooperació Educativa italià, ara inicia, en català, la Biblioteca del Moviment C.E.

Aquest primer llibre és un recull de treball realitzat a l'Escola Elemental, de primer a cinquè, italiana. Són treballs en la línia que caracteritza l'Escola Moderna d'Itàlia, és a dir, la recerca o investigació a l'Escola.

Després d'una introducció en què es comenten aspectes pedagògics sobre la investigació, tals com la formació lògica, la gradualitat en la investigació i sobre la metodologia, es transcriuen experiències en xiquets de 1er. i 2on. nivell sobre l'home, amb xiquets de 3er. sobre la infantesa, relacions familiars i el joc, amb els de 4t. sobre la necessitat d'una escola i l'ecologia, amb els de 5è. sobre la immigració, i s'hi inclou una interessant experiència sobre la recerca d'ambient com a centre de l'activitat interclasse.

Potser el valor més destacable fóra, com la narració de les experiències fan veure, la possibilitat pràctica a la nostra primera etapa de la investigació. Com a novetats possibles per al lector novell d'aquest corrent pedagògic són: la importància que es dona al caràcter interdisciplinari de l'ensenyament i la pràctica i coneixement implícit de les tècniques Freinet.

Queda fora dels objectius del llibre la reflexió sobre els problemes que han presentat els alumnes habituats a altres formes de treballar, les reaccions dels pares, del sistema educatiu vigent, etc.

ELS INSTRUMENTS PER A LA RECERCA, de G. Giardiello i altres.

Ed. Avenç, S. A., MCE. Barcelona 1977

El llibre tracta de donar a conèixer les tècniques i instruments fonamentals per investigar a l'Escola, ja que, com diu Giardiello a la introducció: l'ensenyament, el que no pot deixar d'ignorar, és el mètode i els instruments que cal emprar.

Al primer apartat es comenta l'estructura de la recerca: problema, hipòtesi, definició del camp, tria de dades, fonts i instruments, elements posats en relació, deducció, observacions sobre el descobriment de la recerca i conceptes i estructures suscidades. Esquema que nosaltres considerem orientatiu.

A l'apartat segon, L. Landi dona o suggereix l'objectiu que havia de tenir l'Escola i que la investigació suposaria la metodologia apropiada: l'Escola hauria d'ajudar l'infant a construir-se els instruments conceptuals, que són la base del coneixement.

Als apartats restants s'exposen experiències on queden de manifest, tant al primer com al segon cicle, les tècniques i instruments escaients per a cada cas: ordenament, elaboració de dades, pràctica de la memòria, comunicació, etc.

Cal felicitar l'Avenç i esperar que la Biblioteca MCE faci una gran divulgació i fomenti la investigació a les escoles nostres.

COMENTARI AL CONJUNT DE LA BIBLIOGRAFIA

Tots els llibres que hem recensat foren escrits amb la intenció de fomentar la cooperació entre els companys ensenyants. És evident que tant Laia, com Avenç, Estela, etc., han fet i estan fent una gran tasca difusora de l'Escola Moderna (francesa i italiana), però no haurem d'oblidar que aquests llibres perdrien el seu sentit si els mestres no els treballen i converteixen el seu missatge en el principi de la renovació de la seva classe, de l'Escola.

Però, mentre tots aquests processos es donen, no hem d'oblidar tampoc que són ja bastants els companys que tenen una rica experiència personal. En aquest sentit haurem d'estorçar-nos a posar en comú tot el que fem i trobar la nostra via, mitjançant la cooperació, per arribar a l'Escola Popular. Aleshores els nostres treballs publicats seran un camí més ferm.

Necessitat de la permanència o reobertura en els pobles petits o barriades de les escoles unitàries i les graduades incompletes per a impartir la primera etapa d'EGB

Des de fa uns quants anys, pobles i barriades de Mallorca s'han quedat sense la seva escola, per un senzill tràmit burocràtic unificador que l'ha suprimida.

¿Què suposa que un poble com s'Arracó, es Port d'Andratx, Fornalutx, Biniaraix, es Port de Sóller, Sa Borrassa, son Serra de Marina, etcètera, ... es quedin o no tinguin escola?

Suposa molt:

A. PER RAONS SOCIALS

1. Tota comunitat o poble petit que perd o no té els seus serveis bàsics (escola, metge, ...) està condemnat a curt o llarg termini a desaparèixer com a lloc de convivència i es converteix cada vegada més en un poble o barriada-dormitori mort durant el dia.
2. L'única font cultural en els pobles petits són les escoles unitàries o les graduades incompletes, per tant, és de vital importància socio-cultural que es mantenguin obertes.
3. Per desprestigiar i anar matant un poble no hi ha res millor que llevar-li els seus nins, futurs habitants-ciudadans d'aquests pobles, fet que pot explicar el per què els joves no hi vulguin tornar (descens de la població).
4. Les grans concentracions van en contra del concepte de gratuïtat de l'ensenyament, ja que part del pressupost mensual dels pares se'n va per pagar l'autocar o transport i els menjadors escolars, coses que no haurien de fer si hi hagués escola en el seu poble.
5. Allunya els nins petits de la seva família i comunitat, per fer-los estar més de vuit ho-

res al dia dins una gran concentració escolar, mentre la societat parla dels drets humans i dels drets de l'infant.

6. Aquests grans grups escolars a un altre poble van en contra de l'autonomia econòmica dels petits, ja que uns diners que quedarien beneficiant el poble, se'n van a una altra comunitat que és la de l'escola gran que rep els nins (per pagar uns serveis que seran del poble gran).

B. PER RAONS EDUCATIVES

1. Les grans concentracions escolars generen unes mesures repressives quant a ordre i disciplina, que més semblen una presó o una caserna que un centre educatiu.
2. A les grans concentracions escolars (de 16, 20, 24, ... unitats) el nin se sent perdut i estret dins patis i edificis amb 400, 600, 800 i fins i tot 1.000 allots; fet que limita la seva mobilitat, espontaneïtat i capacitat creadora, que demana moltes vegades espais oberts i flexibilitat de trànsit. Total: un anonimat monstruós!
3. Les petites escoles afavoreixen la convivència amb el poble.
4. Moure molta gent a un gran grup escolar és físicament esgotador i perillós per als mestres i nins.
5. Les Escoles Unitàries i les Graduades Incompletes fan conviure nins de diferents edats, la qual cosa els enriqueix educativament, possibilitant que cada nin aprengui al seu ritme, i no al ritme d'un programa que

ha de servir per a tots. Seria una recuperació efectiva i no forçada.

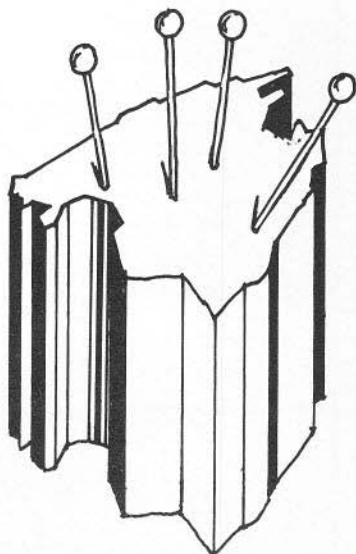
6. L'objecció pedagògica que es pot exposar que sortiran menys preparats els nins de les escoles petites, perquè estan agrupats alguns cursos dins la mateixa aula, creiem que pedagògicament no és vàlida. L'ensenyament a la 1a. etapa d'EGB està molt globalitzat, permet ajuntar nivells, i la seva estructura no és de continguts independents, sinó relacionats entre sí, com ho ha demostrat la psicologia moderna (J. Piaget, H. Wallon, etcètera).

7. Centralitzat com està actualment tot l'ensenyament, es fa gairebé anguniós fer equips de treball a escoles grans, entre molts de mestres amb interessos diferents, fruit d'uns «concursos de traslados» que no tenen en compte objectius educatius comuns, i que poden ignorar les necessitats i la realitat del nostre país.

8. Tota escola massa carregada de classes i alumnes, veu augmentada la feina burocràtica i organitzativa, cosa que fa que els mestres vegin escurçat el temps que dedicarien a activitats educatives.

Com solucionar-ho?

a) **MANTENIR O/I TORNAR A OBRIR LA 1a. ETAPA D'EGB EN ELS POBLES PETITS I BARRIADES.**



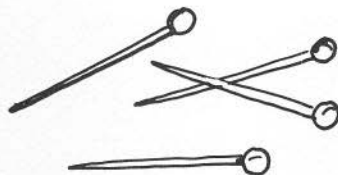
b) **DOTAR D'UN MOBILIARI I MATERIAL PEDAGÒGIC I DIDÀCTIC SUFICIENTS I ADEQUATS A LES NECESSITATS D'AQUESTS PETITS CENTRES.**

Tot això emmarcat naturalment dins un àmbit de gestió democràtica on els pares, nins, mestres i entitats públiques col·laborin i participin directament en els aspectes i necessitats socio-culturals del poble o barriada. És a dir, l'escola no ha de ser unes parets tancades, sinó un focus d'animació cultural, social i educativa.

Si es pretén acabar amb un poble no hi ha com: llevar-li la seva escola pública, fer-la de mala qualitat i de forma autoritària (amb mestres solament «funcionaris de ses cinc horettes» o dictadors que menyspreïn el poble o barriada).

POBLE QUE SE QUEDA SENSE ESCOLA ÉS POBLE QUE MORIRÀ!

Mallorca, abril de 1978



Jaume ALBERTÍ (mestre estatal a l'escola Unitària Mixta de Deià)

Ramon BASA (mestre estatal del CNM Joan Capó, de Son Gotleu, Ciutat. Llicenciat en Pedagogia i PNN de l'Escola de Formació del Professorat d'EGB de les Balears)

Diabetis infantil i juvenil

APAFDI. Associació de pares amb fills diabètics

Aquesta Associació, que agrupa pares amb fills diabètics, està establerta a Barcelona i es prepara per estendre's per tot Catalunya.

Va fundar-se l'any 1977 per iniciativa de pares i metges, que veien una sèrie de qüestions que la visita mèdica periòdica no podia resoldre.

El nen o jove que normalment és visitat pel seu metge, assimila de mica en mica una sèrie de coneixements sobre la diabetis que, juntament amb la formació que pot rebre durant uns curssets i l'experiència d'unes colònies d'estiu, li permeten autocontrolar-se amb una lleugera vigilància dels pares.

També els pares, per tal de poder ajudar els seus fills i resoldre els problemes que diàriament se'ls poden presentar, han de tenir uns coneixements molt clars, i això poden assolir-ho amb les visites al metge, curssets per a pares i publicacions.

El mestre, que diàriament treballa amb nens i joves, ha d'estar informat que un nen diabètic és un nen com els altres, amb necessitat d'un tractament diari d'insulina i que en alguns moments pot tenir problemes que necessiten ser resolts ràpidament.

A més, APAFDI vol lluitar per la disminució dels prejudicis que hi ha contra la diabetis, en la resolució de problemes referents a assegurances i feina, en la recaptació de cabals per a la investigació. També vol relacionar-se amb les altres Associacions espanyoles i estrangeres i col·laborar sempre amb metges i diabetòlegs en totes les seves iniciatives.

La primera tasca que hem portat a terme ha estat les colònies d'estiu.

Assistents a la colònia. Nois i noies diabètics amb monitors i metges.



Aquestes colònies van tenir lloc al Mas Silvestre, una casa de colònies que la Caixa d'Estalvis de Sabadell té a Canyamars, i van ser dirigides pel doctor Enric Vicens Calvet, dos ajudants d'últim curs de medicina i sis monitors.

El lloc era molt adequat, puix que es podien fer excursions per la muntanya i hi havia camps d'esports i piscina. Els nens i joves van poder fer molt d'exercici.

Van assistir-hi 32 nois i noies de edats compreses entre 7 i 17 anys. La majoria d'ells sortien per primera vegada del control de la família per conuiu amb altres nens. Alludim al control familiar perquè molts d'ells estaven sobreprotegits pels seus pares.

Aquests nens no coneixien els qui varen ser els seus monitors ni tampoc els seus companys.

Per totes aquestes raons els monitors van procurar, des del primer moment, fer-los participar en totes les activitats i els van agrupar per edats, cosa que facilità, a més de l'adaptació, la formació i l'autocontrol.

Com que al Mas Silvestre, durant el mateix període, hi havia un altre grup de nens no diabètics, es va procurar fer el màxim d'activitats conjuntes.

En línies generals, els resultats van ser els següents:

Els més petits, quasi tots, en trobar-se en un ambient on no eren controlats directament, de moment s'hi van enfrontar, però aviat van reaccionar adaptant-se a l'ambient i participant en totes les activitats.

Van sorgir més problemes en els més grans, puix que, tot i que eren nois i noies de bon comportament, demostraven certa apatia a l'hora de participar en algunes activitats (poca iniciativa i un cert individualisme, com si ja els estés bé la seva situació de joves diabètics a casa seva). Malgrat tots aquests problemes, i bé que més a poc a poc que els petits, van acabar incorporant-se a l'ambient.

Acabada la Colònia, en general, tots, petits i grans, van estar d'acord que la millor cosa que havien après era valer-se per ells mateixos (fer-se les anàlisis d'orina, saber-se dossificar la insulina, punxar-se, sobretot a partir de 10 anys) i conuiu amb els companys. Després d'aquesta experiència, la majoria es veien capaços d'assistir a unes colònies o vacances no específiques per a nens diabètics.

EL DIABÈTIC A L'ESCOLA

No pretenem fer una anàlisi exhaustiva sobre la problemàtica del nen diabètic, sinó senzillament exposar la seva situació biològica i el tractament a què es sotmés, a fi de poder comprendre les raons d'uns consells i unes mesures a prendre de cara a uns problemes que es poden presentar sovint.

QUÈ ÉS UN NEN O JOVE DIABÈTIC?

Un nen diabètic és un nen com els altres, el qual, per manca o insuficiència de secreció d'insulina pel pàncreas, presenta —quan no hi ha tractament substitutiu adequat— les següents anomalies clíniques: set excessiva, augment de quantitat d'orina, pèrdua de pes, i les anomalies biològiques: augment de glucosa a la sang, presència de glucosa a l'orina i formació de substàncies cetòniques.

Perquè aquests fets no es presentin i s'evitin posteriors complicacions, els nens diabètics s'han d'injectar diàriament insulina i verificar diverses vegades al dia controls de glucosa i acetona a l'orina.

Aquests nens es coneixen com a diabètics insulino-dependents.

Aquest tractament suposa una estreta col·laboració entre el noi o noia diabètic, la família, el metge que el tracta i els mestres que diàriament estan amb ell. Per això cal que els mestres estiguin informats sobre les particularitats que es poden presentar durant la jornada escolar degudes a la diabetis mateixa o al tractament.

O sigui que, correctament tractat, un nen o jove diabètic:

1. Ha d'anar a l'escola igual que els altres nens.
2. Pot quedar-s'hi a dinar, sempre que la dieta sigui equilibrada i no mengi coses dolces.
3. Pot practicar les mateixes activitats físiques i els mateixos esports, sempre que els responsables de la formació física n'estiguin ben informats.
4. Ha d'haver rebut totes les vacunacions legals.

CONCEPTES GENERALS SOBRE LA DIABETIS

Origen i funció de la glucosa

El nostre cos està format per milers de cèl·lules. A totes elles, per al seu funcionament individual i el dels òrgans de què formen part, els cal energia. Aquesta energia l'obtenen normalment per la combustió de la glucosa.

Quan mengem arriben a l'aparell digestiu tres conjunts d'aliments: hidrats de carboni o glúcids, greixos o lípids i proteïnes. Del metabolisme d'aquestes substàncies s'obtenen altres més senzilles que són aprofitades directament per l'organisme per refer-se del desgast, créixer i obtenir energia.

Pel metabolisme dels glúcids s'arriba a la glucosa, la qual gràcies a la insulina és capaç de travessar les membranes cel·lulars i nodrir així les cèl·lules de l'energia que necessiten. Només a les cèl·lules cerebrals no els cal insulina perquè la glucosa traspassi les seves membranes.

Insulina

La insulina és un polipèptid format per 51 aminoàcids i segregat pel pàncreas. La seva missió és el transport de glucosa dels líquids extracel·lulars a l'interior de les cèl·lules (gràficament, es diu que es la clau que permet entrar a la glucosa). És a dir, que mesura que la sang i altres líquids extracel·lulars van rebent la glucosa que prové del metabolisme, aquesta és transportada a l'interior de les cèl·lules per ser consumida o quedar en reserva.

Al mateix temps, part d'aquesta glucosa sanguínia passa al fetge, on s'acumula en forma de glucogen per quan la taxa sanguínia disminueixi tornar a equilibrar aquesta constant. En aquestes condicions mai passa sucre a l'orina (ja que aquest fenomen, només es produeix quan la taxa de glucosa a la sang és superior a la normal i ha de ser-ne expulsada).

Nens diabètics no tractats

En no segregar insulina el pàncreas, el sucre resultant del metabolisme passarà a la sang, però no podrà travessar les membranes cel·lulars i la taxa de sucre anirà pujant. Sobrepassada la barrera d'1,8 gr. per litre, començarà a aparèixer a l'orina i a conseqüència d'això el nen farà molta orina i tindrà set i gana. A més l'organisme necessita energia i per tal d'obtenir-la recorre a la combustió de greixos, la qual cosa dona com a productes resultants cossos cetònics, que també s'eliminen per l'orina. Aleshores el nen comença a perdre pes. Si la quantitat de cossos cetònics acumulats és molt gran, arriba a produir somnolència, pèrdua del coneixement i fins i tot s'arriba al coma diabètic.

Aquest procés és d'aparició lenta.

Nens diabètics en tractament

En injectar cada dia la quantitat de insulina precisa (d'acord amb les anàlisis diàries), el sucre arriba a totes les cèl·lules, si l'alimentació és equilibrada, la dosi d'insulina ben calculada, el noi o noia diabètic està ben compensat i si no, hi ha grans oscil·lacions en la glucèmia (quantitat de sucre a la sang).

Ara bé, en la pràctica, degut a circumstàncies que unes vegades es poden preveure i d'altres d'una manera inesperada, es produeixen grans oscil·lacions que coneixem com hiperglucèmia i hipoglucèmia.

PROBLEMES QUE ES PODEN PRESENTAR EN LA DIABETIS INFANTIL I JUVENIL

Hiperoglucèmia

Si, per qualsevol raó, la quantitat d'insulina ha resultat insuficient (massa glúcids ingerits, pèrdua d'insulina en injectar-se, dosi mal calculada), comencen a aparèixer els símptomes explicats anteriorment (nen diabètic no tractat). Així el nen té set i ganes d'orinar i cap de les dues coses se li pot negar. Això és molest per ell, però no té conseqüències immediates greus. De totes maneres, cal advertir els pares d'aquest fet, perquè esclareixin la causa i puguin modificar el que calgui.

Hipoglucèmia

Ací la taxa de glucosa ha baixat, i encara que hi hagi insulina, les cèl·lules no reben sucre i, per tant, energia.

Aleshores, comencen a aparèixer una sèrie de signes que en cada nen varien lleugerament, però que solen presentar-se en aquest ordre i són:

Sensació de gana (si menja, desapareix).

Mal d'estómac.

Canvi de caràcter.

Mal humor.

Desinterès.

Irritabilitat.

Excitació sense motiu.

Tremolor i formigueig a les mans i als peus.

Suor freda.

Pallidesa.

Visió borrosa.

Mal de cap.

Com si hagués begut.

Debilitat a les cames, no pot caminar.

Si està adormit, desperta bruscament, com si tingués un mal somni i picant-li les dents.

Pot arribar a perdre el coneixement (normalment això va precedit dels signes anteriors, però pot passar més bruscament).

Aquests símptomes poden variar en el temps i, segons els individus, són més acusats ens uns que en els altres.

TRACTAMENT DE LA HIPOGLUCÈMIA

Si solament té sensació de gana, això és pot resoldre ràpidament amb un caramel, suc de fruita o fruita. Quan el noi comença a ser conscient i responsable d'ell mateix porta caramels i sucre a sobre i ell mateix ho resol.

Però, si es presenten més signes, cal que prengui ràpidament sucre en qualsevol forma (terròs, sucre dissolt amb aigua, mel o confitura), sense por pel que fa a la quantitat i vigilant com evoluciona.

De vegades, per fer desaparèixer els símptomes d'una hipoglucèmia important cal arribar a deu o més terrossos de sucre.

Pot ser que els símptomes no desapareguin i l'evolució sigui negativa i faci impossible la ingestió de sucre en cap forma, o bé que el nen o noi perdi el coneixement. En aquests casos el remei és una injecció de GLUCAGON (hormona antagònica de la insulina) per via intramuscular o subcutània que mobilitza el sucre acumulat al fetge i proporciona sucre a la sang. Al cap de deu minuts d'aquesta injecció el nen es recupera i aleshores ha de prendre sucre per acabar de refer-se i recobrar les reserves mobilitzades. (No hi ha cap contraindicació per a aquesta injecció.)



Noi nedant.



Ensenyant a dosificar la insulina i preparant-se la injecció.

En aquest últim cas, si l'escola està preparada per actuar, perquè els pares hi hagin depositat el GLUCAGON i tingui el personal necessari, és convenient que actuï, i que procuri que el nen o jove estigui poc temps sense coneixement.

Si l'escola no està preparada, ha d'avisar ràpidament el metge del nen, i si aquest no pot presentar-s'hi immediatament portar-lo al centre hospitalari que els pares hagin recomanat perquè sigui assistit.

SITUACIONS QUE PODEN DESEMBOCAR EN UNA HIPOGLUCÈMIA I SOLUCIONS

Hem dit que es presenta quan disminueix la taxa de glucosa sanguínia.

A. Una primera causa pot ser la falta o disminució d'ingestió de glúcids (sempre tenint en compte que al nen o jove se li ha administrat la dosi d'insulina que li correspon), o sigui, que si en un àpat el nen no menja o no s'ho menja tot, pot presentar una hipoglucèmia més o menys important.

Per tant, si el nen dina a l'escola, cal que la persona que se n'ocupa el vigili especialment, i si veu que no hi ha manera que s'ho acabi tot, li faci pendre mig got d'aigua amb més o menys sucre, segons el que hagi deixat de menjar.

B. També pot ser degut al fet que vomiti allò que havia menjat i per una causa que no tingui res a veure amb la diabetis (mareig del cotxe, malaltia, tall de digestió, etc.).

En aquest cas, també és convenient compensar aquesta pèrdua de sucre en la forma que hem dit anteriorment.

C. Una altra situació a considerar —i molt freqüent durant la jornada escolar— són els exercicis físics, siguin els de les hores d'esplai o els propis de la gimnàstica o l'esport.

En aquest cas, el consum de glucosa és superior al normal i ha d'haver una aportació «extra» de glúcids per tal de compensar aquest consum extraordinari.

D. També s'ha de vigilar que les hores de menjar no es retardin, puix que aquesta també pot ser una causa d'hipoglucèmia. Moltes vegades el tractament inclou un petit esmorzar a mig matí i berenar a la tarda.

RECOMANACIONS ALS MESTRES

1. Tenint en compte que quantitativament la diabetis infantil i juvenil és poc freqüent, cal evitar que el nen o jove diabètic se senti sol o diferent dels seus companys.

2. S'ha de procurar que la seva vida a l'escola sigui el més normal possible.

3. Heu d'evitar que un nen o un jove diabètic faci servir la seva diabetis com excusa per evitar situacions difícils o activitats que no li agradin.

4. La col·laboració entre els mestre i els pares és molt important.

5. Moltes vegades els pares sobreprotegeixen els nens diabètics i aleshores el mestre, i l'escola en general, poden ajudar molt a fer que el nen es vagi independitzant i adaptant-se a la seva situació.

6. Tingueu al corrent els pares de qualsevol fet o situació que us pugui semblar anormal.

7. No negueu mai al nen que begui o vagi al lavabo.

8. Deixeu-li prendre sucre o qualsevol aliment, si us ho demana.

9. *Vigileu si té alguns dels símptomes d'hipoglucèmia i actueu ràpidament.* La ingestió de sucre en qualsevol forma (terròs, dissolt en aigua, suc de fruita dolç, melmelada, etc.) el recuperarà de seguida. Recordem sempre que a un nen diabètic un terròs de sucre més no pot produir-li cap trastorn important, en canvi un de menys sí. Per això, *en cas de dubte, doneu-li sucre.*

10. Doneu facilitats per fer les anàlisis d'orina diaris.

11. Exercici físic. Pot fer i ha de fer exercici físic. Abans de fer exercicis forts, és convenient que prengui algun aliment o sucre. La natació i els exercicis gimnàstics amb aparells alts necessiten atenció especial i és important que estiguin supervisats per si es presentés una hipoglucèmia.

12. Excursions escolars: no han de ser-ne exclosos mai. Els pares poden preparar el menjar del dia d'excursió i, si es dona el cas de menjar en un restaurant, pot servir d'experiència per aprendre a triar-se una dieta equilibrada. És convenient que no variïn les hores dels àpats, i si ho han de fer, que prenguin algun aliment a l'hora normal a fi de compensar-ho.

13. Normalment han de menjar alguna cosa a mig matí i a mitja tarda. És important fer-ho sempre a la mateixa hora.

14. Pot donar-se el cas que els pares no comuniquin a l'escola, en matricular-hi el nen, quan es manifesta la diabetis, o bé que el noi o noia és diabètic. En aquest cas segurament els nois us ho diran. Aleshores és important que parleva amb els pares.

15. *En cas que el diabètic perdi el coneixement* i no disposeu de Glucagon per injectar-li ràpidament, aviseu el metge del nen, i si no el podeu trobar *porteu-lo urgentment al Centre Hospitalari* que els pares hagin recomanat.

Si els pares no us han indicat cap Centre Hospitalari per dur-lo, recordeu alguns dels Centres Hospitalaris que hi ha a Barcelona amb serveis d'urgència preparats per tractar descompensacions diabètiques:

Ciutat Sanitària Seguretat Social (Horta)

Hospital Clínic

Hospital de la Creu Roja

Hospital de la Santa Creu i Sant Pau

Hospital del Sagrat Cor

Hospital de San Joan de Déu

Residència Sanitària Prínceps d'Espanya

64 CONCLUSIÓ

Les perspectives per als nois i noies diabètics són esperançadores.

Actualment es treballa en la recerca de les causes i en la millora i simplificació del tractament de la diabetis.

Cal ser optimistes i pensar que aquests infants i joves aviat se'n podran beneficiar.

Tots sabem que fer-se adult és fer-se responsable, i, en el terreny de la responsabilitat, els nois i noies diabètics que han après a autocontrolar-se avantatgen els seus companys de la mateixa edat. Ells estan acostumats a prendre decisions i responsabilitats cada dia: les anàlisis, les punxades, les dosis d'insulina, etc.

Però aquesta presa de responsabilitat no es pot fer sense una labor educativa fonamentada en l'estreta col·laboració de mestres, metges i pares.

Us agraïm el vostre interès i ajuda.

APAFDI

Per informacions complementàries podeu adreçar-vos a:

APAFDI
Balmes, 53, 2n., 2a.
Barcelona-7

FITXA ESCOLAR

La següent informació ha de ser facilitada pels pares dels nens diabètics.

Nom del noi o noia _____ Data de naixement _____

Nom dels pares _____ Data inici diabetis _____

Telèfon (casa) _____ Telèfon treball _____

Nom del metge que el tracta _____

Adreça _____ Telèfon _____

Hospital a ingressar-lo en cas d'urgència _____

Adreça _____ Telèfon _____

Síntomes més freqüents que presenta el noi en cas d'hipoglucèmia _____

Moment del dia en què és més fàcil que es produeixi _____

Tractament més efectiu _____

Tipus d'esmorzar a mig matí i berenar _____

Tractament suggerit per als dies d'excursió _____

LLIBRES DE TEXT

ADAPTATS ALS QÜESTIONARIS
OFICIALS I REALITZATS PER EQUIPS
DE CATEDRÀTICS, PROFESSORS I
ESPECIALISTES



SM
Ediciones

1°, 2°, 3°

B.U.P.

Lengua Española
Ciencias Naturales
Física y Química
Problemas de Física y Química
Matemáticas
Historia de las Civilizaciones
Religión
Francés
Inglés
Dibujo Técnico
Diseño Artístico
Geografía Humana y Económica
Filosofía
Latín
Griego
Antologías

1°, 2°

F.P.

Lengua Española
Formación Humanística
Ciencias Naturales
Matemáticas (varias ramas)
Física y Química
Religión
Inglés
Francés

ACTUALS
CIENTÍFICS
PEDAGÒGICS
EFICAÇOS

DEMANEU UN LLIBRE DE MOSTRA AMB EL 50 % DE DESCOMPTE

DISTRIBUÏDOR
EXCLUSIU

COMERCIAL DE
SM
Ediciones

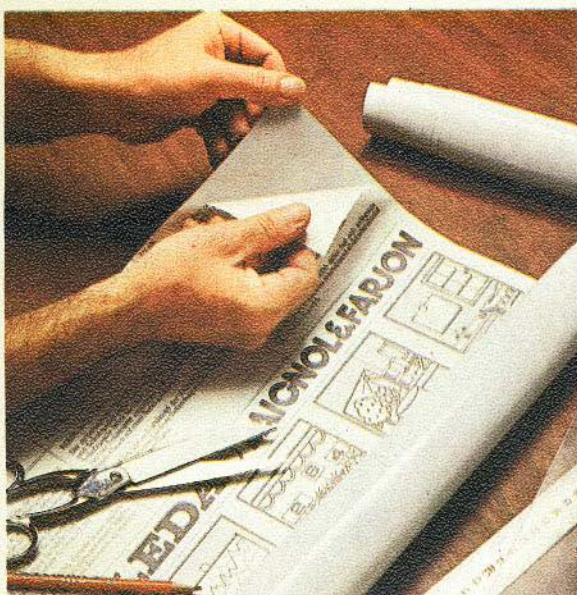
cesma, s.a.
Ausona, 97-99 - BARCELONA-33
Tel. 345 37 12

VELLEDA

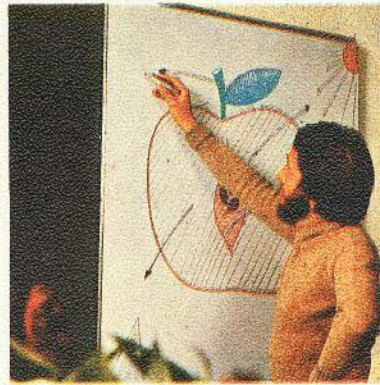
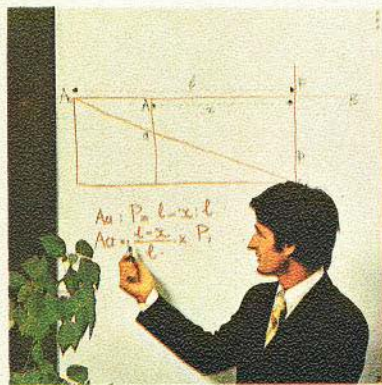
Pissarra blanca adhesiva

Un sistema que us permetrà escriure, acolorir i esborrar amb la mà, sense embrutar-vos!!

VELLEDA és una làmina adhesiva plàstica tractada de forma que pugueu escriure o dibuixar en color amb retoladors especials VELLEDA (4 colors) esborrant, després, en sec (amb la mà o amb l'ajut d'un drap o paper suau) sense deixar cap tipus de senyal, ni restes de pols.



VELLEDA es talla primer i, posteriorment, s'instal·la sense necessitat de cola, xinxetes, grapes, etc., directament sobre la paret o sobre un suport (cartró, plafons, etc.) per a convertir-se en una pissarra, amb les dimensions adequades a la seva necessitat.



Si desitgeu rebre gratuïtament una mostra de VELLEDA, ompliu, retalleu i envieu el cupó adjunt a

Sales i Ferrer, 7 - Barcelona-26

Voldria rebre una mostra gratuïta de VELLEDA

Nom

Col·legi

Adreça

Localitat..... Província