


# PERSPECTIVA ESCOLAR 35

## Llengua i literatura a segona etapa





<b>INDEX</b>	
<b>EDITORIAL</b>	<b>1</b>
<b>LLENGUA I LITERATURA A SEGONA ETAPA</b>	
1. LA LLENGUA COM A COMUNICACIÓ I COM A CONEIXEMENT, per Mireia Montané	2
2. L'ENSENYAMENT DE LA LITERATURA, per Mireia Montané i Prudenci Comas	10
3. PROGRAMACIÓ DE LLENGUA I LITERATURA CATALANES PER A LA SEGONA ETAPA D'EGB, per l'Equip de Llengua de 2.ª etapa de Rosa Sensat	19
4. LA LLENGUA CATALANA I LA CATALANITZACIÓ DE L'ESCOLA, per Juli Palou	21
5. ELOGI DE LA PARAULA, per Coloma Lleal	24
6. LA NOCIÓ DE «NORMA» LINGÜÍSTICA EN CATALÀ. REPERCUSIONS PER A L'ESCOLA, per Joan Solà	27
<b>EXPERIÈNCIES ESCOLARS</b> Els procediments narratius a segona etapa	30
<b>DIDÀCTICA</b> Poden els nens d'EGB ordenar una biblioteca?	35
<b>INFORMACIONS I COMENTARIS</b>	43
<b>NOTÍCIES</b>	49
<b>DE TRASCANTÓ</b>	50
<b>QUÈ EN PENSEU DE...</b>	52
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	54
<b>COL.LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS</b>	57
<p>Perspectiva Escolar  Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.  Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>	
 <p>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 - Lluç, 10-14, B-5  Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»  Portada i maqueta: Pere Prats Sobreperere  Fotògraf: Josep Gri  Composició: Fernández, Borrell, 168  Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11  Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00  Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 175 ptes.  Subscripció anual: 1.400 ptes.</p>	

# L'ESCOLA D'ESTIU

1

En aquests moments s'estan preparant a moltes localitats de Catalunya, les diverses Escoles d'Estiu, per a ser celebrades, unes la primera quinzena de juliol i unes altres l'última setmana d'agost i la primera de setembre.

Enguany, la Generalitat ha fet seves aquestes Escoles d'Estiu per als mestres que, des de fa més o menys temps, s'anaven realitzant a les diverses localitats i comarques de Catalunya.

La coordinació entre els grups de mestres organitzadors que ja es feia amb reunions, intercanvis de professors, etc., ha trobat ara el recolzament de la Generalitat.

Les diverses Escoles d'Estiu de Catalunya constaran de:

cursos de les diverses matèries a cada etapa de l'escolaritat, tant pel que fa als continguts que el mestre ha de conèixer, com pel que fa a la manera de traspassar aquests continguts als nens de cada edat;

cursos monogràfics o de caràcter general, dirigits a la formació personal i professional dels mestres;

el Tema General sobre «Catalunya a l'Escola» que, treballat en grups de discussió i elaboració, i segons les característiques de cada Escola d'Estiu, es farà d'una manera global o per temes, amb la finalitat de dibuixar un marc general dins del qual cada comarca pugui basar la programació de la seva escola, partint de la realitat més pròxima i concreta per arribar a conèixer Catalunya com a país;

els Cursos de Reciclatge oficial que, per encàrrec exprés de la Generalitat, organitzen els ICEs de les Universitats de Barcelona dintre les diverses Escoles d'Estiu per tal de donar opció als mestres a fer part dels cursos que la Generalitat programa per a la seva formació com a Mestres de Català.

Aquest conjunt d'Escoles d'Estiu permetrà que molts milers de mestres puguin parlar i estudiar, iniciar i aprofundir, discutir i elaborar tot allò que han fet a l'escola i tot allò que hi portaran en el futur.

És important subratllar la gestació i realització d'aquestes Escoles d'Estiu, moltes de les quals són organitzades pels mestres fora d'hores de treball i, pràcticament totes, fruit de treballs d'intercanvi i sistematització de la pràctica diària d'uns mestres que des de fa anys lluiten per la renovació pedagògica a Catalunya, tant pel que fa als programes de l'ensenyament com a la reforma del sistema educatiu.

Les Escoles d'Estiu de Catalunya, que els mestres volen i fan i que la Generalitat acull, són un pas més, viu i ferm, per a la consecució de l'Escola que volem.

# 2 LA LLENGUA COM A COMUNICACIÓ I COM A CONEIXAMENT

## *El català a la segona etapa d'EGB*

per Mireia Montané

Els alumnes d'una escola italiana han escrit que «si hi ha un noi que coneix 2.000 paraules, i un altre que en coneix 200, aquest serà oprimat pel primer».<sup>1</sup> Roland Barthes ha dit que «l'objecte en el qual s'inscriu el poder, des de tota l'eternitat de l'home, és el llenguatge, o, per ser més precís, la seva expressió obligada: la llengua».<sup>2</sup> Crec que un primer objectiu de l'ensenyament de la llengua és fer conèixer als alumnes els ressorts lingüístics que impulsen la paraula i permeten lluitar contra el poder que aquesta comporta. El domini i l'enriquiment de la llengua facilitarà no solament l'expressió i la comunicació, sinó l'acció dins el nostre món cultural, social i polític.<sup>3</sup> Però ens cal encara aconseguir un segon objectiu igualment important: el de facilitar la comunicació intel·lectual i contribuir a la formació de les estructures mentals més abstractes, pròpies dels últims nivells d'EGB.

Em referiré a alguns procediments didàctics que ens poden ajudar a assolir aquests objectius.

### **1. La llengua, font d'acció i de comunicació**

Donar als nois els mecanismes de lluita contra la seducció de la paraula vol dir ajudar-los a adquirir el domini pràctic de la llengua i de les seves principals varietats, usos i registres. Vol dir facilitar la comprensió de la nostra realitat lingüística i estimular la consciència crítica d'aquesta realitat lingüística que ens envolta; consciència crítica que ha de partir d'una valoració del patrimoni cultural del qual els alumnes són portadors o n'és portador l'ambient en el qual s'han arrelat. Paral·lelament hem d'ajudar els nois a partir d'ells mateixos, de la seva experiència i gustos personals; a saber prendre part en converses en què es canviï informacions, s'expressin idees i es donin les pròpies opinions personals; a saber respondre amb diferents graus de formalització i amb diferents actituds segons la situació; a adquirir l'hàbit de raonar lliurement sobre els missatges lingüístics —produïts per un

1. *Non tacere*, llibre escrit per uns nois italians de *La Scuola 725*, i citat per Raffaele SIMONE, *Libro d'italiano*, Florència.

2. Roland BARTHES, *Leçon* [inaugurale au

Collège de France. Langage et pouvoir], Paris 1978, p. 9.

3. Vegeu l'article de Coloma LLEAL, *Elogi de la paraula*, en aquest mateix número.



mateix o pels altres—, d'analitzar-los, discutir-los i avaluar-los a fi de construir una visió pròpia, independent i argumentada de les coses.

Un mètode que ens pot ajudar perquè els alumnes aprenguin a escoltar i a parlar és el següent:

1. Triar temes diversos que es presentaran en situacions humanes i socials variades; l'alumne ha d'aprendre de fer diferents «papers» socials i ha d'expressar diverses actituds intel·lectuals i emocionals. Cal trobar situacions que facilitin la imaginació i la creació de noves realitzacions lingüístiques. Els temes, el vocabulari, han de donar noves idees i informació sobre l'esfera de la seva pròpia experiència. Partim sovint del prejudici que la llengua dels alumnes és un llenguatge empobrit, reduït a uns pocs clíxés; i, sense escoltar-los massa, els volem fer escriure —i no pas parlar— segons uns patrons utilitaris o cultistes, més o menys estereotipats o més o menys creatius, però en tot cas allunyats del llenguatge viu dels nois, del llenguatge quotidià del seu ambient, quan aquest haurà de ser el nucli en el qual podrem integrar els models i els recursos que els subministrarem. Vull insistir en el fet que hem d'escoltar-los i animar-los a parlar. La pràctica de la llengua parlada, en el cas de l'ensenyament del català, és fonamental, ja que possibilita que els nens castellanoparlants escoltin els seus companys catalanoparlants i que aquests depurin de barbarismes la seva llengua. I encara es fa més imprescindible en les classes de castellanoparlants —com coincideixen a subratllar-ho tots els mètodes d'ensenyament de segones llengües—, si bé el contacte amb el català sempre serà més viu, fàcil i operant en el nostre cas —fins i tot exclusivament castellanoparlants— que en el de l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

2. El mestre ha de portar preparat el material a cada classe i l'ha d'adequar a la programació general i a les necessitats i interessos dels nois —a la seva personalitat i a la seva procedència lingüística. Cal que ens basem en un material parlat i usat autènticament. Podem escoltar textos orals molt variats: converses, diàlegs, poemes, cançons, rondalles; escoltar diferents dialectes i veus diferents, de familiars, amics, locutors; escoltar proverbis, dites, expressions aforístiques, refranys, frases fetes. Podem veure o llegir imatges vi-

suals variades —fotografies, dibuixos, quadres, objectes d'art, «pòsters», cartells, còmics—, o bé rètols publicitaris i polítics, etiquetes o marques de diversos productes, rètols amb instruccions o consignes, ordres, pamflets, revistes humorístiques, publicacions underground, etc.

Encara que l'alumne sàpiga poc català, cal posar-lo en contacte amb formes que no podrà produir però que anirà entenent. Això és el que més s'assembla a la seva experiència de cada dia. No l'hem pas de posar en un laboratori que li doni una llengua per a principiants, quan ell és capaç d'entendre moltes coses més.

3. A partir d'aquests materials trets essencialment de la llengua parlada, començarem el diàleg amb els alumnes. Aquest ens permetrà de saber quin és el seu grau d'informació sobre el tema, però sobretot el que farem és donar als nois l'oportunitat de construir verbalment la seva experiència sobre el tema i d'expressar les seves opinions i idees. Cal preparar el noi perquè sàpiga parlar de coses molt diverses: situacions, llocs, temps, persones, accions, emocions, costums, opinions; cal que sàpiga donar informacions, fer sugge-

1939. Si eres español, habla español...



4 riments, formular hipòtesis, etc. Naturalment, aprofitarem sempre aquelles situacions que els mateixos nois ens presentin i que puguem utilitzar per introduir un nou concepte o una nova estructura.

4. Si el que ens hem proposat és assegurar l'entonació, l'accentuació, el ritme, els llaços fònics, o la pronunciació de vocals i consonants —o bé treballar una determinada construcció sintàctica o una combinació lèxica—, farem repetir aquells fragments del diàleg o del material seleccionat que ens interessin. La repetició és un procediment important per a la fixació de tots aquests elements. La repetició pot ser col·lectiva —en forma de cor, la qual cosa facilita la pràctica de tothom i dóna confiança als que en saben menys—, individual —en forma de diàleg amb el professor, de manera que aquest pugui perfeccionar el que cal aprendre—, o per grups —un grup parla i l'altre escolta, de manera que aquest pot perfeccionar el que ha estat dit pel primer. També les converses en grup són molt productives. Un dels membres del grup explica a la classe el resum del que ha estat dit pel grup sobre el tema, amb l'enriquiment que suposa escoltar el vocabulari actiu dels companys. O bé, a casa i individualment, els nois graven amb la seva pròpia parla el que ha estat dit a la classe i després s'analitza col·lectivament; és la millor autoavaluació.

5. És important destacar els efectes de l'entonació en la repetició d'un mateix text oral, ja que segons com combinem els ritmes —ràpids, lents—, els tons —alts, baixos— i els sons —vocàlics, consonàntics— obtindrem expressions diverses: de crueltat, d'hipocresia, de petulància, de presumció, etc. Podem observar les onomatopeies o els jocs que es poden fer amb consonants com M, N, NY, R, consonants que segons com les diguem ens permeten expressar sentiments d'ira, alegria, tristesa, por, ridícul, etc. O usar «fragments» d'oracions com *Adéu!*, *Hola!*, *Després!*, *Déu meu!*, *Està bé!*, *Bona nit!*, de manera que expressin lamentació, ira, alegria, ridícul, por, crits, plors, histèria, etc.

Si el text oral és una cançó, una rondalla o un poema, presentarem el tema per mitjà del diàleg, i decidirem quina serà la tornada que tota la classe repetirà en forma de cor, en grups i individualment. El professor pot repetir els trossos de pronunciació més difícil i els nois els repetiran coralment o individual. Al final tot-

hom cantarà la cançó, recitarà el poema o explicarà un tros de rondalla. Després es dramatitzarà el text donant-li forma dialogada, i, si es vol, es pot desenrotllar més el tema segons les pròpies idees i la imaginació.

Una altra tasca important és encoratjar els nois castellanoparlants a parlar el català al carrer i a qualsevol lloc i en totes les ocasions possibles. És la millor manera de garantir que el noi reutilitzarà el que aprèn a classe i que sabrà produir el llenguatge necessari per a les seves situacions reals de comunicació.

He insistit en dos dels aspectes essencials que faciliten la comunicació verbal dels alumnes, escoltar i parlar, perquè la incapacitat de parlar la llengua en el ventall més ampli possible d'usos i registres, comporta la incapacitat de discutir, de presentar i de fer valer les pròpies idees i raons, i la incapacitat d'entendre i de judicar les dels altres. Però per posseir la llengua de la manera més completa possible hem de facilitar també el domini de dos altres aspectes que han estat l'objecte tradicional de la classe de llengua: llegir i escriure. Encara que deixo per un altre dia l'exposició exhaustiva d'aquestes activitats, vull subratllar la importància que els nois acabin l'EGB posseint un mètode de lectura que els permeti la comprensió de textos diversos. L'enriquiment dels poders, dels sabers individuals i socials passa també per la lectura, pel plaer immediat, l'alegria estètica i l'assimilació dels conceptes que saben els altres. L'escola ha de fer bons lectors, lliures de les seves eleccions i crítics davant els possible rentats de cervell.

El mètode de lectura pot ser paral·lel al que hem emprat per a la llengua oral.

1. Preparació del material; textos complets o tres o quatre fragments d'una mateixa obra; textos variats i suggestius, de gèneres, estils i autors diferents.

2. Abans de llegir, farem unes activitats de motivació i d'aproximació al text: preguntes sobre el tema, contemplació d'imatges que l'il·lustrin, etc. Quan calgui, explicarem el context del fragment que anem a llegir.

3. Lectura silenciosa i individual del text.

4. Estudi del vocabulari; pot ser un treball en grup en el qual s'aprofita tot el saber lèxic dels alumnes i s'utilitzi el diccionari; reconeixement del tipus de voca-



bulari utilitzat pel text: científic, ideològic, poètic, etc.

5. Lectura en veu alta, individual, col·lectiva o dialogada.

6. Diàleg o conversa espontània sobre el que diu el text i el que ens suggereix.

7. Anàlisi, per paràgrafs primer i després de conjunt, de la història o dels arguments que ens exposa el text. Anàlisi de la seva estructura lògica, de l'ordre i la relació lògica entre les idees principals i les secundàries. Anàlisi de la coherència interna del text. Discussió amb els alumnes de les argumentacions presentades pel text i de les formes verbals que l'expressen. Anàlisi dels continguts implícits. Escriure els resultats.

Anàlisi dels procediments expressius que utilitza el text: reiteracions, imatges, etc. Escriure els resultats.

8. Síntesi del text. Trobar el tema de fons, trobar el seu missatge profund. Escriure el resum amb claredat i objectivitat i amb la puntuació adequada.

9. Valoració crítica del text. Comentari: quines qüestions planteja el tema? ¿quines altres idees ens suggereix?

10. Activitats a partir del text: una lectura sencera de l'obra, un assaig sobre el mateix tema, una «traducció» del contingut del text a altres codis i comparar-los, etcètera.

No cal fer a cada lectura tots aquests passos, però sí fer aquells que convinguin més al grup-classe.

A segona etapa hauríem d'aconseguir que els nois, a més de llegir d'una manera subjectiva, mimètica, d'identificació amb el text, fossin capaços d'arribar a una lectura objectiva, distanciada, que els permeti un diàleg crític amb el text. Haurien de saber distanciar-se dels pensaments, sentiments o experiències explicats pel text.

Ara bé, la lectura s'ha d'adquirir per una pràctica global, integrada a tot el procés de formació, i per això demanem l'ajut de les altres àrees de coneixement.

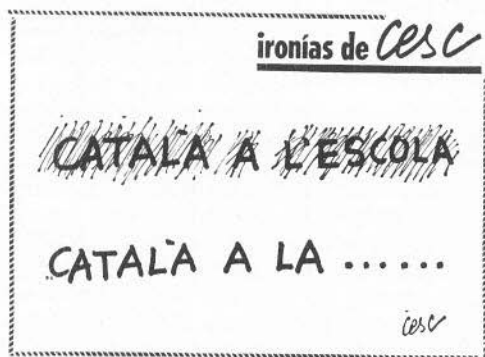
Donar als alumnes els mitjans necessaris per a la comunicació usual crec, doncs, que és el nostre primer i principal objectiu; però existeix un segon objectiu que complementa i amplia el primer i que he anunciat al començament de l'article. És tracta d'aconseguir una veritable comunicació entre el llenguatge intel·lectual dels professors i el llenguatge quotidià dels nois. Els nois han de trobar en el llenguatge un instrument que els serveixi per a l'intercanvi de conceptes i de coneixements científics. Hem de col·laborar en la formació de conceptes i en la creació dels primers hàbits d'abstracció. El mestre, a la classe de llengua, pot també ajudar a la maduració psicològica i intel·lectual en aquesta etapa, facilitant l'aprenentatge del llenguatge científic i la transmissió del coneixement científic.

## 2. La llengua, font de coneixement

Es sabut que en arribar a la segona etapa els nois van superant el període del pensament concret, basat en la manipulació directa de l'objecte, i poden començar a interioritzar conceptes nous a partir de la descripció verbal dels objectes, sense tenir-los al davant. La definició del concepte substitueix l'experiència directa. És a partir de la segona etapa quan hem d'anar introduint els conceptes científics bàsics i, per tant, els nois han de saber-los expressar amb precisió. Així, doncs, a més de l'ús natural de llengua, hem d'exercitar els alumnes en l'ús del llenguatge abstracte adequat al procés científic, i elaborat, com sempre, a partir de les seves pròpies experiències i observacions. Els nois han de seguir sent els protagonistes de l'aprenentatge dels diferents passos cap a l'abstracció. Vegem, ara, els passos que cal donar per arribar a la formulació del concepte i a la seva verificació.<sup>4</sup>

4. Durant dos anys hem discutit la qüestió en un seminari interdisciplinari promogut pels responsables pedagògics de la segona etapa d'EGB de «Rosa Sensat». Hem arribat a la conclusió que creiem possible l'aplicació d'un mateix mètode a matèries com les ciències físiques i naturals i la llengua —coincideixen en el fet de ser matèries empíriques que per-

meten aplicar el mètode científic. Creiem possible l'aplicació d'un mateix mètode científic que afavoreixi l'evolució intel·lectual dels nois, però veiem impossible, a la segona etapa, la transmissió de la teoria física que permeti explicar el funcionament d'un avió, o la transmissió de la teoria lingüística que expliqui el funcionament de la gramàtica catalana.



1975. Mentre el poble demana «català a l'escola», 18 regidors de l'Ajuntament de Barcelona diuen «no» al català... (Dibuix publicat a «El Correo Catalán», 6-III-1975.)

### 1.ª Saber interrogar-se davant dels fenòmens lingüístics

Saber plantejar problemes és el primer pas cap a la formació d'un pensament científic. Plantejem-ne uns quants:

1. ¿Com és que els homes podem parlar —perquè tenim la facultat del llenguatge— i altres éssers vius no?
2. ¿Per què parlem una determinada llengua i no una altra? Si tots els homes parlem, per què no parlem tots la mateixa llengua?
3. Com parlem? Com un poeta? Com un llibre? Parlem amb tothom de la mateixa manera?  
¿Parlen de la mateixa manera els mallorquins, els barcelonins o els valencians?  
¿Parlen de la mateixa manera els professors, els alumnes, els metges, els paletes, els escultors, els botiguers, o els pagesos?

¿Per què serveixen les llengües específiques —la llengua científica, la llengua d'especialitat?

4. Com ha nascut el català? ¿Fem servir ara les mateixes paraules que deien els catalans de fa 500 anys?

5. ¿Quan i en quines situacions o circumstàncies parlem?

¿Quin lligam existeix entre les frases que diem i la situació objectiva i psicològica en què les diem?

¿Quina relació existeix entre les frases que diem i les que ja han estat dites abans?

¿Com és que una mateixa frase o paraula podem entendre-la de maneres diferents? ¿Com és que un mateix significat el podem expressar de diverses maneres?

6. ¿Quines diferències existeixen entre la llengua que parlem i la llengua que escrivim?

7. ¿Per què existeixen paraules que són «femenines» i d'altres «masculines» encara que no facin referència al sexe?

¿De quins procediments es val la llengua per expressar el temps? I el lloc? I la quantitat? I la possessió?

¿Com ho fem per afirmar, per preguntar, per manar, per dubtar, per admirar-nos d'una cosa?

¿Per què serveixen les oracions subordinades i les inserides?

### 2.ª Saber observar sistemàticament el material lingüístic. Saber ordenar i classificar les observacions fetes

Per respondre a les anteriors preguntes i a moltes d'altres, observem el material seleccionat i adequat a cada cas. Verbalitzarem el que observem i abstruem aquells trets que ens interessin per formar-nos el concepte que ens doni una resposta, una explicació provisional als problemes plantejats.

Cada grup d'observacions es correspon amb els problemes anteriorment proposats:

1. Observar quins sistemes fan servir els animals per comunicar-se. Comparar el llenguatge gestual amb el llenguatge verbal.
2. Observar que les llengües són moltes i diverses, idea que oposarem a la que «la llengua és una». Observació de les llengües naturals o artificials que han volgut o volen servir de llengües «univer-



sals» o de «cultura» (grec, llatí, anglès, esperanto).

3. Observació i comparació de textos que mostrin diversos usos de la llengua, diversos dialectes i diverses llengües específiques. Observar que la llengua que parla una persona ens pot informar de la seva edat, de la seva generació, del seu sexe, de la seva família, de la seva classe social, de la seva ciutat o poble, de la seva zona d'origen, de la seva professió, de la seva cultura.

Observar que la llengua és aquella que tots fem servir —idea oposada a la que la llengua és «la que fan servir els clàssics i l'escola».

Observar que la llengua i els seus dialectes tenen la mateixa dignitat, idea oposada a la que «la llengua és digna i els dialectes indignes». Observar que, en la llengua, hi són presents els dialectes i que no existeix una llengua o un dialecte més perfecta o més completa que una altra.

4. Observació de textos catalans de diverses èpoques. Comparació amb textos actuals. Observació que la llengua canvia, idea oposada a la que «la llengua és sempre la mateixa». Les llengües canvien continuament —canvien en el temps, en l'espai, d'una classe social a d'altres classes socials, etc.— i creen paraules noves o afegeixen paraules que ja existeixen en d'altres llengües.

5. Observació de la relació entre la frase i la situació en què la diem, i entre la frase i el context —o frases anteriorment dites—. Observar com la persona que parla acomoda la seva expressió a la situació adient. Observació que factors com l'entonació, l'entorn i les suposicions dels interlocutors poden fer canviar el significat d'un enunciat. Observar que no podem separar les oracions del context en què apareixen si les volem entendre adequadament.<sup>5</sup>

Observar que la llengua és essencialment parlada —idea oposada a la que «la llengua és essencialment escrita».

Observació i anàlisi d'alguns aspectes del significat: combinacions del significat i limitacions d'aquestes combinacions, ambigüitats del significat.

6. Observació d'algunes característiques de la llengua parlada: anacoluts o ruptures de construccions, començaments en fals, oracions inacabades, repetició de paraules o de «fragments» d'oracions, exclamacions, onomatopeies, etc.

Observació de com en la llengua escrita hem d'explicitar la situació i les circumstàncies, hem de transcriure l'accentuació, l'entonació, les pauses, el ritme i la coherència lògica —que de vegades en el text oral pot assenyalar-se per procediments d'entonació. Comparació entre l'entonació i la puntuació; veure'n les correspondències i les diferències.

Observar que, com veiem, es pot analitzar també la llengua de cada dia, la llengua que usem en la vida quotidiana, idea oposada a «l'anàlisi de la llengua escolar».

7. Observació i classificació de paraules i frases:

Quines expressen «gènere»? Comparació amb altres llengües i observació de l'arbitrarietat del gènere gramatical.

Quines expressen «nombre»? Constatació que existeixen llengües que tenen altres maneres d'expressar-lo —per exemple el nombre dual del grec. Observació que la concordança entre el nom i l'adjectiu no existeix en totes les llengües —per exemple en l'anglès.

Quines paraules o frases expressen «temps»?

Quines paraules, frases o construccions expressen «possessió»?

Quines expressen «quantitat»?

¿Quins tipus d'oracions fem servir per afirmar, preguntar, ordenar, expressar dubte o admiració, expressar relacions de causaefecte, etc.?

Distinció entre els elements formals i els elements significatius que posseeix la llengua per expressar tots aquests conceptes. Classificació del material en cadascun dels casos anteriors, per la forma i pel contingut.

**3.ª Saber formular hipòtesis i buscar o imaginar experiències per poder comprovar-les, i incloure-les, si és possible, dins d'una teoria més general**

Les respostes a les preguntes anteriors ens han d'explicar els problemes plantejats i han de donar pas a un nou concepte. Hem de trobar una explicació provisional

5. Per a aquest tipus d'anàlisi, vegeu l'article de M.ª Lluïsa HERNANZ, *Oració i fragments: vers una definició conjunta*, «Els Marges», 13, 1978, pàgs. 88-102.

**8** dels fenòmens observats i classificats. Definirem el concepte i intentarem comprovar la seva validesa aplicant-lo i experimentant-lo en un nou material —nous textos, frases i paraules. Relacionarem aquest concepte amb d'altres ja coneguts i, finalment, intentarem incloure'l dins la idea o concepte global a fi que els nois coneguin el conjunt del raonament. Ara bé, els nois de segona etapa estan fent el pas cap a les operacions formals, i és difícil, per tant, que puguin plantejar-se hipòtesis àmplies. No creiem que el nen, per motivat que estigui, sigui capaç de descobrir tot allò que a la humanitat li ha costat segles de formular. És el mestre el que ha de conèixer aquest marc teòric, i el que ha d'aportar els materials que permetin donar unes explicacions parcials i inicials als fenòmens plantejats. Els nois es plantejaran investigacions parcials, d'àmbit molt reduït, però les relacionaran entre si i el professor els ajudarà a col·locar-les dins un conjunt més general de raonament, dins l'estudi d'un fenomen més ampli. Així, a partir de coneixements puntuals, podran construir un concepte més general, definiran aquest concepte o llei i el relacionaran amb d'altres ja coneguts.

Les anteriors qüestions i observacions suposen explicar i definir els següents conceptes:

1. Concepte de llenguatge verbal. Relacionar-lo amb altres «llenguatges» o mitjans de comunicació.
2. Concepte de llengua. Relacionar-lo amb el concepte de llenguatge.
3. Conceptes de dialecte. Concepte d'ús lingüístic. Concepte de llengua específica. Relacions entre aquests conceptes.
4. Conceptes o lleis generals que expliquen el canvi lingüístic i l'origen de la llengua, nocions rudimentàries de sociolingüística. També podem iniciar un estudi social, històric, de les vicissituds per les quals ha passat la nostra llengua, amb breus nocions de sociologia de la llengua. Però, de tota manera, aquest estudi no cal fer-lo fins a 8è. nivell, perquè —i és opinió que compartim amb els nostres companys de ciències socials— és en aquesta edat quan els nois comencen a poder comprendre el concepte de temps.
5. Concepte de context i situació. Concepte de significat.
6. Concepte de llengua oral. Relació amb el de llengua escrita.

7. Conceptes de forma i significat. Conceptes de categoria i funció gramaticals. Concepte d'oració.

#### 4.ª Saber aplicar creativament els conceptes adquirits

Saber-los aplicar a situacions noves, reals o imaginàries.

1 i 2. Invenció d'un nou codi, d'un nou llenguatge.

3. Creació de diàlegs que reflecteixin diversos usos i varietats de la llengua i que després seran representats davant dels companys.

4. Invenció de noves paraules adequades a noves situacions a partir del coneixement de les regles generals de creació de paraules.

1979. La mateixa plaça de l'Ajuntament ha recuperat el seu nom català.





5. Creació de diàlegs amb referències clares a la situació i al context. Incloure-hi «jocs de paraules». Representació davant dels companys.

6. Invenció d'un nou codi de puntuació per a la llengua escrita, o bé modificació de l'existent, de manera que la seva transcripció sigui més fidel a les característiques de la llengua parlada. Observació de l'ús arbitrari que alguns escriptors actuals fan de la puntuació.

7. Invenció de nous morfemes gramaticals que expressin noves categories. Per exemple, inventar un sistema de terminacions que indiquin «el cas» per als noms catalans. I després el compararem amb l'antic sistema llatí.

No voldria acabar l'article sense referir-me al problema de l'ensenyament de la gramàtica. Crec que hem de donar als nois el coneixement específic, concret de la llengua catalana i que, per tant, han de conèixer la gramàtica concreta del català a partir de la seva experiència lingüística. Hem d'estudiar els components bàsics de l'oració catalana i observar com es poden ampliar —per mitjà d'adjuncions—, o suprimir, o elidir —per mitjà de pressuposicions—, o substituir, etc. Hem d'estudiar el funcionament de la flexió nominal i de la flexió verbal, etc. Però això no vol dir que el coneixement específic d'alguns aspectes de la gramàtica de la nostra llengua ens han de portar immediatament a l'estudi d'una teoria lingüística o d'una teoria de les gramàtiques —que deixarem per a la Universitat. Es tracta de fer camí per arribar un dia a la teoria lingüística.

La solució, a la segona etapa, no consisteix a substituir un model teòric de gramàtica tradicional per un altre de més científic i explícit. Els nois de 11 a 13 anys encara no en tenen necessitat. El que han de saber és dominar de la millor manera possible la llengua que parlen o aprenen, al mateix temps que han d'iniciar algunes reflexions essencials sobre les seves característiques de manera que arribin a posseir una visió de la llengua orgànicament complexa i rica, i no que acabin amb una visió dominada per un joc mecànic —com de vegades es fa a primera etapa— o per una sèrie de regles incomprensibles —com a vegades es fa a la segona etapa. No ens hem de quedar en una simple manipulació dels ressorts gramaticals; hem de començar a fer reflexions «intelligents» sobre el

sistema lingüístic —reflexions que, alhora, ens ajudaran al procés general de categorització del pensament.

Finalment, per a la teràpia dels errors més usuals i greus, tant de la llengua oral com de la llengua escrita, podem usar exercicis fets amb aquest propòsit, exercicis, però, que han de ser vistos com un mitjà i no pas com un fi. A més a més, i paral·lelament a cada un dels tres nivells de segona etapa, són necessàries unes classes de reforçament dels coneixements elementals del català per a aquells alumnes que ho necessitin. Cal que a la fi de l'etapa tots els nois dominin els continguts bàsics de la programació.

La programació de la Llengua i la Literatura Catalanes que proposem, en aquest mateix número, per a la segona etapa ha estat pensada en funció de les necessitats psicopedagògiques i lingüístiques dels alumnes d'aquesta edat. També hem tingut en compte el català après a la primera etapa —suposem que almenys una part dels alumnes que cursaran 6è. nivell l'any vinent han fet, com a mínim, un curs de català. I, finalment, hem intentat relacionar la nostra metodologia amb la de les altres matèries de l'àrea de llenguatge —castellà, francès, anglès— i de les àrees de ciències físico-naturals, matemàtica i ciències socials. És un primer pas cap a una futura interrelació de matèries.

La nostra és una matèria en vies de normalització; normalització que hem d'accelerar per tots els mitjans. Ja tenim una «norma» lingüística,<sup>6</sup> i ara ens cal una escola normalitzada, en la qual els nois aprenguin una llengua normal, amb uns professors «normals».

El català ha viscut i viu una malaltia, però no correspon a la realitat tractar-lo com una llengua crònicament malalta. Que les circumstàncies del català hagin estat patològiques no vol dir que el català sigui una llengua patològica. I una de les condicions per treure-la d'aquestes circumstàncies anòmales és que tant els mestres com els lingüistes la tractem i l'estudiem com qualsevol llengua, amb normalitat. ■

6. Vegeu l'article de Joan SOLÀ, *La noció de «norma» lingüística. Repercussions per a l'escola*, en aquest mateix número.

# 10 L'ENSENYAMENT DE LA LITERATURA

## Segona etapa d'EGB

per Mireia Montané i Prudenci Comes

¿És la literatura un ensenyament superflu per a la majoria dels alumnes de la segona etapa d'EGB, llevat dels fills de les classes mitjanes cultes que arribaran al BUP i a la Universitat?

Creiem que la literatura ha de participar en la formació plena dels nois, fonamentalment de dues maneres: afavorint la formació d'un pensament creatiu, i fomentant l'evolució de la intel·ligència. Si l'ensenyament de la literatura col·labora en l'educació global dels nens, és important que s'estengui a tothom, ja que pot afavorir la invenció i ampliar les estructures del coneixement. No ens referim ara al coneixement d'una part important de la nostra cultura —cosa en aquests moments molt necessària i òbvia— sinó com a ajuda a l'estructuració de les operacions mentals i a la formació del pensament abstracte.

Únicament podrem construir les eines que facin possible la creativitat i la formació de nous conceptes si partim de l'activitat pròpia del noi, de la seva observació, de la seva experiència, dels seus coneixements i de les seves vivències.

Si veiem la literatura com una activitat creativa i no com una sèrie de peces de museu, haurem d'arraconar el concepte de literatura-inventari i posar en circulació el de literatura-invinció.

L'actual educació literària pot definir-se com a literatura-inventari perquè es basa en:

a. Un inventari metòdic dels precedents històrics del tema que tractem; anem de

paternitat en paternitat; busquem la filiació dels temes fins arribar a la genealogia bíblica o homèrica, però hem de pensar que els nois de segona etapa no tenen encara vocació heràldica o genealògica, i que és millor que gaudeixin amb el nou coneixement del tema que aporta el text.

b. Un inventari de gèneres, estils i figures retòriques, en lloc d'invitar a paladejar l'obra; fem com aquell gormand que s'ho passa millor tot pensant en la recepta i els ingredients ordinaris que no pas en la degustació del plat.

c. Un inventari d'obres com a productes obligats d'un autor del qual hem de saber la vida i miracles, el context socio-econòmic, la conjuntura política, etc. Tot vindrà; els nens, per tal de poder anar en bicicleta, primer han d'aprendre a caminar.

Recordem que no és fins a l'acabament de la segona etapa que els nois tot just comencen a comprendre la idea de temps històric i que, per tant, estudiar abans el nostre passat literari és perdre el temps.

d. O bé, pel contrari, un inventari de textos acuradament comentats, anotats i considerats en si mateixos, però de tal manera dissecats, assepsitats i aïllats de qualsevol relació exterior que és impossible d'entendre'ls. Els qüestionaris sobre la manera de comentar un text semblen moltes vegades la guia d'un museu, amb tot el que això comporta d'olor de resclosit i d'interpretació prefixada del text. Ja se sap que el text literari és inexhaurible i que tot intent d'explicació és sempre parcial i so-



vint serveix per fixar les imatges i buidar-les del seu dinamisme.

¿Vol dir tot això que més val que els professors de literatura canviem de feina? Creiem que no, i per això proposem la literatura com invenció-recreació. Hem exagerat a posta —el comentari de text ben fet és òbviament necessari<sup>1</sup>—, per tal de subratllar-ne la importància de la lectura entesa com un diàleg feliç amb el text i com un descobriment de nous coneixements. Diàleg que suposa la satisfacció de servir una relació de complicitat intel·ligent amb l'autor, descobriment que suposa la satisfacció de saber noves coses de la realitat, d'eixamplar el nostre camp de coneixement. Aquest diàleg plaent amb el text comporta, però, una lluita per desxifrar els diferents nivells de formes significants i de continguts essencials. Es tracta de trobar els ressorts que fan reviure el text, que en fan un organisme viu i no un objecte inert. Les particularitats lingüístiques, històriques, polítiques, sociològiques, antropològiques, psicoanalítiques d'un text literari serveixen per comprendre'l, però no per fer-lo reviure. L'acte de comprensió literària ha de ser entès com la invenció d'una nova realitat autònoma, com una reinvençió de la realitat, encara que aquesta, naturalment, participi de la realitat de l'autor i de la realitat històrica. El text literari, però, converteix aquestes realitats en una realitat autònoma, amb lleis pròpies, capaç de reviure amb l'ajut del lector. La literatura dóna un valor nou a allò que abans passava desapercbut, associa elements abans desconnectats i carrega de nous significats les paraules de la llengua comuna. Joan Salvat-Papasseit transforma les grues del port en una nova realitat:

Quina grua el meu estel,  
quin estel la meua grua!  
—de tant com brilla en el cel  
sembla una donzella nua.

De la mateixa manera, la pacífica vaca productiva es converteix en un símbol tràgic en la *Vaca cega* de Maragall, i, després, en un personatge irònicament rebel en *La vaca suïssa* del Bestiari de Pere Quart.

L'obra literària no és quelcom tancat, sinó que cal reinventar-la a cada lectura. De la mateixa manera que cada nova interpretació d'una partitura musical suposa una creació per part de l'interpret, així un text literari demana una nova recreació a cada lector. Cal que els nostres alumnes ho vegin així. Els nostres alumnes han d'aprendre a interpretar de manera personal, lliure, oberta, l'obra literària. I així és com a partir d'aquí arribarem a descobrir el tema, l'argument, el gènere, els procediments expressius de l'obra literària sense renunciar al plaer que comporta la seva lectura i al coneixement que aporta.

Com aconseguir aquests objectius en la pràctica?

Hem de partir d'allò que els nois coneixen. Per exemple, les cançons populars i les rondalles.

## LES CANÇONS

Comencem per la poesia. Els alumnes posseeixen vivències líriques molt arrelades. Proposem-los que recordin les cançons apreses a la infància. Fem que les cantin i gravem-les. Després les transcriurem en fitxes. I aquest serà el corpus que ens permeti de donar a conèixer als alumnes les característiques de la poesia popular tradicional: classificació temàtica, es-

1. Són encara molt útils els comentaris d'Artur MARTORELL, *Les plantes, els animals, els elements*, Teide, Barcelona 1968 (1a. edició 1934); *id.*, *La mar, la plana, la muntanya*, Teide, Barcelona 1969 (1a. ed. 1934); i *id.*, *Els pobles, les ciutats, els homes*, Teide, Barcelona 1970 (1a. ed. 1935). Trobareu altres punts de vista sobre el comentari de text a A. AMORÓS i altres, *El comentari de textos*, 2 vols.,

Castalia, Madrid 1973, 1974; i a M. MONTANÉ, T. GRACIA i P. COMES, *Comunicación*, Vicens Vives, Barcelona 1975. I reflexions sobre els objectius de l'ensenyament de la literatura els trobareu a J. P. SARTRE, S. de BEAUVOIR, P. RICARDOU i altres, *Que peut la littérature?*, Union Générale d'Éditions, Paris 1965; S. DOBRVSKY, T. TODOROV, *L'enseignement de la littérature*, Plon, Paris 1971; i M. MANSUY i altres, *L'enseignement de la littérature*, Nathan, Paris 1977.

estructures poètiques, procediments expressius. Allò que cantàvem o que dèiem quan érem petits era la poesia viva i, alhora, tradicional. És la poesia que forma part i conforma la identitat cultural d'un país.<sup>2</sup> Allò que cantin els nois de segona etapa serà la primera matèria oral que ens permetrà d'estudiar-ne les estructures rítmiques primitives que trobarem després en el cançoner i en el romancer tradicionals i que també recolliran els poetes cultes. La millor manera per tal que els nois reconguin el ritme com a component fonamental del poema és que recordin les cançons populars que emergeixen estretament lligades al seu ritme, perquè així van ser interioritzades i així són ara viscudes. N'exposarem el mètode per fases.

### 1a. fase

El primer pas, doncs, serà recollir tot el material que recordin els nostres alumnes. La pobresa a què ha arribat la transmissió poètica a la gran ciutat es pot veure compensada per la més rica dels pobles. Cada cançó o fragment gravat serà transcrit en una fitxa on hi constarà el nom i l'edat del noi/a recopilador; i també el nom, l'edat i el lloc d'origen de la persona que l'ha transmès, i la data i lloc de recopilació.

### 2a. fase

Classificarem el material recopilat per temes i estructures poètiques, observarem i compararem les diverses variants de cada poema i analitzarem els procediments expressius més freqüents i comuns a tots ells.

#### A. Classificació temàtica:

Cançons de bressol, cançons de rotlle, cançons - pregària, cançons - paròdia (de

noms, de defectes, etc.), cançons d'absurd (de dir mentides, de paraules sense significat però de sonoritat efectista, jocs de paraules), fórmules per espantar els nens, fórmules de sorteig o de joc, embarbussaments, tirallongues màgico-religioses, pregon, endevinalles (que poden servir per explicar la metàfora), dites, refranys, modismes, frases fetes ritmades i/o rimades, cançons de les estacions de l'any, cançons de Nadal. Deixarem fora del corpus els poemes narratius, les llegendes, les balades i els mites pel seu caràcter narratiu, amb argument.

#### B. Classificació de les estructures poètiques:

a. Basades en la reiteració: el ritme, el metre, les alliteracions, la rima, l'estructura estròfica.

b. Basades en la combinació de rimes i estrofes: diversos tipus de composicions poètiques: cobles, alleluies, nadales, cançons.

#### C. Altres procediments expressius:

a. Basats en la concretització: l'adjectivació, l'epítet, la comparació, la metàfora, la sinècdoque.

b. Basats en l'alternança: de sons, de paraules, de frases, de versos.

c. Basats en el contrast: l'antítesi, la paradoxa, la paronomàsia.

d. Basats en la permutació: l'hipèrbaton, l'anagrama.<sup>3</sup>

Com exemple, escollim un dels poemes que vam recopilar el curs passat sobre el tema de la cançó de bressol amb les seves variants:

Son, son,  
vine, vine, vine,  
son, son,  
vine per tothom.



2. Ens basem en els suggeriments i en un text inèdit d'Anna M.<sup>a</sup> Pelegrín, la qual treballa de manera magnífica aquest mètode de fer viure la poesia. També és molt útil el lli-

bre de C. DAY LEWIS, *Poetry for you*, adaptat per Yves PERES al francès, Seghers, Paris 1953.

3. Una bona síntesi plena d'idees és la de S. SERRANO, *Literatura i teoria del coneixement*, Laia, Barcelona 1978.

► Si la son venia,  
jo m'adormiria,  
si la son me ve,  
jo m'adormiré.

(Recollit a Figueres, l'Empordà, 1978)

Son, son,  
vine, vine, vine,  
son, son,  
vine que tinc son.

Si la son no és nada  
sota la flassada,  
si la son no ve,  
jo m'enfadaré.

(Banyoles, la Garrotxa,  
1978)

Son, son,  
vine, vine, vine,  
son, son,  
vine que tinc son.

Si la son venia,  
jo m'adormiria,  
si la son no ve,  
jo m'adormiré.

(Centelles, Osona, 1978)

Son, vine, son,  
son, vine, vine,  
en es ulls de sa nina  
i en es ulls de tothom.

S'aigo de s'abeurador,  
sa que fa lluir sa cara,  
ja li diràs a ta mare  
si me vol per gendre o no.

(Ciutat de Mallorca, 1978)

El ritme d'aquest poema, combinació del troqueu ( ) i l'anapest ( ), balanceja, i els seus mots bressen. Les cançons populars tenen molt ritme. Aquest element facilita la seva memorització. Els nois descobreixen els components del ritme de poemes que han après i que força-sament reproduïxen com a cançons.

I copsen també els altres elements: rima, estructura estròfica, procediments

expressius, variants geogràfiques —ells poden crear noves variants: és un exercici molt engrescador.

### 3a. fase

El tema mare-fill és universal. Podem fer un nou recull de cançons de bressol d'altres països: castellanès, portuguès, gal·leg, basc, occità, francès, alemany, italià, etc. Les podem comparar. La literatura comparada és un excel·lent instrument de comprensió entre les diverses nacions i de relativització de l'originalitat de la cultura pròpia.

### 4a. fase

Aquest tema de la poesia oral tradicional i popular és reprès en creacions de poetes cultes antics i moderns. Per exemple, el poema de Pere Quart

#### UNA VACA AMB UN VEDELLET EN BRAÇOS

Non, non,  
vine, son!

Dorm, petit, la mare et bressa,  
cal que creixis ben de pressa;  
fes-te fort  
per la mort!

Seràs brau  
o de pau?

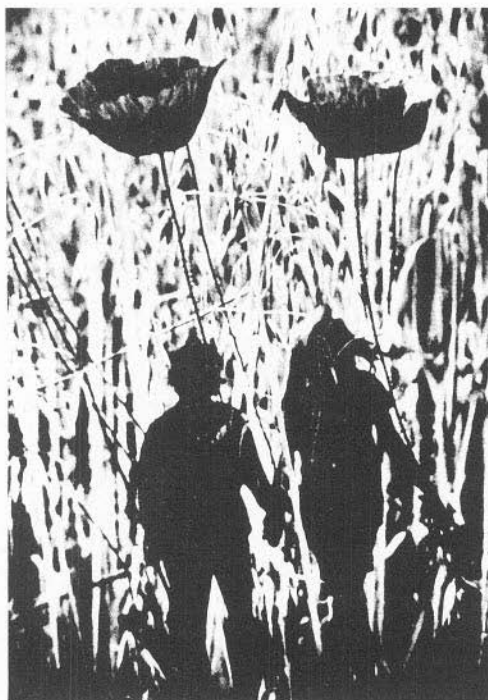
Seràs carn d'escorxador  
o màrtir nacional?

Tant se val!  
Per un bou  
tot és prou.  
Ara els somnis, vedelló.

Non, non,  
vine, son!

El ritme és perfecte i la versió musicada d'en Raimon (1974) és un encert total. Els nois poden estudiar tots els elements del ritme i els efectes de les pauses a partir d'aquesta versió. El poema es pot recitar en cor. Els dos primers versos són dits per tot el cor, els altres quatre per tres veus





*Els nois poden crear poemes a partir de molt diverses motivacions. Una d'elles pot ser la contemplació detinguda d'imatges com aquestes. La resposta verbal escrita que cada noi en doni serà el material a partir del qual compondrà el poema.*

ahora, els quatre següents per una sola veu, l'exclamació per una altra veu que diu també els tres darrers. I el cor repeteix de nou la tornada. És la millor manera de fer palès el pla general d'un poema.

El tema, en mans de Pere Quart, ha deixat de ser ingenu i s'ha tenyit d'ironia amarga. Una poesia purament lírica s'ha transformat en una reflexió sobre el destí humà, que parla a la vegada del naixement i la mort, de l'explotació de l'home per l'home i alludeix al drama de la cursa de braus, símbol de la vida col·lectiva hispànica.

### 5a. fase

Els alumnes converteixen la cançó de bressol —o el poema de Pere Quart— en el motiu central d'una obra dramàtica. Cal inventar una acció, un argument, uns personatges, uns diàlegs. Molts dels nostres dramaturgs s'han servit d'aquest mateix procediment. Estudiarem el diàleg en les obres creades pels nois. Observarem que la poesia lírica se centra en la primera persona i la dramàtica en la segona —el diàleg.

### 6a. fase

Els nois componen poemes a partir de diverses motivacions: de jocs d'atzar, de situacions viscudes de nou, d'imatges plàstiques i il·lustració, d'una melodia, de somnis, de desigs, de records, de pors, d'angoixes, o bé de discussions sobre la solidaritat humana, o sobre el maquinisme —automòbils, avions, trens, fàbriques, estacions—, o el compromís polític. Els alumnes verbalitzen aquestes experiències, i amb el material recollit n'elaboren les seves composicions tot explicant-ne els recursos expressius apresos. La classe es

converteix, així, en un taller de poesia. Redactar porta molta feina i temps. Apreciaran sobretot el ritme dels poemes. Cal que els escoltin com qui auscolta el motor d'un mecanisme delicat: rutlla bé o no rutlla? Per facilitar la composició de poemes utilitzarem ritmes simples, versos curts, i no ens preocuparem gaire de les rimes. Distribuirem els versos en l'espai, suprimirem fragments, en repetirem d'altres, emprarem l'adjectivació, la comparació, la metàfora, les alliteracions...

### 7a. fase

...i darrera. Intentarem definir el concepte de poesia fent una selecció dels trets pertinents observats en els poemes. A partir d'aquesta abstracció definirem el concepte i comprovarem la seva validesa incorporant la definició a una nova observació de poemes. I, finalment, relacionarem la poesia amb altres conceptes —rondalla, novella, teatre.

## LES RONDALLES

El mateix mètode podem emprar per a l'anàlisi de les rondalles.

### 1a. fase

Recopilació de rondalles populars, anònimes, orals, en prosa, en les quals els fets es presenten com a imaginaris, sabudes pels nois o per altres persones —familiars, amics. Gravació i transcripció en fitxes. Si el material resulta pobre es pot ampliar amb els reculls i antologies existents al mercat.<sup>4</sup>

### 2a. fase

Classificació del material recopilat per temes i estructures narratives. Observació i comparació de les diverses variants geogràfiques de cada rondalla. Anàlisi dels

procediments expressius narratius bàsics.

### A. Classificació temàtica:

- Rondalles meravelloses, d'encanteri, de màgia, de fades. Contenen elements màgics, meravellosos o religiosos —la Verge o el Bon Jesús fan el miracle, o l'ogre poderós, però estúpid, és vençut per l'heroi feble, però intel·ligent.
- Rondalles de bèsties o d'animals, que mostren la clarividència, la intel·ligència d'un animal i la niciesa d'un altre, i el seu interès rau en l'humor, la ironia, o la decepció o l'absurd dels arguments de l'animal estúpid.
- Rondalles humanes, de costums; els personatges són humans i l'acció es situa dins un món semblant al real.
- Anècdotes o rondalles d'un sol episodi que pot ser d'enginy o d'estupidesa.
- Fòrmules en prosa; el seu interès ja no rau en l'acció o la intriga, sinó en el conjurament. És el límit entre la prosa i el vers.

### B. Classificació de les estructures narratives basades en l'acció o funció dels personatges:

L'acció comuna a totes les rondalles és que hi ha un *dany* i que aquest pot produir:

- el combat contra l'adversari i la victòria de l'heroi, o
- la tasca difícil i el seu acompliment.

Classificarem les rondalles segons continguin *a*, o *b*, o *a* i *b*, o ni *a* ni *b*.<sup>5</sup>

### C. Analitzarem també altres procediments expressius:

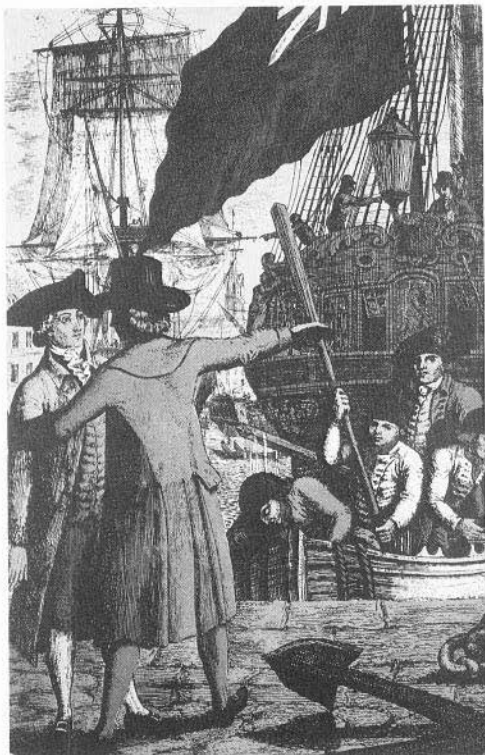
- Els que es basen en la concretització —adjectivació, comparació, metàfora— i que apareixen en:  
la descripció dels personatges per tal de

4. Vegeu l'anuari *Llibres en català*, publicat per l'INLE a Barcelona.

5. Seguim la classificació de Vladimir J. Propp molt simplificada. Vegeu V. PROPP, *Morphologie du conte*, Du Seuil, Paris 1970.

En trobareu un breu i bon resum de Josep A. GRIMALT, *La catalogació de les rondalles de mossèn Alcover com a introducció a l'ur estudi*, «Randa», n.º 7, Curial, Barcelona 1978, pàgines 5-30.

16 «Intenta unir aquestes imatges en una narració inventada per tu, però explicant tots els seus elements com si fossin reals.»



particularitzar-los amb un feix de detalls; aquests personatges poden ser éssers sobrenaturals, animals fantàstics, criatures meravelloses, ogres i fades, o bé posseir caràcters humans convencionals —el germà petit triomfador, la madrastra cruel—, o la descripció d'altres elements que intervenen en l'acció —objectes màgics, costums i creences estranyes, etc.

b. Els que es basen en el contrast —l'heroi i els qui l'ajuden, oposats al traïdor i els seus col·laboradors; o bé la desproporció entre les causes i els efectes.

c. Els que es basen en l'engrandiment —l'exageració, la hipèrbole, la sàtira en els personatges o en els fets.

Cada rondalla és un tipus del que existeixen moltíssimes versions. Nosaltres, el curs passat, vam recollir algunes de les versions catalanes de *La Flor de Panical* —les versions més senzilles barcelonines de Joan Amades i Albert Jané, i la mallorquina, més elaborada, de mossèn Alco-

6. J. AMADES, *Les millors rondalles catalanes*, Selecta, Barcelona, 1974; A. JANÉ, *Rondalles de Catalunya*, Casanovas, Barcelona 1975; Jordi d'es RACÓ (Mossèn Antoni M.<sup>a</sup> Alcover), «La flor romanial», *Aplec de Rondalles Mallorquines*, Moll, Palma de Mallorca, 1975, vol. II.





ver.<sup>6</sup> Vam estudiar també la versió de Xesco Boix de la rondalla mallorquina, reduïda i adaptada per Joan Sales, per escoltar la melodia de la cançó que motiva la narració. Cada versió va ser descomposta en elements i es va comprovar quins eren comuns a les tres versions i quins no.

A partir dels elements comuns es va reconstruir una possible versió primitiva de la qual s'haurien format les versions estudiades. Observàrem com les tres versions divergien en el personatge amb poder màgic —l'àguila/ la velleta/ la Mare de Déu— i també amb la descripció de la flor meravellosa, però totes tres coinci-

dien en el mateix objecte màgic —el flabiol— perquè aquest era l'element més antic de la rondalla i, a més a més tenia assegurada la permanència en la tradició perquè es transmetia per mitjà d'una cançó, i, els versos, dins les rondalles, actuen com a correctiu de la mobilitat textual. El vers és un element estabilitzador del text.

L'estructura narrativa pertany al tipus *a* i *b*. La primera part comprèn la tasca de buscar la flor i el seu acompliment; la segona, l'assassinat, la denúncia de l'assassí pel flabiol i la victòria de l'heroi.

La ressonància poètica de la rondalla neix de la desproporció entre la simplicitat de les causes —una flor, un flabiol— i

**18** el poder dels efectes —un assassinat, una denúncia i una ressurrecció màgiques.

### 3a. fase

Heus aquí tres versions catalanes d'una de les rondalles més esteses per Europa: *L'ós que canta*. En llegim dues versions franceses: *La rose de Pimprenelle* i *L'histoire du sifflet*.<sup>7</sup> Comparem els seus elements narratius, els personatges i els objectes màgics. La flor, ara, és una rosa, però el flabiol segueix sense transformacions. L'origen del conte<sup>8</sup> és sens dubte molt antic, donada la seva extensió geogràfica i donat que l'objecte màgic —el flabiol de canya o d'os— és un instrument musical prehistòric. Comparem també les diverses versions de la cançó i veiem com és el motiu generador del conte.

### 4a. fase

La flor meravellosa ha donat peu al conte de Tomàs Garcès *La flor de Panical*.<sup>9</sup> Un vell pastor de Sant Pere de Roda creu que encara avui viu la flor panical, la que tot ho cura i tot ho dona, i que creix en aquells paratges. La busca incansablement fins que uns amics i la seva muller li fan veure el seu error, i el vell plora amargament el desengany. Els alumnes comparen els elements narratius del conte meravellós amb els d'aquest conte realista. Tots dos són ficticis, però en la rondalla popular els personatges tenen un paper determinat per unes funcions —heroi, traïdor, etc.— i en el conte realista i culte els personatges actuen com homes reals. Són individus singulars.

7. Per conèixer les àrees rondallístiques, vegeu Stith THOMPSON, *The Folklore*, New York 1946.

8. Per l'origen de les rondalles meravelloses consulteu V. PROPP, *Las raíces históricas del cuento*: trad. cast. de Martín Arancibia, Fundamentos, Madrid 1974 (original rus de 1946).

9. Tomàs GARCÉS, «La flor de Panical», a *Antologia de contistes catalans (1850-1950)*, selecció de Joan Triadú, Selecta, Barcelona 1950.

### 5a. fase

A partir de la cançó de la rondalla estudiada

—Oh pastor, lo bon pastor!  
tu em toques i no em fas mal:  
m'enterraren dins l'arena  
per la flor romanial.

els alumnes creen diverses obres de teatre. Cada grup representa el text d'un altre grup, modificant-lo si vol. Veuran com es produeix la transmissió.

### 6a. fase

Proposem als nois la creació de rondalles meravelloses on apareixin els següents personatges: l'heroi, el traïdor, una(es) persona(es) bona(es) que ajuda a l'heroi, una(es) persona(es) dolenta(es) que col·labora amb el traïdor; i que els fets siguin un crim, una venjança i una recompensa. Després compararem les diverses versions obtingudes a partir dels mateix model o tipus.

També crearan narracions realistes a partir d'imatges, o de fets viscuts o imaginaris, però presentats com a versemblants. Compararem aquestes produccions realistes amb les meravelloses.

### 7a. fase

Intentarem definir el concepte de rondalla i comprovarem la seva validesa analitzant altres rondalles. Veurem si compleixen els trets de ser una narració anònima, transmesa per tradició oral, en prosa, i de fets que es presenten com a imaginaris. I, finalment, diferenciarem la rondalla meravellosa d'altres conceptes: romanços, llegendes, novel·les.

Sentim donar una idea tant sucinta d'aquests treballs, i no poder explicar-ne altres aspectes, però no disposem de més espai. Semblant sistema hem seguit per estudiar la novella i el teatre, però ho deixem igualment per a una altra ocasió.

La nostra proposta de programació de la literatura catalana a la segona etapa respon a aquests objectius i a aquests mètodes. ■

# PROGRAMACIÓ DE LLENGUA<sup>19</sup> I LITERATURA CATALANES PER A LA SEGONA ETAPA D'EGB

per l'Equip de Llengua de 2a. etapa de Rosa Sensat

*Aquesta proposta de programació de llengua i literatura ha estat elaborada i experimentada al llarg d'aquests darrers anys per l'Equip de Llengua de 2a. etapa de Rosa Sensat. Ens sembla que és una proposta, entre d'altres possibles, que pot ajudar a concretar el programa oficial de la Generalitat, programa que com a tal és una orientació oberta, que demana per part dels ensenyants una interpretació pràctica.*

---

## SISÈ NIVELL

---

### LLENGUA

Observació i anàlisi de les varietats geogràfiques de la llengua catalana a partir dels dialectes parlats pels alumnes.

La formació de les paraules i les famílies de paraules.

Iniciació a l'estudi de l'oració simple i dels seus components bàsics. Estudi específic de la flexió nominal.

Iniciació a l'estudi del sistema fonològic català. Estudi pràctic del sistema vocàlic tònic i àton a partir de les varietats dialectals parlades pels alumnes.

Estudi pràctic de l'ortografia dels fonemes vocàlics. Ús de l'accent gràfic, de l'apòstrof, de les contraccions. Valor significatiu de l'accent. L'accent diacrític. La dièresi.

Pràctica de la llengua oral i de la llengua escrita.

Iniciació a l'estudi de la publicitat i la propaganda.

### LITERATURA

La rondalla popular.

La novel·la d'aventures.

Estudi de l'estructura narrativa: el tema, l'argument, l'espai, el temps, els personatges i les seves funcions o accions.

Estudi pràctic dels procediments narratius més senzills: comparació, metàfora, sinècdoque, metonímia, repetició, exageració; i dels elements que afavoreixen la cohesió textual: partícules illatives, pronoms, elements anafòrics i d'altres mots que remetent al text anterior.

Creació de textos narratius: pensar un tema i un argument, inventar uns personatges, descriure'ls físicament i psíquica, inserir-los en una situació conflictiva, col·locar-los en un espai i un temps, fer-los protagonistes/antagonistes d'unes accions fictícies.

*Triar textos o fragments d'antologies de rondalles, o d'algun dels autors següents —o bé d'altres— que responguin a les necessitats del grup-classe: Pere Calders, Jordi Sarsanedas, Mercè Rodoreda, Tomàs Garcés, Llorenç Villalonga, Víctor Català, Raimon Casellas, Joaquim Ruyra, Prudenci Bertrana, Joan Puig i Ferrer, Narcís Oller, Tirant lo Blanch, Les Cròniques, Ramon Llull.*

---

## SETÈ NIVELL

---

### LLENGUA

Observació i anàlisi de les varietats d'usos socials de la llengua catalana.

Estudi pràctic dels components del significat. Combinacions entre els significats de les paraules i límits d'aquestes combinacions.

L'oració simple. Les funcions gramaticals bàsiques: subjecte, predicat; nucli, complement. La pronominalització.

L'oració interrogativa, imperativa i exclamativa.

L'oració negativa, dubitativa i emfàtica.

Estudi específic de la flexió verbal.

Estudi del context lingüístic i de la si-



**20** tuació o circumstàncies extralingüístiques en què es produeixen els enunciat.

Estudi pràctic del sistema consonàntic del català a partir de les varietats dialectals parlades pels alumnes.

Estudi pràctic de l'ortografia dels fonemes consonàntics.

Pràctica de la llengua oral i de la llengua escrita.

Altres mitjans de comunicació: l'auca i el còmic.

## LITERATURA

El teatre.

Estudi de l'estructura del text dramàtic: el tema, l'acció, la intriga, el temps, l'espai, els personatges i les seves funcions o accions. La partició en unitats: pròleg, exposició, desenllaç.

Estudi pràctic d'algunes tècniques del text dramàtic: el diàleg, el monòleg, el cor, les acotacions per a la representació.

Estudi dels llenguatges teatrals: la paraula, el gest i el moviment, l'espai escènic, la decoració, el vestuari i els accessoris, la il·luminació, la música i els efectes sonors.

Les diverses manifestacions teatrals: tragèdia, comèdia, drama.

Creació i representació de textos dramàtics: pensar un tema i un argument, escollir uns personatges, visualitzar-los, inserir-los en una situació conflictiva, situar-los en un espai i un temps, establir el diàleg, i establir el ritme de l'acció i de la intriga. Escriure el text amb acotacions referents als altres llenguatges teatrals de manera que es pugui representar.

*Triar obres senceres o fragments dels autors següents —o bé d'altres— que responguin a les necessitats del grup-classe: Josep M.ª Benet i Jornet, Josep M.ª de Sagarra, Josep Carner, Santiago Rusiñol, Frederic Soler, Angel Guimerà.*

---

## VUITÈ NIVELL

---

### LLENGUA

Iniciació a l'estudi de l'origen i l'evolució de la llengua catalana. Breus nocions de sociolingüística.

Iniciació a l'estudi històric i social de la llengua catalana. Breus nocions de sociologia de la llengua.

Observació i anàlisi de les llengües específiques.

El canvi de significat.

Iniciació a l'estudi de l'oració composta. La coordinació i la subordinació. La inserció d'oracions. Les diferents classes d'oracions compostes: la subordinació adjectiva, la subordinació substantiva, les oracions circumstancials.

Estudi del paràgraf i de la coherència del text.

Estudi pràctic de la fonologia de la frase. Fenòmens de neutralització, arxifonema, emmudiment, geminació, sonorització, ensordiment, sensibilitzacions.

Us dels signes de puntuació i d'altres convencions gràfiques des del punt de vista lògic, sintàctic i expressiu.

Pràctica de la llengua oral i de la llengua escrita.

Altres mitjans de comunicació: la premsa, la ràdio, la televisió.

## LITERATURA

La poesia. La poesia popular. El cançoner. El romancer.

Estudi pràctic dels procediments poètics més senzills: hipèrbole, hipèrbaton, metàfora, comparació, reiteració, ritme, rima, estrofa.

Observació i anàlisi dels grans temes poètics i de les seves diverses realitzacions.

Creació de textos poètics a partir de molt diverses motivacions o de vivències personals.

*Triar textos poètics d'algun dels autors següents —o bé d'altres— que responguin a les necessitats del grup-classe: Joan Oliver, Gabriel Ferrater, Salvador Espriu, Joan Brossa, Joan Salvat-Papasseit, Carles Riba, J. V. Foix, Josep Carner, Guerau de Liost, Joan Maragall, Miquel Costa i Llobera, Joan Alcover, Jacint Verdaguer, Jaume Roig, Joan Roís de Corella, Ausias March.*

L'assaig.

Estudi pràctic d'alguns procediments assagístics: l'argumentació, la ironia, l'enginy.

Creació de prosa assagística a partir de temes lliures o proposats del professor.

*Lectura d'alguns textos de prosa assagística d'autors dels segles XIX i XX. Analitzar i comparar les característiques retòriques de la prosa d'aquests dos segles.*

# LA LLENGUA CATALANA I LA CATALANITZACIÓ DE L'ESCOLA

21

per Juli Palou  
de l'equip de mestres de l'escola  
«Cant Sant Joan» (Montcada, can sant Joan)

No hi ha dubte que vivim una situació en la qual contínuament es barregen les ganes de renovació i les dificultats per dur-la a terme. Sabem que cal moure'ns per posar en marxa nous projectes, però, al mateix temps, demanem —temerosos com som de la incertesa— un mínim de seguretat en cadascun dels nostres moviments. La qüestió que tractem no és nova —si en fa de temps que parlem de la catalanització de les escoles!— i tampoc solucionable amb quatre articles i pamflets, malgrat que puguin ésser escrits amb tota la bona intenció. Hi ha una cosa, però, que és del tot certa: la situació de les nostres escoles ja no és la que era, a causa del fet que han anat canviant allò que anomenem condicions objectives. Actualment, fer català a l'escola no és anar pel camí estret, s'ha acabat —com a mínim en teoria— la disjuntiva que representava el poder escollir entre fer català o no fer-ne. Ara el català és obligatori i la llei és la que mana. Precisament aquí és quan comencem els nostres dubtes: què vol dir catalanitzar l'escola?, quina distinció hi ha entre l'escola catalana i l'escola que senzillament fa classes de català?, com hem d'introduir la llengua i la literatura catalana a la segona etapa?

Partim d'una consideració: no pretenem només que els nostres alumnes sàpiguen català com a llengua de recanvi que utilitzaran quan la situació ho exigeixi. Això, francament, se'ns queda curt. El que volem és transmetre un model cultural amb el qual els nois i les noies de les nostres escoles s'hi puguin trobar identificats. Aquest model cultural té, com tots, unes manifestacions culturals, artístiques, folklòriques..., i un element essencial: la llengua.

Si estem decidits a transformar les nostres escoles en escoles catalanes, hem de

fer que el català sigui la llengua vivencial per a tothom dins l'escola, la llengua que utilitzem per comunicar-nos amb els nois, per cantar, per jugar, la llengua que fem servir als murals i a les pissarres.

Catalanitzar l'escola vol dir ensenyar llengua catalana, però vol dir, també, pensar les assignatures en català, treballar-les en català i programar-les amb continguts catalans. Ens cal lluitar per aconseguir que els plans d'estudi i formació dels nois puguin estar pensats i fets des de Catalunya. Les escoles demanem aquestes programacions *urgentment*.

La nostra tasca no és gens fàcil i hem de tenir clar que de moment som gairebé els únics que hi estem decididament embrancats, ja que, a hores d'ara, no existeix un procés clar de culturalització amb la nostra llengua. Tenim un diari, una emissora de ràdio i espais molt gentilment cedits per la TVE —els anomenats «programas regionales»—, tot plegat francament irrisori i molt allunyat encara del que necessitem, és a dir uns mitjans de comunicació catalans, tant pel que respecta al seu fons com a la seva forma, i autònoms.

## Quines són les circumstàncies actuals?

Molts dels mestres i llicenciats que estem treballant a segona etapa hem estat educats en escoles que, malauradament, distaven molt de poder-se anomenar catalanes. Per això el català que coneixem sovint no és el suficient com per estar en condicions de fer nosaltres mateixos la classe de llengua catalana. Aquest és el motiu pel qual moltes escoles han hagut de recórrer al mestre especialista, és a dir el mestre que ve a l'escola només per fer català. Aquesta situació pot crear moltes



anormalitats. Per exemple, que s'enfargui als nois de normes i regles ortogràfiques i, en canvi, no hi hagi a l'escola ni un mural o rètol en català, o bé, que s'entengui per treballar català fer, solament, llengua, oblidant la literatura i deixar que els nois coneguin la literatura catalana a partir de la castellana i com a mer exemple o recordança del fet que també els catalans han participat alguna vegada en el camp literari.

Qui hauria de ser el mestre de català? La persona encarregada de treballar el català haurà de ser el mateix mestre que faci les altres assignatures. Sempre que això no sigui factible i s'hagi de recórrer a una persona especial per al català, aquesta haurà d'estar lligada, amb tot i per tot, a l'equip de mestres de l'etapa, orientar-los, si cal, per establir la terminologia científica catalana que han de conèixer els nois.

Un altre problema que tenim actualment a les escoles són els diferents nivells de català que posseeixen els nostres alumnes. Les classes són una mena de guirigalls: uns parlen i escriuen amb un mínim de correcció el català, d'altres només l'entenen i, la resta, ni l'escriuen, ni el parlen, ni l'entenen. Partint d'aquesta situació, com podem organitzar les classes? A primer cop d'ull podríem dir que el més operatiu fóra una divisió dels casos. És a dir, reunir els alumnes segons nivells de comprensió i expressió. Però aquesta alternativa no ens acaba de convèncer. Per una part, perquè vol dir trencar, a l'hora del català, el grup-classe i, amb ell, l'enriquiment que representa el contacte entre els mateixos nois, i, per una altra part, perquè l'estudi de la llengua ha de seguir un progrés gradual adequat a la pròpia evolució dels nois.

Els alumnes castellans que arriben a

segona etapa sense haver treballat mai el català o sense tenir els suficients coneixements d'aquesta llengua com per expressar-s'hi amb un mínim de seguretat, sovint els costa utilitzar-la com a element vehicular de la seva comunicació. En aquest cas no podem forçar la situació. Pensem que l'expressió ha de ser el fruit de la lliure necessitat que els nois tenen de comunicar-se. Fem de l'expressió oral un fonament viu de la nostra classe i limitem-nos els mestres a ser els motivadors. Treballem l'expressió oral aprofitant els diàlegs ja estructurats —que podem trobar en qualsevol manual—, formats per paraules del vocabulari bàsic i per construccions sintàctiques que ens interessin ensenyar, però no oblidem un altre tipus d'exercicis més espontanis que contemplin la lliure participació i creativitat oral dels nois. Es tracta de crear situacions, fer-les reflexionar i deixar que tots plegats hi diguin la seva. Això sí, hi ha una regla que ningú no pot negligir: hem de parlar en català i per molt que ens sobrin les ganes de xerrar, no podrem auxiliar-nos de cap altra llengua.

Imagineu-vos que comencem la classe: «Dues persones van al metge i, aquest, per un descuit, els ha donat a les dues la mateixa hora. Tot fent la xerrameca a la sala d'espera, cadascuna li explica a l'altra la pressa que té i la feina que ha de fer quan surti de cal metge. Fins aquí les dues són molt amigues i mantenen molt bé les aparences, però quan s'assabenten que les dues tenen la mateixa hora, comencen els problemes...» Feu sortir dues persones de la classe i deixeu que l'escena continuï; els altres, mentrestant, farem d'espectadors. Que tothom apunti aquelles expressions i paraules que pel seu contingut o per la manera com han estat pronunciades



no li semblen correctes. Quan la discussió acabi, treiem els apunts que hem agafat i els comentem. El mestre no s'ha de limitar a una simple exposició o crítica formal, ans ha de fer esment de manera continuada del contingut global de la discussió, fent reflexionar, si cal, en qüestions més subtils com la lògica dels arguments.

El que considerem molt important és que els nois perdin la por a parlar en català; si polim la seva expressió ho hem de fer amb el suficient tacte com perquè no es trobin avergonyits. Així, doncs, corregir voldrà dir fer agafar més seguretat als nois i una confiança més gran en el domini de la nova llengua que estan aprenent.

### El català a segona etapa

A causa de la diversa tipologia d'escoles és quasi impossible establir unes normes de treball que puguin ser aplicades, en qualsevol cas, de manera sistemàtica. Per això, ara tan sols ens limitarem a esbossar uns camins, uns directrius, vers les quals pensem que s'ha d'anar tendint progressivament i amb la suficient responsabilitat com per no arribar en cap moment a situacions traumàtiques.

A 9 i 10 anys els nois que hagin seguit l'aprenentatge del català com a segona llengua han de tenir ja un nivell de comprensió i expressió força acceptable. Si la situació és aquesta, en els cursos de segona etapa es podran treballar totes les assignatures —i si no totes la majoria— en català. En arribar a segona etapa —10 a 13 anys— tant els nois catalanoparlants com els castellanoparlants haurien de dominar les estructures bàsiques d'ambdues llengües. Proposem, doncs, 4 hores setmanals de llengua i literatura catalanes, i 4 hores setmanals de llengua i literatura castellanès. Un problema que tindran principalment aquelles escoles que estan situades a barriades on el castellà és molt majoritari, serà l'entrada a segona etapa de nois que no han estudiat català ni com a primera ni com a segona llengua. Per aquests casos l'escola hauria de reveure uns cursos de reciclatge, inclosos dins l'horari escolar, que fessin tot l'esforç possible per tal d'integrar ràpidament aquests nois al curs normal de la seva classe.

A l'hora de treballar llengua catalana hauréu d'intensificar els exercicis de sis-

tematització. El procés ha de ser motivat i gradual: en primer lloc ha de sorgir la dificultat —aquell so que no saben pronunciar i que, per tant, se'ls fa difícil d'escriure—, en segon lloc ens hem d'aturar per reflexionar-la i, finalment, s'ha d'introduir la regla que regeix el cas. Trobarem de vegades dificultats concretes molt difícils de solucionar; hi ha alumnes, per exemple, que tindran dificultats serioses per arribar a pronunciar correctament alguns sons, en aquest cas el mestre ha de saber si és o no possible solventar el problema. Per facilitar als nois la comunicació oral en una llengua que no és la pròpia, i de l'ús de la qual no estan segurs, hem de procurar que dominin les estructures sintàctiques bàsiques, el vocabulari bàsic i que coneguin a fons les diferències fonològiques existents entre el català i el castellà.

Una llengua sempre estableix un pont entre les nostres experiències personals i el món exterior; perquè gosem utilitzar-la hem d'estar segurs que aquesta reflecteix d'una manera adequada allò que sentim. El noi que no conegui mínimament els mecanismes de la llengua catalana, difícilment l'arribarà a utilitzar com a vehicle de comunicació.

Hi ha, encara, un altre nivell de la llengua, més refinat i culte, que és el de l'expressió literària. La literatura catalana, per raons històriques molt concretes, ha estat darrerament força allunyada de la gent del carrer. La distància entre la llengua familiar, colloquial i la llengua de creació ha dificultat la difusió del text literari. Encara avui, molta gent no s'atreveix a agafar un llibre de segons quins escriptors per la por d'haver de recórrer continuament al diccionari. En el cas que a nosaltres ens pertoca, el d'introduir els nois a la literatura catalana, hem d'escollir els llibres i els textos que vulguem utilitzar a classe en funció dels interessos dels nois i de la seva capacitat de comprensió. D'altra banda els corrents literaris els hauréu de treballar partint d'allò que és específic a la literatura catalana, però sense descuidar-nos l'aspecte comparatiu amb d'altres literatures.

En definitiva, doncs, el nostre objectiu és que els nois surtin de la segona etapa escrivint i parlant correctament el català, amb un coneixement bàsic de la llengua i la literatura catalanes. ■

# 24 ELOGI DE LA PARAULA

per Coloma Lleal

Un dia, els llicenciats que sortien de la Universitat varen començar a descobrir un nou món: el dels arbres. I encomanaren la seva febre arbòria als companys que havien acabat poc abans. I s'iniciaren cursos d'arborització a diferents nivells, que es propagaren ràpidament. L'antiga sintaxi, tan incompresa fins aleshores, privilegi d'uns pocs que, gairebé sempre, hi arribaven a través del llatí, havia recorregut a la vella estratagema shakespeariana: disfressada d'arbre, avançava sorollosament. (Fixem-nos-hi bé, però: no es tractava de fer veure arbres; allò que realment interessava era que Macbeth veiés el bosc.)

Si la batalla arriba a produir-se, si la sintaxi entra als instituts i a les escoles, si no ens en cansem abans d'hora, inconstants com sempre, potser algun dia hi haurà nois i noies que entendran què és una frase i com i amb quins elements en podem confegir de noves. I això pot ser important.

Però, dissortadament, tots aquests nois i noies continuaran sense saber parlar i sense saber llegir. I, és clar, sense saber escriure. Perquè una cosa és la llengua que es parla, o la que s'hauria de parlar (vull dir, la que es podria arribar a parlar), i una altra són els esquemes que surten de les provetes del laboratori: frases fetes per a ser analitzades, però no per a ser dites. Sabem com destil·lar aigua, però no sabem beure'n, ni rentar-nos les mans. De fet, no sabem què és l'aigua. I això pot ser molt greu.

Ens hem arribat a creure que el llenguatge és quelcom d'instintiu en l'home, que l'adquirim necessàriament, que no cal fer cap esforç per tal d'aprendre a parlar.

I així, progressivament, hem anat empobrint la nostra parla.

¿De què haurem de disfressar les paraules si volem que arribin a les escoles? ¿Quin enlluernador aspecte els haurem de donar si volem que els mestres s'hi interessin? Perquè és evident que hem de donar als nostres alumnes les eines necessàries per moure's pel món. I el llenguatge, el domini del llenguatge, els serà fonamental.

Perquè, si no saben distingir entre les paraules i les coses, els ensarronaran constantment. Han de comprendre que darrera de cada paraula no necessàriament hi ha una «cosa» real. Que, en canvi, el que sí que hi ha sempre és una «idea», un «concepte», una noció que ha creat el nostre món cultural. I que, per tant, quan parlem de paraules hem de saber que estem parlant de paraules. És clar que, de vegades, les paraules, o el significat de les paraules, es refereixen a objectes del món que ens envolta. Però «referir-se» no equival a «identificar-se». I, malgrat tot, quantes vegades no ens hem trobat davant de plantejaments que ens recorden Sant Anselm i el seu neci! I hom és capaç de fer-nos perdre la vida per uns mots darrera dels quals no hi ha res...!

I aquest procés comença precisament quan nosaltres, o els llibres de text que utilitzem, afirmem tranquil·lament que «euga» és el femení de «cavall», o «dona» el femení d'«home». (És evident que les eugues —les bèsties eugues— s'aparellen amb els cavalls —quan no ho fan amb els ases, però aquesta ja és una altra història—; però la paraula «euga» no té sexe i per tant no pot ser «femení de...», és a dir,

«femella de...», sinó femení simplement, i només perquè fa totes les concordances gramaticals en femení.)

El món circumdant és ple de diferents. I nosaltres els agrupem o els distingim mitjançant el llenguatge. I en uns casos ens interessa diferenciar entre el mascle i la femella d'una espècie i per això utilitzem paraules diferents per a referir-nos-hi («home»/«dona»), quan en d'altres ens és indiferent («pardal»), o en d'altres, encara, ens interessa distingir trets quantitius («corda»/«cordill»/«fil»...), o de qualsevol altra mena. Però no és el món qui *imposa* aquestes diferenciacions. És a nosaltres, com a comunitat parlant, a qui, de vegades, ens *convé* distingir.

I això és, entre altres coses, el que distingeix unes cultures de les altres: cada grup cultural, a través del llenguatge, estructura d'una manera pròpia el món, o, millor dit, la seva visió del món.

Per això no hi ha una manera «millor» de referir-se al món. No hi ha una llengua més adequada. Totes i cadascuna de les llengües són sempre la millor, perquè cada llengua és la que millor expressa el particular conjunt de tensions d'una comunitat amb el seu món.

I cal que els nois ho entenguin bé, perquè, si no, algun dia un d'aquests marrecs creixerà i tornarà a inventar-se qualsevol denominació pejorativa per a referir-se a tots aquells —bàrbars, muts, imbècils...— que parlen altres llengües diferents de la seva. (Encara ens crema l'«hable usted en cristiano» de fa quatre dies.)

Però, a més, com que no hi ha comunitats totalment homogènies, sembla clar que, fins i tot dins d'una mateixa llengua, ens trobarem amb maneres d'actualitzar-la clarament diferenciades. I no coneix el seu món qui no és conscient d'aquesta diversitat. Diversitat que, d'altra banda, no en té res de confusionària. Al contrari. El que pot arribar a confondre'ns és que ens creiem que hi ha una única manera d'utilitzar la llengua, perquè això equivaldria a creure que hi ha un únic tipus de parlant.

Els parlants d'una llengua pertanyem a diferents conjunts simultàniament: jo, perquè presento una determinada caracterització sexual, perquè formo part d'una determinada generació, perquè procedeixo d'una determinada classe social, perquè em dedico a determinada activitat professional, perquè visc en una determinada zona geogràfica... quan parlo manifesto

constantment la meua identitat. I segons amb qui parlo utilitzo, d'altra banda, unes formes o unes altres, perquè no és possible utilitzar els mateixos mots, la mateixa entonació, el mateix tipus de frase per a dirigir-nos a un infant, a un company adult, a un estrany o a un superior. I en tot moment hem de saber on som i amb qui som i a qui parlem. No es tracta, per tant, de dominar només un tipus de llengua (l'standard, el normatiu, el culte... tant-se-val). Es tracta de desenvolupar al màxim la complexa riquesa de les manifestacions de la llengua. I de sentir-nos orgullosos de les pròpies i solidaris de les alienes. Perquè *totes* són nostres.

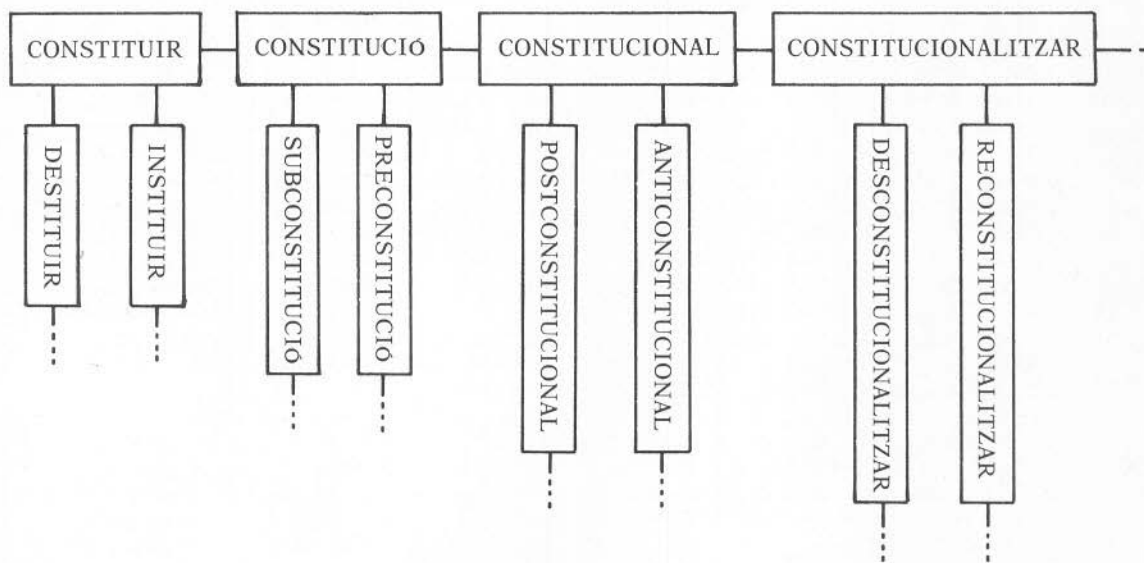
I a més a més, a través de la llengua ens apropiem a tots aquells que ens han precedit i que, junt amb les paraules, ens han llegat llur visió del món. Visió que pot ser sensiblement diferent de la nostra però que la inèrcia de la llengua ha conservat per a nosaltres. Sovint les utilitzem sense adonar-nos que es relacionen amb un món regit per uns sistemes de valors diferents dels nostres. La tasca del mestre consisteix, precisament, a fer-ho manifest. (Diem sovint «Déu n'hi do», tot i que l'element religiós potser no sigui fonamental per a nosaltres; diem que algú «té mala peça al teler», o que «fila molt prim» sense que això impliqui una vinculació directa amb el món del tèxtil; parlem d'«anar a la deriva» o d'«estar de mala maror», encara que no pertanyem directament al món de la marina... Però l'existència de totes aquestes formes lexicals ens està recordant constantment els nostres orígens immediats.)

No es tracta, però, d'estudiar el lèxic d'una llengua com si fos una relíquia. Perquè el lèxic és, precisament, el sector de la llengua on més es posa de manifest el seu caràcter dinàmic i la constant possibilitat de creació. I això els nois ho han de saber i de practicar, se'ls ha de fer conscients de llur esforç creatiu a l'hora de buscar un terme nou, d'inventar-lo, i hauran d'anar constatant aquesta perpètua creació a través de les diverses lectures. Per això caldrà que coneguim les regles del joc i sàpiguen quins elements es poden combinar amb quins, i de totes les combinacions possibles quines són les més usuals en un nivell determinat, i es plantejegin el perquè d'una forma i no d'una altra. A partir de l'anàlisi d'aquesta propietat de desenvolupament de la paraula po-

26 dran intentar construir grans famílies de termes, com en un immens joc de dòmino:

Han de comprendre que el lèxic de la llengua no constitueix llistes inorganitzades de mots, sinó que formen sèries i famílies, diverses xarxes de relacions formals i significatives. I que, precisament per això, no podem definir el significat d'un mot si no tenim present el de tots aquells altres mots que formen part del seu mateix camp significatiu (en la definició de la paraula «pare» hi ha d'haver tots els elements necessaris per tal d'evitar la confusió amb «mare», «avi», «fill», «oncle», «sogre», etc.).

Aprendre a definir el significat dels mots! De vegades, hom té la sensació d'haver-se situat en el terreny de la pura utopia: diem que és imprescindible que els nois arribin a saber què és un mot, i perquè serveix, i qui se'n serveix, i com ho fa...; que ha de veure clar quina és la relació entre els mots i les coses, la relació entre els mots i la societat, la relació entre uns mots i els altres... I sabem que no ho aconseguirem fàcilment. I malgrat tot, val la pena d'intentar-ho. Perquè no es tracta de cap joc banal, de cap entreteniment innocent: o ens sabem servir de les paraules, o deixem que, mitjançant les paraules, se serveixin de nosaltres. ■





# LA NOCIÓ DE «NORMA» LINGÜÍSTICA EN CATALÀ. REPERCUSSIONS PER A L'ESCOLA

27

per Joan Solà

L'equip de redactors de «Perspectiva Escolar» em demana que digui alguna cosa sobre el naixement i l'evolució de la noció de «norma» en català i sobre l'actitud que els mestres d'avui han d'adoptar en aquest terreny a l'escola. Si conec un xic el primer punt, sóc pràcticament llec en el segon, tant pel que fa a coneixença com a experiència d'alumnes menors de 17 o 18 anys. El lector serà prudent de tenir-ho en compte.

No coneixem cap tipus de norma escrita del període més brillant de la nostra llengua (segles XIII-XV), però la uniformitat i l'esplendor d'aquella llengua fan suposar que hi hagué algun tipus de prescripció o orientació emanada de la Cancelleria. Hi ha escriptors que reflecteixen una forta influència de dues llengües importants, el llatí i l'italià. Al final d'aquest període (1487) hi ha un tractat de barbarismes (gairebé sempre lèxics) que pren com a norma de correcció l'ús dels ciutadans benestants i cultes de València i Barcelona.

La influència del llatí (ja no de l'italià) fou ben perceptible fins al segle XVIII com a mínim. Però aleshores ja n'hi havia una altra que era més forta en la pràctica i que havia de substituir aquella en el terreny de la preceptiva lingüística: les gramàtiques, les ortografies i fins els lèxics castellans seran citats i presos com a models o almenys com a autoritats pels nostres tractadistes, que, en general, tenen una preparació lingüística nulla o ben minsa abans de l'últim terç o quart del segle XIX. Són exemples d'això Carles Ros (*Práctica de orthographia, para los dos idiomas Castellano, y Valenciano*, 1732), Petit (*Gramática catalana* inèdita, 1796-1823), Pers i Ramona

(*Gramática catalana-castellana*, 1847) i un llarg etcètera. L'autoritat de l'Academia Española encara avui és adduïda per gramàtics i filòlegs com Enric Valor i Francesc de B. Moll (bé que per altres motius: per convèncer el lector de la unitat de la llengua catalana).

Durant aquests segles el pes del castellà havia fet abandonar la ç, impedit d'adoptar l'apòstrof, fet escriure *casas* i *caball*, etcètera. Afegim-hi que s'arrossegaven grafies antigues que altres llengües ja havien superat (*heroych*, *ahont*) i que la sintaxi i el lèxic també estaven farcits de castellanismes, i ens explicarem els següents exemples: «O que ditxosos los que gosan de Deu!» (1743), «Quem preguntas?» (1814), «Qué intentas?» (1857), «¡Apartat, infelís!» (1899), «¡Ay de mí! ¡Oh cèls, què veïg!» (1905).

Tot plegat féu que el segle XIX fos un desori en qüestió lingüística (no sols ortogràfica, com ens diuen sovint) i que hi hagués una cega i en gran part nefasta reacció anticastellana (reacció només parcial, però), alhora que es produïa un cert acostament al francès i a l'italià. L'efecte d'aquesta reacció ha pogut ser contrarestat en uns casos (*mig ambient*, *guixeta*, *ergull*, *relligió*, *profond*), però en queda rastres en d'altres (el sistema d'accentuació, la concordança del participi).

No tot fou influència d'altres llengües, és clar. Els nostres tractadistes del XVIII i del XIX també feren algun pas cap a l'autonomia. I aleshores el guiatge per trobar la norma era la tradició. Però per tradició els uns entenien els segles XVI-XVIII i els altres els segles XIII-XV, i tots plegats la interpretaven i l'adaptaven com podien.

**28** Afegim-hi que, entretant, els dialectes havien anat enfortint-se i perdent la interconnexió d'abans. Els resultats eren, també en aquesta altra línia, d'allò més heterogenis i insegurs (Bofarull, 1864, i Nebot, 1910, apellaven, en últim extrem, al «buen sentido de cada cual» i a «su leal saber y entender»). Es veia ben clar que calia una autoritat que imposés unitat: aquesta és una lamentació que trobem sovint al segle XIX.

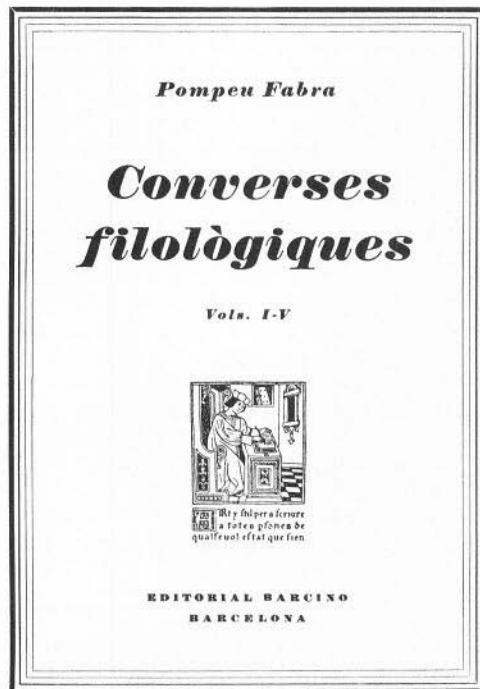
Amb això arribem a Fabra i es produeix la unió de dues condicions fins ara inexistentes o separades: una preparació lingüística sòlida i la sanció d'una autoritat reconeguda. Com a fills orientadors de la seva obra, Fabra tenia, entre d'altres, l'etimologia, la tradició, les altres llengües de cultura (en són exemples l'ortografia, les estructures de relatiu, el tractament dels cultismes), etc., però també, llàstima!, una òrta inclinació a donar tracte matemàtic o lògic als fets de llengua (sistema d'accentuació i dièresi, sistema de pronoms febles, els anomenats «pleonasmes»). Potser també és poc o molt cert (i no sé fins a quin punt era evitable) que la codificació que ens llegà Fabra serveix més bé per a nivells alts que per a nivells baixos de llenguatge.

Jo crec que en aquest moment ja podem parlar de «norma» lingüística; i observem que, en últim terme, es tracta d'un fet aparentment extern a l'afer lingüístic: es tracta d'una autoritat política. Al Principat, això és prou clar. No ho és tant a la resta del domini lingüístic (el cas més destacat, el País Valencià). Pertot arreu, però, falta un element essencial: una escola que funcioni amb tota normalitat. Adonem-nos que tot això que hem dit fins ara no es plantejava en castellà: l'escola era la ciència i l'autoritat ahora, i a ningú no se li acudia de rebellar-s'hi en contra.

L'Institut d'Estudis Catalans ha recollit l'obra de Fabra. Però en aquest punt podríem fer les següents consideracions. En primer lloc, la preceptiva avui vigent és pràcticament obra d'una sola persona: acabada aquesta persona, hi ha hagut una silenciosa i llarga aturada. A més a més, aquesta obra no ha pogut calar prou endins del poble, per raons polítiques. Tampoc no hi ha hagut prou connexió interdialectal ni prou estudi dels dialectes (llevat, potser, en els aspectes lèxic i fonètic). En segon lloc, l'Institut no s'ha escapat de les limitacions de les acadèmies, la feina

de les quals és sempre molt lenta i de vegades poc efectiva o poc pràctica. Per exemple, s'ha acceptat *basquetbol* i *nílo* quan ja tothom deia *bàsquet* i *nàilon*; *ple-xiglàs* ha estat recollit (a la *Gran Enciclopèdia Catalana*) quan ja no és usual; ¿era necessari «corregir» ara *tenis* en *tennis*? Tot plegat ha contribuït a fer més visibles les possibles limitacions d'aquesta obra, que en general és admirable i molt sòlida.

Això que hem dit als tres paràgrafs anteriors (afegint-hi els importants factors de la situació sociològica i de la televisió) explica força bé que la problemàtica lingüística d'avui es pugui resumir així: diferència entre la llengua del carrer i la literària. Les diferències, vistes des de la llengua del carrer, s'acostumen a anomenar «barbarismes», els quals es poden classificar com segueix. Primer, barbarismes de lèxic, de correcció fàcil (*cera* 'vorera',





bueno), més difícil (*altillo*) o impossible (*enchufar*). En aquest terreny, hem de dir que encara ens falta un bon diccionari castellà-català. El de Moll (1977), que és, de molt, el millor, encara és molt imperfecte (no hi trobareu, per exemple, *altillo* 'el dalt d'un armari', *crucigrama*, *chequeo*, *desfasado*, *embotellamiento*, *lavandería*, *lavavajillas*, *remodelación*, *a la ligera*, *al objeto de*, *con miras a*, *de inmediato*,  *echar mano de*,  *saltar a la vista*). Segon, barbarismes de sintaxi: *tenir que*, preposició + conjunció *que*, signe *lo*, barreges dels «altres catalans» i d'ambients descatalanitzats (pèrdua de *en*, *hi*: *tinc quatre*, *no hi ha cap*, *quan vagis*). Tercer, dialectalismes, vulgarismes i altres *-ismes* no admesos o previstos per la preceptiva: *sapiguer*, *no vingos*, *lo pare*, *aiga*, *die* 'ell deia'.

Etcètera. El perill és evident: convertir el nostre ensenyament del català en una tasca d'esmena constant dels alumnes. Perill que ha estat una realitat durant molts anys. Afegim-hi, si voleu, que la llengua és una cosa molt abstracta (així s'explica que tanta gent no puntuï ni accentuï, que s'expressi amb incoherència sintàctica) i que molts mestres tenen una connexió molt prima d'aquesta llengua. Tot això fa que la «norma», almenys fins a una certa edat dels alumnes, sigui quelcom de ben imprecís i de maneig molt i molt difícil. Consells als mestres? Ja he dit que no sóc qui per donar-ne. Ho veig un terreny d'allò més delicat i més intricat, tal com està la nostra societat sobretot a les grans aglomeracions.

A llarg termini i com a actuació més indirecta, crec que fóra bo que hi hagués algun butlletí on es debatés els problemes

lingüístics i pedagògics i s'hi proposés solucions de manera lliure, no coercitiva. Potser el butlletí de la DEC ja pretén això, però jo me l'imagino més viu, amb més interès i participació d'una extensa representació de mestres i potser amb criteris més elevats. D'altra banda, cal que els mestres se sentin *contínuament* esperonats a estudiar la llengua, a informar-se'n. Una llengua no es coneix mai prou bé, no es té mai prou disponible, sobretot si es troba en les condicions de la nostra. Finalment, encara ens cal molt d'esforç en la confecció de textos, malgrat que últimament s'hi hagi fet qui-sap-la feina. Textos no exclusivament pensats des de i per a Barcelona.

A llarg termini i com a actuació immediata, se m'ocorre que fóra bo de tenir presents dos o tres detalls. En primer lloc, és imprescindible de crear a classe un clima d'amor a la llengua, de despertar-ne l'interès i el respecte fent-ne veure la categoria, la importància social i espiritual. En



segon lloc, contra el perill d'esdevenir un antipàtic corrector, el mestre pot decantar l'atenció cap a aspectes no conflictius i, per contra, molt formatius: assaboriment i adquisició de riquesa lèxica i fraseològica, foment de la lectura, connexió d'autors. Per aquest camí, l'adquisició de la llengua és més positiva i agradable (i els aspectes negatius s'ataquen indirectament). Per fi, el mestre ha de graduar bé la matèria i l'exigència per nivells escolars. No es pot corregir tot sempre i a tothom, no es pot tornar a un infant un escrit il·legible de tantes correccions. És un principi elemental de la pedagogia d'aprofitar els aspectes positius per fomentar l'interès. ■

«Vaig perdre una bala, i aleshores van passar moltes coses més.»

«Em van tirar a l'aigua, però m'ho vaig passar molt divertit.»

## ELS PROCEDIMENTS NARRATIUS A SEGONA ETAPA

Un grup de 8è. nivell d'EGB va dur a terme, amb la col·laboració i el guiatge de la professora de llengua catalana, el següent exercici de creativitat. S'entén per creativitat el fet de donar unes tècniques i uns procediments d'escriptura que permetin al noi re-crear textos nous. Aquest exercici de creativitat va tenir, de fet, dos moments:

- a. Un exercici d'anàlisi d'un text d'un escriptor.
- b. L'exercici de creativitat pròpiament dit.

El text que va engegar aquest procés va ser el conte de Jordi Sarsanedas «Vaig perdre una bala, i aleshores van passar moltes coses més». Donada l'extensió d'aquesta col·laboració i tot pensant que el text de Jordi Sarsanedas es pot trobar al mercat,<sup>1</sup> no s'inclou aquí l'esmentat conte, però sí que sembla interessant i ahora exemplar el fet de donar al final un conte creat per un dels alumnes com a mostra del treball fet.

1. El conte de Jordi Sarsanedas «Vaig perdre una bala, i aleshores van passar moltes coses més» es troba a: «El balcó» — Biblioteca Raixa, 74, Ed. Moll, Palma de Mallorca 1969 (193-200).

### Els nois escolten el conte

Els alumnes van escoltar, ja que no se'ls va repartir encara el text, la lectura del conte feta per la professora. Cal recordar que els contes els explica algú oralment; algú que sap el conte i domina la llengua en la qual l'explica. Les reaccions d'alguns, al final de la lectura, no es van fer esperar.

«És infantil.»

«No és per a la nostra edat.»

«No val res.»

Crítiques per a Jordi Sarsanedas, crítiques per a la professora que s'havia atrevit a donar-los un text no adequat ni a l'edat, ni al nivell.

### Els nois llegeixen el conte

La professora va suggerir de donar el text ciclostilat per tal que el grup de classe acabés de confirmar o desmentir l'afirmació donada per un sector de la classe.

La certa indignació dels qui havien emès el seu dictamen (prematuro?) i la curiositat i alhora responsabilitat que tenien els altres,



que potser havien escoltat sense esperit crític, de confirmar o desmentir el que els capdavanters havien dit, va fer que el ciclostil fos acollit ràpidament i tothom volgués llegir en veu alta el text.

S'havia aconseguit així escoltar dues vegades el text. La segona vegada amb força més atenció que la primera: per ser la segona i per tenir el text davant. Per tant, les afirmacions van ser més concretes:

- «Aquest text està mal escrit.»
- «Hi ha moltes repeticions.»
- «Només surten 'is'.»
- «Qui l'ha escrit?»

L'interès, doncs, es va centrar en la persona de l'autor. I ens va abocar a pensar qui era Jordi Sarsanedas, què feia, a què es dedicava..., és a dir, a la biografia de l'autor del text. El treball començava.

## Treball individual: informació sobre l'autor

Individualment, cada persona va buscar la biografia de Jordi Sarsanedas. La majoria dels alumnes van llegir en veu alta tota la informació que havien trobat. Alguns la van completar amb el que d'altres deien. Per tant, era lògic que algú es preguntés:

«Si de Jordi Sarsanedas ara sabem que no pot escriure malament, per què ha escrit d'aquesta manera aquest conte?»

La resposta no es va fer esperar:

«L'ha escrit així perquè ha volgut escriure'l així. Ho ha fet expressament.»

i, per què el deu haver escrit així?, es preguntaven uns altres.

«Perquè el protagonista és un nen, no és ell el que parla.»

Cada alumne, individualment, busca en el text quina edat aproximada té el protagonista. Per dir i per justificar on es troba el que fa pensar què és un nen de tal o tal edat han de citar les línies del text. Numeren el text de cinc en cinc línies i entre tots s'arriba a

la conclusió que el protagonista és un nen d'uns set a vuit anys a partir del que diu respecte d'un altre personatge:

«I no era [el fill del rei] un nen petit, dels que no saben el que es fan, sinó que potser tenia dotze anys, o més encara, i...»

Havíem arribat a una conclusió que fóra un nou punt de partida, el veritable punt de partida pel nivell de 8è.:

Jordi Sarsanedas ha volgut escriure un conte com si fos un nen de set anys. Com ho ha aconseguit?

## Treball en grup: reconeixement dels procediments expressius

Aquesta pregunta s'havia de respondre a dos nivells:

**1r. nivell:** ¿Quins procediments lingüístics i estilístics varen descobrir els alumnes en el text?

**2n. nivell:** ¿Quines estructures narratives varen descobrir els alumnes en el text?

Aquestes dues preguntes demanaven un treball aprofundit que no es podia fer individualment, sinó que s'havia de treballar en grup. Es van formar dos tipus de grups, segons els interessos anessin per un o altre nivell. Totes les afirmacions que es fessin s'havien de justificar citant frases, fragments del text i donant-ne les línies.

Després d'unes hores de classe, és a dir de dies de reflexió i d'anàlisi del text amb col·laboració de la professora en cada un dels grups i segons les necessitats respectives, es va nomenar un representant de cada grup. Els representants van exposar davant de tota la classe i van escriure a la pissarra les conclusions a què havien arribat.

## Conclusions del treball en grups

De totes aquestes conclusions se'n va fer una, alguns punts de la qual són els següents:

### A. Conclusions del nivell lingüístic i estilístic

1. Repetició constant dels pronoms subjectes. Sobretot repetició del pronom de primera persona: jo.

De vegades, però, no se substitueix per pronoms, els noms dels personatges que es repeteixen constantment.

«... jo jugava i els guanyava a tots menys a l'Eduard, que feia trampa. I de vegades també guanyava a l'Eduard, i l'Eduard s'enfadava i deia que no voldria jugar més amb mi perquè...»

2. Poca puntuació, sobretot poques comes. Ple de polisíndets.

3. L'enllaç entre les frases es fa a través de la coordinació i ben poc mitjançant la subordinació.

4. Les citacions d'altres personatges es fa gairebé sempre en estil directe i no es fa servir gairebé mai l'estil indirecte:

«La mare em va dir: "No hi vagis", però a mi em sabia molt greu d'haver perdut la bala de diamants i vaig dir a la mare: "M'hauries de comprar un vestit que no es cremi", i ella va dir: "Bé"».

5. Sovint es fa servir les comparacions (comparacions amb objectes i situacions d'un món limitat com és el món d'un nen de set anys):

«De primer em costava d'entrar al volcà perquè el foc surt amb molta força i fa un soroll com el gas de la cuina quan va bé...»

6. Dóna explicacions del que diu o fa:

«Jo estava content perquè el volcà era bastant divertit i perquè els meus pares no tenien tanta por com els altres i no m'amoïnava gaire.»

7. Imprecisions o vocabulari pobre:

«... a casa seva no la van deixar venir, perquè era princesa i, en aquell país, de princeses, només en tenien una. I nosaltres vam sortir pel volcà.»

(Hauria d'haver dit: per la boca del volcà.)

...

Hi va haver més conclusions a aquest nivell, tot citant sempre les frases i les línies del text en les quals es basaven.

Algunes de les conclusions del segon nivell van ser:

### B. Conclusions sobre les estructures narratives

1. S'uneix un ambient fantàstic amb un ambient casolà i quotidià tot el llarg del text.

2. Hi ha salts narratius:

El nen es trobava dins del volcà i, tot seguit, el trobem buscant per fora els amics seus. O bé al final del conte quan el trobem a classe de música a casa de la senyora Sostres.

3. El protagonista el trobem sovint idealitzat:

És un heroi, un descobridor (demana un vestit de pell de salamandra perquè la salamandra és l'únic animal que no es crema i podrà entrar al volcà; per aquesta idea es compara a Colom descobridor de les Amèriques).

És un rei (té les mateixes joguines que el fill del rei: bales de diamants).

És un capità (tenint la colla d'amics a les seves ordres com a capità, venç l'exèrcit del rei del volcà).

...

Tots aquests punts i altres conclusions que van sortir fan pensar que es tracta d'un somni explicat per un nen d'uns set anys.

### Treball individual de creació

Després de copiar individualment cada alumne aquestes anàlisis que s'havien exposat i s'havien unificat per part dels representants dels diferents grups va arribar l'exercici de creativitat: crear un conte individual emprant els procediments que havia fet servir Jordi Sarsanedas. Un d'aquests contes és el que dono a continuació.

### Em van tirar a l'aigua, però m'ho vaig passar molt divertit

*Un dia vam anar a la platja amb els pares i ens vam banyar i vam jugar a la sorra i el meu germà que ja tenia catorze anys volia que jo em banyés i jo no ho volia perquè jo no m'havia banyat mai i tenia por de l'aigua i jo no em deixava i el meu germà no podia contra mi i la mare li deia que em deixés estar, que ja estava bé, però ell no li feia cas i al final i després de molt esforç va aconseguir de tirar-m'hi.*

*I de primer jo volia sortir però després em va semblar que això de l'aigua estava prou bé, i m'agradava, i m'hi vaig quedar molta estona, i quan ja sortia la mare es va quedar molt parada perquè sabia que a mi no m'agradava l'aigua i no m'havia banyat mai i jo li vaig dir a la mare que m'havia de comprar un vestit que no es mullés, per anar per sota l'aigua i no tenir fred, perquè el fred és molt dolent i diu la mare que si tinc molt fred, haig d'anar al metge perquè et comença a ficar tot de coses a la boca i quasi no pots respirar i et fan dir «aaaa» i el metge diu que és per veure si ho dius bé, però no és veritat.*

*I l'endemà vam anar a una tenda molt petita, però molt bonica i la mare va demanar un vestit que no es mulli per anar per sota l'aigua i el senyor de la tenda va dir a la mare: «No en tenim d'això», i la mare li va dir al senyor de la tenda: «Està bé, senyor, passi-ho bé». I ens en vam anar i jo volia el vestit i la mare deia que no podia ser, que aquell senyor de la tenda no en tenia, i que no podiem anar a buscar-lo a més tendes perquè era massa tard i havia d'anar a dormir.*

*I quan vam arribar a casa la mare es va recordar que a casa teniem un vestit d'aquests de quan el pare anava sota l'aigua per explorar i els seus amics no s'ho creien i un dia el pare els va dir que vinguessin amb ell a la platja, que els ho demostraria, i els ho va demostrar i els seus amics es van quedar amb un pam de nas.*

*I la mare va dir que potser el podríem aprofitar, i el vam trobar de seguida en un armari vell que ens havia deixat l'àvia en morir. I l'endemà mateix (perquè jo estava de vacances) vam tornar a la platja i no hi havia gaire gent i la mar estava molt calmada.*

*I jo ja anava amb el meu vestit i em vaig ficar a l'aigua i al principi em costava una mica d'entrar perquè l'aigua era molt freda, però de seguida m'hi vaig acostumar. I al fons del mar hi havia moltes coses i molt boniques, i hi havia unes plantes submarines molt boniques que els llibres del meu germà diuen que es diuen algues. I també hi havia molt de coral. I al cap d'unes hores d'anar per allà baix va sortir un peix molt gran i el peix em va dir que el seguis i jo vaig dir-li, al peix: «Està bé». I el peix em va dir que em portava al Palau Reial, a la Ciutat dels Peixos.*

*I tot el camí era fosc, com la meva cambra a la nit, quan no aconseguixo adormir-me, però hi havia uns peixos amb unes lots amb llum de colors que il·luminaven tot el camí. I quan vam arribar, el rei, que portava una gran corona sobre el cap i un gran ceptre a la mà i una gran capa damunt l'esquena i estava assegut en un gran tron i menjava un gran plat d'allò que en diuen algues fregides amb farina, com fan tots els d'allà baix, i tot era gran va dir: «Qui és aquest?», i el peix que havia trobat al principi va dir al rei: «És un humà que he trobat allà baix», i el rei va dir: «No m'agraden els humans» i el peix que havia trobat al principi va dir: «No ha fet res, majestat, no li féu res, si us plau!», i el rei va dir: «Res. Com que aquí no hi ha de fer res, demà a la matinada el doneu als*

taurons!». I aleshores van sortir tot de peixos amb espases, molts, potser mil o dos mil, i els peixos amb espases em volien agafar però jo no em deixava i tots anaven contra mi i no podien agafar-me i jo els pegava cops de puny i puntades de peu i cridava molt fort però a la fi van aconseguir d'agafar-me.

I em van lligar amb unes cordes molt fortes i jo treia molta panxa mentre em lligaven i quan se'n van anar jo vaig amagar la panxa i la corda va caure tota i aleshores em vaig escapar.

I com que era de nit i era molt fosc i no es veia res perquè els peixos amb lots que il·luminaven el camí eren a dormir, gairebé em perdia però vaig arribar a casa abans de fer-se de dia. I com que tenia molta son en lloc d'esmorzar em vaig ficar al llit i vaig estar-m'hi fins molt tard; potser fins a les dues de la tarda.

Oriol Gil i Sanchis  
8è. d'EGB

### VAIG PERDRE UNA BALA. I ALESHORES VAN PASSAR MOLTES COSES MÉS

Una vegada jo tenia una bala de diamants. Quan jo jugava, les bales de terra i les bales de vidre i les bales de pedra i les bales de ferro, totes les bales es petaven. De vegades no em volien deixar jugar, però jo jugava i els guanyava a tots, menys a l'Eduard, que feia trampa. I de vegades també guanyava a l'Eduard, i l'Eduard s'enfadava i deia que no voldria jugar més amb mi perquè jo feia trampa. Però jo no feia trampa, era només que tenia la meua bala de diamants.

Era tota feta d'or, amb tot de diamants. I un dia jo era amb els pares, a la vora d'un volcà. Hi havíem anat amb altra gent, i tothom mirava el volcà, i les mares cridaven: "Nen, no et cremis". Jo estava content perquè el volcà era bastant divertit i perquè els meus pares no tenien tanta por com els altres i no m'amoinava gaire.

Quan vam haver aplegat una pila de llenya per fer el foc, per coure el dinar, el pare em va donar una branca i em va dir que l'anés a encendre al volcà. És per això que jo estava content. Però, després, la bala de diamants em va caure de la butxaca. Jo no vaig veure com em

13

193

### Valoració del treball de creativitat

El grup classe va analitzar els procediments utilitzats en el conte de l'Oriol Gil. Havia fet servir: la repetició, l'abús de pronoms de primera persona, elements reals i elements fantàstics (el món del foc, el món de l'aigua, còpia de les característiques de l'heroi...), procediments que es trobaven en el text analitzat de Jordi Sarsanedas. Però també es va fer l'observació de la dificultat que comporta la utilització d'aquests procediments sense caure en la monotonia, en la gratuïtat, en l'obvietat i en la falta de coherència lògica dels elements fantàstics (és evident que per anar per sota l'aigua necessitava un aparell per respirar, per exemple).

No s'ha d'esperar, però, d'un noi de 8è. d'EGB que sigui un escriptor; però sí que conegui uns procediments i els sàpiga emprar en el moment adequat.

Aquesta comparació dels procediments fets servir per l'alumne i per l'escriptor va suposar un exercici final d'avaluació. Així es va comprovar el grau d'assimilació dels procediments literaris estudiats.

Un altre exercici de valoració va ser el de llegir el conte creat a nois de segon d'EGB, la qual cosa va ser una satisfacció pel noi de 8è. i un plaer pels de segon.



# PODEN ELS NENS D'EGB ORDENAR UNA BIBLIOTECA?

Us presentem una experiència casolana: l'ordenació dels llibres dels nens feta per ells mateixos amb l'orientació dels pares. Pel fet que el fons d'una biblioteca familiar pot tenir unes característiques molt semblants al de les escolars, i que l'edat d'aquests nens és la corresponent a una primera etapa d'EGB, pensem que ens dóna la mesura de les possibilitats del nen d'EGB davant d'una biblioteca.

Hem partit del principi que havíem de seguir la **Classificació Decimal Universal**, és a dir aquella que els nens trobaran en una biblioteca pública quan tinguin l'edat de consultar-la. Tot i seguir la CDU, hem mirat d'adequar-la a les possibilitats dels nens: terminologia entenedora per a ells (Ciències aplicades=Com es fan les coses) i simplificació dels diversos apartats, d'acord amb els temes que poden omplir el camp del llibre infantil.

Per a la simplificació de la CDU (vegeu el quadre més endavant i les notes al final) hem pogut comptar amb la col·laboració, sempre rigorosa i afinada, de Concepció Martínez, bibliotecària de «Rosa Sensat».

Dins d'aquest criteri de simplificació, en aquesta experiència ens hem limitat a la confecció d'una sola fitxa, la de matèries, perquè és la que permet localitzar un llibre pel tema, i fa que el nen hagi de buidar el llibre i, per tant, es faci conscient del seu contingut.

Pel que hem pogut observar, el nen de vuit anys és capaç d'aprendre la mecànica d'omplir la fitxa i de localitzar els llibres, però no es fa prou conscient de l'estructuració lògica de la biblioteca. El de nou anys sí que se'n fa càrrec, i pot explicar-ne el procés.

L'ús freqüent dels llibres dins un ordre lògic fa que arribin a memoritzar-ne les referències: quan tenen un llibre d'animals a les mans, pensen en el número 5 (=ciències pures). De manera que aquesta classificació dels llibres no solament els ajudarà a documentar-se en una biblioteca pública més endavant, sinó que ja ara va ordenant de manera lògica els seus coneixements.

Això ens ha fet pensar en la necessitat de fer ordenar els llibres d'una etapa o de l'escola en general als mateixos nens, amb l'orientació adequada del bibliotecari o del mestre en el cas que no n'hi hagi.

En l'àmbit escolar convindria anar ampliant els diversos apartats de la classificació en funció del progrés en l'adquisició de coneixements segons l'edat dels nens, de manera que cada cop s'acosti més a la CDU que ja a l'edat de 15 anys hauria de fer servir a la biblioteca pública. També pensem que a l'escola no ens hauríem de limitar a la fitxa de matèries, sinó que es podria portar el llibre de registre i fer una catalogació més completa dels llibres.

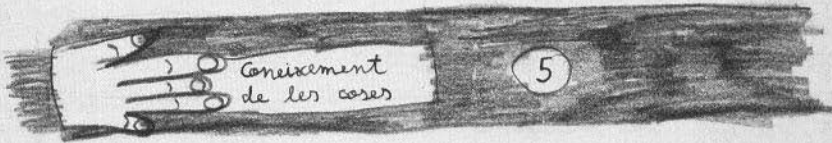
A continuació reproduïm l'explicació de tot aquest procés tal com el veu un nen de nou anys.

## Com ordenem els nostres llibres a casa

1

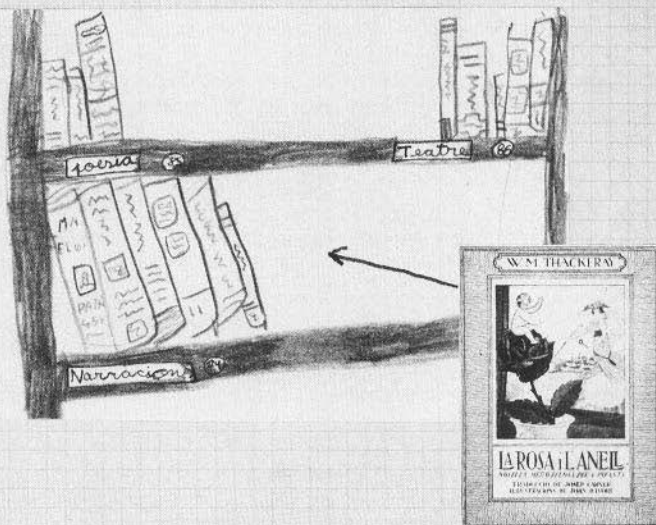
### 1. Cada prestatge té una etiqueta

En primer lloc, per endreçar la llibreria, vam escriure damunt d'unes etiquetes diferents números. Cada número vol dir de què tracta el llibre, com per exemple el número 5 vol dir "coneixement de les coses". I en el prestatge que té el número 5 hi tenim llibres de matemàtiques, de l'espai, de natura ...



### 2. Cada llibre al seu prestatge

Després vam mirar de què tractava cada llibre i el posàvem al seu prestatge. Per exemple, si un llibre és un conte el posem en el prestatge número 24 que diu "Narracions".



### 3. Cada llibre té una fitxa

Després fem una fitxa per a cada llibre:  
Les fitxes les fem com aquesta:

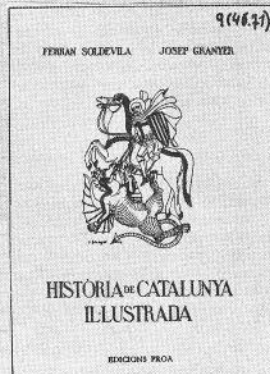


GARRIGA, Àngels	
UN RÈTOL PER A CURTÓ	
dibuixos: Eina Rifà	
col·lecció: Els grumets de la Galera	
Barcelona, Edicions la Galera, 1.966	
140 pàgines	21,5 cm

Amb tinta escrivim tot el que trobem al llibre, o sigui l'autor, el títol del llibre, el dibuixant, si hi ha fotografies, el fotògraf, si està traduït d'una altra llengua, el nom del traductor i si té col·lecció també es posa. Després, el lloc on ha estat imprès i l'any. També l'editorial I per últim, les pàgines que té i els centímetres que fa d'alsada.

### 4. Cada llibre té un número.

Primer de tot posem el número (nosaltres el posem en una etiqueta a la part dreta i de dalt del llibre). El número serveix per saber de què tracta el llibre. Tots els llibres que tractin d'una mateixa cosa van junts, en el mateix prestatge, perquè tenen el mateix número.



Mirant el títol no en tens prou per saber de què

tracta el llibre. Per saber-ho més bé, tens de mirar els fulls i llegir-ne alguns trossos. Tenim un llibre que es diu La lent prodigiosa i volíem saber de què tractava. Per saber-ho vam mirar les pàgines i la portada. Mirant el títol et sembla que parla d'una lent, però mirant-ho bé veus que parla d'animals i de plantes. I tindries de posar-li el número 57 que vol dir Natura.

Nosaltres ho hem ordenat així:

<b>1 PENSAMENTS</b>	<b>7 ARTS, JOCS, ESPORTS</b>
<b>2 CREENCES</b>	71 jardins, parcs
<b>3 PERSONES I LLOCS</b>	72 edificis, monuments
30 com es viu en un lloc	73 escultura, terrissa
32 com ens podem governar	74 treballs manuals
34 lleis	75 pintura, dibuix
38 serveis	77 fotografia, cine, TV
39 costums	78 música i cançons
<b>4 LLENGUA</b>	79 jocs, esports
<b>5 CONEIXEMENT DE LES COSES</b>	<b>8 LITERATURA</b>
51 matemàtica	80 recull de textos
52 els astres i l'espai	84 narracions
53 fenòmens de la natura	841 narracions de tradició popular
55 roques	842 narracions d'autor
57 natura en general	85 poesia
58 arbres i plantes	86 teatre
59 animals	<b>9 HISTÒRIA I GEOGRAFIA</b>
<b>6 COM ES FAN LES COSES</b>	9 (*) Història dels països
61 neteja i salut	91 (g) Geografia
62 màquines i vehicles	911 viatges i excursions
63 de la terra i dels animals	912 atlas i mapes
64 de casa	92 personatges
66 aliments	<b>0 ALTRES LLIBRES</b>
67 eines i oficis	03 enciclopèdies
69 construcció	05 revistes

(\*) També tenim un número per a cada continent. El posem entre parèntesis darrere dels números 9( ) i 91( ), i sempre que convingui. Animals d'Àsia pot ser 59(5).

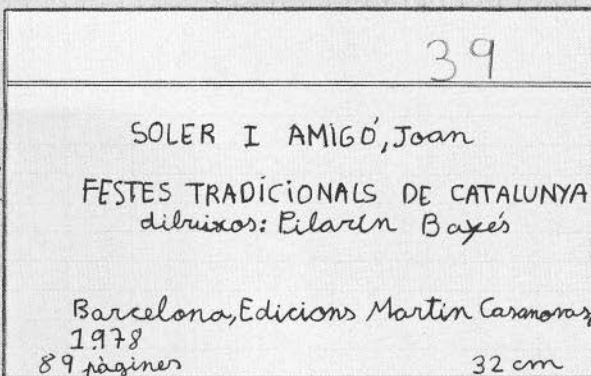
- |                            |
|----------------------------|
| (4) Europa                 |
| (46) Espanya               |
| (46.71) PP.CC.             |
| (5) Àsia                   |
| (6) Àfrica                 |
| (7) Amèrica Nord           |
| (8) Amèrica Sud            |
| (7 + 8) Amèrica en conjunt |
| (9) Oceania                |



### 5. Cada fitxa té el número del llibre

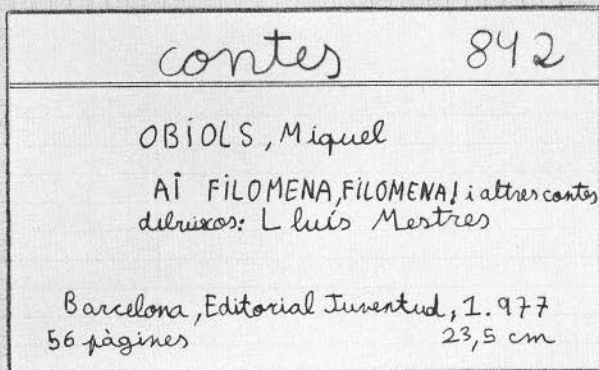
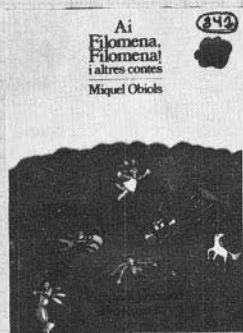
Quan acabes de posar el número en el llibre, també el tens de posar a la fitxa.  
El número es té de posar amb llapis:

1. Perquè no és una cosa que la trobem dins el llibre.
2. Per si algun dia el vols canviar.



### 6. Cada fitxa explica de què tracta el llibre

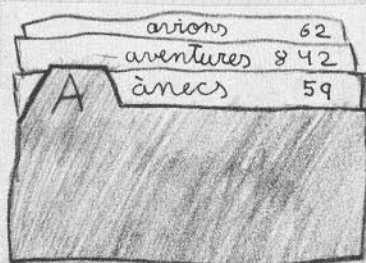
A la part de dalt de la fitxa també s'hi posa amb llapis l'explicació del que parla el llibre.



El número que posem a la fitxa i l'explicació del llibre serveixen per trobar el llibre. Però per trobar-los has de tenir la llibreria ordenada i les fitxes en un fitxer. 5

### 7. Cada fitxa al seu lloc

Les fitxes dintre del fitxer les ordenem per la primera lletra de la paraula que



explica de qui tracta el llibre. Per exemple, a la lletra A hi trobarem els llibres que parlen d'ànecs, d'aventures, d'anions, etc.

### Com podem trobar un llibre que necessitem

Suposem que estem estudiant el lleó a l'escola i el mestre us demana que porteu un llibre que en parli. Per trobar-lo podem fer això:

1. Agafar el fitxer i mirar si hi ha a la lletra L una fitxa que parli només de lleons.

Si no, tindràs de buscar la lletra A perquè el lleó és un animal i dins de la lletra A hi trobaràs moltes menes d'animals, com per exemple, animals domèstics, animals prehistòrics, animals salvatges. Tindràs de buscar totes les fitxes que hi digués animals salvatges i mirar el número. El número que hi hauria d'haver seria el 59. Llavors buscaries el prestatge número 5 i el trobaries.



2. Buscar a la llista on hi ha els números dels llibres quin número té "animals" i veuràs que és el 59, dins de "Coneixement de les coses", que té el 5. Un cop mirat això, busques el prestatge 5 i hi trobaràs el llibre. Si no trobes el llibre que busques, pots mirar al fitxer i buscar la fitxa. Pot ser que tinguis un llibre fora de la llibreria i quan el necessites no el trobes, llavors quan vegis el títol a la fitxa pots recordar on el vas deixar o si el vas deixar a algú.



Bru (9 anys)

Martí (8 anys)

Llibres que hem fet servir per endreçar la llibreria:

- MARTÍNEZ, Concepció. Iniciació dels nens en una biblioteca pública. Perspectiva Escolar núm. 22, febrer 1978.
- Seminari de bibliografia infantil de "Rosa Sensat", dirigit per Assumpció Lirson, Marta Mata, Eulàlia Valeri. Quins llibres han de llegir els nens. Publicacions de "Rosa Sensat", Barcelona, 1977.
- Associació de bibliotecàries. Classificació decimal (adaptació de Jordi Rubió). Congrés de Cultura Catalana.

La Classificació Decimal Universal emmarca tots els coneixements en deu grups que es subdivideixen en uns altres deu subgrups, aquests un altre cop en deu més i així successivament. Aquesta estructuració lògica es pot anar introduint progressivament a mesura que avança l'edat dels nens.

Hem intentat mantenir al màxim els mateixos números d'aquesta Decimal (Rubió i Balaguer, J.: «Classificació Decimal» [3a. ed.], Barcelona, Ed. Teide, 1976) per tal que aquest començament de classificació serveixi als nens d'iniciació a l'ús de qualsevol biblioteca.

En aquest intent hem fet algunes supressions i alguns canvis que expliquem a continuació:

- 1 **Filosofia i 2 Religió.** No s'han subdividit perquè creiem que en trobaran pocs llibres i els que tinguin no els plantejaran cap problema.
- 3 **Ciències socials.** Hem suprimit: 31 estadística, 33 economia política, 35 administració pública, 36 assistència i beneficència, 37 ensenyament. Si seguim estrictament la CDU, en aquest últim apartat podríem col·locar-hi tots els llibres de text, però pensem que en biblioteques escolars fóra millor classificar aquests llibres i les didàctiques als números corresponents a cada matèria (un llibre de matemàtica de 4t. d'EGB, al 51) per evitar un 37 grandíols. En aquest núm. 37, hi hauria els llibres de pedagogia, escola, mestres...
- 4 **Filologia.** Com que les llengües romàniques tenen el 43, podríem dividir-ho en: 433 català i 434 castellà.
- 5 **Ciències pures.** Hem suprimit: 54 química, cristal·lografia, mineralogia. (El 53, que anomenem fenòmens de la natura, recollirà física i química), i 56 paleontologia, fòssils.
- 6 **Ciències aplicades.** Hem suprimit: 65 tècnics de l'organització del comerç, de les comunicacions i dels transports, publicitat. Els números 67 i 68 són indústries diverses, 67 la fabricació d'objectes l'execució dels quals només exigeix l'ús d'una sola matèria o producte, o la d'aquells que poden considerar-se com a primeres matèries, en canvi al 68 van els objectes en els quals entren combinacions de diverses matèries. Per a nens pensem que n'hi ha prou amb un número, el 67.
- 7 **Belles arts...** Al 74 hi ha dibuix, decoració. Nosaltres hi posem els treballs manuals (teixits, tapissos, treballar la fusta, el paper, el cuir...) i el dibuix el passem al 74 junt amb la pintura. Al 77 hi afegim TV, que a la CDU va al 79 com a espectacle.
- 8 **Literatura.** Igual que el 4, el 8 té la classificació primera de llengua. N'hem prescindit i afegim directament al 8 la classificació de forma: 0 antologies, 4 prosa, 5 poesia, 6 teatre. Hem introduït els números 841 i 842 per distingir la procedència de les narracions.
- 9 **Història i geografia.** Aquí podríem prescindir dels parèntesis i fer: 94 història d'Europa, 95 història d'Àsia... Hem considerat, però, que era millor deixar un sol apartat, 9, per a la història dels països i complementar-ho amb una petita taula auxiliar de lloc. Pensem que té l'avantatge de permetre la indicació de lloc sempre que convingui, al costat de qualsevol número, i introdueix els nens en l'ús de les taules auxiliars.



# La negociació col·lectiva i l'ensenyament privat

En el BOE del passat dia 6 de febrer apareixia un nou laude estatal per als centres d'ensenyament privat. Es publicava un dels pitjors laudes de la nostra història laboral.

La duresa de la Resolució va sorprendre fins i tot aquells sectors de l'empresariat que no coneixien a fons els intrínquils de l'operació. En l'aspecte salarial, alguns representants de les federacions patronals consideraven inevitable, tal com va passar en el laude anterior del 28 d'abril de 1978, una clàusula prohibitiva de compensacions i absorcions. En l'aspecte no salarial, l'escola més digna i avançada —que a Catalunya inclouria des d'algun centre confessional fins als que tenen autèntica vocació de públics— no va amagar tampoc la seva decepció. Per a aquestes escoles, el laude de la Direcció General de Treball ni ajudava a una racionalització més gran de l'ensenyament ni potenciava un clima indispensable de concòrdia en el si escolar.

A primera vista, doncs, el laude no semblava respondre a res més que als interessos de la vella escola lucrativa, antidemocràtica, bunkerianament resistencial. No era, és clar, una acció normativa encaminada a configurar una escola privada promocionable, sobre la qual es pogués edificar un sistema de finançament. I això no encaixa amb la línia que, en el terreny educatiu, ha anat seguint sistemàticament el partit governamental. Cal entendre, i la vaga recent dels patrons en connivència amb els sindicats gròs ho confirma, que ens trobem davant una maniobra política d'abast més ampli.

D'una banda, es va intentar tancar el pas a l'ensenyament a les centrals sindicals democràtiques, progressistes i de classe, bo i provocant el seu fracàs negociador i el laude del febrer. Per a l'empresariat més tancat —i menys lúcid— calia donar al sindicalisme groc la força i la confiança que no podia guanyar pels seus propis «mèrits».

D'altra banda, l'exageració pro-empresarial del laude podia propiciar una situació favorable cara a la pròxima discussió de noves formes de finançament públic a l'ensenyament privat. La potenciació d'un sindicalisme dòcil podia contribuir també al fet que s'incrementessin pressupostos sense condicions ni contingut. Matisada a Catalunya per l'escàs ressò dels sindicats gròcs i per una honestedat més gran d'un cert sector empresarial, aquesta actitud polititzada i endurida de les confederacions patronals d'ensenyament condiciona poderosament aquest intent, i d'altres, de negociació col·lectiva.

## El marc legal dels convenis col·lectius

La normativa reguladora de la negociació col·lectiva en aquest país és anterior a la legalització de les centrals sindicals. En aquest cas, com en el conjunt de normes de la transició, el Govern ha fet un cant a la liberalització de les relacions laborals —no, però, a la democratització—, però s'ha reservat les facultats més àmplies d'intervenció. La suposada llibertat de les parts queda a més constreta, en perjudici del treballador, per les restrictives regles del joc que dicta per Reial Decret-Llei l'UCD. En aquest sentit, destaca l'actual ordenació de la negociació col·lectiva que situa en estat d'indefensió els rams més retardats, que impossibilita un discurs racional i flexible, que admet pactes per sota de condicions d'Ordenança o la renúncia de drets, com el de vaga, reconeguts ja institucionalment.

Per si fos poc, periòdicament i pel mecanisme de les anomenades mesures econòmiques (Reial Decret-Llei d'octubre del 1976, Reial Decret-Llei de novembre del 1977, Reial Decret-Llei de desembre del 1978...), l'equip governamental va posant límits als augments salarials dels rams més forts i s'oblida en canvi

**44** de concretar percentatges mínims d'augments per als rams més dèbils.

L'estretor dels marcs actuals, considerada a més a més la seva obscuritat interpretativa, afavoreix molt poc la negociació col·lectiva per a un ram complex i sindicalment dèbil com és el de l'ensenyament. També, o més, per als treballadors de la docència urgeix una nova llei de convenis que ajudi a superar les dificultats actuals.

És probable que, durant el proper període, una de les grans batalles polítiques sigui el desenrotllament de l'article 37.1 de la Constitució, que garanteix el dret a la negociació col·lectiva. De la millor o pitjor bondat de la norma que s'aconsegueixi dependrà també en gran mesura el futur col·lectiu dels treballadors de l'ensenyament.

### **Especificitats del ram**

Els marcs objectius en què s'han de negociar les condicions de treball en l'ensenyament —a més a més, és clar, de deficiències i errors que cal anotar en el debat dels ensenyants—, condicionen poderosament el procés i els resultats. A títol solament orientatiu, remarcariem alguns aspectes:

#### **Força ideològica**

Bona part de l'escola privada va més dirigida a la consecució d'una rendibilitat ideològica que a un lucre econòmic. Sense menysprear l'escola obertament lucrativa, els sectors patronals dominants —especialment els vinculats a l'Església— ofereixen menys resistència a l'examen dels comptes que a permetre formes serioses de democratització.

D'aquesta manera, qualsevol reivindicació que s'escapi dels marcs estrictament econòmics —perfectament lícita a la llum de la llei vigent de convenis col·lectius—, és ràpidament interpretada com una intromissió ideològica. La campanya promoguda per aquesta patronal contra l'article 27 de la Constitució, o la història recent del laude de la privada, en constitueixen dos exponents clars.

#### **Diversitat de règims jurídics dels docents**

Si deixem de banda els sectors més minoritaris (cooperativistes, religiosos...), hi ha una diferenciació radical entre els treballadors amb contracte laboral i els subjectes a règim administratiu. Es tracta, amb tot, d'una divisió que, a causa de la similitud de funció

i condicions dels dos grups, no neix de criteris sòlids ni correspon a la realitat de les coses. La tendència a l'apropament dels dos sectors, reforçada per la redacció de l'article 124 de la Llei General d'Educació i repetida al capítol de Política Educativa dels Pactes de la Moncloa, és sempre viva en qualsevol negociació.

En el terreny concret dels convenis, i en línia amb allò que acabem de dir, queda per resoldre la negociació col·lectiva amb l'Administració, tema sindical d'importància prioritària a l'ensenyament.

#### **Importància qualitativa del ram**

Es tracta d'un servei de característiques especials.

Independentment de la seva estreta vinculació a la qüestió sindical dels salaris indirectes, un ensenyament de qualitat i progressiu per a tothom constitueix una aspiració prioritària dels treballadors.

Menys que cap altre, el ram de l'ensenyament no pot ser autònom. La participació de treballadors presents o futurs, com a pares o com a fills, en el procés escolar —i les seves formes concretes d'incidència en l'estructura educativa—, o l'especial relació estudis-treball, jornada escolar-jornada laboral, exageren la dependència del ram.

#### **Intervencionisme estatal acusat i influència de les lleis educatives**

A l'hora de marcar condicions econòmiques, el paper de l'Administració és quasi sempre molt directe. Els sistemes d'ajuda pública a l'ensenyament privat o d'autorització de quotes, tenen una relació directa amb el terreny sindical. La connexió entre ajudes a la privada i augmentos salarials —connexió que cal dotar de contingut a causa del caràcter públic dels fons— sembla iniciar-se més amb les primeres que amb les segones.

En un altre pla, el paper tutelar i fiscalitzador encomanat al MEC respecte als centres privats sotmet els professionals que hi presten serveis a una doble autoritat, sovint contradictòria. La qüestió de les titulacions, o la comprensió de l'educació pre-escolar de l'article 13 de la LGE i l'ordenació laboral de les guarderies, o els drets del docent reconeguts a l'article 105 del mateix text legal i el règim disciplinari de l'Ordenança Laboral, il·lustren de sobres el problema.

Basti adduir a més a més la Sentència del Tribunal Suprem del 30 de maig del 1977 que

anulla l'anterior Ordenança Laboral del 1970 per regular aspectes per als quals el Ministeri de Treball no era competent, o bé la importància que, per als treballadors de l'ensenyament, tindran els pròxims projectes de llei (autonomia de les Universitats, reforma dels ensenyaments mitjans, estatut de centre, estatut del professorat...) en els quals les centrals sindicals, com apuntava la LGE en relació a la desapareguda organització sindical, haurien de ser escoltades.

### **Incidència de les Entitats Autòniques**

Les previsible competències que pròximament tindrà la Generalitat —encara a simple nivell de Decret de Traspassos— i el conjunt de facultats relacionades atribuïdes a la Conselleria de Cultura, situen la negociació col·lectiva a Catalunya sota la lògica d'altres coordenades territorials —marc d'una nacionalitat— i sota la lògica d'una globalitat a negociar interdependentment (pre-escolar, educació especial, d'adults, guarderies...).

### **Relleu dels subsectors marginats**

La necessitat d'entendre l'educació com un tot íntimament relacionat i l'actitud sistemàtica de l'empresariat, quasi sempre compartida per l'Administració, de desglossar subsectors del tot global (guarderies, centres d'Assistència i atenció de disminuïts físics i psíquics...), són aspectes que apareixen sempre en les negociacions.

La dificultat de situar-los en un camp raonable i l'apuntada indefensió en què queden aquests subsectors, d'altra banda socialment essencials, emmarquen encara més la contractació col·lectiva dins uns paràmetres complexos i sense lògica.

### **Índex baix de sindicació**

Són molts els ingredients, i de difícil valoració objectiva, que han contribuït a restar força a l'afiliació sindical del ram. Generalment s'addueix la complexitat del món educatiu, fort component corporativista dels docents i reticència a conceptuar-se com a treballadors, vacil·lació en el moment del llançament sindical...

En qualsevol cas, la debilitat del sindicalisme de l'ensenyament en comparació amb altres

rams influeix decisivament a l'hora dels convenis. La proporció força sindical - resultats laborals no és, per desgràcia, suficientment assumida.

\* \* \*

Ens sembla evident que només una reflexió seriosa sobre aquests aspectes i d'altres, com també el desbloquejament efectiu de la relació patrons-ensenyants fins a fer-hi participis a l'Administració i a la resta del cos sindical han de constituir veritables elements d'avanç.

### **El laude del 6 de febrer del 1979**

Amb una redacció pèssima, producte potser de la pressa (errors gramaticals, frases inconnexes...), el dia 3 de febrer del 1979 el director general D. José Miguel Prados Terriente firmava el laude que, tres dies més tard, publicaria el BOE. Amb una duresa en línia amb la mantinguda per les confederacions patronals durant la negociació, es consumava així el final del primer acte.

### **Excuses patronals per tal de no negociar**

La representació empresarial va justificar formalment la seva negativa a la negociació tot adduint que el projecte de Conveni Col·lectiu presentat per les Centrals anava en contra tant de l'ordre legislatiu vigent com de l'ordre econòmic, com dels principis de llibertat d'empresa i d'ensenyament. Per mitjà de circulars als seus afiliats, les confederacions desenrotllen aquests punts, tot posant l'accent, no obstant això, en el sentit marxista de les centrals obreres.

Sense perjudici d'entrar en un examen més profund d'aquest comportament, se'ns ocorren ara algunes puntualitzacions:

Si quan en d'altres rams se sol·licita la jubilació als 60 anys o l'IRTP a càrrec de l'empresa o s'inclouen aspectes d'acció sindical (reivindicacions subjectes totes a la legislació general), els patrons s'aixecaven, sobriaven els convenis. La possibilitat de discutir formes de participació a l'escola ve ratificada, a més a més, perquè així es va fer al conveni del desembre del 1976.

Quan es parlava de la vulneració de l'ordre econòmic vigent, faltava veure si es feia refe-

rència al Decret del 27-12-78 del Sr. Abril Martorell, o bé si es tenien en compte les previsions obertes per l'article 124 de la LGE (que apunta l'analogia salarial entre els treballadors de la privada i de l'estatal). És obvi que les centrals sindicals, amb uns criteris realistes, apuntaven la segona direcció, i la justesa d'aquesta orientació venia determinada tant per aquell mandat legal com per la discriminació abismal en la proporció hores de treball - salari entre l'estatal i la no estatal, o pel recolzament que «a posteriori» han efectuat les mateixes confederacions patronals. Resulta important de ressaltar la confusió mantinguda per la representació empresarial entre els principis de llibertat d'empresa i de llibertat d'ensenyament. En la mateixa línia d'UCD es barregen els dos conceptes com si es tractés d'un de sol. Independentment del fet que l'article 38 de la Constitució condiciona el principi de llibertat d'empresa a exigències d'interès general, la reducció de la llibertat d'ensenyament a un privilegi empresarial clarifica suficientment totes les campanyes de la dreta en aquest sentit.

### Consideracions del director general

Entre els considerandos del Sr. José Miguel Prados Terriente, a més d'altres valoracions econòmiques que comentarem després, mereix un interès especial el que es refereix a l'admissió del conflicte col·lectiu de treball a la interpretació de les peticions de vaga dels treballadors.

Les centrals sindicals allegaven que, com que s'havia formulat petició de vaga, no procedia l'admissió de conflicte col·lectiu de treball de les confederacions patronals a tenor de la normativa vigent. El director general va interpretar que, com que la sol·licitud de declaració de vaga abastava un percentatge baix de centres en tot l'Estat, calia desestimar la pretensió de les centrals.

Aquest considerando del laude porta implícites, al nostre entendre, una sèrie de qüestions importants. Vegem-ne algunes:

Urgeix el desenrotllament, sense restriccions obstaculitzadores, del *dret de vaga* reconegut a l'article 28.2 de la Constitució. La regulació actual d'aquest dret, anterior a més a més a la legalització de les centrals sindicals, no respon de cap manera a la realitat social d'avui ni al mandat constitucional.

A la pràctica, si s'interpreta restrictivament l'article 3.1 del Reial Decret-Llei del 4 de març del 1977 —com va forçar a interpretar-

ho el director general en l'intent de negociació de conveni que ens ocupa—, o es fa el mateix amb l'article 18.2 de la mateixa norma, el reconeixement solemne del dret de vaga és pura fantasia.

Com en tants altres aspectes, aquesta regulació legal és més altament negativa per als rams sindicalment més retardats com és el de l'ensenyament. Tal com assenyalàvem en parlar de la negociació col·lectiva, tindrà també una importància capital el desenrotllament del dret de vaga de l'article 28.2 de la Constitució. Convindria que els treballadors de l'ensenyament no entenguessin aquesta batalla constitucional com a aliena.

Dels seus mateixos raonaments es desprèn que el director general va acceptar a tràmit la declaració de conflicte col·lectiu de les Confederacions Patronals a la vista de l'escassa força de les centrals sindicals. En altres paraules, si les centrals sindicals haguessin estat més fortes, probablement hi hauria hagut negociació o, en tot cas, el laude hagués pogut ser un altre.

A part de les expressades restriccions legals a la negociació col·lectiva i a la vaga, i a part també de l'expressada complexitat del ram, caldria reflexionar encara sobre la forma amb què, des de Madrid, la representació dels treballadors va conduir el procés negociador (deficient participació de subsectors i territoris, discussió pràcticament nul·la a les bases, enfocament discutible, etc.).

En qualsevol cas, va quedar clar que la força comparativament menor del ram va ser, i continua sent, un factor determinant dels costos i dèbils avanços dels treballadors de l'ensenyament. A la seva manera, també el director general apuntava l'exigència d'*afiliació sindical*.

### Aspectes no salarials del laude

Prevista la seva vigència per a l'any 1979 i a més de la reproducció de disposicions sindicals en vigor (amb oblits i errors escandalosos com en la qüestió del dret de reunió sindical, la regulació vigent de la qual és la del 1975 i no la del 1971), el laude conté tres aspectes d'interès:

1. Reducció en dues hores setmanals de la jornada laboral dels no docents, la qual queda ara situada en 42 hores a la setmana.
2. Dret a l'ensenyament gratuït dels fills en el mateix centre on els pares presten els seus serveis, independentment del nombre d'alumnes en aquesta situació i de la jornada laboral que efectuïn els seus progenitors.



3. Importància més gran, tant per les seves implicacions immediates com per les previsible, mereixen les mutacions de categoria efectuades en l'educació pre-escolar. S'ha produït un procés que cal considerar.

En efecte, l'Ordenança Laboral del 1974 incloïa quatre categories docents a pre-escolar (director, subdirector, professor titular i instructor). En el primer conveni estatal publicat al BOE del 2-12-76 se situava com a extingir la categoria d'instructora i, en la mateixa columna de personal docent, s'incloïen dues categories noves (zeladora de pre-escolar i ajudant de zeladora), la definició de les quals posava de relleu les seves característiques no docents. Mitjançant el present laude s'ometen definitivament els instructors i s'aparta de la columna docent les zeladores i ajudants de zeladores, tot reproduint les primeres dins el personal no docent.

Independentment d'irregularitats jurídiques serioses com la que representa la modificació substancial per Resolució de director general (laude) d'allò que està establert per Ordre Ministerial (Ordenança) o independentment del fet que no s'ha declarat formalment extingida la categoria d'instructor (i sí només omesa), les conseqüències laborals d'aquesta nova orientació són evidents. Els ajudants de pre-escolar de nova contractació perdrien amb això les millors condicions del docent i, de manera especial, el seu dret a una jornada laboral de 33 hores per passar a una altra de 42 hores setmanals.

Però les implicacions de fons d'aquest canvi no són menys importants. Molt en la línia de l'esquema de l'UCD relatiu a l'educació pre-escolar (examineu les declaracions del senyor Vázquez o el contingut de les proposicions de llei), es tendeix a desdibuixar el caràcter educatiu d'aquesta primera etapa i a reforçar el caràcter de magatzem-curador.

### Contingut salarial del laude

Per la seva aplicació generalitzada, són ben coneguts els augments salarials de les taules del laude del 6 de febrer. Generosament inscrit en les coordenades del Decret del 27 de desembre dl 1978, amb increments de poc més del 12 %, es continua el progrés salarial de cranc d'aquest últim període. Fem una mica de memòria dels antecedents.

El febrer del 1976 tenen lloc els coordinats

pactes exclusivament salarials, subscrits formalment entre el sindicat vertical i la representació patronal. Edificats aquests acords sobre una situació econòmica insostenible dels treballadors de l'ensenyament, van aparèixer íntimament lligats amb el fort augment de pressupost públic sense condicions a l'empresariat de la privada.

El BOE del dia 2 de desembre del 1976 publica el nou conveni que contemplava una sèrie d'augmentos esglaonats que havien de culminar amb una embranzida considerable el gener del 1978. Es preveia que, en aquesta data, s'augmentarien els salaris d'acord amb els increments del cost de la vida durant l'any 1977.

Arran, amb tot, dels Pactes de la Moncloa, el gener del 1978 es modifiquen substancialment aquelles previsions, les quals queden fortament retallades amb el laude publicat al BOE el 5 de maig del 1978. Com a contrapartida, el Govern incompleix absolutament tots aquells altres aspectes educatius dels Pactes (democratització del sistema, estat dels centres subvencionats...) que haguessin pogut donar sentit a les restriccions econòmiques efectuades.

En aquest estat de coses, amb el Govern que continua en l'anterior línia d'incompliment i la patronal que es nega a negociar aspectes no salarials (absolutament legítims d'acord amb la llei vigent de convenis col·lectius), s'apliquen, el febrer d'aquest any, les mesures encara més dures del Sr. Abril Martorell. Se situa altra vegada els treballadors de l'ensenyament en el disparador.

Cal deduir, per tant, que ens trobem ara en un punt similar al de primers del 1976. La solució empresarial, a la vista de la jugada coordinada amb el sindicalisme groc (i de la qual no és neutra l'Administració), no sembla diferir molt tampoc de la del febrer del 1976. La novetat d'avui és que la maniobra apareix molt associada a l'imminent desenrotllament educatiu de la Constitució, que es pot presumir que serà ardu.

No estarà de més, finalment, que a part dels nombres nets, fem dues observacions concretes al contingut salarial del laude:

1. No apareix en el present laude la clàusula que el mateix Sr. Prados Terriente va incloure en l'anterior laude del 1978, com és la que estableix que la diferència entre noves i velles taules salarials havien de ser abonades

**48** sobre salaris reals sense absorció ni compensació. L'omissió d'aquesta clàusula ha portat com a conseqüència que no hi hagi hagut augments, o aquests hagin estat més petits, en els centres on es cobrava pel damunt del conveni.

2. En el seu considerando quart, es pretén convertir en foc d'encenalls el que s'estableix a l'article 17 del conveni estatal original. En efecte, s'hi preveia que, als dos anys de vigència (2 de desembre del 1978) es fusionarien en un sol concepte el salari base i el complement de conveni. Per als treballadors de més antiguitat, la importància d'aquesta fusió és clara: s'aplicaria el plus d'antiguitat sobre els dos conceptes i no sobre un de sol com apunta el laude.

El criteri del director general, que no l'ha plasmat en la part dispositiva del laude, és absolutament discutible. Però la incongruència és encara més gran si es té en compte que la mateixa Direcció General de Treball, a consultes efectuades al respecte, contestava el gener del 1979 (només uns dies abans del laude) que era obligatòria la fusió dels dos conceptes.

### **Marc propis i generals de la situació a Catalunya**

En aquest clima general tan enrarit és on se situen els problemes col·lectius de l'ensenyament i, de manera especial, la negociació. Catalunya, bé que amb peculiaritats considerables, no es pot sostreure de cap manera a aquest estat general tan tens. Vegem-ne alguns aspectes d'aquelles i algunes línies mestres d'aquest.

#### **Situació a Catalunya**

Fins amb l'estancament dels seus convenis provincials i la duresa similar d'una part important de l'empresariat —com es va poder comprovar el curs passat—, les condicions a Catalunya no són exactament les mateixes que a la resta de l'Estat. Sense perjudici d'altres oblidats, apuntariem:

Un grau més gran de discussió i consciència col·lectiva dels problemes educatius, i un alt grau d'iniciativa en el terreny educativo-cultural de forces i persones progressistes.

Idiosincràcia lingüística i cultural i perspecti-

ves obertes per la Generalitat i les seves previsible atribucions en aquest terreny.

Actitud no monolítica de les organitzacions empresarials i un sector important de centres amb criteris flexibles i democràtics, alguns dels quals estan en la mateixa línia fins i tot que les centrals sindicals.

Inapreciable arrelament, malgrat l'ajuda empresarial, del sindicalisme groc i, per contra, arrelament efectiu i actitud realista del sindicalisme de classe.

Potència d'institucions i fenòmens educativo-associatius d'indubtable pes real i moral en la dialèctica federacions patronals-centrals sindicals.

#### **Condicionants generals**

Com s'ha anat apuntant fins aquí, també en el terreny laboral-sindical de la negociació col·lectiva apareixen amb força les diferents concepcions político-educatives. La supersensibilitat de les parts sobre aquest tema emmarca sempre, de manera crucial, els conflictes de l'ensenyament privat.

En aquest estat de coses, i per les conseqüències que li reporta, seria bo que el ciutadà del carrer i el treballador d'altres rams de la producció i serveis, conegués la dimensió real d'aquests problemes de fons. Sense esllògans ni abstraccions —i sí en el terreny d'allò que és necessari, concret i quotidià— caldria estendre la reflexió al ciutadà.

No es pot seguir avui amb intents de conveni a l'ensenyament privat en els marcs exclusius empresaris-treballadors. La intervenció estatal directa i la no menys directa influència de les lleis generals educatives, d'una banda, i les exigències de la societat en matèria educativa, de l'altra, conformen un camp de joc més ampli i complex.

En aquest últim sentit, cal divulgar i extreure la sincronització real de les pretensions de les centrals de l'ensenyament amb les pretensions dels treballadors en aquesta matèria, especialment en la seva qualitat de pares. Un examen conjunt del contingut de les reivindicacions d'aquells i un repàs dels plantejaments de les Confederacions Patronals poden donar als ensenyants el reforç social i sindical necessari.

**Ramon PLANDIURA VILACIS**

## LES ESCOLES D'ESTIU COMARCALS

*Enguany les diverses escoles comarcals que es fan a Catalunya tenen un eix comú seguint les indicacions de la Ponència del Consell de Cultura de la Generalitat que se'n responsabilitza. Aquest eix ve marcat pel Tema General que sobre «Catalunya a l'escola» tractarà de discutir i elaborar la millor manera de portar a l'escola el coneixement del nostre país. En aquestes escoles hi haurà, a més dels cursos de didàctica per àrees i etapes, un curs de reciclatge de professors de català, coordinats per l'ICE.*

*Les escoles comarcals previstes per aquest estiu són:*

Tarragona:	del 2 al 13 de juliol
Garrotxa:	del 27 al 31 d'agost
Girona:	del 27 d'agost al 7 setembre
Alt Empordà:	del 27 d'agost al 7 setembre
Bages:	del 27 d'agost al 7 setembre
Osona:	del 27 d'agost al 7 setembre
Lleida:	del 2 al 13 de juliol
Penedès:	del 2 al 9 de setembre
Sabadell:	del 24 de setembre al 6 octubre

*Per a més informació, podeu dirigir-vos a:*

TARRAGONA:	Col·legi Llicenciats, Méndez Núñez 1, 2n. 2a. tel. 207272
GARROTXA:	Escola «Llar» (Sra. Anna Juárez) Ctra. de la Canya, s/n. Olot, tel. 972-262297
GIRONA:	ICE, tel. 972-213304
ALT EMPORDÀ:	Col·legi Salvador Dalí (senyor Ponsati), Figueres, tel. 972-501191
BAGES:	Bilbao n.º 5, 4t. Manresa, tel. 8730707, Sra. Margarita Oliveras
OSONA:	Escola Universitària Balmes, c/de Manlleu, s/n. Vic, telèfon 8891338
LLEIDA:	ICE, tel. 973-246893
PENEDÈS:	ÒMNIVUM, Pl. St. Joan 8, ent. Vilafranca del Penedès. Dimarts i dijous de 2/4 de 8 a 2/4 de 10.
SABADELL:	General Mola 99, 3r. Sabadell (dimecres de 19 a 21 hores)

## MOVIMENT COOPERATIU D'EDUCACIÓ POPULAR

Celebrarà el seu VI Congrés la 2a. setmana de juliol a Múrcia. Enguany el nombre d'assistents es limita als membres de fet i de dret que durant l'any han participat en experiències i treballs integrats en comissions i han contribuït a les despeses de l'organització estatal. La inscripció de representants dels grups territorials ja ha estat feta col·lectivament pels representants territorials i és tancada a hores d'ara. El Grup de Barcelona té reserves quatre places per a companys de Lleida, Girona i Tarragona que encara no han resolt definitivament la possibilitat d'assistir-hi.

## TROBADA FRANCO-ESPANYOLA DE PROFESSORS D'IDIOMES. Estiu 1979

Com a continuació de la trobada celebrada a Barcelona el juliol del 1978, aquest estiu tindrà lloc a Pau (Facultat de Lletres de la Universitat) del 10 al 21 de juliol, 1979. Places limitades a 50 participants per nacionalitat. (Informació: Mlle. Martine Baruch —104, quai de Jemmapes— 75010 Paris.)

## EL DECRET DE L'EUSKERA

El Consell de ministres del dia 20 d'abril va aprovar el Decret de l'euskera. El decret té caràcter d'obligatori, tenint en compte les circumstàncies personals dels alumnes. Exclou explícitament Navarra.

El decret és molt semblant al del català, però els desitgem que la seva aplicació al butlletí sigui més ràpida.

## JO NO M'ACLAREIXO!

Jo no m'acclareixo. Quaranta anys sense veu ni vot i ara no parem de votar. Les votacions ens vénen bigeminades, dites també bessones. Millor que millor! En les dues últimes campanyes electorals, els partidaris dels partits partidaris de l'escola privada han jugat molt fort. No han deixat res per verd. El seu atac als partidaris de l'escola pública ha estat furibund, més que furibund, furibundíssim.

Jo no m'acclareixo. Segons ells, els defensors de l'escola pública som molt dolents. Això fa molts anys que ho sento dir.

Anys enrera, però, ho deien els partidaris d'aquells que no volien partits. Furibundament, durant les campanyes (les dues) un sacerdot acusava els de l'Escola Pública d'adoctrinadors. Jo em dec fer vell i sord, però sempre havia sentit a dir que la doctrina l'ensenyaven els sacerdots, oi?

Jo sempre havia sentit a dir als partidaris dels partits partidaris de l'escola privada que ells defensaven el dret de portar el nen a l'escola que ells vulguessin, per tal que els nens rebessin la doctrina que els pares volien. Ara resulta que som nosaltres els que volen la doctrina?

Això s'ha d'aclarir. Un altre dels atacants, director d'una Normal barcelonina, quan fa molts anys jo estudiava magisteri, defensava furibundament «la escuela nacional» i atacava furibundament les quatre petites i esquifides escoles privades que començaven a parlar d'una certa renovació pedagògica.

Jo en aquell temps defensava aquestes esquifides escoles privades i atacava «la escuela nacional».

No hi ha manera humana d'aclarir-me i això s'ha d'aclarir!

Jo, però, mentre espero noves votacions, continuaré defensant l'escola pública, catalana, gratuïta i digna per a tothom, afegint-hi ara i no ADOCTRINADORA.

Cap nen sense escola pública!

Nenes i nens junts des de petitons!

Si totes les nenes i nens del meu país tenen la seva plaça escolar pública i gratuïta i un bon senyor vol fer una gran escola, perquè el seu filllet no es contagiï amb els altres, que la faci, que la faci, però que la pagui.

Llàstima per al seu fill!





Diga'm, maca:  
Qui va expulsar  
d'Espanya els  
infidels musulmans?

Els Reis  
Catòlics,  
D. Ferrnandu  
i D<sup>a</sup> Isabel

Molt bé!  
Ja pots  
passar, maca.



El dogmatisme  
dels de l'Escola  
pública  
es pecaminós...

Santa Uúcia  
els guardi  
la vista!

Amén!

Amén!

# LA VAGA GROGA

El dia 26 de febrer es va portar a terme en diferents llocs de l'Estat espanyol la vaga convocada pels sindicats «independents» FSIE i FESITE i el tancament d'escoles promogut per la Confederación Española de Centros de Enseñanza, que presideix el pare Angel Martínez Fuertes.

Les centrals sindicals UGT-FETE, CCOO, UCSTE, CSUT, SU, USO, com també diversos partits polítics i federacions de pares van fer pública la seva repulsa a la vaga i al tancament d'escoles per part de la patronal.

Transcrivim algunes opinions i postures que, sobre aquest fet, han sortit darrerament a la premsa. La FERE diu: «La Federació Espanyola de Religiosos de l'Ensenyament abona les reivindicacions dels professors de l'ensenyament privat en la seva equiparació amb els estatals» («Diario de Barcelona», 10-III-79).

«La Federación madrileña de Asociaciones de Padres de Alumnos ha adoptat l'acord de mantenir una postura de comprensió i recolzament davant la convocatòria de vaga indefinida a l'ensenyament no estatal, formulada pels sindicats independents.

»Per la seva banda, Carmen Alvear, secretària general de Pares de Família, va dir: «Anar a una acció conjunta i coordinada de totes les associacions de pares i federacions en defensa de la llibertat d'ensenyament de fet com a exigència a un Govern que en els seus programes s'hi identifica» («El País», 9-III-79).

«Carmen Alvear també va destacar que a més a més de la preocupació per la vaga, ja que estan preocupats pels perjudicis que produirà als seus fills, hi ha la que origina el fet que la llibertat d'ensenyament és una simple declaració formal, perquè encara que la Constitució reconeix el dret dels pares a elegir l'educació dels seus fills, ¿on hi haurà les escoles per poder-ho fer, si cada any van desapareixent centres privats perquè l'economia familiar no els pot sostenir i no reben les subvencions adequades de l'Estat?» («Arriba», 9-III-79).



## Què en penseu de . . .

La Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) es va declarar a favor del «finançament de l'ensenyament sobre el cost real del lloc escolar, tal com es fa a l'ensenyament oficial... [tot denunciant] la insuficiència de les remuneracions percebudes en aquests moments pel professorat no estatal que depèn de subvencions raquítiques i insuficients» («Diario 16», 14-III-79).

El bisbat de Càceres ha fet públic un comunicat en què explica les raons de la vaga de l'ensenyament privat i es manifesta a favor de les reivindicacions i implícitament de la mateixa vaga. Aquest bisbat diu que: «L'Església desitja ardentment que s'arribi aviat al reconeixement efectiu de l'estat de llibertat d'ensenyament per part de l'Administració, de forma que pugui comptar amb centres educatius degudament dotats, gràcies a les col·laboracions dels fons públics, per oferir gratuïtament una formació integral cristiana a qualsevol alumne, els pares del qual desitgin per al seu fill aquest tipus d'educació» («Avui», 28-III-79).

Segons UGT-FETE: «Aquesta vaga és inoportuna, a causa de la impossibilitat amb què es troben els treballadors de l'ensenyament privat de veure augmentat el seu sou, dictat per l'Administració. Per a aquesta central sindical pensar el contrari és portar els treballadors de l'ensenyament a una vaga per la vaga» («El Correo Catalán», 24-III-79).

Per la seva banda, CCOO opina que «la raó principal d'aquesta convocatòria de vaga és la d'enfonsar les centrals de classe, fent veure que no van ser capaces de negociar un conveni. Comissions Obreres apunta que la solució viable passa per una equiparació i un sistema de control de subvencions, per tal que es pugui preparar el camí a un ensenyament realment públic, pagat per l'Estat, obert a tots els ciutadans» («El Correo Catalán», 24-III-79).

Pamela O'Malley diu: «La vaga del dia 26 no és més que una pressió sobre el futur govern d'UCD, per si de cas, malgrat que aquest ja sembla bastant complaent, i un intent de sembrar confusió en l'opinió pública per tal d'assegurar l'èxit de l'operació. És a dir, intentar contrarrestar les esmenes presentades per l'esquerra, PCE, PSOE, contra els dos projectes de llei (lleï de finançament i de l'estatut de centres). Ara surten a defensar "la llibertat" (de mantenir centres classistes, elitistes, que descriminen qualsevol professor, alumne o pare que no acceptin la seva ideologia) i l'equiparació dels professors de privada amb els centres estatals, reivindicació aparentment molt progressista, i pel damunt, en qüestions salarials, de les reivindicacions expressades per les centrals en el projecte del conveni estatal. Per què tanta generositat de sobte amb els professors, per part de la mateixa patronal, que només fa un mes va trencar les negociacions d'unes reivindicacions més modestes? La raó és ben senzilla. Cal, no només augmentar les subvencions, sinó deslliurar-les de tota possibilitat de control o d'exigències de contrapartides tan incòmodes com podrien ser la gestió democràtica o el pluralisme ideològic» («Mundo Obrero», 15-III-79).



## LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA CATALANA

A partir d'ara, els mestres disposem d'un nou instrument de treball. I, aquest cop, d'envergadura. Es tracta de la col·lecció «Les millors obres de la literatura catalana», editada per Edicions 62, amb col·laboració econòmica de la Caixa de Pensions.

La propaganda ens la presentem com «els llibres que no vam poder llegir a l'escola». Això i el volum de la publicitat que s'ha desplegat ens pot fer pensar que es tracta d'una col·lecció pensada per recuperar un públic perdut al llarg de tota la postguerra. Però ja se sap que la publicitat és traïdora i malèvola com una guilla. Un petit examen de la llista de títols previstos i de la presentació dels llibres ens convencerà de seguida que es tracta, en rigor, d'una col·lecció acadèmica. Són, més aviat, «els llibres que a partir d'ara podran llegir a l'escola». No es pretén, doncs, com sembla trompetejar la propaganda, de recuperar un públic perdut, sinó de preparar el públic futur. És incontestable que la gent que només ha sofert l'escola franquista no està pas per llegir l'*Espill* de Jaume Roig o el *Curial e Güelfa*. Ara caldria, doncs, també, una col·lecció intermèdia que pogués cobrir de debò els interessos de l'home del carrer i que el pogués recuperar per a la cultura del país.

La col·lecció «Les millors obres de la literatura catalana» és dirigida sàviament per Joaquim Molas, catedràtic de

Literatura Catalana a la Universitat Autònoma de Bellaterra.

Fins al moment d'escriure aquestes ratlles, se n'han publicat nou títols, a raó de dos cada mes:

1. MARAGALL, Joan: *Elogi de la paraula i altres assaigs*.
2. ESPRIU, Salvador: *Antologia poètica*.
3. ROIG, Jaume: *Espill o llibre de les dones*.
4. BERTRANA, Prudenci: *Jo! Memòries d'un metge filòsof*.
5. PRAT DE LA RIBA, Enric: *La nacionalitat catalana*.
6. VERDAGUER, Jacint: *L'Atlàntida*.
7. OLLER, Narcís: *Contes*.
8. ANÒNIM: *Curial e Güelfa*.
9. CALDERS, Pere: *Cròniques de la veritat oculta*.

Entre els propers que s'anuncien hi ha coses de Riba, Carner, Pous i Pagès, Ausiàs March, Sagarra, Bosch de la Trinxeria, Lull, Rodoreda, Ferrater... Entre els primers vint títols, només tres corresponen a autors vivents. Això corrobora el que dèiem del criteri preferentment historicista i acadèmic, i contradiu una mica l'esperit de la propaganda que se n'ha fet.

Aquesta mica de crítica, però, només significa una cosa: que la col·lecció no és pensada

per al carrer, com pot semblar, sinó per a l'escola i la Universitat. Per tant, ens toca de ple a nosaltres. Un cop situada aquí, la col·lecció resulta una eina inestimable per treballar la història literària del país.

Els que treballen en l'ensenyament de la literatura se n'han de felicitar de debò: ja no els caldrà empaitar edicions introbables o haver de ciclostillar textos i més textos. D'altra banda, el tiratge inusual de la col·lecció (20.000 exemplars) fa que el llibre es pugui introduir a l'escola sense el perill (tan corrent!) de trobar-lo esgotat al cap de quatre dies. I, encara, un importent avantatge: el preu. Per fi, podem disposar d'una bona col·lecció de butxaca que no fa mal a la butxaca. Cosa que els estudiants han d'agrair per força. I nosaltres també, no cal dir.

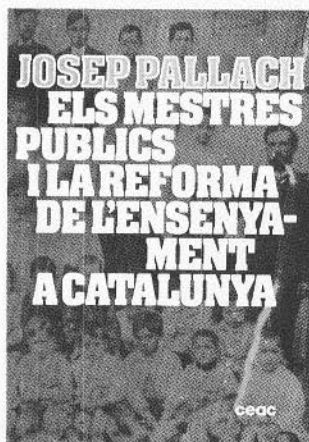
Els llibres contenen edicions acurades, amb una introducció per situar l'obra i l'autor. I aquest aspecte també l'hem d'agrair, perquè la gent que ensenya la nostra literatura, la majoria de vegades tampoc ha pogut estudiar-la com cal. I, doncs, totes les ajudes han de ser benvingudes.

«Les millors obres de la literatura catalana», doncs, hauria d'entrar a totes (TOTES) les escoles del país. I no només una col·lecció, sinó diverses. Una solució pot ser la de subscriure-s'hi.

Prenguem-ne nota. No tan sols els professors de llengua o de literatura o els bibliotecaris: tots els mestres conscients de la situació de la nostra cultura.







Josep PALLACH, **Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)**, Ediciones CEAC, Barcelona 1978.

La publicació d'un treball sobre el nostre passat escolar sempre resulta interessant, sobretot si es tracta d'un estudi seriós com *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya* del malaguanyat Josep Pallach.

Tot i les limitacions cronològiques i geogràfiques que s'imposa el propi autor —es tracta d'una recerca on s'estudia el tema quasi exclusivament en funció de l'obra dels mestres gironins a principis de segle— el treball ens mostra la transcendència de l'obra educativa dels mestres estatals catalans i la seva incidència directa o indirecta en els canvis escolars que es produeixen al Principat entre 1900 i 1938.

Pallach ens reviu, recolzant-se en dades de primera mà, no solament l'obra pedagògica dels esmentats mestres individualment i com a grup i el pes decisiu de les Converses Pedagògiques de Girona en la gestació de la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya, un dels organismes capdavanters de la reforma escolar catalana d'aquells anys, sinó que intenta penetrar, també, en les actituds collectives dels esmentats docents, enfront de la problemàtica educativa que es planteja arreu de l'Estat espanyol, especialment en les seves vessants pedagògiques i sòcio-polítiques, després de la crisi de finals del segle XIX i principis del segle XX.

Aquest estudi s'inscriu, en general, en les coordenades de la historiografia liberal espanyola, corrent vinculat a la *Institución Libre de Enseñanza*, al qual cal incloure la investigació d'Ivonne Turin, sempre present en el treball que comentem.

El coneixement de les esmentades fonts i de la seva orientació metodològica, base, en bona part, d'aquesta obra d'en Pallach, resulten imprescindibles, sobretot com a punt de partença, per comprendre l'evolució històrica de l'ensenyament públic oficial de l'Estat espanyol, considerat globalment, especialment a nivell legal; esdevenen, però, al meu entendre, totalment insuficients per estudiar en profunditat la història de la nostra escola, pel fet que la citada historiografia liberal contempla el problema des d'una òptica totalment aliena a la realitat sòcio-cultural catalana.

Malgrat aquest parany, en el qual es troba atrapat, en certa manera, l'autor, probablement, sense ni adonar-se'n, i la manca, en alguns casos, de precisió terminològica, el llibre és de consulta obligada pels que s'interessen per la nostra història de l'educació o per la història cultural de les comarques gironines i obre un solc profund per ajudar-nos a comprendre la gran obra educativa d'un estol de mestres que, a pesar de les seves enormes contradiccions, intentaven superar, sense mitjans al seu abast, l'anacronisme i sobretot el clacisme de l'estructura educativa de l'Estat espanyol.

# 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

### Lectura

**Lletres** (5-7 anys). Ymbert  
**Comencem a llegir.** Garriga

1. Becerolles (5-7 anys)
2. Estels (7-8 anys)

**Quatre sota un pi** (8-10 anys). Mathieu

**Les finestres del món** (9-11 anys)

**Històries del meu país** (9-11 anys). Bagué

**Plats i olles** (10-12 anys)

**Història de Catalunya.** Tria d'episodis  
(10-14 anys). Rovira Virgili

**Guiatge** (10-14 anys). Martorell

**Selecta de lectures** (10-14 anys). Martorell

1. Les plantes, els animals, els elements  
(4rt i 5è)
2. La mar, la plana, la muntanya (5è i 6è)
3. Els pobles, les ciutats, els homes (7è i 8è)

### Llenguatge

**Bon matí.** Primer llibre de llenguatge (6-8 anys).  
Sorribas/Ruiz Calonja

**Llengua catalana.** Camps/Romagosa/Ginesta  
1er **Rebombori** (6 anys) (2on a 8è en preparació)

Aprenentatge i domini dels mecanismes bàsics  
de la lectura i de l'escriptura. Profusament  
il·lustrat. A tot color. Text manuscrit. Exercicis.  
Lectures. Anàlisi dels fonemes i grafies.

**Diccionari de sinònims i antònims.** Pey

**Breu diccionari ideològic català.** Romeu

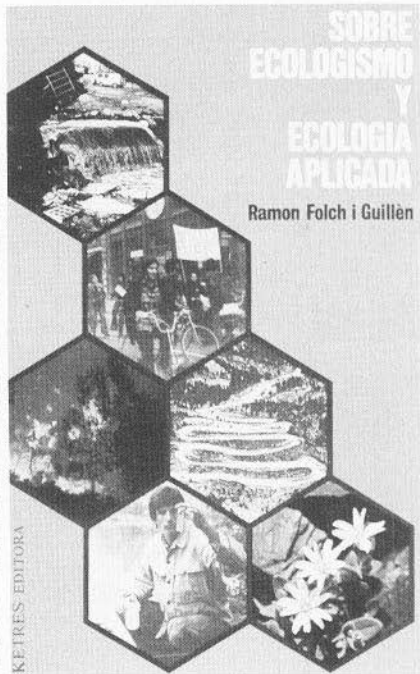
**Català bàsic.** Llobera

**Pràcticas de catalán básico.** Llobera  
clave de ejercicios

**Els pronoms febles.** Gelabert



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



Dimensión social de la pro-  
blemática ecológica y eco-  
logista.

Algunos aspectos de la dia-  
lèctica hombre-naturaleza.

La problemática ecológica  
en Catalunya como antipara-  
digma.

format: 12,5 x 19,5 cm

312 pàgines

23 il·lustracions

450 pessetes



KETRES EDITORA

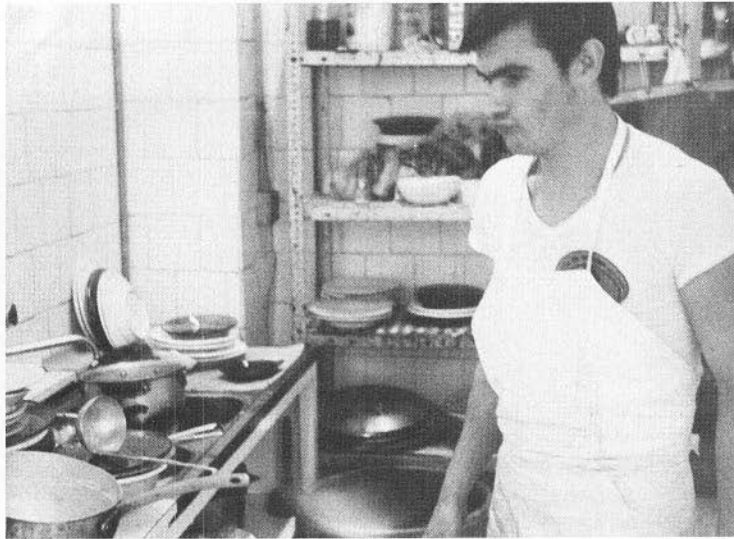
Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.  
telèfons 253 36 00 i 253 36 09  
Barcelona-15

# MARCOS RODRIGUEZ

## L'INFANT SELVÀTIC DE SIERRA MORENA

Gabriel JANER MANILA

Son Malferit,  
Ciutat de Mallorca, març de 1979



Vaig conèixer En «Marcos Rodríguez» fa un grapat d'anys, a casa d'un amic. Era a Ciutat de Mallorca, on havia acudit, com tants d'altres, atret per la febre d'or que, amb el desenvolupament turístic, la meua terra ha despertat més enllà de les seves pròpies fronteres marítimes.

Aquells dies, Marcos no tenia feina. Em va cridar el meu amic i em va dir: «Vine a casa que hi ha un xicot disposat a explicar-te la seva aventura humana. Una història increïble amb la qual podràs escriure una bona novella...»

Hi vaig acudir i començà a explicar-me aquella història. El meu amic estava malalt i no tenia ningú que l'assistís. Algú li havia portat En Marcos perquè l'atengués durant la malaltia. El relat d'En Marcos, que vaig anar gravant magnetofònicament un dia rera l'altre durant alguns mesos, em va impressionar tant que prest em vaig adonar que aquella història exigia un tractament especial, potser un estudi a partir de les possibilitats que aquella increïble peripècie m'oferia. Va ésser d'aquesta manera com sorgí la idea de fer-ne una tesi. Un treball profundament científic sobre el tema dels infants selvàtics, a la problemàtica dels quals la història d'En Marcos aporta inèdites observacions. Tant des del punt de vista pedagògic, psicològic, antropològic i sociològic. En Marcos era un avenc enorme de suggeriments, de nous interrogants, de reflexions...

Vaig recórrer les terres on ell havia estat: Fuencaiente, Cardeña, Lopera... i vaig parlar amb la gent que el va conèixer, amb aquells que el varen tractar durant els primers mesos de la seva vida en el sí de la societat, amb aquells que, d'alguna manera, havien esbossat un programa de reinserció social. Tots ells destacaven el seu caràcter selvàtic, la seva estranyesa davant la vida i davant les coses de la cultura, el seu desconeixement de tot quant constituïa el món de la civilització i del qual En Marcos havia romàs marginat durant dotze anys: des dels set anys fins als dinou; dotze anys definitius i definitoris en la conformació de la seva intel·ligència i de la seva personalitat.

Anava descalç, quan el trobà la guàrdia civil, el 1965. Tenia dificultats per caminar per terra plana, portava una llarga cabellera, fins a la cintura, i anava abrigat amb un tros de pell d'animal cosida amb filferro i herbes seques. Havia viscut absolutament sol durant dotze anys. El relat de la seva aventura, apassionant i dramàtica comença amb aquestes paraules:

**“Y**o estaba en un pueblo, Añora; estábamos en Madrid y perdi a mi madre. No me recuerdo de cómo era. Era alta, fina, por una foto. Allí mi padre se casó de segundas. No, se juntó. Creo que vive. Mi hermano el pequeño lo recogió una tía mía, en Madrid, se quedó mamando y el mayor se lo llevó un tío mío a Barcelona. Yo tengo treinta y dos. No sé de cuántos me llevaría. Yo me fui con mi padre al pueblo. Yo era pequeño, tendría cinco años. Me acuerdo porque me pegaba unas palizas de miedo, la mujer que estaba con mi padre; porque ella llevaba un hijo, también. Marchamos a un pueblo, Fuencaiente. Por cierto, que había un peñasco atado con cadenas porque si caía, adiós al pueblo. Estaba en la sierra. Un peñasco grande, grandísimo. Como cinco metros de ancho. Se marcharon porque no tenían trabajo. Se fueron a hacer carbón y ella me hacía robar bellotas y el día que no traía un saco de bellotas me pegaba una paliza y no me daban de comer. Vivíamos en una choza hecha de palos con monte. Varios palos y cubiertos de piedras y tierras. Palos y luego monte encima, y luego sacos de paja. Hasta que un día llegó un señor con un caballo y estuvo hablando con mi padre. Le dijo, tanto dinero le doy por llevarme a este chico. No sé qué le pagarían. Yo, entonces no conocía el dinero. Entonces me cogió, me montó en el caballo, un caballo colorado con un lunar aquí en la frente, blanco. El señor era grueso, no me acuerdo, yo lo vi tan poco... Entonces, me llevó a su casa y me hartaron de comer y cuando anocheció, para que yo no supiera el camino, me llevaron a Sierra Morena, donde se escondía Diego Corrientes, en un valle entre dos sierras, a cuatro kilómetros de Fuencaiente...»

En Marcos no se'n recorda de gaires coses més d'aquells anys que precediren la seva vida selvàtica. Podríem destacar, en tot cas, la seva familiarització amb els glans i, sobretot, el rebuig familiar com un constant que es repeteix en quasi tots els casos d'abandonament social.

**“M**e llevaron a la Sierra, a una cueva. Salió un viejecito con barba que llevaba unos zapatos de corcho. Había lobos aullando, zorras, cabras monteses, ciervos, los venados, alacranes, culebras... Por la noche yo oía estos animales y tenía miedo. Salió este viejecito y me dejaron allí con el viejo. Tenían trescientas cabezas de cabra que guardaba el viejo aquel. El señor se marchó y me dejó con el viejo. El viejo cortó un poco de monte y allí en la cueva lo puso en el suelo cerca del fuego, y me puso una piel de venado contra el monte y otra piel para arroparme. No me preguntaba nada, ni hablaba conmigo, ni nada de nada. Al otro día, nos levantamos por la mañana, llamó a una cabra, en un cacharro de corcho empezó a ordeñarla. Los alcornoques tienen unas tetas que salen y se hacen platos. Cuando tuvo el plato lleno me lo dio y me dijo que me lo bebiera. Él sacó otro y se lo bebió, también. Soltamos las cabras que estaban metidas en un corral de estacas clavadas y monte en medio. Entonces, nos fuimos por allí, por el



*valle, con las cabras y yo siempre detrás de él, porque había tantos bichos y no me movía de su lado. Por la tarde, me dio ganas de jugar, con una rama le hacía cosas a él. Cogió un garrote, me dio dos garrotazos. Yo no me acercaba, pero como no sabía por dónde salir de allí no me podía ir por ningún lado. Luego, más tarde yo le dije que tenía hambre y él fue a unos peñascos que había unos agujeros y cortó un palo de jara, una cosa que se te pegaba a la mano, lo cortó y le dejó tres ganchos y metió aquel palo en el agujero y empezó a dar vueltas y lo sacaba y salían pelos en aquel palo que tenía pegamento y entonces cogió y cortó otro más largo, lo metió, empezó a darle vueltas y sacó un conejo enganchado al palo aquel, le hizo así detrás de las orejas, sacó un cuchillo, le sacó las tripas y lo desolló, hizo una fogata y lo lió con monte y cuando se hizo rescoldo, se hubo quemado todo, hizo un agujero y lo enterró en el rescoldo y entonces nos fuimos a dar una vuelta con las cabras y cortó una rama de madroños y me dijo: no comas muchos que te pueden hacer daño. Entonces, más tarde pasamos por allí, por la fogata, sacó el conejo y lo deslió, se fue a un alcornoque, cogió el hacha y sacó dos platos y cortó el conejo por la mitad y me lo puso en un plato y me dijo: come; y yo vi que estaba bueno y me harté de conejo asado. Y por la noche, me hizo, tenía dos latas y una la tenía llena de piedras, de chinatos, de piedras pequeñas y me dijo: ponte esto aquí, en la cintura, dice, tantas cabras que entren en el corral tantos chinatos que tienes que meter en la otra lata, si te quedan piedras, es que te faltan, si las metes todas en la otra lata es que las tienes todas.»*

A l'edat en què un infant comença la seva escolaritat obligatòria, En Marcos començà una altra escolaritat. Arraconat en la tràgica soledat de la Serra, En Marcos va conviure durant algun temps amb el pastor vell, que l'ensenyà de sobreviure —li serví de «preceptor»—, li mostrà com havia de moure's en aquell medi advers i difícil, com havia de complir la seva funció: la de cabrer. Perquè En Marcos va ésser abandonat en funció d'una utilitat i aquesta circumstància és allò que li dóna una certa singularitat. Algú se n'havia d'aprofitar d'aquell abandonament seu, i, per això, calia ensenyar-li com havia de viure en aquella soledat. Aquell pastor vell va introduir-lo en el medi i poc temps després va desaparèixer inesperadament.

**“U**na noche, después de algún tiempo, me dijo, dice: cuando cierre la puerta, te vas a la cueva y me esperas, que yo voy a por un conejo. Y no lo volví a ver más. Ya me quedé solo y no lo he vuelto a ver más. Yo no tenía miedo, pero como se oían tantos animales, entonces al otro día me levanté y venga a mirar por todos lados y venga a mirar y no lo veía, y entonces yo, en vista que no venía, cogí un plato de aquellos de corcho y me fui al corral a una cabra que tenía las tetas muy grandes y quería hacer lo que él hacía y no me salía, y yo venga a tirar y la cabra me tiró una patada y me echó patas arriba. Y entonces, en vista de que no podía sacar la leche me fijé cómo mamaban los chivos, me arrimé, cogí una cabra de una pata y yo quería hacer igual que el chivo, pero no se estaba quieta la cabra, entonces había un chivo mamando, pequeño, acostado y yo me fui despacito, despacito y empecé a chupar a la otra teta, y el macho, el macho de todas las cabras que me vio que estaba mamando a la cabra, me dio con los cuernos y me hizo rodar por la pendiente. Lloré. No pude mamar. Entonces, abrí la puerta para que salieran a comer, a pastar, yo me iba con ellas por allí, pero tanta hambre tenía que cogí, me acordaba de lo que hacía aquel viejo, cogí el palo, empecé a dar vueltas y vi que se atascaba y empecé a dar vueltas y vueltas y me salió un conejo.»

Havia de començar a racionalitzar aquella realitat nova, a partir de la càrrega d'experiències que portava en el moment de l'abandó. Calia entendre aquell món nou i observar lentament les lleis que el regien. Era necessària una forta càrrega d'aventura i d'observació per arribar a interioritzar tota aquella llarga i difícil experiència. Al lloc que

havia d'ocupar la realitat social dels homes, vingué a introduir-se una altra realitat social: la de la Serra. Allà, En Marcos va arribar a descobrir i a entendre que la vida salvatge obeeix a una llei: la llei de la jungla, sobre la qual va reflexionar llargament i a la qual hagué d'adaptar-se amb rigor.

Era, doncs, necessari adaptar-se a aquella llei salvatge i rigorosa. En Marcos se sabia diferent d'aquells animals amb els quals convivia, sobretot perquè sap que té unes mans que pot utilitzar i perquè pot servir-se de la raó, encara que creu que els animals tenen també la seva raó i el seu sentit. En Marcos s'arribà a convèncer que forma part d'aquella comunitat salvatge i intenta descobrir les normes per les quals es regeix. Encara ara, avui, està convençut que aquella llei és més justa que la llei dels homes.

**“O**tro día, vino el dueño de las cabras a la cueva y me trajo un saco de cuscurros de pan, yo no lo sabía, pero ahora sí lo sé, aquel pan tenía restos de comida, y manchas. Me dijo: “Esto es para ti, para que tú comas”. Entonces, le dije: “Aquel señor que estaba aquí se fue a por un conejo y no lo he vuelto a ver”. Me dijo: “¡Bah, se habrá muerto!” Y es que se lo llevarían ellos, por eso me llevaron a mí. Después me enteré en el cuartel de la guardia civil que se lo llevaron. Me dice: “Tú ten mucho cuidado de las cabras y a ver si crían muchos chivos y cuando los tengamos bien criados te los devolveremos”. Pero a mí me tenían engañado así. Siempre venía el mismo. Yo creo que venían más veces, pero yo no los veía. Yo me fui haciendo a aquello. Me iba entendiendo con los bichos. Un día, partiendo un conejo se acercó una zorra, yo le di un trozo, se lo comió tan tranquila. Más tarde, volvió a donde yo estaba. Cuando yo era más grande, tenía trece, o catorce, o quince años, era yo el rey del valle. La zorra venía conmigo, yo la acariciaba. Yo le decía perro, porque creía que era un perro. No podía hablar con nadie, porque no había nadie. Yo me divertía yo solo con los animales y ya sabía ordeñar y hacerlo todo.»

Certament, hagué d'adaptar-se a la vida d'aquella vall: als cérvols i a les serpents, als llops i a la guineu, a l'àguila i al senglar. Hagué d'aprendre, també, el seu llenguatge, els renous amb els quals ell identificava els diversos animals i que encara escarneix tan bé, el cant dels ocells i el crit dels cérvols; els renous amb els quals ell creu que s'entenia amb la guineu, amb els llops o amb la serp. En aquest sentit, l'evolució del llenguatge d'En Marcos s'empobreix, privat com estava del contacte social; però es desenvolupa en el sentit que podia fer-ho: en l'aprenentatge dels esgarips i els xiscles, dels crits i els udols, dels grunys i els rugits, dels brams o els miols d'aquells animals amb els quals arriba a creure que conviu i als quals, encara ara, imita d'una forma espectacular.

**“E**l monte era muy alto y bajaban los ciervos del monte a beber al río. Yo estaba preparado con el cuchillo, siempre a punto, me escondía y les daba un corte al cuello, al gañote, y daban un salto y se echaban en el agua y allí los acababa de matar. Los otros corrían, pero a mí no me veían. Me hice una zamarra de pieles, dos agujeros, con torbiscas, me hacía agujeros y me ataba una correa de torbiscas. Llevaba un pelo largo, hasta la cintura. La carne que yo no quería la ponía en un saco y se la llevaba a los lobos, a los lobillos pequeños; los padres no me dejaban, pero como veían que yo les llevaba de comer, cogieron confianza. Yo olía como ellos. Un día cogí uno y sin querer le hice un poco de daño y la loba, que estaba allí al lado, me pegó un manotazo. Pero tenía confianza con ellos. Cuando yo quería que vinieran, cuando me veía en peligro, que no tenía salida, empezaba a aullar uuuuuuh..., entonces lo hacía mejor, venían varios lobos y como sabían que yo les echaba de comer a ellos y a sus hijos, pues ellos se daban cuenta que yo no sabía por dónde salir, era un bosque muy alto.»

Allà descobrí que les muntanyes li retornaven la veu, quan escarnia els bramuls d'un cérvol; hi descobrí la vella i quasi mítica enemistat entre la serp i el llargandaix; hi descobrí, sobretot, que podia aprendre moltes de coses de la vida dels animals i els mirava sovint, els observava sempre, calculava, deduïa respostes...

Descobrí en aquella tremenda soledat de la vall, que no era sol. Sabia que convivia amb aquells animals i tractà de comunicar-se amb ells, d'establir una relació d'afecte amb ells, de superar la seva soledat. La vertadera i més dramàtica soledat havia de venir després, en haver estat descobert i «caçat». El trauma de captura havia de condicionar d'alguna manera la seva vida posterior. En Marcos tenia, llavors, dinou anys i difícilment podria adaptar la seva personalitat a la vida dels homes. S'anirien amuntegant sobre la seva espatlla, tan condicionat per la vida salvatge, una multiplicitat d'estrats culturals. Tot el que aprendria dels diversos ambients en què ha viscut sobre els diners, el treball, l'explotació, el sexe...

És cert que En Marcos va ésser arrabassat d'una forma violenta d'aquell medi. La captura pot haver condicionat en part la seva difícil —anava a escriure incapacitat— integració i la mitificació que ha fet de la vida salvatge. S'inhibeix amb freqüència a l'hora de relacionar-se amb els altres homes i té una gran alegria quan veu animals. Entre els homes ha descobert quasi tot: el nom de les coses, els diners, l'explotació, el fred, la calor, l'olor de la ciutat a la qual no sap adaptar-se... Acaba per assegurar que no sap si li han fet un bé o un mal, arrabassant-lo d'aquella soledat. En Marcos es troba novament immers en una altra selva de signe distint, a la qual voldria adaptar-se sense aconseguir-ho. L'afany de retornar a la Serra sorgeix una vegada i una altra després de cada fracàs.

*“Luego, un día se asomó el guarda de un coto de unos marqueses de al lado, se asomó a lo alto de la sierra, yo no lo vi, me lo dijeron, y revisó el valle y miró con los anteojos, y me vio, y dio parte a la guardia civil. Yo sabía hablar, pero no sabía decir muchas palabras, ni sabía cómo se llamaban las cosas. Un vaso sabía que era un vaso, que servía para beber, pero no sabía cómo se llamaba. Y al otro día se presentó la guardia civil. Yo estaba comiendo madroños y veo que viene un tío con tres caballos y me dice: “Buenas tardes”, y yo no sabía qué contestar, y me repitió dos veces: “Buenas tardes”. Yo me levanté y fui a echar mano del cuchillo para tirárselo. Lo desconocía. Pero al momento que yo fui a coger el cuchillo, me agarraron otros dos, ellos ya se habían preparado. Entonces bajó del caballo y iba a ponerme la mano en la espalda como quien dice: “Si no te hacemos nada, muchacho”, pero yo como estaba agarrado le di un bocado y le destrocé la guerrera, en la manga.»*

La dificultat d'integració sorgeix, precisament, perquè En Marcos no ha estat capaç d'integrar i d'interioritzar les normes que ha rebut després. Són normes que li han quedat gravades a nivell de fórmules i que aplica sempre d'una forma absoluta. El relat apassionant d'En Marcos —prop de dues-centes pàgines que publicarà juntament amb el meu estudi l'editorial Laia— ve a demostrar aquesta dificultat d'integració i constitueixen una crònica dramàtica del nostre temps en la qual la marginació i l'autoritarisme es donen la mà. Mentre persisteix el record de la seva «família» salvatge: la guineu, els llops, la culebra..., En Marcos segueix lluitant un dia i un altre per trobar el seu lloc en una col·lectivitat que no li facilita gaire el camí.

## LA DISLÈXIA EN EL NEN A LA LLUM DE LA INVESTIGACIÓ

Antoni COY FERRER

La primera pregunta que cal que ens plantejem és si realment, en referint-nos al nen, existeix la dislèxia com a tal. Crec que no. I parlar d'un tema tan suat com aquest té dues causes importants.

La primera és el fet que tothom, en l'ambient que rodeja l'EGB, parla de la dislèxia amb una alegria increïble.

La segona, que deriva directament de la primera, és precisament intentar denunciar l'ús i abús que es fa d'aquesta paraula i intentar aclarir les causes i conseqüències d'aquests usos i abusos que s'acaben de mencionar.

No cal demostrar, ja que crec que tots els implicats en som conscients, que en determinats nivells culturals aquesta parauleta és a l'ordre del dia. És suficient que un nen no llegeixi d'acord amb el nivell que, en teoria, li correspondria perquè des del mestre, passant pels pares i acabant pel psicòleg o psiquiatre, tots, comencin a parlar que el nen és dislèxic o «té» dislèxia.

La causa primera d'aquesta proliferació caldria buscar-la —o més ben dit, la meua opinió és que es troba— en el fet que la psicologia ha estat i està, quasi totalment, *colonitzada* per la psiquiatria; en definitiva, per la medicina. Aquesta situació, en altres països, s'ha superat o està en vies de solució, però, desgraciadament, en el nostre continua plenament vigent. Encara que la colonització tingui unes causes i implicacions importants, no és d'això del que vull parlar.

Però sí que cal partir d'aquesta base i partint-ne —del model mèdic— entendrem per què davant d'una «malaltia» el primer que es planteja és fer un diagnòstic. I, per tant, a més a més, a la «malaltia» cal donar-li un nom.

El diagnòstic es basa en l'administració de determinades proves, en les quals, per rendir bé, el nen ha d'*haver après* a fer-ho, com per saber llegir ha d'*aprendre* a llegir. ¿No seria més lògic dir que no ha après a fer allò que se li està demanant i, en tot cas, que aquest aprenentatge concret *correlaciona* amb el de la lectura, en lloc de dir que és dislèxic? A més a més, sovint es diu que un nen és dislèxic perquè no aprèn a llegir i que no aprèn a llegir perquè és dislèxic, la qual cosa és un clar sofisma.

Com a psicòleg, penso que és una situació que cal denunciar i tractar de resoldre ja que, en definitiva, es tracta —o s'hauria de tractar— de delimitar clarament l'àmbit d'actuació professional respectiu. Caldria intentar eliminar aquesta *colonització*.

Com a primer pas, i limitant-nos al problema concret de la dislèxia, crec que els psicòlegs i pedagogs hauríem d'eradicar aquesta paraula del nostre vocabulari professional, ja que només sembla servir per emascarar el nostre desconeixement del tema.

Em sembla que les raons són claríssimes i es poden concretar en els següents punts:

1r. Si revisem la bibliografia sobre el tema veurem que neuròlegs —no psicòlegs— de talla mundial diuen que no existeixen, en ab-



solut, proves clares de l'etiologia neurològica de la dislèxia i és clar que, amb tractament d'enfoc neurològic, no es resol el problema.

2n. No podem oblidar que la paraula —dislèxia— ha estat presa de la patologia cerebral de l'adult. Aquí sí que és clar el seu ús: les dificultats en la lectura són la conseqüència d'una lesió cerebral més o menys localitzada.

Però, en el cas del nen que no aprèn o no aprèn bé a llegir no és clar que, fins i tot en el cas que existís una lesió que pogués fer pensar en aquesta etiologia, el procés sigui el mateix. Més aviat sembla clar que és diferent, ja que no és el mateix, ni de bon tros, el fet de la pèrdua d'una funció de forma més o menys àmplia, a causa d'una lesió neurològica que la no adquisició d'aquesta mateixa funció. I fins en el cas que no adquisició i desaparició fossin el mateix fenomen no és lògic oblidar el fet que un efecte pugui dependre de diverses causes.

3r. I aquesta és la raó que sembla de més pes, si és possible, que les anteriors. Si fins en el cas que existeixin lesions evidents que poguessin justificar aquest enfoc s'aconsegueix l'èxit, és a dir, el nen aprèn a llegir per mitjà d'un enfoc basat en la psicologia de l'aprenentatge, sembla d'una claredat meridiana que parlar de dislèxia en el sentit que s'ha fet i s'està fent són ganes de buscar tres peus al gat.

En relació amb aquesta tercera raó, a més de la pròpia experiència, que seria menyspreable per si mateixa, es podrien citar infinitat de treballs, apareguts en revistes professionals, que fan pensar que no anem desaminats.

A partir del que hem dit sembla clar que la causa fonamental de l'abús és aquesta colonització de què parlàvem.

I crec que les conseqüències també són clares.

D'una banda, aquest plantejament de la dislèxia com a «malaltia» tendeix a perpetuar la dependència o *colonització*.

De l'altra, i aquest és el que em sembla més important pel que afecta a pares i educadors, l'esmentat enfoc no només no soluciona el problema concret del nen quant a l'aprenentatge de la lectura, sinó que a més a més, pel sol fet de no solucionar-lo el va empitjorant en el sentit que amb el transcurs del temps, el nen es va veient cada vegada

més desarmat i més incapaç de superar els nivells acadèmics d'exigència que se li van presentant.

Finalment, malgrat que això és una clara derivació del que hem dit, cal fer referència a l'elevat cost social que tot això suposa; entenent-ho no només com els cèntims que costa directament als pares —cèntims, d'altra banda, malgastats— sinó també, com que no soluciona el problema, el nen es va retardant i perdent possibilitats d'adquisició de la cultura, amb la qual cosa serà un individu que no aportarà mai a la comunitat tot el que hagués pogut aportar en el cas de resolució oportuna del problema.

Què cal fer davant una situació com aquesta? Crec que el primer pas seria aconseguir que els professionals de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura no s'inhibissin en favor dels que s'autoqualifiquen com a reeducadors d'aquests problemes, bo i basant-se en l'enfoc neurològic de què parlàvem i que a l'única cosa on condueix és a perpetuar la situació.

En conseqüència, *l'única solució és ensenyar a llegir al «dislèxic»*.

Si intentem generalitzar, que és l'única cosa que es pot fer en un article, en aquest *ensenyar a llegir al «dislèxic»* caldria plantejar dos tipus de situacions davant de les quals caldria buscar solucions.

Una és la d'ensenyar a llegir el nen que es troba a zero o poca cosa més i l'altra la d'ensenyar-ne al que tot i sabent-ne no és al nivell que per l'edat i/o curs li correspondria.

Tant en un cas com en l'altre, el primer pas serà assegurar-nos que tota una sèrie de conductes demanades prèviament a la lectura i l'escriptura estan adquirides.

Fer una descripció o almenys una enumeració d'aquestes conductes que el nen necessita haver adquirit de forma prèvia a l'inici dels aprenentatges que ens ocupen queda fora de les possibilitats de l'espai d'aquest treball. De tota manera, en parlar de conductes exigides prèviament ens referim a aspectes com el que sàpiga estar assegut, que atengui a les instruccions, que faci anar el llapis amb una certa soltesa, que hagi adquirit nocions com dalt-baix, davant-darrera, primer-últim, etc. (Roca, 197). Aquest punt posa de manifest, suposant que el lector no ho tingui suficientment clar, la importància transcendental que, en el procés general de l'evolució del nen, té

l'ensenyament pre-escolar i com pot arribar a ser de clarament discriminativa.

Si aquestes conductes prèvies no estan adquirides, la primera cosa que haurem de fer en els dos casos serà ensenyar-li les que no hagi après fins aquest moment.

A partir d'aquí, la diferència fonamental vindrà determinada pel tipus de dedicació, no pel de treball. Sembla que al nen que ha arribat a 2n. o 3r. d'EGB o fins i tot a cursos superiors sense dominar la lectura i l'escriptura, no se li poden ensenyar a la seva classe habitual, ja que això suposaria retardar tots els seus companys. Per tant, caldrà fer-ho de forma individual al llarg de la jornada, en els moments que li resultin menys aversius.

Amb la finalitat que l'aprenentatge resulti gratificant per al nen haurem de programar el treball, tant en un cas com en l'altre de tal forma que tingui èxit des del primer moment i que sàpiga positivament que el seu treball està ben fet. Per tant hi ha d'haver un sistema de «feed-back» immediat que garanteixi que aquesta informació arribarà al nen. Aquest èxit i qualsevol altre tipus de conseqüències positives per a ell, que tingui aquest èxit, serà el que realment el motivarà, el que estimularà aquests aprenentatges. Aportar aquesta informació sobre l'èxit quan el treball és individual no té cap dificultat. A nivell col·lectiu també es pot organitzar sense greus problemes.

Prescindint del mètode que s'hagi escollit —global o analític— haurem de vigilar de no fer salts, d'anar-lo complementant per aconseguir que funcioni pràcticament amb tots els nens (Smith, 1977). Per aconseguir-ho ens haurem d'assegurar que, des del principi fins al final, el nen atengui a la paraula —o a la lletra— tant auditivament com visualment. Dit amb altres paraules, ens assegurarem que escolta i imita el so i que mira i copia la paraula o lletra. El pas següent serà aconseguir que discrimini la paraula, també de forma auditiva

i visual o, el que és la mateixa cosa, que la percebi com una cosa diferent de les altres paraules o lletres, la reconegui com a una cosa concreta, per tal que, a continuació, la pugui reproduir, és a dir, escriure.

Paral·lelament, i tal com ja s'ha indicat encara que sigui de passada, hem d'aconseguir que l'interès del nen en l'aprenentatge no decaigui. Per això hem de recórrer a tots els mitjans que són al nostre abast començant, repeteixo, per una cura extremada perquè el nen tingui una informació immediata dels èxits que vagi aconseguint. D'altra banda, el fet que tant els pares com els mestres vagin reconeixent els èxits del nen serà una altra font important d'ajuda per mantenir i incrementar la motivació. I una cosa semblant caldria dir del fet d'aconseguir que els seus companys siguin conscients dels seus progressos.

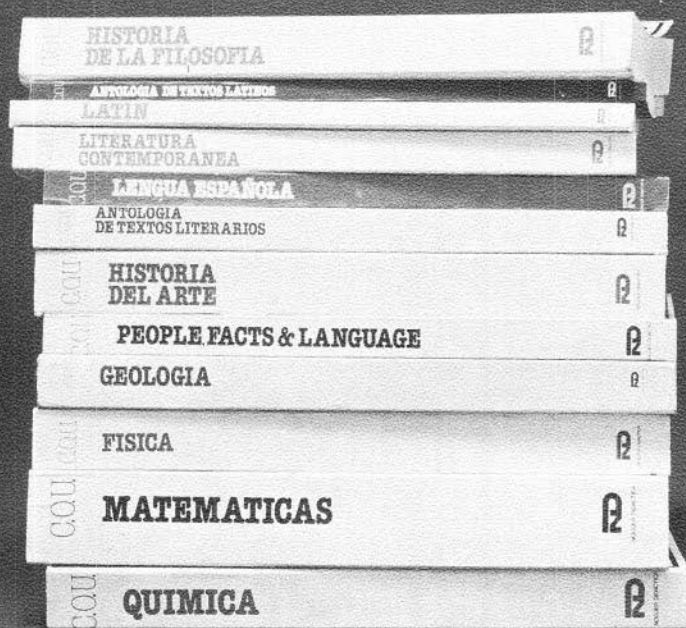
En última instància, els que d'una forma o una altra ens dediquem a ensenyar alguna cosa a altres persones no podem perdre de vista que qualsevol aprenentatge és un procés molt complex i, per consegüent, hem d'intentar que no se'ns escapi de les mans. I per això, a més a més de procurar estar al dia, quant a les tècniques aplicables, haurem de vigilar atentament l'ambient en què aquest aprenentatge ha de tenir o té lloc i ser capaç de controlar-lo de forma que ajudi i no interfereixi. Pot ser decisiu.

Encara que crec que els mestres no poden eludir completament la responsabilitat que en aquest sentit els pertoca, em sembla clar que la falla fonamental està en el sistema, tant pel que fa al que hem dit de la psiquiatria/medicina, que tendeix a mantenir la situació, com en relació a les Escoles del Professorat que, en general, tenen uns plans d'estudi inadequats per als fins que es pretenen. Almenys en allò que té relació amb aquest tipus de problemes.

# Libros de Texto que se pueden leer

Con la colección de manuales de COU, Noguier Didáctica ha pretendido avanzar sobre el "clásico" libro de texto, desarrollando los programas con amplio espíritu crítico, abierto y a la vez con máximo rigor científico.

El empeño en crear libros con perspectivas de futuro de acuerdo con el cambio social, ha sido reconocido por la gran acogida que ha tenido esta colección entre los profesores.



**Lengua Española:** Francisco Marcos Marín.

**Lengua Inglesa:** Juan María Marín y Enrique Pellejer, Catedráticos de Instituto en Santander y Oviedo.

**Filosofía:** Fernando Savater, Miguel Angel Quintanilla, Javier Sádaba, Tomás Pollán, José Antonio Ugalde, Juan Aranzadi y Reyes Mate.

**Historia Contemporánea:** Javier Tusell Gómez, Catedrático de la Universidad de Valencia; Carlos Gómez, Carlos Dardé y Juan Avilés.

**Literatura (Dos libros: Teoría y Antología de Textos):** Pablo Jauralde Pou, Catedrático de la Universidad de Granada.

**Latín (Dos libros: Teoría y Antología de Textos):** Agustín García Calvo y Bartolomé Segura, Catedráticos de las Universidades de Madrid y Sevilla.

**Griego:** Jesús Lens Tuero y Magdalena Roda.

**Historia del Arte:** Joaquín Yarza Luaces, Fernando Collar, Juan Carlos Frutos, Milagros Guardia y M.ª Dolores Lloréns; Catedráticos.

**Matemáticas:** Francisco Bernis, Antonio Malet y César Molinas, Catedráticos de Instituto.

**Curso de Problemas:** Francisco Bernis, Antonio Malet y César Molinas, Catedráticos de Instituto.

**Física:** Enrique García Camarero, Eduardo Elizalde, Francisco Arjona y Máximo León, Profesores de la Universidad Autónoma de Madrid.

**Química:** José Luis Fernández Abascal, Rosa Martín, Mercedes Arroyo y Eduardo Enciso, Profesores de la Universidad Complutense.

**Geología:** Alfredo Arche Miralles.

**Biología:** Joaquín Fernández, Juan Manuel Ibeas y Juan Diego Pérez.

**Dibujo Técnico:** Equipo de Catedráticos.



NOGUER DIDACTICA

Sancho Dávila, 6. Teléfonos: 246 14 02-03-04. Madrid-28



# Les Ciències Socials

a primera etapa d'E.G.B.

Publicacions de  Rosa Sensat

U  
N  
A  
B  
O  
N  
A  
E  
I  
N  
A  
!

Un llibre de gran utilitat per als mestres de 1a. etapa, on conceptes, didàctiques i estadístiques formen un conjunt coherent, fruit de la pràctica i l'experimentació a l'Escola.

## INDEX

- conceptes per al mestre i activitats didàctiques
- diversos temes per a cada curs de 1a. etapa
- apèndix documental:
  - estadístiques
  - mapes i gràfiques
  - guia d'audiovisuals
  - bibliografia

és una edició de:

«Rosa Sensat»  
Còrsega 271, pral.  
Barcelona - 8  
tel. 228 00 03

P.V.P. 250,— ptes.