

PERSPECTIVA ESCOLAR 40

Publicació de «Rosa Sensat» C/ PR. V. 1. 1. DE BARCELONA Desembre 1979

Títol: _____

Núm. _____ Fecha aparició: _____

Periodicitat: _____ Edició: _____

Depositar a las 10:30 del 4/I/80

EL DELEGADO PROVINCIAL

IMMIGRACIÓ I ESCOLA



INDEX	
EDITORIAL	1
IMMIGRACIÓ I ESCOLA	
1. CATALANISME I LERROUXISME EN ELS SEUS ORIGENS, per Enric Olivé i Serret	2
2. L'ESCOLA I LA IMMIGRACIÓ EN TEMPS DE LA REPÚBLICA	
I. RECORDS D'ESCOLA, per Marta Mata	4
II. LA MEVA PRIMERA ESCOLA, per Francesc Candel	9
3. INTERROGANTS HONESTOS SOBRE LA «INTEGRACIÓ» ESCOLAR, per Ignasi Riera	12
4. DE L'EMIGRACIÓ A LA MARGINACIÓ PASSANT PER L'ESCOLA, per Jaime Funes	17
5. LA LLENGUA CATALANA A L'ESCOLA, per Lluís López del Castillo	20
6. IMMIGRACIÓ I ESCOLA. TAULA RODONA	23
EXPERIÈNCIES ESCOLARS La immigració a l'escola	32
DIDÀCTICA L'alimentació a l'escola bressol	37
DE 0 A 6 ANYS	40
INFORMACIONS I COMENTARIS. Textos legals i Notícies	45
DE TRASCANTÓ	50
QUÈ EN PENSEU DE...	52
BIBLIOGRAFIA	54
PER ALS NOIS I NOIES	58
COL.LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS	61
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p> <p>Consell d'Administració d'A.A.P.S.A. President: Marta Mata i Garriga Vicepresident: Jordi Pujol i Soley Secretari: Ricard Foraster i Ruiz Vicesecretari: Jordi Cots i Moner Vocals: Gabriel Dalmau i Berengueras Ramon Prats i Coll Juli Vela i Buldó Conseller Delegat: Marta Mata i Garriga Aporerat: Juli Vela i Buldó</p>	
<p>Consell de Redacció: Rosa Carrió, Montserrat Company, Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives</p> <p>Director: Jordi Tomàs</p> <p>Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluç, 10-14, B-5</p> <p>Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»</p> <p>Portada i maqueta: Joan Grau</p> <p>Fotògraf: Josep Gri</p> <p>Composició: Fernández, Borrell, 168</p> <p>Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11</p> <p>Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00</p> <p>Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - ISSN: 0210-2331</p> <p>Subscripció anual: 1.400 ptes. - P.V.P.: 175 ptes.</p>	

40

COMPANYNS DEL PAÍS VALENCIÀ

PERSPECTIVA ESCOLAR

Walter T. A...

Publicació de "Rosa Sensat"
Córsega, 271 - Tel. 228 00 03
BARCELONA - 8

El 19 de juliol del 1966 ens reuníem d'amagat en un convent de Barcelona 150 mestres i començàvem la tasca de la primera Escola d'Estiu després de la guerra. L'esperança no havia d'haver fallat mai. I una continguda alegria brollava llavors només de veure'ns junts.

De veure'ns i de sentir-nos. Perquè en aquella Escola d'Estiu gairebé tots nosaltres per primera vegada vam poder sentir aplegats tots els accents, totes les formes vives de la nostra llengua: el «poc» d'Osona o del Gironès, la vocalització del Segrià, les obertures del Baix Camp i del Tarragonès, el salat de Mallorca, les consonants finals dels valencians i mots i més mots i girs amagats a la història i a la geografia dels nostres pobles, que feien esclatar la riquesa de la nostra llengua comuna i la nostra voluntat d'escola en el llenguatge dels nostres xiquets i xicotetes i nins i allots i boixos i nens i noies... mainada nostra.

Per als mestres de Barcelona, de parla més pobra, aquella va ser una vivència definitiva. I els companys del País Valencià, de Ciutat de València, d'Alacant, na Carme, en Vicent, en Joan, ens hi van donar el cop de gràcia, demostrant, sense gaire esforç, com ells tenien una parla catalana més viva. Xe, xiquets!

Així va començar la companyonia de mestres i les visites entre Escola d'Estiu i Escola d'Estiu a aquella petita secció de llengua de «Rosa Sensat» i a aquell gran papa valencià que és en Joan Fuster, i alguna paella i després els concursos i alguna fideuà i el Secretariat de l'Idioma i l'Eliseu Climent i l'ICE i en Sanchis Guarnier. I les trobades al Puig, i la didàctica i els llibres i l'escola i les redaccions i les discussions i els projectes... I el Congrés de Cultura Catalana.

Tot ho hem compartit des de «Rosa Sensat» amb els companys mestres del País Valencià. I ara compartim la vostra vergonya i la vostra protesta. Perquè si nosaltres fa un any que tenim un decret de llengua a les escoles de Catalunya que ens resulta petit, a vosaltres us n'han infligit un altre de mesquí i vexatori.

En aquest decret, la nostra llengua comuna no hi és reconeguda, es vol enfrontar dos termes sinònims de germanors com són Català i Valencià, la llengua pròpia del País Valencià no es posa a l'abast de tots els seus xiquets i se li tanquen les portes de la Universitat.

Companys mestres del País Valencià, i els xiquets de les vostres escoles i llurs pares, sapiguen com tants mestres de Catalunya tenim els mateixos sentiments que vosaltres, perquè quan parlem de la llengua no hi ha nostra ni vostra, sinó llengua catalana, mare que ens ha engendrat a tots a una cultura rica, viva, diversa. Sapiguen també com estem al costat vostre per fer el que calgui.

«Rosa Sensat»

CATALANISME I LERROUXISME EN ELS SEUS ORÍGENS

per Enric Olivé i Serret

No cal dir que un dels perills més greus que sobrevolen l'intent de normalització lingüística al nostre País, és sens dubte, el fantasma —avui encara viu pel que sembla— del lerrouxisme.

Però, tot sovint s'utilitza aquest terme sense saber exactament a què ens referim i per tant ignorant el seu origen. Intentaré explicar els trets bàsics del naixement d'aquest fenomen, per saber així a què atendre'ns en la seva ressurrecció actual.

Quan el 1896 es va reiniciar la repressió del moviment obrer, i popular en general, tot prenent com excusa l'explosió de la bomba del carrer de Canvis Nous, i amb el consegüent procés, conegut com de «Montjuïc», hi hagué tota una onada de protestes al llarg i ample de tot l'Estat per tal de reclamar la llibertat i la rehabilitació dels detinguts. Cal afegir que entre els processats hom podia observar una àmplia gamma de personatges que anaven des del més pur dirigent obrer, a l'estil d'Anselmo Lorenzo, a intellectuals catalans com Pere Coromines, tot passant per gent tan curiosa com el mateix Tarrida del Màrmol, barreja de matemàtic, anarquista i naturista.

Doncs bé, un dels periodistes que més es distingí en la defensa dels inculpatos va ser el mateix Alejandro Lerroux des de les planes del periòdic madrileny «El País», que ell dirigia.

Fou gràcies a aquesta intervenció que Lerroux aconseguí l'aurèola de defensor dels interessos populars. Aurèola que certament li va permetre presentar-se en olor de multitud a Barcelona el 1900.



Així començà la història del lerrouxisme, tot i que aquest fenomen com a tal no neixerà fins uns anys més tard, quan al llarg de les seves campanyes electorals, Alejandro Lerroux es comença a mostrar com l'alternativa al moviment catalanista. Catalanisme que, a partir de les bases de Manresa, s'anava consolidant com a moviment polític i popular, com la base de la recuperació de Catalunya.

Partint del fet ben acceptat que l'única ideologia de Lerroux era l'assoliment del poder per a la seva utilització personal, es pot comprendre que per tal de recollir gran quantitat de vots populars, basés les seves campanyes en el fet que es presentava com el redemptor de les masses en front de la burgesia catalanista.

I això ho podia fer per la senzilla raó que —com deia Amadeo Hurtado— el catalanisme polític s'havia tornat un partit de classes mitjanes. El partit de la burgesia i dels menestrals.

Fou aleshores que la ja important massa obrera catalana es veié obligada a optar entre l'apoliticisme anarquista o el republicanisme. I certament que cap d'aquests dos moviments no va saber incorporar el nacionalisme en el seu si.

Per un costat, l'anarquisme va caure en el parany d'identificar catalanisme i burgesia. Amb tot, és cert que alguns sectors àcrates intentaren mostrar als seguidors del moviment que era possible un cert «anarquisme catalanista». Tal és el cas d'un Brossa, d'un Cortiella o d'un Gibert, o en general dels components de la revista «Tramontana». Però no és menys cert que aquests devien tenir ben poc ressò al costat dels anarquistes «clàssics» que atacaven obertament la consciència nacional catalana. Ni Anselmo Lorenzo ni Ferrer i Guàrdia, per exemple, mai varen entendre res del fet nacional. I si us en voleu convèncer, llegiu algunes de les planes de «La Escuela Moderna» on trobareu la resposta que Ferrer donà als que es van atrevir a suggerir-li que fes les classes a la seva escola en català. La resposta fou contundent: «Antes las haría en esperanto que en catalán». Però mentrestant, parlava, escrivia i feia les classes en castellà, una manera ben original d'entendre l'internacionalisme.

I aquesta influència arribà fins a les planes de «Solidaritat Obrera», on es pot veure aquell dibuix en què la «Solidaritat Obrera» intenta despertar l'obrer català adormit per l'opi del catalanisme i del republicanisme.

En definitiva, varen caure en el parany de Lerroux, perquè es evident que molts dels lectors i possibles seguidors àcrates varen anar a votar el republicanisme radical. Aquest va ser part del resultat de l'apoliticisme anarquista.

I és que Lerroux obtenia els seus vots valent-se de l'emotivitat d'uns obrers que

observaven com «l'amo» es feia catalanista, o que sentien exaltar aquell anticlericalisme tan fortament arrelat.

I si he dit que el moviment anarquista tenia certa responsabilitat en aquest triomf de Lerroux, ha de quedar ben clar que la responsabilitat absoluta era d'un catalanisme que, com ja he dit, no va saber assumir les justes reivindicacions populars i obreres. Era un catalanisme de jocs florals al servei d'una minoria. I quant Rovira i Virgili, Montoliu, Carner, és a dir els dels «Poble Català» o els de «La Tralla», van intentar un catalanisme d'esqueres, popular i obrerista no solament era ja tard, sinó que també varen quedar curts.

I amb tot, hi havia una gran massa popular catalana que estava disposada a seguir pel camí de les reivindicacions nacionalistes, com es demostrà amb la «Solidaritat Catalana». Perquè no hem d'oblidar que més d'un 90 % dels obrers catalans a començaments de segle ho eren de naixença i d'origen. Amb la qual cosa queda ben palès que el moviment lerrouxista no es nodria d'immigrants sinó de gent del país. D'obers i de capes populars que no varen trobar ni un altre líder ni d'altres ideologies que interpretessin els seus desigs i les seves necessitats. Unes capes populars amb un índex d'analfabetisme d'un 70 % i cal afegir que era analfabetisme en la seva pròpia llengua, el català.

Per tot això, si l'any 1900 el lerrouxisme triomfa pel seu caràcter anticatalanista, ho aconsegueix per la ineficàcia del republicanisme federal, per la incomprensió del moviment anarquista i per la impermeabilitat del catalanisme als problemes obrers. La qual cosa ens pot servir per demostrar palpablement que els intents neolerrouxistes d'altres moderns «Don Alejandro...» només podrien triomfar si les forces d'esquerra no haguessin assumit o no assumissin les reivindicacions nacionalistes, o si el catalanisme actual fos refractari a tota la problemàtica popular. Ens podem, crec, felicitar, si aquest no és el cas de la Catalunya d'avui, i d'aquesta manera el lerrouxisme continuï sent no més això, un fantasma.



L'ESCOLA I LA IMMIGRACIÓ EN TEMPS DE LA REPÚBLICA

1. RECORDS D'ESCOLA

per Marta Mata

Qui vulgui conèixer a fons aquest tema farà bé d'estudiar el decret de l'ensenyament de la llengua del 29 d'abril de 1931, les disposicions de la seva aplicació pel que fa als nens i pel que fa als mestres, aparegudes al Diari de la Generalitat. Veurà el tema tractat amb molta més profunditat a la publicació (l'any 36!) dels documents de la gran discussió pedagògica haguda a l'Escola d'Estiu del 32. Llegirà minuciosament el Decret del CENU i el seu apèndix sobre la llengua, el juliol del 36.

Però el tema no sols és la llengua. Cal resseguir la resposta de l'escola al nen immigrant en tota la història de la seva renovació, que ja comença a tenir prous documents i alguns de primera mà: obres de Galí, Saladrígues, Monés, Carbonell, Navarro...

En aquest article tractaré d'aportar un «record d'escola», procediment tan car a «Rosa Sensat» i tan antic com el moviment de renovació pedagògica de Catalunya que dedicava mensualment unes pàgines dels «Quaderns d'Estiu» a diversos records de l'escola decimonònica. Serà el meu, un record d'escola personal sobre el tema, un record vell de vida, i nou de recerca i d'intenció, com tants records: tornar a veure la pròpia escola des del punt de vista de la immigració.

Escola, companys, mestres, llocs, activitats, moments... repassats des d'aquest angle.

La meua escola es deia Grup Escolar Pere Vila; era una escola nacional com llavors es deia (estatal diuen ara) i pertanyia al Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona. Això vol dir que la meua

escola era un de tants i excel·lents resultats del que va ser la llarga peripècia de política educativa de l'Ajuntament de Barcelona, iniciada el 1908 amb un Pressupost extraordinari fallit, però tossudament rehabilitat en fortuna i desgràcia, del dret i del revés, per gent com ara en Manuel Ainaud que el maig del 31 mirava aquells tres pavellons de Pere Vila. Tres palaus per a nenes i nens, amb un jardí i un brollador de marbre al mig, amb peixos vermells i un relleu de Pere Vila i Codina a la columna de marbre i, a dalt, un grup escultòric de nens amb bata i nenes amb trenes i una placidesa que ens encomanaven a tots, de tenir guanyada, i amb quina victòria, la primera batalla ciutadana: tenir escola, tenir bona escola oberta prop de casa.

Pere Vila i Codina, el senyor del relleu, era nen immigrant d'un poblet de Lleida a Barcelona, i emigrat de Barcelona a l'Argentina. En acabar la batalla de la vida havia llegat a tots els pobles i ciutats que conegué uns fons per tal que els nois tinguessin la batalla de l'escola més favorable que no ho havia estat per a ell.

«Pere Vila» s'assentava damunt l'esplanada que quedà després de l'arrasament per Felip V dels barris de Sant Joan, i de Ribera, per tal de construir la Ciutadella. El que després seria la nostra part d'esplanada quedava just fora el recinte i la tropa hi feia exercicis davant la mirada temorega de les gents que havien pogut quedar als barris de Santa Caterina i de Sant Pere.

L'Exposició de 1888 havia enderrocat les muralles de la Ciutadella i convertit l'es-

planada en una avinguda amb un arc de triomf de maons vermells. Al costat hi construïren, de pedra grisa, el Palau de Justícia.

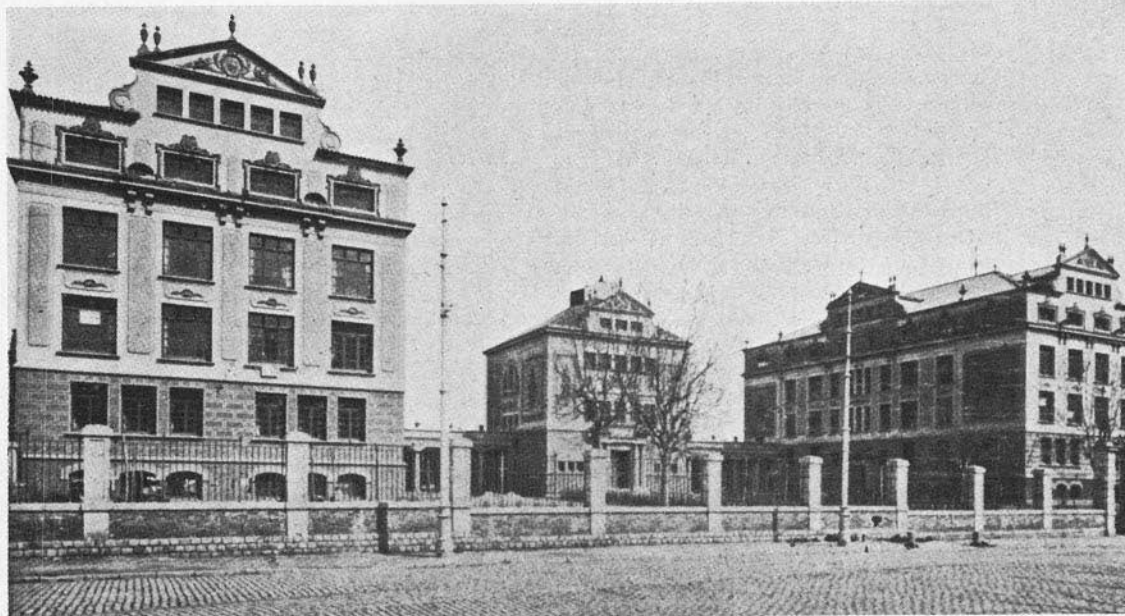
El col·legi «Pere Vila» fou començat els primers anys de la segona dècada. Quedà paralitzat amb el primer cop de sabre, el de Primo de Rivera l'any 23, i fou acabat immediatament després de l'exili del dictador. Fou inaugurat exactament el primer mes de la República.

«Pere Vila», doncs, limitava al nord amb l'estació d'aquest mateix nom i la carretera de Ribes, que ens parlava de comunicació; a l'est amb una fàbrica de totxo vermell, al sud amb el Palau de Justícia, desconegut, i amb el conegut Parc de la Ciutadella com ens deien els mestres, «el Parque de las Fieras» que deïem tots nosaltres amb rara unanimitat. L'oest era molt més poblat: el Gran Passeig de Sant Joan, amb l'Arc de Triomf (ja començaven a sortir-se'n que no diguéssim «Triumfu»), i a l'altra banda els carrerons i places dels barris esmentats: Sant Agustí Vell, Sant Pere de les Puelles, el baix, el mitjà i l'alt, i la plaça Jaume Giral, Portal Nou, Mercaders, les Basses... i a cada nom de carrer un, o més noms de companys: Fernández, Navarro, Vallès, Lázaro, Vivanco, Solé, Puyalta, Aràntegui, Albagès, Pérez, Peón, Jou, Martín, Crespo, Palet...

M'adono que n'hi ha dos de més enllà de l'Ebre per cada un de més ençà... Devia ser aquesta la proporció, almenys la que vaig viure i recordo. Entre tots parlàvem català, castellà i «xava». Hi havia pares i mares aragonesos, valencians i, sobretot, murcians; de conjunt se'n deien «castellans», però no recordo mai cap grup real amb aquest nom. Tots plegats «castellans» i catalans, tenien damunt meu, filla de mestra, un avantatge ja enorme: podien comprar pirulís a l'home dels tals, que els venia allí davant mateix, a l'ombra de l'Arc del Triomf. En això vaig perdre sempre; la mare no va cedir. En canvi vaig triomfar jo damunt dels companys: el Patufet va anar escombrant el TBO, potser també amb l'ajut del senyor Toreski i el Miliu i totes les emissores de ràdio. De tota manera, els nens de parla catalana i els de parla castellana ens uníem tots contra els grans, quan convenia, parlant xava... fins que ens n'oblidàvem.

Jo vivia a la Ronda de Sant Pere, al costat del monument de Rafael de Casanova i començava el curs parlant de l'Onze de Setembre gairebé en primera persona; havia vist la gran desfilada des del balcó, entrevist els grans personatges a través de les fulles dels plàtans.

Quan estàvem malalts, la mare mirava des del pati de l'escola aquell balcó llunjà.



GRUP ESCOLAR PERE VILA. — FAÇANA AL SALÓ DE SANT JOAN

6 Si hi havia un puntet blanc, res; si hi havia el drap vermell era que teníem febre i llavors anava al despatx de don Fèlix per telefonar al metge.

D. Fèlix, D. Fèlix Martí Alpera, era el director de «Pere Vila». Valencià, havia treballat a Múrcia, perdon, Cartagena, i a molts pobles i ciutats, i estudiat i escrit gairebé sempre en castellà; feia anys que era a Barcelona a l'annex de l'Escola Normal, i el Patronat Escolar li havia donat la possibilitat, l'any 31, de fer una escola amb mestres d'escalafó, però escollits un per un al seu lloc i amb l'objectiu de fer un equip. Se'n va sortir de la manera més senzilla: cada dia anava a l'escola tres quarts abans de començar i obria la sala de reunions; cada dia n'hi havia: una conversa general, amb fites pedagògiques i ciutadanes... D'aquell conjunt-equip de mestres (que va tenir un paral·lel col·laborador en l'Associació d'Amics de «Pere Vila») n'emergeixen en el record els que vaig tenir i el ressegueixo.

Quatre anys. La senyoreta Chavarri o Echavarri. Primeta i groga. Asturiana. Filla de magistrat. Parlant tota la vida en el castellà dels funcionaris de províncies, amb nosaltres esforçant-se per arribar a la nostra llengua. «Sənurətə prəguntim lə kədiretə», li demanava jo amb l'expectació al cor. «A beure Marta, seute, a beure digues lə kədiretə», deia ella amb la seva veu dolça i la vocalització pluriprovincial, i no pas asturiana, del castellà. «əl kuátrə», deia jo triomfalment; i allà dins em quedava un teló de fons de la mestra que no parlava com jo, però m'atenia i s'esforçava per parlar com jo.

Cinc anys. Em sembla que es deia Ferrer. Va estar un temps malalta; era catalana i parlava català. Va ensenyar-me de llegir i d'escriure les primeres lletres de català... però em va lligar la mà esquerra a la cadira. Calia que aprengué a escriure amb la meua inhàbil dreta, mentre l'esquerra bullia allí al darrera lligada al barrot amb el cinturó del davantal blanc. Aquella senyoreta va aconseguir potser que tingués mala lletra, que fos una mica insegura en el parlar i a més a més catalanista, però no de dretes.

Sis anys. Primer grau de primària. La senyoreta Teresa Vila Arrufat, amb un nom i dos cognoms tan ben estructurats com la seva figura, ben vestida, el seu parlar sabadellenc. La seva classe estava presidida per la Primavera de Botticelli, «el

quadre més bonic del món»; ens el miràvem flor per flor, detall a detall. «Observeu les mans» ens deia la Srta. Vila Arrufat. Les figures tenien, tenen encara, suposo, a dins nostre, mà dreta i mà esquerra, i sempre una delicadesa, una finor de dits, agafant, sostenint, obrint-se, recollint-se, descansant...

«Ahir els companys i jo pujarem al Mont Tàber...», així començava la meua primera redacció a sis anys, l'endemà de la primera «excursió» fent això que avui en diem «estudi del medi». Havíem anat al Mont Tàber, on veïem una pedra rodona al capdamunt d'un carrer estret, «el punt més alt de Barcelona» quan era tan petita com el meu petit Saifores, i on havíem descobert les oques del claustre catedralici mentre la senyoreta Vila Arrufat volia que miréssim el frontispici del Descendiment; per anar al Mont Tàber havíem travessat els nostres barris i cadascú havia assenyalat el seu balcó, el seu carrer... A Jaume Giralt, parada en record de Maragall.

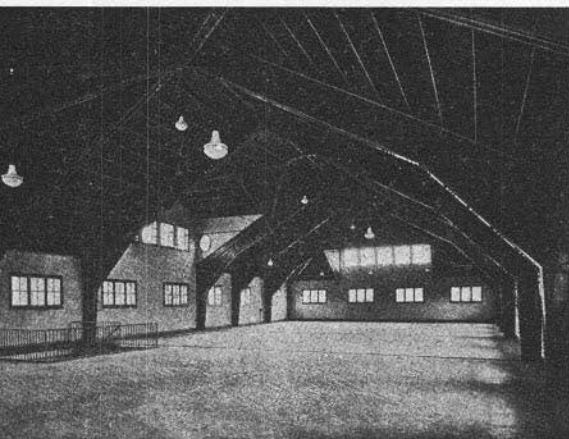
Set anys. Srta. Pilar Rahola de Falgàs. Els seus cognoms gironens havien passat per una peripècia de generacions filipines i madrilenyes i era «castellana». Però a la seva classe vam continuar escrivint, llegint i parlant català i castellà i vam sentir tots una mestra jove a la vora, que neda-va, retratava, jugava a corda amb nosaltres... i plorava d'amagat tot davant la parcel·la del jardí aquella tarda que va arribar a l'escola un telegrama blau dient que el meu pare havia tingut un accident greu a la fàbrica. La Srta. Rahola també va morir cinc anys més tard en una mena d'accident de treball, quan anava cap als primers cursos per a mestres, després de la guerra. Llavors vaig plorar jo.

Vuit anys. La Srta. Rueda. Filla d'un inspector «castellà». Però ella ja parlava les dues llengües com a seves i ens ensenyava a recitar suaument: «No sents, cor meu, quina pluja tan fina?...». I anar d'excursió a la muntanya i al camp... i en acabar, la pluja, la terra, el cel, les muntanyes que anàvem coneixent tots ja parlaven la mateixa llengua i eren els nostres, els de tots els companys i companyes de classe.

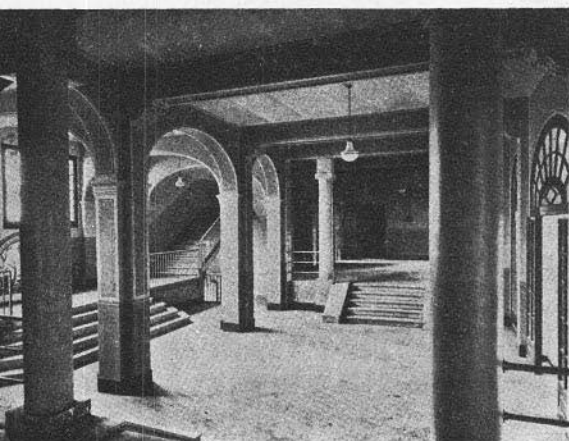
Nou anys. A classe de la meua mare, Angels Garriga. La mare havia fet els tres anys d'Estudis Normals de la Mancomunitat; la seva vitalitat de noieta de Gràcia s'havia pastat tres anys amb la serenor

lingüística d'en Fabra, la saviesa i creativitat pedagògica d'en Galí, d'en Martorell, de Rosa Sensat i el pensament d'en Pau Vila, en Riba, del canonge Cardó... Aquell curs era el dotzè del seu treball, estava a la plenitud professional. I nosaltres, com el recordarem encara: excursions, bàsquet, museus, projectes, cartellera, centenari de Bach, quaderns de rotació, un d'ordinari per a les tasques de cada dia, i un d'extraordinari per a les extraordinàries, tan gruixut gairebé l'un com l'altre. Acabàvem el curs, gairebé, amb la representació de «El Burgès Gentilhome» de Molière. Vam anar a classe fins el dimecres 15 de juliol de 1936.

Dissabte a la tarda amb uns tiquets d'una marca de xocolata (Nèlia potser?) els quatre germans vam anar gratuïtament



GRUP ESCOLAR PERE VILA. — GRAN AULA DE TREBALLS MANUAIS I DE COL·LABORACIÓ



GRUP ESCOLAR PERE VILA. — VESTÍBUL D'ENTRADA

al Parc d'Atraccions de Montjuïc. En tornar, passant per la Rambla, algú digué que uns militars s'havien sublevat allà baix a l'Àfrica.

El diumenge 19 de juliol al matí vam sentir trets per segona vegada a la vida. La primera havia estat el sis d'octubre. Ara començava una guerra que deixava tot un món de caramels i l·laminadures i tantes coses, per «l'abans de la guerra». Però l'escola no es va desdibuixar.

Deu anys. Anicet Villar Villar. El meu darrer mestre de l'Escola Primària. Fill d'algú que treballava a la mina o al ferrocarril «castellà»; havia nascut a Cercs (o *Serchs*, segons l'ortografia antiga) i signava amb el nom d'Anicet Villar de Serchs els seus llibres catalans: «Terra i Anima», «Petites Llavors», «Ingenuïtats», «Lliçons de llenguatge». Havia escrit també unes excel·lents «Lecciones de lenguaje» i complia curosament la norma de «Pere Vila»: escriure i llegir una setmana en català i una altra en castellà, parlar tots en la llengua pròpia, si ens enteníem, i passar a l'altra, si no. Anicet Villar, encara viu en el seu petit poble, queda com la imatge dels mestres enciclopèdics, que ens féu estimar la geografia i la història, la matemàtica i el llenguatge, les ciències físiques i les naturals... i ser nosaltres estimant dues llengües, estimant Catalunya, terra i ànima, i cada un dels pobles dels pares o avis, escampats per la pell de brau.

Les dues llengües eren plenes de noms que s'entreteixien: Garcés, Machado, Maragall, García Lorca, Verdaguier, J. R. Jiménez, Casona, Pous i Pagès, Herminio Almendros...

Aquells mesos primers de la guerra cada un d'aquests noms anava tenyint-se de sang, d'exili, de crit, de silenci... Una Catalunya, dues Espanyes es dibuixaven.

L'any 1937 vaig entrar a l'Institut Escola de la Generalitat de Catalunya, al Parc de la Ciutadella. Els cognoms dels companys ja definitivament barrejats com els dels mestres: Ferrer Sensat, Rodón Bagué, Saavedra, Estalella...

Teníem a les mans el butlletí de l'Institut dedicat als «infants refugiats». A mi em van posar al costat de l'Emilita, arribada de Madrid perquè li expliqués tot el que no entenia...

I ja hem parlat molt d'aquell nostre Institut Escola.

Pel març de 1939, l'altra Espanya s'havia emparat de l'edifici de l'Institut del Parc,

8 que una altra vegada semblava palau-caser-
na de Felip V. «Hable usted cristiano»,
deien els nous professors; i no sé si era
pitjor que et tractessin de «usted», desar-
relats de tot i la mirada posada en la
«unidad de destino en lo universal», o que
et demanessin aquella rara llengua cristia-
na deserta dels vells poetes i poblada
de «pluscuamperfectos de subjuntivo» de
«verbos irregulares».

D'amagat cada dissabte a la impremta,
un antic professor de l'Institut Escola,
l'impressor senyor Calvo, un obrer que sí
que era un senyor per tractar de vostè, va
ajudar-nos a encaixar el cop uns quants
mesos. Després: l'escola de la postguerra,
amb totes les seves conseqüències.

I ara som mestres. Entre els anys cin-
quanta i seixanta, l'escola de la postguerra
franquista, miserable de tota cultura, com
passa sovint a l'altra Espanya, va rebre
sense que ningú a Catalunya pogués atendre-la,
l'onada d'uns nous «infants refu-
giats», els nens immigrants que venien de
la mateixa Espanya que aquells, però sense
saber-ho.

Entre els cinquanta i els seixanta, al-
guns de nosaltres comencem a treballar
per recuperar la llengua i l'escola. El 63
comença la primera escola activa i catalana,
en castellà per tant, en un suburbi.

L'any 68, finalment, la Diputació Provin-
cial de Barcelona féu uns exàmens de
català i en donà certificats oficials. Vaig
examinar-me i aquell curs 68-69 vaig voler
recordar la meua escola, «Pere Vila», i donar
classes de català els migdies a la bi-
blioteca de la Diputació, al pavelló central.

El «Colegio Nacional Pedro Vila» tenia
el brollador sec, la sorra convertida en as-
falt, les sabines en tela metàl·lica, els nens
«formaban» al pati i s'alegraven amb uns
altaveus que els donaven Manolo Caracol,
Lola Flores. No vaig conèixer cap mestre
aquell curs tot fent català als nois i noies
d'origen divers. Predominava de molt l'an-
dalús; el català era quelcom llunyà a es-
tudiar uns quants, fora de classe. Tota la
tragèdia dels nostres pobles se'm va fer
patent el dia que un nen de dotze anys,
nascut al barri de Santa Caterina, em di-
gué amb accent cordobès, que no m'en-
tenia. I això no era el pitjor; aquell noi
i els seus companys no sabien a quin barri
vivien, què era el Parc o l'Arc, no expres-
saven la seva vida en cap llengua, i pas-
saven per l'escola no per créixer, sinó per
ésser sotmesos.

Els anys següents, en Josep M. Cormand,
professor de català a la mateixa biblioteca,
els ho va fer descobrir en la llengua arra-
pada a les pedres i els totxos, i formular
en publicacions ciclostil·lades, seves, ben se-
ves: «El nostre barri», «els nostres jocs»,
«la nostra escola abans de la guerra». Re-
cordo com s'aferraven al micro i al casset-
te els menuts aprenents de periodista quan
em feien l'enquesta a mi, tot alliberant-se
ells.

«I ara, per què no és així l'escola?», em
preguntaven.

I la nostra resposta no els la podia do-
nar, però la intueixo. Sota la qüestió
de la llengua dels nois, hi ha la qüestió de
l'escola. Però és que dessota la qüestió
de l'escola hi ha la de la dinàmica del
poble que l'emmarca.

La cultura, la llengua, l'escola són gus-
pires o fogueres, segons la dinàmica del
treball dels homes. Treball d'uns homes
sobre una terra, heretant el que homes i
terra hi han deixat però sobre la terra, si
en tenen, de treball, si el dominen, si poden
crear-se amb formes collectives de vida;
llavors, cultura, llengua, escola, són fogue-
ra que contínuament ajunta i crea poble.

Ara, 1979, 1980, després del decret, les
ordres ministerials, la Comissió Mixta, po-
driem parlar de llengua materna i llengua
d'opció, llengua d'estudi o vehicular, de
monolingüisme, de bilingüisme, i plurilin-
güisme, de mitjans de comunicació social,
asseguts al menjador de casa, de reciclat-
ge de mestres i títols i cursos per corres-
pondència.

Però amb això no donarem la resposta
a aquells nois de «Pere Vila», la pitjor esco-
la de Barcelona, ara, segons el nou Ajunta-
ment. Llavors un pensa que només si
aquests homes i dones, tots, que som avui
de Catalunya, vinguts de nou o d'antic, po-
dem treballar i crear treball amb llibertat,
la cultura serà de tots també lliurement, i
l'escola i la llengua; i un gosa somniar
que serà així.

Com a alumna d'aquella escola i d'a-
quell país que moriren amb la guerra i
que encara no han ressuscitat, no ho sé
somniat ni dir d'altra manera.

Ho podrem dir i fer amb l'Estatut?



2. LA MEVA PRIMERA ESCOLA

per Francesc Candel

Jo era molt petit quan vaig assistir a l'escola per primera vegada. Havíem anat a viure a les cases barates de Casa Antúnez i aquesta escola era la Colònia Bausili, una barriada veïna. El mestre es deia Don Isidro i la mestra Donya Júlia. Eren un matrimoni resident en aquestes mateixes Cases Barates, monàrquics i catòlics tots dos. Don Isidro portava ulleres sense muntura i mostatxo blanc i tibet. Els mètodes educatius eren el punter, les orelles de burro, la cartilla, cantar les taules de multiplicar, recitar el credo i el paretó. Degué ser amb l'entrada de la República quan l'Ajuntament va obrir una escola a les Cases Barates, la de Sant Raimon de Penyafort. He parlat prou d'aquesta escola en diversos llibres i articles meus, car és, en realitat, la que compta per a mi com a primera escola i la recordo perfectament, i no l'altra.

Una primera cosa d'aquesta primera escola que seduï tothom fou la seva gratuïtat. La de la Colònia Bausili, que tothom anomenava «la dels caganers», inicià immediatament un descens en picat i acabà en bancarrota. L'argument dels nostres pares, comparant l'escola de Sant Raimon amb la dels caganers, era elemental: millor i gratis. L'escola de la Colònia Bausili va tancar i Don Isidro i Donya Júlia acabaren llurs dies miserablement, donant

alguna que altra classe particular i intentant de no perdre llur posa vuitcentista, fins que, a l'últim, fins aquesta cavalleresca estampa els abandonà. Eren unes bones persones i ara, en evocar-los, el cor se m'entristeix. Si es produïssin situacions anàlogues en un esdevenidor escolar que s'endevina millor, caldria evitar casos possibles o semblants i assimilar aitals persones en els programes renovadors, fos com fos. Hi insistirem.

L'escola de Sant Raimon de Penyafort era gran, amb moltes classes i amples finestres. Tenia un enorme pati plantat d'arbres i unes parcel·les a manera d'hortets, cada classe tenia cura d'una d'aquestes parcel·les i es rivalitzava a veure qui assolía els millors resultats. La parcel·la de la classe dels grans arribà a causar una gran admiració, ja que hi arribaren a cultivar maduixes.

Una de les coses que ens cridà l'atenció de bell antuvi fou el fet que aquestes classes eren mixtes, nois i noies junts. Entre altres coses se'ns ensenyava dansa. La meua parella era una nena molt eixerida, amb els cabells arrissadets, que m'anímava perquè no tingués vergonya. Tal vegada, amb aquests mètodes, hauria anat equilibrant i desterrant aquesta timidesa que he sentit sempre davant de les dones, i que és el regust de la meua educació

10 religiosa catòlica. Però, després de la guerra, vam tornar a començar: res de tractes amb les noies; eren pecat.

No solament era l'escola, la que era gratuïta, sinó també el material que utilitzàvem. Quan acabaves una llibreta, te'n donaven una altra. El mateix passava amb els blocs de notes, els llapis, les gomes d'esborrar, les plomes... No hi havia cartilles, ni cató, ni punters, ni lliçons de memòria, ni feina a casa. L'escola era laica, però es respectaven les nostres creences, i així, quan per les vacances anàvem a les colònies estiuenques, els nens que practicàvem la religió ens portaven el diumenge a missa, però els que no, no els hi portaven.

Com que érem un barri suburbial immigrant, on tots els nens érem de parla i d'educació castellana, ens donaven les classes en aquesta llengua, però, a més, ens ensenyaven el català. Jo vaig aprendre a llegir en tots dos idiomes alhora, i en aquest aspecte sempre em vaig espavilar bé. No fou així, en canvi, pel que fa a parlar i escriure el català, ja que la victòria franquista, amb el seu bandejament de la cultura catalana, va deixar en l'aire, i com si diguéssim morts, aquests dos aspectes, ja més complicats, de la meua educació lingüística catalana.

Els llibres que llegíem eren meravellosos. No crec que sigui solament la meua nostàlgia infantil la que me'ls embelleixi. En castellà, llegíem «El libro del idioma», «El libro de la tierra», «Cuentos y cosas», «Mis amigos los animales»... aquests dos últims els havia escrit Concepción Sáinz Amor, que era la nostra directora, i els havia il·lustrat Vives, que era mestre nostre. En català teníem llibres com el «Llibre de la natura», «El mar, les ciutats, els homes», «Lectures d'infants», «Història de Catalunya»... La il·lustradora d'un d'aquests era Lola Anglada. Jo en vaig parlar, d'aquests títols, en el meu llibre «Els altres catalans», i la cosa va despertar enyorances en alguns dels meus lectors que havien anat a escoles semblants a la de Sant Raimon de Penyafort. Tenien la vaga idea que tot allò havia estat un somni, i semblava com si dubtessin de la seva realitat i de cop i volta, algú, un «xarngo», donava fe de vida de tot aquell món desaparegut en llurs evocacions. He parlat d'aquests testimonis en el meu llibre «Algo más sobre los otros catalanes». Entre aquests escèptics evocadors es trobava Ar-



tur Martorell, el qual em va enviar una carta molt emotiva. En expressiva frase seva, ell havia ajudat a «conjuminar» aquells llibres de lectura, els catalans.

A part dels llibres de lectura teníem una bonica biblioteca. A través d'ella vaig conèixer Andersen, Grimm, Perrault, Juli Verne, Emili Salgari, Karl May, els clàssics espanyols i grecs acomodats a la lectura infantil, i tota mena de llibres de divulgació. Em vaig enamorar d'un, titulat «La navegació», i crec que vaig arribar fins i tot a robar-lo. D'entre els llibres de lectura recordo «El Quijote», il·lustrat per Gustavo Doré, i «Corazón» d'Edmond de Amicis. Ara m'allargaria massa davant de tot aquest fascinant món evocatiu de lectures infantils que dec a aquesta escola catalana d'aleshores, però seria apartar-me del tema estricte. Sí que voldria fer remarcar, però, a propòsit d'aquesta nodrida biblioteca de llibres en català i en castellà, que només aquestes escoles de la Generalitat o de l'Ajuntament tingueren i mantingueren biblioteques que es poguessin considerar com a tals. En una enquesta que vam fer cap als anys seixanta sobre escoles que posseïen biblioteques, vam poder observar que només les escoles supervivents d'aquella època, encara que convertides en un altre tipus d'escoles, mantenien aquestes magnífiques biblioteques.

Hom pensava que una escola laica i catalana tindria com a professors uns mestres —i ho diem exagerant la nota— catalans, catalanistes i ateus o agnòstics. Arran del fet d'haver parlat en els meus llibres d'aquesta escola de Sant Raimon de Penyafort, vaig connectar amb alguns dels meus antics mestres, entre ells amb la meva antiga i estimada directora Donya Concepción Sáinz-Amor. Donya Concepción Sáinz-Amor era burgalesa, d'educació castellana, creient i catòlica practicant. Fou per a mi una agradable sorpresa: en ella, el programa escolar havia obtingut primàcia, supeditant els altres aspectes en una simbiosi perfecta, per dir-ho d'alguna manera.

No sé per què retrec ara aquestes observacions. O, més ben dit, sí que ho sé. Es presenten moments òptims per a Catalunya. Pot ser que retornem a quelcom de semblant. O a quelcom de millor. Una eufòria tremolosa i joiosa envaeix el poble català. Però algun núvol enfosqueix de tant en tant aquestes perspectives, i no

solament en l'aspecte negatiu, és a dir, del temor que tot sigui un somni, i que només s'aconsegueixi una imitació, una ombra del que significà això que hem descrit, sinó també en l'aspecte contrari, el d'un optimisme desfrenat, que podria fer que un triomfalisme immadur embriagués els arauxats d'aquestes situacions. Alguns catalans —moltes cartes al Director del diari «Avui» i altres de semblants en d'altres publicacions en podrien ser un símptoma— van demanant que s'estableixin unes normes de convivència catalana que sota la fèrula d'un patriotisme exacerbant deixen anar una lleu olor feixista, i això sense que els interessats se n'adonin. Cal vigilar aquestes intemperàncies i extremitats. Alguns immigrants —altres catalans, nous catalans, catalans a seques, digueu-ne com volgueu, els noms o títols no resolen unes qüestions no resoltes, encara, de base— comencen a estar francament preocupats creient que el fet de voler aconseguir la gloriosa carta de ciutadania catalana els haurà de costar afrontosos rebuïgs i punyents renúncies, i entre aquests catalans d'adopció —vet aquí un altre ardit substantiu, que per noms no ens quedarem curts— es troba una altra classe o branca liberal —professors, mestres, catedràtics castellanoparlants— que es temen les pitjors coses pel que fa al seu esdevenidor professional. Podria aduir exemples. No cal crear-se enemics gratuïtament per causa de malentesos. En aquesta gran era que s'atansa, tots hi tenim un lloc, com l'hi tingué en el seu temps —i un lloc alt: dirigir una d'aquestes escoles que durant anys hem enyorat— la meva estimada directora, castellana vella i catòlica rànica.

Article i il·lustració publicat a
«L'Avenç», núm. 10



INTERROGANTS HONESTOS SOBRE LA «INTEGRACIÓ» ESCOLAR

per Ignasi Riera

Siguem clars. Si hi ha dues aventures difícils en aquesta vida, una és emigrar i l'altra conformar una nació. Doncs bé: històricament ens ha estat imposada la doble tasca (que és una mateixa, però amb doble tall) de bastir un marc nacionalitari de convivència futura i de resoldre positivament el conflicte sorgit arran d'un moviment migratori gairebé impensable en la història contemporània. Tots els angles són suggerents per mirar de copsar els termes objectius del problema i per mirar d'aplicar-hi teràpies convincentes. També l'escolar. ¿Quina lliçó ens ha d'explicar l'escola en aquesta cruïlla?

Perquè en una societat normal l'escola transmet, per a bé o per a mal, ordenats i sistemàtics, els signes d'identitat comunitaris. En una societat tan anormal, com la nostra, l'escola arribava a ser (en el millor dels casos) un dels elements de pressió i d'aspiració, una eina de reivindicació i de nostàlgia, una defensa antidogmàtica contra els dogmes, indiscutits, de la *Unidad de la Patria*. En el millor dels casos: en la resta, segurament majoritària, l'escola, amb mestres escassament conscients de l'opressió nacional catalana i per damunt, o per sota, dels combats dels pobles de l'èxode migratori, deia poc o res a favor de les perspectives de normalització; deia poc o res a favor de l'arrelament dels fills

dels fugitius forçats d'una economia de capital monopolític sota els auspicis dels successius franquismes univitellins.

És important recordar-ho, perquè la utopia ens diu que l'escola és un dels grans elements «integradors» (a què o a qui?). I no sé si caldria començar a fer balanç de les derrotes escolars, en el sentit que no han estat aïllades les accions pedagògiques (permeteu-me l'adjectiu emfàtic) que han fet més dura la post-immigració i més impossible la conformació d'un marc nacional. Parlem-ne.

Els experts en llibres de text (pocs i pluriocupats) ens recorden la tasca sistemàtica de negació tant de la identitat nacional com de les lluites socials catalanes (i dels altres pobles de l'Estat) que han dut a mal port els manuals d'edició múltiple, metzina no negligible, diligentment païda per les nenes i els nens del país. Sense magnificar la influència del llibre de text, recordem la transcendència de les fórmules catequètiques, reiterades a tort i a dret, tossudament incorporades al bagatge cultural d'unes quantes generacions d'infectats inermes.

Per a les escoles del moviment de reforma escolar dels anys 60, l'actitud era, evidentment, totalment distinta: Catalunya no era un enigma, la cultura catalana, la geografia dels Països Catalans, els ele-

ments bàsics, superestructurals, de la història de Catalunya no eren desconeguts. Malgrat el silenci ambiental, es pot dir que els alumnes d'aquestes escoles constituïren una reserva que connectava amb les lluites íntimes, més subterrànies, del país. De tota manera, crec que hem de confessar que, malauradament, aquestes escoles eren minoria en relació a la totalitat dels centres escolars de Catalunya. I que, d'altra banda, la seva influència era encara més minsa a les àrees de concentració demogràfica migratòria més alta.

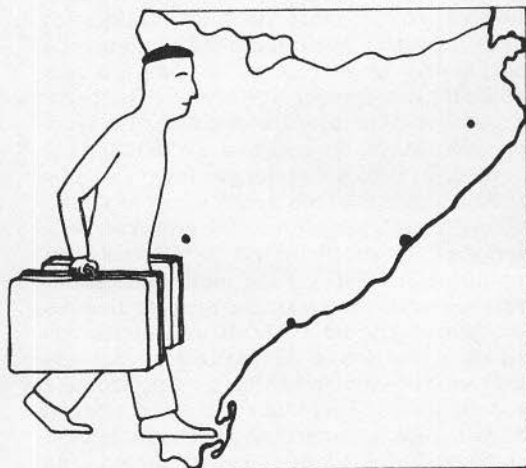
Un mot preocupant: «integració»

Una d'aquestes escoles alludides plantejava així la tasca de l'escola amb relació als immigrants/fills d'immigrants: «Que el fet de pertànyer a famílies vingudes d'altres contrades no els margini de la comunitat que els acull i *s'hi integrin.*»¹ I una altra: «Ens proposem la integració dels nens immigrants al nostre país, que és Catalunya, a partir de la cultura catalana.»² Al llarg dels anys, la paraula integració ha estat la clau que obria tots els debats sobre la immigració. Els textos que J. Gay, A. Pascual i R. Quillet aporten a les pàgines del polèmic *Societat catalana i reforma escolar* (pp. 71 ss.) conjuguen el verb integrar i tots els seus derivats fins a l'exhauriment. Especialment Jordi Pujol, a qui ningú no negarà una atenció sistemàtica al tema migratori, ha estat un dels artífexs del terme: «La integració a Catalunya és un procés d'integració a la vida.»³

«El nostre problema central és la immigració, i, per tant, la integració.» Un editorial de la revista «Qüestions de Vida Cristiana», del 1966, era encara més explícit en aquest punt: la integració hi apareix com un element curatiu d'inqüestionable valor: «Creiem sincerament que el desig d'integrar els immigrants en un sol poble comporta per a ells un gran bé...».

Fabra defineix la integració —«operació inversa de la diferenciació»— com l'«acció d'integrar». I integrar com «formar les parts d'un tot». Quan tot va bé, i els aires són favorables, sembla que el mot és el que cal. Si el tot al qual cal tornar és un tot tan enlluernador com la terra promesa, apa, correm-hi, «integrem-nos, part immigrada, al tot». Els dubtes sorgeixen no tant per les derivacions del concepte (també d'integrar ve «integrisme», «íntegre», «integrista», «integrador») com per l'entitat social, política i històrica —diuem-ne: institucional— d'aquest «tot».

En efecte, com ha explicat Fèlix Cucurull amb una claredat màxima⁴, el qui emigra no sent inicialment com a justificades les peculiaritats del «tot». «... els immigrants de llengua castellana que hi vénen (a Catalunya) parlen un idioma que és l'oficial (ací i allí), al mateix temps que és el d'ells, el del seu poble, és també el dels mitjans de comunicació, el de l'escola, el de la universitat, el de la cultura; el de l'Estat i el de les cançons de bressol». Ampliaria aquestes constatacions de Cucurull a d'altres elements, signes extra-lingüístics que ens configuren en tant que comunitat nacional. Si, a més, els immigrants topen amb un determinat català cofoi, triomfalista, dels que repeteix acríticament allò de «la terra més ufana sota la capa del sol», la perspectiva integradora pot troncollar.



1. Joan GAY, ROSA QUILLET, ANGELS PASCUAL, *Societat catalana i reforma escolar*, Laia, Barcelona 1973, p. 218.

2. *O. c.*, p. 217.

3. *La immigració als Països Catalans*, «Quaderns d'alliberament», núm. 2-3, La Magrana, Barcelona 1978, p. 273.

4. FÈLIX CUCURULL, *Consciència nacional i alliberament*, La Magrana, Barcelona 1978, pp. 28 ss.

Per una altra raó, a més. Perquè, durant anys i panys, la integració era política-ment artificial. T'integraves a un projecte, sense més solidesa jurídica que el d'uns trets nacionalitaris resistencials. En més d'un cas, sectors hegemònics de la burgesia catalana havien monopolitzat aquests trets i —volent fer abstracció de tota contradicció social— invitaven a una Catalunya tancada, resolta, perfecta... uns ciutadans encara carregats de records, alliberats d'una misèria immediata, però no d'un entorn geogràfic i folklòric (en el sentit més noble del terme). Catalunya oferia feina estable i el mite de l'estabilitat laboral. Quan la feina, i més tard el mite, s'esfondraran, ¿què quedarà d'aquell tot, si no ha estat assumit bé pel camí de la lluita bé pel camí de la cultura?

Cap a una nació dinàmica

I és ara quan arriben al moll de l'os. En front d'un concepte estàtic de nació («reunió d'homes, generalment de llengua comuna, que tenen institucions i costums anàlegs i un sentit d'homogeneïtat social i interès mutu») cal recuperar el seu sentit dinàmic, acrescut sota la lluita contra els centralismes totalitaris i que insistiria en els elements transformadors, en els projectes col·lectius. Allò que deia l'austromarxista Otto Bauer:⁵ «L'error d'Engels va ésser el de pensar que les nacions que no tenen gens d'història, no poden esperar cap esdevenidor», que completaria aquella sentència cèlebre del mateix Bauer: «El món obrer és la punta de llança del combat nacional», ens ajuda a plantejar d'una altra manera el tema de la «integració», com un procés de formació d'una nova nació de signe nou, més progressista, capaç d'una altra —i més alta— síntesi (i no feta a base de reduccions a motlles prefixats d'antuvi).

A l'Estatut de Catalunya⁶ retrobem, esperançadorament, alguns d'aquests conceptes dinàmics (si bé les limitacions posteriors pallien l'entusiasme que inicialment

susciten): «El poble de Catalunya proclama com a valors superiors de la seva vida col·lectiva la llibertat, la justícia i la igualtat, i manifesta la seva voluntat d'*avançar per una via de progrés* que assegurï una qualitat de vida digna per a tots els que resideixen i treballen a Catalunya». I més endavant, al mateix preàmbul: «La llibertat col·lectiva de Catalunya troba en les institucions de la Generalitat el lligam amb una història d'afirmació i respecte dels drets fonamentals i de les llibertats públiques de la persona i dels pobles; *història que els homes i dones de Catalunya volen prosseguir per tal de fer possible la construcció d'una societat més avançada.*» (Els subratllats són meus.)

Pedagogia de la nació dinàmica

Aquest sentit dinàmic de la nació, que sap sospesar cada lluita, cada acte col·lectiu, el protagonisme anònim del poble (per més romàntic que això sembli), les formes de vida imposades i no del tot superades, els nous intents de representació popular, parlamentaris i extraparlamentaris, l'esforç per fer efectiva la descentralització, l'arrelament al medi, és una lliçó que l'escola tot just comença a aprendre. I, en aquesta lliçó, crec que ha de comptar amb un eix clar: el de la solidaritat cultural entre tots els pobles presents —germinalment presents— a l'efectiva Catalunya actual.

No hi ha cap element nou en aquesta proposta de solidaritat cultural. El ja citat preàmbul de l'Estatut ens en parla: «... expressió de la identitat col·lectiva de Catalunya... en un marc de lliure solidaritat amb les altres nacionalitats i regions». La realització, tanmateix, no és pas tan senzilla. Hem estat portats a un sentit pseudolocalista, fins al «desprecia cuanto ignora» que Machado aplicava a Castella. Coneixem a mitges Catalunya, menys el lloc físic on vivim, la comarca on estem sobrevivint, i poc, poquíssim, les cultures perifèriques, la problemàtica social, cultural i política de les altres nacionalitats. I sobta reconèixer la importància que els nostres parlamentaris del 1932, en els debats terribles a les Corts de Madrid contra els tancadíssims parlamentaris i intel·lectuals espanyolistes (Unamuno, Ortega y Gasset, Sánchez de Albornoz) atorgaven a aquest coneixement, federalista i republicà, de

5. Otto BAUER, *Sobre la qüestió nacional*, La Magrana, Barcelona 1979, pp. 74 ss.

6. *Projecte d'Estatut d'autonomia de Catalunya* (1979), Generalitat de Catalunya, Barcelona 1979.

tots els pobles de l'Estat, una importància que ara gairebé ens escandalitza.⁷

Hi ha poques experiències encara perquè creiem que el debat nacional ha estat portat en termes poc clars, entre les exigències consensuals i l'aiguabarreig ideològic.

De tota manera, no voldria acabar aquest punt sense comentar una afirmació de Fèlix Cucurull, que vol ser realista més enllà de les adscripcions jurídiques, tan inoperants sovint: «L'opressor nostre i el d'ells, el qui els ha forçats a emigrar, és el mateix.» I per això: «...mai no serà únicament la nostra voluntat, la dels catalans de naixement, per bona que sigui, la que decidirà; allò que cal, allò que és bàsic per esdevenir català de debò, s'hagi nascut aquí o bé en un altre indret, és voler-ne ser i sentir-se'n. Ara bé, si els immigrants tenen el dret de ser catalans, també tenen el dret de no ser-ne. (...) Si ens respecten, acceptem-los tal com són i tractem-los com nosaltres voldríem ser tractats si ens trobéssim en el seu cas...»

Segurament, en més d'una estació d'aquest Via crucis, les paraules de Cucurull ens resultaran assenyades i útils. A la llarga, però, crec que hi ha una component idíl·lica perillosa. No és cert, per temps i temps, que és possible la convivència de diverses cultures en termes d'i-

gualtat i de respecte mutu. L'una tendirà a cruspir-se l'altra. Si no cerquem una certa síntesi, ni que sigui federal, les coordenades del respecte cediran davant l'empenta d'una nova classe sempre present (i ara més) al nostre panorama polític: em refereixo a la sèrie dels Jiménez Losantos, Penalva i tutti quanti.

Els altres immigrants

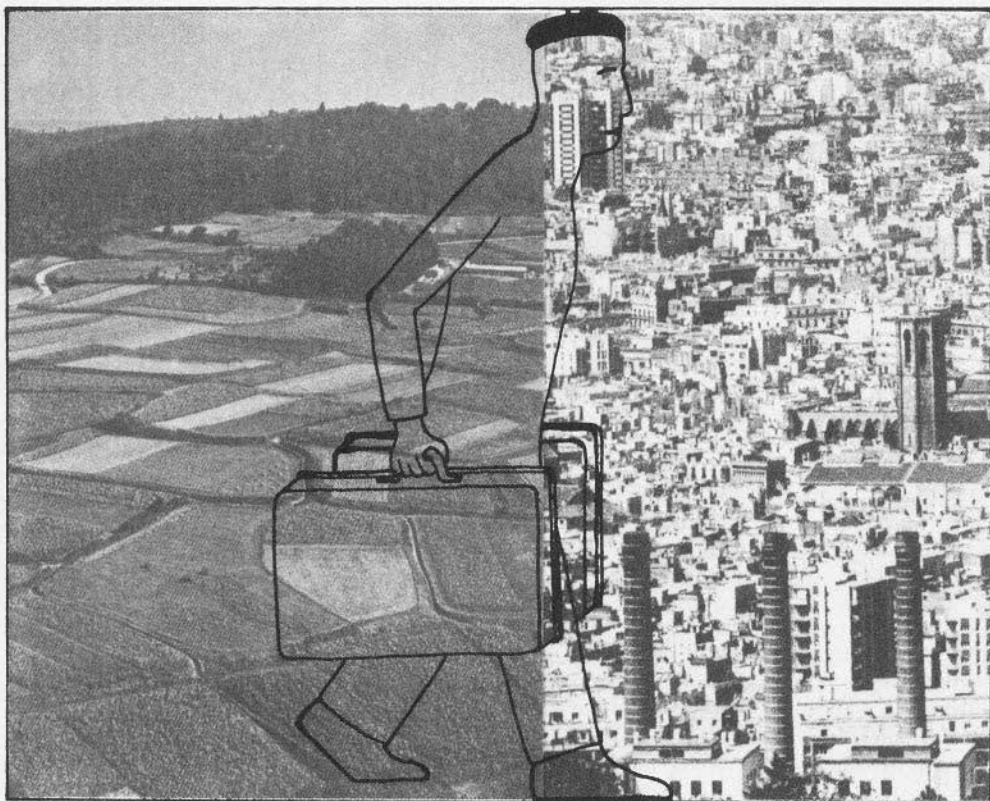
Massa sovint hem definit massa esquemàticament els immigrants: Amb una mà al davant i l'altra al darrera, i un farcell o una maleta de fusta, deixaven el camp per anar a raure, indefensos, en un suburbi de la conurbació barcelonina (o tarragonina). Estadísticament, els immigrants així eren majoria. De la seva terra s'enduien, amb la nostàlgia legítima, dosis elephantines de frustració, de marginació, àdhuc de persecució sistemàtica.

L'altra immigració és de signe i de continguts culturals ben distintos: funcionaris de tot tipus (policies, jutges, mestres), o bé producte d'una nova immigració laboral: caps de vendes, tècnics d'una multinacional, publicitaris, representants d'una nova marca de calculadores, editors de llibres de text (en català, però finançats des de Madrid) i un llarg etcètera. Aquests im-

7. *La defensa de l'Estatut d'autonomia de Catalunya*, Undàrius, Barcelona 1976, *passim*.

8. *O. c.*, p. 30.





migrats, amb titulacions acadèmiques no escasses, porten uns hàbits culturals fixats, adquirits, aferrats, més d'un cop dogmàticament defensats i àdhuc fossilitzats. Menystenir aquest tipus d'immigració, pel fet que sigui sociològicament minoritària, em sembla erroni i perillós. I per moltes raons: Perquè no jugarà massa fàcilment el joc de la «integració», si la nova proposta cultural no atrau pel seu mateix caràcter crític, i perquè pot viure amb temptacions constants de protagonisme polític, precisament a costa dels milions que l'altra immigració pot proporcionar.

Si m'he deturat en aquest tipus d'immigració és perquè una part de mestres i professors d'instituts i de FP continuen venint de fora i pertanyen als rengles d'aquesta nova migració. ¿Quines mesures de reciclatge caldria aplicar-los, mentre no siguem capaços d'obrir un debat sobre l'oportunitat/inoportunitat d'aquesta mena de trasllat? ¿Com garantirem que aquests ensenyants connectin més que amb la llengua amb la problemàtica catalana?

* * *

Acabo amb un text que fa de cloenda a un mètode complet de lectura catalana, *La terra catalana*,⁹ ja en la seva 22a edició l'any 1935. Després d'haver comentat el significat de l'Estatut, diu: «Ara Catalunya pot desenvolupar ella mateixa la seva vida. Cal esperar que dintre pocs anys haurà aconseguit una prosperitat ben remarcable i una ferma millora en la cultura. Això, a més d'ésser convenient per a nosaltres, serà motiu de prestigi per a la nostra terra, la qual prendran per mirall, en organitzar-se autònomament, les altres regions d'Espanya».

9. Joaquim PLA, *La terra catalana*, Dalmau Carles Pla, Girona 1935, p. 128.



DE L'EMIGRACIÓ A LA MARGINACIÓ, PASSANT PER L'ESCOLA

per Jaime Funes

Després d'allò de «xarnegos», vingué allò —gairebé racista— de la «ciutat sense llei». Les petites comunitats autòctones produïen mecanismes verbals de defensa contra aquelles ciutats monstre que edificaven en el seu terme municipal i que havien d'acabar engolint el nucli originari. En mig d'aquell desgavell emigratori que es produïa entre el barri antic i els blocs absurds, qualsevol conflicte social, per petits que fossin el furt o l'agressió, suscitava un rebuig dels nouvinguts, dels «sense llei».

Però els anys —els primers de la dè-

cada de 1960— passaren, i l'assentament dels emigrats acabà triomfant, bé que sobre la comunitat originària, la qual quedà engolida i en minoria davant l'allau emigratori. Avui, però, encara hi ha una correlació fatídica entre emigració i marginació. Correlació que la immoralitat política d'alguns vol fer passar com un problema d'idioma, però que en realitat inclou qualsevol persona en situació de desarrelament emigratori, vingui de les muntanyes pirinenques o de les terres andaluses i que pertanyi als grups socials obrers, proletaris, de les classes baixes o com en vulgueu dir.

Delinqüència juvenil i emigració

Actualment, el tema de la «delinqüència juvenil» és un tema habitual en els diaris, tema que constitueix ja una espècie d'ingredient imprescindible en el fantasma col·lectiu d'allò que se'n diu «seguretat ciutadana». Així i tot, sembla que hom vulgui oblidar que el nombre de delictes greus probablement no ha augmentat molt més que la proporció corresponent a l'augment de població juvenil. El que passa és que aquesta delinqüència juvenil apareix barrejada amb dos fenòmens massius que actuen de caixa de ressonància. Aquests



són, d'una banda les tensions juvenils derivades d'una societat de capitalisme avançat alimentada per l'hiperconsumisme; i de l'altra, l'augment a xifres límit de les conductes marginals entre la població juvenil d'origen social i econòmic baix. En aquest article em referiré a aquest darrer grup.

Ja fa temps que s'accepta com una veritat el fet que la delinqüència juvenil procedeix, en gran part, de la població més pobre i dels barris perifèrics de les ciutats. Veritat, però, que caldria matisar en funció dels mecanismes de què disposen les classes socials altes per escapar de la persecució legal, incloent-hi els menors. Però el que constitueix una novetat és que, en moltes poblacions del cinturó industrial de Barcelona i en alguns dels seus barris perifèrics, el percentatge de joves de conducta marginal s'acosta o passa del cinquanta per cent. I quan parlo de conducta marginal em refereixo a fenòmens diversos que van des de les petites bandes agressives al consum embriagant de drogues. Prop de la meitat dels adolescents, pre-adolescents o joves pullulen pels barris sense cap sentit de pertinença a cap grup social i, per descomptat, a mil lleugues de distància de qualsevol projecte de societat catalana. Vagaregen pel carrer, no tenen on dar-la, la ciutat els és hostil, odien la cultura i l'escola i procuren ofegar les penes amb un «porro» o un «cubata», si poden pagar-se'l.

El producte d'una gran crisi existencial

L'aspecte dramàtic del cas ve del fet que la nostra actual població adolescent és ja un producte totalment nostre. La major part d'aquests joves han nascut aquí i tenen els mateixos anys que les nostres ciutats per a emigrants. I si el resultat és aquest, no podem estalviar-nos l'anàlisi del perquè, ni fer-ho de manera minuciosa. De moment, de l'anàlisi de les dades de què dispo em veig obligat a concloure que ja el fet d'emigrar comporta, per a certes classes socials, un risc elevat de caure en la marginació. Vegem per què.

El procés emigratori sol ser un autèntic factor de desequilibri existencial, la solució del qual dependrà de la recepció i de les possibilitats reequilibradores del grup social al qual s'emigra. En el cas nostre no cal comentar les condicions en què es

produí l'emigració de les dècades de 1950 i 1960. La recepció es produí precisament en barris inexistents, en barris associats en total procés d'assentament. El marc extern, durant molts anys ha estat el delètrit urbanístic, i quan els fangars i el semi-barraquisme ja gairebé han desaparegut, han quedat el marc urbanístic més incoherent que ens puguem imaginar. Dintre aquest marc, la dissolució comunitària havia de ser la cosa més normal, puix que no hi ha res que pugui unir ningú en l'hàbitat que s'hi ha format. Si a tot això sumem les condicions neurotizants dels habitatges, les dotze o catorze hores de treball i els desplaçaments llargs, el resultat era previsible. En mig d'aquestes condicions socials, la família havia de refer les seves pautes de conducta i els seus valors socials, ja que els que duïen de la seva societat d'origen havien quedat desfasats. I, el que és més important, havia d'haver-los transmès als seus fills. Ara, la característica bàsica dels nostres adolescents dels barris és l'absència de pautes de conducta, els escassos punts de referència que distingeixen els comportaments positius dels negatius i els sentiments de no pertànyer a aquest barri que sembla que els odia. Per a molts d'aquests nois, el procés tan important de la imbuïció normativa de la pre-adolescència passa o ha passat inútilment. El mecanisme rector de molts d'aquests joves no sembla que vagi més enllà dels ancestres tribals heretats quasi genèticament, del tipus de l'«amor de mare» tatuat al braç o dels tabús sexuals.

Les darreres dificultats econòmiques

Aquest difícil procés d'adaptació que ha suposat l'assentament no sempre s'ha produït en el marc de les ciutats-rusc. També s'ha produït en altres tipus de barri, ja inicialment estructurats i amb una població autòctona prou nombrosa. Els processos més crítics d'aquest estil han coincidit amb la darrera i petita onada immigratòria que ha arribat a Catalunya cap a finals de la dècada de 1960 i a començaments de la de 1970. Una emigració que, en produir-se en una situació econòmica en procés de depressió, ha fet impossible l'arrendada econòmica de la família i el mínim equilibri final que aquestes millores econòmiques van significar per a les emigracions



anteriors. En aquestes condicions, les diferències socials entre la gent d'un mateix barri s'aguditzen i la incardinació comunitària no es produeix. La marginalitat juvenil, en aquest tipus de barri, es fa més accentuada, de vegades, a causa de la piràmide d'edats, puix que hi ha manca de població d'edat mitjana —que esmor-teix els conflictes generacionals— i un envelliment excessiu del conjunt de la població.

Odien l'escola i tenen raó

Hem de parlar també de l'escola, la qual tenia alguna cosa a fer en tot això, i alguna cosa ha fet. La dada més eloqüent ens la donaria una estadística que ens digués quan van ser començades les ciutats dormitori i quan s'hi construí la primera escola. Per les dades que tinc, les primeres escoles hi foren construïdes entre cinc i deu anys després de ser aixecats els primers blocs de cases. La segona dada, a la qual no calen comentaris, sortiria de la realització d'un àlbum fotogràfic dels inefables pisos-acadèmia que començaren a pullular-hi com a succedani. Després vindria, evidentment, la mínima anàlisi de les condicions escolars de les unitats que s'han anat creant.

El balanç és conegut de sobres. En cinc anys de treballar-hi no he trobat ni un sol cas de delinqüència o marginalitat juvenil que no tingui al darrera una dramàtica història escolar. El percentatge de fracassos escolars al barri supera el de qualsevol altra escola. El grup dels «inaguantables» a col·legi s'eixampla, les agressions-

robatori, les destruccions, etc., contra l'escola del barri surten cada dia als diaris...

Però això és poc quan el percentatge dels que acaben odiant la cultura impresa i l'educació que facilita l'escola és majoritari. En acabar l'EGB, un grup important de nois ja no vol saber res de l'escola. Del grup que va a la Formació Professional, una gran part l'abandonarà l'any següent. Gairebé cap noi acabà bé el 8è de Bàsica i el 20 % no passà del sisè o setè d'EGB. I de tots plegats només una minoria escassa arriba al tipus de raonament adult capaç de treballar amb idees i conceptes.

No cal que continuem. El predomini de les ciutats del cinturó industrial i fins i tot el to castellanitzant de les darreres mobilitzacions pel conflicte de l'ensenyament són fàcilment explicables: s'ha arribat al límit del deteriorament aguantable en aquests grups humans.

Sobre aquesta complexa realitat —de la qual tinc consciència d'haver fet un simple esbós— també s'assenta el procés autonòmic. És una part important del «factor humà» de l'autonomia. Jo diria que una de les tasques més greus i més urgents del nou autogovern ha de ser la de crear la sensació de pertànyer a una comunitat, a un grup humà a grans sectors de Catalunya en situació de marginació real. Per desgràcia, sembla que hi ha qui vulgui muntar una fanàtica «guerra de religió» sobre aquest gran problema social. Una cosa semblant, per exemple, a la reducció del problema d'Irlanda del Nord a un assumpte de vassallatge al Papa Woytila, i no voler fer les anàlisis dels problemes de classe i de grup existents. Tots sabem com és de fàcil que entre les masses populars amb la sensació existencial d'estar fora de joc s'arribi a la sintetització de tots els problemes en un de sol: «La culpa la tenen els catalans». O al revés. Somiar un nacionalisme exacerbant i purista; pensar que si l'Estatut és limitat o si la independència o l'autodeterminació no són possibles, la culpa de tot «la tenen els castellans».

I en aquest punt ens trobem. No emmascarem la realitat amb frases polítiques. Ens agradi o no ens agradi, un dels resultats de l'emigració ha estat un alt percentatge de conducta marginal, almenys entre les nostres joves generacions.



LA LENGUA CATALANA A L'ESCOLA

per Lluís López del Castillo

Enfocar la qüestió de l'ensenyament del català a l'escola, i de la utilització del català com a llengua d'ensenyament, tenint en compte només la població catalana d'origen immigrant pot ser deformador de la realitat i, per tant, de les solucions que s'hi apliquin. La nostra societat és bon tros més complexa i és per això que caldria tenir present almenys tres elements en concurrència: origen «ètnic», classe (o estament) social i llengua d'ús. Dificilment, doncs, podem aïllar cada un d'aquests elements.

En el primer caldria distingir l'adscripció a cada una de les diverses immigracions: començament de segle, abans de la guerra, la postguerra, els 60, la més recent... pel que fa a la immigració de la classe treballadora; i el percentatge de barreja amb la població autòctona de cada una d'aquestes onades immigratòries. La qual cosa ja ens ofereix una realitat més complexa que no pas la divisió simplista: autòctons-immigrants, en un país com el nostre on el corrent migratori modern arriba ja a la cinquena o sisena generació.

Com a segon element, la classe o estament social. Aquí es perfila també una zona d'entramat complex, perquè no és cert que puguem fer l'equivalència obrer = immigrant, burgès = autòcton, encara que hi hagi zones del país on això es pugui acom-

plir en línies generals. Hi ha un proletariat autòcton, hi ha petits i mitjans comerciants i industrials immigrants o d'origen immigrant, hi ha grans industrials i comerciants no-autòctons, hi ha un funcionariat no-autòcton...

El tercer element, la llengua d'ús, presenta encara una més gran complexitat, perquè ni el català ho és majoritàriament dels «uns», ni el castellà ho és així mateix dels «altres». No és pas casualitat que el castellà esdevingués llengua d'ús de l'alta burgesia després de la guerra, ni que el català penetri escassament dins el funcionariat procedent de fora. En canvi, la resta d'estaments i classes socials: mitjana i petita burgesia, professionals, i sobretot assalariats en general presenten una més gran permeabilitat lingüística, sense que en això hi influeixi cap condicionament de classe. Les «grans» famílies catalanes, burgesia d'abans o bé burgesia de l'estraperlo, havien de demostrar la «inquebrantable adhesión» també canviant de llengua. L'alt funcionariat havia de mantenir la llengua com a signe de distinció de classe: la seva missió, a més, incloïa una també «inquebrantable adhesión» a aquella cultura i llengua que tornava a ser plenament colonitzadora.

Tanmateix no es pot negar l'evidència del fet que comporta les onades immigra-

tòries més recents, les més massives i les que han sofert un aïllament més gran del conjunt de la societat catalana, sobretot a les ciutats dormitoris del cinturó industrial. Onades que han significat alhora una sagnia humana considerable a d'altres terres peninsulars, especialment a Andalusia, però també a Extremadura i a Galícia, i que fa que hores d'ara puguem distingir nuclis de població d'un origen geogràfic concret (especialment andalusos) i amb característiques de grup prou marcades.

Som, doncs, al davant d'una realitat complexíssima que es traduirà, entre d'altres, en un seguit de situacions escolars concretes, en el moment actual, les quals cal tenir present perquè responen a situacions culturals, socials i lingüístiques molt concretes de cada medi. Ara bé, caldrà estalviar aquí la complicada tipologia escolar que resultaria si teníem en compte aquests tres factors, la qual cosa faria que haguéssim de classificar com a tipus diferents escoles de llocs com: l'Eixample, Pedralbes, Sants, Horta, Singuerlin, Ca n'Oriac, Súria, Sort, Gurb, Torreforta, ... Tot i que els mestres, sobretot, ho han de tenir present a l'hora de situar-se davant la realitat que toquen, en funció de tot un context general del país. Sense la qual cosa, mal podran emprendre una línia d'actuació adequada.

Caldrà situar-se, en canvi, com a mètode de treball, davant la tipologia escolar que es deriva de la llengua d'ús dels escolars. Això ens ofereix per al conjunt de Catalunya: 32,5 % d'escoles amb un percentat-

ge de catalanoparlants superior al seixanta per cent; 19,2 % amb percentatges equilibrats de catalanoparlants i de castellano-parlants; 48,3 % amb un percentatge de catalanoparlants inferior al quaranta per cent (vegeu dades a «Perspectiva Escolar», núm. 26, p. 15).

I caldrà encarar-s'hi partint d'uns quants principis:

El dret de tot nen catalanoparlant de rebre l'ensenyament en català, perquè és la llengua pròpia de Catalunya.

El dret de tots els escolars d'aprendre a parlar i escriure el català, perquè és la llengua pròpia i oficial de Catalunya.

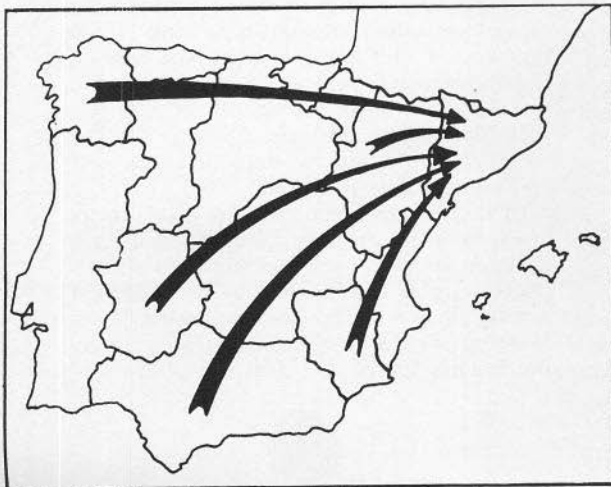
El dret de tots els escolars d'aprendre a parlar i escriure en castellà, perquè és la llengua oficial a tot l'Estat espanyol i cooficial a Catalunya.

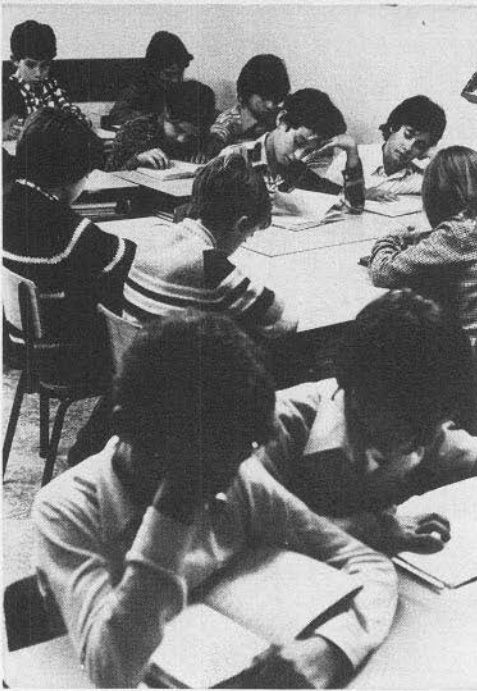
El dret de la utilització del castellà en l'ensenyament en totes les situacions que així ho demanin (caldrà pensar si no hauríem de dir el mateix almenys del gal·lec) perquè és un dret cultural innegable.

Aquests principis es basen en allò que l'Estatut d'Autonomia estableix amb la intenció d'arribar a una plena igualtat de tots dos idiomes, igualtat a què difícilment s'arribarà si no hi ha un esforç decidit de protecció i ajuda especial a la llengua catalana, a nivell d'ensenyament, però també a nivell editorial i de mitjans de comunicació.

Deixem ara de banda arguments que poden semblar excessivament legalistes i vegem quina és llur base social i cultural.

En primer lloc és socialment progressiu





voler que els infants que viuen en un país hi pugin arrels: coneguin i se sentin identificats amb aquell país, amb la terra, amb les viles, pobles i ciutats, amb els monuments, amb la gent, amb els costums, amb les festes, amb la llengua, amb l'arquitectura, amb els arbres i les roques, amb el mar i la muntanya, amb els rius... i encara amb la seva història, amb les seves institucions, amb la seva literatura, amb la seva vida social, política i cultural... I l'escola ha de ser el lloc on tot això es rebi de manera viva i activa, i alhora contínua i sistemàtica. La llengua catalana, com a llengua viva del poble, com a instrument modern de cultura, com a llengua que neix amb la nació i la configura tot al llarg de la història, no és un element més de la llista: és l'element objectivament més important, ja que és el que connecta més íntimament amb tots els altres; és el que explica (el que «narra» i «anomena») la història, la geografia, l'economia, la literatura, la cultura, la psicologia d'aquest país i de la seva gent. No fóra doncs solament un enriquiment cultural, l'aprendre el català, com s'ha dit de vegades; respon a una necessitat social i cultural més fonda.

No podem pas basar-nos només en arguments culturalistes, que semblen defensius, ni tampoc només en arguments legalistes, que semblen agressius, encara que tots dos continguin una part de veritat, perquè això no és prou convincent ni per a nosaltres mateixos.

Que una part dels actuals immigrants puguin tornar al poble d'origen?, pot molt ben ser. Però ara com ara no passa d'un desig, d'una esperança de certs sectors, no d'una alternativa concreta que es pugui triar ara i aquí. És una opció ben respectable i fóra potser una solució adient per a més d'un cas. Però en la situació actual, en què desenes de milers tenen aquí llur vida establerta amb arrels que es van enfondint al país: fills, néts, feina, casa, activitat social i política..., difícilment es pot plantejar una opció així —que és a llarg terme— com a alternativa immediata i, encara més, com a alternativa que pugui afectar tota la població d'origen immigrant. Per això demanar que l'escola a Catalunya no miri d'arrelar aquí els infants de família immigrada a causa d'això, d'una possible tornada, és una equivocació. A on els arrelarà, doncs? Hi hauria encara factors que lliguen amb una pedagogia adequada, en què un desenvolupament intel·lectual correcte va condicionat al fet de posar-se en contacte vital amb l'entorn. No es pot pas pretendre edificar sobre la base de les abstraccions.

Tanmateix, a qualsevol projecte d'escola catalana actual, hi entren tres factors constants: l'ensenyament de la llengua castellana per a tothom, la utilització del castellà en l'ensenyament en les situacions que calgui i la informació cultural adequada no ja de cultura castellana, sinó dels àmbits de procedència de les diferents immigracions. Creiem que aquest és un plantejament, no ja prou adequat, sinó socialment avançat, que té en compte totes les característiques culturals de la societat catalana actual i mira d'organitzar-les dins un sistema coherent d'ensenyament. Ningú no ha de poder quedar disminuït així en la seva identitat personal i col·lectiva, sinó que l'ha de veure potenciada en un projecte de societat amb una dinàmica cultural forta, integradora dels diversos corrents que hi ha dins seu.

El camí l'hem encetat tot just i falta aprofundir moltíssims aspectes, fins i tot de caràcter pedagògic i didàctic; les perspectives, doncs, són àmplies. I en aquest sentit, encara cal fer altres camins per a la geografia de la cultura: mitjans de comunicació, teatre, literatura, esplai, ...



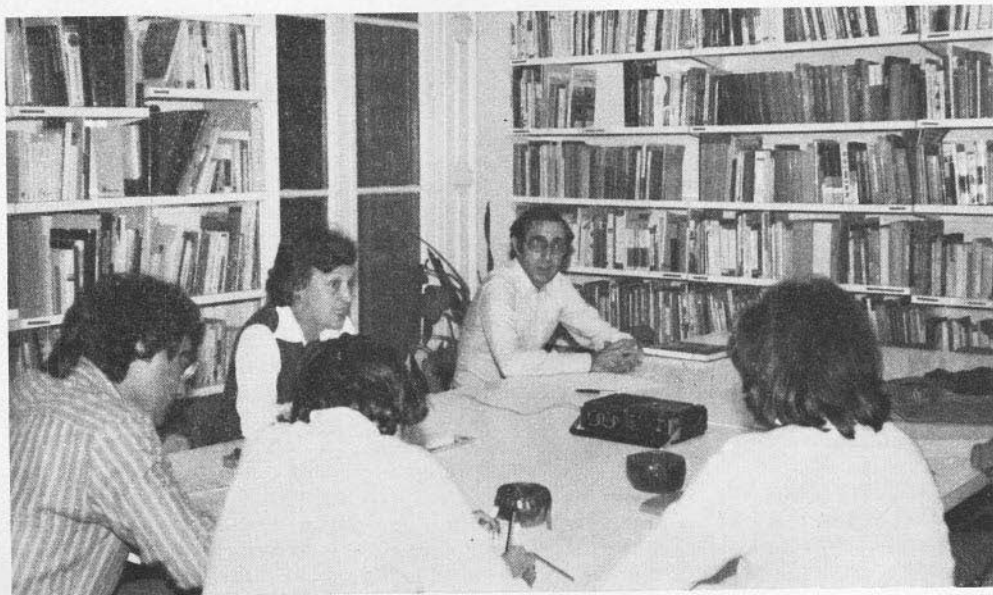
IMMIGRACIÓ I ESCOLA

TAULA REDONA

En un monogràfic dedicat al tema de la immigració i les seves repercussions a l'escola no podia faltar la veu viva i la reflexió dels professionals de l'ensenyament a les escoles de les zones perifèriques on predomina la població immigrada. No és una presència representativa estadísticament, però sí és una presència important tant pels anys de treball dedicat

a aquest camp com per l'existència d'un planteig escolar —aïllat i voluntarista— en situacions i problemàtica diferent.

Els nostres convidats són dos mestres castellanoparlants d'escola estatal i dues mestres d'escola privada activa. Malgrat que alguns aspectes tan sols quedaren encetats, aquí transcrivim el resultat d'aquesta trobada.



PERSPECTIVA ESCOLAR. — Tots coneixeu el tema que ens ha portat a asseure'ns al voltant d'aquesta taula. Només us demanaria que intentéssiu concretar les exposicions tot partint de la vostra experiència escolar i social. El primer que demanàriem és que us presenteu i intenteu centrar el tema de la cultura —en el sentit antropològic, en la seva acceptació àmplia— dels immigrants i les seves repercussions a l'escola. Si la seva manifestació és problemàtica o no; si es viu a nivell escolar; si té relació amb la cultura catalanoparlant; si el problema de la llengua crea conflictes i obstacles per a l'aprenentatge, la relació i la integració; si l'ambient social marca definitivament situacions que l'escola vol subsanar, etc.

JOSÉ MORA. — Jo treballo a la «Font» (Font dels Eucaliptus), escola de Torre Baró, que té deu anys d'existència i és la primera que hi va haver. En aquell moment al barri hi havia gairebé el cent per cent de famílies immigrades de Còrdova i Sevilla i vivien en barraques construïdes il·legalment.

Allí, des de sempre, ha existit com un «ghetto», encara que avui dia està una mica més obert a l'exterior. Barcelona és considerada com una ciutat a part amb cultura «catalana». Torre Baró és com un poble i es distingeix dels altres barris integrats a Nou Barris o districte IX: Trinitat, Meridiana, etc.

Respecte a la connexió o la interacció de cultures, jo crec que el treball que hem fet és un treball de respecte a la cultura autòctona dels pares. Tot i ser una escola estatal, hi han passat bastants mestres catalans que s'han dedicat prioritàriament a ensenyar a llegir i escriure perquè era el problema bàsic, ja que en aquella època que hi havia més feina els nois no acabaven mai EGB i això ens preocupava molt.

A nivell de marginació, els alumnes no s'han sentit marginats. Se senten marginats quan surten del barri i van a buscar treball fora, quan van a una festa catalana se senten hostes, etc. No hi ha sentiment de marginació, però sí que existeixen, realment, grans limitacions.

CARME ESTEBAN. — Jo treballo a «Ton i Guida», escola que es va fundar, fa uns setze anys, a Verdum, barri dormitori de Barcelona, predominantment d'immigrants.

Els pocs catalans que hi ha abans tenien la caseta i l'hortet i ara són botiguers o petits negociants.

Aquesta escola privada es va fundar per fer arribar la pedagogia activa a aquest ambient predominantment d'immigrants andalusos. Els mestres han estat sempre catalans. L'escola s'ha proposat integrar els nens immigrants a Catalunya d'una forma progressiva. La llengua catalana s'hi introdueix progressivament i lentament. Des de Parvulari se'ls parla amb la llengua materna i a poc a poc s'hi introdueix la llengua i la cultura catalana a partir de contes i rondalles.

Respecte a la seva integració a Catalunya s'ha fet molt a base de sortides i també molt a través de l'aspecte folklòric: festes, etc.

Problemes a la catalanització de l'escola no n'hi ha hagut gairebé mai gràcies a la bona actitud dels pares, que no posaren cap pega, i dels alumnes, que tenen moltes ganes de parlar en català.

Respecte a la interacció de cultures, crec que no n'hi ha hagut, perquè han perdut la seva cultura d'origen i tan sols conserven la seva llengua que, d'altra banda, utilitzen poc.

A l'escola es parla molt el castellà, però a mesura que els nens es van fent grans van parlant el català. La integració s'ha fet sense ruptures ni actituds de rebuig.

ANNA M.^a ROIG. — L'escola «Sant Miquel» és situada a Cornellà, al costat de St. Joan Despí. La part aquesta té una immigració molt recent, és a dir, dels anys seixanta. Els nens que tenim a l'escola són gairebé tots nascuts a Catalunya, però de pares immigrants. L'escola era de patronat parroquial; va passar a ser estatal i va tornar una altra vegada a mans de la parroquia, la qual va buscar un equip de mestres que se'n fes càrrec. I aquí comença la nostra arribada, ara fa sis anys, en què no sabem quins nens eren catalans i quins castellans.

Aleshores, vam haver de plantejar-nos com es feia la catalanització de l'escola respecte a la pròpia cultura dels nens. L'escola és gran, però hi ha hagut unitat entre els mestres catalans i els castellans: tots hem estat d'acord que existeix un desarrelament cultural en els nens i que és molt difícil que parlín de costums, tradicions i manera de ser del seu poble, com no sigui relacionat amb el culte als morts; però,

les altres coses, jo diria que no les han dutes. Tampoc han agafat les nostres perquè han viscut totalment aïllats. Viuen en unes zones dormitori, sense mitjans culturals. Els pares fa temps que viuen a Catalunya, però no parlen ni entenen el català, perquè no han tingut ocasió d'aprendre'l ni de practicar-lo.

Hi ha hagut dificultats de llenguatge per via doble: els andalusos tenen dificultats per al català i per al castellà. Tot això fa que el desarrelament sigui més fort i les dificultats més grans. Si tenen una cosa pròpia, aporten tota la seva riquesa. Són acceptats a l'escola en la seva manera de ser i, això sí, el ritme i les cançons són els aspectes que més es poden acollir perquè aporten una vivència molt profunda.

C. E. — Han portat optimisme, els nens castellans. A nivell humà són molt més animats, més alegres...

A. M.^a R. — L'interès dels pares per l'escola (potser perquè la catalanització no l'hem feta gens imposada, sinó lentament, reflexionant i a partir sempre de la pròpia identitat dels nens) ha estat positiu. No hi ha hagut cap recel dels pares per tot el que hem fet en català; sinó tot al contrari. L'any passat vam fer assemblees i xerrades sobre l'Escola Pública Catalana i, evidentment, va sortir la qüestió de la llengua catalana. Per unanimitat van sortir dient que volien que els seus fills parlessin el català, ja que tenen el dret de ser instruïts en català perquè són catalans.

Quant als nens, ja fa anys que introduïm el català amb cançons, contes, endevinalles, i després de tres anys tots els nens ja l'entenen i s'atreveixen a parlar-hi tranquil·lament, encara que habitualment continui parlant en castellà.

JOSE LUIS BELLOSO. — Aquest any estic en una escola diferent a la de l'any passat. Som un equip coherent, però tenim problemes amb l'ajuntament i la inspecció, que volen fer de l'escola tretze parvularis i nosaltres ens hi oposem.

El primer objectiu que tenim és la integració a l'ambient i a Catalunya. Els mestres que són d'origen català i han fet el reciclatge fan català. Però de tota manera, nosaltres no volem fer llengua catalana només, sinó que tot l'ambient de l'escola sigui català. És un intent i no tinc, encara, cap experiència en aquest sentit.

L'escola té un ambient molt tradicional, de gent molt poc integrada i rebec a tot el problema del català (a nivell d'alumnes i famílies).

J. M. — Jo voldria contradir l'Anna M.^a en un punt. Pel que dius, sembla que el noi només aporti la llengua i hagi perdut la seva cultura d'origen.

Jo sóc andalus i puc dir-te que a la majoria de zones d'Andalusia el nen de dos anys ja pot cantar i ballar improvisant.

A nivell de supersticions i creences (què és cultura i forma de vida), en el vestit, l'alimentació, etc., el noi andalus porta la seva cultura i la porta a través del vocabulari que utilitza.

Els nois de la nostra escola, en relació a les formes dialectals andaluses no han tingut cap trauma, ja que els hem respectat més que el que es feia a la meua terra, on els mestres ens deien que parlàvem malament.

C. E. — A Verdum mai no he vist ballar sevillanes. Crec que depèn dels barris. Allà no transmeten res del que dius. És com si estiguessin desarrelats. El barri està despersonalitzat. No ha estat ni barri ni poble. Entre ells no hi ha sentit de grup.

J. M. — Això no es manifesta exteriorment, però existeix; hi és. Ho porten dins. Són sentiments i frustracions; són coses que la gent viu, però que no exterioritza.

A. M.^a R. — Nosaltres també diem que estan desarrelats culturalment. Els fills dels qui van venir aquí els anys seixanta han nascut aquí; notem que quan partim de les seves vivències, en parlar dels seus avis ho viuen, vibren, però, en canvi, quan volem treure alguna cosa més cultural (manera de ser del poble, etc.), si preguntem, per exemple, quan recollien les olives, el nen no ho sap. El treball és nostre per connectar i arribar al que era important per a ells i les seves famílies.

Arribem a la conclusió que això és degut a la brusquedat del canvi de la vida rural a la urbano-industrial. A Cornellà es viu submergit en tota la crueltat de la vida industrial: ciutat dormitori, manca de relació pares-fills, lloc de treball lluny del domicili, etc.

J. M. — Els nois no parlen de la seva cultura d'origen, perquè el seu pare no els

parla del seu treball anterior, al camp. En va marxar perquè no tenia feina i, evidentment, no els parla de la recollida *del olivo* —que, a més, ells deuen dir *aceituna*—; però quan el pare parla i actua espontàniament tot això surt. I això existeix.

C. E. — A la meua escola hi ha molts pares que ja estan aquí des dels tres anys i moltes mares són nascudes aquí. I no és la primera, sinó la segona generació la que arriba a l'escola. Potser per això, el que dius es va perdent.

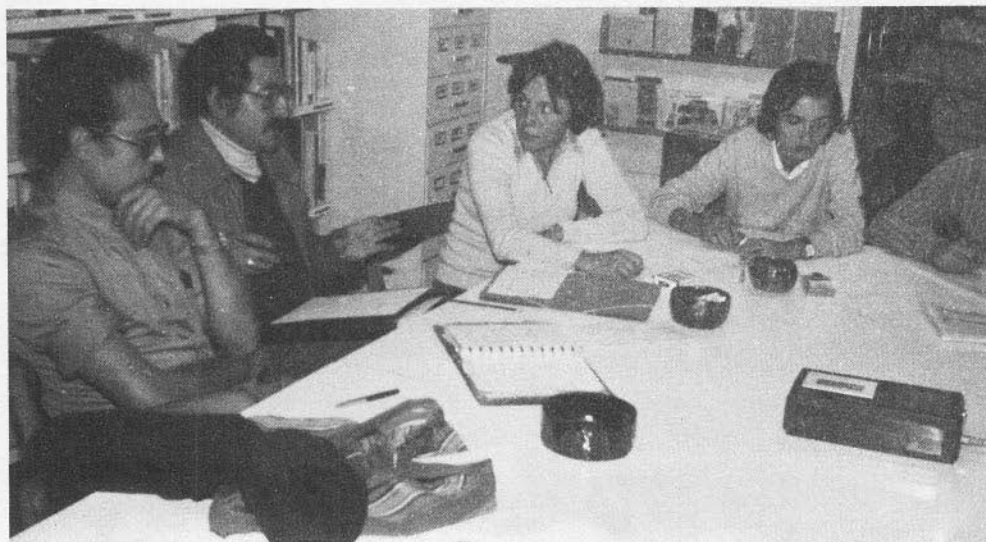
J. L. B. — Es podria parlar de tres cultures: a) la que els alumnes porten de casa seva (la seva forma de parlar, els seus costums); b) la que donàvem nosaltres, la «llibresca», l'oficial, que lluitàvem per donar-la d'una altra manera, més científica, més activa (portar els alumnes a exposicions, a concerts, etc.) i que topava amb el seu refús per tot allò nou i pel masclisme imperant a les seves cases, això ens produïa un gran descoratjament; i c) l'esforç per posar a la pràctica tot el que hem après a Rosa Sensat: una nova concepció pedagògica i una educació i treball escolar de cara a la transformació de l'escola. Però ha estat una història trista pel xoc i refús dels alumnes i famílies. Lluita solitària amb fracassos per no saber remodelar l'estratègia i poder canviar en funció dels resultats. Ara bé, l'esperança encara no és morta i esperem que sigui l'últim que desapareixi.

Podríem assenyalar tres coses per intentar sortir d'aquest cercle: tenir en compte la cultura dels llibres, de Madrid, «llibresca» i centralista; la cultura que porten els alumnes i que xoca, i aquest és el tercer punt, amb els formulismes dels mestres (a casa seva parlen d'una altra forma, etc.); l'esforç que hem fet per integrar aquestes tres coses —tenint en compte la nova pedagogia i les limitacions pròpies— ha estat sobrehumà: assignatura per assignatura i amb uns resultats bastant pobres i descoratjadors.

Falta un treball d'equip i a l'escola on ara estic sembla que no hi hagi ganes de fer-lo... Jo mateix no tinc orígens i em sento d'aquí com el que més.

P. E. — ¿Què està fent la vostra escola, concretament, respecte a la problemàtica dels immigrants?

A. M.^a R. — Nosaltres, a l'escola, com que tractàvem de fer escola catalana —amb catalans de Còrdova com diu un pare de l'escola— vam haver de plantejar-nos moltes coses. Partint d'entendre les arrels dels nens, com ja he dit anteriorment —fins on som capaços d'entendre, perquè en moltes coses no en som—, i ajudar-los a assumir la realitat actual tenint en compte la seva pròpia. En la programació fem revisió de continguts, experiències, etc. i no solament per estudiar millor Catalunya, sinó també fent reflexionar sobre la pròpia identitat. Treballem el tema de la immigració a Es-



panya i això suposa una reflexió per a ells.

Ambientalment, tot el que fem a l'escola és bilingüe: cançons, llibres, premsa, rètols... La parla colloquial dels mestres es fa en la pròpia llengua de cadascú. Tenim nens catalans i castellans barrejats per fer més fàcil l'adaptació i la integració. Hi ha qui diu que és millor d'altra manera. L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura la fem en la llengua materna, o sigui català i castellà, i pretenem que en acabar l'escolarització sàpiguen expressar-se en les dues llengües. La segona llengua escrita no s'introdueix fins els deu anys, i ja està!

C. E. — Nosaltres ho fem bastant semblant. Jo insistiria en el respecte que tenim per la parla materna del nen. Mai no els diem que parlen malament. Tenim molt en compte, com ja he dit abans, la llengua materna i les seves formes dialectals.

A parvulari s'expliquen contes. A primer grau quan comencen a escriure ho fan amb la llengua materna. Després s'introdueix el català i a segon es fan coses en català. A quart tots els nens tenen el llibre de Ciències Socials en català. I, a mesura que es fan grans, vull remarcar el que he dit abans, la importància de les sortides per al coneixement de Catalunya i el procés d'integració.

J. M. — Sempre, pel fet que la meitat dels mestres eren catalans, a l'escola no hi ha hagut cap refús per la llengua i la cultura catalanes. Respecte als textos en català, només tenim de 5 a 10 alumnes catalanoparlants i si volen poden utilitzar llibres en català i a dins i fora de l'aula parlen en català; però la majoria d'alumnes parlen en andalus. També treballem l'emigració preguntant als pares i buscant les arrels familiars de l'emigració.

De la cultura i folklore d'aquí celebrem dues festes, que el barri viu molt festiu (a l'escola fem festa): la festa de la Sardina i el Dijous Gras. Nosaltres també estudiem Catalunya, però no agafem el Llobregat, sinó el Besòs, que tenim al costat.

A nivell d'ambientació, escrivim els rètols en bilingüe. El que hem tingut sempre és professor de català, quan a cap escola estatal se'n feia, fins ara que s'està normalitzant i és quan va pitjor. Els professors de català van viure una situació molt dra-

màtica i més d'un va plegar. Era un treball molt dur i gens fàcil.

Ara mateix ho tenim bastant bé, ja que fins a 8è. i a partir de 4-5 anys tenim, una mica per casualitat, un professor català i un de castellà, als diversos nivells. Estem muntant una mica de català entre nosaltres: la meua companya em fa català i jo faig treballs manuals, tallers o una altra cosa. Jo crec que això és millor que no pas que vinguin professors que només donin català.

De tota manera, nosaltres estem reivindicant un professor de català, però crec que el tractament de la llengua i cultura catalanes és millor enfocar-lo com ho estem fent ara.

A. M.^a R. — Sí, jo penso que és millor; però, també crec que les escoles que tenim tanta dificultat per a la catalanització, hem de tenir un professor de català per ajudar els altres en fitxes, etc. Per ajudar els altres com a catalitzador, més que com a professor. Això ens ajudaria moltíssim i tranquil·litzaria una mica el professor en les seves dificultats diàries per realitzar un ensenyament bilingüe.

J. M. — Els professors de català de la nostra escola, fa un any, van fer un departament de català i van acumular un material molt bo que ens ha estat molt útil.

Respecte als pares, segur que tots volen —i els nens també ho volen— que els seus fills aprenguin el català. A la nostra escola necessitem uns quatre anys de rodatge perquè els nens aprenguin català.

C. E. — Els pocs nens catalans que hi ha a l'escola tenen molta dificultat per parlar i escriure bé el català. Gairebé prefereixen escriure en castellà. Els nens catalans surten dolguts d'aquest tipus d'escola amb un percentatge tan alt de nens castellans. Sembla que hi surten perdent perquè l'ambient pot més que no pas ells.

P. E. — Per les respostes sembla que el que preocupa més és la catalanització dels nens immigrants. Jo us preguntaria —tots heu dit que acolliu el seu propi origen, la seva cultura...—, el resultat quin és? ¿Surten nens híbrids o una barreja? ¿Són, en el fons, nens castellans o del lloc d'origen amb un vernís català o, pel contrari, s'arriben a catalanitzar de tal forma que perden els seus orígens? Jo crec que el re-

sultat, a nivell de personalitat, pot ser conflictiu. Perquè, què es senten ells? Quina identitat tenen d'origen? ¿Quina relació amb l'altra o les altres cultures? ¿Arriben a fer una síntesi d'aquesta situació?

C. E. — Jo crec que tenen la identitat de la tele.

A. M.^a R. — El problema és social i polític.

P. E. — Jo ho plantejo com a resultat del que s'ha fet fins ara.

C. E. — Jo diria que a la meua escola surten bastant integrats a Catalunya, però clar, com diu l'Anna M.^a hi ha també el problema social-econòmic que és tota una altra qüestió i planteja un altre tipus de dificultats que no són les lingüístiques.

Creç que es pot aconseguir que els nens immigrants tinguin el bagatge equivalent al dels catalans dintre la mateixa barriada.

J. M. — Nosaltres hem tingut una batalla perquè els nens acabessin l'EGB. En moltes ocasions el nen treballava i el pare estava aturat.

Ara, gairebé cap se'n va abans d'acabar l'escolaritat. El resultat de la pregunta és dur, ja que encara que sapiguessin català tampoc no tenen una sortida: hi ha problemes familiars d'alcoholisme, delinqüència, etc. No se senten del tot forasters a Catalunya, però se senten marginats de la cultura catalana. Això no té sortida si no canvia la situació social.

A. M.^a R. — És un problema que sobrepassa l'escola.

P. E. — Quan preparàvem el guió se'ns plantejava el problema de les manifestacions culturals de la gran ciutat. Però, ¿com viuen els nens immigrants les manifestacions vives de la cultura catalana? Per exemple, la nova cançó, l'Onze de Setembre, les festes de la Mercè, etc. ¿És a nivell d'estereotips, d'una forma folklòrica?...

A. M.^a R. — Depèn dels pares, de la seva sensibilització i del nivell cultural. Abans, que no hi havia tant d'atur, quan els alumnes acabaven vuitè quasi ningú no continuava els estudis a FP o BUP. Actual-

ment, amb l'atur, és diferent. Quan els pares estan més sensibilitzats veuen que tenen uns drets i els volen exigir, i empenyen més els nens perquè estudiïn i aquests tenen més objectius. Els altres, els porta l'ambient. No crec que estiguin més malament pel fet de ser emigrats a Catalunya, sinó per la situació social marginada.

C. E. — El problema és més social, que ser català o castellà.

P. E. — És difícil dir el que és la cultura catalana, en aquests moments, a Barcelona.

J. M. — Per exemple, jo recordo que en fer un mural sobre la pesca, un nen andalús va pintar sobre un vaixell la bandera catalana. A les manifestacions d'ensenyament d'aquests dies els pares i els nens criden en català: «Volem mestres». Les festes de la Mercè, que aquest any ha estat el primer que han arribat al barri, les festes majors, les cercaviles són coses que s'han assumit més o menys pels emigrats.

A. M.^a R. — Però al darrera hi ha els pares més sensibilitzats o bé que pertanyen a algun sindicat o partit.

J. M. — Sí, en aquests moments molts pares estan afiliats a un sindicat o partit.

P. E. — ¿Què hauria de fer l'escola en un marc òptim, a nivell d'intercanvi d'escoles o per pròpia iniciativa i a nivell de política educativa de Generalitat, ajuntament, etc.?

J. M. — Encara que sigui una frase que estiguem farts de repetir-la mai no es pot oblidar: sense un canvi social serà difícil que es normalitzi la vida a l'escola. Jo crec que aquest canvi no es donarà, de moment. Estem en una etapa de bastants problemes i la dreta, reorganitzada, està atacant amb força.

Coses possibles que es podrien fer? Nosaltres veiem que a Torre Baró, si hi hagués centres on es recollissin les dues, tres o quatre cultures que hi ha, s'apuntaria una Catalunya nova que s'ha d'enriquir amb les altres cultures dels immigrants, que seria una cultura catalana, però nova, en la qual ningú no se sentís ni marginat ni malament.

També s'ha de normalitzar l'ús del català, no solament com a llengua, sinó com a cultura: centres d'esplai subvencionats, excursions per Catalunya. A més de quantitat d'activitats per catalanitzar. Tot això serviria, a més, per evitar la delinqüència.

La cultura catalana també ha estat i està bastant desmantellada i s'ha de començar de nou.

C. E. — El primer que s'hauria de fer és normalitzar els mitjans de comunicació (tele, ràdio, premsa...). Als nens catalans, només els arriba la informació i els mitjans audiovisuals en castellà.

A les escoles, crec que s'hauria de barrejar els castellanoparlants i el catalanoparlants.

I... fer el que es pugui!, encara que és un problema que no té massa sentit, però...

A. M.^a R. — Estic d'acord amb el Pepe (J. M.). Ara bé, jo crec que som una minoria tan escandalosa les escoles amb percentatge elevat d'immigrants que fem un plantejament d'escola catalana, que gairebé aquí hi som tots. M'esgarrifa els pocs mitjans amb què contem. És vergonyós que es parli de català, de Catalunya i de cultura catalana i que s'ignori aquesta quantitat tan gran de nens de parla castellana que van a l'escola. Aquests centres estan en zones suburbanes i no sembla

que els amoïni aquest fet.

A mi, se m'ha dit que nosaltres no som ni podem ser escola catalana, perquè no fem les classes en llengua catalana. Mentre tot això continuï així, estem molt acorralats i tenim pocs mitjans. Em sembla que s'hauria de crear el que sigui, però que parteixi de la realitat, de gent que hagi trepitjat escoles. Que funcioni el que sigui, però partint del coneixement de la realitat. Jo tampoc confio en grans canvis i ja sabem que l'escola no ho arregla tot, però que facin un plantejament que, almenys, en el medi escolar, ens deixin arreglar el que poguem. Que ara ni això podem fer!

C. E. — A més, els mestres que arriben de fora, amb el sistema d'oposicions, tenen grans dificultats, els costa molt adaptar-se i no tots tenen una bona actitud. M'han arribat notícies que quan arriba el professor de català, a l'escola estatal, molts mestres el miren amb rebuig i els alumnes li plantegen problemes de disciplina, el miren com si fos l'antic professor de falange. Hi ha una mala actitud enfront d'ell i a part del problema laboral, que aquesta situació representa per a molts professors de català, hi ha dificultats d'integració a l'equip escolar. Potser aquest sistema és un mal plantejament de la qüestió, però la situació és bastant greu.



J. L. B. — Jo diria que el menyspreu que ha tingut el mestre català per l'escola estatal, que des de bon començament ha preferit la privada, ha estat la causa que molts de nosaltres hàgim hagut de venir de fora a ocupar les places de l'escola estatal. Hi ha dues tendències: gent que ens volem integrar i quedar-nos a viure a Catalunya i gent que ve de pas, sense intenció d'integrar-s'hi. El que dol és que el 80 % de pares de la meua escola, per exemple, volen que els seus fills aprenguin i entenguin el català i nosaltres no podem satisfer aquest desig.

En vint anys és possible que desaparegui el català si no hi ha una gran campanya de catalanització cultural dels barris —a imatge de les campanyes d'alfabetització de Fidel Castro a Cuba.

Clar que no poden haver-hi imposicions. Moltes vegades els mestres de català vénen a la nostra escola en pla de conquesta i això provoca reticències.

Jo distingiria entre cultura i expressió. La llengua està relacionada amb la cultura, però no l'abasta totalment. Hi ha elements culturals: formes de vida, costums, etc. que no passen a través de la llengua. Els exemples dels escocesos a EE.UU. i de l'entrada de R. Tagore a la cultura occidental són prou significatius. S'ha d'invasió culturalment el camp de l'expressió, a tots els indrets i en totes les manifestacions.

Jo crec que manipular o dominar una eina, com és la llengua, podria vehicular la cultura andalusa, estremenyà, etc. i, fins i tot, enriquir-la en alguns punts. Per això és bàsic el domini de la llengua catalana pels immigrants, amb altres cultures i llengües, ja que això millorarà —i no crec que produeixi cap trauma— i ampliarà la seva expressió cultural.

J. M. — Jo crec que la possible alternativa que estem vivint abasta diferents punts. A nivell de mestres, els qui no som catalans d'origen, que no ens rebutgin. Després cal un esforç i una gran campanya a nivell de barris amb plantejaments catalans de cara a una comprensió i una actitud humana d'acolliment als immigrants. S'hi ha d'abocar la Generalitat, l'Ajuntament, els Partits i Sindicats, Associacions de Pares en aquesta magna tasca de sensibilització i catalanització respectuosa. També s'hauria de fer un esforç, la coordinadora d'espectacles —com fa en

Xesco Boix— hauria d'anar pels barris, als centres d'esplai, fer cercaviles, etc. La situació és fatal. Sens dubte, l'enfocament és enriquir la cultura catalana amb els nous elements. Actualment, hi ha més d'un milió d'emigrants aquí i s'han de tenir en compte.

A les assemblees de mestres justament ara es comença a permetre el fet de parlar en català, però fins fa poc quan es parlava en català, els mestres castellans no ho entenien i no ho acceptaven: *que hable en cristiano*, deia algú.

A. M.^a R. — A Cornellà, a les assemblees de mestres no s'ha aconseguit encara. En canvi, a les fàbriques, quan els treballadors fan assemblees es respecten l'expressió en la seva llengua. I amb els mestres, de moment, això no ho hem aconseguit.

J. M. — A part d'això, el problema que tenim els mestres del barri és que volem fer català i no podem. Jo estic fart d'anar a l'ICE i no hi ha forma d'aclarir res. Si els cursets de l'ICE estiguessin descentralitzats a nivell de barri aniria millor.

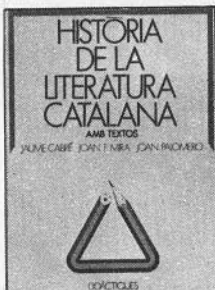
P. E. — Crec que els responsables d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat no han afrontat les coses amb l'esperit i l'energia que la situació demanava i no val dir que no hi ha diners, si tenim memòria col·lectiva. A vegades sembla que seguim els models burocràtics i acadèmics del MEC. Això pot haver influït en l'actuació dels ICes que ha estat només de suplència. En l'època de la República, a part de posar al davant els millors homes i dones de l'ensenyament, es van donar tot tipus de facilitats: cursets per correspondència, cursos descentralitzats, etc.

C. E. — Però, llavors, hi havia pocs mestres...

A. M.^a R. — Raó de més! Ara que n'hi ha molts s'haurien d'abocar més esforços i donar més facilitats, si no volen actituds de rebuig... Una acció decidida de les instàncies polítiques no hi és!



Edicions 62 i Rosa Sensat presenten:



HISTÒRIA DE LA LITERATURA CATALANA AMB TEXTOS

*Jaume Cabré, Joan F. Mira,
Josep Palomero.*

Col·lecció Rosa Sensat, 5. DIDÀCTIQUES.

Una obra pensada especialment per als alumnes de B.U.P. i Formació Professional. Inclou una antologia dels textos més importants.

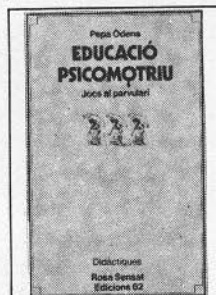


Programació i orientacions per a una DIDÀCTICA DE LA MATEMÀTICA AL PARVULARI

M. Antònia Canals

Col·lecció Rosa Sensat, 2. DIDÀCTIQUES, 64 pàgs.

Aquest llibre recull programes, orientacions, sobretot per als aspectes més nous de l'ensenyament de la Matemàtica avui, i una petita mostra d'exercicis.

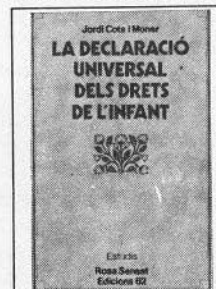


EDUCACIÓ PSICOMOTRIU Jocs al parvulari

Pepa Òdena

Col·lecció Rosa Sensat, 1. DIDÀCTIQUES 120 pàgs.

Conjunt de fitxes de jocs motrius d'educació global, pensats per a mestres de parvulari i per a qualsevol persona que treballi amb nens de 3 a 6 anys.



LA DECLARACIÓ UNIVERSAL DE DRETS DE L'INFANT

Jordi Cots i Moner

Col·lecció Rosa Sensat, 3. ESTUDIS, 312 pàgs.

Amb aquesta declaració, proclamada per les Nacions Unides el 20 de novembre de 1959, ens trobem davant del reconeixement jurídic de les necessitats dels infants. Aquest treball voldria contribuir que es formulí una política de la infantesa al nostre país.

LES CIÈNCIES SOCIALS A LA PRIMERA ETAPA D'E.G.B.

*Montserrat Casas, Onofre Janer,
Josep M. Masjoan*

Col·lecció Rosa Sensat, 4. DIDÀCTIQUES

Les ciències socials tenen una funció crítica respecte a la realitat social en la qual els alumnes estan inserits. Aquesta obra vol ser una ajuda als mestres per a fer una lectura correcta de la realitat i iniciar els alumnes en una introducció científica a les ciències socials.



LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA

1. Introducció

Si algun tema ha de tenir una especial significació i un tractament acuradíssim a les escoles catalanes avui, aquest tema és, sens dubte, el de la immigració. I no precisament per la novetat del fenomen —que ja no ho és tant— sinó per les conseqüències que se n'han derivat i se'n deriven encara, **totes** les quals incideixen plenament dins l'àmbit i dins la tasca escolar.

Probablement, de totes les conseqüències del fenomen migratori, la més coneguda, la més analitzada i per a la qual ja hi ha algunes solucions —no m'atreviria a dir, ni de lluny, que ja és resolta— és la problemàtica lingüística: el fet de conviure en un tant per cent molt elevat d'escoles el català i el castellà. Aquest fenomen, però, no té el mateix impacte a tota Catalunya, sinó que és més viu a les zones on hi ha un percentatge molt elevat d'immigrants (especialment a Barcelona i a la seva àrea).

No crec que aquesta sigui l'única conseqüència, com algú podria creure, del fenomen migratori en relació a l'escola. El mateix fet lingüístic amaga o ens desvetlla tot un conjunt d'altres conseqüències tan importants com la lingüística. Algunes són de tipus socio-econòmic: la mateixa existència de zones urbanes destinades a la immigració amb uns dèficits urbanístics i de serveis alarmants (només cal recordar la recent vaga d'escoles a principis d'aquest curs, i les causes que la van provocar, per iniciar el tractament d'aquest tema), o la progressiva desertització d'algunes comarques catalanes amb l'abandonament, a partir dels anys 60, de la població jove, la davallada de la taxa de natalitat i el consegüent —conseqüent?— tancament de moltes escoles i la creació d'escoles concentrades, en podrien ser dos exemples ben diferenciats.

Altres conseqüències són de tipus cultural: la convivència de dues o tres comunitats culturals diferents, però amb voluntat integradora, ha de possibilitar un enorme enriquiment de la cultura catalana, que ha de trobar a l'escola l'ampli ressò que aquest fet com-

porta per al futur del país. També l'engoliment progressiu i en molts aspectes irreversible de la cultura rural per la urbana ens ha de donar elements de reflexió i anàlisi imprescindibles per a la tasca escolar. Dins d'aquest conjunt, però amb un tractament específic, cal situar, evidentment, el fenomen lingüístic.

Haig d'assenyalar, també, les conseqüències polítiques de la immigració. La més coneguda, la més tractada, la més vella, però també la més perillosa és la que es deriva dels intents d'enfrontar, de dividir, els catalans en funció del seu lloc d'origen. És el vell perill del lerrouxisme. L'escola té una gran tasca a fer, no solament en l'explicació d'aquest fenomen, de les seves causes i del que s'hi amaga, sinó també en la creació de les bases d'una autèntica convivència nacional i democràtica, pluralista i integradora alhora, que acabi amb el virus lerrouxista ara i en el futur dels nostres alumnes.

I, finalment, no hem d'oblidar les conseqüències personals, vivencials, dels immigrants. Conseqüències de molts tipus i algunes de les quals sortosament ja s'han superat, però d'altres els colpeixen fortament, no tant com a conseqüència directa de la immigració, sinó del sistema econòmic que l'ha fet possible (per exemple, les seqüeles de l'atur, avui especialment greu a les zones de forta immigració).

No voldria acabar aquesta llarga introducció sense parlar de dos aspectes que hem de tenir en compte a l'hora de treballar la immigració a l'escola. En primer lloc, no hem d'oblidar que Catalunya ha estat centre receptor d'immigrants de la resta de l'estat espanyol i alhora centre generador d'emigrants d'unes comarques cap a altres. La immigració no es reparteix proporcionalment per tota Catalunya, sinó que fonamentalment es centra a les zones industrialitzades, a les zones més riques del país. Existeix també una Catalunya que s'ha vist obligada a prescindir de la seva mà d'obra, que no ha pogut competir amb la Catalunya industrial, que ha generat emigració. Si bé és veritat que els immigrants d'aquestes zones no han patit el problema lingüístic i s'han integrat amb relativa faci-

litat a la societat urbana, n'han hagut de patir d'altres (com el mateix fet de veure's obligats, per subsistir, a abandonar la seva terra). A més, les zones generadores s'han despoblant progressivament, i han estat durant molt temps abandonades a la mà de déu. Formen el que algú ha anomenat la Catalunya pobra, amb problemes semblants a les altres regions de l'estat generadores d'emigració.

En segon lloc, vull recordar que a part dels immigrants de la resta de l'estat —la majoria del total de població immigrada a Catalunya— hi ha entre nosaltres immigrants d'altres comunitats i indrets del món. Constitueixen una immigració minoritària, les causes de la qual són fonamentalment dues: polítiques, en el cas de molts exiliats sud-americans, i econòmiques en el cas dels immigrants procedents d'Àfrica (del nord o del centre). Encara que no es tracti d'una immigració definitiva, puix que entre aquests immigrants hi ha la voluntat de retornar als seus llocs d'origen i per tant no es presenten els problemes d'integració suara esmentats, crec que també l'hem de tractar a l'escola a fi de crear les bases que evitin jutjar aquesta immigració amb esquemes sortosament ja superats i que desdirien de l'esperit solidari dels catalans.

* * *

L'experiència que ara presento ha estat treballada amb alumnes de 8è. d'EGB de l'Escola Pla Ferreras de Sant Cugat del Vallès, amb la col·laboració dels estudiants de Magisteri de l'Escola de Mestres de Sant Cugat, durant

els cursos 1977-78 i 1978-79. Crec que el tema es pot treballar també a qualsevol altre nivell de la 2a. etapa i als darrers cursos de la 1a., si bé, en cada cas, se li ha de donar el tractament adequat.

Em sembla evident que dins la programació de CCSS de 8è., sigui quin sigui l'enfoc metodològic que li donem, hem d'analitzar els canvis demogràfics produïts durant els segles XIX i XX; canvis relacionats molt directament amb el procés industrialitzador, en les seves diverses etapes, pel que fa a Europa Occidental, Espanya i, molt concretament, a Catalunya. De la magnitud d'aquests canvis, de les seves causes i conseqüències, de la dinàmica i periodització, dels condicionants i dels mitjans, de la concreció a partir de l'àmbit més proper al noi i de la seva abstracció possible i necessària en podem fer els objectius del tema. No hi ha dubte que el tema és prou vivencial i prou motivador com per lligar el treball escolar a la vida dels nostres alumnes i al seu entorn familiar i social, que és, en definitiva, el que pretenem que entenguin. A més, el tema permet la utilització d'abundants recursos didàctics que trenquen la monotonia que encara massa sovint donem a les nostres classes.

Els **continguts** del tema són, breument, els següents:

- a) Què entenem per migracions. Convé clarificar de seguida la diferència que hi ha entre emigració i immigració, puix que això pot ser causa d'innombrables confusions al llarg del tema.

DEBAT INTRODUCTORI

Parqué y solución del catalán

- Enseñar en las categorías catalán y castellano.

- Más cosas de catalán que de inglés.

- No se puede aprender el inglés sin conocer el idioma propio.

- Hacer 2 horas de inglés y de catalán

- 34 b) Migracions interiors: direcció i periodicitat.
causes: els desequilibris regionals. La situació socio-econòmica en les regions generadores i en les receptors d'emigració.
conseqüències: demogràfiques, econòmiques, urbanístiques, socials, culturals i polítiques.
- c) Els altres desplaçaments de població.

Plantejament didàctic

El punt de partida fou la mateixa classe i els protagonistes els mateixos alumnes. Es



Quando en un pueblo les cierran el sitio donde trabajan o se les acaba el trabajo los trabajadores emigran a las ciudades industrializadas.

tractava de saber quina llengua parlaven habitualment i familiar els alumnes i per què. L'exercici era fàcil: s'havia de calcular el percentatge d'alumnes nats a Sant Cugat, a Catalunya i a la resta d'Espanya, així com el de castellano i catalanoparlants. Les causes d'aquesta situació van anar sortint al llarg d'un debat, preparat prèviament en cada equip, com també sortiren les solucions que, a nivell de classe i escola, teníem a mà per intentar modificar-la.

Un cop constatat aquest fet i les seves causes a un nivell força elemental, es va evidenciar la necessitat d'aprofundir en l'estudi d'aquelles. Necessitàvem dades que ens ajudessin a escatir per què els pares s'havien establert a Sant Cugat. Per equips es van pensar les preguntes que hauríem de fer, preguntes que després d'una posada en comú, es van convertir, més o menys, en la següent enquesta:

- | | | |
|--|---|----------------|
| 1. Lloc de procedència i any de sortida | } | PROCEDÈNCIA |
| 2. Lloc de destinació i any d'arribada | | |
| 3. Edat en el moment de la sortida | } | QUI EMIGRA |
| 4. Estat civil | | |
| 5. Nombre de membres de la família (abans) | } | PER QUÈ EMIGRA |
| 6. Estudis realitzats | | |
| 7. Ocupació laboral anteriorment | } | CONSEQUÈNCIES |
| 8. Ocupació laboral actualment | | |
| 9. Per què se'n va haver d'anar | } | PER QUÈ EMIGRA |
| 10. Per què va escollir Sant Cugat | | |
| 11. Problemes amb què es va trobar en el lloc de destinació:
— d'acolliment
— allotjament
— treball
— altres problemes | } | CONSEQUÈNCIES |
| 12. ¿Se'n va anar més gent? ¿Quina gent se'n va anar? | | |
| 12. Quina relació manteniuen amb el lloc d'origen | } | CONSEQUÈNCIES |
| | | |

Aquesta enquesta la van passar als pares i avis. De fet, es pot passar també a l'altra gent en cas que el percentatge d'immigrants a l'escola sigui molt baix o nul. L'enquesta es

va convertir en un recurs fonamentalment motivador i ens va proporcionar dades de tots aquells aspectes que interessava analitzar i constatar. El pas cap a la confrontació d'aquestes dades amb altres informacions més generals fou així molt fàcil.

Conegut el lloc de procedència de pares i avis, ens interessava conèixer el dels habitants de Sant Cugat (això fou possible a partir de les dades que ens va facilitar l'ajuntament), a fi de relacionar-lo, després, amb els principals corrents migratoris produïts a l'Estat espanyol durant els anys 1961-1970. Un cop situats a quatre mapes d'Espanya l'origen dels habitants que durant aquests anys s'havien desplaçat a Madrid, Barcelona (els més importants per nosaltres), País Basc i València,² vam agrupar les províncies per regions a fi d'obtenir els totals d'emigrats, i poder, utilitzant el quadre d'indicadors socio-econòmics de l'any 1973 elaborat per Tamames,³ relacionar les regions generadores d'emigració i les receptores amb aquests indicadors (bàsicament ingressos i nivell de vida). Vam comprovar que les migracions es produeixen a causa de diferències en els ingressos i nivells de vida i van des de les regions més pobres cap a les més riques. Els vaig fer observar, però, que de les quatre «províncies» catalanes només rebia immigrants en quantitats considerables Barcelona. Per treballar més detalladament les causes de l'emigració vaig subministrar als alumnes algun text⁴ i vaig utilitzar, a part de les dades de l'enquesta, altres recursos més originals, com ara poemes i cançons i revistes. Vam fer una audició musical d'alguns temes cantats relacionats amb l'emigració (Labor-

deta, Miró Casabella, La Trinca). Analtzàrem, també, un número monogràfic de la revista «Secano» (òrgan de l'emigració aragonesa a Catalunya) dedicat al tema.

Les conseqüències de la immigració les vam estudiar utilitzant, a part dels recursos anteriors, el llibre de text (Orbe), el fulletó **La immigració i l'autonomia**⁵ i la premsa diària. La premsa diària és una bona font d'informació, poc utilitzada encara a les escoles, que ens permet relacionar qualsevol tema amb la realitat.

Vam agrupar les conseqüències segons fossin pel lloc d'origen o de destí, classificant-les per temes segons el tipus de problemàtica que tractessin. En el cas de la premsa, la major part de notícies ens informava bàsicament de la problemàtica urbanística i de serveis de les zones —barris i ciutats— receptors d'immigrants.

Gran part del tema es va centrar en l'estudi de les migracions en els darrers quaranta anys a causa de la seva importància quantitativa i qualitativa. Però, abans de concloure el tema, vam parlar també del paper que havia jugat l'emigració en l'evolució de la població catalana en els 200 darrers anys, tant la interior com l'exterior; així com de les migracions cap a l'estranger (cap a Amèrica durant el segle XIX-principis del XX, cap a Europa Occidental durant els darrers 40 anys) i d'altres tipus de desplaçaments de població (migracions forçoses d'esclaus —Kunta Quinte en fou el pretext—; de temporada —cambrers, veremadors; d'oci —el turisme—, entre el domicili i el lloc de treball —molts residents a Sant Cugat treballen a altres poblacions— o entre el domicili i la segona residència).

A les conclusions finals va quedar ben clar que tant les causes com les conseqüències de les migracions obeeixen a una desigual distribució de la riquesa entre les diferents zones de l'estat espanyol i fins i tot dins les mateixes zones, resultat de l'evolució històrica dels darrers anys durant els quals s'ha anat consolidant el sistema capitalista espanyol.

La valoració que faig del tema després de dos anys de treballar-lo sistemàticament a 8è. em referma en la seva importància, tant per la proximitat amb què és viscut pels alumnes, pels elements que els aporta per a la comprensió del món en què viuen, com pel fet de ser un dels elements fonamentals de la realitat actual de Catalunya.

1. «Destino de las tres principales corrientes migratorias de cada provincia. 1961-1970», publicat a *Anuario económico y social de España. 1977*, dirigit per R. Tamames. Barcelona, 1977. Ed. Planeta, p. 204.

2. A partir de les dades de *Destino de las tres...*

3. Publicat a *Anuario económico y social de España. 1977*, p. 91.

4. CAPEL, Horacio: «Los estudios acerca de las migraciones interiores en España» a *Estudios sobre el sistema urbano*. Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1977. Aquest treball recull tota la bibliografia publicada sobre aquest tema fins l'any 1967.

5. Publicat pel Congrés de Cultura Catalana l'any 1977. Podeu consultar també *La immigració com a tòpic*, publicat per l'àmbit d'Estructura Social del CCC, 1977.



DELEGACIÓ
D'ENSENYAMENT
CATALÀ
ÒMNIUM
CULTURAL

LA DELEGACIÓ D'ENSENYAMENT CATALÀ (DEC)

D'ÒMNIUM CULTURAL CONVOCA ELS **PREMIS BALDIRI REXACH**



FUNDACIÓ
JAUME I

Dotats per la FUNDACIÓ JAUME I
per al foment de L'ESCOLA CATALANA

PREMIS A ESCOLES

10 premis de 200.000 ptes.

Per la qualitat global de llur gestió escolar en l'aspecte concret de la catalanitat. Cal presentar un qüestionari que poden demanar a la DEC, Delegació d'Ensenyament Català d'Òmnium Cultural.

PREMIS A MESTRES

3 premis de 100.000 ptes.

Per a treballs consistents en programacions individuals o de departament o textos elaborats en català, especialment de la 1.ª i 2.ª Etapes d'EGB sobre Ciències Socials o Matemàtica i de Llengua, Història o Geografia de BUP.

PREMIS A ALUMNES

30 premis consistents en material escolar per valor de 15.000 ptes.

Per a treballs realitzats en equip per alumnes d'EGB, BUP o FP de primer grau. Aquests treballs poden versar sobre qualsevol de les matèries o àrees dels cicles indicats o bé ésser el resultat d'activitats escolars tals com visites, festes, murals, diaris de classe, etc. Cal que siguin redactats en català i seran valorats especialment aquells treballs que suposin un esforç de penetració en la realitat catalana.

INFORMACIÓ I LLIURAMENT DE TREBALLS A LA DEC
Delegació d'Ensenyament Català.
Passeig de Gràcia, 42-4rt Barcelona-7 Tel. 318 30 28
O A LES DELEGACIONS D'ÒMNIUM CULTURAL.

L'ALIMENTACIÓ A L'ESCOLA BRESSOL



Un dels objectius que té l'Escola Bressol és el de satisfer les necessitats bàsiques dels infants. Entre aquestes podem comptar:

- a) L'alimentació.
- b) El descans.
- c) La higiene del cos.

Moments no pas rutinaris, malgrat la seva repetició, ben al contrari, són activitats que tenen valor per elles mateixes, ja que són bàsiques a la vida de l'infant petit.

En aquests primers anys de vida, el moment de l'alimentació, així com el moment d'anar a dormir o del canvi de bolquers, suposa una estona de *contacte totalment individualitzat* amb cada infant. L'educadora o l'educador, amb el contacte físic i la relació que té amb cada infant —durant l'alimentació, en tenir-lo als braços per posar-lo al bressol o en rentar-lo i vestir-lo— crea uns lligams afectius que són font de satisfacció i d'intercanvi mutu.

Durant els primers anys, l'infant va fent tota mena de noves experiències que el portaran d'una dependència inicial vers l'adult a *valer-se per ell mateix*, en tot el que fa referència a la seva persona.

Perquè aquesta autonomia de l'infant arribi a ser possible, cal:

- a) Que respectem el seu ritme personal.
- b) Que la introducció de canvis es faci de forma lenta i gradual.
- c) Que l'ambient sigui tranquil, estimulador i regular perquè permeti que l'infant visqui les noves experiències de forma positiva.
- d) Que l'infant pugui establir una relació afectiva amb la seva educadora o educador.

Per altra banda, l'actitud de l'adult ha de ser:

- a) Flexible i oberta, per afavorir el creixement de l'infant.
- b) Atenta, per poder captar la seva evolució.
- c) Sense presses, a fi de poder experimentar plaer quan comparteixi les experiències dels infants.
- d) Disponible per al treball de reflexió, amb l'equip i per intercanviar amb els pares per aconseguir una coherència de cara a l'educació dels infants.

L'alimentació

L'alimentació no solament satisfà la necessitat de nutrició, també és important per la relació que té amb l'estat anímic de l'infant. Els infants ben alimentats estaran en bones condicions, tant per fer un correcte creixement físic com per enfrontar-se a les malalties. Alhora, experimentaran benestar en adonar-se que les seves necessitats són ateses. L'aspecte de nodriment està lligat a la qualitat i quantitat d'aliment adequat a l'edat, així com a les necessitats de cada infant. L'aspecte afectiu és condicionat per la relació que s'estableix entre infant i adult durant l'alimentació.

Aspectes psicopedagògics

Per al lactant, a través de l'alimentació, s'està construint la base de tota la relació personal posterior; és per això que és tan important que hi hagi continuïtat en la relació: infant-educador, ja que no pot haver-hi intercanvi relacional veritable si canvia sovint la persona que té cura de l'infant.

Per altra banda, la boca, a més de ser la zona d'alimentació és utilitzada, per l'infant, com a element d'exploració, tant del propi cos (mans, peus...) com dels objectes exteriors.

A mesura que creix, les possibilitats de l'infant s'amplien; farà noves experiències durant l'àpat, tant a nivell sensorial com de comunicació quan menjarà al costat d'altres companys, i d'adquisició d'hàbits entorn de l'alimentació.

L'infant participa activament en l'alimentació segons les possibilitats que té a cada edat:

Durant el primer any, pot palpar el biberó, connectar amb l'adult a través de la mirada, xuclar amb força, posar les mans dins el plat i «pastar» els aliments, intentar agafar la cullera quan li donem el menjar i acompanyar-la fins la boca, rosegat una galeta, aguantar el got per beure (amb ajuda), parar atenció a les paraules de l'adult, fer moviments d'imitació de la mímica i dels sons que acompanyen l'acció de menjar, etc.

Donada l'evolució tan espectacular que fa l'infant en aquest període es troba amb molts canvis en l'alimentació i ha de fer tota una sèrie d'adaptacions per passar:

1. De biberó a cullera.
— És la introducció d'un nou element, objecte portador de l'aliment.
2. De dolç a salat.
— Aquí el que ha d'incorporar és un nou gust.

3. De líquid a sòlid.

— Tot descobrint les diferents consistències dels aliments.

Aquests canvis, cronològicament, van acompanyats d'una nova possibilitat, la de passar de la posició de reclinat a assegut, posició que afavorirà la participació de l'infant. Donat que l'alimentació és una experiència vital, és important la forma com la integra l'infant. Per això, valorem especialment:

- a) El contacte físic; l'infant menjarà a la falda de l'adult fins quasi al final del primer any.
- b) L'ambient físic, tranquil.
- c) La predisposició de l'adult per compartir amb l'infant l'experiència de l'alimentació, perquè pugui arribar a haver-hi comunicació.
- d) L'actitud de l'adult davant les iniciatives i les preferències de l'infant, que haurà de respectar-les i potenciar-les.
- e) La importància del llenguatge de l'adult (el to de veu, la cadència, el ritme) i les paraules que l'infant anirà associant a cada experiència d'alimentació li serviran com a punt de referència per poder integrar-les posteriorment i poder anticipar i reproduir aquesta experiència a la seva memòria.

Durant el segon any, l'infant ja comença a compartir, en petit grup, el moment de l'alimentació amb altres companys i a la taula,



cosa que representa un interès comú: «el menjar».

Aquesta situació estimula els infants a menjar sols, agafen els trossets de menjar amb els dits i se'ls posen a la boca, omplen la cullera i van fent l'aprenentatge de menjar sols.

És important l'actitud de l'adult, tant per ajudar-los com per encoratjar-los a fer-ho sols. Saben també sostenir el got per beure sols, mastegar aliments sòlids, apropar la seva cadira a la taula, reconèixer el seu pitet, recollir el plat, etc.

Aquesta situació de petit grup afavoreix la imitació i estimula el llenguatge relacionat amb una experiència tan vital com és alimentar-se.

Els infants podran anar associant les paraules que repeteix l'adult en anomenar els objectes i les accions relacionades amb «menjar» i després podran també reproduir-les.

Durant el tercer any, l'autonomia dels infants permet que participin activament en la preparació de l'àpat, que col·laborin ajudant a parar i desparar la taula, repartir els plats, els pitets o altres petites tasques, respectant la participació dels companys.

Ja saben menjar sols i troben gust a tastar aliments nous i presentacions diferents.

El llenguatge que ja tenen assolit els permet la comunicació mentre mengen, tant amb els companys com amb l'adult. El nivell de pensament els permet interessar-se a fer noves adquisicions relacionades amb l'alimentació: qualitat o atributs dels aliments (color, gust, temperatura...) per la qualitat, per l'origen, etc.

L'actitud de l'adult haurà d'afavorir:

- Les iniciatives dels infants i acollir-les.
- La participació i col·laboració tant amb els companys com amb l'adult.
- La comunicació entre ells i amb l'adult, tant per enriquir l'expressió com per afrontar els petits conflictes de convivència.
- La consolidació d'uns hàbits que els permetran arribar a ser autònoms i augmentar, així, les possibilitats d'obtenir plaer i enriquir la seva personalitat.

Els problemes d'alimentació, amb totes les possibles causes, des d'actituds dels educadors fins a trastorns orgànics o emocionals de l'infant, constitueixen un tema que per ell sol demanaria un altre article.

Una activitat concreta:

L'aprenentatge de fer servir la cullera

La cullera, coneguda per l'infant des de ben aviat (durant els tres primers mesos) per prendre petites quantitats de suc de fruita i més endavant les farinetes dolces, pren nova importància quan l'infant s'hi interessa amb intenció de MANIPULAR-LA. Aquesta cullera que va i ve del plat a la boca té un gran interès per l'infant, no solament pel seu desplaçament, sinó perquè, amb aquest, cada vegada rep l'aliment.

L'experiència d'agafar la cullera per sí mateix i intentar portar-la fins la boca, per obtenir la mateixa satisfacció, és una acció molt complexa que ja ve de lluny i és facilitada tant per l'actitud de l'adult quan l'infant palpava el biberó o volia tocar la cullera o el menjar de la tassa, com per les noves possibilitats MOTRIUS (la prensió voluntària) i per tot un recull de petites EXPERIÈNCIES PERCEPTIVES prèvies que permeten a l'infant arribar a fer aquesta associació: cullera-boca-menjar. El fet de poder associar la cullera amb el menjar és una RELACIÓ que li permetrà també fer-ne d'altres. L'experiència del desplaçament de la cullera està relacionada amb la situació i el desplaçament dins l'ESPAI pròxim.

Aquestes primeres experiències de l'infant per alimentar-se són importants quan provenen d'iniciatives seves. L'adult ha de valorar-les i la seva funció és «possibilitar-les» i comparir-les amb l'infant, mai no ha de forçar-les ni frenar-les, ja que això ofegaria els seus *intents d'autonomia* en el menjar. Aquesta manipulació comporta necessàriament embrutar-se i escampar menjar, per prendre contacte amb l'aliment.

Hi ha altres aspectes que poden afavorir aquest aprenentatge, com són LA IMITACIÓ, en veure altres infants que mengen i proven de fer-ho sols. També el LLENGUATGE; en anomenar «la cullera» ho anirà relacionant amb totes les experiències en què intervé una cullera. Finalment, el JOC. Una experiència tan vital com menjar és sovint reviscuda pels infants en els seus jocs: donar menjar amb la cullera, a la nina, als companys, a l'educador, menjar coses imaginàries omplint la cullera dins d'un pot, etc.

En determinat moment, menjar amb la cullera ja serà un HÀBIT que es farà automàticament i altres interessos donaran pas a nous aprenentatges per part de l'infant. **Núria Jiménez**

LES JOGUINES I JOCS DELS INFANTS D'ESCOLA BRESSOL

Quins són els jocs i joguines més adequats per als infants abans dels tres anys?

Aquesta pregunta sempre resulta un xic difícil de respondre, ja que moltes vegades no és la joguina que li donarem la que acomplirà un paper important, sinó el joc que en derivarà.

Durant el primer any de la vida es poden diferenciar quatre etapes en la relació que estableix l'infant amb les joguines.

1. Un primer període, situat entre els 0-4 mesos, en el qual el nen estableix amb les joguines un tipus de relació purament perceptiva; el nen mira els objectes i quan els toca ho fa d'una forma quasi involuntària i arrítmica.

Un sonall, un mòbil, un mirall en el qual queda reflectida la seva pròpia imatge, són suficients per a l'infant en aquests primers mesos de la vida.

2. Dels 5 als 8 mesos, el nen necessita un espai gran on poder passar les estones que no dorm. Les joguines que estimulin el desplaçament com pilotes, pots, cilindres, qualsevol cosa que rodoli, afavorirà el seu gateig incipient, així com les que, en ser manipulades ja conscientment per l'infant, produeixin un so, so que incitarà el nen a romandre actiu; així se'ls pot donar una cinta amb pica-rols, paper de cellofana, un timbal, etc.

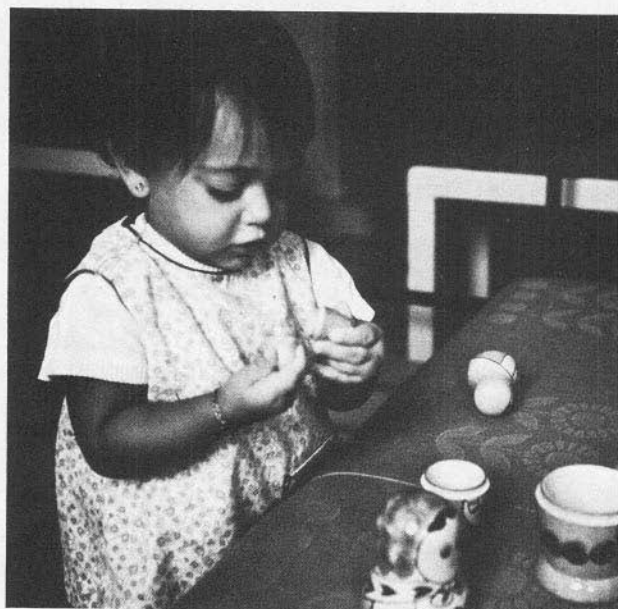
3. Cap als 9-10 mesos, el nen sent amb més claredat les seves necessitats afectives. Procurarem, per tant, a l'infant joguines càlides, nines de drap, bestioles de pèl suau, un coixinet, draps...

4. Al voltant dels 12 mesos, els nens poden començar a adonar-se de les diferents qualitats de les joguines. Convindria tenir-ne de diferents materials, de diferents colors: pots de plàstic, tapadores, robes de diferents qualitats, capsos on poder-hi posar altres objectes, un ninotet mecànic que amb els seus moviments embadalirà als petits, etc.

Durant el segon i tercer any, el nen desenvoluparà la seva marxa caminant, corrent, saltant, jugant i baixant escales, així com iniciarà i desenvoluparà les seves capacitats de simbolització i de llenguatge.

Per tant, caldrà que no li faltin espais grans on poder-se moure amb facilitat, així com donar-li pilotes i globus que li permetran exercitar la seva marxa, carretons per empènyer o arrossegat, tobogan on poder pujar i controlar la baixada, bicicletes sense pedals primer, amb pedals després, blocs grans on poder-se enfilar i saltar.

Els moviments delicats (la «motricitat fina») fan també una gran evolució durant aquest pe-



ESCOLA EN CATALÀ

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

riode. Caldrà oferir a l'infant jocs de construcció amb peces de fusta o plàstic, piràmides, anelles o boles per enfilar, trencaclosques senzills, objectes per poder cargolar i descargolar, «picaforts», gomets, fang, pintura, ceres, etc.

Per afavorir la simbolització tenim a disposició de l'infant objectes a petita escala que reproduïxen la realitat: nines, vestits per a les nines i per als nens, fireta, cuineta, casa de nines o raconet on poder posar les nines a dormir, objectes que ajudin a jugar a vendre, o a metges o a perruqueries, cotxes, trens, construccions, cavalls..., i d'altres objectes que desvetllen la imaginació del nen. És important que no abandonem l'infant davant de totes aquestes possibilitats de joc, hem d'ajudar-lo a aprendre a utilitzar-lo i a portar la iniciativa.

L'extraordinària evolució que fa el llenguatge de l'infant en el tercer any de la vida, ha d'anar acompanyada d'una colla de materials i de jocs que l'afavoriran enormement; així, per exemple, procurarem dir el nom de tot el que fem, del que mengem, de les parts del nostre cos, dels vestits, ja que és parlant-li que el nen aprendrà a parlar. Contes amb imatges clares perquè els pugui mirar l'infant i senzills per poder-li explicar faran les delícies de moltes estones per als menuts. El titella es pot convertir en un gran element màgic a l'hora de fer conversa.

Durant els tres primers anys de la vida no podem oblidar el gran paper que juga la música, tant per ser escoltada per l'infant com per començar a descobrir els diferents sons dels instruments: tambors, xilofons, triangle, trompeta, piano, pandero, que embadaleixen el nen quan els escolta o els toca.

No cal ensenyar a jugar els nens, però la necessitat natural que experimenta el nen en emprendre una activitat quedarà millor satisfeta si se li ofereixen joguines adequades. Una joguina excessivament complicada el cansa, ja que topa amb la impossibilitat d'utilitzar-la. I, al contrari, una joguina excessivament senzilla pot conduir el nen a comportaments estereotipats o a l'avorriment.

Cal cercar a cada moment de l'evolució del nen els objectes més adequats per tal d'ajudar-lo a desenvolupar al màxim les seves possibilitats.

Irene Balaguer

BIBLIOTECA PER A L'ESCOLA

COL·LECCIÓ "AVUI SABREU" (6-9 anys)

Benet/Bagué

La vida dels ocells	200
(Per què canten, fan niu, marxen i són útils els ocells)	
La vida de les plantes	200
(què son el blat, les patates, les mongetes i les hortalisses).	

L'aigua que corre	100
L'aire que respira	100
El sol que t'escalfa	100
La terra que trepitges	100

El castell dalt d'un turó	100
El cavaller i el monjo	100
El senyor a la guerra i el pagès a la terra ..	100
Quant la ciutat tenia portes i muralles ..	100

D'on surt el fil	100
D'on surt la goma	100
D'on surt el paper	100
D'on surt el sucre	100

El meu amic l'artista	100
L'artista troba el llenguatge de l'art	100
L'artista aprèn la lliçó dels àngels	100
L'artista descobreix nous camins	100

El cavall i l'home	100
El be i el pastor	100
La vaca i el pagès	100
El gos i el seu amo	100

NOVA SÈRIE

La vinya i el celler	200
Les olives i el molí	200



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

«TIÓ, TIÓ, CAGA TURRÓ»

Ja ho diu la dita popular:

«De Nadal i sant Joan
només n'hi ha un cada any»

que dit amb altres paraules significa que els fets que s'esdevenen una sola vegada l'any s'han de festejar amb tota brillantor.

A l'escola, una de les coses que fem en celebrar el Nadal és recuperar la vella tradició del tió. Aquesta tradició tan arrelada a la nostra terra que ha fet vibrar tants infants de casa nostra, consisteix a col·locar en un indret arrecerat i tapat amb una manta un tronc de mida variable (en general més llarg que ample) tot fent creure a la mainada que si se l'alimenta copiosament durant uns quants dies, en picar-lo amb un objecte contundent (un pal, per exemple), «caga» regals. Se sol fer «cagar el tió» la vetlla de Nadal o el mateix dia de Nadal.

En Joan Amades explica l'origen d'aquest costum català de la següent manera: «Hom creu que el tió havia constituït un dels tributs feudals que els vassalls havien de pagar al senyor en espècies d'acord amb les necessitats de les diferents estacions. Per Nadal, temps de fred, el tribut consistia en llenya per a la llar (J. Amades, llibre citat, pàgs. 49-50).

Al llarg del temps, cada indret ha creat a la seva manera el ritual que acompanya la repicada (o cagada) del tió. Cal estar alerta per localitzar la manera com la gent del nostre entorn celebra el tió per tal que la festa de l'escola estigui arrelada a la seva contrada.

Sigui quina sigui la forma que prengui la cagada del tió, hi ha certs elements que caldrà tenir en compte a l'hora de preparar la festa amb els nostres infants:

A) Preparar amb tota cerimònia l'arribada del tió. Tant si l'anem a buscar al bosc o a algun altre lloc, com si algú ens en fa present i el porta a l'escola, l'arribada del tió ha de revestir tota la importància que es mereixen els esdeveniments insòlits dins la vida de la classe.

B) Un cop li haurem atorgat un lloc dins la classe o a l'escola, caldrà procurar-li abrigall (una manta, una pell...) i menjar. En general, els infants col·laboren ben contents aportant enciams, tomàquets i altres coses. La nostra feina consistirà a procurar que no decaigui l'entusiasme en les aportacions i a saber mantenir viva la il·lusió en els nens fins a la vetlla.

C) Un cop fixada la diada del tió (pot fer-se l'últim dia d'escola abans de les vacances de Nadal), cal preveure pas per pas quines coses es poden fer. Tot el que ara us suggerim no us ha de fer oblidar de preparar l'ambientació pel que fa a la classe, així com a l'escola en general. Per crear un clima de festa hivernenca, podem tancar els porticons de les finestres i il·luminar-nos amb la claror de les espelmes.

Per repicar el tió podem cantar aquesta cançó:

Ca- ga ti- ó, ti- ó de Na- dal; po- sa-
 rem el porc en sal, la ga- lli- naa la pas- te- ra i el po-
 lli a dalt del pi. To- ca, to- ca, Va- len- ti. Pas- sen bous i
 va- ques, ga- lli- nes amb sa- ba- tes i galls amb sa- ba-
 tons. Cor- reu, cor- reu, mi- nyons, que la te- ta fa tor-
 rons, el vi- ca- riels ha tas- tats, diu que són un poc sa- lats. Ai, el
 brut; ai, el porc; ai, el ca- ra, ca- ra, ca- ra; ai, el
 brut; ai, el porc; ai, el ca- ra de pe- brot

(treta de Joan Amades, llibre citat, pàgina 38)

Com que a la classe hi ha molta canalla, haurem de pensar a col·locar-los a l'entorn del tió per evitar que hi hagi aglomeracions. Tenir també en compte que cagarà el tió. Si fem una repicada col·lectiva el tió podria cagar llaminadures i llepolies, coses de bro-

ma. Entre les coses dolces hi pot haver el turró i les neules, que poden donar lloc a fer un tastet al final de la festa. En el cas que s'hagi previst una repicada individual, els regals que deixarà anar el tió tenen més valor si són fets pels nens (en el cas que

trobem que els infants són massa petits per fer-se'ls ells sols, els poden fer els grans de l'escola), això ajuda a crear un clima més personalitzat a la festa.

Tant en un cas com en l'altre, convé que els paquets (grossos o petits, collectius o individuals) siguin presentats de forma original, amb una nota simpàtica dirigida a tots o a cada un dels nens i nenes.

La festa, però, no s'acaba repartint els regals. Ja hem dit que és una bona ocasió per menjar junts les llepolies del tió. Durant la repicada anirem cantant la cançó del tió, però també podem fer després la tradicional cantada de nades i la ballada de danses a l'entorn del generós tió...

Però tampoc no s'acaba aquí la festa: així com vam procurar donar bona acollida al tió des de la seva arribada, ens hem d'ocupar, juntament amb els infants, del seu destí, ara que ja ha fet la seva feina. El podem cremar, el podem donar a algú perquè el cremi a la seva llar de foc o perquè ens el guardi fins a l'any següent, o també el podem guardar nosaltres en algun lloc de l'escola per tornar-lo a utilitzar l'any vinent (cada comarca té les seves tradicions sobre aquest punt).

Tingui la fi que tingui el vostre tió, us desitgem que sigui ben generós. Ah! I no oblideu que quan el tió caga un espartenyot o una ceba vol dir que ha exhaurit les existències acumulades aquests dies que us heu preocupat d'alimentar-lo.

I si no n'heu tingut prou, l'any que ve doneu-n'hi més que no és feina del qui escriu el posar-li la perdiu.

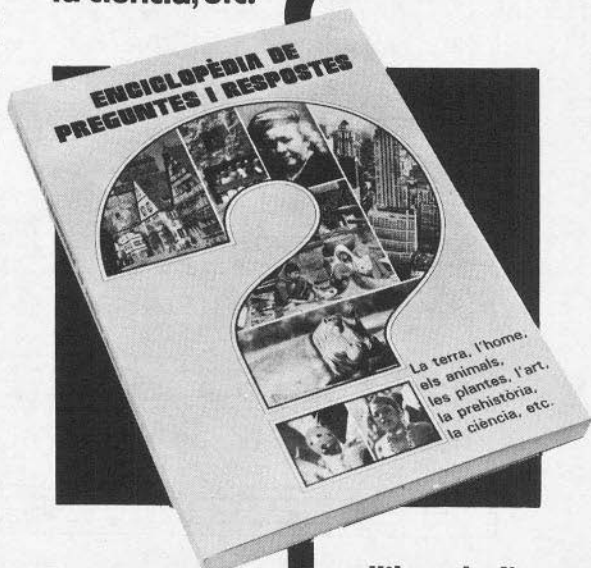
**Equip de Parvulari
de Rosa Sensat**

Bibliografia consultada

- AMADES, Joan, *Costumari Català. El curs de l'any*, vol. I, «L'hivern», Salvat Editors, S. A., Barcelona 1950.
- PUIG, Toni; COLOMER, Jaume, *Les festes populars i l'infant. Hivern*, Hogar del Libro, Barcelona 1973, Col·lecció «Esplai», n.º 46.

enciclopèdia de preguntes i respostes

la terra, l'home, els animals
les plantes, l'art,
la prehistòria,
la ciència, etc.



224 pp. 850 ptes.

**un llibre dedicat
als adolescents
i als adults**

Prop de vuit-centes preguntes i respostes, que posen el lector en contacte directe amb el món i la societat d'avui. El naixement de la terra, la vida al llarg del temps i tot el que l'home ha pogut aconseguir i conquerir són els tres eixos d'aquesta obra, traduïda a múltiples idiomes i preparada per un equip de pedagogs. Conté més de sis-centes il·lustracions, gairebé sempre a tot color.

Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Llull, 10.14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - Barcelona-5

Setembre 1979

DECRET 2094/1979, del 16 de juny, pel qual s'integren al cos d'agregats d'Instituts de Batxillerat els cursetistes de 1937 (BOE, 6-IX-1979).

CORRECCIÓ D'ERRORS de l'Ordre del 28 de juliol de 1979 sobre formació religiosa a Pre-escolar i EGB (BOE, 8-IX-79).

ORDRE del 9 de juliol sobre integració al Cos de Professors d'EGB dels mestres procedents del Pla Professional de 1931 que van aprovar els seus tres cursos i cursetistes de 1936 que van aprovar les dues proves eliminatòries (BOE, 15-IX-79).

ORDRE del 15 d'agost que aprova el XIX Pla d'Inversions del Fons Nacional per al Foment del Principi d'Igualtat d'Oportunitats del curs 79-80 (BOE, 18-IX-79).

DECRET 2193/1979, del 7 de setembre, que regula la incorporació al sistema d'ensenyament a les Illes de les «modalitats insulars» de la llengua catalana i de la cultura a què han donat lloc (BOE, 19-IX-79).

ORDRE de 10 de setembre que declara integrats al cos de professors Agregats d'Institut els professors procedents dels cursets de selecció i perfeccionament convocats el 1933 i 1936 (BOE, 27-IX-79).

Octubre 1979

ORDRE d'11 de setembre que també integra al cos d'agregats els professors que procedeixen dels cursets de 1937 (BOE, 5-X-79).

LLEI 13/1979, de 2 d'octubre, sobre concessió d'un crèdit extraordinari de 253.636.000 pessetes per subvencionar centres no-estatsals de Batxillerat i COU que havien estat antigues seccions filials (BOE, 6-X-79).

LLEI 17/1979, de 2 d'octubre, de concessió d'una quantitat de 2.855.516.374 pessetes per pagar personal assimilat a centres docents (BOE 6-X-79).

LLEI 19/1979, de 3 d'octubre, que regula el coneixement de l'ordenació constitucional a Batxillerat i Formació Professional de primer grau (BOE, 6-X-79).

ORDRE de 9 d'octubre que regula els exercicis i la corresponent qualificació de les proves d'accés a la Universitat (BOE, 15-X-79).

CORRECCIÓ D'ERRORS de l'Ordre anterior (BOE, 20-X-79).



Notícies

EL CONGRÉS DE MÒDNA (ITÀLIA) SOBRE ELS SERVEIS ESCOLARS DE BASE A EUROPA

Des del 4 al 7 d'octubre ha tingut lloc aquest Congrés, organitzat per l'Ajuntament de Mòdna, amb l'objectiu de confrontar realitats i experiències en l'àrea de l'escola i els serveis educatius dirigits a nens i nenes de 3 a 11 anys.

Hi han participat representacions enviades pels respectius Ministeris d'Educació de 14 països europeus: Bèlgica, Txecoslovàquia, França, Gran Bretanya, Itàlia, Polònia, República Federal Alemanya, República Democràtica Alemanya, Espanya, Suècia, Suïssa, Unió Soviètica i Hongria. A més d'aquestes delegacions, l'Ajuntament de Mòdna va convidar Rosa Sensat perquè representés el moviment de renovació escolar a Catalunya. Això ha permès de presentar davant les delegacions oficials la problemàtica escolar i educativa catalana, així com un intercanvi d'opinions i els coneixements de l'experiència escolar portada a terme per l'Ajuntament de Mòdna.

A més a més de les comunicacions generals sobre els respectius sistemes educatius van funcionar tres grups de treball sobre els temes: «Estructura i continguts dels serveis escolars de base», «Gestió i òrgans col·legiats de l'escola» i «Relació escola-territori».

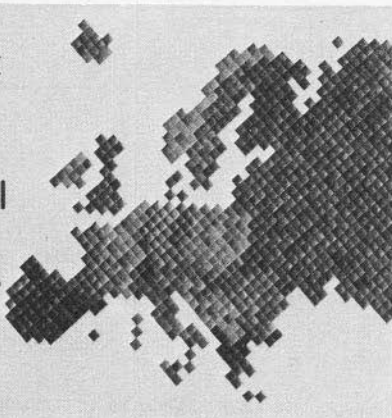
Nombroses exposicions sobre temes molt diversos (des de la matemàtica a l'escola, fins a les experiències escolars de Mòdena) es feien a diversos indrets de la ciutat.

Esperem rebre les actes del Congrés, que quedaran a la biblioteca per a qui les vulgui consultar. Donada la quantitat d'informació, esperem proposar en el futur un monogràfic de «Perspectiva Escolar» dedicat a l'Escola a Europa.

ANNO
INTERNAZIONALE
DEL BAMBINO
1979

I SERVIZI
SCOLASTICI
DI BASE
IN EUROPA

CONVEGNO
INTERNAZIONALE
MODENA
4-7 OTTOBRE



III ESCOLA OLOTINA D'ENSENYANTS (27 agost - 5 setembre)

1. Història anterior a la present Escola d'Estiu. Grup Organitzador:

El Grup d'Ensenyants de la Garrotxa neix l'octubre del 1976, com a resultat dels cursos organitzats durant els cursos 1974-75 i 1975-76 per un grup informal d'ensenyants amb inquietuds pedagògiques i d'arrelament a la comarca.

El Grup d'Ensenyants rep aquest nom perquè acull tota mena de professionals de l'ensenyament: mestres dels sectors públics i privat, professors d'ensenyament mitjà i de Formació Professional.

El setembre del 1977 s'organitza ja la primera Escola Olotina d'Ensenyants sota el lema: «Per lligar l'escola a la realitat, coneguem la nostra comarca».

Malgrat la bona acollida de la iniciativa, no s'aconseguí la continuïtat dels grups de treball durant l'hivern com hom pretenia. El Grup d'Ensenyants es va limitar a organitzar periòdicament alguns cursos.

La segona edició es va celebrar l'any següent amb nombrosa participació. A hores d'ara el grup d'ensenyants disposa d'un ampli local que podrà facilitar un treball més documentat i on els mestres podran trobar assessorament pedagògic i documentació sobre la comarca.

2. Finançament de la present edició:

A més de la recaptació de les matrícules, hem rebut suport econòmic de l'ICE, de la UAB, de l'Ajuntament olotí i de la Diputació gironina.

3. Nombre d'assistents:

Enguany hi han assistit 152 mestres de tota la comarca.

4. PROGRAMA

Comprenia quatre grans apartats:

a) Cursos monogràfics simultanis:

«Bases psicològiques per a l'educació del nen de 0 a 6 anys» (Marta Ferrer).

«Recursos per a l'ensenyament de les ciències naturals» (Jordi Pujol i Margarida Nadal).

«Fonologia» (Josep M. Cormand).

«El Mètode del Descobriment» (Konrad Amman).

«Psicopedagogia Sexual» (Frederic Boix).

- b) *Tema General «Catalunya a l'escola»: Recursos comarcals per a una programació arrelada a la nostra realitat:*

«Olot al llarg de la Història», «Demografia d'Olot i comarca», «Les interrelacions entre els pobles de la Garrotxa», «Els sectors industrials i de serveis a la Garrotxa», «El Fluvià», «Itineraris de la zona volcànica d'Olot», «Cicle civilitzat de l'aigua: abastament d'aigües d'Olot», «La vall d'en Bas», «Rondalles i cançons», «La comarca i el nen de 1a. etapa».

- c) *Curs oficial de Reciclatge: Didàctica de la llengua catalana per a catalanoparlants (Núria Vilà).*

- d) *Tallers d'Expressió i Comunicació:*

«Tècniques d'impressió» (Miquel Plana).
«Fang» (Ceramistes de la Garrotxa).
«Tapissos» (Joan M. Altés i Teresa Rúa).
«Pre-tecnologia 2na. etapa: Electricitat» (Jaume Riera).
«Psicomotricitat» (Pep Bosch).

5. Experiències presentades:

L'Escola d'enguany s'ha obert a la iniciativa d'aquests grups:

- *SERGI* (Servei Gironí de Pedagogia Social): Aquest col·lectiu malda per afrontar la problemàtica de la marginació social des de la base, és a dir, els infants. A la Garrotxa funciona ja una comunitat rural d'acolliment al mas «Les Tremoledes» de la vall de Bianya.
- *GAEC* (Grup d'Acció Ecologista de la Garrotxa): Donà una visió de la situació de les perspectives ecològiques de la comarca.
- *CEPEPC* (Collectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana): Exposà el quadre de mesures que hom demana a la Generalitat de Catalunya amb relació a les escoles de titularitat privada que aspiren a la seva reconversió en Escola Pública Catalana.
- *PUNT-DIARI*: Diari català de les comarques gironines: Única experiència reeixida de diari comarcal arreu dels Països Catalans.

— *Grup d'Ensenyants d'Adults d'Olot*, integrats ara dins el Grup d'Ensenyants de la Garrotxa, parlà de la tasca que han encetat aquest estiu.

— *Una Nova Veu d'Església*: Grup acollit al Centre d'Estudis Francesc Eiximenis que treballa en la recerca d'una nova presència cristiana en la societat.

— «*RIALLES*», que porta un any de funcionament a Olot, avaluà el curs passat i presentà la programació per al nou curs d'espectacles i activitats adreçades als infants.

— *Consell Municipal Escolar*: Proposta de la comissió de cultura de l'Ajuntament per tal de reunir en una entitat els diferents estaments implicats en l'educació (mesures, associacions de pares, alumnes i Comissió de Cultura).

— Mostra d'animació amb nens a càrrec d'en Toni Giménez.

6. Documents i publicacions realitzades:

El Grup conserva al seu local còpia de tots i cadascun dels treballs presentats al Tema General d'enguany i de les edicions anteriors.

7. Valoració:

El balanç és positiu, tant pel nombre d'assistents com per la qualitat i varietat dels cursos. Allò que ha reeixit més han estat els Tallers d'Expressió i Comunicació. La novetat d'aquesta tercera edició ha estat el curs de Reciclatge de Català, massa condensat per limitació de temps i que restava, potser, relleu a d'altres activitats. El tret fonamental de les Escoles d'Estiu d'Olot des de la primera edició ha estat l'acostament a la comarca en tots els seus aspectes.

Grup d'Ensenyants de la Garrotxa



X ESCOLA D'ESTIU DE LLEIDA «JAUME MIRET» - 1979

Realització: del 2 al 13 de juliol de 1979.
Sis hores de classe en quatre sessions d'hora i mitja.

Lloc: Col·legi Nacional «Santa Maria de Gardeny» (C/. Rossinyol, s/n.º, Lleida).

Quota d'inscripció: 1.000,— ptes.

Nombre d'inscrits: 337.

Cursos: 30, entre Pre-escolar, Primera Etapa, Segona Etapa, Monogràfics i Didàctiques i Cultura de la llengua catalanes.

Tipologia dels assistents: Predomini, entre els ensenyants, dels mestres estatals, com a totes les Escoles d'Estiu de Lleida.

Finançament: ICE de la UAB.

Com en anys anteriors, la X Escola d'Estiu «Jaume Miret» ha estat organitzada per la Delegació a Lleida de l'ICE de la UAB i assumida, com la resta d'Escoles d'Estiu de Catalunya, per la Generalitat a través del Departament d'Ensenyament i Cultura, fet pel qual adquireix el caràcter d'oficialitat catalana.

Com ja és tradicional, tots els cursos s'han fet en català i els continguts pedagògics han anat aparellats amb un marcat signe catalanitzador, donant a conèixer les realitats comarcals. Sempre que ha estat possible s'han fet sortides, classes «in situ» i també «treball de camp».

En el bloc dels temes monogràfics, d'aprofundiment i d'interès professional i personal, aquest any s'hi han introduït nous temes sobre «Estructura lingüística», «Funcionament i organització de les Escoles Bressol» i un curs d'Història de Lleida, patrocinat per l'Ajuntament, que tindrà continuïtat en un seminari en el qual s'estudiarà i confeccionarà el material per a l'ensenyament d'aquesta matèria a les escoles de Lleida.

Pel que fa als cursos de reciclatge, com els dos anys anteriors i per decisió del Departament de Cultura, s'han fet cursos de Didàctica del català per a catalanoparlants, Didàctica del català per a no catalanoparlants i Cultura II. Davant del resultat de les proves, hem de considerar que han estat aprofitats.

El Tema General, aquest any comú a totes les Escoles d'Estiu de Catalunya, «Catalunya a l'Escola», ha despertat entusiasme i participació. S'han format grups de treball que han aportat experiències i elaborat unes orientacions i planificació de treball, d'aplicació directa a l'escola, davant la necessitat d'accentuar els signes d'identitat catalana.

Les activitats culturals han tingut lloc al migdia d'una a dues i de dos quarts de vuit a nou. Hi ha hagut conferències, presentacions, recitals de cant, representacions teatrals, etc., després de les quals, i sempre que el tema ho ha permès, s'ha entaulat col·loqui. També hi ha hagut un col·loqui sobre l'Escola d'Estiu. La inauguració va estar presidida pel Batlle de l'Ajuntament de Lleida amb la participació del Regidor de Cultura, Delegat del MEC, Inspecció, ETUP. A l'acte de cloenda van ésser convidats els batlles de les localitats que tenien mestres inscrits als cursos de l'Escola d'Estiu. El batlle de Balaguer va fer un parlament en nom de tots els batlles assistents en el qual va assenyalar la importància del mestre a la formació cívica i cultural dels pobles i també la satisfacció que sentia en comprovar que els professionals de l'ensenyament dedicaven part de les seves vacances al seu perfeccionament. També va posar de manifest la necessitat que cada Ajuntament, a través dels departaments d'Ensenyament i Cultura, presti col·laboració i suport als mestres de les seves escoles perquè aquest esperit de professionalització i dedicació doni el seu fruit.

Acabats els parlaments, un grup de participants va cantar i escenificar cançons populars per a l'escola i, a continuació, hi va haver una festa de comiat i germanor; pa amb tomata i pernil, la típica coca de recapte i música.



LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA CATALANA

La col·lecció que no vam poder llegir a l'escola.

Els darrers llibres publicats.

Joaquim Ruyra (1858-1939), propietari i advocat, cultivà la poesia i el teatre, però sobretot la narrativa: amb la publicació de Jacobé (1902) se situà en el primer rengle dels prosistes del país, com un dels seus estilistes més importants.
Nº 24 - Preu 190,— ptes.

JOAQUIM
RUYRA
JACOBÉ
I ALTRES
NARRACIONS



Edicions 62 i "la Caixa"

LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA CATALANA

SANTIAGO
RUSIÑOL
L'AUCA
DEL SENYOR
ESTEVE



Edicions 62 i "la Caixa"

LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA CATALANA

Santiago Rusiñol (1861-1931) fou un dels escriptors més reeditats i celebrats del seu temps. *L'auca del senyor Esteve* (1907) és una característica novel·la modernista, en la qual el personatge principal de l'obra assolirà la categoria d'arquetipus de la petita burgesia barcelonina.
Nº 25 - Preu 160,— ptes.

DE VENDA A TOTES
LES LLIBRERIES

SUBSCRIVIU-VOS-HI! Retalleu aquesta butlleta, ompliu-la amb les seves dades i porteu-la a la seva llibreria o trameteu-la a Edicions 62, c. Provença, 278, 1er. Barcelona-8

Nom _____ Adreça _____
Tel. _____ Població _____ D.P. _____

Vull subscriure'm a la col·lecció "Les millors obres de la Literatura Catalana" SIGNATURA _____

i atendre el pagament (250 ptes. mensuals o 1.000 trimestrals) en la / el llibre / llibre et /

nº _____ de FOM, nº _____ de la Caixa de Pensiones "la Caixa"



És una aportació de
"la Caixa" i Edicions 62
a la nostra cultura.

L'OLLA VA FENT XUP-XUP!

L'olla cou a foc lent el projecte de llei de l'Estatut jurídic de centres docents no universitaris.

Tot d'una, sense adonar-nos-en, ens trobarem el plat a taula i, si us plau per força, ens l'haurem de menjar.

Salat! Segur que serà salat.

Ens haurem de menjar que tothom té el dret d'escollir el tipus d'educació i escola que vol per al seu fill. Ho hem dit disset vegades i mitja, si un no té pesse-tones i al barri no hi ha escoles, què és el que es pot escollir?

Ens haurem de menjar també que tothom té el dret de crear escoles.

O sigui nois... si al barri no tenim escoles, en creem tres o quatre, i en paus...!

En una, hi podriem posar la piscina. A l'altra, un camp d'hípica. I a l'altra, un circ amb pallassos inclosos.

I per si fos poc, ens menjarem que els titulars dels centres privats tenen el dret de crear l'IDEARI educatiu que més els hi escaigui. Pares, mestres i alumnes l'han d'acomplir. El titular o el grup promotor podrà convocar l'Associació de Pares sempre que aquesta no dificulti el bon funcionament pedagògic del centre.

Tot això, ja està dins l'olla.

Ara bé, aquest centre serà privat o públic? Aquesta és la qüestió, ja que la Constitució reconeix que professors, pares i en segons quins casos els alumnes, tenen el dret d'intervenir en el control i la gestió de tots els centres sostinguts econòmicament pel fons públic.

Aquesta escola privada, amb un ideari determinat, si està subvencionada, ¿què serà: pública o privada?

Es podrà controlar o no?

De si es podrà controlar o no i si serà considerada pública o privada, el nou projecte de llei que s'està coent no en diu res. Ah! «pillins, pillins...!»

Escola privada amb una ideologia determinada, pagada per tothom i sense cap mena de control democràtic.

«Aquest és l'Estatut jurídic de centres docents no universitaris —diuen la gent d'UCD—, ara no en parlem, de les subvencions. Au, votem.»

I és clar, guanyen. I a més a més, guanyen democràticament.

S'estan coent plats forts, plats molt forts: el divorci, l'Estatut del Treballador, la regulació de l'avortament, etc., etc...

Nois, menjarem salat.

Desenganyem-nos, a la democràcia qui té més vots té la paella pel mànec i pot coure la truita al seu aire.

Aquest Estatut jurídic afavoreix a un determinat ideari (que tots ja sabem quin és), a una determinada escola privada, i a més a més subvencionada.

La UCD i els seus companys ja ens ho deien en la seva campanya electoral.

Tots hauríem de saber que la truita no s'ha girat.

Algú dirà que la democràcia no serveix per a res, que estem igual que sempre, que manen els de sempre, que tot segueix igual. Jo, sincerament, crec que les coses han canviat i que poden canviar molt més. Només es tracta que siguem majoria, ja que mentre siguem minoria menjarem salat.

De totes formes, però, l'olla va fent xup-xup...!

ISIDRE CREUS

Escolta xaval, ¿quin dia el teu papà pensa construir una nova escola?

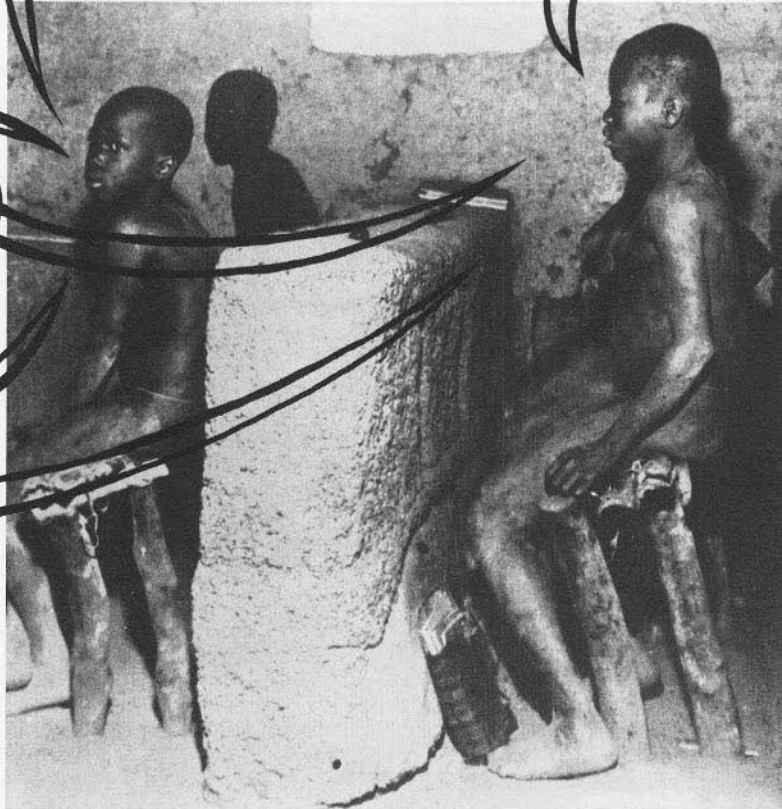
El meu papà voldria inaugurar-la el proper gener, però li falta polir i retocar una miqueta l'Ideari (i la «pedra»).

Saps si tindrem sauna?

Sí, però no veu clar si ha d'adoptar la sauna finlandesa o la noruega.

Llibertat, sobretot llibertat!

Salta borni que hi ha un rec!



Què en penseu de.....

Debat sobre ensenyament al Ple del Congrés dels Diputats del 18-X-1979

UCD i CD es varen mostrar inflexibles en el tema de l'ensenyament i varen bloquejar dues propostes presentades per Marta Mata («Socialistes de Catalunya») i el comunista Josep M. Riera.

Marta Mata va defensar en una proposició no de llei, un segon concurs general de trasllats del professorat d'EGB, per places resoltes i desertes perquè es fes d'una manera clarificada, descentralitzada, amb participació de les institucions autonòmiques, comptant també qualitativament les relacions que tinguin amb aquell medi concret, així com l'opció prioritària que hauria de tenir tot mestre a treballar a la seva regió o nacionalitat.

El diputat comunista per Barcelona, Josep M. Riera, va fer una interpellació sobre el retard o la manca de construccions escolars i la inexistència de programació del professorat (començament del curs sense les plantilles, retard en la publicació de places, problemes dels PNN, etc.).

Riera va assenyalar que la política del Ministeri causa la degradació de l'ensenyament públic i incrementa les subvencions a la gran escola privada.

Segons «El Periódico», hi va haver riallades quan Marta Mata va dir que l'aparell burocràtic del Ministeri «està jugant amb fitxes docents, sense pensar que no és el mateix ensenyar a Lanzarote que a la Conca Minera d'Astúries, fet que s'ha demostrat amb les contínues tancades de mestres que s'oposen a la política dels trasllats forçosos del MEC». Otero Novas ha de dimitir, continuà dient, ja que s'ha demostrat la seva incapacitat per realitzar una profunda reforma de l'Administració de l'Educació que exigeix la Constitució. (Segons el «País», 19-X-79.)

Van augmentar les rialles quan el representant d'UCD i d'Otero Novas, García Pérez —mestre de professió—, va reconèixer que hi havia un «cert caos administratiu» del Ministeri, però que s'oposava a la proposició socialista que demanava els concursos de trasllats, perquè això provocaria un «caos».

La pàgina d'ensenyament de l'«Avui» del 4 de novembre, secció Punt al dia, diu: «Només ha passat un mes de les vagues i mobilitzacions, quan el Ministre deia que s'aturaria l'arribada de mestres de fora de Catalunya i també que els d'aquí fossin enviats fora. Una vegada més, paraules, paraules...».

El «Tele/eXprés» del 9 de novembre publicava un article del Vice-President del Congrés dels Diputats, Luís Gómez Llorente, titulat *La dreta frena la descentralització de l'ensenyament*, del qual val la pena assenyalar alguns paràgrafs: «Per la UCD resulta que no s'ha de facilitar l'efectiu arrelament dels mestres als llocs d'origen, perquè això va en contra dels drets adquirits del 'Cuerpo'; si aquesta és la filosofia d'UCD —continua dient Gómez Llorente— el problema pot convertir-se en genèric i obstruir seriosament el procés de desenvolupament autonòmic. En el cas que ens ocupa, els drets adquirits del mestre que ha estat acumulant punts durant anys per a un concurs de trasllats i els interessos de la comunitat que vol tenir una escola d'acord amb la seva pròpia cultura, oberta a la problemàtica del medi per la qual cosa és importantíssim comptar amb docents vinculats pel seu origen i cultura en aquell medi, s'han de resoldre amb molta cura i amb la prudència necessària i comprendre que aquests objectius no poden realitzar-se ara mateix».

«El cas que ens ocupa és clar; aconseguir una escola de les nacionalitats i regions.» Les mocions rebutjades per la UCD al Parlament eren adequades, ja que sense arribar a un automatisme cec demanaven la introducció de barems aplicables als concursos de trasllats de mestres on hi hagués una valoració ponderada del factor de vinculació a l'origen, de residència, de cultura i d'altres factors.

Gómez Llorente acaba l'article esmentat amb la següent pregunta: «De què serviran els Estatuts d'Autonomia en matèria escolar, si UCD manté uns criteris immobiliers sobre la qüestió del professorat? Esperem que la força de les institucions creades a partir dels Estatuts d'Autonomia podran corregir aquestes actituds».

Quant a la interpellació de Riera, el «Tele/eXprés» del mateix dia diu que les paraules textuals del Ministre foren: «*En este tema todos, absolutamente todos tenemos la culpa, padres de familia, sindicatos, Ayuntamientos*» i va acabar dient que aquests han estat els autèntics responsables del que ha passat al començament d'aquest curs i va afegir, amb el cinisme i «sensibilitat pedagògica» que «gasta» el Sr. Otero —que supera àmpliament el nivell de tots els anteriors—, que l'escola pública és afavorida pel govern i que la privada és discriminada, ja que representa un terç de l'escola del país i només se li donen 40.000 milions de pessetes.



Pilar FIGUERAS, Pepa ÒDNA, **L'educació musical a la llar d'infants**, Ed. Onda, Barcelona 1979.



Ens trobem davant d'un llibre escrit pas a pas per dues especialistes: Pilar Figueras, mestra de música de nens de totes les edats i Pepa Òdena, psicòloga dels nens de 0 a 3 anys.

Després d'un pròleg de Marta Mata, que és ja una lliçó pràctica de l'educació dels nens a la llar, hi trobem concreta-ment explicat per les autores, el perquè de la importància de l'educació musical en els nens petits. El nen és un tot, i rep tota mena d'estímul. Tots aquests estímuls l'ajuden o el frenen en el seu desenvolupament global. La música és un ajut molt important en la seva educació, perquè, si està ben programada és per als nens un treball de descobriment, comparació, distinció de sons i ritmes, expressió, sensibilització, educació estètica, etc. que ajuda en gran part a la formació de la seva personalitat.

Naturalment, hi ha moltes altres activitats a fer en una llar, però totes elles han d'a-

nar lligades, interrelacionades i globalitzades al màxim, per tal d'ajudar el desenvolupament harmònic de totes les capacitats del nen.

En el llibre trobem les activitats musicals dividides per anys. Això no vol dir que necessàriament s'hagi de fer així. Cada educador ha de tenir prou criteri per adaptar les activitats musicals als nens i a cada moment. Però aquesta divisió facilitarà la tasca i donarà unes grans línies de programació, que s'han d'utilitzar amb flexibilitat. D'altra banda, els temes o matèries que entren dins l'educació musical, les trobem en quatre apartats, cada un dels quals és tractat cada any: sons, cançons, audició, gest-moviment.

La gradació d'aquestes matèries, per dir-ho d'alguna manera, al llarg dels 3 primers anys de la vida del nen, ha estat feta sobre la pràctica concreta de diversos educadors de nens d'aquesta edat, que en un altre apartat del llibre fan les seves aportacions sobre el tema.

La gran qualitat, quantitat i senzillesa dels sons, gestos i moviments possibles, de les cançons aptes per a cada edat, de les diverses composicions a escoltar, deixa bobadat el lector llec en la matèria.

El cant d'un ocell, el so de l'aigua, la cançó popular que juga i ajuda el llenguatge i tantes altres activitats, moltes d'elles de la vida corrent fan reflexionar educadors i pares sobre les innombrables possibilitats d'aprofitament del medi on viu el nen per a la seva educació global i per a la musical en aquest cas.

Una prova indiscutible de l'impacte que fa en els nens petits, la podem trobar mirant amb atenció les 55 fotografies que il·lustren el text i que es comenten per si mateixes. La llista del material sonor i instrumental que han seleccionat les autores, és també explicada instrument per instrument amb totes les seves possibilitats: naturalesa del material, què treballa en cada cas, quines accions es poden realitzar amb cada instrument, quines nocions treballa cada un d'ells i en cada cas, quines relacions es poden establir entre els nens i entre els nens i l'educador...

Finalment, hi trobem una acurada selecció de cançons transcrits amb lletra i música, donant tanta importància a l'una com a l'altra, que poden ajudar a pares i educadors en la tasca d'educar musicalment, que és educar globalment, els nens de 0 a 3 anys. Tasca que seria difícil sense aquest llibre a les mans i que, amb ell, és una activitat agradable i positiva. Un llibre en fi, escrit paraula a paraula, cançó a cançó, ritme a ritme, activitat a activitat, buscant la paraula més adequada, la cançó més adient, el ritme més agradable, l'activitat més educativa, per ajudar els nens petits a créixer i desenvolupar alhora una de les seves possibilitats: la música, inserida però, en l'educació global.

M. J. U.



M.^a Antònia CANALS, **Programació i orientacions per a una didàctica de la Matemàtica a parvulari**. Rosa Sensat-Edicions 62, Barcelona 1979, «Didàctiques», 2.

Els tres mots essencials del títol són Didàctica, Matemàtica i Parvulari. Aquests tres mots es corresponen amb tres qualitats professionals de l'autora: És una pedagoga, sap matemàtiques i coneix a fons el món del parvulari. Per tant, no és d'estranyar que M.^a Antònia Canals ens ofereixi un bon treball fruit de l'experiència i la reflexió. Aquest és un llibre que es pot llegir en tres hores, s'hi pot pensar tres mesos i es pot experimentar en tres anys: no és un llibre de discurs científic, sinó una bona eina de treball que s'ofereix als mestres de parvulari en forma de programació. L'obra és dividida en quatre parts. En la primera part unes consideracions didàctiques generals centren el tipus de metodologia que cal emprar a parvulari per presentar la Matemàtica i es fa referèn-

Bibliografia

cia especial als diversos materials utilitzables. En la segona part tot distingint clarament entre les edats de 3, 4 i 5 anys se'ns donen els continguts bàsics a explicar cada any i es donen orientacions didàctiques sobre el procediment. La tercera part es centra monogràficament als aspectes geomètrics ensenyables entre 3 i 5 anys i en la quarta part se'ns mostren una sèrie d'exercicis experimentals a classe.

L'estil de redacció és senzill i directe: lluny de tota retòrica, l'autora esposa continguts, dóna orientacions i insinua exercicis i, d'alguna manera, ens deixa descobrir com ella mateixa els posa en pràctica. La síntesi feta entorn de Montessori-Dienes-Piaget és encertada. Crec que ara caldria exigir a l'autora que aquesta programació tan reeixida esdevingués el pròleg d'una obra extensa on es desenvolupessin pas a pas cada un dels aspectes que ara es perfilen.

Al principi del llibre M.^a Antònia Canals diu: «Així els nens viuran, des de dins d'una situació real, allò que pretenem que compreguin». Estic segur que els nens, a part de

«viure» aquests conceptes poden, a través dels mètodes proposats, arribar a «estimarlos». I això és molt important.

Claudi Alsina

DOCUMENTACIÓ I INFORMACIÓ AL SERVEI DEL SECTOR EDUCATIU

Aquest és el títol d'un catàleg editat pel departament de Formació del Professorat, Servei de Documentació, de l'ICE de la UAB.

Creiem que val la pena que tots els educadors tinguin coneixement de la seva existència, per la gran utilitat que representa de cara a l'educació i a les diverses activitats de tot tipus que hi consten.

Ens limitarem a reproduir l'índex de matèries que tracta, perquè pensem que el seu sol anunci és suficient per donar una idea de la seva utilitat pràctica:

Classes pràctiques i visites a fer amb els nois.

Centres d'interès per a professors.

Material audiovisual.

Biblioteques.

Informació esportiva.

Colònies d'estiu.

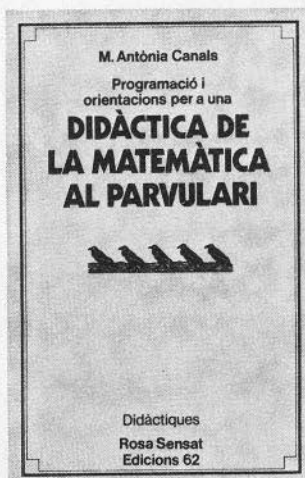
Selecció de programes radiofònics.

Educació especial.

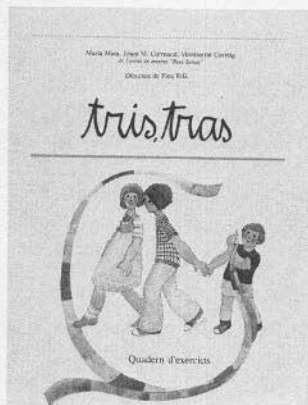
Relació d'empreses que poden ser visitades per les escoles.

Tot això, ho trobem molt especificat, amb exposició breu de cada centre o institució, material que té o servei que fa i noms i telèfons dels responsables.

Una guia pràctica i imprescindible per a les escoles.



M. MATA, J. M. CORMAND, M. CORREIG, **Tris, tras**. Ed. Onda, Barcelona 1979. Llibre del mestre. Primeres lectures. Quadern d'exercicis. Material de classe.



El conjunt del material del **Tris, tras** és pensat per fer-lo servir bàsicament en el 1r. nivell d'EGB i és el primer de cinc llibres de lectura —la col·lecció «La Clau»— que cobreix els cinc nivells de la primera etapa.

Aquest material ha estat elaborat en el context del Grup de Lectura de «Rosa Sensat» i és part del resultat d'un treball minuciós d'investigació sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, que des de fa deu anys aquest grup porta a terme. L'objectiu d'aquest material no és la presentació d'un nou mètode d'aprenentatge, sinó més aviat el foment i l'orientació de l'activitat codificadora del nen per part del mestre, presentant el codi de l'escriptu-

ra tal com és, font de comunicació, de reflexió, de treball i d'esplai.

El conjunt és format per: Un llibre de lectura per al nen, un quadern d'exercicis per al nen i un llibre del mestre i el material de classe.

El llibre per al nen

A partir del centre d'interès del carrer, on el nen pot anar relacionant la lectura amb les seves vivències de cada dia, es van introduint ordenadament els mecanismes bàsics de la lectura. Aquesta introducció té una primera part que podríem definir de caire global on hi ha quatre cançons populars molt conegudes: «Plou i fa sol», «La lluna, la pruna», «Sol, solet» i «El gegant del pi».

Aquestes primeres lectures permeten observar el carrer des de quatre situacions diferents: Un dia de pluja, de nit, quan fa sol i un dia de Festa Major, que són, en definitiva, les que viu el nen. És a partir d'aquestes situacions que es poden treballar tots els mecanismes de comprensió i ajudar el nen a desenrotllar la capacitat lògica (situació en l'espai i en el temps, etcètera), l'ampliació del vocabulari, la creativitat... elements imprescindibles per fer un bon aprenentatge.

Les lectures que segueixen ja van presentant, fonema per fonema amb totes les seves complexitats i en un ordre estudiat a partir de la freqüència en el llenguatge del nen i sobretot a partir dels gramemes, unitats molt repetides en la parla normal.

Quan ja s'han treballat un per un els fonemes i situacions d'arxifonema de la llengua, el nen es troba davant un llibre que es diu «Una mica de tot» que li permet fer el pas conscient de la lletra manuscrita a la d'impremta i adonar-se que altres aspectes que no són pròpiament textos de lectura (cròniques periodístiques, treballs manuals, etc.) estan molt lligats amb aquesta. S'adona que la lectura és part de la vida i no una cosa a part, acadèmica només «de llibres».

El llibre s'acaba amb una sèrie d'índexs que donen al nen la possibilitat de «jugar» a buscar personatges, accions o paraules mirant el número de la pàgina.

El quadern per al nen

Una eina per treballar la mecànica o la comprensió a partir de l'expressió és fer exercicis. Hi ha aspectes de mecànica que el nen només pot resoldre descobrint-ne la forma o trobant recursos que l'ajudin a recordar-la. Tot això és el que pretén el quadern per al nen. Aquests exercicis asseguruen pel dret i pel revés l'aprenentatge (escriure i llegir). Asseguren que el nen treballi tots els aspectes de mecànica i de comprensió tenint en compte, a més a més, que tot el que hi hagi de creatiu estigui completament relacionat amb la seva vida. Els exercicis es resolen a partir d'un codi gràfic (vol dir «escriu», vol dir «representa les síl·labes», etc.) que permet al nen fer els exercicis sense conèixer en-

cara tots els mecanismes de la llengua i sobretot els primers, sense conèixer-ne cap. Tant en el llibre de lectura com en el quadern d'exercicis, hi ha el perill, com amb tot si hi ha comodisme, de fer-los servir d'una manera freda, mecànica, avorrida, poc aprofundida pel nen, si no es coneix a fons la intenció, l'objectiu i les diverses possibilitats de cada un. Per això en aquest conjunt de material hi ha inclòs el **llibre del mestre**, instrument absolutament indispensable per fer treballar amb tota la profunditat possible.

Aquest llibre té intercalades les lectures del llibre del nen amb l'explicació detallada de: El fonema que treballa cada lectura, la grafia que li correspon, les paraules ja treballades, les paraules noves, la conversa sobre el gravat i sobre el text, com fer la relectura del text, els exercicis sobre el tema, la lectura en veu alta i debat sobre l'expressió adequada.

Les darreres pàgines del llibre estan dedicades a alguns continguts teòrics bàsics per fer servir el material, a la classificació per conceptes dels exercicis de mecànica i de comprensió, l'ordre dels fonemes introduïts i la utilització dels llibres i el material de classe. Tot això tenint en compte sempre les possibles aportacions i ampliacions per part del mestre quan aquest ho adapta a la seva escola i al seu grup-classe amb tot el seu context.

Aquests tres llibres es complementen amb un **material de classe** on hi ha, d'una banda, cartronets amb dibuixos i la paraula al darrera o carto-

Bibliografia

nets i paraules per separat, els quals permeten al nen en un treball individual fer gran quantitat d'exercicis de classificacions de les dificultats de mecànica o els mecanismes de comprensió (hi ha els dibuixos de 135 paraules que permeten treballar tots els fonemes i les grafies de la llengua en totes les seves posicions sil·làbiques), i per altra banda aquests mateixos dibuixos impresos en un material adhesiu que ajuden el mestre a preparar fulls de treball per als nens.

Penso que és important remarcar aquí que en tot el context del material es nota un intens treball de col·laboració entre els autors i la il·lustradora, tant amb la riquesa d'expressió que té cada detall dels dibuixos i el lligam amb el text escrit com la coherència i treball minuciosos per assegurar que el nen no es desorienti o es confongui (per exemple, el carrer ha de ser sempre el mateix, en tots els gravats, en les diverses situacions, etc.), com el moviment i l'expressió dels personatges amb els quals el nen es pot sentir plenament identificat.

Finalment, afegiria que el **Tris, tras** no és un llibre més per a 1r. d'EGB dels diversos que avui dia van sortint al mercat; el **Tris, tras** és un **material** que ajuda el mestre d'aquest nivell a resoldre molts dels problemes que fins ara es trobava: a) Permet fer-lo treballar alhora a nens que ja saben llegir i a nens que no en saben (els primers asseguren dificultats sense «avorrir-se»); b) Treballa simultàniament, i gairebé sense oblidar res, tot l'abast dels quatre aspectes de la lectura: Comprensió, mecànica, expressió i relació amb la vida; c) Assegura, si es treballa bé, l'ortografia natural en els nens; d) Permet a cada mestre adaptar-ho a la seva situació; e) Dóna possibilitats de treball individual i col·lectiu; f) Amb el llibre del mestre s'estalvia part de la feina de preparació, etc.

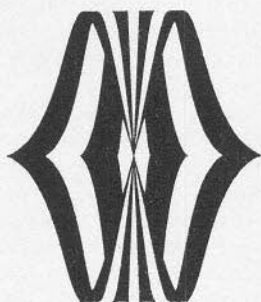
És difícil, en una ressenya, resumir tots els avantatges del **Tris, tras**; en allò que sí que voldria insistir per acabar, és en la necessitat de llegir-se a fons el llibre del mestre abans de fer-lo servir. No hi ha dubte que ens trobem davant de la gran aportació a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Rosa Boixaderas



Per als nois i noies

ARRAN DE LES VISITES DE GRUPS D'ESCOLARS AL MUSEU D'ART DE CATALUNYA



Cada any, a l'entrada de l'hivern, el DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ del MAC elabora i difon un programa de serveis al públic que visita el museu en grup.¹ Amb el temps, alguns d'aquests serveis han esdevingut permanents: Assessorament i col·laboració per als acompanyants i els grups residents

a Barcelona i rodalies, direcció plena de la visita a aquells als quals el museu els és menys accessible.

Quant al desenrotllament pràctic de la visita, es creu convenient tenir present que al museu li correspon oferir i a l'educador decidir. Això vol dir que, conegudes les possibilitats tant del museu com del mateix grup, cal que l'acompanyant decideixi el tema que vol estudiar, les obres que utilitzarà per il·lustrar-lo, la durada de la visita, etc.

Existeixen també unes visites tipus proposades pel DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ tenint en compte l'actual pla d'ensenyament, la referència de les quals us donem en el quadre que teniu a peu pàgina

Per a cada una d'aquestes visites s'ha programat: La preparació prèvia que caldria fer a l'escola, la visita al museu (audiovisuals i recorregut a les sales) i el treball pràctic per realitzar en aquest o bé a l'escola.

Proposades o no pel DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, les visites que es porten a terme

en el museu pressuposen, en general, unes condicions mínimes indispensables. És molt important que l'educador es conegui el museu, sobretot les sales d'exposició, que es disposi del temps suficient, que el grup sigui poc nombrós...

Els serveis que pot fer un Departament d'Educació, però, són sempre limitats. Una ciutat de les dimensions de Barcelona, el desig de servir també els educadors de la resta del país i fins de l'estranger, fan impossible l'atenció a totes aquelles persones que s'hi adrecen. A finals del curs passat, al DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ del MAC es va pensar en unes possibles vies de solució que esperem poder-vos comunicar en un altre espai d'aquesta revista tan aviat com siguin realitat.

1. Si no el coneixeu, podeu demanar-lo per telèfon (325 58 24).
2. Per a una informació més detallada i obtenció de material informatiu fotocopiats podeu passar pel DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ del MAC qualsevol matí de 9 a 2.

TEMA	NIVELL	ÀREA O ASSIGNATURA	SECCIÓ DEL MUSEU
Coneguem un museu	1r., 2n., 3r., 4t., EGB	C. Socials i Expressió plàstica	Totes les obertes al públic
El castell a l'Alta Edat Mitjana. Jaume I	5è. EGB	C. Socials i Expressió plàstica	Art romànic. Sales: 27-28-33
Art romànic de Catalunya. Els monestirs	6è. EGB	C. Socials	Art romànic. Sales: 3-4-5-12-13-14 15-21-25-31
La pintura romànica de Catalunya	1r. BUP	Història de les civilitzacions	Art romànic. Sales: 14-16-21-22
Estudi d'un museu de Barcelona; el Museu d'Art de Catalunya	COU	Història de l'art	Totes les obertes al públic

EDITORIAL JUVENTUD, S. A.

Provença, 101, Barcelona·29

Col·lecció TINA-TON, per Pia Vilarrubias

En català i en castellà.

Tina-Ton, contes per a explicar (de 2 a 7 anys).

Sense paraules, per a que els nens els contin als seus amics, als seus pares, o als seus mestres.

L'adult pot apuntar textualment el que diu el nen.

Al final del llibre hi trobareu unes cartes-joc amb les instruccions per a usar-les.

El llibre, amb fotografies, "Orientació didàctica per als pares i els mestres" completa la col·lecció. Hi trobareu una explicació de la seva base pedagògica i moltes idees per a l'ús correcte d'aquest material.

1. On és la Marieta
2. Les sabates noves
3. El globus
4. D'excursió
5. Per què plores?
6. La masia
7. Bombolles de sabó

8. La papallona
 9. Passejada
 10. Bon dia
 11. Deixa'm jugar
 12. L'escola
- Orientació didàctica



EL PETIT MALL

Nota col·lecció de poesia i imatge per als infants dels Països Catalans.

Volums publicats:

- PRIMAVERA
- HIVERN

Text/ Miquel Martí i Pol.

Imatge/ Alumnes de l'Escola Cooperativa «El Puig» d'Esparreguera.

SUBSCRIPCIONS MOLT AVANTATJOS!

LLIBRES DEL MALL

Apartat 108 - Sant Boi de Llobregat (Barcelona)

Comandes a ÍTACA

Aribau 228 - Barcelona-6

Tfs.: 200 94 00 / 200 92 89 / 200 59 88

Ja és a la venda



• EL RELLOTGE DE PAGES

Poemes/ Alumnes de l'Escola Cooperativa «El Puig» d'Esparreguera.

Experiència escolar de Ramon Besora.

Imatge/ Escola Sant Gaetà i Escola Annexa a la Normal de Ciutat de Mallorca, Escola Patufet-Sant Jordi de l'Hospitalet de Llobregat i Escola «El Puig» d'Esparreguera.

Experiència realitzada per Ramon Besora i Ramon Pinyol dins les activitats de «La Caixa a les Escoles».

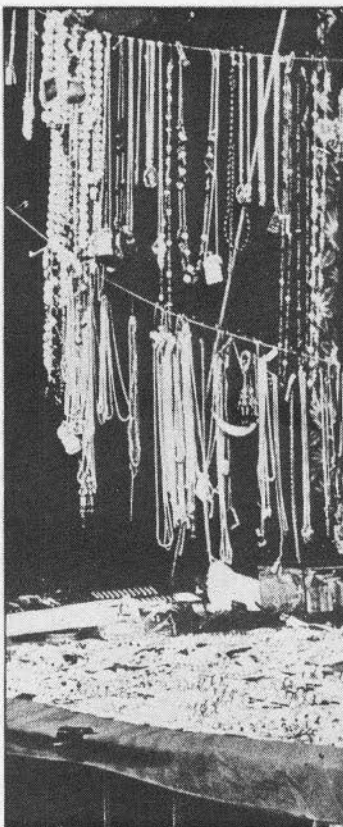
12 fotografies a tot color
de Jordi Gumi
Mides del calendari: 49 x 34 cm.



Fulls mensuals bicolors,
amb xifres molt visibles
i festes ben diferenciades.

Demaneu-lo
a llibreries
i quioscos.

CALENDARI SERRA D'OR UN OBSEQUI PER A TOTHOM.



Mercats i fires de Catalunya.

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

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

LLENGUA I ENSENYAMENT

(Gloses al Decret que incorpora la Llengua Catalana al Sistema d'Ensenyament de les Illes Balears)

De fa un parell de mesos tot és parlar del Decret de Bilingüisme. Per començar, parlem d'aquests dos termes.

Decret és una resolució del poder executiu, de caràcter general. Observam que és un Decret per a Balears i que l'han decretat a Madrid. Ja se sap que estam millor, que l'any quaranta, que això és un primer sostre, que el món no se va fer en un dia i etc., etc., però la política educativa i lingüística de Mallorca, de Menorca, d'Eivissa, de Formentera, la fan a Madrid.

L'altre terme, «bilingüisme», és un mot que no feia por al poder ni en temps d'en Franco, perquè és confusionari, fallaç, enganador, i, com a tal, afavoridor d'una política assimilista, mantenidor d'un statu quo que només pot dur, a la llarga, a la mort de la llengua catalana.

Serà bilingüe aquell individu que ha après dues llengües al mateix temps, que les usa indistintament en qualsevol registre i en qualsevol situació, i que sent les dues llengües com a pròpies. Aquest fenomen es dona en pocs casos i sempre en individus, mai en un poble.

Els mallorquins no som bilingües. La llengua que aprenem de petits és la catalana. Aquesta és la nostra llengua com a poble, la que sentim com a pròpia. Hi ha a les nostres illes un 20 o un 30 % de residents que tenen com a llengua materna la castellana (i en pocs casos l'anglesa o una altra). Molts d'ells són

temporers; varen venir per la immigració forçada pel subdesenvolupament en què el latifundisme i el franquisme han mantingut el sud de la Península Ibèrica. La llengua castellana, però, no és la nostra. És la que patim en les situacions més directament controlades pel poder estatal: els mitjans de comunicació, l'escola... Precisament aquesta imposició lingüística que patim ha possibilitat que els immigrants no s'hagin assimilat lingüísticament en la majoria de casos, i aquest fet encara ha agreujat la nostra colonització. Els immigrants juguen, més o manco involuntàriament, un paper de *pieds-noirs*.

Usar el terme bilingüisme per a la nostra realitat és d'una ingenuïtat tan perversa com dir que nosaltres som bieconòmics perquè tenim dues economies: la familiar, que més o manco controlam, i la insular, que és controlada pel poder estatal.

Més d'una personalitat intel·lectual *española* ha tingut interès a difondre aquest terme i a justificar la situació colonial.

Menéndez Pidal, a «Cataluña bilingüe», diu: *El estado, lejos de buscar la muerte del catalán —vol dir que pensa en la seva mort— debe promover su estudio, aunque no el estudio empírico y elemental de la escuela que es innecesario —??— y no se puede sumar con el preciso —per a la mort del català— de la lengua nacional —pel context se suposa que se refereix a la castellana— sino el estudio más profundo y científico en la Unversidad; i proposa que s'estudii com a llengua romànica a totes les facultats de lletres *españolas*, com el llatí.*

La imposició del castellà en els usos públics, importants, de l'idioma és exaltada per Unamuno a *Andanzas y cisiones españolas: Cuando Querol quiso cantar el amor (...) lo hizo en castellano y no en valenciano y mucho menos en catalán*. Interessa això: que el català es mantingui en situacions folklòriques, per tal que es pugui dir que és respectat, però que no pretengui ultrapassar aquests límits.

El Decret en qüestió, així com la Constitució, que parla de «respecte i protecció», així com qualsevol casta de Bi-(lingüisme, culturalisme...) o de Co-(oficialitat, oneres...), està en la mateixa línia, pentura amb la mànega un poc més ampla, de mantenir la colonització lingüística.

Suposem, però, que aquest Decret és una primera passa i que l'Autonomia comportarà la normalització (=oficialitat exclusiva) de la llengua catalana, la legislació, l'execució i la judicialització des de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera en matèries culturals, d'educació, econòmiques..., en una paraula, la descolonització.

En aquest sentit destaquem un parell d'aspectes del contingut i de la possible aplicació d'aquesta passa de puça.

D'una banda és notòria la semblança amb els Decrets similars per a Catalunya i per a Euskadi, d'altra banda l'ordre en què han aparegut fa veure com les nacions són de 1a. o de 2a. segons la pressió política de què són capaces i segons la força bruta o econòmica.

Observem també la política de desorientació i disgregació que du el poder estatal, augmentada encara amb els títols dels Decrets per a Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears: *Lengua catalana, lengua valenciana i modalidades insulares de la lengua catalana*. Queda també patent la colonització cultural a què estam sotmesos. La suposada cultura *española* integra els continguts d'ensenyament, dels mitjans de comunicació i de les situacions de poder. La nostra cultura és tan moneta i tan tan petiteta que amb tres hores setmanals als plans d'estudi en té prou: Diu el títol que s'incorporen no només *las modalidades insulares de la lengua catalana*, sinó també, *la cultura a que han dado lugar*. I l'article cinquè parla de *Cátedras de Lengua y Cultura de las Islas Baleares* a l'Escola Universitària del Professorat d'EGB.

L'ús indiscriminat i confús de la paraula cultura se suma a la confusió d'altres termes com bilingüisme o nacionalitat amb un únic objectiu: la colonització democràtica.

La possibilitat de l'ensenyament EN català és prevista a l'article tercer atenent la llengua materna de la població escolar i deixant l'opció als pares dels alumnes; qualche cosa han de decidir, i a més ja estan ben adoctrinats en la utilitat del bilingüisme ben entès i dels *300 millones y Cia*. No se té en compte, però, la necessitat social, pedagògica, psicològica..., reconeguda fins i tot per la UNESCO, que l'ensenyament de la lectura/escriptura se faci en la llengua nacional, en la pròpia del medi on el nin ha de viure, en la catalana, aquí.

I encara la vergonya, per dir-ho de qualche manera, dels trasllats obligatoris.

Aquest Decret no és una primera passa, ja que molts d'ensenyants han anat bastint la infraestructura que farà possible una ràpida presa de posicions de la llengua catalana dins l'ensenyament, i des del punt de vista legislatiu ja la Llei d'Educació reconeixia la desigualtat lingüística. Així i tot és una passa.

La voluntat que el Consell General Interinsular ha mostrat en l'aplicació immediata i àmplia tant com sigui possible del Decret fa confiar que sí, que se farà una passa endavant.

Una convicció ha de guiar aquesta aplicació: La llengua catalana no és un idioma que s'ha d'ensenyar en les seves modalitats i mitjançant una visió folklòrica i sentimental durant tres hores setmanals en el marc d'una escola tancada i compartimentada i d'una política educativa capitalista i colonial.

La introducció de la llengua catalana a les nostres escoles ha de suposar un nou estil d'educació del medi a través del medi, ha de suposar un trencament d'horaris, de parets i de motllos.

El Decret no és cap meta, no està tot fet ni de molt. L'educació ha de passar a ésser mallorquina (i menorquina i porrenca...). I ho ha d'ésser quant a legislació i execució i supervisió, quant a continguts, quant a planificació i quant a metodologia. Això suposa un canvi radical tant en política educativa, com en la confecció i utilització del material didàctic, com en l'actuació dels ensenyants.

Aquest canvi l'han començat ja amb força bastants d'ensenyants; esperam que els dirigents de la política mallorquina l'accelerïn en allò que els pertoca tant com sigui possible.

(Guió per a una taula rodona sobre el Decret que incorpora la Llengua Catalana al sistema d'ensenyament de les Illes Balears.)

Palma, octubre 1979.

Toni ARTIGUES

Membre de la Coordinadora
d'Ensenyants de/en Català,
i de la CENC

ORIOI RIBA I ARDERIU
ORIOI DE BOLÓS I CAPDEVILA
JOSEP M. PANAREDA I CLOPÉS
JOSEP NUET I BADIA
JOAQUIM GOSALBEZ I NOGUERA

GEOGRAFIA FÍSICA DELS PAÏSOS CATALANS



KETRES EDITORA

Organitzada amb l'ajuda del Consell del
CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA

El relleu
El clima i les aigües
Els sòls i la vegetació
La fauna

format: 21 x 29 cm
228 pàgines
245 il·lustracions
glossari
bibliografia
index toponímic
Preu: 1500 ptes.



KETRES EDITORA

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

NOVETAT **Sm**

llibres de MATEMÀTICA

1ª etapa EGB

Línia Matemàtica

Aquesta línia és el resultat d'una reflexió teòrica sobre el procés d'assimilació del nen i d'una experimentació meticolosa de les activitats proposades. L'equip d'autors, format per Llicenciats en Ciències Exactes, Professors d'EGB de 1a. i 2a. etapa i Psicòlegs, han tingut en compte els següents principis, base fonamental de tot el treball: 1r. El nen ha de partir de situacions concretes (centres d'interès) per arribar a nous coneixements. 2n. El nen ha de poder aplicar a qualsevol situació els coneixements adquirits. Per mitjà d'exemples i exercicis programats es dirigeix el raonament de l'alumne.

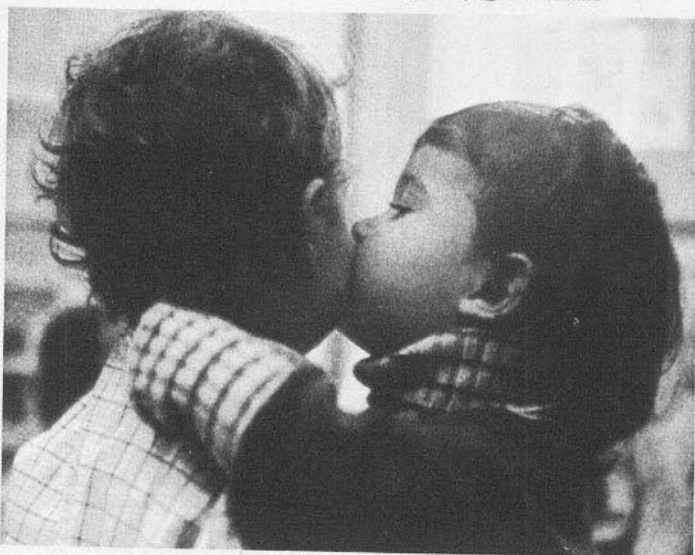
Guies didàctiques per a cada curs

Contenen una presentació general i una classificació per temes, on es faciliten suggeriments i normes metodològiques, organigrames de continguts i solució d'activitats.



Distribuidor exclusiu: CESMA S.A.
c/ Ausona 97-99 - Barcelona-33. Tel. 345 37 12

ROSA SENSAT



LLIBRES AL SERVEI DE L'ESCOLA CATALANA

PUBLICACIONS

Quins llibres han de llegir els nens?
Seminari de Bibliografia Infantil de Rosa Sensat
¿Qué libros han de leer los niños?
Seminari de Bibliografia Infantil de Rosa Sensat
Apèndix de «Quins llibres han de llegir els nens?»
Modelatge en argila
M. Dolors Giral

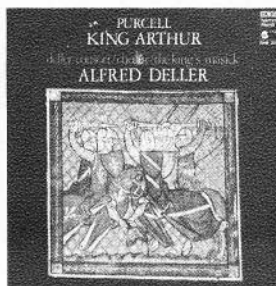
Per una Nova Escola Pública Catalana
Planteigs, discussions i conclusions dels grups de treball del Tema General de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona
Vocabulari de Matemàtica bàsica
Claudi Alsina amb la col·laboració d'Eduard Bonet
Programació de la matemàtica a la 1a. etapa d'EBG
Seminari de Matemàtica de Rosa Sensat dirigit per Adolf Almató i Rosa Foix

COL·LECCIÓ DOSSIERS

Fonemes, sons i grafies del vocabulari bàsic català
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat
Elements per a l'estudi de les dificultats en l'aprenentatge de la llengua escrita
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat
Material de treball
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat
La societat catalana i espanyola des de mitjans del segle XIX (edició revisada i ampliada)
Onofre Janer i Joan Pagès
Les Ciències Experimentals a 7è. d'EBG
Equip de Ciències de Rosa Sensat
Orientacions per a la programació de la matemàtica a 2a. etapa d'EBG
Adolf Almató i Rosa Foix
El Penedès
Pilar Benejam i Joaquim Farré

Observació i experimentació —deu lliçons per al Parvulari
M. Antònia Pujol i Tina Roig
Dades bàsiques de les comarques catalanes (1a. part)
Onofre Janer
El Vallès (coneixements bàsics de la comarca del Vallès i la seva aplicació a l'escola)
Grup d'ensenyants de Sabadell (amb la col·laboració de la Caixa d'Estalvis de Sabadell)
Vocabulari bàsic castellà
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat
Espanya 1931-1945
Centre de Documentació de Rosa Sensat
Dades bàsiques de les comarques catalanes (2a. part) en preparació
Onofre Janer
10 cançons per a l'Escola Bressol
J. Serra

Per tenir en compte al començament del curs!



EDIGSA

harmonia mundi



FRANCE

CATÀLEG

1979

OFERTA DEL 5 DE DESEMBRE AL 15 DE GENER

- ⊙ Preu V.P.: 600, — ptes.
Preu d'oferta: 495, — ptes
- ⊙ ⊙ L.P. doble Preu V.P.: 1.000, — ptes
Preu d'oferta: 800, — ptes
- ⊙ ⊙ ⊙ L.P. triple Preu V.P.: 1.550, — ptes.
Preu d'oferta: 1.300, — ptes
Preu oferta col.lecció: 8.500⁹², — ptes

OFERTA NADAL

EDIGSA, Gran Via de les Corts Catalanes, 654
Barcelona-10

Tels. 302 24 66 - 302 25 16 - 302 28 16

Ceradecor

Les ceres que no taquen

- No son tòxiques
- Admeten barreges de colors
- S'hi pot fer punta
- Son lluminoses
- No necessiten fixador



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

FLAMAGAS SA

Sales i Ferrer, 7 - Barcelona-13

Voldria rebre una mostra gratuïta de CERADecor

Nom

Col·legi

Adreça

Localitat Província