

# PERSPECTIVA ESCOLAR 56

Publicació de «Rosa Sensat»

Juny 1981

**10 ANYS, 10  
de la  
«LEY DE  
EDUCACION»**



**(9 ministres, 9)**

| INDEX   |          |
|---|----------|
| <b>EDITORIAL</b>  | <b>1</b> |
| <b>10 ANYS DE LA «LLEI D'EDUCACIÓ»</b>  |          |
| 1. DEU ANYS DESPRÉS DE LA LLEI D'EDUCACIÓ, per Marina Subirats  | 2        |
| 2. 1970-1981: RODA EL MÓN I TORNA AL BORN, per Josep M. Bas   | 9        |
| 3. ELS NOUS PROGRAMES D'EDUCACIÓ GENERAL BÀSICA<br>A LES COMUNITATS AUTONÒMIQUES: LLENGUA I CIÈNCIES SOCIALS,<br>per Marta Mata   | 14       |
| 4. POLÍTICA EDUCATIVA: ADAPTAR-SE PER NO CANVIAR, per Jordi Vives   | 17       |
| <b>ESCOLA</b>   |          |
| EXPERIÈNCIES ESCOLARS: Retallables a l'escola   | 23       |
| DIDÀCTICA: Pràctica de la divisió entera amb blocs multibase a 4t. i 5è. nivell   | 25       |
| SORTIDES: Anem d'excursió a Sant Mateu  | 29       |
| Els itineraris de la natura   | 31       |
| DE 0 A 3 ANYS: El titella com a eina  | 38       |
| UNA VISITA FUGAÇ A L'ESCOLA AMERICANA   | 41       |
| HÀBITS I OPINIONS LINGÜÍSTIQUES, DELS PROFESSORS D'EGB<br>DE MALLORCA, MENORCA, EIVISSA I FORMENTERA  | 43       |
| <b>ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT»</b>  |          |
| VIDA DE L'ASSOCIACIÓ: Escola d'Estiu - 1981   | 47       |
| Premi de pedagogia «Rosa Sensat»  | 48       |
| <b>ACTUALITAT</b>   |          |
| NOTÍCIES: Ortuella, nou mesos després de la tragèdia  | 50       |
| Un breu resum de la història dels equips sociopsicopedagògics<br>municipals   | 52       |
| INFORMACIONS I COMENTARIS: El nou conveni de la privada   | 53       |
| BIBLIOGRAFIA  | 55       |
| <p>Perspectiva Escolar<br/> Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat - Còrsega, 271.<br/> Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>   |          |
| <p>Consell de Redacció: Rosa Carrió, Montserrat Company, Biel Dalmau,<br/> Marta Mata, Ramon Prats, Anna M. Roig, Jordi Vives<br/> Director: Jordi Tomàs<br/> Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïl, 10-14, B-5<br/> Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»<br/> maqueta: Mercè Vallverdú<br/> Fotògraf: Josep Gri<br/> Composició: Fernández, Borrell, 168<br/> Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11<br/> Realització tècnica: KETRES, Tel. 253 36 00<br/> Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331<br/> Subscripció anual: 1.700 ptes. — P.V.P. 200 ptes.</p> |          |

# 56

# QUI HA APLICAT LA LLEI GENERAL D'EDUCACIO?

L'agost del 1980 es van complir 10 anys de la promulgació de la Llei General d'Educació, que intentava posar remei a la difícil situació de l'ensenyament al país, cada vegada més allunyat de les necessitats del capitalisme en procés de desenrotllament i del nivell educatiu dels altres països europeus.

Malgrat que les mesures que es pretenia implantar eren excessivament ambicioses i poc ajustades a les condicions econòmiques del país, amb tot cal reconèixer que la reforma del sistema educatiu era absolutament necessària per respondre a les exigències d'una societat en ple procés de transformació. Entre els punts bàsics que abordava la Llei d'Educació destaquem només l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, la gratuïtat i la planificació.

En el present número «Perspectiva Escolar» fa un balanç d'aquests 10 anys de Llei d'Educació, com ho va fer en complir-se els 5 anys (vegeu el número 3, juliol 1975). En aquest editorial voldríem només fer notar un aspecte, ben curiós per cert.

Per «aplicar» la LGE s'han «necessitat» nou ministres d'educació. Bé, no és ben bé que s'hagi *aplicat* la Llei ni que per aplicar-la s'hagin *necessitat* nou ministres, o més. Ben al contrari, resultaria quasi un miracle que amb nou ministres s'arribés a aplicar aquesta llei o qualsevol altra. Més aviat ens sembla que cal parlar d'inaplicació. La successió vertiginosa de ministres, provinents a més en la seva majoria de camps tan poc afins al món de l'ensenyament, n'ha fet pràcticament impossible l'aplicació.

La següent llista pot resultar prou il·lustrativa:

- José Luis Villar Palasí* (1968-73): lletrat del Consell d'Estat i catedràtic de Dret administratiu.
- Julio Rodríguez Martínez* (1973-74): catedràtic de farmacologia.
- Cruz Martínez Esteruelas* (1974-75): advocat de l'Estat.
- Carlos Robles Piquer* (1975-76): diplomàtic de carrera, ambaixador, secretari d'Estat d'Afers Exteriors.
- Aurelio Menéndez y Menéndez* (1976-77): catedràtic de Dret mercantil.
- Iñigo Cavero Lataillade* (1977-78): professor adjunt d'Universitat i professor de la privada.
- José Manuel Otero Novas* (1979-80): advocat de l'Estat, conseller del Banco Exterior.
- Luis González Seara* (1979-81): catedràtic de Teoria de l'Estat. Ciències polítiques.
- J. A. Ortega Díaz Ambrona* (1980-...): lletrat del Consell d'Estat.

Ventall molt ampli, doncs, de ministres. Però, el que és més greu —i raó profunda de tants canvis— és que han estat nomenats en funció de marcs polítics diferents, projectes polítics diferents, corrents o pressions diferents: franquisme-opus, franquisme-Carrero Blanco, franquisme-Arias («el espíritu del 12 de febrero»), pre-democràcia, democràcia-UCD..., UCD-Suárez, UCD-després del 23 de febrer...

De fet, la llei no s'ha aplicat, entre altres raons, perquè alguns sectors no han volgut que s'apliqués; s'ha anat aigualint i s'ha anat configurant una altra reforma a base de decrets, ordres ministerials, projectes de llei o lleis ja aprovades (com la de l'Estatut de centres). Les pressions realitzades han permès de capgirar alguns aspectes avançats que hi podia haver a la LGE i de consolidar una escola segmentada, diferent per a cada grup social.

# DEU ANYS DESPRÉS DE LA LLEI GENERAL D'EDUCACIÓ

Marina Subirats

Fer el balanç dels deu anys transcorreguts des de l'aprovació de la LGE és, forçosament, fer l'anàlisi del com i el perquè d'una ocasió perduda: l'ocasió de construir, sobre les runes d'un sistema escolar ineficient i antidemocràtic, una escola entesa com a servei públic, com a instrument de formació, de cultura i de cohesió per al conjunt dels ciutadans. Una escola que no és ni una utopia ni un invent minoritari, sinó que té una llarguíssima tradició en la majoria dels països occidentals. Una vegada més, projectes com per exemple el del Consell d'Escola Nova Unificada de la Generalitat, de finals de juliol del 1936, continuen sent fites allunyades en el futur i no etapes ja exhaurides des d'on poder millorar el sistema escolar.

Entre 1970 i 1980, certament, algunes coses han millorat en l'escola espanyola, alhora que s'han generat problemes nous. Encara que molt ràpidament, intentaré, en aquest article, fer una valoració dels dos aspectes. Cal remarcar, però, que les qüestions de fons continuen vigents, agreujades per un fet: l'any 1970 el sistema escolar no podia mantenir-se sense una restructuració, i molts sectors socials treballaven per a aconseguir-la; l'any 1980 ha disminuït l'interès col·lectiu per l'educació. Les cartes, provisionalment, és clar, han estat jugades, i el que n'ha sorgit és un sistema escolar que presenta una notable continuïtat respecte al franquista. Amb retocs importants, però insuficients.

Per a explicar aquest procés, cal, en primer lloc, assenyalar un element extern al nostre país, però que ha pesat en l'evolució de la reforma educativa: la variació general que l'educació, i el seu valor eco-

nòmic i social, han experimentat internacionalment en aquests deu anys. En efecte, l'any 1970 ens trobàvem encara en una situació, a l'interior del món occidental, en la qual l'educació era considerada des d'un doble prisma: d'una banda, era vista, seguint la teoria del capital humà, com una inversió productiva, absolutament necessària per al desenvolupament econòmic; d'altra banda, i a partir d'una tendència característica de la implantació del «welfare state», l'educació era considerada també com una via de promoció generalitzada, que havia de fer disminuir les diferències econòmiques i socials entre els diversos sectors de la societat. Aquesta doble consideració havia tingut com a conseqüència directa, en els diversos països occidentals, un extraordinari creixement educatiu, i uns canvis qualitius que feien de l'escola una institució més igualitària i més oberta a les influències de la base de la societat.

Aquesta situació pròpia, sobretot, dels anys seixanta, va tenir un reflex —distorsionat i tardà— al nostre país, amb la promulgació de la LGE.

Deu anys després, la conjuntura és ben bé una altra: el desajustament produït entre el nombre de titulats mitjans o superiors i els llocs de treball disponibles ha fet desaparèixer el concepte d'educació com a inversió productiva per a la col·lectivitat, i ha portat a una etapa de desorientació en relació a les finalitats mateixes de la pràctica educativa; desorientació que ha afavorit una reintroducció de la jerarquia i l'elitisme entre els diversos centres i nivells educatius. D'una manera més general, la crisi econòmica ha tingut

com a conseqüència el trencament, més o menys consumat a cada país, de les polítiques de «welfare», o, per dir-ho en uns altres termes, de la solidaritat social que es manifestà en els períodes d'abundància. I en el terreny de l'educació això significa que el seu augment generalitzat ja no es presenta com un objectiu assumit col·lectivament i considerat desitjable; la pervivència de l'escola de masses es deu més a la necessitat de continuar enquadrant institucionalment els nens i els adolescents que al convenciment que cal donar-los una bona formació cultural.

Aquest panorama internacional ha pesat molt, i molt negativament, en el nostre país, quan justament es trobava en una conjuntura de canvi, perquè ha permès de legitimar les opcions més conservadores, opcions que en la dècada anterior, per exemple, haurien estat totalment desfasades respecte els models europeus.

#### 1. La situació a la primeria dels setanta: la urgència de la reforma escolar

Cap al 1970, la inadequació de l'aparell educatiu a la situació econòmica i social del país era ben visible. El tema ha estat prou analitzat perquè no calgui refer els arguments que ho demostren. La transformació s'imposava, no tant per aconseguir uns augments del nivell de qualificació de la força de treball, sinó perquè l'antiga estructura de l'escola franquista era totalment inadequada per a permetre la instauració d'una escola de masses, i, literalment, petava per tots costats. La inestabilitat era patent: el raquitisme del sistema escolar franquista havia produït, al cap de trenta anys, una situació negativa per a gairebé tots els grups socials.

En el cas català, aquesta inestabilitat es manifestava de la manera següent: les classes mitjanes, cercant uns nivells culturals elevats per als seus fills, utilitzaven, o bé les escoles religioses, o bé una sèrie d'escoles privades, amb tot un ventall de posicions de progressisme, elitisme, innovació pedagògica, etc., que tenien, però, com a característica comuna, la de ser econòmicament massa costoses per als seus usuaris. Les despeses escolars arribaven a xifres molt elevades, que engolien gran part dels pressupostos familiars. Aquest tipus d'escola ja no era, globalment, viable, sense un replantejament econòmic de fons.

Per la seva banda, les classes populars es trobaven, sobretot a les ciutats grans, als barris de suburbi que havien crescut tan de pressa durant els seixanta, amb una manca de llocs escolars. Una manca que es palliava, malament, amb unes acadèmies privades cares i molt deficientes i amb unes escoles estatals sobrecarregades, on era difícil de mantenir la disciplina.

La reivindicació de «més escoles», que sorgeix en aquest període entre les classes populars, unida a la d'aconseguir la gratuïtat, comuna a gairebé tots els grups socials, i a la de l'escola de qualitat —que a Catalunya volia dir escola catalana, democràtica, avançada pedagògicament, etc.— i que era sobretot una reivindicació de les classes mitjanes, configuraven una possible línia de canvi del sistema educatiu. Un canvi que tenia com a base una aliança social molt ampla, i que, el 1970, semblava haver de cristallitzar en una escola estatal generalitzada, amb absorció de l'escola privada. La unificació dels cicles sobre la base de l'EGB era ja un primer pas en aquest sentit: cal no oblidar que una unificació d'aquest tipus va costar, a Itàlia, molts anys de combats aferrissats. A Espanya es va fer de cop, per obra i gràcia d'un sistema polític autoritari, i amb l'acceptació de tots els grups socials.

Rellegint articles de l'època és curiós de constatar fins a quin punt la mateixa Església es trobava, en aquell moment, convençuda de la inevitabilitat de la creació d'un model unificat d'escola, i intentava negociar avançant-se als esdeveniments, oferint en alguns casos la cessió dels seus centres a l'Estat, a canvi de poder mantenir la docència.

L'evolució posterior, però, va ser una altra. L'aparell polític del franquisme era totalment impermeable a les pressions de les masses; només hi podien jugar els poders fàctics. I aquests, entre els quals cal destacar aquí, i molt en primer pla, l'Església, es van decantar per salvaguardar els seus interessos més immediats —la seva docència, la seva clientela, el seu negoci— per damunt de les necessitats generals del país, de la millora del conjunt de l'aparell escolar. Les pressions realitzades van permetre de capgirar tot allò que d'avançat podia haver-hi a la LGE, prou ambigua en ella mateixa. I de consolidar, a través de la seva aplicació, una escola segmentada.

## 4 2. De la LGE a l'actualitat: el procés de consolidació d'una escola classista

Del 1972-73 a l'actualitat es van succeir una sèrie de fets que permeten d'afirmar que, efectivament, s'ha reestructurat l'escola; s'ha passat d'una situació d'inestabilitat i de conflictes, en què aparentment molts canvis eren possibles, a una altra situació, relativament consolidada, en la qual les línies mestres de l'escola del post-franquisme estan ja dibuixades i legitimades democràticament. De conflictes, n'hi ha encara, però, ara, amb un caràcter diferent.

Aquesta estabilització es va aconseguir, fonamentalment, a través de la concessió de subvencions a l'escola privada. Les subvencions tenien un doble avantatge: d'una banda, incidien damunt una estructura escolar ja existent, i, per tant, eliminaven els conflictes que haurien resultat d'un canvi més substancial; d'altra banda, eren l'instrument idoni per a fer un tractament diferenciatiu dels problemes que es presentaven a cada grup social, i per tant, per a dividir les forces que reclamaven un altre tipus d'escola. En efecte, la concessió de subvencions va permetre la separació dels objectius de les classes mitjanes i de les populars, i la divisió dintre de cadascuna d'elles. En el sector de les escoles privades característiques de les classes mitjanes barcelonines, per exemple, s'han produït enfrontaments, diferències i ruptures que han tingut com a resultat la impossibilitat de la unitat d'acció: mentre unes

escoles continuen considerant que cal la transformació en escola pública, en unes determinades condicions, d'altres s'han convertit en decidides defensores del manteniment de la privada. A través d'un altre mecanisme, els sectors populars també queden afeblits: les subvencions van permetre l'accés de part d'aquests sectors a les escoles religioses, sovint considerades com a més «bones», i determinades capes d'aquests sectors van tenir la satisfacció, per fi, de veure els seus fills amb els «uniformes» que abans no eren al seu abast.

Paral·lelament a la política de subvencions, que resolva, almenys parcialment, el problema dels costos de l'escola privada, es va dur a terme una política de construccions de centres en les zones més desproveïdes d'escoles. Això va permetre l'eliminació de molts dels centres privats marginals, i, indubtablement, una millora global de les condicions de l'ensenyament, en la mesura que, alhora, disminueix el nombre d'alumnes per aula i per professor. El tema dels dèficits de places i professors, que havia estat central durant els primers setanta, va passant a segon terme en l'ensenyament primari.

L'eficàcia d'aquest conjunt d'actuacions per a apagar el foc de la qüestió escolar, tan candent en els primers setanta, és indubtable. Cap al 1975, la possibilitat d'implantació d'una escola pública com a forma escolar dominant en el post-franquisme estava ja probablement liquidada, tenint en compte la relació de forces en el sector. Evidentment, aquest fet no era visible en aquella època, ans al contrari. Els



José Luis Villar Palasi  
(fins al 1973)



Julio Rodriguez Martinez  
(1973)



Cruz Martinez Esteruelas  
(1974)

anys 1975 i 1976 marquen el punt culminant de les discussions sobre el tema; és el moment en què els ensenyants elaboren a Barcelona, a Madrid, a València, manifestos programàtics per una escola pública, en una línia molt similar. La perspectiva del canvi polític obria, aparentment, unes possibilitats immenses per a una restructuració de les institucions. Considerada, però, amb la distància de sis anys, cal reconèixer que, en aquell moment, la partida estava en gran part jugada.

I efectivament, tota l'evolució posterior confirma la consolidació d'una escola segmentada. La Constitució implica alguns avenços de principi entorn al dret a l'educació, però, alhora, legitima el model escolar existent. La legislació posterior tendeix encara a retallar algunes de les conquestes aconseguides a partir de la LGE, especialment les relatives al paper dels ensenyants en la definició dels objectius i formes de funcionament de cada centre; i, al mateix temps, va ampliant les prerrogatives dels centres privats. La lluita actual entorn de la LAU, i l'intent de determinar sectors d'utilitzar-la per a fer acceptar no solament l'existència d'Universitats privades, sinó el seu finançament amb recursos públics, és l'últim graó d'una cadena que dibuixa un model escolar perfectament coherent, i indubtablement més sòlid que el que existia fa deu anys.

Un model perfectament coherent: el d'una escola classista, en el sentit més exacte del terme, perquè és una escola diferent per a cada classe social. I aquesta no és una afirmació de principis, una etiqueta aplicable a qualsevol realitat. La fragmentació escolar és, avui, un fet visible per al ciutadà més mancat de judicis apriorístics: n'hi ha prou d'observar, cada dia, aquest fenomen tan estrany, consistent en milers de nens recorrent la ciutat en totes direccions, canviant de barri i de localitat, cercant, al preu d'embussos de circulació, d'hores de cansament i de despeses força importants, el lloc escolar exacte que els pertoca segons la posició social de la família, els matisos ideològics, les ambicions paternes. Hem arribat a una situació en la qual ja és possible el joc de «digui'm a quina escola van els seus fills i li diré qui és». És a dir, el sistema escolar es troba a les antípodes de ser un servei a la població, un servei regular i de qualitat homogènia. Un model gairebé perfecte de privatització de l'escola.

### 3. Els problemes nous: escoles rurals, escoles de suburbi

Un model escolar en el qual, aparentment, tothom troba l'escola que li convé. I en el qual, quan sorgeixen complicacions, cadascú lluita per la seva escola.

Lamentable, però, la consolidació d'un model d'escola privatitzada deixa sense resoldre un gran nombre de problemes; més encara, en genera de nous, que avui van apareixent i mostrant la seva gravetat. La inexistència d'un projecte unificat d'escola pot ser considerada per alguns com un índex de llibertat; alhora, és també la via a través de la qual grans àrees de la població van quedant cada cop més marginades d'una escola de qualitat. Si cada grup social s'ocupa d'assegurar la pròpia reproducció cultural, els sectors marginats reprodueixen, forçosament, la marginació. I l'escola d'aquests sectors, no sols no els ajuda a superar aquesta situació, sinó que, sovint, l'agreuja, en trencar els pocs lligams reals que encara existeixen entre els sectors marginats i el seu entorn.

Em referiré, per a il·lustrar-ho, a dues situacions que em semblen les més problemàtiques, a Catalunya, en el conjunt del sistema escolar que s'ha anat configurant: la situació escolar en el medi rural i la de les escoles dels suburbis obrers.

En el capítol de l'educació, els últims deu anys han estat, per als àmbits rurals, un autèntic desastre. El procés de concentració escolar, iniciat ja abans del 1970, s'accelera després de l'aprovació de la LGE. Les causes d'aquesta acceleració són fonamentalment econòmiques, però, a la vegada, es deriven també de les característiques de la LGE: la instauració de l'EGB, basada en l'escola graduada, en la divisió en cicles, en l'especialització del mestre de segona etapa, ha creat un marc que feia molt difícil la continuïtat de l'escola rural, sovint unitària. La programació dels cursos i la formació dels mestres van ser pensats per a una escola graduada; els mestres joves en classes unitàries no saben —en general, és clar, perquè hi ha excepcions notòries— com treballar-hi i, per tant, han estat favorables a les concentracions.

Les concentracions escolars s'han dut a terme, en conjunt, d'una manera molt desafortunada, i en oposició a la voluntat de la població pagesa. Han representat costos econòmics no previstos —com els derivats

6 dels trasllats i menjadors—, que sovint superen els costos de manteniment de l'escola rural; han implicat costos personals molt elevats, derivats dels trasllats quotidians dels nens. Més enllà, però, d'aquests elements, que no podem desenvolupar aquí, cal considerar una altra sèrie de conseqüències: per als pobles de les zones agrícoles més deprimides —és a dir, ja en situació de marginalitat—, el tancament de les escoles ha significat, gairebé sempre, la mort civil de la comunitat. L'escola era l'únic element de vinculació a una societat més ampla, a l'administració, a l'Estat i, al capdavant, a un ordre social actual. El tancament de l'escola suposa el no reconeixement de la personalitat civil de la comunitat; i més enllà d'això, representa la desaparició mateixa de la comunitat. El trasllat dels nens trenca l'última oportunitat d'aprenentatge directe de la forma de producció local, condemnada a l'extinció. I no serveix tampoc per fer que aprenguin una altra forma de producció localment aplicable. De les escoles de concentració no en surten pagesos: en surten adolescents que no saben què han de fer, i que difícilment tornaran a viure als pobles.

Així, en aquest moment, la liquidació de l'escola rural contribueix a la despoblació dels nuclis petits, com hem pogut comprovar en algunes comarques catalanes. I contribueix, també, al desarrelament cultural dels joves d'aquestes zones, que van a parar, en molts casos, a escoles de suburbis urbans, on predominen els nens de parla castellana i on el nen de poble aprèn una

cultura abstracta, deslligada del medi: ni rural ni urbana, ni professional ni humanista. Sense caure en la idealització del medi rural, sembla evident, en qualsevol cas, que el canvi és forçosament negatiu, i que caldria urgentment repensar tota la forma d'organització de l'escola rural.

Al costat del problema de l'escola rural, i potser encara amb més èmfasi, cal situar el de l'escola dels suburbis obrers, no solament a les grans ciutats, sinó també en les de dimensió mitjana. La degradació que s'hi està produint té causes complexes: l'equipament escolar és, com ja he dit, millor que en el passat i no apareix com una causa directa. Crec que, per explicar aquesta degradació, cal recórrer al concepte de marginació, i als efectes que aquesta produeix: marginació cultural de la població d'immigració relativament recent, que ha perdut uns valors tradicionals, unes arrels rurals, sense haver-ne adquirit encara d'altres, i la qüestió de la llengua exemplifica prou concretament aquest fet com perquè poguem intuir que passa amb el conjunt dels hàbits culturals. Marginació social dels joves, dels adolescents, que a partir de 1977-78, aproximadament, apareixen cada vegada més com a grup no funcional per al sistema productiu, i per als quals, per tant, l'educació es converteix en un element superflu, ja que perd el seu anterior valor en relació al mercat de treball. Valor que, en qualsevol cas, sempre ha estat limitat per a aquest grup, destinat a fer les feines menys qualificades.

Ens trobem, doncs, en aquestes àrees,



Carlos Robles Piquer  
(1975-76)



Aurello Menéndez y Menéndez  
(1976-77)



Iñigo Cavero Latallade  
(1977-78)



amb una població marginada i, en el cas dels joves, condemnada, almenys de moment, a la marginalitat. Des d'aquest perspectiva, la degradació escolar deixa de sorprendre'ns: si el cercle no es trenca en algun punt, només es poden reproduir actituds pròpies de la marginació: agressivitat, delinqüència, manca de comprensió de qualsevol ordre establert... L'escola deixa de tenir valor com a lloc d'obtenció d'un certificat d'estudis; no en té, tampoc, com a dipositària de la legitimitat cultural, perquè es tracta d'una població sense els punts de referència indispensables per a interpretar el valor simbòlic de la cultura acadèmica. La funció que avui fa l'escola per a gran part d'aquesta població és la de pàrking; funció a la qual realment és difícil adherir amb entusiasme, per a qualsevol persona normal.

Que l'escola no pot eliminar la situació de marginalitat, és prou evident; ho és menys, en canvi, que no pugui fer res per a corregir-la, i que fins i tot l'agreugi. Així, per exemple, cal sorprendre's del fet que sigui precisament a les escoles de suburbis, que tant necessiten el lligam amb el conjunt de la cultura catalana, on hi ha un nombre més elevat de mestres de parla castellana, que, naturalment, mai no podran fer de pont entre les dues cultures, mai no podran reproduir uns trets culturals que no coneixen. Sense esperar que l'escola faci miracles, és ben probable que una major atenció a l'educació aconseguís uns altres resultats. Evidentment, són qüestions que contenen poc per a tots aquells grups socials que ja tenen una escola barata i feta a mida, i que, si els roben la cartera, pensen que cal incrementar els contingents de la policia. Són qüestions que contenen poc per a una collectivitat que té una escassa consciència de ser-ho.

#### 4. Els aspectes culturals: la manca d'una línia hegemònica

Aquestes situacions problemàtiques que he plantejat no tenen una solució fàcil; i no la tenen perquè ja no es tracta de fer més centres educatius, de construir més aules, sinó que cal fer referència als continguts educatius, a les actituds, als sistemes de valors que l'escola transmet. És en aquest terreny on apareixen, avui, els problemes més greus.

A Catalunya, els recents traspessos dels

serveis educatius creen, una vegada més, una situació nova. Una situació que, certament, no permet d'abordar de nou el tema de l'escola pública en els termes en què es va fer fa uns cinc anys, perquè el tipus d'escola està definit per tot l'Estat i perquè, alhora, la societat catalana també està profundament dividida entorn a aquesta qüestió. Malgrat aquest conjunt de circumstàncies, és evident que, un cop transcorregut el període dels traspessos, forçosament complicat, la Generalitat haurà de definir una política escolar. Una política que vagi més enllà del fet estrictament lingüístic, i que compregui, d'una forma més global, tot l'univers cultural.

Aquesta política serà necessària perquè l'acte educatiu deixa de tenir sentit si no està recolzat en una imatge d'allò que es vol aconseguir, del tipus de ciutadà que es vol formar. Han existit, al nostre país, alguns models coherents d'educació, ens agradin o no: l'educació que impartien determinades escoles religioses, destinades a formar una èlite dura i capaç d'esforç; l'educació que s'implanta immediatament després de la guerra civil, destinada a fomentar la incultura de la majoria dels ciutadans; l'educació característica d'algunes escoles privades, lligades al moviment de renovació pedagògica, que parteix d'una concepció del nen i del seu possible desenvolupament.

En aquest aspecte, la LGE no va aportar línies definides. L'únic canvi important que s'hi dibuixava, en relació al franquisme aigualit dels seixanta, era la imatge d'un ciutadà «titulat». A les velles formes de la ideologia escolar definida els anys quaranta s'hi va superposar un bany de tecnocràtic mal après en algun «col·lege» dels USA: l'organització educativa, les programacions, les fitxes, els nivells, els graus. Una mentalitat tecnocràtica, l'única que tenia una certa legitimitat en l'ambient polític de l'època. Mentalitat que, a Catalunya, per exemple, té l'inconvenient de no representar cap grup social d'una certa amplitud.

El resultat és prou conegut: una confusió ideològica total. Per sota de les fitxes, hi navegaven els hàbits de cada mestre, de cada director: hi ha escoles on nens i nenes continuen estant en aules separades, perquè les mestres ho prefereixen així; d'altres en què les classes de religió són obligatòries, i d'altres on no s'explica una paraula de religió. Escoles d'una pedago-

**8** gia activa, i escoles que creuen en la passivitat total, on els nens s'han de posar drets quan entra un adult. Escoles molt autoritàries, i escoles molt antiautoritàries. Escoles on l'ensenyament és en català, i escoles on no es fan ni les tres hores obligatòries, perquè ni un sol mestre coneix el català. El mínim que es pot témer és que d'aquests ensenyaments surtin ciutadans tan diversos que siguin incapaços d'entendre's.

Aquest és el resultat de la privatització de l'ensenyament, d'una llibertat d'ensenyament entesa com un «campi qui pugui». Certament, aquesta situació és el reflex d'un fenomen més profund: la fragmentació de la cultura, la manca d'una línia hegemònica que, a nivell global de la societat, pugui actuar com a ciment aglutinador de tants trossos.

Es tracta, certament, d'un tema complex, que va molt més enllà dels límits d'aquest article, i que no es resoldrà tècnicament, sinó a través del joc de forces socials i polítiques. Crec, però, que cal apuntar un fet: cap al 1975, semblava dibuixar-se una ideologia amb possibilitats d'hegemonia a Catalunya, especialment pel que fa referència a l'àmbit escolar. Parlo de les formes ideològiques que es feien paleses, per exemple, a les escoles d'estiu d'aquells anys, i que no eren exclusives dels mestres, perquè, més enllà, connecta-

ven amb formes característiques dels grups professionals joves, amb l'estil de moltes entitats actives en aquell moment. Vuit anys després ens podem preguntar, certament, si el llaç d'unió era alguna cosa més que la catalanitat i l'antifranquisme. De fet, hi havia, sobretot, un projecte, encara nebulós, encara contradictori i indefinit. Lentament, però, es dibuixava, a l'ensenyament, com en els altres àmbits, la possibilitat d'arribar a definir un perfil del ciutadà d'una època: un ciutadà que sorgia de Gràcia, de Sants, de les comarques, que tenia encara uns tocs d'Eixample, però que no desconeixia Santa Coloma ni Cornellà. Un ciutadà que provenia de la classe mitjana, però amb ganes de recompondre un país comú.

Avui, aquesta possible imatge colectiva s'ha esvaït, almenys en l'àmbit de l'ensenyament, i no ha estat substituïda per cap altra. El mirall d'un projecte educatiu consistent s'ha fet miques, i cada bocí reflecteix un univers peculiar, on cadascú mena una lluita personal, sovint per la supervivència. Es recompon, de moment, la imatge d'una dreta, guiada per l'Església, que eixampla les bases de la privatització. Una dreta però, que, malauradament, no té res de nou a dir sobre l'educació.

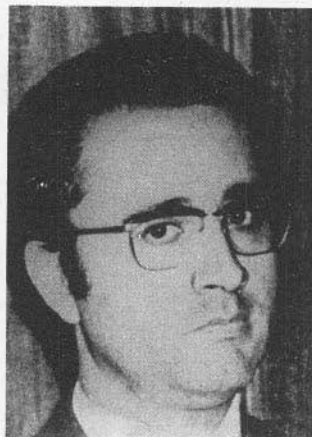
Refer un projecte col·lectiu serà llarg, i caldrà que la Generalitat s'hi esforci, per a no perdre un altra ocasió.



José Manuel Otero Novas  
(1979-80)



Luis González Seara  
(1979-81)



J. A. Ortega Díaz Ambrona  
(1981- )

# 1970-1981: RODA EL MÓN I TORNA AL BORN

Josep M. Bas

A aquestes alçades, evocar la Reforma Villar pot semblar equivocar-se d'història. Tanmateix, i per poc que es reflexioni, hom pot arribar a concloure que aquell intent no reeixit de modernitzar les estructures escolars segons el model tecnocràtic propiciat des de diferents àmbits internacionals (Banc Mundial, OCDE, Unesco...), continua condicionant en bona part l'estat actual del nostre sistema educatiu.

¿Com estarien ara les coses si en lloc d'una Reforma frustrada, el model tecnocràtic hagués aconseguit arrelar? La pregunta queda sense resposta. El que compta no és el que podia haver estat —el somni dels tecnòcrates— sinó el que va ser realment.

En el camp de l'Administració Educativa i el Finançament de l'Educació, és evident que la gradual degeneració dels inicials i flamants propòsits dels reformadors ha consolidat unes estructures contra les quals el nou projecte democràtic no ha pogut —ara per ara— transformar de forma substantiva.

## Finançament

De bon començament no va haver-hi voluntat política de dotar la Reforma Villar dels recursos necessaris mitjançant la imprescindible Reforma Fiscal. Aquesta va ésser una de les tres causes principals del fracàs (les altres dues: la resistència de l'aparell burocràtic i l'hostilitat dels grups de pressió privatistes).

Així, fins i tot abans de l'aparició de la crisi econòmica, va desapropiar-se l'ocasió històrica d'haver assolit cotes més pròximes a les d'Europa Occidental, pel que fa

a fiscalitat i participació en la Renda Nacional de les despeses públiques en educació.

Perduda aquella ocasió, resultava molt més difícil fer aquest salt a partir de l'any 1976 (inici de la transició democràtica) quan ja la crisi generalitzada arreu imposava polítiques educatives restrictives.

Aquest tarannà de regateig sistemàtic que va ser habitual per part dels ministeris econòmics continua avui essent norma gairebé obligada, exceptuant parcialment el bienni dels Pactes de la Moncloa, en la mida en què, tot i l'incompliment per la UCD de la lletra i l'esperit dels pactes, la resultant va significar una relativa expansió dels crèdits pressupostaris. Després, la reculada ha estat antològica.

Un altre mecanisme fruit de la degeneració de la Reforma —les subvencions— encara és vigent, malgrat la seva pretesa provisionalitat. L'invent de les subvencions ha fet córrer rius de tinta, torrents de paraules i enceses controvèrsies. El tema continua obert i tan d'actualitat com al moment de ser posat en circulació per l'excèntric ministre Julio Rodríguez.

## Administració educativa

La història es repeteix. Ni els governants franquistes van tenir voluntat política de posar en marxa un canvi tecnocràtic en aquell moment, ni els governants d'UCD la tenen ara per procedir a una reforma democràtica de l'Administració Pública en general, ni de l'educativa en particular, entre altres coses per raons de clientelisme polític.

Sense aquesta reforma de l'Administració, l'aparell d'Estat continuarà essent obstacle per a la consolidació de la democràcia espanyola. Els darrers i dramàtics esdeveniments que ens ha tocat viure en aquesta primavera tràgica del 81 demostren palesament l'elevat preu que tots estem pagant per aquesta incapacitat de reforma i transformació d'una administració immutable.

Si repassem els principals components de l'Administració Educativa —informació, planificació i construccions, organització i gestió, coordinació, participació, control... —tenim el següent panorama:

### Informació

Malgrat la informàtica, el nivell de coneixement de la realitat en les seves diferents variables és molt deficient. Més aviat caldria dir que ha empitjorat en relació als primers anys de la dècada dels 70.

Els mecanismes de recollida de dades són molt defectuosos i, conseqüentment, la informació no és en absolut fiable. La informació quantitativa com a instrument bàsic del planejament condiciona estretament aquest.

Parlar de «mapa escolar», quan les estadístiques de base presenten aquesta manca de rigor, equival a perdre el temps i donar garsa per perdui. ¿Com és possible afinar amb les projeccions a mitjà i llarg termini, si la realitat actual resulta tan desconeguda a nivell de petites àrees? Resulta sorprenent— per exemple— que a Barcelona-ciutat, hagi estat l'Ajuntament el que portés la iniciativa i financés el cost de mecanització d'una primera experiència per conèixer la demanda real a l'escola pública, distribuïda per barris, aprofitant el procés rutinari anual de noves matriculacions. Procés que cada any endegava el Ministeri, però sense saber aprofitar com a subproducte, aquest procés administratiu.

Sovint la difusió de la informació crea problemes. Publicar als diaris que, a tal localitat, la matrícula deixa entreveure una manca real de places per al proper curs, és posar l'Administració en una postura incòmoda.

Aleshores és millor no esmerçar recursos a obtenir una informació fiable. O millor, com el ministre Cavero quan estava a Educació i deia que la situació escolar al

barri de Moratalaz era òptima perquè la taxa d'escolarització era del 107,5 % (rigorosament històric).

### Planificació i construccions

Si el panorama a la informació està com està, fàcilment pot imaginar-se com es planifica i sota quins criteris de prioritats.

En el pla sectorial, no hi ha indicacions clares de quins objectius i en quins terminis es vol progressar en la millora de les taxes d'escolarització a pre i post primària. La sempre anunciada i mai no concretada reforma de les ensenyances mitjanes deixa un fort interrogant que condiciona fortament qüestions tan essencials per a les famílies com el famós eslògan: «I després de vuitè, què?»

Ateses les característiques i la importància de l'escola privada a casa nostra, és evident que la planificació esdevé molt més necessària per tal de preveure amb temps l'expansió del sector públic que contraresti la tendència sostinguda de reducció d'oferta de la privada, a causa de la crisi que pateix la franja més marginal d'aquesta. Plegar l'escola en ple estiu i deixar penjats aquí i allà uns centenars d'alumnes és la cosa més fàcil del món. Tanmateix, l'administració té respostes per a tots. «... No hay problema. La Ley dice que para cerrar tienen que pedir permiso...». Amb permís o sense, el cas és que cada any l'oferta de places privades va disminuint, sense que la planificació s'anticipi i valori suficientment aquest fet tan important.

Com tampoc no es valoren suficientment les necessitats d'oferta addicional per compensar la tendència real a la disminució de la ratio alumnes/aula. «... La Ley dice que 38 con dos de reserva para el retorno de emigrantes de Europa».

Quant a les construccions, el que primer cal dir és que els pressupostos i les programacions anuals han estat sempre retallats, perquè normalment calia, durant cada exercici pressupostari, anar tapant forats a la despesa corrent. Tot i així, l'augment del parc d'edificis escolars públics al llarg de la dècada dels 70 ha estat important. Quant a la qualitat, aquest ja és un altre tema. Casos dignes de jutjat de guàrdia, n'hi deu haver un feix. Escoles emplaçades en terrenys marginals que als dos

anys d'estrenades ja amenaçaren ruïna són de sobres conegudes.

I les que s'aguanten dretes, doncs, força mal conservades. La manca de recursos municipals no permet fer el miracle de corregir en dos anys l'abandó de 40, amb una administració Central que es desentén olímpicament del problema. «... La Ley dice que la conservación ha de ir a cargo de los Ayuntamientos.»

I no parlem dels RAM, desvirtuats del seu destí original (Reforma, ampliació i millora, a edificis ja existents). S'ha convertit en el mecanisme de promocionar el «barraquisme escolar» arreu dels cinturons industrials i els barris proletaris, mancats d'equipaments i sobrats de barraquisme de tota mena.

### Organització i gestió

L'organigrama del Ministeri d'Educació ha estat objecte, durant aquests 12 anys, de canvis continuats que han perjudicat notablement la normalitat administrativa i han restat eficàcia a la seva actuació.

Els criteris inicials d'estructura funcional han estat alterats posteriorment i han acabat en un aiguabarreig funcional-sectorial fins arribar fins i tot al recent disbarat —rectificat en l'última remodelació governamental— de crear dos ministeris, el d'Educació en sentit estRICTE i el d'Universitats...

Inicialment, els grans eixos d'actuació van quedar estructurats en tres direccions generals: de Personal, de Programació i Inversions i d'Ordenació Educativa; les Universitats quedaren com excepció a la regla funcional.

Amb tots els seus defectes, aquest esquema funcional —d'haver-se pogut consolidar— hagués evitat la parcel·lació i els regnes de taifes, que tota organització sectorial comporta, màxim tenint en compte la predisposició —dins el món de l'ensenyament— que cada nivell educatiu tingui una dinàmica pròpia. Això impossibilita el necessari tractament global i la fixació de prioritats, contemplant alhora el tot i les parts.

Doncs bé, la successiva alteració de l'esquema inicial i la juxtaposició d'altres direccions generals típicament sectorials: DG d'ensenyances bàsiques i DG d'ense-

nyances mitjanes, fan gairebé impossible evitar la compartimentació, no havent-hi cap mena de mecanisme coordinador que permeti una certa coherència a les múltiples actuacions que es porten a terme en els diferents nivells. A hores d'ara, no hi ha manera de saber per on passen les prioritats. A pre-escolar, i amb la pròxima implantació del primer cicle, queda en la pura interrogació el que es pensa fer amb el cicle de parvulari (4 a 5 anys): si es pensa potenciar l'escolarització —si més no a 5 anys— o, com ha dit recentment el ministre Ortega a Lisboa, això és competència del Ministeri de Treball (?). A les ensenyances mitjanes, ja s'ha fet al·lusió a l'etern compàs d'espera de la seva reforma. Del tronc comú, «nunca más se supo...». ¿No deien que l'atur juvenil calia combatre'l impulsant i ampliant l'oferta pública en Formació Professional? Certament, des d'un cert temps ençà, el Ministeri dóna la impressió d'haver perdut el nord. Va passant d'un tema a l'altre sense saber com ordenar-los un darrera l'altre... Va creant i recreant òrgans administratius, sense acabar de completar-los, ni de coordinar-los.

Cadascú va fent la guerra pel seu compte. Igual que les delegacions provincials que de sobte es troben enfrontades amb l'aparell central de Madrid, com va passar al començament de curs del 79 a la província de Barcelona. I aleshores resulta que ningú tenia idees clares sobre si faltaven o sobraven mestres, sobre si la llum verda donada per la delegació provincial dels ajuntaments en matèria d'habitacions de locals provisionals, no era reconeguda a la programació de Madrid, etc. O sigui que a la desconnexió horitzontal dins l'aparell central, calia afegir-li la desconnexió vertical amb les delegacions provincials. Per tant, tot allò que deia que aquestes anirien convertint-se en òrgans descentralitzats de gestió, res de res. I si almenys el centralisme hagués funcionat... però és que això que el Ministeri d'Educació s'hagi convertit en la més gran empresa del país (en nombre de treballadors, de centres de treball, de pressupost i d'usuaris) el converteix en una mena de gegant amb peus de plom, col·lapsat per la seva pròpia grandària, com aquells mitològics dinosaures als quals la feixuga carcassa va condemnar a la inacció i a la extinció.

## 12 Institucionalització autonòmica

I de sobte, quan l'Administració Educativa de sempre, no ha trobat encara el camí —ni tant sols la drecera— per adaptar-se als nous temps, en el flamant escenari de l'Estat democràtic de les Autonomies —mandat constitucional i estatutari obliguen— apareix la nova administració educativa autonòmica.

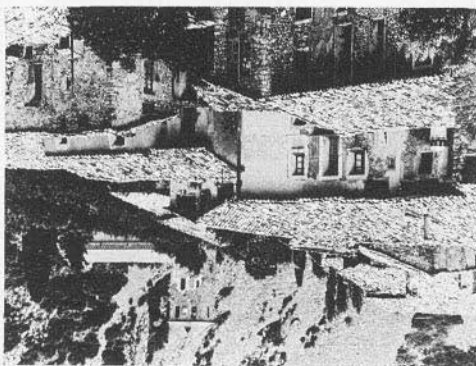
En el seu rodatge inicial està partint de tres greus inconvenients que en posen, en perill el present i el futur:

No hi ha marc legal ni reglament de referència, com no sigui el de tota la vida. Ni al Parlament de Madrid, ni al d'aquí s'han pogut pronunciar encara sobre temes tan bàsics com el de l'Administració i la Funció públiques. Allò de «... se hace el camino al andar» adquireix uns tons dramàtics, perquè si el camí surt desviat, la feina serà després per redreçar-lo.

La nova administració educativa autonòmica s'està construint a partir dels aparells perifèrics (sense cap mena de reforç de l'aparell central: ¿què hi farà tanta gent a Madrid?) i d'incrustacions aborígens diverses, incorporats sense criteris objectius clars i amb excessives dosis de «l'entre tots ho farem tot», i així difícilment es pot conjuntar una estructura organitzativa cohesionada i coherent, perquè el que fatalment succeirà, és que els sempre vilipendiats «regnes de taifes», faran la seva aparició.

La dotació de recursos ha estat el fruit d'una espectacular operació «traspastos» feta amb molta rapidesa però amb minsos resultats crematístics i això pot hipotecar seriosament la nova administració educativa autonòmica a molt curt termini, atesa l'allau de demanda insatisfeta en places escolars públiques, la tradicional escassetat d'inversió pública a Catalunya en matèria d'equipaments escolars, els dèficits acumulats, el mal estat del parc d'edificis escolars, la crisi del sector privat, les magres expectatives pressupostàries del govern Calvo Sotelo en matèria d'educació (tant per despesa corrent com per inversió), etc.

Naturalment una embarrancada autonòmica en un tema tan controvertit com és l'ensenyament, suposaria donar la raó a les tesis nostàlgiques del «... con Franco esto no pasaba...». Tota l'argumentació entorn als avantatges de tota mena que l'autonomia i la descentralització signifi-



quen es veuria seriosament en entredit, i al capdavant una peça important d'allò pel que tant s'ha lluitat: l'escola pública a Catalunya en el si d'una concepció autonòmica i democràtica de l'Estat, s'aniria en orri.

La situació —de cara al proper curs 81-82— apareix d'una importància extrema i caldria que cadascú al seu lloc i sense haver de passar-se la pilota, sigui molt realista de les possibilitats i limitacions, així com dels mínims als quals cal no renunciar, tant si la problemàtica es contempla des dels òrgans de gestió de la Generalitat, com des dels Ajuntaments, o bé des de l'òptica dels mestres i els pares dins les escoles, dels pares que enoara són fora, les altres forces socials pròximes i sensibles als problemes d'escolarització, els parlamentaris, etc.

Si s'aconsegueix salvar el repte d'aquest inici de curs 81-82, havent assolit uns objectius mínims, aleshores caldrà preparar molt seriosament una estratègia a termini mitjà que permeti anar superant gradualment (tot a la vegada, cal desenganyar-se, no hi ha qui ho assoleixi) els nombrosos entrebancs estructurals que s'han heretat.

I això requerirà un finançament força més important que l'actual, suposarà també frenar les impaciències i les operacions espectaculars, de rendibilitat política conjuntural, però negatives i perilloses a la llarga.

### Paper dels ajuntaments

I anem per la gestió que porten a terme els ajuntaments. La Reforma Villar va dir molt poc sobre el particular, i quedaren vigents, quant a obligacions, les que ja estaven establertes amb anterioritat en diverses disposicions generals i especials: provisió de sòl edificable per a escoles nacionals d'EGB; finançament parcial de la construcció; provisió d'habitatges per als mestres; conservació manteniment i neteja d'aquests edificis públics; així com la vigilància, subministre de llum, telèfon, calefacció, aigua; conservació i reposició de mobiliari, etc.

La precària situació financera de la gran majoria d'hisendes municipals, el mal estat de conservació dels edificis, la mala qualitat intrínseca d'alguns d'ells, etc., fa que aquestes obligacions municipals esdevinguin actualment impossibles d'atendre satisfactòriament, a no ser que per part de l'Estat hi hagi una acció decidida a informar-se d'aquests desequilibris i aquestes limitacions i accepti actualitzar les valoracions i injectar —a fons perdut— les transferències financeres que facin falta per deixar l'actual parc d'escoles en un estat menys deplorable, i procedeixi a les grans reparacions que calguin perquè les escoles públiques tinguin els estàndards necessaris de conservació, estètica i seguretat, tres coses que avui continuen mancant a bona part dels centres escolars públics d'aquest país.

Resulta del tot desolador que el text de l'avantprojecte de Llei de Règim Local, sigui tan poc explícit sobre el particular

com ho va ser la LGE. Així, manifestar telegràficament que les corporacions locals vetllaran per la conservació i manteniment dels edificis escolars públics és no dir pràcticament res. És continuar passant la pilota a uns ens públics que des del 3 d'abril del 79 han intentat, amb enormes dosis de voluntarisme, donar resposta a les reivindicacions ciutadanes, que han assajat —de forma més o menys dispersa— experiències de tota mena orientades a promoure l'acció educativa i participativa a tots nivells (professors de català, suport psicopedagògic, animació cultural a les escoles, ídem esportiva, consells municipals, col·laboració amb els inspectors a la matriculació, creació de centres escolars propis...). Sovint també els ajuntaments democràtics han hagut d'encapçalar accions reivindicatives de llurs poblacions en demanda de més mestres... L'inici de curs del 79-80 està en el record de tothom, amb el multitudinari clam a la Plaça Sant Jaume contra el ministre Otero Novas.

Tot aquest voluntarisme, tot aquest sobreesforç dels regidors democràtics encarregats de les parcel·les educatives municipals, pot quedar en foc d'encenalls si no es produeix un canvi substantiu en matèria de recursos i si tot això no s'aconsegueix que transcendeixi a les respectives màquines administratives i creï, estengui i consolidi aquest nou estil de prestació de serveis al ciutadà, amb la posada en marxa de nous mecanismes i circuits administratius i fent aparèixer en fi una nova mentalitat.

El repte és important. D'aquí dos anys es podrà veure si l'intent de transformació a nivell municipal s'ha aconseguit posar efectivament en marxa o, contràriament, no haurà passat de ser el «somni d'una nit d'estiu» com, salvant les distàncies, el d'aquells tecnòcrates utòpics i «benintencionats» quan el 4 d'agost del 70 van veure com les Corts franquistes aprovaven la seva reforma educativa.



# ELS NOUS PROGRAMES D'EDUCACIÓ GENERAL BÀSICA A LES COMUNITATS AUTÒNOMES: LLENGUA I CIÈNCIES SOCIALS

Marta Mata

Els nous programes d'Educació General Bàsica ens apareixen com un instrument distorsionador dels continguts i el tractament de la llengua a l'ensenyament a les comunitats autònomes, i tot això fonamentat en una limitació de les competències d'aquestes comunitats pel que fa a ensenyament.

## Limitació de competències

Els tres Estatuts d'Autonomia aprovats fins ara, el basc, el català i el galleg empenen la mateixa frase pel que fa a les competències en ensenyament. Si llegim l'article del de Catalunya, hi trobarem: «*És competència plena de la Generalitat la regulació i administració de l'ensenyament en tota la seva extensió...*»

Els termes «competència plena» i «regulació» combinats permeten la possibilitat de redactar els programes d'ensenyament des de la mateixa comunitat, possibilitat molt positiva pedagògicament en tot allò que es refereix a l'acostament entre el que es treballa a l'escola i el medi, cada Comunitat Autònoma essent un medi diferenciat, per la història, la geografia, l'estructura social, la llengua, la cultura, les expectatives, etc.

Bé és veritat que tots els Estatuts aprovats tenien en el mateix article respecte l'ensenyament i sense acabar la frase «... sens perjudici d'allò que...» i aquí una sèrie de possibles marcs i limitacions:

1r. «L'article 27 de la Constitució», més aviat marc que límit.

2n. «Les Lleis Orgàniques», que podrien ser marc, però que de moment només tenen un model limitador: la Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars.

3r. «La regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals», cosa que sembla lògica per a tot títol que hagués de tenir vigència més enllà de les Comunitats Autònomes.

4t. «L'alta inspecció», de la qual més val que no parlem ara.

És precisament la Disposició Addicional de la Llei d'Estatut de Centres la que limita, per dir-ho amb una paraula suau, la capacitat reguladora dels programes que hauria de tenir la Generalitat. Fent referència explícita a aquesta disposició addicional va sortir ja al BOE el Reial Decret 69/1981 del 9 de gener<sup>1</sup> que diu textualment: «... la Disposició Addicional de la Llei Orgànica 5.980 *atribueix a l'Estat l'ordenació general del sistema educatiu, la fixació de les ensenyances mínimes...*» i afegeix més avall: «Amb aquesta regulació es pretén garantir a tots els nens espanyols una base cultural homogènia, la qual pot ser *ampliada i diversificada* d'acord amb les característiques de *cada regió o nacionalitat* en l'exercici de les competències que els confereixen els seus respectius Estatuts d'Autonomia».

Deixant de banda que la Disposició Addicional en si fa limitar el text de la Cons-



titució,<sup>2</sup> resulta que limita també les competències estatutàries i una cosa és que l'Estat Central fixi les condicions d'obtenció de títols i per tant els nivells a què s'ha d'arribar en finalitzar els estudis que porten a la titulació en el cas de Graduat Escolar, i l'altra cosa és que fixi les ensenyances i no només com a continguts exigibles al final de l'EGB, sinó com a exigibles al final de cada una de les seves etapes, que, a més, els nous programes hagin fet etapes més petites o cicles i que el resultat sigui que no sols fixa el que han d'estudiar tots els nens de 1r. i 2n. nivells d'EGB, anomenats 1r. cicle, sinó que arribi fins i tot a fixar els horaris de quatre de les matèries, entre elles la llengua espanyola.

### El tractament de la llengua als Nous Programes

Els nous programes han estat difosos per la revista oficial «Vida Escolar» com a projecte posat a consulta. La història, que es fa a base dels documents escrits, apareix, però, una mica confosa pel que fa a les dates de la consulta. El n.º 206 de «Vida Escolar», que publica aquest document, correspon a març-abril del 1980 segons diu a la portada; però a dins la carta del Director General d'Educació Bàsica que els encapçala porta la data de 30 de juny del 1980; la veritat és que el número en qüestió va ser rebut a les escoles entre el 15 i el 20... de desembre, quinze dies abans que el Consell de Ministres aprovés el Decret de mínims. La «consulta» durant les vacances de Nadal era una mica difícil.

Pel que fa a la llengua, els nous programes remarquen la importància de centrarse en el tractament de la llengua parlada, prioritàriament al de la llengua escrita, principi didàctic encomiable; però immediatament es refereixen a la llengua espanyola com a llengua materna de *tots els nens* d'Espanya i els programes es redacten en conseqüència.

2. Constitució espanyola: Article 27.5: «Dels poders públics» (no l'Estat, com diu la Disposició addicional) «garanteixen el dret de tothom a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació col·lectiva de tots els sectors afectats...» (la participació ha desaparegut de la disposició addicional).

Cert que el decret de mínims del gener del 81 dedica a la llengua castellana dels nens de les comunitats autònomes només 4 de les 7 hores que es dediquen a llengua en els nous programes, però el procediment emprat, a jutjar pels textos legals, sembla ser el de comprimir en quatre hores el mateix que altres faran en set; resumint: tots els nens d'Espanya, tant si parlen usualment el castellà, com una altra llengua romànica, català, gallec, com si parlen euskera, han de saber a set anys llegir en castellà 60 paraules per minut i dominar-ne l'ortografia natural.

Deixant de banda que des que el senyor Galí en la seva «Mesura objectiva del treball escolar» proposà la distinció entre ortografia natural i ortografia arbitrària sabem que la natural s'arriba a dominar als 8 anys, una cosa que no s'ha tingut en compte de cap manera en el decret i els Nous Programes és que hi ha a Espanya prop d'una tercera part de nens que parlen una llengua diferent de la castellana, que han d'aprendre a llegir primer en la seva llengua i després, no simultàniament, poden fer-ho en una segona llengua, la castellana en aquest cas, i que no hi ha cap ministre, ni cap director general que pugui dir que tots els nens poden, i per tant han de llegir en castellà a 7 anys. Alguns ho poden fer bé, altres pot semblar que ho facin, la majoria no ho pot fer o ho pot fer molt malament, confonent mecanismes del català i mecanismes del castellà en el nostre cas. Recordem per exemple paraules escrites amb les mateixes lletres com ara *casa, color*, quins mecanismes més diferents en utilitzar per compondre-les o desxifrar-les.

Des del punt de vista de la llengua, el Decret de mínims, avançada legal dels nous programes, fets sense participació, demostra almenys la incomprensió de la realitat lingüística i esdevé un continuador de la imposició de la llengua castellana.

### Les Ciències Socials als Nous Programes

El Document base dels nous programes posats a consulta diu en el seu punt 2.6:

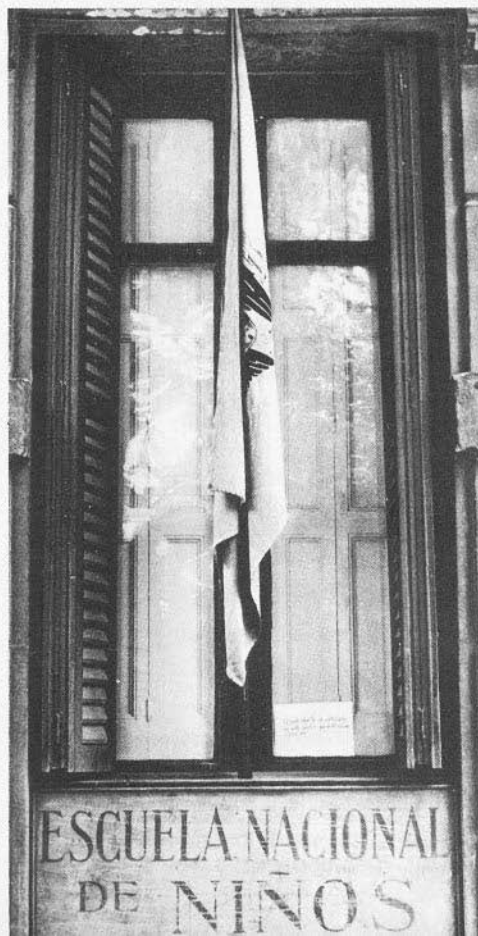
«Possibilitar la integració en els programes de les característiques de cada regió.»

L'estructura dels Nous Programes permet adequar-se a les peculiaritats de les diverses regions espanyoles, així com la incorporació de tot el que pot enriquir la

## 16 programació i les activitats escolars.

S'ha esmerçat especial afany a conjuntar la formació bàsica comuna de tots els espanyols que garanteixi l'homologació dels títols a aquests nivells, amb el cultiu dels valors culturals propis de cada regió. Per això els Nivells Bàsics de Referència, que assenyalen els objectius comuns, poden i s'han de complementar amb objectius específics propis de la regió on es troba l'escola. Concretament, en l'àrea de Ciències Socials es dedica tot un curs a l'estudi de la localitat i un altre a l'estudi de la regió sense perjudici que en cursos i àrees restants s'esmerci especial atenció en cada cas a temes relacionats amb les característiques pròpies de la comunitat respectiva, que, com és lògic, no pot figurar en una programació general.

Amb la mateixa intenció es proposa un temps de lliure disposició en els «horaris», el qual podrà destinar-se a l'ampliació d'aquelles activitats que facilitin la integració de l'alumne al seu medi».



Hem quedat, doncs, ja amb la simple referència a «regions», desaparegudes les «nacionalidades» i la concepció de «comunidades autònomas» i tot plegat com un «complemento» que es fa en «el tiempo de libre disposición»... que unes quantes pàgines més enllà resulta que és d'una hora setmanal.

És evident que per molt que la Constitució defineixi Espanya com a Estat d'Autonomies, els tècnics, els funcionaris, els dirigents de Ministeri continuen aferrats a la concepció de l'Estat unitari, centralitzat i amb les províncies administratives, de la mateixa manera que se segueix actuant per vies burocràtiques encara que la Constitució proclami les participatives. Les dues reaccions es multipliquen i donen un resultat de fort continuisme.

D'una manera molt concreta els programes no deixen lloc per col·locar la Comunitat Autònoma com a punt de referència de Ciències Socials en el lloc adequat, que a Catalunya es pensa que serà el 5è. nivell, primer moment de maduresa en què es proposarà al nen aquella síntesi d'història, geografia, cultura, estructura social i econòmica que defineixi la pròpia Comunitat.

En els programes de Ciències Socials dels cicles mitjà i superior encara hi ha temps per fer quelcom i l'Associació de Mestres Rosa Sensat ho ha fet ja aportant els seus documents a les jornades realitzades per l'ICE de l'Autònoma de Madrid; respecte el tractament de la llengua en el cicle inicial s'ha hagut d'anar per la via de la proposta a posteriori.<sup>3</sup>

### Solució?

De problemes i conflictes com els que els Nous Programes ens posen en continuaran sorgint si no s'ataca la causa de socarrel. Tant la concepció autònoma de l'Estat, com la concepció participativa del sistema educatiu, exigeixen per a la seva realització no sols una reforma, sinó un canvi radical en l'administració en general i educativa en concret. Damunt del sistema educatiu de les Comunitats Autònomes continuaran plovent imposicions mentre no hi hagi aquest canvi, proclamat en la Constitució, però fins ara sense voluntat política de realització.

3. V. Document a pàgs. 44-45, PE, núm. 53.

# POLÍTICA EDUCATIVA: ADAPTAR-SE PER NO CANVIAR

Jordi Vives

## Introducció

Com adaptar l'estructura i l'ordenació del sistema educatiu a uns condicionants polítics, econòmics i ideològics que han canviat parcialment tot i procurant mantenir l'essencial de les pràctiques educatives tradicionals: heus aquí el fil conductor que ha seguit la política educativa del govern central els darrers anys, i que voldriem posar en relleu en aquest monogràfic.

En un terreny com l'educatiu és molt fàcil de perdre's en el laberint dels decrets, ordres ministerials, declaracions, conflictes, lluites, etc., de forma que els arbres no deixin veure el bosc. Per exemple: que hàgim tingut tants ministres d'educació, un «divorci» entre Ministeri d'Educació i Ministeri d'Universitats i Investigació seguit de la corresponent «reconciliació», un calendari «juliano», i moltes altres coses, no ens ha de fer oblidar que l'alt funcionariat del Ministeri d'Educació ha garantit la continuïtat en la política de cada dia. I probablement bastant més, ja que a excepció dels grans nivells de política educativa deu ser molt constant i decisiu.

Fem un petit recompte dels canvis en els condicionants de l'escola i la política educativa:

a) Substitució per la via de la «reforma» del sistema polític dictatorial per un sistema democràtic (monarquia parlamentària).

b) Reconeixement legal de l'existència d'un conjunt heterogeni de nacionalitats i regions, alguns d'ells amb llengua pròpia diferent de la castellana.

c) Eleccions municipals democràtiques, que han fet canviar substancialment la composició de molts consistoris.

d) Existència reconeguda d'organitzacions sindicals.

e) Profunds canvis en el context econòmic. Per una banda, s'ha entrat en un llarg període de crisi econòmica, amb totes les conseqüències que comporta a diversos nivells (de política econòmica restrictiva pel que fa a les despeses públiques en les àrees de serveis socials, de creixent atur especialment juvenil, etc.); per una altra banda ha canviat radicalment la perspectiva de l'educació com a inversió econòmica que havia dominat durant els anys 60 en els medis d'orientació internacional de les polítiques educatives (UNESCO, OCDE, etc.).<sup>1</sup>

Tot i que aquesta llista no és exhaustiva ja ens indica que fins i tot un sistema educatiu que no vulgui modificar essencialment el seu paper en la relació de forces socials es veu obligat a introduir almenys una sèrie de canvis formals. A tot això s'hi podria afegir els problemes heretats de la Llei d'Educació del 70 i els generats per la mateixa aplicació i desenvolupament d'aquest marc jurídic.

Des d'un punt de vista polític, una gran qüestió escolar plantejada era la del finançament de l'escola privada. Aquí hi ha hagut un llarg debat a molts nivells que ha passat per la lluita de la privada en favor de les subvencions, la discussió de l'article 27 de la Constitució, etc. I a nivell jurídic el tema encara no està resolt, tot i que hi ha hagut una evident consolidació del model dualista i classista de l'escola (privada/pública), encara que sigui sacrificant de forma progressiva el sector privat més atípic a nivell internacional: el

1. Aquest punt ha estat tractat més àmpliament en l'article de M. Subirats, *Deu anys després de la Llei General d'Educació*.

de les acadèmies de pis a les zones sub-urbals (on més clarament institueïen l'accés de la classe obrera a escoles estatals inexistents per la manca de planificació).

El projecte de Llei de Finançament de l'escola obligatòria, encara pendent, pretén acabar de consolidar aquesta situació amb unes certes diferències de plantejament amb el que preveïa la Llei d'Educació del 70. Consisteixen fonamentalment en la defensa del principi d'ajuda a la família (el «xec escolar») més que de l'ajuda a l'escola, des del punt de vista ideològic, ja que pot exigir-se l'existència de contrapartides de control sobre els recursos públics transferits a l'escola privada. En canvi, resulta més difícil si l'ajuda es fa a la família. Tot i així, el projecte de llei utilitza verbalment els principis i la terminologia del «xec escolar» per després ser en el fons una ajuda a l'escola privada, sota certes condicions, perfectament assimilables per la immensa majoria de centres privats.

### L'Escola a la nova constitució democràtica

El tema escolar ha estat un dels més debatuts a la Constitució, a un doble nivell. Per una banda, la concepció global de l'educació (art. 27), que té com a rerefons pràctic i concret el tema de la relació entre Estat i sector públic i privat del sistema escolar. Per una altra, les atribucions dels diversos governs i parlaments de les autonomies pel que fa al tema escolar.

Ara bé, les dues discussions tot i constituint en principi dues qüestions diferents s'han imbricat d'una forma bastant complexa. I la imbricació ha aparegut de forma molt evident en la primera (i de moment única) llei orgànica que desenvolupa el contingut de l'article 27 de la Constitució: l'Estatut de Centres docents no universitaris.

Efectivament, l'Estatut de Catalunya especificava que la Generalitat tindria competència plena sobre l'ensenyament a reserva del que establia com a exclusiu de l'Estat la Constitució, de la creació d'una alta inspecció i del que en el seu moment especificuessin les lleis orgàniques que desenvolupessin l'article 27 de la Constitució.

L'articulat de l'Estatut de Centres és, per tant, doblement important: pel que té de desenvolupament del «dret a l'educació»

reconegut en la Constitució i pel que té de concretador del contingut escolar que correspon a l'Estat i el que correspon a les diverses comunitats autònòmiques. L'articulat d'aquesta llei ja va ser comentat en el seu dia a «Perspectiva Escolar»,<sup>2</sup> però el tema és encara més complex perquè el Tribunal Constitucional, a instàncies d'un recurs presentat pel Partido Socialista Obrero Español, ha dictaminat l'anticonstitucionalitat d'alguns dels apunts de la llei, en especial algunes qüestions que afecten les comunitats autònomes. Abans, però, de comentar amb més detall aquest punt (cronològicament molt recent), valdria la pena de seguir de forma sistemàtica tota la problemàtica.

### Escola i democràcia

La discussió de l'article 27 de la Constitució va ser molt dura tant a l'interior de la ponència i comissió corresponents, com a fora (pressió molt forta a nivell de premsa i també de carrer —mobilització d'associacions de pares de centres religiosos—). La solució adoptada permetia un cert marge de maniobra en la seva aplicació (tot i que el redactat és més proper als punts de vista dels defensors de l'escola privada que no dels altres). Paral·lelament, el Ministeri tenia ja fets els seus propis projectes legislatius que interpretaven d'una determinada forma el que més tard seria el redactat constitucional.

Això és el nivell del que en podem dir «alta política». En el terreny de la política de cada dia les deficiències administratives, financeres, etc. del sistema continuen pràcticament intocades. Hi ha una continuïtat molt clara d'aquests nivells. Només s'aconseguiran algunes petites alteracions de la línia tradicional com a conseqüència dels Pactes de la Moncloa i de les eleccions municipals (podem veure amb més detall aquests punts en l'article de Josep M. Bas d'aquest mateix monogràfic).

En qualsevol cas, la política escolar dels successius equips ministerials ha estat encaminada a fer una interpretació restrictiva de la Constitució i a negligir la participació dels afectats en la presa de de-

2. Vegeu la part monogràfica *L'Estatut d'Autonomia i l'ensenyament*, al núm. 44 de «Perspectiva Escolar», especialment J. Vives, *L'Estatut i l'escola*, pàgs. 24.

cisions (això correspondria només al Congrés des del seu punt de vista). No voldria donar la impressió de simplificar descaradament la dialèctica entre els poders democràticament escollits i tots els nivells (Congrés, Parlament de Catalunya, Consistoris municipals, etc.) i les diverses organitzacions, associacions i moviments dels afectats en els diversos terrenys. Voldria simplement remarcar que la política ministerial ha consistit a pretendre marginar totes aquestes manifestacions del que podem anomenar la «societat civil» de la presa de decisions, restringint el terreny de la democràcia al parlamentarisme. O el que és pitjor, buscar suport en la «societat civil» per legitimar els seus projectes legislatius més importants, com l'Estatut de Centres, negant en canvi la possibilitat d'un debat seriós i en profunditat amb tots els afectats, siguin quins siguin els seus punts de vista.

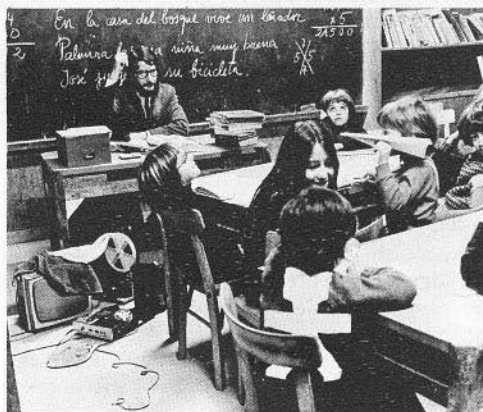
### Escola i comunitats autònomes

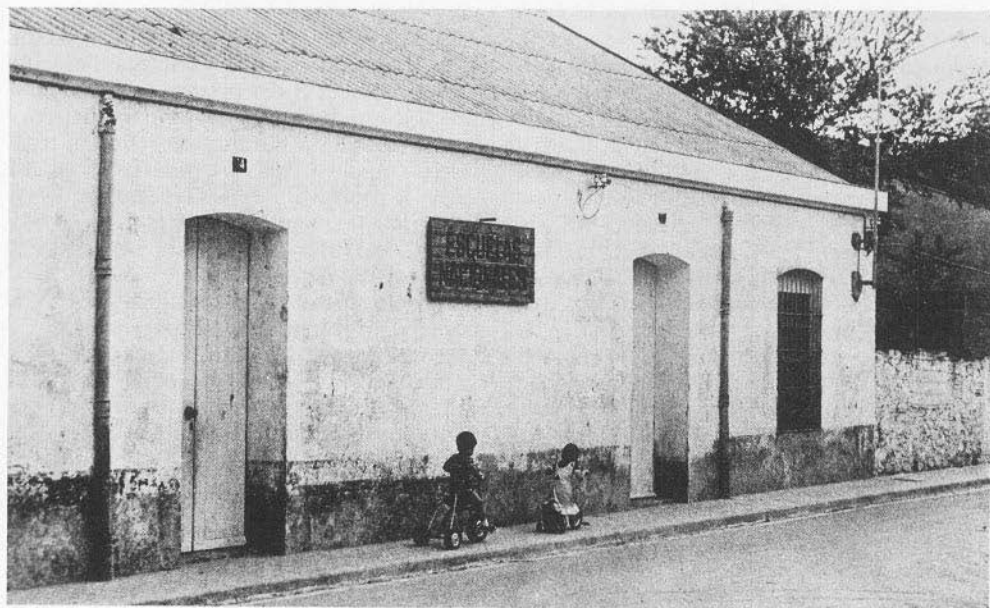
Per un Estat tradicionalment molt centralista que ha negat la «pluralitat nacional i cultural», i amb una administració molt burocratitzada (en el pitjor dels sentits del terme), sens dubte és difícil d'assimilar la idea i la pràctica d'un Estat amb comunitats autònomes, especialment en el terreny escolar. Hi ha molts aspectes lligats a aquest punt de la Constitució: les atribucions (administratives o polítiques) dels governs autonòmics, els traspassos de competències corresponents i la valoració econòmica dels serveis transferits, la política lingüística, la política de personal, l'adaptació dels programes, etc. Evidentment, és encara prematur fer una anàlisi detallada d'uns processos que en el seu aspecte d'aplicació tot just estan començant. Es pot parlar ja amb bastant exactitud de les concessions legislatives en el cas català i basc, però ens falta perspectiva per veure quina incidència real tenen aquests processos a les respectives escoles. Com també queda pendent veure què passarà en altres comunitats autònomes que encara no estan en marxa. I les variacions del context polític fan més difícil i agosarat voler avançar-se a la història. La intenció d'aquestes ratlles, i més en general de tot el monogràfic de «Perspectiva Escolar», és d'analitzar l'orientació que l'Administració educativa central està do-

nant els darrers anys a tot el conjunt de la seva política escolar, intentant, a partir de la legislació i de fets concrets, detectar la gran tendència del procés en el seu conjunt. Més endavant ja farem l'anàlisi concret de l'escola a Catalunya, quan els traspassos tinguin ja un cert rodatge, es pugui veure la política de la Generalitat i, en definitiva, puguem valorar quins són els efectes reals de tots aquests processos a la nostra escola.

Un dels aspectes que caldria seguir, a més de l'aplicació dels traspassos és el de la reorganització administrativa. Almenys en el cas català, la relació entre Generalitat i delegacions provincials és un tema interessant, perquè si més no en el terreny purament administratiu es podrien racionalitzar moltes coses (amb la col·laboració d'Ajuntaments, dels afectats directament, etcètera).

D'altra banda, el terreny d'actuació política de les diverses comunitats autònomes en el camp escolar es veu cada cop més reduït. Podem tornar ara a la llei referent a l'Estatut de Centres Docents no universitaris. No voldria fer aquí una anàlisi detallada que en bona part ja es va fer en ser aprovada. Sí que caldria remarcar, però, almenys un parell de punts. El caràcter detallista de la llei (cosa que en una llei orgànica podia haver-se evitat perfectament), retalla molt la possible actuació dels governs i parlaments autonòmics. Aquí es va produir un fet polític que pot tenir conseqüències greus. La Minoria Catalana, d'acord amb el govern, va voler salvar la situació que una llei orgànica detallista comportava amb la incorporació d'una disposició addicional que especificava quins articles podrien ser modificats per les comunitats autònomes. En el seu





dia ja es va dir que aquesta solució era incorrecta jurídicament, i així ho ha confirmat el Tribunal Constitucional. Si afegim que en una altra disposició adicional s'especificava amb tota claredat que l'ordenació del sistema educatiu era competència exclusiva de l'Estat (cosa que ja s'ha començat a desenvolupar en la regulació del nou primer cicle d'EGB), veurem com cada vegada es configuren com a més poders administratius.

Tot aquest raonament és perfectament congruent amb molts altres indicadors d'aquesta tendència. Un exemple en seria el de la política lingüística. Durant l'etapa de les pre-autonomies vant anar sortint una sèrie de decrets, dels quals el més important era (dins unes cerets limitacions) l'establiment de l'obligatorietat de l'ensenyament del català (o de la llengua que sigui). En el preàmbul d'aquest decret referit al cas català es deia amb prou claredat que era un primer pas i es deixava la porta oberta per seguir un cert procés, que no es definia però es deixava més o menys sobreentès que seria d'una ampliació del pes del català en l'ensenyament. Després no s'ha avançat ni un sol pas més enllà dels principis que inspiraven el decret, i aquest punt és analitzat amb un detall més gran en un altre article d'aquest monogràfic.<sup>3</sup>

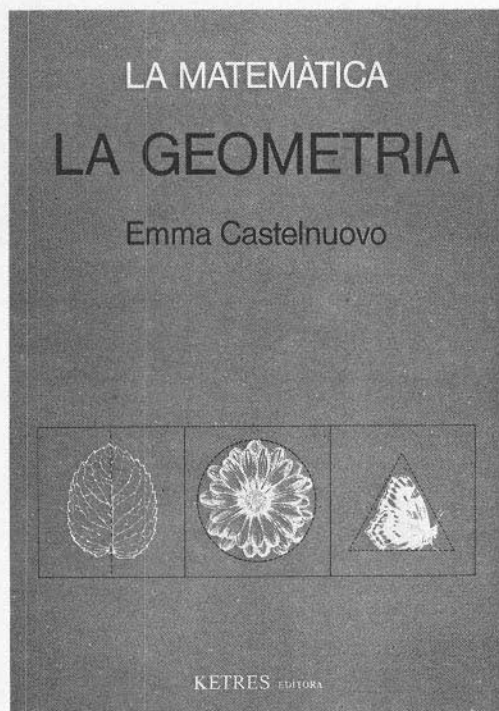
### Reorganització dels cicles

Per fer més complexa la situació, el Ministeri està procedint a una revisió dels principis generals d'ordenació acadèmica, tot aprofitant la competència exclusiva que la Llei de Centres Docents li dona. D'una banda hi ha la nova divisió en cicles de l'EGB. El cicle inicial ja s'ha reglamentat i «Perspectiva Escolar» hi dedicarà un monogràfic.

La reforma de l'ensenyament secundari, d'altra banda, està també sobre la taula. En aquest moment el Ministeri ja ha presentat la seva filosofia, referent a aquest tema, a nivell de consulta. Però cal dir que no hi ha autèntics canals de diàleg en aquest nivell. El moviment de l'ensenyament, tot i les seves deficiències i limitacions, no ha estat recollit en aquestes consultes de forma íntegra, ni s'ha impulsat un autèntic debat.

En un moment en què el desencís és prou fort, no podem però oblidar tot el treball fet, i hem de continuar treballant i exigint amb la força de la raó.

3. Vegeu l'article de Marta Mata, *Els nous programes d'Educació General Bàsica a les comunitats autònomes: Llengua i Ciències Socials*.



## LA GEOMETRIA

Emma Castelnuovo

Presentació de l'edició catalana de **Periòdica Pura**

El llibre es preocupa d'incitar els alumnes, a través dels problemes motivats per una dinàmica concreta i de les diverses qüestions de la realitat en què vivim, a construir ells mateixos les matemàtiques amb l'ajut del professor. Jo estic segura que els mestres catalans no romandran indiferents davant d'aquest esperit tan «llatí» i s'adonaran que un ensenyament d'aquest tipus converteix les matemàtiques en una disciplina de les més engrescadores. *(Del Pròleg.)*

Hem pensat que la versió catalana de «La Geometria» ha de ser força important en el procés de recuperació que s'inicia. A l'escola, a la formació de mestres, a la biblioteca del mestre de matemàtica, serà un punt de referència, de vegades una font d'inspiració i, d'entrada, un bon gruix d'exercicis i experiències que poden sortir del llibre i prendre realitat a la classe per tal de començar ja ara mateix a fer geometria. *(De la Presentació.)*

21 x 29 cm, 348 pàgs., 662 il·lustracions a 1, 2 i 4 tintes.

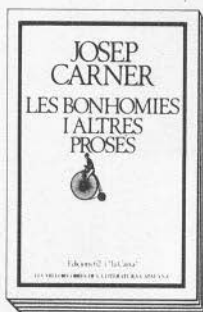


**KETRES** EDITORA

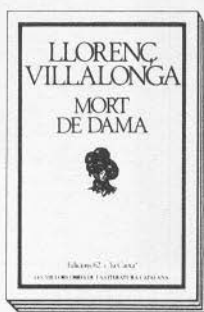
Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.  
telèfons 253 36 00 i 253 36 09 Barcelona-15

# LES MILLORS OBRES D'AQUEST MES

## Les millors Obres de la Literatura Catalana



Nº 62  
Preu  
320 pts.

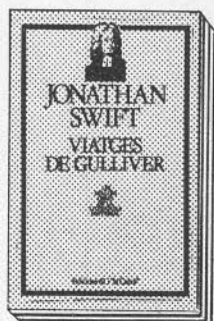


Nº 63  
Preu  
160 pts.

Els reculls que presentem corresponen a la plenitud de Carner com a prosista, un prosista sempre elegant i refinat, però també vital i fortament expressiu. Alguns dels seus articles periodístics —inclosos en aquest volum— poden ser llegits com si es tractés de veritables poemes en prosa.

Villalonga descriu en aquesta novel·la un món que, com la majestuosa dona Obdúlia —la protagonista del llibre—, agonitza lentament. Així, a través d'una sèrie de personatges inol·lidables, hi són tipificats i, alhora, caricaturats diversos estaments representatius de la vida mallorquina en vies d'extinció.

## Les millors Obres de la Literatura Universal



Nº 5  
Preu  
225 pts.

Els *Viages de Gulliver* és considerada l'obra més important de J. Swift (1667-1745), escriptor irlandès de llengua anglesa considerat com un dels millors satírics britànics. Aquesta versió catalana correspon a l'assagista i traductor J. Farran i Mayoral.

**SUBSCRIBIU-VOS-HI!** Retalleu aquesta butlleta, ompliu-la amb les vostres dades i porteu-la a la vostra llibreria o trameteu-la a **Edicions 62, Provença, 278, Barcelona-8.**

**DE VENDA  
A TOTES  
LES LLIBRERIES**

Nom \_\_\_\_\_  
Adreça \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_  
Població \_\_\_\_\_ D.P. \_\_\_\_\_

Vull subscriure'm a «Les Millors Obres de la Literatura Catalana» i a «Les Millors Obres de la Literatura Universal», conjuntament.

Vull subscriure'm només a «Les Millors Obres de la Literatura Catalana».

Quota mensual de 800 pessetes.  Primer rebut de 5.000 pessetes i quota trimestral de 2.200 pessetes.

Quota trimestral de 1.600 pessetes.

Vull subscriure'm a «Les Millors Obres de la Literatura Universal», solament.

Quota trimestral de 1.000 pessetes.

Atendré el pagament de la modalitat elegida en la llibreta núm. \_\_\_\_\_ de l'oficina cte. ct. \_\_\_\_\_ de la Caixa de Pensions "la Caixa" \_\_\_\_\_

Signatura \_\_\_\_\_

Les Col·leccions que no vam poder llegir a l'Escola

**"la Caixa" i Edicions 62**



## RETALLABLES A L'ESCOLA

*El retallar paper ha estat tradicionalment un joc i un entreteniment al qual els infants s'han dedicat amb plaer: retallar nines, casetes, pessebres, avions... és quelcom que tots hem fet de petits i activitat que les joguines més mecanitzades i complexes han anat desplaçant fins a quasi fer desaparèixer.*

*Penso, doncs, que és important que de nou algú es plantegi l'edició de retallables, en aquest cas de cases i edificis d'Eivissa, perquè entra dins l'intent que a poc a poc es va perfilant de recuperar aquelles activitats senzilles, enginyoses i de joc, que havien estat patrimoni de la infantesa de tants nois i noies. Evidentment, no tots els retallables que aquí es presenten són tan senzills, puix que n'hi ha alguns que necessiten ser manipulats per mans més hàbils que les d'un infant, però crec que les cases més simples, els molins... poden molt bé ser construïts per nois i noies que trobaran en aquesta activitat un entreteniment nou i la possibilitat de veure créixer i aixecar-se les parets d'aquestes cases i edificis que tan bé ens mostren una arquitectura popular plena d'encant i bellesa.*

*D'altra banda, a més de l'aspecte purament de divertiment, els retallables ensenyen l'infant a fer servir les seves mans, tot ensinistrant els seus dits amb una activitat de manipulació del paper que requereix una certa habilitat i cura, alhora que contribueix que copsi a poc a poc la diferència que hi ha en passar d'una dimensió (el full dibuixat) a un cos volumètric (l'edifici muntat).*

*A més en tractar-se de cases i construccions d'una certa complexitat, permeten el treball, en equip, que guiat per algun adult o mestre pot convertir-se en una bona activitat per a escoles, centres d'esplai, etc. La possibilitat de colorejar parets, teulades i finestres dóna una nova dimensió a aquests retallables, que així s'individualitzen i permeten un treball de creativitat i participació més completa dels infants.*

*En definitiva, una iniciativa molt interessant que a més del seu contingut etnogràfic i de recuperació d'elements populars i de joc, permetrà als nois i noies posar-se en contacte amb una tècnica —la del retallable— que malgrat la seva aparent simplicitat, els pot aportar una sèrie d'elements de joc i formació prou vàlids avui dia.*

Núria Ventura  
Josep Mañà

### UNA EXPERIÈNCIA CONCRETA

Ens van interessar els retallables d'en Nèstor Pellicer per la seva originalitat en no estar carregats de tòpics a nivell plàstic, com és habitual en els que es troben al comerç normalment, per la possibilitat de poder-los pintar i també per la utilitat didàctica, tant a geometria, en treballar el pas del pla a l'espai, com a ciències socials, en parlar de l'arrelament d'un tipus de construcció en un medi tan característic com és el d'una illa, en aquest cas Eivissa. És una llàstima que es trobin pocs retallables que reuneixin aquestes condicions i que representin elements de la



nostra arquitectura i paisatge, perquè serien molt útils a l'escola.

Vam iniciar l'experiència des de la classe de plàstica. Vam proposar als nanos de sisè nivell la pintura i construcció del model número 1 «Sant Francesc de Ses Salines». Val a dir que s'ho van agafar amb entusiasme i que l'interès pel treball no va decaure en cap moment.

Com a instruccions de pintura vam aconsellar de fer-ho amb llapis de colors, però utilitzant-los molt suaument. També es podria fer amb aquarelles, però llavors la pintada s'ha de fer un temps abans de construir a fi de donar temps a assecat-se el paper.

Quant a la construcció ens vam limitar a dir que totes les unions a realitzar amb la pega hi són senyalitzades amb el mateix número o lletra.

Les dificultats van ser més aviat poques i, en general, en la qüestió de passar de la representació plana a la volumètrica.

Els equips que van construir els vuit retallables que vam donar eren formats per quatre o cinc nanos i pràcticament en cap va ser necessària la intervenció del mestre, només en els que la composició del grup va resultar una mica fluixa.

Hi van invertir una mitjana de dues a tres hores per fer-los (penseu que hi ha sectors en què s'han de deixar assecat bé la pega abans del muntatge general).

Cal destacar que en aquest treball, més que en altres, l'equip té un paper molt important, ja que és impossible la construcció sense una coordinació racional de totes les tasques. La interpretació del muntatge és difícil per a un sol nano.

#### Material necessari

- Llapis de colors o bé aquarellés.
- Pinzells (en cas de pintar amb aquarelles).
- Tisores.
- Pega (IMEDIO o similar).
- Una base de fullola o tàblex per a enganxar-hi la maqueta acabada.

Els retallables d'en Nèstor Pellicer els podeu trobar a la llibreria ARREL (Aragó, 224 - Telèfon 254 30 37 - Barcelona).

Pitu Fernández

De l'escola Sant Miquel de Cornellà

# ESCOLA CATALANA

LLIBRES APROVATS PER A LA UTILITZACIÓ A LES ESCOLES, PER LA GENERALITAT I PEL MINISTERI D'EDUCACIÓ

## LLENGUATGE

Llengua Catalana. A. Camps/M. Camps/Romagosa:

**1er Rebombori** (6 anys)

**2on Xeric** (7 anys)

**3er Terrabastall** (8 anys)

**4rt Espetec** (9 anys)

**5è. Brunzit** (10 anys)

La llengua catalana tractada com a primera llengua a l'ensenyament. Tots els nivells i aspectes de la nostra llengua, coneixements tècnics bàsics i literatura, en cicle complet. (6è. a 8è. en preparació).

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

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

## COL·LECCIÓ GRAÓ (Equip pedagògic GRAÓ)

### 1er curs

Quadern de treball 1,2,3

Llibre de lectura 1

Llibre del mestre 1

### 2on curs

Quadern de treball 1,2,3

Llibre de lectura 2

Llibre del mestre 2

## OBRES COMPLEMENTÀRIES

Tots els verbs catalans conjugats. R. Alsina

Retalls. Textos i exercicis per a l'aprenentatge del català. Albó/Gimeno/Pelegri/Porter

Curs de llenguatge administratiu català. Duarte

Gramàtica catalana. Fabra

Els pronoms febles. Gelabert

Diccionari de sinònims i antònims. Pey

Breu diccionari ideològic català. Romeu

Català bàsic. Llobera

Pràcticas de catalán básico. Llobera i la Clave de exercicis.



## PRÀCTICA DE LA DIVISIÓ ENTERA AMB BLOCS MULTIBASE A 4t. I 5è. NIVELL\*

### 1. Objectiu general

Un dels objectius generals de la primera etapa d'EGB és que els infants assoleixin l'automatització dels mecanismes de càlcul de l'addició, subtracció, multiplicació i divisió amb els nombres naturals.

Per a tal fi cal que els alumnes comencin manipulant material per a arribar a la simbolització del càlcul d'una forma planera.

### 2. Objectiu específic

En la present didàctica sols tractaré de la utilització dels blocs multibase per a introduir el mecanisme de càlcul de la divisió. Els exemples seran en base deu, però es pot fer l'ampliació del mètode en altres bases en cas d'interessar.

### 3. Introducció a la metodologia: Diferents materials didàctics

Els primers exercicis per a introduir la idea de divisió es poden fer amb els mateixos alumnes. Per exemple, repartint les nenes de la classe en grups iguals segons el nombre de taules de l'aula o del menjador de l'escola; després el mateix exercici amb els nens i finalment amb tots junts.

Cal fer unes primeres representacions d'aquestes situacions amb diagrames de Venn.

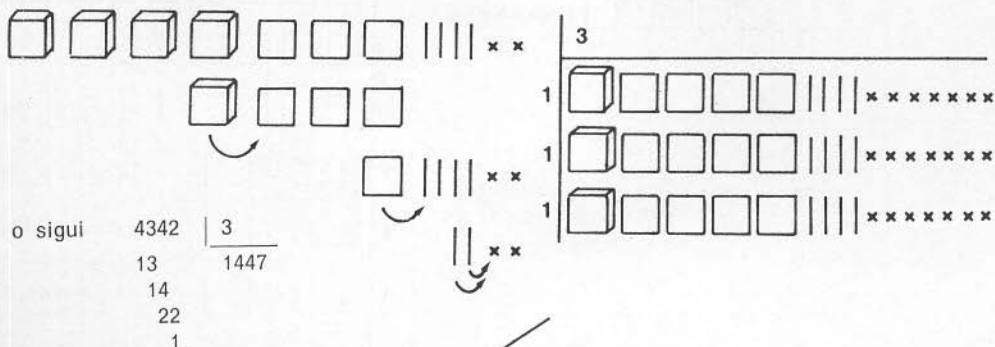
Tot seguit podem servir-nos d'objectes usuals de la vida diària, com taps, fitxes, etc. i utilitzar el mateix tipus de representacions. Caldrà trobar entre tots un sistema per a indicar el quocient i la resta de la divisió.

Els alumnes s'adonaran aviat de les dificultats del mètode en anar augmentant el valor del dividend i del divisor separats o conjuntament. La necessitat de treballar amb un dividend gran ens justificarà la utilització d'un material estructurat com poden ésser els blocs multibase o altre de semblant.

### 4. Metodologia

Si tenim uns alumnes en la fase d'utilitzar el material estructurat, dintre del procés de l'aprenentatge del mecanisme de càlcul de la divisió per nombres d'una xifra, i si ja estan familiaritzats amb els blocs multibase, aleshores els farem representar amb el material el valor del dividend. I tot seguit faran tantes parts iguals com indiqui el divisor, bo i vigilant que tant el valor del quocient com el de la resta estiguin correctament representats pels blocs multibase.

De mica en mica podrem anar imposant als alumnes la disposició que indica l'exemple següent per a facilitar la simbolització posterior.

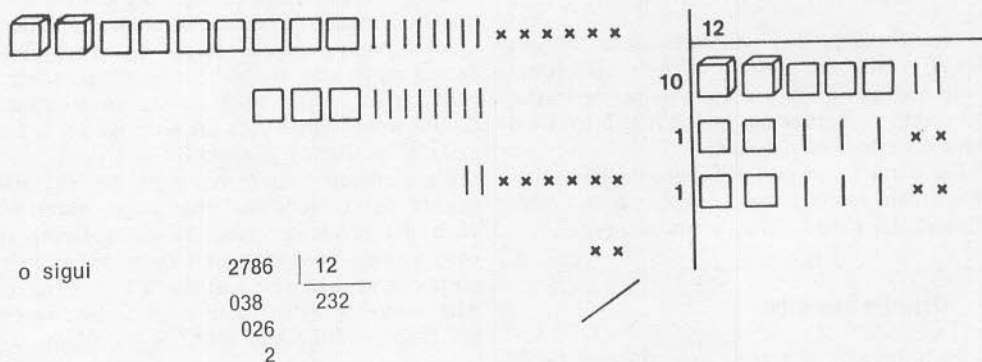


Els alumnes en manipular aquest material han d'entendre i dir a quin ordre d'unitats corresponen els blocs que reparteixen en cada cas.

En augmentar el valor del divisor el procés serà cada vegada més pesat i sobretot si dividim per nombres de dues, tres o més xifres.

En lloc de fer tantes parts iguals com indiqui el divisor, ens recolzarem en el sistema de numeració i farem unes parts deu, cent, etc. vegades més grans, si treballem en base deu, és clar.

Exemple. El divisor és un nombre de dues xifres.



És necessari per part dels alumnes haver entès o entendre finalment el paper de la base en el sistema de numeració.

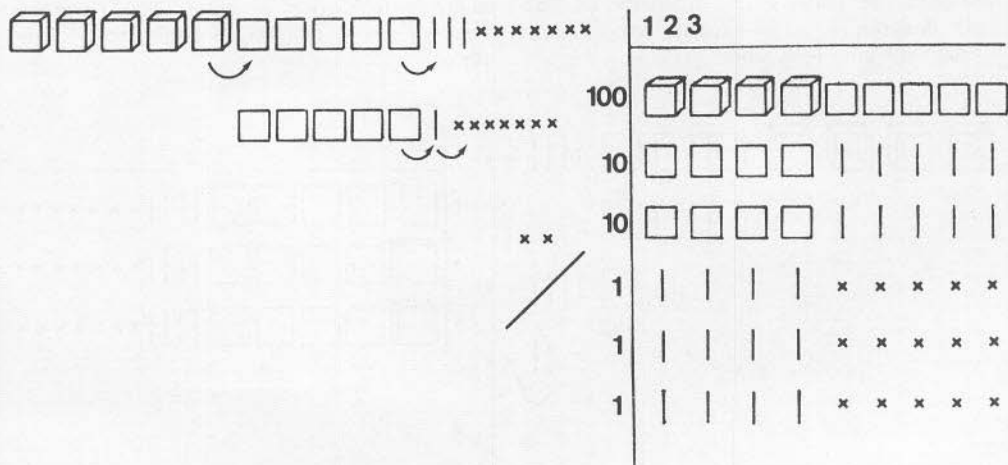
En repartir el material, si col·loquem un tipus de «fusta» en les caselles de les unitats de primer ordre, en les caselles de les unitats d'ordre superior els tocarà una «fus-

ta» d'ordre superior corresponent i així successivament.

Exemple. El divisor té tres xifres.

$$\begin{array}{r} 5537 \quad | \quad 123 \\ 0617 \quad \quad | \quad 45 \\ 2 \end{array}$$

La disposició dels blocs podria ésser:



D'aquesta forma els alumnes entendran què vol dir «hi cap», «no hi cap», «cap a més» i «baixar», o sia l'argot del mecanisme de càlcul de la divisió que molt sovint els infants no entenen però utilitzen.

Altres idees que poden quedar clares treballant amb aquest material:

Primer. El nombre de xifres del quocient. Per tant, els alumnes no es deixaran mai el zero de les unitats de primer ordre, quan ho sigui, error freqüent en els principiants.

Segon. Entendre la variació que experimenta la resta de la divisió si ratllem zeros en el dividend i divisor abans de començar el càlcul, perquè canviem l'ordre de les unitats manipulades.

## 5. Com tracten aquest tema els llibres de text de l'EBG

Uns llibres sols van parlant de xifres, però mai del seu ordre, i d'altres sols parlen de l'ordre de tant en tant, cosa que dificulta la comprensió del tema en qüestió.

Tot seguit posem un parell d'exemples d'aquestes presentacions:

### Primer exemple. Divisor d'una xifra

— Efectuar la divisió entera.

$$\begin{array}{r|l} 357 & 2 \\ \hline & 1 \end{array}$$

— Per buscar la primera xifra del quocient se separa la primera xifra del dividend i es divideix pel divisor.

$$\begin{array}{r|l} 357 & 2 \\ \hline & 1 \end{array}$$

— Es multiplica aquesta xifra pel divisor i s'escriu el producte, 2, per a restar.

$$\begin{array}{r|l} 357 & 2 \\ -2 & 1 \\ \hline 1 & \end{array}$$

— Es baixa la xifra següent, 5. (Cada vegada que baixis una xifra assenyala-ho amb un punt).

$$\begin{array}{r|l} 357 & 2 \\ -2 & 1 \\ \hline 15 & \end{array}$$

— Es divideix el residu parcial 15 pel divisor 2 i es té la segona xifra del quocient.

$$\begin{array}{r|l} 357 & 2 \\ -2 & 17 \\ \hline 15 & \end{array}$$

— Es multiplica aquesta xifra pel divisor i es resta del residu parcial.

$$\begin{array}{r|l} 357 & 2 \\ -2 & 17 \\ \hline 15 & \\ -14 & \\ \hline 1 & \end{array}$$

— Es baixa el 7.

$$\begin{array}{r|l} 357 & 2 \\ -2 & 17 \\ \hline 15 & \\ -14 & \\ \hline 17 & \end{array}$$

— Es divideix el 17 per 2 i es té la tercera (i última) xifra del quocient, 8.

$$\begin{array}{r|l} 357 & 2 \\ -2 & 178 \\ \hline 15 & \\ -14 & \\ \hline 17 & \end{array}$$

— Es multiplica el 8 pel divisor 2, i el resultat, 16, es resta del residu parcial anterior. La diferència, 1, és el residu. El quocient és 178.

$$\begin{array}{r|l} 357 & 2 \\ -2 & 178 \\ \hline 15 & \\ -14 & \\ \hline 17 & \\ -16 & \\ \hline 1 & \end{array}$$

### Segon exemple. Divisor de dues xifres

— ESCRIUS

$$\begin{array}{r|l} 4358 & 37 \\ \hline & \end{array}$$

— No pots dividir per 37 prenent cada xifra per separat.

— Com 4:37 dona 0 de quocient, prens 43:37. Obtenes de quocient 1 i de residu 6.

— És pràctic escriure-ho de la següent forma:

$$\begin{array}{r|l} 4358 & 37 \\ 6 & 1 \end{array}$$

— Però 6 són centenes; passant a desenes n'hi ha 65 i aquest pensament s'expressa escrivint.

$$\begin{array}{r|l} 4358 & 37 \\ 65 & 1 \end{array}$$

— Ara divideixes 65:37; el quocient és 1 i el residu 28.

$$\begin{array}{r|l} 4358 & 37 \\ 65 & 11 \\ 28 & \end{array}$$

— Aquest 28 són desenes, en passar a les unitats veuràs que n'hi ha 288. Aquest pensament s'expressa escrivint.

$$\begin{array}{r|l} 4358 & 37 \\ \hline 65 & 11 \\ 288 & \end{array}$$

— Ara divideixes 288:37. El quocient és 7 i el residu 29. Per últim escriuràs.

$$\begin{array}{r|l} 4358 & 37 \\ \hline 65 & 117 \\ 288 & \\ 29 & \end{array}$$

— El quocient és 117 i el residu és 29.

Després del treball amb material els alumnes hauran de passar una fase en la qual anotin l'ordre de les unitats. Com indica en la columna de «Mètodes», el llibre de *Programació de la Matemàtica a Primera Etapa*, per a passar finalment a la usual simbolització «pelada», valgui la paraula, tan útil, tan utilitzada, però generalment tan misteriosa i incompresa per petits i grans.

## 6. Consells pràctics

Primer, cal que el lector practiqui amb el material tot el que hem dit fins ara, per a arribar a l'esperit de la present didàctica. Perquè hi ha coses que són més fàcils de fer que d'escriure i de llegir.

I segon, abans de començar a fer una divisió davant dels alumnes cal assegurar-se que disposem de prou material per a realitzar tots els passos de descomposició i repartició.

## 7. Bibliografia

- DIENES, Z. P., *Cómo utilizar los Bloques Multibase*, Ed. Teide, Barcelona 1973.  
 MONTESSORI, *Psico-Aritmética*, Ed. Araluce, Barcelona 1934.  
 ALMATÓ, Adolf i FOIX, Rosa, *Programació de la Matemàtica a la Primera Etapa*, Publicacions de «Rosa Sensat», Barcelona 1977. ■

Adolf Almató i Barbany

\* Aquest article va ser publicat al núm. 54 de «Perspectiva Escolar», pàg. 44-46, però per error es van ometre uns dibuixos, sense els quals l'article resultava inintelligible. Per això, el reproduïm tot sencer.

34 QUART NIVELL

| CONTINGUTS       | OBJECTIUS  | MÈTODES  |
|------------------|--|--|
| La divisió en JN | Adquirir el concepte «divisió»<br>Automatització de l'operació dividida<br>Saber disposar les divisions<br>Distingir el quocient i el residu | Introduir un problema fàcil en el qual calgui dividir: quants grups de ... pot fer amb ... objectes?<br>Quants objectes hi haurà a cada grup si tinc ... objectes i ... grups?<br>Plantear exercicis per treballar amb material multibase: «Per cada ... en pots ...»<br>Calcular mentalment la meitat de ... un terç ... etc.<br>Fer divisions per una xifra (oralment i per escrit)<br>Disposar les operacions tenint en compte la col·locació de les diferents unitats:   |
|                  | Descobrir que:<br>12000 : 1200 = 10<br>120 : 12 = 10<br>deuen el mateix quocient<br>Aplicar el raonament lògic                               | 10x 9c 7d 4u   4<br>38 7d   4c 9d 3u<br>18 4u   quocient   |
|                  | Descobrir que el residu ha de ser més petit que el divisor:<br>és correcta o no aplicant:<br>D= d+q+r  | 10x 9c 7d 4u   14<br>28c 8c   2c 3d 3u<br>48 7d   quocient<br>4c 2d<br>5K 4c<br>4d 2u<br>residu 14 2u  |
|                  | Saber extreure si una divisió és correcta o no aplicant:<br>D=d+q+r  | Plantear divisions amb dificultats creixents, com ara: 3700 : 7; 3704 : 8; 1370 : 7<br>Fer divisions per dues xifres:<br>10x 2c 7d 4u   14<br>28c 8c   2c 3d 3u<br>48 7d   quocient<br>4c 2d<br>5K 4c<br>4d 2u<br>residu 14 2u   |
|                  |  | Plantear divisions amb dificultats creixents, com ara: 3700 : 7; 3704 : 8; 1370 : 7 i d'altres amb divisor 91, 82, 73, 64, ...<br>No passar mai nulla davant els zeros en fer una divisió (car el residu es modifica)<br>Plantear problemes de «divisió» on es demani el quocient i el residu «per exacte» (evitant, però, denominadors)<br>Fer divisions per 3 xifres<br>Insistir en les dificultats de mecanització<br>De les següents divisions digueu: quines són faltes i per què:<br>32   5      324   14      214   10<br>7 5      12 23      14 20 |

QUART NIVELL 35

| MATERIAL           | AVALUACIÓ  |
|--------------------|--|
| Material multibase | Completa:<br>15x.....=60<br>24x.....= 50<br>.....x43=475<br>.....x72= 72   |
|                    | Avui és el meu aniversari! M'han donat 35 caramels. Quantes bosses de 5 caramels cada una podria omplir? Si repartissin els caramels en parts iguals entre els 7 amics que han vingut, quants caramels podria donar a cadascun d'ells?<br>Deia diners que van recollir per l'excursió ben sobrats: 1 bitllet de 1.000 pess., 3 de 100 pess., 10 monedes de pesseta que heig de repartir entre els 20 nens de la classe. Quantes pessetes he de tornar a cada nen? Quantes me'n sobraran?<br>En una classe hi ha 35 nens que volem que s'organitzin en taules de 4. Quantes taules necessitarem?<br>Sense fer la divisió 43254 : 54, digueu quantes xifres tindrà el quocient. I la resta ha de ser més petita que... |

## ANEM D'EXCURSIÓ A SANT MATEU

5è. d'EGB

Aquesta sortida a la Serralada Litoral ens resulta cada any molt aprofitada i completa, ja que ens permet de treballar alhora, sobre el terreny, diferents aspectes de la programació de C. Socials que en d'altres situacions haurien d'ésser objecte de sortides diferents.

D'una banda anem a observar i experimentar allò que ja hem estudiat a l'escola d'una manera més o menys abstracta. De l'altra, aprofitem per fer una sèrie d'observacions sobre la vegetació que ens serviran de base per aprofundir el tema. Finalment, la sortida resulta ser una excursió molt interessant, ni massa llarga, ni massa feixuga, amb una gran riquesa de paisatge que dona lloc a una observació continuada i engrescadora.

### A) Localització

El punt de partida és Sant Genís de Vilassar. Ens situem, doncs, a la comarca del Maresme. A Sant Genís, o Vilassar de Dalt com també se l'anomena, s'hi pot arribar des de Premià. Per a nens de 5è., i atès el pla de treball que exposarem, és recomanable fer el trajecte Premià-Sant Genís en autobús, ja que si el fem a peu ens farà perdre bastant de temps que després trobarem a faltar.

Un cop a la plaça del poble, trenquem pel carrer de l'esquerra que ens porta a la riera de Selvet, indret on comencem a treballar.

### B) Objectius específics

Observació i estudi d'una riera.

Observació i estudi de la Serralada Litoral i de les comarques i accidents geogràfics que l'envolten.

Observació de la vegetació i de la seva distribució. Recollida de mostres.

### C) Continguts

Estudi de la riera:

Treballarem els conceptes: llit / cabal i règim / mur de canalització / erosió / desnivell / utilitat / torrent / el canyar i el plàtan / la representació de la realitat: el pla / les mesures i l'escala.

Estudi de la Serralada Litoral:

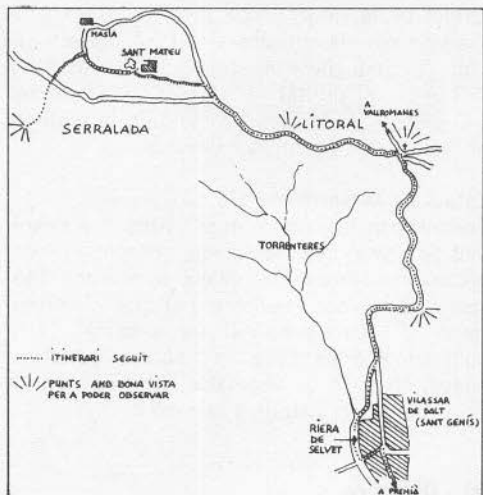
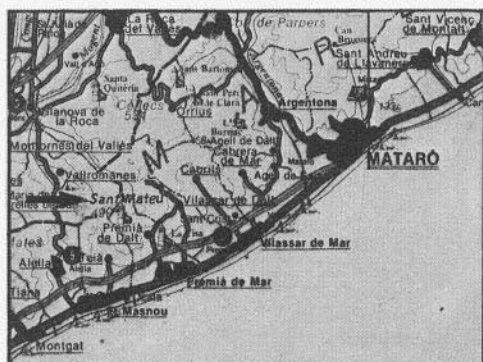
Treballarem els conceptes: Altitud i desnivell / turó, cim, serralada, vessant / depressió pre-litoral / plana o androna litoral / Serralada Pre-litoral i Litoral / orientació / comarques i límits naturals / la contaminació de l'aire / solana, solell / obaga, obac / la vegetació, centrant-nos en el pi pinyoner, l'alzina i la brolla.

### D) Didàctica

**La preparació:** Hem estudiat a classe el relleu de Catalunya, la hidrografia, el clima i la diferenciació entre Catalunya seca i Catalunya humida atenent-nos al règim de pluges. Hem encetat ja el tema de la vegetació.

La primera cosa que fem és consultar el mapa i delimitar la zona que anem a estudiar. En fem una definició inicial: «Anem a treballar la part alta d'una riera, per tal de poder-la observar en un estat natural no modificat encara per l'home. Aquesta riera rep les aigües d'unes torrenteres que la recullen de la Serralada Litoral. Així, doncs, intentarem seguir el camí de l'aigua en sentit invers...». Una vegada tenim clar allò que volem observar, elaborem un qüestionari que ens faciliti l'observació. Aquest qüestionari és doble. Una part, centrada en aquells aspectes que volem estudiar de la riera i, l'altra, per a l'estudi de la serralada.

A partir d'aquí fem equips de treball d'un



màxim de quatre companys, i la llista de material que ens farà falta: el qüestionari, un parell de fulls en blanc per nen, llapis, goma, carpeta, cinta mètrica, brúixola, bossa de plàstic per a la recollida de mostres... motxilla, calçat adient, fiambrella i, sobretot, aigua, perquè no en trobarem enlloc.

**La sortida:** Un cop situats a la riera de Selvet, deixem les motxilles en una pila, fem un breu repàs de la feina a fer i els equips es posen a treballar. Observació del llit per veure'n el grau d'erosió, existència de materials transportats per l'aigua, el grau d'humiditat del sòl, estudi del mur de canalització, les seves mesures, el grau d'erosió que presenta, línia de nivell d'aigua, forats, descomposició dels materials que el formen, mesurar l'amplada de la riera i el grau de desnivell que hi ha des de les voreres al centre per poder-ne fer després un perfil, utilització de la riera, si hi passen cotxes, si serveix de

carrer, les cases que hi ha als voltants, si ha provocat alguna inundació, seguir el seu curs fins a trobar els torrents que l'alimenten quan plou, veure quina vegetació hi ha als voltants, fer-ne el plànol...

Quan hem acabat aquesta feina, agafem els estris i, riera amunt, anem seguint des del camí, el torrent principal que marxa paral·lel per dessota nostre. Uns 500 m més amunt el camí tomba a dreta i deixem d'observar la xarxa de torrenteres que formen la petita conca que dóna les seves aigües a la riera. Comencem a enlairar-nos. Parem en un revolt, reunim tota la colla i observem l'androna litoral del Maresme, atapeïda d'hivernacles. Als nostres peus, Vilassar de Mar i, més lluny, Mataró. També observem des d'aquí com la serralada és un encadenament de muntanyes baixes que segueixen paral·leles a la costa, entre les quals destaca el castell de Burriac. Veiem com, en aquesta zona, la vegetació es limita a alguns grups de pi pinyoner aïllats, envoltats per la brolla que ho domina tot. En prenem nota i continuem endavant.

Més amunt ens fem una obaga on domina l'alzina. Aviat arribem a la carena. Una creu de terme i som a una cruïlla. Hem de continuar cap a l'esquerra. Parem una estona per reagrupar-nos i assegurar que cap despistat s'equivoqui de camí. El dia és assolellat i això ens permet de veure molt clarament la Serralada Pre-litoral amb Montserrat i Sant Llorenç de Munt. Una mica més endavant apareixerà també el Montseny, i Granollers al fons de la depressió.

Un cop arribats a l'ermita de Sant Mateu ens posem a omplir la segona part del qüestionari. Comarques que ens envolten, muntanyes i serralades que veiem, comparació d'altura, veure com el vessant de mar és més sec que el de l'interior i com això afecta la vegetació, agafar mostres de plantes i arbres que no coneixem, aixecar un plànol que abraçi tot el que hem observat des de la Serralada Pre-litoral a la costa, orientar-lo amb la brúixola, observació del Barcelonès i dels signes de contaminació que s'hi aprecien...

**Conclusions:** Un cop a l'escola, la primera cosa que fem és esbrinar el nom i el tipus de planta al qual pertanyen les mostres. Després es fa una buidada del qüestionari i una discussió sobre tots aquells aspectes que han quedat poc aclarits, i de les observacions per-



sonals de cadascú. Això acabat ens repartim la feina de redactar unes conclusions de cada tema i fer una sèrie de murals: El perfil de la riera / El plànol de la riera a vista d'ocell / El plànol de l'itinerari seguit / El plànol de situació elaborat a Sant Mateu, completant el que faci falta / Un perfil que aniria des de Sant Llorenç de Munt fins a la costa a l'altura de Premià, on es puguin apreciar els diferents nivells de les serralades i les depressions.

## E) Mitjans de comunicació i horaris

Llogar un autocar o agafar el tren fins a Premià i continuar en autobús fins a Vilassar de Dalt. És convenient arribar cap a les 10 h. del matí si no volem que el temps se'ns tiri a sobre. Cal preveure 1 h. 30 min. per al treball a la riera i 1 h. per la pujada fins a l'ermita, si els nens són mitjanament caminadors.

Benjamí Moliné

## ELS ITINERARIS DE LA NATURA

*L'interès pel que fa referència a l'educació ambiental és ben palès. En el camp de l'ensenyament cada vegada són més els professors que fan «treball de camp» amb els seus alumnes quan tracten temes relacionats amb la natura.*

*Darrerament s'han dut a terme, en el nostre país, una sèrie d'experiències dins l'educació ambiental, que són interessants i cal donar-les a conèixer; els itineraris de la natura en són un exemple.*

*Un itinerari no és més que una eina per a desenvolupar l'instint d'observació aprofitant els mitjans a l'abast en cada lloc concret. El gran nombre de mestres que es decideixen a visitar itineraris amb monitor és en part degut a una por de l'ensenyant a trobar-se davant un medi desconegut, a no saber el nom d'aquest animal o d'aquella planta. El nostre país manca d'uns mitjans d'informació i divulgació de les dades científiques i existeix, sobretot per a l'ensenyant, un abisme difícil de superar entre les dades científiques publicades i els llibres de text. Això no obstant, és important el coneixement del medi ambient natural que envolta l'escola. La recollida de material i la seva posterior classificació pot contribuir, també, a la confecció d'un petit museu.*

*La informació, donada a continuació, és fruit d'una reunió de treball sobre itineraris de la natura realitzada a Can Lleonart del Parc Natural del Montseny el dia 14 de febrer d'enguany. El treball fet no és encara suficient, però si una mostra del que es pot fer a l'abast dels coneixements de qualsevol professional de l'ensenyament de les Ciències Naturals i cal que serveixi per a estimular iniciatives concretes.*

Montse Ponsà

### INFORMACIÓ DELS ITINERARIS DE LA NATURA

1. *Títol i localització de l'itinerari.*
2. *Adreça, telèfon i horari d'on informen.*
3. *Funciona?* (Tot l'any. Tot el curs A temporades. Des de quan. Si és un projecte, quan es preveu que entri en funcionament).
4. *Dies i hores de visita.*
5. *Hi ha guia publicada?* (Per a mestres. Per a alumnes. Nivells. Idioma. Preu).
6. *Acompanyen els visitants?* (Sí. No. Està ben senyalitzat. Es fan sessions per a mestres. Etc.).
7. *Entitat promotora.*
8. *Persona o persones responsables.*
9. *Estadístiques de visitants* (Si n'hi ha).
10. *Característiques de l'itinerari* (Feu-ne un breu resum orientatiu).

#### Sant Just Desvern

1. **FONT DEL RECTOR - LES FATJONES.**
2. Roser Coll. C/ Creu, 105. Tel. 371 14 41. Sant Just Desvern.
3. Tot l'any.
4. Tots els dies de la setmana, menys dijous i festius.
5. Per a mestres (75 ptes.) i alumnes (35 pessetes). En català. Addenda sobre geologia.
6. Dos dissabtes al mes es fa una visita per als mestres interessats.
7. Secció Excursionista de l'Ateneu Santjustenc.
8. Jordi Farràs. Marcellí Camats. Roser Coll Joan Campreciós. Daniel Cardona.
9. Curs 1979-1980: 1.200 nois i noies.
10. L'itinerari té 13 parades:
  1. El lledoner.
  2. El mirador.
  3. El camp de les ginesteres.
  4. Panoràmica general.
  5. Els marges del camí.
  6. L'alzinar.
  7. Torrent de la Font del Rector.
  8. La petita pineda.
  9. El punt més alt de l'itinerari.
  10. Torrent de les Fatjones.
  11. Les mines d'aigua.
  12. El safareig.
  13. Fi de l'itinerari.

#### Berguedà

1. **RESERVA ECOLÒGICA EDUCATIVA DE QUERALT.**
2. ICONA (Sr. Ruiz). C/ Robert Bassas, 22.

Tel. 330 93 97. Barcelona-28 (de 9 a 13). Ajuntament de Berga. T. 821 01 00 (de 10 a 13).

3. Tot l'any.
4. Lliures.
5. Guia única. 75 ptes. Català i castellà.
6. No. Està ben senyalitzat.
7. ICONA. INCIE. Direcció General del Medio Ambiente.
8. —
9. —
10. Aquesta reserva es troba en el límit entre l'Alt i el Baix Berguedà, i per això és possible de trobar-hi exemples concrets representatius dels ecosistemes i del paisatge (geomorfologia, roques i fòssils, tipus de vegetació i fauna, etc.) de l'Alt Berguedà i de contemplar-hi, d'altra banda, vastes panoràmiques del Baix Berguedà i de la ciutat de Berga, capital de la comarca.

#### Sabadell

1. **BOSC I MASIA DE CAN DEU.**
2. Obra Cultural de la Caixa d'Estalvis de Sabadell. C/ d'en Font, 1. Tel. 725 95 22 (de 9 a 13.30).
3. Durant el curs escolar.
4. Itinerari: dimarts, dimecres, dijous i divendres de 9.30 a 11.30 i d'11.30 a 13.30. La Masia, a més a més tots els diumenges d'11 a 13.
5. Per a mestres i per a alumnes de 2a. etapa. En català. Gratuïta.
6. La visita és acompanyada per un monitor. L'últim dissabte de mes, visita per a mestres, prèvia concertació.
7. Caixa d'Estalvis de Sabadell.
8. Joan Ripoll (director de l'Obra Social de la Caixa).  
Ton Domènech i Jordi Boixaderas (monitors)
9. 1979: Itineraris, 4.065 escolars.  
Masia els diumenges, 909 visitants.
10. Visita als camps, alzinar i pineda dels volts de la masia. Visita a l'exposició d'eines. Proposta d'estudi dels cultius del blat i de la vinya.

#### L'Espluga de Francolí

1. **ALZINAR DE LA PENA.**
2. Centre Excursionista Francolí. Pça. de l'Església, s/n. L'Espluga de Francolí.



3. Tot l'any.
4. De lliure utilització.
5. Guia única (útil des dels 10 anys). En català. 125 ptes.
6. Està ben senyalitzat. Prèvia concertació, es pot acompanyar els caps de setmana.
7. Centre Excursionista Francolí.
8. Membres del mateix Centre.
9. —
10. Bosc de l'alzinar.  
El pas de l'home (aprofitament dels recursos naturals, història i llegenda).  
Botànica i fauna de la zona.  
Herbari (fitxes).

Hi ha un audiovisual sobre l'itinerari que pot servir d'introducció. El recorregut dura unes 3 hores (comptant amb nois a partir dels 12 anys).

## Santa Fe del Montseny

1. **CAN LLEONART.**
2. Servei de Parcs Naturals de la Diputació de Barcelona. Tel. 321 80 00 (de 9 a 14).
3. Durant el curs escolar.
4. Dimarts, dimecres, dijous i divendres de 9 a 14.
5. Per al professor (75 ptes.). Per a l'alumne (35 ptes.). Editada per l'ICE de l'Autònoma. En català.
6. Si es demana, acompanyen. A partir de març d'enguany, sessions per a mestres el 1r. i 3r. dissabte de mes.
7. Servei de Parcs Naturals de la Diputació de Barcelona.
8. Martí Boada.
9. 6.000 alumnes a l'any.
10. Estudi dels valors naturals i ètics del Montseny.  
Introducció d'un sistema simple d'interpretació del paisatge.  
Estudi de la Vall de Santa Fe.  
Estudi dels ecosistemes més importants: el rocam, la landa, la fageda, la verneda, l'estanyol.

## Castellar de N'Hug

1. **VOLTANTS DE CASTELLAR** (Quatre itineraris).
2. Francesc Deu. Telèfons 714 54 50 (F) i 714 58 70 (P).  
Ramon Vila. Tel. 714 57 77 (P).
9. Qualsevol dels quatre itineraris pot funcionar tot l'any.
4. No hi ha res establert.
5. Itineraris A, B i C, guia per a mestres i per a alumnes. Itinerari D, un sol text. Els dos primers estan pensats per a alumnes de cinquè en endavant. Els dos darrers per a segona etapa i algun curs de BUP.  
Totes en català. Gratuïtes.
6. En principi no. Si algú està interessat, procurem acompanyar-lo.
7. Secció excursionista de l'Ateneu Castellarenc. C/ Colom, s/n. Castellar del Vallès.
8. Francesc Deu. Ramon Vila.
9. Aproximadament 1.500 estudiants dels col·legis locals (a qui van adreçats els itineraris).
10. Itinerari A: **Entorns de Castellar** (matinal).

Consisteix en un recorregut d'uns 5 km. Els principals temes tractats són:

- Qüestions de contaminació d'aigua.
- Conreus de regadiu i secà.
- Petita mostra d'un delta.
- Estats comparatius del sòl, problemàtica dels boscos, camps abandonats, urbanitzacions i pedreres.
- Visita a una masia amb comentaris sobre les abelles.
- Acció erosiva del riu Ripoll.

Itinerari B: **La Mola** (Tot el dia).

El recorregut el podem xifrar en uns 13-15 km., ja que se sol fer una aproximació en autocar.

El més remarcable és el següent:

Informació sobre el Parc Natural de Sant Llorenç del Munt-Serra de l'Obac. Comentaris sobre el relleu i vegetació. Des del cim de la Mola, comentaris i dades de geografia, topografia, climatologia, etc. Visites al Monestir amb petita informació històrico-artística. Llegendes de diferents contrades. Notes i dades en les visites del Morral del Drac, Santa Agnès, Turó de les Nou Cabres, etc.

Informació del pi de les quatre besses.  
Itinerari C: **Geologia** (matinal).

Distància aproximada entre 9-10 km. La seva temàtica consisteix en:

Observacions i comentaris sobre el relleu que es veu, de plegaments, falles, capbussaments, etc., amb anàlisi qualitativa dels diferents materials trobats. Les pedreres i la seva problemàtica.

Hipòtesi sobre els conglomerats de Can Borrell.

Comentaris sobre l'aqüífer de la Font de la Riera.

Petita informació de les aigües de Fonts Calentes.

Itinerari D: **Història** (matinal).

Distància del recorregut de 5-6 km. El guió d'aquest itinerari consisteix en un resum històric dels orígens de la nostra vila.

Petita informació sobre la industrialització de Castellar.

Comentaris sobre les construccions romàniques i gòtiques que en el transcurs de l'excursió es van trobant.

El Pont Vell i una cronologia històrica finalitzen el guió.

#### Barberà del Vallès

1. **BOSC DE SANTIGA.**
3. Actualment fora de servei.
5. Per a mestres. Per a alumnes (2 nivells). En català i castellà.
7. Universitat Autònoma de Barcelona (Bellaterra).
10. Itinerari del petit bosc de Santiga, situat a prop del riu Ripoll. Hom es fixa en aquest riu, en el bosc de ribera (omís) i en el bosc d'alzines. Es completa amb altres aspectes de la vegetació i la fauna, amb una vista panoràmica sobre la vall del riu, i amb la visita al castell de Barberà.

#### Delta del Llobregat

1. **ESTANY DE LA RICARDA.**
2. El Prat de Llobregat, C/ Jaume Casanovas, 14. Tel. 379 17 27. Tel. 379 17 27 (hores de botiga).
3. Encara no.
4. —

5. Guia publicada per a alumnes d'EGB. En català. 50 ptes.
6. —
7. Grup de Defensa del Medi Ambient del Prat de Llobregat.
8. Salvador Balcells.
9. —
10. Tot l'itinerari discorre per zona de maresmes litorals.

#### Badalona

1. **LA BROLLA.**
2. Institut Municipal d'Educació. Badalona. Avinguda Congrés Eucarístic, s/n. Tel. 380 12 03, ext. 140.
3. Tot el curs. Des de febrer del 1981.
4. Dimarts, dimecres i dijous de 9 a 13.
5. Per a segona etapa. Model integrat mestre-alumne. En català. 100 ptes.
6. És optatiu l'acompanyament d'un monitor.
7. Institut Municipal d'Educació i Escola de Natura de Badalona.
8. Josep Giralt. Margarida Nadal. Jordi Pujol.
9. Encara no n'hi ha.
10. Estudi previ d'un paisatge característic de Badalona a nivell físic i antropomòrfic.  
Es fan diferents propostes de treball —segons possibilitats de la zona— per tal que es puguin adequar al màxim les possibilitats d'activitat amb el programa escolar.  
Es fan diferents propostes d'itineraris per la zona.

#### Igualada

1. Aula de Natura **MAS DEL TRONC.**
2. Ajuntament d'Igualada. Tel. 803 19 50.
3. Durant tot el curs escolar (excepte mal temps).
4. Sols estar obert als cursos de 8è. d'EGB dels col·legis d'Igualada.
5. Per a alumnes. En català. Gratuïta.
6. Sí.
7. Ajuntament d'Igualada. Unió Excursionista de Catalunya (d'Igualada).
8. Josep Castelltort. Jordi Orgués.
9. 350-400 alumnes durant el primer trimestre del curs actual.

10. Comparació bosc, obaga i solell.  
Coneixença plantes més corrents.  
Esboç d'agrupació de plantes.  
Lectura de l'empremta de l'home en el bosc.  
Geografia de la Conca d'Òdena.

## Andorra

1. **LA COMELLA.**
2. Assessoria pedagògica. Edifici de la Seguretat Social. Tel. 22 652. Andorra la Vella (Principat d'Andorra).
3. A temporades (tardor i primavera). Des de la primavera del 81.
4. Cal posar-se d'acord amb l'Assessoria pedagògica.
5. Per a alumnes de 2a. etapa. En català. 25 ptes.
6. Es faran sessions per a mestres.
7. M. I. Consell General de les Valls d'Andorra.
8. Dos assessors pedagògics.
9. Es preveu cap a uns 2.000 o 3.000 alumnes.
10. Situat a la vall d'Andorra-Escalades, a l'obac.  
Creat per a conscienciar els nens de la problemàtica d'Andorra pel que fa a la seva actuació sobre la Natura.

## La Garrotxa

1. **ITINERARIS PEDAGÒGICS A LA REGIÓ VOLCÀNICA.**
2. Mentre no funcioni l'Escola de la Natura, la guia pot ésser suficient, car compta amb nombrosos plànols i gràfics.
3. —
4. —
5. Es preveu que surti per Sant Jordi d'enguany.  
Títol: «Els volcans olotins i el seu paisatge».
6. Encara no està organitzat. El Centre Excursionista d'Olot senyalitza un itinerari compendi.  
Es fan gestions per crear una Escola de la Natura, semblant a la del Montseny.
7. No n'hi ha cap, per ara.
8. Els autors de la guia: Miquel Riera i Josep M. Mallerac.

9. No n'hi ha de fidedignes, però s'estima proper als 20.000 a l'any pel sector de les grederes del volcà Croscat.
10. Hi ha itineraris força diversos, amb un enfocament que pretén ésser globalitzador, encara que se subratllen les característiques geològiques i botàniques:  
Afloraments d'interès geològic (cingleres basàltiques).  
Passejades pels paratges de la Font Moixina i Fageda d'en Jordà.  
Visita i recorregut dels cons volcànics més notables.  
Punts de vista panoràmics, d'interès geogràfic i anàlisi de l'ocupació humana del territori.  
Etc.

## Maresme-Vallès Oriental

1. **ITINERARIS DEL CORREDOR.**
2. Servei de Parcs de la Diputació Urgell, 137. Tel. 321 80 00.  
Grup del Corredor (Joan Manuel Riera) Maquinista, 38, 2n. Tel. 319 29 81.
3. Funciona l'itinerari n.º 1: C. Miloca - Font



del Ferro a càrrec del Grup del Corredor, amb monitor.

4. Provisionalment, dijous i dissabtes al matí.  
En tràmit de publicació les definitives.
6. Mentre duri el període provisional, sí. Després, només per a mestres. Estarà ben senyalitzat.
7. Servei de Parcs Naturals Diputació de Barcelona.
8. Joan Manuel Riera. Gemma Conesa. Glòria Arribas.
9. —
10. La zona dels itineraris és inclosa dins el país de l'alzinar amb marfull, amb alguns elements centreuropeus (a obagues i fondalades); clima mediterrani un xic humit; trets geològics típics de la Serralada Litoral al nord-est de Barcelona (granític; erosió típica formant el sauló). Les parades fan remarcar els principals ambients: l'alzinar, la brolla amb pi pi-nyer (típica de la comarca), el bosc de ribera, la bardissa, els diferents conreus. Tracten també de les activitats de l'home al bosc: la tala d'arbres, l'estassada, fer carbonet, etc.

## Sant Llorenç del Munt

### 1. ITINERARI DE LA FONT FREDA (en projecte).

7. Servei de Parcs Naturals de la Diputació de Barcelona.

8. Jordi Miralles. Joan Peal. Vicenç Bros.

10. Es troba situat al terme de Mura, a la Mata-Coll d'Estenalles (km. 14,8 de la carretera de Terrassa), dins el Parc Natural de Sant Llorenç del Munt i Serra de l'Obac.

Consta d'un excel·lent mirador sobre la plana vallesana, el Bages i el Pirineu. Un avenc, fenomen típic de la muntanya, que és un bon exemple de carstificació sobre conglomerats. Restes d'una carbonera, la més pròspera activitat humana que s'hi va desenvolupar. El bosc és un exemplar alzinar muntanyenc amb molts elements medioeuropeus. A la Font Freda s'hi pot estudiar la vida aquàtica i la variada cobertura arbòria que l'envolta així com una mostra de vegetació rupícola. És un itinerari molt variat amb un recorregut curt i que permet un intens i interessant treball de camp.

## “Els mestres veritables protagonistes de la tasca pedagògica”

*Carmen Pleyan*  
Autora, Llengua Castellana

*A. Zabala*  
Coordador Àrea  
d'Experiències

*Fabrizio Caivano*  
Coordador General

Una autèntica Renovació Pedagògica suposa potenciar el paper dels mestres fins a aconseguir que siguin aquests, i no les “Guies Didàctiques”, els qui protagonitzen l'orientació de la tasca pedagògica. Els nostres llibres van acompanyats de PROPOSTES DIDACTIQUES i no de “Guies”, perquè no creiem que s'hagi de “guiar” el mestre, sinó facilitar-li tota mena de suggeriments, idees estimulants, etc., però deixant que sigui ell, amb la seva iniciativa, qui determini, en últim extrem, el que cal fer.

*Editorial*  
**BARCANOVA**



# Comunicar-se amb l'escola Ofereir solucions i demanar crítiques

L'equip d'autors del Grup Promotor porta molts anys de feina per l'escola catalana. Les circumstàncies els acostumaren al contacte permanent amb les aules, les quals participaven de la mateixa inquietud: compartir els problemes i cercar solucions..., que a voltes eren rebutjades per a ser substituïdes per altres solucions més eficaces.

En un altre nivell: Santillana té una llarga trajectòria d'enfrontar-se a situacions noves i cercar la resposta més adient en termes de material didàctic: l'ensenyament bilingüe als Estats Units, la reforma educativa xilena del 1968, l'educació d'adults a Guatemala i Argentina... El nostre catàleg de co-edicions per al 1981-82 es basa en una acumulació d'experiències riques i complementàries. I també en l'habitat de sondejar, de demanar suggeriments i crítiques. Sempre per a millorar.

**Pre-escolar** «De mica en mica». Programa per a desenvolupar les habilitats bàsiques d'infants de 3, 4 i 5 anys.  
«Beabà». Mètode de lectura i escriptura catalanes (3 llibrets i 3 quaderns).

## **EGB** Primera etapa

«Matemàtiques». 1er i 2on curs (Cicle Inicial).  
«Parlem de...». Llenguatge per a 1er, 2on, 3er, 4rt i 5è curs.  
«Finestró». Sèrie de lectures per a 1er, 2on, 3er, 4rt i 5è curs.  
«La xarranca». Experiències per a primer curs.  
«Soldat plantat». Experiències per a segon curs.  
«Saltar i parar». Experiències per a tercer curs.

## Segona etapa

«Llenguatge»: 6è, 7è i 8è curs.  
«Tria»: 6è, 7è i 8è (llibres de lectura).  
«Geografia de Catalunya»: 6è curs.  
«Història de Catalunya»: 7è curs.  
«Art i cultura de Catalunya»: 8è curs.

**BUP** «Paraula viva» (Llengua i literatura catalana).

## **GRUP PROMOTOR/SANTILLANA**

**Per un ensenyament arrelat a Catalunya**

Sol·liciti mostres a Rambla de Catalunya, 81. Tel.: 215 27 20. Barcelona (8)

## EL TITELLA COM A EINA

## 1. Què volem aconseguir

a) *Trobar maneres fàcils de construir ninots.* Defugir tècniques clàssiques del paper encolat que ja s'han tractat molt i que són lentes, i trobar altres formes de fer titelles, amb altres materials, amb objectes...

b) *Enriquir al màxim els muntatges tenint en compte aquests tres aspectes:*

Vocabulari.

Moviment dels ninots.

Recursos de tota mena.

c) *Adaptar els guions als programes de vocabulari.*

## 2. Què oferim

*El domini* d'unes tècniques de construcció i de manipulació.

*El costum* de resoldre problemes sobre la marxa en la realització d'un guió.

*La flexió* portada a terme per adaptar els titelles a les necessitats i els interessos dels nens petits.

## 3. Com arribar-hi

El mètode de treball va consistir a realitzar, per equips, diferents muntatges:

1. *Pensar el guió.*
2. *Definir el material i tipus de titelles.*
3. *Construcció d'aquests.*
4. *Treballar la manipulació.*
5. *Representació de l'obra.*
6. *Comentari del resultat.*

El programa que inicialment havíem pensat tenia diversos punts de partida:

*Materials concrets.* Treure històries del material amb què es fan els titelles, aprofitar objectes usuals.

*Centres d'interès.* Fer el guió per tractar coses que ens interessin: animals, ambients, oficis... Pensar en personatges imaginaris que tinguin característiques molt exagerades.

*Escenificar rondalles.*

Hi havia dos cursos paral·lels. En un d'ells van sortir tres equips de treball, i en l'altre quatre. Cada equip va realitzar dos guions.

El primer guió es va preparar en dos dies i el tercer dia es va representar. Tots els grups van construir ninots senzills, els uns amb fruites i verdures, d'altres aprofitant coberts de fusta i escombres. Tractarem temes relacionats amb els materials de què eren fets. Gairebé tots els titelles estaven manipulats amb tiges.

El segon muntatge va ser més complet: la preparació va durar quatre dies i la representació un. Es van treballar titelles de cua, de manota i d'escuma de niló, que obrien i tancaven la boca. Es varen tractar temes diversos:

- a) *Colors.*
- b) *Animals.*
- c) *Com creix una planta.*

d) *Rondalles:* Un equip va treballar una proposta de barrejar diferents personatges de contes coneguts dels nens en una mateixa història.

Vàrem insistir bastant que tots els grups representessin el que havien preparat. Trobarem que s'assajava amb molt més rigor si allò ho havien de veure espectadors; ens interessava l'experiència de representar, i era una bona manera de posar en comú el treball fet per cada grup. Ens interessava també que



teixos manipuladors es podien veure i era una manera de conservar la feina feta.

#### 4. Conclusions

L'últim dia, després de les representacions, es va fer un col·loqui per comentar el curs. L'opinió general va ésser positiva, el curs va resultar dinàmic, es van aconseguir uns muntatges ràpids, que obrien possibilitats de treball a l'escola. Alguns muntatges eren realment imaginatius. Hi havia la gran pega del temps, tothom tardava més del compte a construir i no quedava temps per assajar. Aprenre a moure titelles de forma efectiva no pot fer-se en dues hores. Hi va haver força gent interessada a fer un grup de treball durant el curs, encara que hi havia dificultats de disponibilitat.

Tanmateix amb els que podien, el grup de treball s'està portant a terme des del mes d'octubre.

Esther Prim  
Carme Calvet

cada equip es construís un castellet, perquè és molt important treballar còmode i perquè hi ha moltes formes d'improvisar teatrets, i de vegades als mestres no se'ls acut.

Les representacions de l'últim dia es varen gravar en video-tape. D'aquesta forma els ma-

## “L'escola, fomenta el plaer de la lectura?”

Ramon Besora  
Coordinador Lectures  
de Llengua Catalana

José García López  
Coordinador Àrea de  
Llengua Castellana

A través dels llibres de lectura s'obté un complement del material habitual de la classe per a la introducció en el món màgic de les lletres. Un recull de textos, populars i d'autors diversos, assequibles als nens, s'estructuren en els llibres de lectura a partir del tema de les estacions, dels costums i de les festes tradicionals. Tot això, motivat amb contes, dites, poemes i cançons que acompanyen els textos.

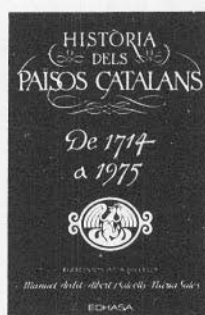
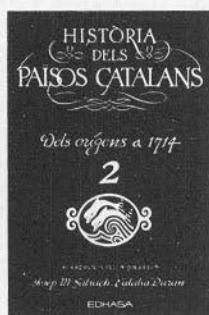
Editorial  
**BARCANOVA**



PRIMERA PART

# DE LA HISTÒRIA DELS PAÏSOS CATALANS

SOCIAL, POLÍTICA I CULTURAL



Coordinada  
per Albert Balcells

*Josep M. Sabrach i Eulàlia Duran*

**DELS ORÍGENS A 1714**

2 volums

*Manuel Ardit, Albert Balcells*

*i Núria Sales*

**DE 1714 A 1975 (2.<sup>a</sup> edició)**

*La primera i única HISTÒRIA*

**DELS PAÏSOS CATALANS**

*Una obra imprescindible  
per a tothom.*

*Un manual rigorós i amè, amb un  
aparell bibliogràfic totalment al dia.*

 **Edhasa**



## UNA VISITA FUGAÇ A L'ESCOLA AMERICANA

Quasi quatre mesos als EEUU no és gaire temps per poder parlar d'un país que té més de 200 milions d'habitants, una extensió de 7.839.000 km<sup>2</sup>, és a dir, set vegades la Comunitat Europea i d'un país on el ciutadà mitjà gaudeix del nivell de vida més alt, i de llarg, del món.

L'economia americana, tal com diu Jacques Soppelsa en el seu llibre *Los Estados Unidos*, té fortes i múltiples contradiccions, les d'una societat que busca continuament la llibertat i que al mateix temps desenvolupa un imperialisme econòmic absorbent, les d'un país que té un nivell de vida altíssim però al mateix temps té dintre seu conjunts regionals deprimits, les d'una civilització preocupada per la igualtat, però amb problemes racials molt seriosos.

La seva gran extensió configura un país amb grans varietats regionals.

Jo em centraré a l'Estat de Wisconsin, situat al Mid West (a uns 200 km cap al nord de Chicago i a l'oest del llac Michigan).

La principal activitat d'aquest immens territori és l'agricultura. L'explotació del blat de moro i les granges de vaques són l'única distracció durant centenars de quilòmetres a través de l'Estat.

La capital és Madison. La seva àrea és gran com Barcelona, amb uns 200.000 habitants dels quals 70.000 són estudiants universitaris. És una de les ciutats més liberals dels EEUU, un dels pocs llocs on les candidatures democràtiques van guanyar en les últimes eleccions. Hi va haver un 86 % de participació electoral.

En el campus universitari hi ha unes 20 biblioteques generals i unes 80 d'especialitzades amb un total de més de 3.000.000 de

volums. L'horari és pensat per facilitar-hi al màxim l'assistència i les sales són preparades per respectar tot tipus d'hàbits d'estudi. Els volums hi són arxivats de manera que les màquines computadores et donin llistats de la bibliografia que et calgui, a fi de no perdre temps buscant-la.

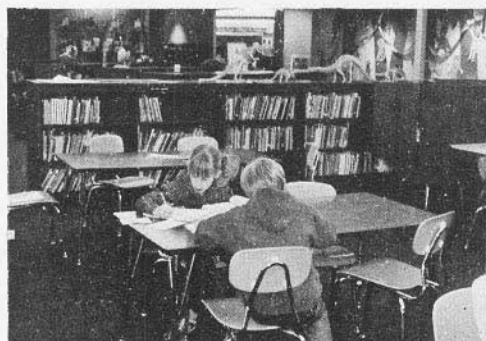
Durant la meua estada vaig tenir molt d'interès a conèixer la formació dels mestres, el reciclatge d'aquests, visitar escoles i per tot el que tingués relació amb el camp de l'educació.

De les coses més interessants que vaig poder «conèixer», no només «veure», va ser una Escola Montessoriana, associada a l'American Montessori Association, situada en un barri benestant de la ciutat i on acuden bàsicament els fills dels professors universitaris.

La primera cosa sorprenent d'aquesta escola era el tipus d'edifici escolar, una torre vella adaptada, com qualsevol de les nostres escoles actives actuals. Tota pintada i arranjada pels mateixos pares i mestres, tenia un aire molt casolà.

Les mestres, unes noies joves amb un aire molt «progre», es dedicaven a l'observació i a la cura dels infants amb molta atenció, afectivitat i eficiència. Elles mateixes, amb l'ajuda dels pares, construeixen tot el material de classe. Aquest material, construït moltes vegades aprofitant capses, envasos i material de rebuig, donava un aire no solament d'austeritat, sinó també de creativitat, d'imaginació i tot una sèrie d'aspectes que contrasten fortament amb un tipus de societat com l'americana.

L'escola rep infants des dels 2 i 3 anys fins als 8. Els nens són dividits en quatre classes, sense respectar massa les edats cro-



nològiques. L'espai de les classes és dividit en racons, cosa que facilita als infants que es moguin amb completa autonomia, si bé les mestres, ja que n'hi ha dues per a 21 alumnes, controlen tots els passos d'aquests i els orienten quan cal.

El nivell de continguts és molt alt, sobretot per a l'última classe (nanos de 5 a 8 anys més o menys), ja que treballen conceptes de geografia, com la formació del món, els llacs, els golfos... Conceptes de botànica, com les parts de la flor, la funció clorofil·lica... Conceptes de zoologia, de geologia, i no només a nivell descriptiu, vocabulari, etc., sinó a nivell d'experimentació. Ara bé per treballar-ho parteixen dels passos Montessori, exactament igual com per a «aprendre» les lletres, les xifres o els cossos geomètrics. És a dir, que abans de parlar de rius construeixen amb sorra i aigua les muntanyes i la mestra els fa observar totes les característiques d'aquestes. Després hi tiren aigua per fer el riu, etc. D'aquesta manera, una vegada experimentat, construiran sobre una base la muntanya, la vall del riu, etc. amb argila, guix i qualsevol altre material, el deixaran assecat i després el pintaran, un cop sec l'overnissaran i passarà a engrossir el material del racó de geografia. Els infants, amb els ulls tapats, n'havien d'explicar les diferències, semblances, donar-hi el nom adequat, etc. Després d'altres activitats semblants, passaven a representar-ho damunt del paper, però també hi havia diferents passos: primer, el nen/a només havia de pintar les muntanyes, les valls, el riu, etc. Després ja hi podia posar noms i així successivament fins arribar a fer tot el full sol.

El treball de classe era en gran part individual, però també hi havia algunes activitats conjuntes com el cant, els ritmes, l'explicació de contes, l'hora del «lunch», etc.

Ben diferent d'aquesta Escola Montessoriana pagada pels mateixos pares, sense cap ajuda estatal i amb dificultats econòmiques que repercuteixen damunt del sou dels mestres, trobem l'Escola Pública, gestionada pels mateixos barris, dotada del bo i millor en aparells, llibres, material didàctic, biblioteca, material audiovisual, camp d'esport, etc. Ara bé, sense voler generalitzar sobre l'Escola Pública, no hi vaig trobar aquelles laborioses, creatives i entusiastes mestres montessorianes, capaces de reconvertir qualsevol material de rebuig en un elaborat i ben pensat material didàctic.

L'escola pública «North Side School», situada en el barri de Middleton, és d'una construcció molt recent, té una sola planta en forma d'estrella, amb una gran biblioteca al centre que simbolitza el que representa el llegir, el saber, el «goig d'aprendre» com en diuen ells. Aquesta biblioteca és regida per una bibliotecària dinàmica, viva, desperta a totes les novetats i amb afany de saber més.

L'ambient de l'escola era molt tranquil i reposat, fruit de l'espai i del civisme dels seus ciutadans, puix que, ben al contrari del que creiem, l'americà del Mid West té un alt esperit cívic.

Els alumnes es passejaven per tot arreu sense presses, feia una bona impressió, però després a les aules veies nanos reprimidíssims, un silenci sepulcral, asseguts tots darrera els «pupitres» esperant que la mestra/e els donés la fitxa que «tocava», ja que tot és programat. El treball creatiu no surt per enlloc. El mestre/a és el típic funcionari que compleix el seu treball i prou. La relació amb els alumnes és freda i distant, es tracten de vostè i pel cognom. El treball del mestre/a és molt parcialitzat ja que hi ha molts especialistes. D'aquesta manera la seva feina queda reduïda a transmetre els continguts que

li «toquin» aquell dia, setmana, o més. (Això em fa reflexionar sobre l'Escola Pública que nosaltres volem i sobre quin tipus de formació han de tenir els seus mestres.)

Analitzant les causes d'aquest comportament, arribes a veure que de la parcialització i l'especialització en què es mou tota la societat americana l'escola en té gran part de culpa. Ja que uns mestres que han fet una carrera de 5 anys (com totes les altres carreres), dels quals 1 any és tot sencer de pràctica escolar, que cada 5 anys en tenen 1 de «sabàtic», que fan un horari de 9 a 15 hores, i amb tota mena de facilitats per estudiar i treballar, que cobren unes 100.000 ptes. men-

suals, etc. Costa d'entendre aquest comportament; només s'entén dintre d'un context americà on tot és parcialitzat i on l'eficiència és el principal objectiu.

Moure't fora d'aquests esquemes, com el cas de les mestres montessorianes, és anar contra corrent i és molt difícil. Una contradicció més de les que parlàvem en començar l'article.

**Tina Roig**

\* Jacques SOPPELSA: *Los Estados Unidos*. Edit. Ariel. Colección Elcano. Serie de Geografía universal.

## HÀBITS I OPINIONS LINGÜÍSTIQUES DELS PROFESSORS D'EGB DE MALLORCA, MENORCA, EIVISSA I FORMENTERA

Durant el tercer trimestre del curs 1978-79 fou enviat per correu i nominalment als centres un «Qüestionari de sociolingüística» a 3.259 professors d'EGB —tots els que figuren a les llistes de la delegació—: 1.713 d'escoles estatals i 1.546 de privades.<sup>1</sup>

Hi van contestar 465, un 14,3 % del total: 302 d'estatal (un 65 %) i 163 de privada (un 35 %). El càlcul de probabilitat d'error de l'enquesta ha donat com a fiables els resultats globals; també els percentatges de la distribució geogràfica del professorat per illes que es correspon al dels professors que contesten fan pensar que els resultats són representatius. Ha respost, però, un percentatge més alt de professors d'estatal que de privada, i un percentatge més alt d'homes que de dones.

S'ha de tenir en compte que el 1978-79 és el curs anterior a l'aplicació del decret que regula l'ús del català —i encara més el del castellà, que s'enduu la millor part— dins l'ensenyança. Em limitaré a exposar alguns aspectes dels més remarcables obtinguts per l'enquesta.

Un 73,1 % tenen com a llengua materna el català i un 1,3 % més el català i el castellà; un 23,3 % tenen com a materna el castellà i un 1,6 % altres llengües.

Els percentatges d'ús del català amb les distintes persones de l'àmbit familiar són:

| amb el pare | amb la mare | amb la parella | amb els fills |
|-------------|-------------|----------------|---------------|
| 75,6 %      | 77,1 %      | 71,9 %         | 72,6 %        |

Amb els amics augmenta l'ús del castellà:

parlen en català amb els amics un 54 %;  
amb uns en català i amb altres en castellà un 31 %.

En total un 85 %. Un dels factors és que en parlar amb amics castellanoparlants prop d'un 30 % usen sempre el castellà, un 37 % segons l'interlocutor o el moment, i només un 34 % continuen parlant en català. Així i tot veiem que molts que en l'àmbit familiar no parlen català ni el tenen com a matern, sí que el parlen amb alguns amics. De fet 84,6 % saben parlar el català i 5,4 % el saben parlar un poc; total un 90 %. Només sis que han vingut enguany per trasllat obligatori no l'entenen.

Dins la classe és patent la legislació que ha foragitat de l'escola la nostra llengua; només alguns i només oralment encara fan servir la llengua del país.

## Llengua d'ús dins la classe (oralment)

|   |      |
|---|------|
| Exclusivament o preferentment la catalana   | 16 % |
| Ús alternat sense preferències              | 28 % |
| El català només per a comentaris            | 14 % |
| Exclusivament o preferentment la castellana | 40 % |

És de destacar que sis que no tenen com a matern el català l'usen dins la classe exclusivament o preferentment, divuit ús alternat i onze per a comentaris. Fora de la classe, un 27 % dels professors parla als allotos sempre en català, un 54 % en català o en castellà segons la llengua de l'allot i un 17 % sempre en castellà. Les revistes escolars, ben poques redactades totalment en català, algunes meitat i meitat i moltes sobretot o exclusivament en castellà, mostren que la diglòssia es manté: per escrit s'usa sobretot la llengua imperial. Un 31 % diuen que fan les classes en castellà per manca de preparació en català; un 18 % per costum, un 9 % perquè així està manat, un 31 % perquè els nins no entenen el català; aquests darrers són professors que a les seves aules tenen majoria de castellanoparlants. De fet, però, que els nins entenguin o no el català depèn en gran part de l'actitud del mestre; així ho diuen alguns professors que fan classes de català: si veuen que tu

continues en català t'arriben a entendre —de tot d'una, per comoditat diuen que no— i són ben pocs els qui de bon de veres no entenen el català.

No havien fet cap curset de català un 55 % dels professors; els altres sí, sobretot a l'Obra Cultural Balear, a la Normal, a l'Institut d'Estudis Eivissencs, a Filosofia i Lletres... Saben escriure en català un 20 % i un 44 % més hi saben escriure un poc.

## Professors que fan classes de català

|                     |      |
|---------------------|------|
| Als meus alumnes    | 15 % |
| Als meus i a altres | 3 %  |
| A altres            | 1 %  |
| No en faig          | 74 % |
| N.C.                | 7 %  |

En total són un 19 % els professors que diuen que fan classes de català durant el 78-79; segons un informe de la Inspecció del mateix curs (vegeu BALEARES 2 febrer 1979), un 17 % dels allotos d'EGB fan classes de català; segons el meu cens en feien a 81 centres (41 estatals i 35 no estatals) que suposa un 21 % (23 % i 19 % respectivament) del total de centres d'EGB de les illes Balears i Pitiuses. L'augment de classes respecte al curs 77-78 era d'un 26 %.

El 79-80, primer any de l'aplicació del Decret, segons la Inspecció, fan classes de català a un 60 % dels centres (un 59 % dels alumnes; vegeu la premsa del dia 16 de maig de 1980). Molts trobareu, tal vegada, que l'augment propiciat pel Decret ha estat més pa que botifarró a pesar dels nombres; el que és evident és que el Decret no s'ha implantat en un buit, sinó en una modesta però sòlida infraestructura creada per molts de professors que han actuat contra corrent intentant apropar més l'escola a la realitat mallorquina, menorquina, eivissenca, formenterera. Per a una part dels mestres el Decret ha quedat més endarrera del que ells feien i fan. Durant el 1979-80 a dos grups d'un centre estatal feien l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura en català principalment i complementàriament en castellà.

Alguns dels resultats referents a les opinions político- i sociolingüístiques dels professors ja els vaig donar a conèixer (vegeu PISSAR-

RA maig-juny 1980), així i tot ara exposaré les taules següents:

## Què en troben del trasllat obligatori

|   |      |
|---|------|
| Cada mestre ha de poder estar a la seva comarca | 39 % |
| Cada mestre ha de poder estar a la seva illa    | 44 % |
| Està bé com està                                | 8 %  |
| M'és igual                                      | 3 %  |
| No contesten                                    | 6 %  |

## Els diaris de les illes Balears i Pitiüses haurien d'ésser

|                                   |      |
|-----------------------------------|------|
| Exclusivament en català           | 8 %  |
| Sobretot en català                | 40 % |
| Uns en català, altres en castellà | 32 % |
| Sobretot en castellà              | 14 % |
| Exclusivament en castellà         | 3 %  |

La televisió ha d'ésser comuna als llocs de parla catalana quant a gestió, contingut i llengua per a un 40 % dels professors, de les illes Balears quant a gestió, contingut i llengua per a un 22 %, i comuna a tot l'estat espanyol per a un 23 %.

## Els mestres i l'autonomia

|   |      |
|---|------|
| Volen autonomia màxima política, cultural i econòmica   | 44 % |
| Volen autonomia tal com és contemplada a la Constitució | 26 % |
| Volen descentralització administrativa                  | 18 % |
| Volen independència                                     | 3 %  |
| Altres  | 1 %  |
| No contesten  | 8 %  |

## La competència de la política educativa ha d'ésser

|                        |      |
|------------------------|------|
| Dels òrgans autonòmics | 60 % |
| Del govern central     | 15 % |
| Dels ajuntaments       | 10 % |
| Altres                 | 7 %  |
| No contesten           | 8 %  |



Quan se va passar el «Qüestionari» ja estava en vigor el Decret que incorporava la llengua catalana al sistema d'ensenyança de Catalunya i se gestionava el corresponent a les illes. Dels professors que contesten l'enquesta un 10 % coneixen el Decret corresponent a Catalunya i un 30 % més el coneixen un poc; tres quartes parts dels qui el coneixen o el coneixen un poc troben que el català encara no hi queda normalitzat.

Pel que fa a l'opinió sobre el lloc —o la funció— del català dins l'ensenyança a les illes Balears, la donen a través del seu parer sobre el contingut que hauria de tenir, segons ells, el Decret que per a les nostres illes se gestava en aquelles hores. Devers la meitat responen quelcom de semblant al que seria des del setembre el contingut del Decret: assignaturització del català com si fos un idioma estranger, i un nombre ingent de traves per usar el català com a vehicular fins i tot per a la lectura i l'escriptura (contra el que aconsella la UNESCO ja el 1954). Per a una altra meitat, el Decret va ésser una passa ben curta perquè no volien un ensenyament en castellà amb tres hores de «Llengua de las Baleares» —nom ben vetllat per la Inspecció—, sinó que volien un ensenyament mallorquí, menorquí, eivissenc, formenterer, que suposa l'ús vehicular de la llengua catalana, exceptuant els primers anys (fins al 9-10) per als infants de llengua materna no catalana, que a partir de llavors ja han de fer l'ensenyament en català, llengua territorial i nacional de les nostres illes.

Toni Artigues

1. Ha subvencionat el treball la Fundació Jaume Bofill.

# Geografia de Catalunya

*J. Lorman*

## CONTINGUT DE L'OBRA

- I. EL RELLEU. Estudi de les quatre unitats morfològiques: el Pirineu, les Serralades Costeres-Catalanes, la Serralada Transversal i la Depressió Central (60 diapositives).
- II. LES AIGÜES. Els agents d'erosió. Els torrents. Els rius. Règim fluvial dels rius catalans. Llacs glaciaris. Llacs càrstics. Les llacunes litorals. Aigües subterrànies (60 diapositives).
- III. CLIMA, SÒL, VEGETACIÓ I FAUNA. Elements i factors climàtics. Diversitat climàtica de Catalunya. Els sòls, la vegetació i la fauna catalanes estructurades d'acord amb les àrees climàtiques (80 diapositives).
- IV. EL POBLAMENT. La instal·lació de l'home damunt del territori de Catalunya respon a una sèrie de factors: històrics, físics, econòmics, socio-culturals. Característiques del poblament actual (60 diapositives).
- V. RECURSOS ECONÒMICS. Una visió del conjunt de totes les activitats que proporcionen mitjans de vida per a Catalunya: agricultura, ramaderia, pesca, indústria, comerç i serveis (60 diapositives).

## Característiques

320 diapositives de 24 x 36 mm. a tot color.

2 cassettes amb el text íntegre i música.

Un llibre amb el guió dels cinc capítols, descripció de les fotografies, preguntes d'aprofitament de tots els temes, i un ampli apèndix d'ampliació de conceptes.

Luxosa presentació.

## TINA · TON

### HISTÒRIES DE TINA-TON (PIA VILARRUBIAS)

La simplicitat de les imatges i les seves seqüències faciliten el progrés del nen en la realització verbal, estimula el seu sentit d'observació, la seva imaginació, la seva creativitat i la seva capacitat de diàleg amb els seus companys.

Les HISTÒRIES DE TINA-TON són 12 episodis distribuïts en 4 quaderns de 36 diapositives cada un. Edicions en castellà i català.

## \*Fantasia Infantil

### FANTASIA INFANTIL (CARLES BUSQUETS)

L'educació a través de la fantasia com a forma simbòlica de la realitat, i a través d'histories i personatges a l'abast de la comprensió infantil.

Fantasia infantil són 2 àlbums. Cadascun conté: 10 contes de 15 diapositives. Una cassette amb els 10 contes. Un llibre guia amb el text de cada conte. Edicions en català i castellà.

Blancaneus, El gat amb botes, El sastre valent, La caputxeta vermella...

AUDIO-VISUALS

claret

Roger de Llúria, 5 Tel. 301 08 87

— Barcelona-10





## ESCOLA D'ESTIU 1981

En aquesta època, la vida de l'Associació és pràcticament l'Escola d'Estiu. Naturalment que hi ha altres aspectes també, però aquell que ocupa més temps de tots els que rodem per aquesta casa més o menys hores, amb més o menys temps i d'una manera més o menys voluntària, és l'Escola d'Estiu.

Des de l'organització general treballem els criteris i l'estructura, fem la matriculació, vigilem que no se'ns escapi res, etc. Des dels grups de treball, preparem els cursos que han muntat per a l'Escola d'Estiu. I aquesta és una característica important d'aquesta Escola d'Estiu: durant el curs, uns quants centenars de mestres s'han anat reunint periòdicament després de la jornada de treball a l'escola per intercanviar, sistematitzar, programar i treballar, partint de l'experiència diària. I han anat elaborant resultats, els que creien més adients a cada edat i cada matèria, resultats que han aplicat a l'escola i que després han tornat a discutir. Després de tot un curs, sovint els grups es veuen amb cor d'explicar allò que han conclòs als mestres de l'Escola d'Estiu.

Donem una llista dels grups de treball que han funcionat durant aquest curs 1980-81, en la qual van marcats amb un asterisc aquells grups dels quals n'ha sortit un o més cursos:

### 0-3 anys:

- \* Psicomotricitat a l'Escola Bressol.
- \* El primer any del nen a l'Escola Bressol.
- \* La recerca científica a l'Escola Bressol.

### 3-6 anys:

- \* Expressió plàstica a Parvulari.
- \* Seminari de lectura a 5 anys.  
Bases psicològiques per a la programació a Parvulari.

- \* Relació pares-escola.
- \* Matemàtica a Parvulari.
- \* Titelles.
- \* Psicomotricitat i matemàtica a Parvulari.
- \* Llenguatge.

### 5-8 anys:

- \* Lectura a 1r. nivell.
- \* Ortografia natural.
- \* Aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

### 5-10 anys:

Expressió oral i escrita.

### 6-11 anys:

- \* Tècniques de camp fins a 6è. nivell.
- \* Programació de Ciències Socials i Naturals.

### 10-14 anys:

- \* Coneixement i didàctica de l'àrea d'expressió.
- \* Llengua i literatura.

### 12-14 anys:

- \* Llengua i literatura.
- \* Ciències Naturals a 7è. i 8è.
- \* Ciències Socials de 6è. a 8è.
- \* Matemàtica a 2a. etapa.  
Matemàtica a 2a. etapa.

### Generals:

- Estudi de la ciutat.
- Estudi de la comarca.
- \* Tècniques Freinet.
- Creativitat i expressió oral i escrita.
- Organització de Ludoteques.
- \* Dietètica.
- Problemàtica dels mestres estatals.
- \* La Informàtica en l'ensenyament.
- \* Fer de mestre.
- Bibliografia infantil.

De tots aquests grups, n'hi ha alguns que precisament han arrencat de cursos de l'Escola d'Estiu del 80. D'altres han començat gràcies a la iniciativa d'uns quants mestres que han vingut a reunir-se a l'Associació. I tots, tant si d'ells se n'ha derivat cursos per a l'Escola d'Estiu com si no, han estat profitosos per al treball a l'escola.

Naturalment, hi ha aspectes que no s'han treballat a nivell de grups i caldria cobrir-los. A veure qui s'anima!

Pel que fa al Tema General, «La Renovació Pedagògica a través de programes», enguany ha canviat la metodologia. Es presentarà als cursos de didàctica, els programes de la matèria i secció que es tracta a cada un. El primer dissabte, dia 4, hi haurà una sessió conjunta sobre «Aspectes sociopedagògics que cal tenir en compte a l'hora de programar», a càrrec de Marta Mata, J. M. Masjuan i Jaume Funes. El dilluns següent se'n parlarà als cursos i s'elaboraran alternatives als programes. El dissabte següent, per grups, es recollirà tot allò que s'haurà treballat.

Fins aquí ens hem referit a l'Escola d'Estiu que organitza l'Associació, però cal esmentar també la del Col·legi de Doctors i Llicenciats, per a professors de BUP i COU i la de l'ICE de la Universitat Politècnica per a professors de Formació Professional, que se celebren als mateixos locals i dates, amb una considerable assistència.

I no podem pas oblidar les altres 15 Escoles d'Estiu que aplegaran molts i molts mestres de Catalunya, al juny-juliol i a l'agost-setembre, a les diverses comarques del Principat. Totes elles organitzades per grups de mestres i acollides per la Generalitat.

El proper número de «Perspectiva Escolar» estarà íntegrament dedicat a l'Escola d'Estiu, perquè creiem interessant poder tenir el màxim de material fruit del treball dels mestres, recollit en la revista dels mestres, portaveu de l'Associació. Si l'Escola d'Estiu és una tan gran part de la vida de l'Associació, és just que l'òrgan de l'Associació li dediqui un monogràfic.

## PREMI DE PEDAGOGIA «ROSA SENSAT»

No farem més que un petit recordatori: el termini d'entrega de treballs per optar al premi acaba el dia 4 d'octubre. Al número 52 de «Perspectiva Escolar» varem explicar el sentit d'aquest premi a un treball d'equip, i varem publicar les bases de participació. Ani-

meu-vos! Només us cal posar en solfa tot allò que heu fet entre tots a l'escola. La realització, que és el més difícil, ja està. Ara només cal agafar el bolígraf i anar fent. És ben senzill...



# EDITORIAL CASALS S.A.

## PARVULARI

**PUFF** (quatre anys): Els tres quaderns de l'alumne, guia per al mestre i cassette amb cançons i efectes sonors.

**VISQUEM ELS CONTES** (cinc anys): Tres quaderns per a l'alumne, guia per al mestre i cassette amb programes sonors.

**MURALS**: Els nostres murals 70 x 100 cm. per a exercicis de llenguatge totalment en català, tant el material per a l'alumne com la guia per al mestre.

## CICLE INICIAL E. G. B.

Totes les matèries per al primer i segon en català. Autoritzats per la Generalitat per a ser utilitzats a les escoles que fan tot l'ensenyament en català. Llenguatge - Matemàtiques - Experiències.

Vuit quaderns d'escriptura. Equip de mestres de l'Avet.

La resta dels títols de 2a. etapa que teníem previst d'editar en català enguany han quedat ajornats a causa dels «Programes Renovats», que afecten la totalitat dels cursos.

## B. U. P.

Llatí 2n. - Filosofia 3r.

## PROGRAMACIÓ DE LLENGUA

A E. G. B.

### PROGRAMA 1

#### Col·lecció EL PENELL

(llengua i gramàtica)

Material programat per al treball de llengua que els nens CATALANO-PARLANTS han de fer a l'E. G. B. 7è. Plec de Papers d'inmediata aparició.

### PROGRAMA 2

#### Col·lecció MOLÍ DE VENT

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

## LES BRUIXES ES PENTINEN



DE L'EDICIÓ DE BRUIXES EN CATALÀ DE 1984

## PROGRAMES RENOVATS - CICLE INICIAL

Disposem de totes les matèries, en castellà, aprovades per el Ministeri.

## PUBLICACIONS EN CATALÀ-CASTELLÀ-BASC-GALLEC



EDITORIAL CASALS, S. A.

Casp, 79. Tels. 245 72 03 04 - 245 84 02 03 - Barcelona-13

### NOTA PER ALS MESTRES DE 8è. D'EGB DE LA PROVÍNCIA DE BARCELONA

El Servei del Medi Ambient de la Diputació de Barcelona prepara un material pedagògic sobre l'ús i la gestió de l'aigua, sota el lema **L'AIGUA: QUÈ EN FEM?**, que està destinat als nois i noies de 8è. d'EGB de la província.

En una primera fase s'ha enviat una carta d'informació a les escoles, però és possible que algunes no l'hagin rebut. Si és aquest el vostre cas, adreceu-vos per escrit enviant el nom i l'adreça de la vostra escola a:

Diputació de Barcelona  
Servei del Medi Ambient  
Urgell, 187  
Barcelona-36

### ORTUELLA, NOU MESOS DESPRÉS DE LA TRAGÈDIA

Reproduïm dos documents, que ens revelen la situació d'Ortuella nou mesos després de la tragèdia ocorreguda a la seva escola el mes d'octubre passat (vegeu «Perspectiva Escolar», núm. 48, pàgs. 61-62). El primer document és una carta enviada per la directora del centre al Col·legi d'Aparelladors de Barcelona, en la qual s'explica la situació, projectes de l'escola i demandes als tres Ministeris, que pràcticament no han obtingut resposta. L'altre és una carta firmada per diversos en-

titats de Barcelona relacionades amb l'ensenyament, adreçada als tres Ministeris, en la qual s'exigeix l'adopció de mesures urgents.

**COL·LEGI OFICIAL D'APARELLADORS  
I ARQUITECTES TÈCNICS  
DE BARCELONA.**  
Departament de Cultura.

*Estimados compañeros:*

*Como tal vez sepáis, a raíz de la explosión de nuestro colegio, los estamentos oficiales prometieron a los pocos días las siguientes cosas:*

- *Que el Ministerio de Sanidad y Seguridad Social concedería unas pensiones dignas a aquellos damnificados adultos (dos profesoras y una cocinera).*
- *La formación de un equipo multiprofesional permanente para atender las secuelas de la población en el campo de la salud mental.*
- *Concesión de becas para los alumnos heridos y los hermanos de los fallecidos.*
- *Abono de los gastos ocasionados por el sepelio, gastos de adecentamiento del cementerio, etc.*
- *Construcción de unas aulas prefabricadas para la escolarización provisional.*
- *Construcción urgente de dos colegios de 16 unidades, para la escolarización definitiva.*
- *Construcción de un nuevo campo de fútbol que sustituya al que en su día se ocupó para hacer las aulas prefabricadas.*

*De todas estas promesas, únicamente se han materializado:*

- *Unas pensiones a los familiares de los adultos fallecidos por valor de 10.000 y 20.000 ptas. respectivamente (lejos del concepto de dignidad que tenemos).*
- *Concesión de 86 becas para alumnos heridos y hermanos de fallecidos, así como ayuda para una colonia de vacaciones.*
- *Construcción de unas aulas prefabricadas que aún están sin terminar.*

*Nada se ha resuelto todavía de los temas del equipo psicopedagógico ni ha llegado nin-*

gún tipo de dinero para pagar los gastos ocasionados por la explosión; no se han iniciado ni la compra de los nuevos terrenos para la construcción de los nuevos colegios, ni se han hecho los proyectos de estos colegios. Asimismo, está sin iniciarse la construcción del campo de fútbol.

En cuanto a la vida escolar, en los primeros momentos, tras la explosión, ocupamos varios locales del pueblo que habilitamos para dar clase durante dos horas diarias. Paralelamente ponemos en marcha un sistema de actividades extraescolares (talleres, visitas, cursos y experiencias) para ocupar, al menos, otras dos horas diarias.

Para desarrollar estas actividades enviamos al Ministerio de Cultura un presupuesto de 3.780.000 ptas. A esta petición, el Ministerio de Cultura nos contestó en febrero que podíamos disponer de la cantidad de 100.000 pesetas que ellos tenían de remanente, y que había que justificar con facturas.

A mediados de abril, por fin, nos concedieron la cantidad de 99.420 ptas.

Por parte del Ministerio de Educación no se ha concedido ningún tipo de ayuda para este plan de escolarización que suponía montárselo sin ningún elemento material. Las actividades se han podido llevar a cabo debido a ayudas personales y económicas recibidas de entidades privadas.

Una vez iniciada la escolaridad, en las aulas prefabricadas, y terminado este plan que reflejamos, se han mantenido, pero ya fuera del horario escolar, unas actividades extraescolares en base a los mismos talleres (fotografía, medios audiovisuales, música, teatro, barro, pintura, telares, electricidad, máquina y trabajos manuales), y en base a unas actividades festivas, los fines de semana. Los talleres van dirigidos a los alumnos de la segunda etapa, fundamentalmente, y las actividades festivas, a los chavales más pequeños.

Y esta es, a grandes rasgos, nuestra situación actual, que como veis, no está, ni mucho menos, arreglada.

Recibid un cordial saludo, y hasta pronto.

Ortuella, 15 de mayo de 1981

La Directora

Barcelona, 15 de junio de 1981

Ministerio de Educación y Ciencia  
Ministerio de Cultura  
Ministerio de Sanidad y Seguridad Social  
MADRID

Excelentísimo Sr. Ministro:

Los abajo firmantes, Entidades relacionadas con la Enseñanza, cívicas, profesionales y sindicales de Barcelona, sensibilizados desde el momento mismo de producirse la tragedia que afectó el pasado 23 de octubre de 1980 al Colegio Marcelino Ugalde de Ortuella, quieren expresar su asombro y su más profunda indignación ante la escasa respuesta dada por ese Ministerio a las peticiones de ayuda formuladas por la escuela, con el objeto de paliar en lo posible las traumáticas consecuencias de dicha catástrofe.

Nos parece totalmente inadmisibles que, ante un programa mínimo de actividades y trabajos extraescolares, racionalmente elaborado por el equipo pedagógico del Colegio, ese Ministerio se haya limitado a aportar tan escasísimas e incompletas ayudas como:

- Unas pensiones a los familiares de los adultos fallecidos por valor de 10.000 y 20.000 ptas. respectivamente.
- Concesión de 86 becas para alumnos heridos y hermanos de fallecidos, así como ayuda para una colonia de vacaciones.
- Construcción de unas aulas prefabricadas que aún están sin terminar,

según consta en escrito que, a requerimiento nuestro, nos ha hecho llegar la Dirección del Centro en fecha 15-5-81 y que demuestra ser más una solución de «parcheo», con un efecto claramente humillante, que una justa contribución a la recuperación psicológica de la población afectada, como correspondería al caso.

Más aún, si se tiene en cuenta que la responsabilidad de lo sucedido en esa escuela recae precisamente en el Ministerio de Educación y Ciencia, por su insatisfactoria política de construcciones escolares y su mantenimiento. En este sentido, exigimos la potenciación del control de calidad sobre la construcción de escuelas, abarcando todas sus fa-

ses: *anteproyecto, proyecto, ejecución y posterior mantenimiento de los edificios.*

*Por todo ello, exigimos que adopte con rapidez medidas más positivas y enérgicas para cumplir las promesas formuladas en su día y dar así satisfacción a las demandas del Centro.*

## UN BREU RESUM DE LA HISTÒRIA DELS EQUIPS SOCIOPEDAGÒGICS MUNICIPALS

Les primeres iniciatives destinades a formar Equips Sociopsicopedagògics, varen néixer al curs 73-74, a Cornellà, i un any més tard a Esplugues de Llobregat. Al cap de dos anys, aquests Equips funcionaven ja plenament i havien entrat en contacte amb grups de mestres de les escoles estatals de Sant Feliu de Llobregat, de Santa Coloma de Gramenet i amb l'Equip de recent formació de Sant Joan Despí.

Centrats, en un primer temps, en el treball que es duia a terme a les Aules d'Educació Especial creades recentment pel Ministeri, ben aviat va sorgir la necessitat de tots de posar en comú les diferents experiències i unificar criteris de funcionament. Amb aquesta finalitat vàrem iniciar unes trobades mensuals, en les quals, tot al llarg del curs 76-77, vàrem discutir les nostres respectives experiències i problemes. Aquest treball va consolidar-se en unes «Jornades de Treball a l'Escola Estatal» que es van celebrar a Cornellà el mes de juny de 1978, en les quals, a més de la problemàtica de les aules, es tractaren els temes directament vinculats amb l'enfocament del treball municipal i comunitari. En el curs 78-79 van tenir lloc a l'Hospitalet unes trobades de reflexió sobre el treball a les aules. I el mes d'abril de 1980, es van tornar a celebrar a Cornellà unes Jornades sobre «Treball psicològic, social i pedagògic als municipis», el resum de les quals va enriquir el debat i les conclusions de les Jornades dels Psicòlegs, a Manresa, uns dies després.

La preocupació d'aquests equips ha anat passant de la problemàtica centrada en les aules, a la de les escoles, i d'aquestes, al conjunt de la vida municipal i comunitària, en un enriquiment progressiu i mutu de l'òptica del treball social i el psicopedagògic.

La creació d'altres equips, les freqüents demandes d'orientació i la nova situació creada amb els canvis institucionals en el camp de l'ensenyament, ens han dut a intentar definir i coordinar tant el nostre treball com les opcions de fons que l'orienten i li donen una especificitat enfront d'altres formes d'entendre el treball social i psicopedagògic als municipis. Aquesta és la raó per la qual ens definim com un col·lectiu d'Equips Sociopsicopedagògics Municipals.

## EQUIPS SOCIOPEDAGÒGICS MUNICIPALS

*Ens definim de la següent forma:*

### 1. Sociopsicopedagògics

*Entenem el terme «sociopsicopedagògic» com l'expressió tant del treball que desenvolupem com de la nostra actual necessitat de posar l'accent sobre els factors socials que conformen la problemàtica amb la qual treballem.*

*Aquesta necessitat d'accentuar els aspectes socials és tant el resultat de l'experiència professional, com d'una opció dels equips davant les dificultats que té la població. Creiem que els factors socioeconòmics i culturals, que es concreten en una gran diversitat de problemàtiques (que s'expressen en la vida escolar, familiar, de barri, laboral...) són en bona part els generadors de la conflictivitat a la qual ens hem d'enfrontar quotidianament.*

### 2. Servei públic

*Com a tals, i finançats amb fons públics, creiem que la nostra feina ha d'estar d'acord amb una planificació prèvia i que tingui en compte les necessitats de tota la població; la nostra actuació ens fa responsables davant el municipi que controla la nostra tasca.*

### 3. Municipal

*El nostre treball s'emmarca en un àmbit territorial format pel municipi o la comarca, segons la realitat de la zona.*

### 4. Pluridisciplinari

*Entenem aquest terme, no tant com la suma de professionals que treballen en un mateix camp, sinó com la forma d'abordar la tasca de camp des de diferents òptiques. Això comporta un replantejament de les pròpies eines i de la concepció del treball.*

### 5. Prioritàriament preventiu

*Concebem la nostra tasca com a orientada a la prevenció dels problemes sociopsicopedagògics. Les demandes assistencials s'han d'acollir i han d'ésser progressivament transformades a fi que, a llarg termini, sigui possible dur a terme un treball netament preventiu.*

### 6. Compensatori

*Atès que les desigualtats i manques socials són l'origen, o incideixen fortament, en la majoria dels problemes amb què ens trobem, creiem que la nostra activitat ha de dirigir-se als grups amb més carències, intentant alhora modificar les causes institucionals que les transmeten.*

### 7. Treball de camp

*D'acord amb la definició de tasca preventiva, creiem fonamental treballar el més a prop possible del lloc on es generen o agreugen els problemes.*

Aquest document ha estat signat pels Equips Municipals de: Badalona, Cornellà, Granollers, Sant Cugat del Vallès, Sant Boi de Llobregat, Igualada, Molins de Rei, Santa Coloma de Gramenet, Sant Joan Despí, Ripoll, Esplugues i Ripollet.

Barcelona, març 1981



## EL NOU CONVENI DE LA PRIVADA

En el BOE del dia 8 de maig d'enguany hi va aparèixer publicat el nou conveni col·lectiu per als centres d'ensenyament privat. En aquesta ocasió s'ha tractat almenys d'un conveni i no d'un d'aquests pactes sense força d'obligar amb què, de vegades, s'ha sorprès els ensenyants. Per tant, és bo de dir que aquest conveni col·lectiu, i pel fet de ser justament tal, té el caràcter de norma que s'ha de fer complir.

Les negociacions per arribar a la seva redacció, però, no han tingut lloc en unes circumstàncies massa favorables per als treballadors. El conveni no ha estat progressiu, però les condicions objectives no hi ajudaven. En aquest sentit caldria recordar alguns dels marcs que van envoltar la discussió del conveni.

En primer lloc, s'ha de tenir en compte la forta ofensiva de la dreta en el camp de l'educació. El desenvolupament constitucional de l'ensenyament i totes les campanyes engegades al seu entorn poden estalviar més paraules. Els empresaris, a més, s'encaraven amb el conveni després d'haver fet guanyar dies abans al Parlament el seu Estatut de Centres i el nou conveni era per a ells una peça més per refermar el seu plantejament polític-legal. Per contra, ens trobàvem en uns moments de reflux i de desorientació dels moviments educatius no alineats amb els interessos empresarials.

En segon lloc, estem assistint a un alarmant retrocés de les conquestes laborals i, en el fons, com passa també en altres parcel·les, a una perillosa privatització del mateix dret laboral. L'Estatut dels Treballadors en va ser la principal pedra de toc, però tota la legislació posterior (inclosos els acords nacionals o les sentències del Tribunal Constitucional) no han redreçat la tendència. Les remissions a la legislació general eren ja en si mateixes sovint repressives. Consecucions laborals de ram eren ja de vegades qüestionades pel nou esquema legislatiu.

No es pot perdre de vista, en tercer lloc, el baix índex d'afiliació sindical que hi ha en el sector de l'ensenyament, així com la influència que tenen els empresaris en alguna d'aquestes poques manifestacions sindicals. La pobresa d'aquest panorama difícilment podia comportar un conveni ric per als treballadors. Cal insistir en el fet que són els sindicats els que negocien els convenis i que de la seva força, i de l'orientació d'aquesta força, en depenen els resultats. Els ensenyants, que també s'enrabien quan se'ls aplica un conveni dolent, continuen preocupant-se molt poc dels afers sindicals. El sindicalisme, abans que un aspecte marginal o una opció política, és avui una primera necessitat.

El nou conveni, doncs, es va anar elaborant en el si d'aquests marcs. La representació dels treballadors a la taula de negociacions corresponia majoritàriament als dos sindicats més propers a la filosofia dels propietaris d'escoles. Això pot explicar les dificultats per arribar a una plataforma unitària dels treballadors i la fluïxetat d'aquesta. Les cinc centrals negociadores (CCOO, FSIE, FESITE, UGT i UCSTE) varen redactar unes peticions, el mèrit principal de les quals era justament la redacció unitària. No era una plataforma discutida i assumida pel conjunt ni tenia cap mena d'orientació de futur.

Aquesta plataforma, però, va passar ràpidament a major vida. Ja des d'un bon començament el que es va discutir a la taula va ser paradoxalment l'esborrany de conveni que duïen els empresaris. Ells sí, tenien una proposta articulada, tècnicament estudiada i filosòficament coherent. Cal pensar que la conclusió del conveni a partir d'aquest document empresarial explica no poc algunes de les seves orientacions.

Els representants de l'empresariat (l'ACADE com a minoritària i la CECE com a majoritària) anaven amb dues idees no sempre separables. Per una banda, s'havien après bé els punts de l'anterior normativa que els eren febles i que calia subsanar, de vegades, per la via subtil de la matisació. Per altra, calia «modernitzar» (segons les seves paraules) l'estructura de les relacions laborals a les escoles. Certament moltes de les seves pretensions (algunes fins i tot prohibides per l'Estatut dels Treballadors) no varen arribar a la redacció definitiva de conveni. D'altres, però, encara que sovint només dibuixades, hi

són presents. Per la importància que poden tenir en endavant, val la pena subratllar algunes d'aquestes tendències.

1. Continua el procés de reduir el conveni al que venim entenent com a ensenyament clàssic. Als diferents subsectors que han anat saltant a partir de l'Ordenança del 1974 (educació especial, educació a distància...), ara s'hi ha afegit l'ensenyament d'idiomes. Aquest procés de marginació de subsectors (que als grans centres s'acompanya passant serveis a altres empreses i rams) és enormement negatiu per als treballadors afectats per la marginació donades les dificultats que tenen els rams petits i dispersos per millorar les condicions laborals i, fins i tot, per signar conveni.

2. Va guanyar la proposta de dos anys de durada del conveni en contra del criteri d'algunes centrals que els volien només per un any. Només es renegociaran al cap d'un any les condicions econòmiques, una mica segons la idea dels empresaris de negociar només cèntims i aquests lligats amb augments sense contrapartides de les subvencions.

3. Es tractava d'evitar o limitar substancialment les negociacions de condicions laborals a àmbits inferiors. La centralització a Madrid de les quanties i formes de subvenció a la privada i l'enfortiment del lligam conveni-subvenció en ve sent una important excusa. Però també és cert que, en altres territoris (Catalunya pel cas), un sector dels empresaris estarien disposats a fer més concessions laborals i la correlació de forces entre els sindicats de treballadors és distinta, i en favor de les més progressistes, a la de la resta de l'Estat.

4. Es tractava d'augmentar les facultats organitzatives del titular i de treure fixesa a situacions determinades, tendència que ja venia reforçada per l'Estatut dels Treballadors. Si bé el conveni obliga a respectar les condicions més beneficioses, quan regula aspectes concrets (la pèrdua del caràcter de fixa de les categories directives, la possibilitat del treball els dissabtes...) trenca amb situacions que, de retruc, fan augmentar el poder empresarial.

5. Hi havia també la pretensió de privatitzar encara més les relacions de treball a les escoles. Aquesta intenció, però, que es feia palesa en la proposta de prolongació de jornada feta de comú acord per la FESITE i els



empresaris, no va sortir recollida en el conveni publicat al BOE. Hi ha, però, un procediment en marxa per part de FESITE, l'estat del qual desconeixem.

5. Convenia també permetre una major flexibilitat en les plantilles. Les limitacions imposades a la contractació eventual en els articles 17 i 18 de l'antiga Ordenança afavorien poc aquesta pretensió. Tota la redacció de la contractació eventual, enfortida pels decrets de contractació eventual que va treient el Govern, ha de fer molt més inestables les relacions de treball.

6. Calia també començar a posar les bases per a un canvi de criteri en la relació treball-sou. La crida a repartir les pagues extres en els dotze mesos junt amb la concreció d'hores de feina anyals tendeix a buscar, en un termini més o menys curt, la proporció hora treballada-hora cobrada.

7. Hi havia també la idea d'anar particula-

ritzant i dividint les escoles. La distinció entre centres subvencionats i no subvencionats en matèria de jornada i vacances no sembla tenir pas altres objectius. L'aplicació de diferents percentatges d'augment (14,5 a BUP i 15,5 a EGB), a part de deure's al fet que l'EGB és àmpliament subvencionada, no es pot deslligar d'aquella filosofia.

Estem davant d'un conveni que, excepció feta dels augmentos salarials (retallats en l'antiguitat i, per situacions concretes, amb redaccions més restrictives) empitjora en termes generals la situació anterior. Però, com passa tantes vegades, el que apunta, tot i no afectar directament i immediatament, pot esdevenir més greu. Per als ensenyants, la seva afiliació sindical i les properes eleccions sindicals són avui per avui les millors armes de redreçament que tenen a les seves mans.

Ramon Plandiura

Seminari de Bibliografia infantil de «Rosa Sensat», *Quins llibres han de llegir els nens?*, Publicacions de Rosa Sensat, Barcelona 1981 (segona edició actualitzada).

Ha sortit al mercat la segona edició actualitzada d'aquest llibre tan útil als mestres, pares i educadors. De la primera edició, publicada l'any 1977, «Perspectiva Escolar» en va deixar constància al número 16, pàg. 59. Creiem que el millor comentari que podem fer d'aquesta segona edició, a la qual s'han incorporat els llibres apareguts d'aleshores ençà, és reproduir el pròleg que l'encapçala.

*Sota les pàgines d'aquest llibre, sota les múltiples llistes de llibres que contenen, ordenades al llarg de les edats i a l'ample dels interessos infantils, sota el rigorós ordre bibliogràfic de cada llista hi ha un profund i vivificant tractat de treball entre nens i llibres, i una variada gamma*

*de quadres d'aquest treball.*

*Aquí els tenim:*

*— un nen al costat del seu mestre, comentant el llibre que té entre les mans, abans de demanar el següent, i repassant la llibreta de biblioteca;*



*— un mestre i un bibliotecari discutint la fitxa d'orientació de la lectura d'un llibre: què cal explicar al petit lector, què es pot demanar al petit lector sobre un llibre en concret;*

*— una altra mestra, una altra bibliotecària preparant una enquesta sobre lectura per passar a l'escola com a preparació de la Festa del Llibre;*  
*— la Festa del Llibre, cada any a l'abril; els Reis del Llibre al gener; els llibres de vacances a l'estiu; i a la tornada a l'escola amb els tresors adquirits i assaborits individualment, posats al servei dels companys de classe;*  
*— l'ordenació d'aquesta biblioteca escolar, un lloc per a cada llibre i cada llibre al seu lloc, a la fi tots els llibres a les mans del nen i en l'ocasió precisa;*  
*— l'entrada a la biblioteca dels llibres escrits pel nen o per la classe;*  
*— la confecció de llistes cíclostilades d'orientació per als pares, per als nois més grans;*  
*— les meravelloses reunions entre mestres, bibliotecaris, autors i il·lustradors;*  
*— tanta vida entre llibres i nens, entre parets, prestatgeries i pàgines.*

No fóra possible confeccionar un llibre com aquest a partir només d'una habitació, que també existeix, farcida de fitxers i de catàlegs. Sota aquestes pàgines, repetim, hi ha tota aquesta varietat de treball entre llibres i nens, en el marc de la biblioteca escolar, totalment integrada en el teixit educatiu de l'escola.

Ens podríem demanar, i vam fer-ho gairebé aplicant un radical i metòdic dubte, si fóra bo d'orientar una qüestió, la lectura, tan lligada a la vivència de llibertat. «O libri, soli liberales et liberi!», ens recordava com una cantarella la definitiva i definidora frase. D'acord, però aquesta és la frase del lector adult; per arribar a ser-ho, així com per arribar a ser adult, cal passar per l'adolescència i abans encara per la infantesa. I en lectura, com en tantes d'altres vies humanes, això significa aprenentatge, orientació, educació.

És precisament amb l'objectiu de propiciar la formació de bons i lliures lectors adults que el treball d'orientació, un dels aspectes del qual presenta aquest llibre, ens ha semblat imprescindible. Quins llibres poden llegir els nens? A quina edat? Com els introduïrem? Heus aquí les qüestions que motiven la resposta d'aquestes pàgines per als grans que senten la responsabilitat d'oferir aquesta orientació.

Per si ens quedava algun dubte, vam fer la comprovació del seu valor directament i a pit descobert amb els nens. Diverses vegades, i aprofitant l'adquisició d'un conjunt de llibres, vam fer una presentació, conjunta també, al con-

junt de nens de l'escola. L'aventura d'explicar en llenguatge comprensible per a tothom per què als més petits els agradarien els llibres d'imatges i als que començaven a llegir els contes coneguts; i després els d'aventures, i després els de viatges, etc., és una prova de foc difícil, però altament compensadora en espècie de seguretat i encert.

Setmanes després d'una d'aquestes presentacions, un marrec entrava ràpid a la biblioteca i es plantava davant la bibliotecària. La seva petició de llibre no podia ser expressada en termes de més disponibilitat i confiança:

—Tinc vuit anys.

Ja està. Així de senzill pot ser el camí de la lectura, ben traçat.

Barcelona, juliol de 1980

**BORJA SOLÉ, Maria, El juego infantil. Organización de las ludotecas.** Ed. Oikos-Tau, Barcelona 1981.

Tot treball que faci referència al joc dels infants ens és proper i entranyable, i amb més raó si es tracta d'un llibre excel·lent com el de la Maria Borja. Si ens interessen les formes d'expressió del nen i la multiplicitat dels seus llenguatges, no pot mai deixar-nos indiferents un estudi aprofundit del joc, de les joguines i de la canalització d'aquesta activitat, de manera que sigui de fàcil accés a un nombre elevat de nois i noies. Mai, com en el joc, no s'expressen amb més llibertat, amb més sinceritat i amb més alegria. Com exposa molt bé la Ma-

ria Borja, el noi necessita jugar, talment com li és també necessari l'aliment. El joc ocupa, o hauria d'ocupar, un ample espai en la seva vida; tot allò que pugui facilitar-ho hauria de ser potenciat, però no pas amb teories i triomfalismes, sinó d'una manera realista, científica i pràctica i, al mateix temps, aportant solucions tal com fa la Maria Borja. Sense negligir el seu ample contingut d'il·lusió i d'esperança, sentiments indispensables a tota tasca que es vol fer anar endavant.

Les Ludoteques que la Maria Borja proposa i explica en el seu llibre tenen una dimensió que sobrepassa els aspectes sociològics i pedagògics per a incidir en la creació d'uns hàbits de manera de fer i de manera de sentir. Ens sembla particularment interessant l'aspecte comunitari que es deriva del fet d'aprendre a compartir, no solament els jocs, sinó també les joguines, de les quals cal desprendre's després d'haver-les posseïdes durant un temps, per tal que puguin passar a les mans d'un altre nen. El respecte a l'altre nen que farà servir la joguina i a la joguina que ha de ser tornada, la bona voluntat de compartir i d'usar, sense sentir-se'n propietari absolut, contenen uns aspectes educacionals interessantíssims. I més en uns moments com els d'ara, en els quals hi ha molts sectors de gent que viuen les seves petites individualitats de petit nucli, amb l'afany de possessió que això comporta, i que molts pares de família —per no dir tots— se senten desorientats en l'elecció de joguines a causa del bom-

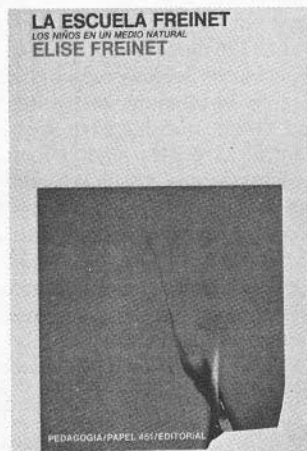
bardeig publicitari que només obeeix les consignes de l'economia de l'empresa, deixant de banda els interessos i funcions veritables de la joguina. Creiem molt interessant tot el que una ludoteca pot donar als nens: sentit de responsabilitat en el tracte amb les joguines i els altres nois i noies; esperit comunitari concretat en objectes físics que els són entranyables; igualtat de les oportunitats de tots ells en la possessió, a temps parcial, d'uns petits béns comuns que per a ells són veritables fortunes; donar-los llibertat en el joc i en l'elecció, en els canvis i les provatures; fer-los sentir el goig de ser interpellats per joguines no conegudes, però no per això menys suggestives; permetre'ls de moure's en espais prou amples per a muntar-hi grans jocs (avui que hi ha habitatges tan petits)... tot aquest munt de possibilitats i moltes d'altres que la Maria Borja explica, comenta i proposa són suficients per a fer-nos sentir totalment solidàries amb els continguts del seu llibre.

L'escola, els pares i tots aquells que estimem els infants hauríem de pensar la manera de donar-hi resposta.

**Carme i Maria Aymerich**

FREINET, Elise, **La escuela Freinet, los niños en un medio natural**. Editorial Laia, Barcelona 1981.

Quan ja s'ha llegit Freinet en allò que més interessa per canviar l'escola, és molt pro-



bable que es faci la mirada enrera, per valorar el que s'ha fet i, sense ànim de voler-s'hi comparar, es pensi una mica com Freinet s'ho hauria manegat de trobar-se en la nostra situació.

Per això un llibre que ens parli de l'escola de Vence, la pròpia de Freinet, atreu tot seguit l'atenció. De fet no ens parla massa de tècniques i de tallers, sinó d'una escola en la seva globalitat i dels problemes que tingué per posar-se en marxa i endegar el funcionament.

Ben segur que seria més interessant poder utilitzar el «túnel del temps» per plantar-se a l'escola de Vence en els moments en què el mateix Freinet resolia els problemes diaris que se li plantejaven. Però no essent això factible, també podríem fer-hi una visita, en els nostres dies, per tal de veure aquella creació i com funciona ara. És una certa forma de peregrinatge que alguns tenen la sort de poder fer.

Però tenim el llibre als dits i és bo que hi donem una repassada llarga i detinguda. El llibre és escrit per la seva

companya, Elise, la qual compartí amb ell totes les angúnies i també les hores glòries. El testimoniatge és històric, complet, autèntic i fidel. Ressalta sobretot el fet que l'escola ha estat una unitat educativa global, especialment en els primers temps, puix que no solament era escola, sinó que era comunitat. També cal dir que l'escola Vence-Freinet, l'obre l'any 1935, després d'una ja llarga experiència escolar i de la lluita i expedient de Sant Paul, quan es veu obligat a deixar l'ensenyament oficial a fi de continuar desenvolupant les seves idees pedagògiques, que ja tenien un ampli ressò en tot l'àmbit de França. Recordem que ja l'any 1930 havien arribat a Lleida, i començaven a fructificar-hi. L'escola de Vence, tant com l'escola de Freinet, volia ser el pilot que unís en una ampla tasca cooperativa, col·laborativa, els mestres simpatitzants, les associacions de pares, representants sindicals d'obriers i camperols, amics de l'escola laica, intel·lectuals, pedagogs, escriptors... Era una escola experimental que es recolzava en un acte col·lectiu que havia de prosseguir-se amb audàcia i fermesa.

Es percep, al llarg de la lectura d'aquest llibre, que el que importa sobretot és el contingut ideològic d'una escola de rel i de finalitat populars, on no són els continguts escolars els que determinen el treball, sinó la formació de la personalitat dels nens i nenes que acull, que no són solament dels voltants, sinó que alguns procedeixen de barris industrials de París,

amb tot de problemes personals i de conducta. Però encara més. A part de qüestionar-se la validesa de la manera d'aprendre, també hi ha un qüestionament sobre els continguts escolars. I és sempre la vida de l'infant, la necessitat immediata i real, allò que determina el que haurà de treballar-se per dominar-ho. És evident que tractant-se d'una visió històrica de l'escola de Vence, moltes de les coses que s'hi exposen han estat ja superades. Però no perquè l'experiència hagi envellit, sinó perquè el treball de recerca i de superació que els mateixos mestres de l'ICEM i altres moviments en altres països han estat incorporant, han anat creant una síntesi dialèctica de noves formes i nous models de treball i d'organització. En aquest sentit, PERSPECTIVES D'EDUCACIÓ POPULAR constitueix una prova del que diem. Sigui en el document original de l'ICEM, orientat als educadors que treballen a l'escola, sigui en l'edició orientada a un públic més ampli, de gent interessada pel fet educatiu, recentment publicada per Fontanella. Pels nous plantejaments, per les noves formes d'organització i funcionament de l'escola, per la nova concepció de l'equip pedagògic, que situa a uns nivells que fins ara mai ningú no havia imaginat i que esperem que vagin obrint-se a la realització futura per tots aquells que realment pretenem transformar l'escola en uns models més adients a una societat veritablement progressiva i democràtica.

Volem insistir que la lectura de LA ESCUELA FREINET serà

molt vàlida per tal com exposa l'evolució d'una idea d'escola i la seva concreció segons el moment, amb totes les lluites que ha anat suposant al llarg dels anys. I també perquè ens sapiguem adonar que l'escola solament canviarà mitjançant un esforç col·lectiu i coordinat en el qual participin tots els que volem una escola i una societat que superi defectes i situacions que desitgem deixar endarrera.

Josep Alcobé



LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís,  
**El català a través dels temps.**  
Ed. Reforma de la Escuela.  
Barcelona 1980, 70 pàgs.

«El català s'aferma de nou com una llengua nacional, popular i culta, al compàs de la recuperació econòmica, social i política d'una societat que recobra la seva consciència. Però el drac ferotge és a la cantonada i tornarà a fer-ho trontollar tot, aquest cop amb més força que en cap moment de la nostra història.» Aquestes són les paraules que clouen l'itinerari de López del Castillo —en quin-

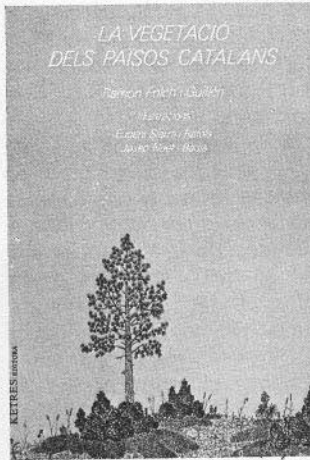
ze etapes i una introducció— per la història del català. Recorregut farcit de dades, de síntesi d'investigacions i de debats, de sistematització d'assaigs, gairebé sempre parcials, sobre la història de la llengua dels Sanchis Guarner, Badia i Margarit, Joan Coromines, Francesc de B. Moll, Joan Fuster i Joan Veny, entre d'altres. Tot, passat, premsat pel sedàs i per les intencions de l'autor.

El sedàs és un home d'un ben reconegut bagatge lingüístic, sociolingüístic, gramatical, adquirit tot picant pedra, tot encarant-se a dificultats quotidianes i àrdues: professor de català, corrector editorial de textos catalans, un dels motors de l'esquadrada Assessoria Didàctica del Català —des d'on col·labora en obres múltiples: *Programació de llengua de la primera etapa d'EGB*, *Exercicis de llengua*, *Lletres de motlle*—, autor de *Llenguatge*, *Llengua standard i nivells de llenguatge*, mestre en actiu i també mestre de mestres, conferenciant i polític, rara síntesi de savi amb sentit pràctic, en López del Castillo juga amb tots els fils a les mans i els mou a favor de la normalització efectiva del català.

*El català a través dels temps* va néixer com a proposta de col·laboració periòdica al «Treball» de l'etapa anterior, quan dirigia el setmanari Joan Busquet. Davant dels múltiples setges a què és sotmès el català era interessant una resposta de divulgació científica. I si el substantiu «divulgació» gaudeix de mala premsa, bo serà recordar que una part important de l'obra de Fabra ha estat escrita amb

intencions didàctico-divulgatives. Especialment important era sortir al pas quant als tòpics sobre la unitat/diversitat de la llengua i també de les baralles de taverna sobre l'origen del català, la seva antiguitat, les característiques diferencials amb relació a castellà i a francès, etc. Valia la pena recordar com s'ha anat configurant el català, de qui és fill legítim i de qui ha rebut influències complementàries, bordes o no, quines són les seves fronteres i quina empremta deixa en el català el fet que Catalunya, la gran, hagi estat terra de barreja o de «Marca». El llibre recorda també fins a quin punt les vicissituds polítiques malmeten un procés d'evolució, d'expansió i d'assentament. Alhora, l'autor —que concep la llengua com una realitat canviant, dinàmica— ens exposa com el català va arribar a ser una llengua popular i també una llengua de cultura, d'expressió científica, diplomàtica i literària, per haver de caure més tard en un pou de massa segles de decadència (malgrat els esforços dels erudits per fer-ne una decadència daurada). Si la lectura, ara en llibre, d'aquestes notes històriques sobre el català apassiona, al mateix temps aquesta lectura traspasa: per més història que arrossegui, no hi ha cap garantia de supervivència per al català. Molts anys de resistència poden desembarcar, si els remeis no són tan immediats i oficials com efectuosos, en un bell epitafi a la llengua que fou, i que ho fou de tot un poble.

Ignasi Riera



FOLCH I GUILLÉN, Ramon, **La vegetació dels Països Catalans**, KETRES editora, Barcelona 1981.

La *fitosociologia* (=fitocenologia) és la ciència que estudia les comunitats vegetals, llur estructura i llur dinàmica; i juntament amb els estudis de distribució en l'espai, tant de les espècies com de les comunitats (corologia), constitueix una de les bases de la moderna ecologia vegetal. En la seva acepció actual, de principis d'aquest segle, aquesta ciència ha assolit en els darrers anys una important tasca, ja que ha resultat molt útil per la descripció i per la tipificació de les diverses comunitats vegetals que apareixen en una determinada contrada. A la natura, com és sabut, se'ns mostren diferents ni-

vells d'integració. En els nivells superiors, els vegetals no es presenten mai ni a l'atzar, ni uniformement, sinó que s'agrupen constituint comunitats vegetals, i seguint una sèrie de regularitats que són funció de tot un conjunt de factors físics i biòtics. Alhora, les comunitats s'integren en mosaics o en zonacions i constitueixen els diversos paisatges.

Els fitosociòlegs estudien aquestes comunitats i aquests paisatges, els descriuen estructuralment (com són), i n'estudien la dinàmica (com funcionen i com evolucionen). Així com els estudis de les espècies de plantes i l'elaboració de catàlegs florístics tenen ja una llarga tradició, i són força complets, el coneixement dels paisatges i de llurs constituents, les comunitats vegetals, ha estat molt més fragmentari, principalment perquè és més nou. I sobretot, no disposàvem de cap obra de síntesi que donés una visió global i detallada alhora, dels «ecosistemes» que hi ha al nostre país. Els interessats en el tema havien d'acollir-se a un gran nombre de publicacions disperses, sovint a revistes especialitzades i no sempre de fàcil accés.

Seguint un petit tòpic podem dir que el llibre d'en Folch ha vingut a omplir aquest buit.

El llibre té un gran valor des de molts punts de vista. En primer lloc, i encara que sorprengui començar per aquí, la gran utilitat de l'índex de les 500 i tantes comunitats vegetals que hi ha descrites als Països Catalans, amb les referències bibliogràfiques, molt completes, per

a cadascuna.

Seguint amb això, hi ha també un nomenclàtor fitocenològic amb els noms populars, corrents, dels nostres «ecosistemes», i amb indicacions molt útils, sobretot per a naturalistes, mestres, etc., de les espècies més característiques d'aquestes comunitats. En segon lloc, i ja de ple en el llibre, Folch ens dona en els primers capítols unes lliçons molt clarament exposades sobre què són les comunitats vegetals, quins tipus de formacions vegetals hi poden haver, què són aquestes formacions (prats, boscos...), com es poden tipificar, etc. Ens introdueix el terme científic d'*associació vegetal*, com a unitat bàsica de l'estudi de la vegetació, i que serà el leif-motiv de la part descriptiva del llibre.

També ens parla de la història florística i de les regions paisatgístiques dels Països Catalans, els conceptes de zones, dominis i estatges de vegetació amb les corresponents correlacions altitudinals, etc.

En tercer lloc, el gruix del llibre, el porta la descripció de les unitats de vegetació dels Països Catalans (els diversos ecosistemes, podem dir). Ho fa seguint un criteri molt didàctic que és, a part de separar els ja tradicionals conjunts vegetals de terra baixa mediterrània, els de muntanya mitjana de caire medioeuropeu, i els de l'alta muntanya subalpina i alpina, el d'agrupar ecosistemes d'afinitat ecològica ben marcada. Així ocupen tot un apartat individual les diverses comunitats vegetals lacustres o dels rius, la vegetació rupícola, la vegetació agrícola o ar-

vense, per citar-ne alguns exemples.

En quart lloc, la presentació de cada unitat és molt clara i fàcilment entenedora. El lector que tingui una mica d'experiència de camp i que conegui la flora bàsica, de seguida reconeix la comunitat de què li estan parlant. El principiant, o simplement l'interessat, es pot veure una mica sobrepassat, ja que el text continuament fa referència a espècies característiques de cada unitat, però en tot cas li despertarà l'interès de conèixer la natura. Perquè les descripcions situen molt bé en quins ambients ecològics es fan les comunitats, en quines zones geogràfiques es troben, quina estructura tenen, i quines espècies les formen. (Partim del supòsit que qui pren aquest llibre ja té una predisposició o curiositat per a conèixer la natura.) I respecte a aquestes darreres consideracions cal fer un comentari a part.

Les espècies més característiques de cada comunitat estan clarament definides i... dibuixades. L'extraordinària il·lustració del llibre quant a les espècies vegetals val més que qualsevol fotografia. L'obra d'Eugení Sierra i Ràfols és d'un preciosisme i d'un valor poc comuns. Els detalls de les espècies, el que cal veure per a distingir-les, està tot molt ben representat. I el llibre n'és ple. En aquest aspecte ja és un llibre d'art.

I no seriem justos si no assenyaléssim el gran valor i l'enorme mèrit de l'altre il·lustrador Josep Nuet i Badia, que amb una tasca menys agraïda ens dibuixa també, per tot el llibre, esquemes de

vegetació que ajuden a interpretar el text en la constitució del paisatge. La idea dels blocs diagramàtics «tridimensionals» dels ecosistemes més estesos o els més representatius és molt afortunada i il·lustrativa. Nuet ha estat també l'autor gràfic de diversos mapes de distribució.

Fer esment també d'una sèrie de fotografies de comunitats, que tot i ser en blanc i negre tenen una gran qualitat i nitidesa.

Amb aquesta obra, en R. Folch ha dut a terme una enorme i laboriosa feina d'acumulació de dades, les ha sintetitzades i posades a l'abast. I ho ha fet amb un doble mèrit: ferse entendre amb una terminologia clara, no exempta d'un cert poetisme, i simultàniament mantenir rigor en la terminologia científica.

L'obra és adient per a mestres, naturalistes, regidors, consellers, biòlegs, ecologistes, per a l'ICONA, per a la CIMA, per a DEPANA, etc. En canvi, no és adient per a estudiants de primària o de BUP, per als que van fluxos de butxaca, per als «passotes», etc.

Permessa aquesta innocent llicència, els educadors i els responsables del medi ambient sobretot, tenen ara una eina a l'abast no de fàcil divulgació, però sí d'alt contingut, i que vol un esforç personal. Amb la lectura d'un llibre com aquets, amb la bibliografia que cita, i la pràctica de «saltar marges» podem ja conèixer i comprendre la natura del nostre país. Fruïm-ne!

Antoni Farràs i de Blas

# passes fermes no improvisacions

L'experiència docent de l'equip d'autors del Grup Promotor i l'experiència editorial de Santillana, que ha concebut i editat centenars de títols per a les escoles d'una dotzena llarga de països, ens ha dut a no improvisar.

Som conscients que les demandes de les escoles de Catalunya exigeixen, en principi i abans que tot, respostes de qualitat. I la qualitat no s'improvisa. S'aconsegueix mitjançant passes fermes i segures: les passes que constitueixen el nostre catàleg per al curs 1981-82.

**Pre-escolar** «De mica en mica». Programa per a desenvolupar les habilitats bàsiques d'infants de 3, 4 i 5 anys.  
«Beabà». Mètode de lectura i escriptura catalanes (3 llibrets i 3 quaderns).

**EGB** **Primera etapa**  
«Matemàtiques». 1er i 2on curs (Cicle Inicial).  
«Parlem de...». Llenguatge per a 1er, 2on, 3er, 4rt i 5è curs.  
«Finestró». Sèrie de lectures per a 1er, 2on, 3er, 4rt i 5è curs.  
«La xarranca». Experiències per a primer curs.  
«Soldat plantat». Experiències per a segon curs.  
«Saltar i parar». Experiències per a tercer curs.

**Segona etapa**  
«Llenguatge»: 6è, 7è i 8è curs.  
«Tria»: 6è, 7è i 8è (llibres de lectura).  
«Geografia de Catalunya»: 6è curs.  
«Història de Catalunya»: 7è curs.  
«Art i cultura de Catalunya»: 8è curs.

**BUP** «Paraula viva» (Llengua i literatura catalana).

**GRUP PROMOTOR/SANTILLANA**  
Per un ensenyament arrelat a Catalunya

Sol·liciti mostres a Rambla de Catalunya, 81. Tel.: 215 27 20. Barcelona (8)

## AQUESTES SÓN LES COBERTES PER A LLIBRES

PROTEGEIX  
EL QUE  
PORTA  
DINS



CREACIONS  
ARTESANAS

Camprodón, 26 • 28  
Telef. 258 18 52  
BARCELONA - 12



# MSO<sup>®</sup>

....LES COMPRO PER  
ALS MEUS NENS, JO  
TAMBÉ LES USAVA  
QUAN ERA  
COL·LEGIAL

**GRATIS**  
DEL 21 AL 31

**24** LLETRES  
AUTOADHESIVES  
AMB FONS D'OR  
PER A LES INICIALS

**els llibres queden protegits de la suor de les mans, de la brutícia, i no es fan malbé.**



# LLIBRES PER A L'ENSENYAMENT EN CATALÀ del Llenguatge a E.G.B.



**1.<sup>er</sup> nivell L'AMIC HIPOPÒTAM**

**2.<sup>on</sup> nivell L'AMIC RINOCERONT**

Ambdós per un equip de l'Escola Nabi, un text narratiu muntat sobre una gran profusió de làmines, que com un veritable conte es continua al llarg de tot el llibre, amb exercicis al dors de cada làmina d'acord amb la programació de la Generalitat, utilitzant elements del text, ies làmines i els dibuixos complementaris que hi figuren.

**per a 3.<sup>er</sup> nivell ELS NOSTRES AMICS DEL ZOO**

Per un equip de l'escola Betània-Patmos

**PER A L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ  
A 6è, 7è I 8è NIVELLS:**

**PRIMER CURS DE CATALÀ  
SEGON CURS DE CATALÀ  
TERCER CURS DE CATALÀ  
Per Miquel Arimany**

**Tots tres també  
en castellà, en  
llibres a part, per a  
castellano-parlants.**

**EDITORIAL MIQUEL ARIMANY, S.A.**

Plaça Duc de Medinaceli, 7 - Barcelona-2

ORIOI RIBA I ARDERIU  
ORIOI DE BOLÒS I CAPDEVILA  
JOSEP M. PANAREDA I CLOPÈS  
JOSEP NUET I BADIA  
JOAQUIM GOSÀLBÈZ I NOGUERA

# GEOGRAFIA FÍSICA DELS PAÏSOS CATALANS



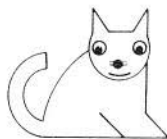
KETRES EDITORA

Obra escrita amb motiu del Centenari del  
CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA

format: 21 x 29 cm, 228 pàgines, coberta a 5 tintes plastificada  
245 il·lustracions, més un mapa de comarques i límit lingüístic

**CINCEL - KAPELUSZ**

**3/6**



# Preescolar

## Nivell 1

Consta de tres llibres de fitxes, corresponents a cadascun dels trimestres del curs escolar.

- 1r. trimestre. 160 pàgs.: 79 fitxes
- 2n. trimestre. 144 pàgs.: 71 fitxes
- 3r. trimestre. 144 pàgs.: 71 fitxes

## Nivell 2

Consta de tres llibres de fitxes, corresponents a cadascun dels trimestres del curs escolar.

- 1r. trimestre. 160 pàgs.: 79 fitxes
- 2n. trimestre. 176 pàgs.: 87 fitxes
- 3r. trimestre. 176 pàgs.: 87 fitxes

Impresos a quatre colors, format 27×20 cm. Al dors de cada fitxa es desenrotllen les pautes (objectius) i les activitats complementàries adequades.

PREU UNITAT: 315 pessetes

- És el resultat d'uns quants anys de treball i investigació d'un equip d'especialistes integrat per parvulistes, pedagogs i psicòlegs escolars.
- És un material sistemàtic concebut per al desenvolupament maduratiu de les habilitats i aptituds del nen necessàries per a un adequat aprenentatge escolar.
- Respon als Nous Programes per al nivell d'Educació Preescolar elaborats pel Ministeri.
- Proporciona uns quadres amb la correspondència puntual de cada fitxa i àrea als objectius fixats en aquests Nous Programes.
- Ajuda el nen a aprendre de forma entretinguda.
- Ofereix a l'educador objectius i activitats perfectament programats.
- Desenvolupa de forma variada i gradual exercicis de Plàstica, Grafisme, Seriacions, Matemàtiques, Llenguatge, Psicomotricitat, Ritme, Coordinació visomanual, etc.
- Presenta les àrees d'aprenentatge de forma globalitzada, atractiva i motivadora.

Sol·liciteu mostres amb el 50 % de descompte a:

**EDITORIAL CINCEL, S. A.**

MADRID-15    Alberto Aguilera 32, tel. 445 88 62  
CATALUNYA    Indústria 51, BARCELONA-25, tel. 207 01 04  
LLEVANT        Salamanca 18, VALÈNCIA-5, tel. 333 74 49  
SEVILLA-2      Alameda de Hércules 83, 3.º, tel. 38 12 81

Maria Mata, Sergi M. Corroig, Montserrat Corroig,  
de l'Escola de mestres "Rosa Sensat"  
Dibuixos de Tine Ritz

# tris, tras



Quadern d'exercicis



# et-ho aquí

Montserrat Corroig, Miquel Descot  
de l'Escola de mestres "Rosa Sensat"  
Dibuixos: Maria Bataguer

Segon curs  
Editorial Onda

Quarta de treball - Segon curs de Lèngua  
Catalana d'EGB



# Vet-ho aquí

Imma Boner  
Montserrat Corroig  
M. Cinta Miralles

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Editorial Onda

guia del mestre

segon curs



## Col·lecció La Clau de Rosa Sensat

Nous Textos d'E.G.B.

## Nova Col·lecció al Servei de l'Escola de Catalunya

Tots els textos tenen versió en Castellà

Primer curs d'Esports (19)  
Codi inicial d'EGB



# El meu cos

Roser Plana  
M. Carme Torras  
Luis Urteaga

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Segon curs d'Esports (19)  
Codi inicial d'EGB



# On vivim

Roser Plana  
M. Carme Torras  
Luis Urteaga

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Editorial ONDA

Carrer Gran 1 Barcelona 12 218 21 26

Editorial Onda

Editorial Onda