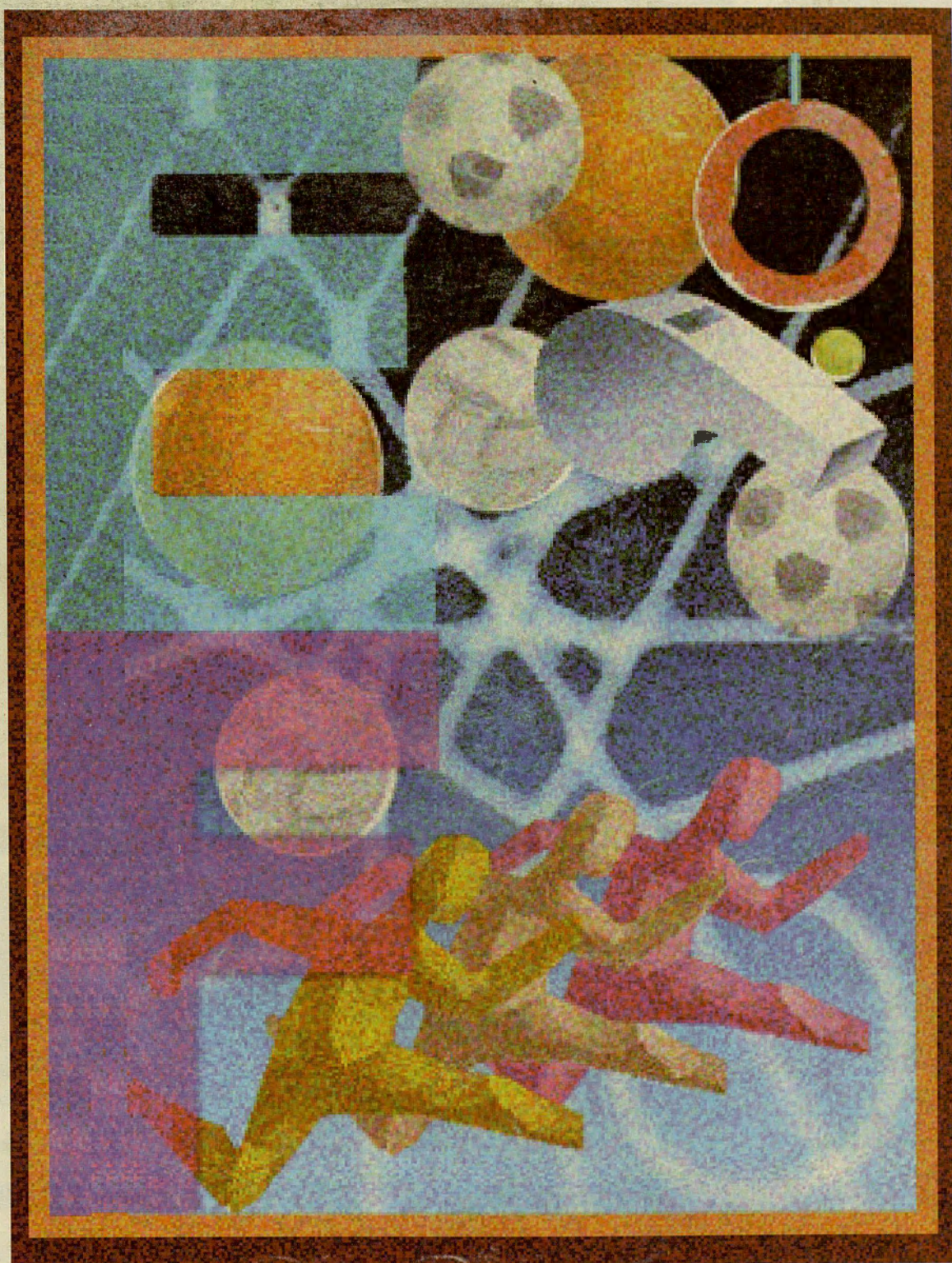


Revista d'ensenyament de les Illes

# PISSARRA

NÚM. 90 MAIG/JUNY 98

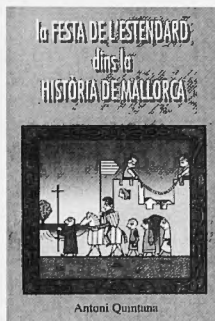


## L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA



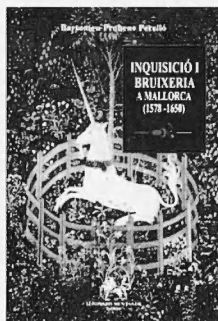
# LA HISTÒRIA DE MALLORCA

## *al teu abast*



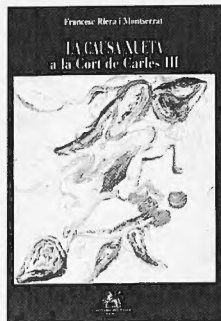
**LA FESTA DE L'ESTENDARD DINS LA HISTÒRIA DE MALLORCA**  
d'Antoni Quintana

EDITORIAL MOLL



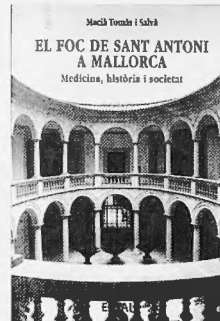
**INQUISICIÓ I BRUIXERIA A MALLORCA (1578-1650)**  
de Bartomeu Prohens Perelló

LLEONARD MUNTANER  
Editor



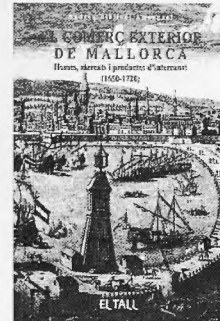
**LA CAUSA XUETA a la Cort de Carles III**  
de Francesc Riera i Montserrat

LLEONARD MUNTANER  
Editor



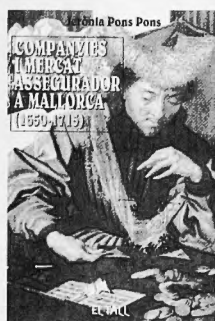
**EL FOC DE SANT ANTONI A MALLORCA**  
Medicina, història i societat  
de Macià Tomàs i Salvà

EL TALL EDITORIAL



**EL COMERÇ EXTERIOR DE MALLORCA**  
Homes, mercats i productes d'intercanvi (1650-1720)  
d'Andreu Bibiloni Amengual

EL TALL EDITORIAL



**COMPANIES I MERCAT ASSEGUADOR A MALLORCA (1650-1715)**  
de Jerònia Pons Pons

EL TALL EDITORIAL



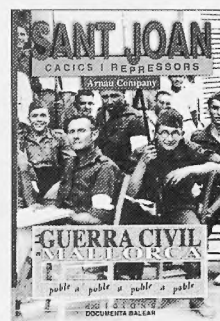
**EL SEXE A MALLORCA**  
de Ramon Rosselló Vaquer  
i Jaume Bover Pujol

MIQUEL FONT  
Editor



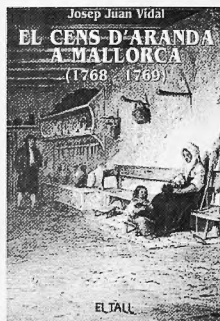
**CONSELL LES PENES DE MORT**  
de Manel Santana

EDICIONS DOCUMENTA BALEAR



**SANT JOAN CACICS I REPRESSORS**  
d'Arnau Company

EDICIONS DOCUMENTA BALEAR



**EL CENS D'ARANDA A MALLORCA (1768-1769)**  
de Josep Juan Vidal

EL TALL EDITORIAL

### QUADERNS D'HISTÒRIA CONTEMPORÀNIA DE LES BALEARS



**MALLORCA DURANT LA GUERRA CIVIL (1936-1939)**  
de Josep Massot i Muntaner



**EL MOVIMENT OBRER A LES BALEARS (1869-1936)**  
de Pere Gabriel



**MALLORCA DURANT EL SEGLE XIX (1808-1868)**  
de Pere Fullana



**ELS MOVIMENTS LITERARIS A LES BALEARS (1840-1990)**  
de Pere Rosselló



**LA RESTAURACIÓ A MALLORCA (1874-1923)**  
d'Isabel Peñarribia

### DOCUMENTA BALEAR

Amb la col.laboració de:



**Consell de Mallorca**  
Cultura i Patrimoni Històric



**GREMI D'EDITORS DE BALEARS**

**PISSARRA**

Revista periòdica  
d'informació de  
l'ensenyament de les  
Illes Balears.  
Preu 350 pts.

**EDITA: STEI**

Sindicat de Treballadors de  
l'Ensenyament de les Illes.  
Carrer de la Vinyassa, 14  
07005 Palma  
Tf.(971) 46 08 88  
Fax.(971) 77 12 00  
E-mail: Stei@hotmail.com.

**CONSELL DE DIRECCIÓ  
I REDACCIÓ:**

Biel Caldentey  
Bartomeu Mascaró  
Vicenç Garcia  
Onofre Martí  
Tomàs Martínez  
Neus Santaner  
Sebastià Serra  
Assumpció Granero  
Joana Torres

**COORDINACIÓ:**

Joan M. Mas

**HAN COL-LABORAT:**

Bernat Joan, Joan Lladonet  
Ferran Morell, Xavier Morell  
Pere Palou, Antònia Pol  
Pere Polo, Xavier Ponseti  
Heracli Portas, Marc Salom  
Lluïsa Urtasun

**PORTADA:**

Sebastià Ripoll Riera

**MAQUETACIÓ I  
COMPOSICIÓ**

Amat Gallego

**IMPRESSIÓ:**

Escola de Formació en  
Mitjans Didàctics

**PUBLICITAT:**

Vinyassa, 14 Palma.  
Tf: 460888

Els articles publicats  
en aquesta revista  
expressen únicament  
l'opinió dels seus autors

**Dip. Legal:** PM 533/79  
**ISSN:**1133-052X

# Índex

**L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA**

- 6 L'educació Física: més que un esport  
12 L'Educació Física l'Educació Primària  
16 La pràctica psicomotriu educativa  
22 L'expressió corporal a l'Educació Física  
26 El tractament dels jocs a l'àrea d'Educació Física  
30 La iniciació esportiva a l'Educació Física escolar  
36 Publicacions d'Educació Física i esport a Internet

**QÜESTIONS DE LLENGUA**

- 40 El Decret de Mínims no garanteix...  
48 La necessària reforma dels cursos de reciclatge

**ENTREVISTA**

- 38 Juan Manuel Alfano, preparador físic del  
RCE Mallorca

**INTERNACIONAL**

- 52 La solidaritat en el terreny educatiu amb  
Centreamèrica  
56 "Guatemala: mai més"  
58 II Congrés Centramericà d'Educació Ambiental

**LLIBRES**



# PEDAGOGIA '99

**ENCONTRE PER LA UNITAT DELS  
EDUCADORS LLATINOAMERICANS**

De l'1 al 5 de febrer de 1999  
Palacio de Convenciones  
L'Havana, Cuba

## EDUCACIÓ ESPECIAL

**II ENCONTRE MUNDIAL D'EDUCACIÓ ESPECIAL**

**VII CONFERÈNCIA LLATINOAMERICANA  
D'EDUCACIÓ ESPECIAL**

**I SIMPÒSIUM INTERNACIONAL  
D'EDUCACIÓ INICIAL I PREESCOLAR:  
"INFÀNCIA I EDUCACIÓ"**

Del 15 al 20 de juny de 1998  
Palacio de Convenciones  
L'Havana, Cuba



### L'EDUCACIÓ, PEDRA ANGULAR PER AL SEGLE XXI

L'educació al llarg de la vida  
L'educació i l'economia  
Els educadors: els seus drets i  
responsabilitats  
La construcció de coalicions per  
realitzar les reformes

Segon Congrés Mundial de  
la Internacional de l'Educació  
Washington D.C., USA  
25-29 de juliol de 1998



198  
USA  
SEGON CONGRÉS MUNDIAL DE LA  
INTERNACIONAL DE L'EDUCACIÓ  
WASHINGTON D.C., USA





# L'Educació Física a l'escola

**P**ISSARRA us presenta un conjunt d'articles sobre l'àrea de l'Educació Física a l'escola. És la resposta a la demanda dels



mateixos professors d'E.F. i fruit de la feina feta per un grup d'especialistes que han volgut mostrar les seves experiències i oferir-les com a referència a aquells que diàriament treballen aquesta àrea en els centres escolars.

Amb aquests articles es pretén definir i exemplificar què és l'Educació Física, a partir de les pràctiques que es realitzen a diferents centres educatius.

La definició d'EF en el currículum de l'Educació Primària

suposa una nova concepció d'aquesta àrea, la qual és impartida per un especialista. És freqüent la confusió entre objectius de l'EF com a àrea del currículum i educació física com a conjunt d'activitats alienes al marc escolar, relacionada amb la pràctica esportiva.



rirem en el proper número de la revista.

Agraïm la col·laboració de tots aquells que ens han fet arribar els seus treballs per a aquest especial dedicat a l'Educació Física, amb menció especial a la feina de coordinació feta per Xavier Morell i Heracli

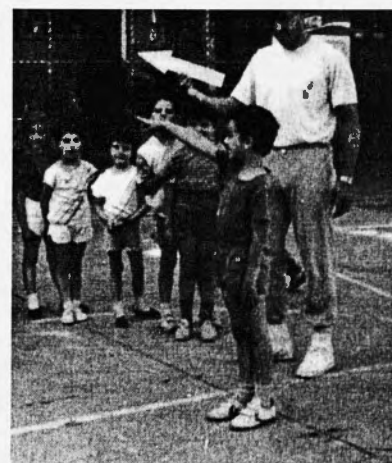
Portas.

Hem intentat recollir un ventall d'experiències que tenen en comú aquesta nova concepció del que és i ha de ser l'EF escolar i que mostren la seva aplicació en diferents grups d'edat, i sobre la diversitat dels blocs de continguts del currículum de l'àrea.



També es pretén que els companys que imparteixen altres àrees del currículum coneguin quina és la feina dels especialistes d'E.F., quins són els seus objectius i la seva incidència en altres àrees.

Les limitacions de l'espai que disposam ens obliga a presentar-vos aquest material sobre l'E.F. en dues parts. La segona part us l'ofe-





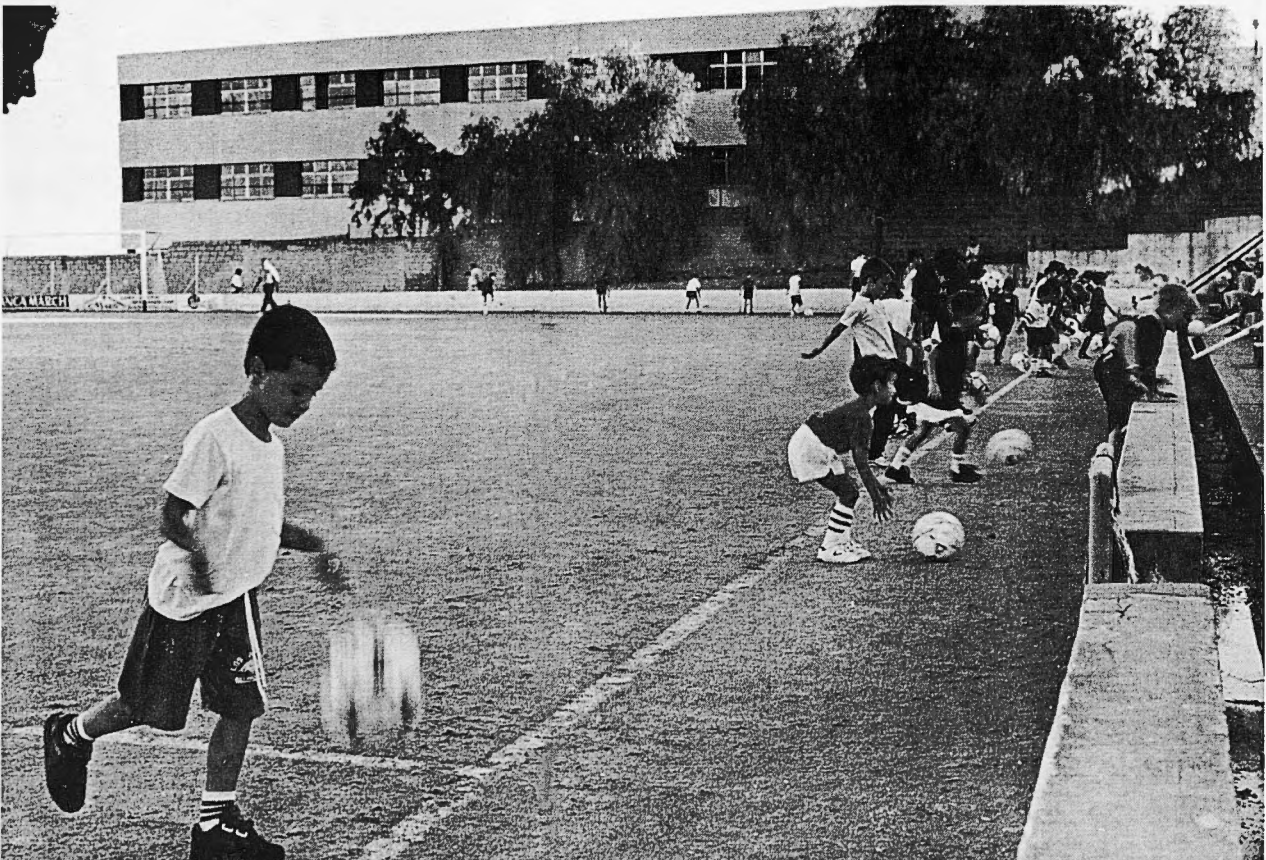
# L'Educació Física: més que esport

P. Palou, X. Ponseti \*

**F**a uns anys, no més de deu, era impossible pensar que dins el món de la pedagogia es discutís sobre aquest camp de l'educació, però és cert que l'evolució és constant i cada dia van sorgint

noves possibilitats educatives dins l'àmbit de l'educació corporal del nin; això ens obliga a una revisió constant dels plans d'estudis dels futurs mestres.

No seríem sincers si no reconguéssim que la moda imposada, amb uns clars interessos comercials, de l'adulació dels cos, ha servit perquè hi hagi un interès major vers l'Educació Física. Baldament





que tota aquesta moda no tenguí res a veure amb el món educacional, els professors i mestres d'aquesta àrea de coneixement alguna vegada n'hem fet ús per motivar els aprenents cap a una pràctica motriu. L'Educació Física ha de deixar d'ésser el camí cap a la formació d'atletes que representin l'estat als Jocs Olímpics. Tots sabem que la idea generalitzada a la nostra societat és que una escola sense Educació Física és una societat sense medallistes. És clar que no hi ha cap mestre d'altres àrees de coneixement que sigui tractat de fracassat, si no surt de la seva aula un Joan Miró o un Pau Casal.

A la nostra manera d'entendre, l'Educació Física es troba en un debat que no ha fet més que començar, però que és indispensable per poder arribar a una profunda reflexió sobre els mètodes, models i paradigmes d'interpretació i aconseguir un status en el marc científic i acadèmic de les ciències de l'educació.

L'status de l'Educació Física entre les ciències de l'educació és inqüestionable i ve legitimat, no solament científicament, sinó també acadèmicament, per la seva inclusió, a la majoria dels països dins del currículum per a la formació de professionals de l'educació, així com la seva presència en la investigació contemporània.

La unanimitat sobre la inclusió de l'Educació Física entre les ciències de l'educació no evita que hi hagi grans debats sobre el paper que ha de jugar en el conjunt de les disciplines pedagògiques i el seu grau d'autonomia o la seva dependència respecte d'aquestes, així com de la funció que ha de tenir en els plans de formació de titulats universitaris d'EGB o dels educadors en general.

Darrerament, l'Educació Física s'ha vista arrossegada a un fenomen expansiu amb tendència a abraçar nous temes d'estudi sense disposar encara d'esquemes interpretatius i tècniques que ens permetin una correcta assimilació. Però, al mateix temps, és impossible resistir-se a aquests corrents sense caure en una actitud d'aïllament disciplinar que a res ens conduiria. És

del temps, es va construït com una solució de futur, dependent del present del propi grup. Els models dels diferents grups són solucions pròpies, però en els llocs on per diferents motius, el col·lectiu humà implicat adopta solucions i esquemes, que es poden considerar pioners, el nivell de risc és major. Aquests països marquen vies en alguns casos vàlides, que des-

## **L'estatus de l'Educació Física entre les ciències de l'educació és inqüestionable i ve legitimat, no solament científicament, sinó també acadèmicament.**

necessari acceptar el repte que se'ns presenta encara que en el camí estiguem amenaçats pel perill de perdre'ns en un aventurisme estèril, l'èxit seria prometedor. Per no fracassar, cal tenir present, i en el nostre cas és més necessari, que en l'evolució de les ciències, les etapes d'avanç han d'anar acompanyades d'altres de reflexió i redefinició.

No podem oblidar que el problema de l'educació és, en si mateix, una qüestió filosòfica, ja que intenta elaborar models teòrics vàlids per resoldre l'oposició entre la naturalesa, i l'ideal de la consciència, entre la naturalesa humana, i la societat. Aquesta societat feta per les persones segons diferents patrons, i la naturalesa representada en els nins, que poden i han d'arribar a ésser persones en aquesta futura societat que els grans els hi varen construir. L'acció educativa encamina el nin cap a un grup humà que s'adapta a les contingències dels diferents moments històrics i polítics, que en aquest lloc de l'espai i

prés poden ésser seguides en part modificades o no, per la resta d'agrupacions humanes amb objectius similars, a molts de casos en imitació d'aquell grup humà d'avantguarda.

Per poder plantejar qualsevol procés educatiu, s'ha de saber, per tant, cap a quin model descobert o per descobrir, es vol dirigir el nin. Però aquesta educació serà eficaç només quan el nin, que serà home en aquell futur, pugui, en aquest model que s'ha construït, desenvolupar les seves capacitats d'home, desenvolupar la seva pròpia persona humana de forma integral.

Els programes educatius del present no poden ser elaborats per solucionar els models presents, sinó per preparar als nins per integrar-se en un grup humà, els valors i formes dels quals són difícils de vaticinar. Però el que segueix essent immutable en tot moment són els valors que determinen que l'home sigui persona, és a dir, ésser in-



tel·ligent. Quant més es coneixin les necessitats de l'home com a ésser humà, millor es podran realitzar programes que el desenvolupin. Així doncs, la solució dels plantejaments educatius no està en la societat ni en la cultura, sinó en la naturalesa. El que s'ha de fer és plantejar models culturals que serveixin i siguin vàlids per al desenvolupament de la naturalesa humana de la persona.

Tot això seria senzill si la naturalesa humana no fos un conjunt difós de tendències innates, lligades en part als seus predecessors, i d'altres adquirides dins del grup humà, on es troba entroncada la persona. Totes aquestes tendències poden generar, i de fet els generen, homes molt diferents amb un sol factor comú: la seva intel·ligència, la seva consciència.

L'educació ha de desenvolupar, per tant, aquest factor per sobre tots els altres. Ha de fer el nin persona i l'ha de dotar dels esquemes vàlids per a la seva integració en el model de grup per al qual l'estam preparant. L'Educació Física és un mitjà vàlid per aconseguir aquests objectius, i utilitza el moviment com a eina. Aquesta capacitat humana involucra una gran part del total de les possibilitats que permeten a un nin ésser educat, ésser conduït vers el seu total desenvolupament personal, que li permetran integrar-se a la societat.

Es tracta d'un fet obvi que mitjançant el moviment, podem desenvolupar totes les possibilitats de percepció de la persona, el que es pot denominar com una total educació sensorial. A més a més, totes les capacitats que intervenen en el comportament, amb l'avantatge del desenvolupament de les funcions

orgàniques exclusives d'aquesta forma de comportament intel·ligent i que fan conèixer les lleis físiques i biològiques de la Natura, això com de totes les habilitats psicomotrius que es poden aconseguir per la seva pràctica. I per acabar, mitjançant les diferents formes de plantejament de les diferents tasques en moviment, podrem provocar l'adaptació a l'objectivitat a través del propi coneixe-

ment d'un determinat moment històric-pedagògic d'un col·lectiu. I com diu Hammelbeck: "L'educació és molt més que l'educació física, però molt poc sense aquesta".

No podem fer aquí un estudi dels diferents moviments educatius que han influït en l'Educació Física, ni del perquè de la seva denominació, però és necessari que constatem la importància de tots



ment, i l'adaptació a la societat, mitjançant la seva pròpia acceptació, respecte al grup amb qui comparteix les activitats educatives.

Aquests termes són intemporals i permeten desenvolupar capacitats de la persona, que seguiran vigents davant qualsevol model de societat en que s'hagi d'integrar l'individu. No estan subjectes a les contingències de les imprevisibles situacions en què s'articulen els col·lectius humans del futur, en què el nin d'avui ha de florir com ésser humà.

En aquests paràmetres ha d'integrar-se l'Educació Física que satisfaci les vertaderes necessitats de la persona, constituint-se, per tant, en matèria insubstituïble en tot plantejament educatiu, no subjecte a modes o tendèn-

aquests moviments educatius, que des de sempre han cregut en la necessitat d'educar el cos, el físic, tant com en les altres disciplines es fa amb l'intel·lecte, a través d'uns moviments ordenats i construïts per a aquestes finalitats.

Partim d'una premissa bàsica i inamovible, i és que l'Educació Física de Base és una forma pedagògica en la que l'alumne és l'objectiu. Aquest alumne és una persona, un ésser intel·ligent, amb unes necessitats personals i una capacitat per la qual pot ser educat, la capacitat de moviment, expressió màxima de vida.

Dins l'Estat Espanyol es ve treballant dins aquesta línia des de l'any 1967. Així des de l'institut Nacional d'Educació Física de Madrid s'han anat

sembrant uns criteris de treball que posteriorment han anat espargint als altres centres de la mateixa índole. De la definició inicial del Dr. Legido: "L'especial contribució a l'educació integral mitjançant el moviment...", a la qual amb posterioritat va fer el professor Seirul-lo a l'INEF. De Barcelona, "És aquella activitat o ciència que mitjançant el coneixement i desenvolupament dels factors que componen el moviment, proposa l'educació de la persona, mitjançant la modificació de la seva conducta motora", es pot observar una semblança en tant que a ambdues definicions es parla de l'educació, sense comptar per res amb aspectes que anteriorment eren la base de l'actuació dels professors d'Educació Física o de les persones dedicades a la impartició d'aquesta matèria a les escoles d'EGB.

Per al mestre la font específica d'experiències ha de ser el moviment, a través del qual planteja situacions entorn a l'alumne. Situacions que fan modificar el seu comportament motor. D'aquesta manera pot modificar nivells de comportament en altres capacitats, ja que els mecanismes són idèntics, i són compresos per l'alumne com una manera de resposta personal intel·ligent en una àrea de les seves capacitats.

Es fa palès que hem d'estudiar les possibilitats que el moviment presta al mestre per a adaptar-les a totes les capacitats de la persona, i elegir aquest determinat moviment, o proposar aquesta activitat i no una altra, quan vol desenvolupar aquesta i no una altra capacitat de la persona. Aquesta adequació permet la participació activa en

la maduració de l'alumne a través de les experiències que el moviment li proporciona en les diferents situacions educatives de les sessions d'Educació Física de Base.

La vivència del moviment, resultat de les solucions personals a situacions educatives fa que l'Educació Física de Base sigui una forma pedagògica activa, en la qual només la participació de l'alumne permet la seva educació, la



millora de les seves capacitats. L'atenció a les necessitats plantejades per l'alumne, fa fixar els objectius, i no emmotllar l'alumne a una matèria o programa preestablert. D'aquesta manera, es determinen objectius amplis, vàlids per a tots els alumnes, ja que només així s'ajustaran a les necessitats d'ésser humà racional i no s'exclouran els objectius i interessos personals en una etapa immediata.

No és objectiu de l'Educació Física de Base la consecució d'automatismes, l'execució

perfecta d'un determinat gest, per així aconseguir el màxim rendiment. Contràriament, planteja tot tipus d'experiències motrius, tant individuals com col·lectives, amb la utilització d'instruments a l'espai i en el temps, perquè així el propi alumne pugui conèixer-se cada vegada millor quan experimenta noves situacions i anar responsabilitzant-se progressivament de la seva pròpia educació. Això vol dir que no es pretén l'automatització d'un gest, encara que això no impliqui la no perfecció en el moviment, i en tots els moviments que es realitzin; però una perfecció entesa com una solució personal que ha d'ésser justa, natural, econòmica, i, fins i tot, graciosa, carregada d'aquells sentiments que l'estandardització no permet en terminis naturals.

Així doncs, es diposita la confiança en l'alumne mitjançant una metodologia menys directiva, que permeti l'autoafirmació, la possibilitat d'expressió i creació personal, possibilitant la realització d'un treball motor intel·ligent. Aquest comportament motor intel·ligent és de fàcil adaptació a comportaments ulteriors en altres camps, on es desenvolupa l'ésser humà. Aquesta forma pedagògica que permet la progressiva i total llibertat de l'alumne, fa que la seva pròpia responsabilitat li permeti conèixer-se millor, lliure de tota coacció. Només el contrast amb els altres, i la seva autoavaluació li donaran el coneixement i l'acceptació del nivell aconseguit en el seu propi comportament motor, estructura vàlida pels altres comportaments a qualsevol àrea de l'activitat humana adulta.



L'Educació Física així configurada és vàlida durant totes les etapes de la formació de la persona, ja que aquesta sempre és susceptible de poder millorar el seu propi comportament i coneixement. A més, cert comportament vàlid en un moment de la vida pot deixar d'ésser vàlid en un altre. És veritat que a les primeres edats l'Educació Física de Base ha de tenir preferència a

temporal, quan l'individu va ésser format amb una Educació Física de Base abans del seu enfrontament a l'activitat esportiva.

L'Educació Física de Base també obté millores fisiològiques a l'organisme de l'alumne. La distribució de les tasques en el temps i la possibilitat d'incrementar la seva dificultat i ocupació espacial per-

cions de treball creades o construïdes amb un objectiu educatiu.

L'aplicació dels tres principis a les tasques permet la fixació de totes les condicions que té que complir l'acció educativa abans, durant i després de l'execució de qualsevol tasca.

El principi del Canvi regula les condicions "prèvies" a l'execució. El principi de Disponibilitat determina les condicions mínimes que han de complir els alumnes "durant" la pràctica. El darrer principi, el d'Autonomia, permet el control de les condicions que han d'existir "després" d'haver executat el moviment proposat inicialment.

La construcció d'activitats subjectes als criteris dels tres principis asseguren que el comportament de l'alumne durant la classe sigui cognitiu-afectiu-motor, englobant el total de les capacitats que diferencien l'ésser humà intel·ligent de la resta dels éssers de la Naturalesa.

Amb aquests antecedents podem plantejar l'Educació Física de Base com un medi d'educació integral de la persona, ja que l'activitat humana, de moviment, involucra o pot involucrar a la totalitat de les capacitats de l'individu i no solament les anomenades físiques, sempre que les situacions educatives creades pel professor així ho pretenguin. Diu el professor Seirul·lo: "*Si partim del redescobriments de la indissoluble totalitat de l'ésser pels nous corrents pedagògics, el moviment humà voluntari, i observable, ha d'ésser necessàriament la base psicomotriu. Aquest vocable pot clarificar-se quan és entès com a "moviment mental", com a una conducta motriu voluntària i observable. És a dir, que l'alumne hi participi amb totes les seves possibili-*

**No és objectiu de l'Educació Física de Base la consecució d'automatismes, l'execució perfecta d'un determinat gest. Contràriament, planteja tot tipus d'experiències motrius, perquè així el propi alumne pugui conèixer-se cada vegada millor quan experimenta.**

qualsevol altre tipus d'educació, ja que desenrotlla totes les capacitats i factors de la intel·ligència abans que altres activitats que no puguin utilitzar el propi cos com a font d'experiències. Des d'aquests moments l'Educació Física de Base es realitzarà sota diferents criteris segons la persona, en el transcurs de la seva vida, vagi presentant diferents necessitats.

Cal assenyalar que l'Educació Física de Base no està enfrontada a l'activitat esportiva, ja que ambdues són activitats de la persona i, en conseqüència, les dues són objectius de l'Educació; per tant una i altra són igualment vàlides. Si bé l'adquisició d'automatismes, base de les tècniques esportives, no són objectius de l'Educació Física de Base. Aquests moviments estandaritzats es veuen afavorits pel seu, més aviat, aprenentatge i més correcta execució espai-

meten el desenvolupament dels factors d'execució, que propicien millores fisiobiològiques als alumnes.

Cal no oblidar que en l'Educació Física de Base la percepció, el comportament, l'autoconeixement i l'acceptació es plasmen en tres principis fonamentals (de Canvi, de Disponibilitat, d'Autonomia) que regulen la construcció de tasques, la seva forma d'aplicació, així com la seva avaluació. Aquests principis asseguren a l'Educació Física de Base com una forma pedagògica activa, ja que les activitats que realitzen segons els principis exposats fan que l'alumne participi necessàriament en aquesta i posi a prova les seves diverses capacitats en les diferents tasques realitzades.

Aquests principis estaran presents en totes les tasques que proposem i en totes les situa-

tats de ser intel·ligent. Aquesta intel·ligència permet la seva pròpia percepció, afegeix una dimensió de consciència que ha d'acompanyar a totes les tasques que es proposin amb les diferents activitats de l'educació física de base, i d'aquesta forma, es determina el seu vertader precedent, amb l'educació psicomotriu". □

\* Professors de la UIB

**SERVEI DE  
LLIBRES  
ESTRANGERS  
LLIBRES  
DELS PAÏSOS  
CATALANS  
JOGUINES  
I LLIBRES  
INFANTILS**



Carrer d'en Rubí, 5  
Tel. 971 71 38 21  
07002 Palma  
(Mallorca)

**ALNO®**

La cuina  
menys comú  
del mercat



**PROCUINE studio**  
MOBILIARI DE CUINA

C/ Cecili Metel, 5A  
Tfs.: 971 71 75 61  
971 71 06 49  
Palma de Mallorca



# L'Educació Física a l'Educació Primària

F. Xavier Morell Aldaz, Heracli Portas Fuentespina \*

## INTRODUCCIÓ

La pràctica de l'Educació Física (EF) als centres escolars, ve condicionada per la concepció que té el professorat de l'àrea, fruit de:

- La seva **formació** teòrica i pràctica.
- La forma com **tradicionalment s'ha entès l'àrea** als centres educatius.

Tant la formació com la tradició escolar, estan influenciades per corrents de pensament i per pràctiques externes als centres educatius, resultat de la forma d'entendre el cos i



a la funcionalitat que s'atorga al moviment, a la nostra societat tant a l'actualitat com en èpoques passades. Aquestes influències es fan evidents quan comparem les diferents formes d'entendre i de fer l'EF a l'escola dels nostres pares, la nostra i la dels nostres fills.

Aquestes influències, com a continguts culturals d'un temps i d'una societat, ens determinen els continguts escolars a treballar, però, a la vegada, ens poden confondre amb els objectius educatius que hem d'assolir a l'àrea d'Educació Física.

Els **objectius** ens assenyalen el que hem d'aconseguir, i els **continguts**, són aquells fets culturals amb els que treballarem per aconseguir-los. A l'EF escolar, històricament, han tingut més pes o influència els continguts o les activitats que els objectius, tenint present que els continguts són secundaris en relació als objectius.

Sobre el «que volem aconseguir» amb l'EF (objectius) i «com ho podem fer» (metodologia), més que en «amb què treballarem» (continguts), és del que tracta aquest article.

## INFLUÈNCIES

Tradicionalment l'àrea d'EF s'ha vist associada a la realització d'unes pràctiques corporals concretes encaminades a:

**-L'ensenyament tant d'esports individuals com d'equip.** La seva finalitat és la transmissió d'habilitats i destreses tècniques, la millora del rendiment motriu, per a reproduir models de moviment d'esports com: el futbol, el bàsquet, el volei... A l'escola, encara avui, aquest corrent té una gran influència. Moltes sessions d'EF han tingut i

tenen com objectiu l'aprenentatge d'una o varies modalitats esportives, la millora en l'eficàcia de les habilitats motrius necessàries per a la pràctica d'un esport concret, i, a vegades, la selecció dels

## Els objectius de l'EF integren les diferents capacitats i àmbits de la persona: el cognitiu, el motriu, el d'equilibri personal, el de relació interpersonal, i el d'inserció i actuació social.

millors per a la realització de la competició esportiva. Aquesta vessant pot tenir l'inconvenient de potenciar la desigualtat entre els motriument hàbils, els quals sol reforçar, i els de més torpesa motriu, els quals sol inhibir, i afavorir la separació o la desigualtat entre sexes segons el seu grau d'habilitat en les activitats treballades.

**- El condicionament físic,** (la preparació física o «l'estar en forma»), que habitualment s'associa a la millora de l'eficàcia en la pràctica esportiva. L'interès en la millora de les capacitats físiques del moviment, (resistència, velocitat...) seria la traducció d'aquest corrent al marc escolar.

**- La psicomotricitat.** Entesa majoritàriament dins la comunitat escolar, com la forma de treballar el cos i el moviment per als més petits. El control i domini del cos per a la millora de les capacitats perceptives i de les habilitats motrius bàsiques, que facilitin l'aprenentatge de la lectura i la escriptura o de continguts d'altres àrees, és l'objectiu que més freqüentment s'associa a aquest corrent als centres escolars.

**- L'expressió corporal.** Com a corrent de treball corporal a través del moviment, emfatitza les capacitats rítmico-expressives. Sorgeix en contraposició a l'excés de l'esport de competició i l'estereotipat

dels seus moviments. A nivell escolar ens recorda la necessitat del treball del cos expressiu i no només el cos eficaç.

**- La tradició escolar,** bàsicament intel·lectualista, ha remarcat, la funcionalitat del moviment com descans del pensament, i com descarregador de l'energia sobrant que dificulta els aprenentatges dels infants. La seva funció seria la d'esbravar o d'esplaïar, a través d'activitats físiques lúdiques.

## DEFINICIÓ DE L'ÀREA

Al currículum actual, de l'anomenada «Reforma», es produeix un canvi en la concepció «tradicional» de l'EF, on a més de definir l'EF escolar com una àrea més, integra les diferents corrents de l'EF, amb aportacions de concepcions i metodologies provinents tant dels camp de l'EF com de la Pedagogia. Amb la Llei Orgànica d'Ordenació del Sistema Educatiu (LOGSE), és on sorgeix l'actual figura de l'Especialista d'EF a l'Educació Primària, reconeixent l'especificitat dels seus continguts.

Els continguts de l'ensenyament esportiu, l'acondiciona-



ment físic, la psicomotricitat i l'expressió corporal, és **reconeixen i s'integren al currículum de l'EF**, indicant-se, però, que han de **contribuir a l'assoliment dels objectius generals** de l'àrea més, i dels objectius de l'etapa de l'Educació Primària, que són l'especificació dels objectius generals comuns entre totes les àrees curriculars. Els objectius de l'EF, integren les diferents **capacitats i àmbits de la persona**: el cognitiu, el motriu, el d'equilibri personal, el de relació interpersonal, i el d'inserció i actuació social.

De forma conjunta amb les altres àrees de l'EP, l'EF té com a finalitat: el desenvolupament integral de la persona, l'assoliment de la pròpia autonomia i de la identitat personal i social. De l'aportació específica de l'EF es destaca: la importància del coneixement del cos com instrument d'exploració de la realitat i d'expressió i comunicació, que facilita una relació interpersonal més rica.

La principal diferència entre l'EF i les altres àrees curriculars, està en que es treballa sobre uns continguts que prioritàriament han de **ser vivenc**

la millora de les capacitats motrius i el coneixement del cos siguin uns dels objectius prioritaris d'aquesta àrea.

## CARACTERÍSTIQUES DE L'ÀREA

Ens trobam amb una àrea que tracta el moviment des d'una vessant educativa, que dona

Les metodologies, que proposa, es centren en el **protagonisme de l'infant sobre els continguts**, respectant les seves peculiaritats, facilitant la millora dels seus aprenentatges potenciant i permetent l'evolució de les seves capacitats, independentment de la diferència de nivell dels companys. Es parteix de situacions on l'infant pugui explorar, vivenciar, experimentar i



igual importància al desenvolupament de les capacitats i aptituds físicomotrius, psicomotrius i sociomotrius, i que proposa uns objectius adequats a l'etapa evolutiva dels infants i ampliant els contin-

expressar-se, així li serà possible analitzar el que li passa a ell i al seu voltant, per poder donar solucions als problemes que se li plantegen, sense està sotmès a estereotips motrius que limitin processos d'aprenentatge.

Sobre els aspectes metodològics el currículum assenyala:

- S'ha de treballar sobre el coneixement vivencial, on **acció, verbalització, i reflexió han d'anar junts**, entenent la verbalització com una forma que ajuda a interioritzar el significat i la funcionalitat del moviment.

- El valor i la importància del **joc motriu** com a motivador i facilitador dels aprenentatges per ser una activitat físicopsicomotriu-social natural i espontània de l'infant.

**De l'aportació específica de l'EF es destaca: la importància dels coneixement del cos com instrument d'exploració de la realitat i d'expressió i comunicació, que facilita una relació interpersonal més rica.**

**ciats a través del cos i el seu moviment**, la qual cosa la defineix com **àrea bàsicament procedimental**. Aquesta característica fa que la motricitat es treballi com contingut, i

guts a camps fins a l'hora poc treballats al marc escolar com l'expressió corporal, les danses, la salut (des del caire preventiu)...

- La necessitat de **partir del moviment espontani**, els que sap fer, per anar cap a moviments més específics o especialitzats.

- Amb l'**exploració i experimentació**, es facilita a l'infant ser conscient de les pròpies possibilitats i limitacions, permet l'anàlisi i observació del propi cos i el coneixement de l'entorn.

Una de les orientacions didàctiques que ens defineix la forma com hem de treballar, és la que ens indica que l'infant ha d'assolir el **màxim de patrons motrius en diferents medis** per sobre l'especialització del moviment, amb els quals es poden construir noves opcions de moviment i desenvolupar les capacitats motrius i les habilitats bàsiques (desplaçar-se, saltar, girar,...).

De les **funcions del mestre especialista** se'n destaquen:

- Intermediari entre els continguts i alumne. El mestre és **iniciador i motivador dels jocs**, adaptant-los als objectius educatius i a les demandes, als interessos i a les necessitats de l'alumnat.

- Dispensador de **seguretat i confiança** que són les bases per a l'experimentació. Confiança i valoració del procés de cada un, que potencia i enriqueix la vitalitat motriu de tots i cada un dels infants.

- Una ajuda per **analitzar el propi moviment i relacionar-lo amb altres experiències**, per poder passar, a final de l'etapa, a analitzar estratègies de joc.

Per acabar, volem recordar que el nostre objectiu com a mestres d'EF és educar, és formar a la persona, a través de la millora de totes les seves

capacitats mitjançant el treball corporal i del moviment, entenent el cos com l'expressió física de la persona i el moviment com una acció amb una intencionalitat o significat. □

\* *Mestre d'EF al CP Rafal Vell, i Mestre d'EF i Assessor d'EF al CPR d'Inca, respectivament.*

## BIBLIOGRAFIA

Área de Educación Física  
Primaria.  
MEC, Madrid, 1992

**JOSÉ DEVÍS DEVÍS**  
Educación física, deporte y currículum.  
Visor. Madrid, 1996

**JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ.**  
La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación escolar?.  
A Revista de Educación núm. 311. MEC. Madrid, 1996

**DAVID KIRK**  
Educación física y currículum.  
Universitat de València, 1990

**ALFREDO LARRAZ URGELÉS.**  
Pedagogía de les conductes motrius i praxeologia motriu». A revista Apunts. Educació Física i Esports, 1989

**ANDREW SPARKES.**  
Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. A J. DEVÍS i C. PEIRÓ. (1.992). Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los Juegos modificados. INDE. Barcelona.

**MARCELINO VACA ESCRIBANO.**  
¿Què ensenyar que merezca la pena en Educació Física en Educació Primària?; a Revista de Educació n.º. 311. MEC. Madrid, 1996

**MARCELINO VACA ESCRIBANO.**  
Cos i educació. Sobre el potencial educatiu d'allò corporal». A revista Apunts. Educació Física i Esports, 1989



# La pràctica psicomotriu educativa

Lluïsa Urtasun \*

## INTRODUCCIÓ

Fa temps que es parla de PSICOMOTRICITAT i el significat d'aquesta paraula ha sofert tal dilatació que ha arribat a incloure tota mena d'activitat en la realització de la qual

tengui a veure el cos a l'escola:

- Exercicis per desenvolupar o superar dificultats en la formació de l'esquema corporal.
- Exercicis per desenvolupar o

superar dificultats en l'organització espai-temporal.

- Exercicis de prelectura i de prescriptura.
- Una nova gimnàstica per al més petits.



Tot això pot ésser entès quan parlem de psicomotricitat. Aquí, nosaltres, ens ocuparem de la Pràctica Psicomotriu Educativa.

Cada cop són més les escoles que inicien un projecte d'Educació de Pràctica. Psicomotriu, van en augment el cursos de formació per al professorat i és en l'actualitat matèria d'estudi i formació als plans d'estudi per a mestres d'educació infantil a la UIB.

## QUÈ ÉS I A QUI S'ADREÇA

La Pràctica Psicomotriu de B. Aucouturier no és un compendi d'exercicis. Va més enllà d'una pedagogia dels espais (recons, tallers...) i de la relació, se situa dins el corrent pedagògic dirigit a la formació de la persona en la seva totalitat somatopsíquica.

Es planteja i s'aplica al nins i nines entre 0 i 7 anys perquè és en aquests anys on es troba la plenitud de l'expressivitat psicomotriu. Això vol dir que es dona més que mai la unió entre l'estructura motriu, l'estructura afectiva i les possibilitats cognitives.

Aquesta expressivitat motriu es veu en la manera com l'infant petit es comunica, es manifesta mitjançant el moviment. Així expressa les seves necessitats, els seus desitjos, els seus estats d'ànim i les seves conquestes... Fins els 7/8 anys s'expressa d'una manera global, no pot conèixer si no toca, sent i actua alhora.

Les capacitats motrius, afectives, socials i intel·lectuals estan estretament lligades, les seves accions li permeten conèixer els objectes, l'espai i els altres i a ell mateix. Aprèn mentre actua, fent.

La Pràctica Psicomotriu és una forma de treballar, una pràctica educativa que es basa en l'activitat corporal i en l'expressivitat psicomotriu i que pretén el desenvolupament integral del nin/a és a dir, pretén millorar les capacitats:

- **Cognitives.** Conèixer el seu cos, l'espai, el temps i les característiques dels objectes.

- **Motrius.** Moviments d'equilibri, bot, escalar, desplaçar-se...

- **Emocionals.** Control de l'agressivitat, sentir i expressar el plaer i desplaer, tolerar la frustració...

- **Socials.** Acceptar les normes, escoltar i dialogar, esperar el torn, en definitiva, jugar amb els altres

L'Educació Física i la Pràctica Psicomotriu utilitzen el mateix

ESTRUCTURA DE LA SESSIÓ DE PRÀCTICA PSICIMOTRIU EDUCATIVA		
MOMENTS	FASES	ACTIVITATS
Ritual d'entrada		
Expressivitat motriu	Seguretat profunda	Activitats d'equilibri i desequilibri, balenceig, caigudes, arrossegaments... Activitats de maternatge Jocs pre-simbòlics
	Joc sensoriomotriu	Activitats d'experimentació a partir del moviment espontani
	Joc simbòlic	Joc simbòlic i/o jocs de rols "jugam a..."
Representació	Tècniques plàstiques i/o de construcció i/o la paralula	Dibuix, modelatge, construcció, verbalització...
Ritual de sortida		



instrument, el cos i el seu moviment i ambdues tenen uns objectius, relacionats amb el desenvolupament de les capacitats dels diferents àmbits de la persona que depenen del nivell maduratiu dels infants (la Pràctica Psicomotriu infants de 0 a 6/7 anys i l'Educació Física a l'Ed. Primària infants de 6/7 a 12 anys), però les pràctiques de la "psicomotricitat" (entesa com hem esmentat a la introducció) i de l'Ed. Física (entesa com "gimnàstica", com àrea que exclusivament treballa sobre l'habilitat en el moviment) als centres escolars, pot ser, estiguin molt allunyades. Pensam que cal analitzar les nostres pràctiques i revisar els objectius i, des de la Pràctica Psicomotriu i l'Educació Física, cercar els acords necessaris per a la intervenció coherent sobre l'infant en evolució des del primer dia que entra a l'escola (als tres anys), fins el dia que en surt (als 12 anys).

## LA SESSIÓ DE PRACTICA PSICOMOTRIU

La Pràctica Psicomotriu es concreta en les sessions que es realitzen a la sala, que a tal fi es condiciona amb uns espais clars de joc.

L'objectiu de les sessions de Pràctica Psicomotriu, es posar a l'infant en una situació de joc, que faciliti l'exercici i experimentació de totes les pròpies capacitats i que li possibiliti expressar-se en la seva original manera de ser i d'estar al món (i relacionar-se). En un espai, la sala, estructurat per diferents materials en un temps i amb un sistema d'actituds per part del psicomotricista que crea un clima de joc, de seguretat i de confiança.

La sessió tipus (no n'hi ha cap d'igual) és un itinerari de joc, d'una hora u hora i mitja, que comença i acaba amb uns "rituals". El ritual d'entrada marca l'inici de la sessió.

És el moment de calma previ a l'acció, s'observa com estan disposats els materials i la

l'evolució dels infants a partir de la relació privilegiada, entre psicomotricista i nins, en els jocs de "maternatge", d'encalçar, d'arrossegaments amb teles de roba, d'oposició amb els coixins.

La sala està disposada amb diferents espai de joc. A més



sala i es fa el projecte del dia. S'expliquen les normes de funcionament a la sala. Es crea així el clima de confiança i seguretat que necessiten.

Les sessions tenen dos moments o temps.

Temps d'expressivitat motriu i temps de representació..

Es comença amb una convidada al moviment per acabar amb la representació (del plaer d'actuar al plaer de pensar).

Al primer temps la psicomotricista provoca el moviment espontani més explosiu, situacions de desequilibri, balanceig, rodolaments... en una zona de coixins i matalassos; moviments relacionats amb les sensacions internes de l'infant. Propicia que investigui moviments segons els interessos i necessitats de cada un i la intenció educativa de la psicomotricista. Cerca

de la zona de coixins hi ha la del joc sensoriomotriu on es pot experimentar l'alçada, la caiguda, l'equilibri, el bot, els girs, les inversions...

Es convida els infants a activitats com saltar, escalar, llançar, encalçar-se, amagar-se, que ajuden a conèixer el cos amb les seves competències i limitacions. El contrast entre els materials blans i els durs (espatlleres, matalassos, bancs, barra d'equilibris..), amb les condicions de seguretat adients, permeten experimentar sensacions corporals diverses i conèixer les diferents parts del cos i el cos global.

La sala és, també, un espai de comunicació de l'infant amb el psicomotricista i amb els altres infants. El joc es dona en relació, de tal manera que la interacció obri el ventall de propostes i el joc s'enriqueix del grup.

En el reconeixement que cada un sent del que fa no es donen inhibicions per experimentar.

La psicomotricista "escolta" i té en compte les necessitats, desitjos i demandes dels alumnes. Cerca i potencia el plaer de fer. Amb la seva manera de mirar, agafar, sostenir, parlar, estar devora se senten reconeguts i amb ganes de seguir experimentant. Té la psicomotricista l'actitud "d'escolta". Sap que amb la seva intervenció, ajustada a cada un, es produeix l'evolució.

S'intenta propiciar el pas del joc individual al joc col·lectiu com a forma de socialització, per a la qual cosa s'utilitzen diferents estratègies: l'activitat grupal plaentera (jocs de cases, vaixells...), els materials (cordes, robes...), com a nexes de relació... sempre des del respecte i la comprensió individual.

Dins aquest primer temps, també, es donen activitats de joc simbòlic on l'infant, recrea situacions de la vida quotidiana, projectant vivències emocionals, i manifestant la part més afectiva: cases, fantasmes, cans, cavalls, taurons ... La utilització dels coixins amb formes geomètriques possibilita que cada un li doni el seu significat. A les sessions, el joc simbòlic s'inicia als 3 anys. Als 5 anys sol ésser en plenitud i passa a jocs de rol i posteriorment a joc de regles, cap als 7 o 8 anys. El procés va del joc més egocèntric ple d'emocions al joc regulat per normes convencionals.

La psicomotricista, sosté i acompanya les situacions de joc simbòlic. Clarifica espais i rols. Intervé amb l'ajuda per qui no ha trobat la manera d'integrar-se al grup. Proporciona estratègies de comunicació que desculpabilitzen l'agressivitat.

## **Temps de representació**

A la consigna de la psicomotricista, els infants passen del joc a la representació.

Al temps de representació, es cerca el plaer de pensar, allò que s'ha viscut al temps d'ex-

el suport del claustre, amb la col·laboració de l'AMPA per a la compra de material i per l'adequació de l'espai.

En l'actualitat som 4 les mestres psicomotricistes amb formació de "Curs Anual" i una més amb un "Curs de Sensibilització", i el projecte, ja és una pràctica, es reflexionat,

## **La psicomotricista el que fa és possibilitar i ajudar que l'infant trobi sentit a les seves produccions.**

pressivitat motriu. Es representa amb diferents formes d'expressió: el modelatge amb fang o plastilina, el dibuix la construcció amb fustes, la paraula, ...

La representació fora del cos suposa la distància de l'emoció, la calma.

La psicomotricista el que fa es possibilitar i ajudar que l'infant trobi sentit a les seves produccions. El temps de representació s'amplia així com augmenta l'edat dels infants.

El ritual de sortida és un acomiadament, un obrir la finestra de l'expectativa de la propera sessió.

## **UN PROJECTE DE PRÀCTICA PSICOMOTRIU AL CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ**

L'any 1.993 es va iniciar el programa de Pràctica Psicomotriu als cursos d'El amb

discutit i compartit per El i primer cicle de l'EP i refrendat pel Claustre.

Els objectius a aconseguir, els continguts d'aprenentatge de les diferents àrees que es treballen en Pràctica Psicomotriu es justifiquen i sustenten en el marc teòric i de reflexió dels projectes curriculars de segon cicle d'El i de primer cicle de Primària.

Alguns dels objectius que ens assenyalam per a la Pràctica Psicomotriu són:

- 1.** Afavorir la representació conscient de la totalitat corporal en funció de desenvolupament de la imatge corporal.
- 2.** Afavorir la progressiva construcció i organització espai-temporal.
- 3.** Afavorir el desenvolupament del comportament relacional, exigència de normes i capacitat d'iniciativa.
- 4.** Clarificar l'expressivitat del nin/a en funció de l'enriquiment de l'estratègia de comunicació.



*Els continguts:*

- El cos i la pròpia identitat.
- Les possibilitats del propi cos.
- El joc. Comunicació i relació.
- La representació.

Per avaluar el projecte, es va fent el seguiment de cada sessió entre els dos mestres implicats a la sessió. S'atén al progrés de cada infant, l'adequació de la intervenció dels adults a l'organització dels espais i materials. Es van fent els canvis necessaris perquè tots els nins evolucionin. S'enregistrem en vídeo les sessions per ajudar a reflexionar i fer propostes en conseqüència.

L'avaluació que feim del projecte tots els que hi participem (també els pares i mares dels infants) és positiva, tot i que és revisable i ampliable. □

\* *Mestra d'Educació Infantil i Psicomotricista.*

## BIBLIOGRAFIA:

**ARNAIZ, P.**

Fundamentación de la práctica psicomotriz.  
MURCIA, 1987.

**FORTUNY, ROSELL, PORTAS.**

Guia del video "de P. P. educativa".  
CPR de Palma.

**COMPOSTELA, Sonia.**

Curs de formació al seminari de P. P. del CEP de Palma.

**HOMAR, Katty.**

La psicomotricidad de B. Aucouturier: una pedagogia. CUADERNOS.  
El Dia de Baleares, 1991.

ANGLÈS A ANGLATERRA

**ESTIU 1998**

EN FAMÍLIES O RESIDÈNCIES

JULIOL - AGOST  
JOVES DE 10 A 21 ANYS

PRIMER TORN: DE L'1 AL 22 DE JULIOL  
SEGON TORN:  
DEL 22 DE JULIOL AL 12 D'AGOST

CURS ORGANITZATS PER

**OEC**

OCI, EDUCACIÓ I CULTURA

**ALTRES PROGRAMES**

**ESTATS UNITS / NEW JERSEY**

- Curs en família • Joves de 14 a 20 anys
- Juliol i agost - 4 setmanes



**CANADÀ / ONTÀRIO**

- Curs en família • Joves de 14 a 21 anys
- Juliol i agost - 4 setmanes



**ALEMANYA / PASSAU (BAVIERA)**

- Curs en família o residència • Joves de 14 a 21 anys
- Juliol i agost - 3 setmanes



**ANY ACADÈMIC CONVALIDABLE**

**ESO / BUP / COU**

**ESTATS UNITS / IRLANDA**

Informació i Inscripcions:

**OEC**

OCI, EDUCACIÓ I CULTURA  
C/ DELS CAPUTXINS, 3 - 8è D  
EDIFICI EUROPA • PALMA

# Casa Pomar Flores

ARTICLES  
PER A ARTISTES

PAPERS PINTATS  
PINTURES  
MARCS I MOTLLURES

Sant Miquel, 77  
Tel. 971 72 14 83  
07002 Palma de Mallorca

Més de 10.000  
residents ja han  
escollit



viatges s.a.  
**Tramuntana**  
S.A.C. 679.801

**Per qualitat:**

...d'ofertes  
...de serveis  
...d'informació



Carrer 31 de desembre, 12  
Tel: 204600. Fax: 204450  
Palma de Mallorca

# Ara tenir un piano és més fàcil



Sense necessitat de comprar-lo, decideixi

## **LLOGUER-OPCIÓ COMPRA**

Si el seu fill o filla comença a estudiar piano, vostè ha de pensar en la necessitat de tenir un piano a ca seva.

És lògic que la decisió de comprar-lo definitivament la prengui segons els resultats del curs.

No es preocupi: **MUSICASA** li soluciona aquest problema.

**MUSICASA** li cedeix un piano, acústic o digital.

NOMÉS PER 8.700.- ptes. mensuals, més quota inicial de 28.990.- ptes. Per exemple:

Si vostè decideix comprar el piano que li vàrem cedir, fa un any o més, o qualsevol altra marca,

**li descomptarem 133.300 ptes.-**

**AIXÍ DE FÀCIL**

# YAMAHA

# MUSICASA

Pl. Es Fortí (cantonada Passeig Mallorca), 1  
Palma de Mallorca  
Telf. 971 281559



# L'expressió corporal a l'Educació Física

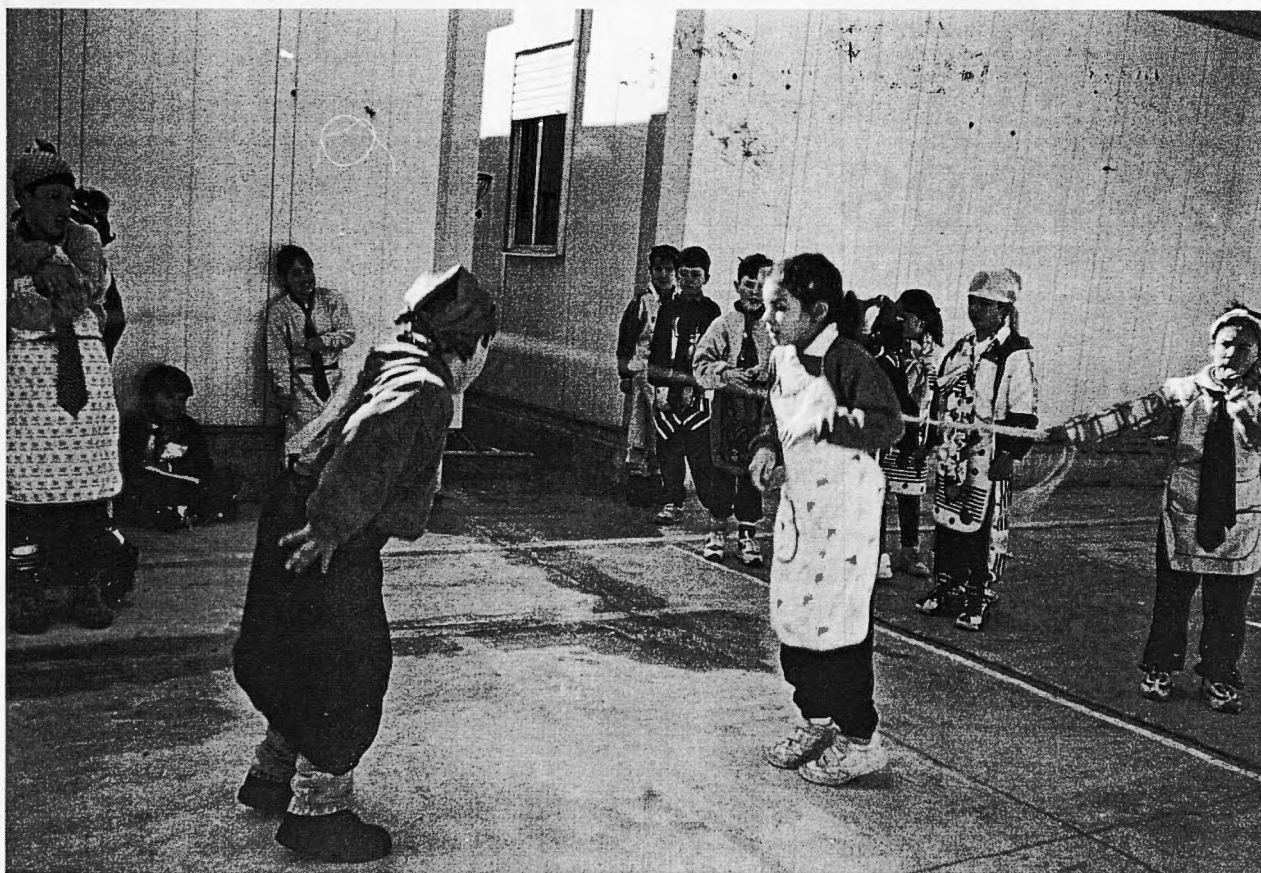
Antònia Pol Torres \*

L'expressió corporal, des del punt de vista pedagògic, considera el moviment com a mitjà d'expressió i comunicació. L'home com a ésser social, sempre ha tengut la necessitat de relacionar-se,

d'establir una relació que doni lloc a una comunicació. Podem pensar que la necessitat d'expressar-se és universal. Però perquè es doni una comunicació cal tenir un vehicle que faci de transmissor, la

paraula és el principal, però ho és també i encara ho és més en els infants, el propi cos.

El cos és un dels instruments a través del qual ens manifes-



tam, coneixem el món i aprenem les experiències de la vida. A través dels ulls, el rostre, les mans, les postures, la utilització de l'espai, la manera de caminar... emetem una gran quantitat d'informació. És a través de tots aquests canals corporals que nosaltres exterioritzam molts d'aspectes de la nostra personalitat, és a dir, a través del moviment del cos es produeix l'emissió, conscient o no, de signes i de missatges que diuen moltes coses de nosaltres i de com és la nostra persona. Com diu Stoke a Sefchovich (1.992):

*«L'Expressió Corporal és una manifestació espontània existent des de sempre tant en sentit ontogenètic com a filogenètic, és un llenguatge que permet a l'ésser humà expressar sensacions, emocions, sentiments i pensaments amb el seu cos, integrant-lo d'aquesta manera a altres llenguatges expressius com la parla, el dibuix i l'escriptura».*

Als centres d'Educació Infantil i d'Educació Primària, l'Expressió Corporal ens pot proporcionar un bon conjunt de tècniques per poder contribuir a aconseguir el segon Objectiu General de l'Educació Primària, que diu:

*«Comunicar-se a través de mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica, musical i matemàtica, desenvolupant el raonament lògic, verbal i matemàtic, com també la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per fruit de les obres i manifestacions artístiques»*

L'Expressió Corporal ens ofereix mitjans per tenir major consciència, desenvolupament i maduració de totes aquestes vies de comunicació no verbal, alhora que també possibilita que l'infant trobi una sortida a tot el món que bull dintre seu, una forma d'expressar els seus sentiments.

Però no el podem deixar sol en aquest afer. La nostra intervenció ha de possibilitar que :

Cada infant s'expressi motriument, faci propostes, manifes-

i interactuï en el seu procés. Nosaltres hem d'orientar-los, donar-los idees, suggeriments, hem de ser els seus «animadors» a través de la nostra actitud i de la proposta

## **A través del moviment del cos es produeix l'emissió, conscient o no, de signes i de missatges que diuen moltes coses de nosaltres i de com és la nostra persona.**

ti les seves necessitats i desitjos a partir d'una feina personal.

Es creï la consciència de pertànyer a un grup a partir del treball conjunt en parelles, trios o altres agrupacions.

La mestra ha d'inspirar, motivar i ha de ser capaç d'establir

atractiva d'activitats. Per altra banda, no hem d'oblidar que la finalitat és que l'infant adquireixi un domini corporal tal que li sigui més fàcil manifestar-se, però sense que en cap moment l'esforç del progrés tècnic impedeixi el plaer de l'aprenentatge i del moviment, això produiria la pèrdua d'espontaneïtat i



certs límits que puguin ajudar a l'infant a trobar les seves formes personals d'expressar, de sentir... També és molt important aconseguir un ambient on l'alumne es senti segur, allà on no es senti jutjat pels companys ni pel mestre, sinó que aquests l'acompanyin

podria crear ansietat, cosa que dificultaria els fins específics de l'Expressió Corporal .

Els educadors, hem d'observar, escoltar, reflexionar, analitzar i proposar activitats que vagin eliminant els desequilibris dels dos hemisferis cere-

brals, ja que culturalment ens han ensenyat a sobrevalorar unes habilitats sobre unes altres. L'hemisferi cerebral esquerra processa la informació de manera concreta, analítica i lògica, i és a través d'aquest procés que realitzam un tipus d'aprenentatge: el cognitiu o intel·lectual. Però a través de l'hemisferi cerebral dret aprenem intuïtivament i perceptualment allò relacionat amb l'espai i el nostre cos dintre d'ell, és a dir, tot allò que està vinculat amb les emocions, l'efecte, la fantasia i la imaginació. Així hi ha persones que aprenen fàcilment a través de la lògica, del pensament analític i d'altres que aprenen a través de la intuïció, l'experiència concreta i la percepció. Del desenvolupament

creació de recursos interns a partir del coneixement de si mateix i de les seves possibilitats i les seves limitacions.

D'una manera molt general, els objectius que ens podríem marcar amb els nostres alumnes girarien entorn a:

**A-** Conèixer i desenvolupar les qualitats expressives del propi cos en l'espai i en el temps.

**B-** Afavorir la "introspecció", la reflexió i el coneixement de les possibilitats personals.

**C-** Potenciar el desenvolupament de la creativitat.

**D-** Millorar les relacions socials.

## Del desenvolupament equilibrat dels dos hemisferis depèn l'estabilitat emocional, la capacitat de comunicar-se i d'expressar-se.

equilibrat dels dos hemisferis depèn l'estabilitat emocional, la capacitat de comunicar-se i d'expressar-se. Des del punt de vista educatiu ens interessa ensenyar a partir d'un enfocament global que abarqui totes les capacitats i desenvolupi les possibilitats completes de la persona.

*L'objectiu primordial del treball en Expressió Corporal amb infants s'ha d'entendre a partir del respecte a la unitat de cada un d'ells. S'ha de potenciar el desenvolupament de formes variades d'expressió creativa i autoconeixement afavorint per igual les capacitats motrius com la seva seguretat personal, l'autoestima, el seu potencial creatiu, i la*

Aquests aspectes es condensen en tres grups de temes que vénen a resumir els continguts de l'Expressió Corporal:

### **A- Jo m'expres com:**

-Un ser biològic.

-Un ser que capta a través dels sentits els missatges del medi que m'envolta.

-Un ser que és capaç d'emocions i sentiments: plaer, dolor, amor, fred, calor..

-Un ser que és capaç de relacionar-se amb els altres éssers humans: amistat, amor, odi...

-Un ser psicològic amb dubtes i afirmacions.

**B- Jo m'identific amb els altres.**

**C- Jo construeix i creo amb la meua imaginació.** (Bertrand i Dumot a Gallego Ortega. (1.995).

## PROPOSTA

### D'ACTIVITATS

Les propostes de joc que podem oferir es podrien agrupar en tres tipus:

**- Expressió lliure:** moviments, gestos, accions que expressen la «ressonància» interior que provoca a l'individu un estímul sensorial extern, pot ser una melodia, una frase, una paraula, una imatge...

*Per exemple:* distribuïm els infants per parelles. Un ordenarà amb frases curtes accions de manera continuada, deixant el temps precís perquè l'altre les faci, obeint les veus i sense aturar-se a pensar: "Camina... corr... riu.... pren cafè... pentinat... fes el llit... saluda... menja un gelat...."

**-Joc d'expressió:** l'element imaginatiu és bàsic. La consigna que es sol donar és «actua com si...» La imaginació fa transformar la realitat.

*Per exemple:* proposam als infants que caminin lliurement per la sala imaginant tenir baix els seus peus diferents tipus de sòl que el professor anirà suggerint i que condicionarà la seva marxa. Possibilitats:

- Caminar per l'arena de la platja.

- Caminar per damunt el gel.



- Caminar per la neu.
- Caminar per dins l'aigua.
- Caminar sobre un pont.

Els alumnes, recordant les sensacions de la seva pròpia experiència d'aquest mitjans o fent ús de la seva imaginació, expressaran utilitzant el cos les dificultats de moviments.

**-Joc dramàtic:** és la representació d'una situació en la que sorgeix un problema, realitzada per un grup d'actors que prèviament han adoptat uns papers. Dins les sessions d'educació física aquest joc dramàtic pot sorgir d'una manera espontània sense guió, i aleshores estam fent improvisacions.

*Per exemple:* el professor té preparades una sèrie de foto-

grafies on es mostren situacions diferents i en dona una a cada grup d'infants, aquests han de donar vida a la imatge i han de muntar una història. Els temes poden ser molt variats: una família que mira el televisor, dues parelles ballant, uns infants a la platja...

#### Activitats per cicles:

Aquests tres tipus de jocs poden agafar més pes segons l'etapa evolutiva dels infants, així tenim que:

- *Educació infantil:* predominen els jocs d'expressió lliure i espontània.

- *Primer cicle de primària:* molts de jocs d'expressió i inici del joc dramàtic organitzat.

- *Segon i tercer cicle:* jocs dramàtics ben organitzats. L'interès pedagògic es troba en el procés creador i en que l'infant passi pel rols diferents d'actor, d'autor, d'escenògraf, d'espectador i de crític. □

\* *Mestra d'EF.*

## BIBLIOGRAFIA

### SEFCHOVICH G.

Expresión corporal y creatividad, Trillas, Mexic, 1.992.

### GALLEGO ORTEGA J.L. (Coordinador),

Educación Infantil. Aljibe, Madrid, 1995.

### MASCARÓ, Pere.

Apunts curs: «Juguem fent teatre». (no publicats), 1.997



Torre de l'Amor, 4 Apartat 142  
Tel. (971) 724176 Fax 726252  
07001 Palma de Mallorca

E-mail: editorial.moll@oceas.es  
Comandes Tel/Fax (971) 761422  
<http://www.ocea.es/home.htm>

## LLIBRES DE LENGUATGE

**Tot un sistema d'aprenentatge fet per autors mallorquins pensant en les necessitats pedagògiques de les nostres escoles**

## EDUCACIÓ PRIMÀRIA

### Primer curs: ANSA PER ANSA. QUADERNS 1,2,3.

Elisabet Abeyà, Maria Fortuny, Assumpta Mascaró i Andreu Terrades. Dotats amb fitxes de treball i Guia del mestre.

Iniciació a la lectura: **DE MICA EN MICA.** Sèrie de 20 llibrets de lectura progressiva. Text de Ramon Bassa.

Dibuixos d'Aina Bonner.

**Sèrie ALBA.** Cada llibre acompanyat de la seva guia didàctica.

Autors: Ramon Bassa, Miquel Cabot, Ramon Díaz, Joan Lladonet i Immaculada Pastor.

Segon curs: **ALBA 2**

Tercer curs: **ALBA 3**

Quart curs: **ALBA 4**

Cinquè curs: **ALBA 5**

Sisè curs: **ALBA 6**

### Llibres de lectura:

Col·leccions **AIXÒ ERA I NO ERA, TITELLES, TIRURANY i SOL ALT**

## EDUCACIÓ SECUNDÀRIA E.S.O.

Cada llibre acompanyat de la seva guia didàctica

Autors: Ramon Bassa, Miquel Cabot, Ramon Díaz, Joan Lladonet i Immaculada Pastor

Primer curs: **LLENGUA CATALANA 1**

Segon curs: **LLENGUA CATALANA 2**

Tercer curs: **LLENGUA CATALANA 3**

Quart curs: **LLENGUA CATALANA 4**

### Llibres de lectura:

Col·leccions **SOL ALT, LA FINESTRA, ILLES D'OR i BIBLIOTECA BÀSICA DE MALLORCA**

# El tractament dels jocs a l'àrea d'Educació Física

Ferran Morell Aldaz, Xavier Morell Aldaz \*

**E**n el Projecte Educatiu de qualsevol escola queden reflectits clarament quins han de ser els objectius prioritaris que volem que els alumnes aconseguixin. Entre d'altres, hi podem trobar l'educa-

ció de valors com la solidaritat, la tolerància, la cooperació, el respecte cap als altres... que defineixen com ha de ser l'educació integral de l'individu. Totes les àrees d'aprenentatge contemplen

aquests principis educatius explicitats en distints nivells de concreció curricular. Dins les sessions d'EF (per tractar-se d'una àrea bàsicament procedimental) es pot constatar molt fàcilment que a la reali-



tat es presenten situacions que no potencien els valors plantejats anteriorment. Aquestes situacions haurien de ser analitzades per veure si les pràctiques són coherents amb els objectius proposats. Aquest article es centra en el tractament dels jocs a l'EF i amb ell els autors intenten donar

- *Àmbit motriu*: Implica la possibilitat de millora de qualitat i efectivitat del moviment, referit a cada individu.

- *Àmbit cognitiu*: Han de ser capaços d'analitzar les accions viscudes reflexionant i interpretant (a nivell individual

rents jocs perquè els nostres alumnes els aprenguin a jugar i experimentin les seves habilitats. Si la nostra intervenció no té en compte totes les possibles accions i interrelacions entre els diferents jugadors, si no preveim estratègies que ens ajudin a assolir els objectius... estarem obviant factors que intervenen de forma definitiva en el desenvolupament dels jocs, que seran els que condicionaran els aprenentatges que es donin i els valors que es transmetin.

Els jocs es basen en estructures que són les que condicionen qualsevol situació jugada (motriu, cognitiva, relacional). La nostra feina és centrar-nos en l'estudi d'aquestes estructures i veure quines accions afavoreixen.

A l'hora de seleccionar els jocs haurem de triar únicament aquells que s'adaptin als objectius que hem plantejat i, si cal, s'haurà de modificar la seva estructura.

ESTRUCTURA	ANÀLISI
Regles	excloents/no excloents clares/confoses fixes/canviants
Relacions entre jugadors	de cooperació/oposició pertinença al mateix grup/canvis d'aliança desenllaç previsible/relacions paradoxals
Duració del joc	fixada/no fixada
Rols	oberts (adoptar diferents rols) tancats (un únic rol a cada situació)
Situacions	convergentes (només una única acció possible) divergents (2 o més accions)

eines per arribar a la coherència entre la pràctica diària i la línia educativa proposada al Projecte Educatiu.

Basant-nos en el treball que farem amb els jocs pretenem aconseguir els següents objectius:

**1- Afavorir la participació de tot l'alumnat.** Partint de situacions obertes que garanteixin la possibilitat d'expressar les capacitats de tots i cada un dels alumnes, independentment dels nivells d'experimentació i maduració en què es trobin els nins, entenent l'activitat física com una forma d'expressió, relació i comunicació amb els altres.

**2- Afavorir el desenvolupament de totes les capacitats dels alumnes.** S'han de cercar activitats de progrés individual i grupal als tres àmbits següents:

i grupal) situacions que es donin, per superar els reptes que es presentin en el context de l'activitat.

- *Àmbit socioafectiu*: Evitar l'aparició de conductes discriminatòries (excessiu competitivisme, diferenciació entre sexes, entre nivells d'aptituds motrius...) per afavorir situacions on es desenvolupin actituds de cooperació i respecte vers els altres.

Un cop definits els objectius, la nostra feina serà la de trobar estratègies d'intervenció que facilitin la seva consecució, és aquí on, malgrat que tinguem clars els objectius, es poden produir contradiccions, ja que podem dur a terme pràctiques que no faciliten, i amb molts casos dificulten, el seu assoliment.

La nostra funció no pot limitar-se a la transmissió de dife-

## PROPOSTA PRÀCTICA

Seguint l'esquema anterior, es proposa el treball dels següents jocs amb les modificacions necessàries per aconseguir els objectius proposats.

### LLEVAR COES

*Cicle*:  
Primer, Segon i Tercer Cicle.

*Material*:  
Es necessita una corda per cada jugador.

*Instal·lacions*:  
Qualsevol espai obert.

*Situació inicial*:  
Cada jugador du la corda en forma de coa als calçons. El joc comença quan tots mos-



tren les coes remenant el cul a l'encarregat de controlar el temps, que seguidament donarà començament al joc.

#### *Desenvolupament:*

El joc consisteix en llevar les coes als companys. Si la roben sumaran un punt i si els la lleven en restarem un. Hi ha d'haver un lloc on poder dur les coes robades perquè el nin que s'hagi quedat sense coa la pugui recuperar. El joc anirà per temps. Per torns ho controlarem amb un rellotge o comptant fins a un número acordat.

#### *Regles:*

- Únicament es pot robar la coa d'un contrari quan el jugador mantén la seva.

- El que ha robat una coa la durà a la zona de les cordes robades.

- El que es queda sense coa haurà de recuperar-la a la zona de les cordes.

- La zona de les cordes és l'únic lloc on ningú ens pot robar la coa, és un espai on també es pot descansar.

- Cap jugador pot agafar amb la mà la seva corda quan juga, sols ho podrà fer quan se la col·loca a la zona de les cordes.

- Cap jugador no es pot seure per evitar que li robin la corda

- Si un jugador es col·loca la corda fora de la zona, s'arrisca que li puguin robar sense poder fer res per evitar-ho.

#### *Característiques en relació als objectius:*

- És un joc en el qual es privilegia la paradoxa. Es pot ser al mateix temps perseguidor i

perseguit, aquest fet marca la dinàmica del joc i configura la seva originalitat. En pocs segons es pot passar de la derrota imminent a salvar la situació i aconseguir fer punt robant la coa a un contrari, però, i a la següent acció, què passarà? Jugar contínuament amb els límits que hi ha entre la victòria i la derrota permetrà que acceptin amb més facilitat aquests dos punts.

- El jugador ha de mostrar la seva intel·ligència controlant la capacitat de realitzar curses ràpides, aturades, canvis de direcció, fintes, arranca-des... amb les altres situacions del joc. Haurà de ser capaç de diferenciar les fun-

#### *Instal·lacions:*

Espai mínim: pista de futbollet.

*Situació inicial:* Dos nins paren, la resta es troben repartits pel camp sense sortir dels límits. El joc consisteix en capturar el màxim nombre de jugadors.

*Desenvolupament:* Els quatre primers agafats seran els guardians, a partir d'aquí es podran fer presoners (tots els jugadors que siguin agafats). La funció dels guardians serà la de vigilar que no siguin salvats per la resta dels companys. Els guardians només podran córrer per la seva zona.



cions que desenvolupi segons l'espai on estigui situat. Hi haurà zones que requeriran altres exigències motrius, zones de carrera amb adversaris. Hi haurà zones menys perilloses i zones que li permetran dosificar l'esforç.

#### *ELS GUARDIANS*

##### *Cicle:*

Primer, Segon i Tercer Cicle.

##### *Material:*

No és necessari cap material.

*Variables:* A partir de segon i tercer cicle el joc es pot modificar amb l'aparició de dos equips (flexibilitzant i fent més oberts els rols, consentant tàctiques...) o tres (el joc, com ens indica GUILLEMARD, G. i d'altres (1988:170) en un joc semblant, es converteix en paradoxal gràcies a una redefinició dels rols, afavorint l'aparició d'aliances i contraaliances... en una situació jugada on difícilment hi haurà un equip guanyador).

### Regles:

- Els qui paren hauran d'agafar els corredors perquè siguin fets presoners. Si els toquen no es converteixen en presoners

- Els guardians únicament podran córrer per la seva zona i bastarà tocar els corredors per atrapar-los.

- Els presoners no poden sortir de la zona de la presó, però sí poden trepitjar la ratlla de la mateixa, poden allargar al màxim el cos per facilitar el salvament.

- Per salvar un presoner hauran de tocar tota la part interna de la mà d'aquest, si no es fa així no es considera salvat.

- Els corredors no poden entrar ni anar per darrera de la presó.

### Característiques en relació als objectius:

- Al començament, l'escàs nombre de presoners farà que salvar-los sigui un objectiu difícil. A mesura que el nombre s'incrementa, la cooperació entre els jugadors ha de ser efectiva a l'hora de trobar espais lliures per salvar-los.

- A mesura que s'incrementa el nombre de presoners, la capacitat dels corredors, es veu dificultada fins arribar al punt que salvar-los és pràcticament impossible. La pressió que exerceixen els perseguïdors serà més gran, la seva capacitat, valor i intel·ligència seran vitals si volen que el joc no acabi.

- Els corredors ajudaran els companys que estiguin a punt de ser agafats provocant els perseguïdors a canviar d'objectiu mitjançant l'aproximació cap a ells.

- Els perseguïdors hauran de cercar situacions d'ajuda i cooperació per aconseguir capturar els corredors. Del bon enteniment entre ells depèn en gran part l'èxit del joc. L'elaboració d'una bona tàctica incrementarà notablement el seu èxit. Reduint espais, sorprenent, fent relleus...

- Els perseguïdors ajudaran els guardians quan aquests es vegin desbordats pels corredors, incrementant la pressió a la zona pròxima a la presó. D'aquesta manera es dificultarà la feina dels les corredors.

- Els guardians hauran de tenir una bona distribució per zones per evitar al màxim situacions que els siguin desfavorables. Cada guardià haurà d'adaptar-se i ajudar els companys per evitar que es produeixin aquestes situacions. □

### Bibliografia

**DEVIS, J. i PEIRO, C.**

Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados.

INDE. Barcelona, 1992

**GUILLEMARD, G. i d'altres**

Las cuatro esquinas de los juegos.

AGONOS, Lleida, 1988

**LARRAZ, A.**

Pedagogia de les conductes motrius i praxiologia motriu. A Apunts. Barcelona.

Nº 16-17, 1989

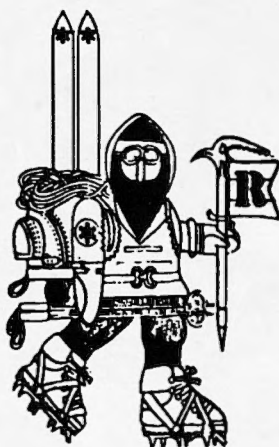
**PARLEBAS, P.**

Los universales de los juegos deportivos.

A Revista Científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes.

Universidad de Las Palmas. Nº 0, 1996

ESPECIALISTES EN ARTICLES  
DE MUNTANYA, CAMPING,  
ESQUÍ I ESCALADA



## ES REFUGI

Via Sindicat, 21 pati interior.  
(antic edifici del  
Sindicat Forà)

Telèfon 971 71 67 31  
07002 Ciutat de Mallorca

T'EQUIPAM PER A L'AVENTURA

# La iniciació esportiva a l'Educació Física escolar

Ferran Morell Aldaz, Heracli Portas Fuentespina \*

## Introducció

Ningú no pot negar la transcendència social de l'esport ni la importància que tenen i han tingut els continguts relacionats amb l'esport a l'Educació

Física (EF) escolar. Tant es així que moltes vegades s'ha associat l'EF amb l'esport, i a nivell oficial als centres s'ha denominat a l'àrea "Esport" o "Educació Física i Esport". L'esport considerat com a

medi de l'EF, és el corrent que més influència té en l'EF escolar.

Aquest article pretén recollir i aclarir una mica més quina és la funció dels continguts esportius i concretament dels





jocs esportius col·lectius, al currículum, per a posteriorment presentar una proposta pràctica de treball amb aquests continguts, segons els objectius de l'àrea i amb coherència amb els principis metodològics que en ell es proposen.

## L'esport al currículum oficial

A la **Introducció del Currículum oficial**, és on es defineix i es caracteritza l'àrea. En aquest capítol, important per a nosaltres, al primer paràgraf es reconeix els pes social de l'esport, dient que:

*"...existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, así como de la utilización constructiva del ocio mediante actividades recreativas y deportivas" (pg 13)*

Deim que és important, perquè assenyala quines són les demandes socials a l'EF en general a l'actualitat. La demanda de la millora de la salut des del caire preventiu i de la utilització de l'activitat esportiva com a forma recreativa, també han d'influir i ha d'impregnar de sentit totes les activitats de la nostra àrea, sense deixar de banda els objectius educatius propis de l'etapa escolar.

L'actual currículum de l'EF a l'EP coneixedor de la vinculació de l'esport a l'EF i de la seva importància, a nivell social i educatiu, així com dels seus avantatges i inconvenients, dedica extensament als seus diferents apartats a definir clarament quina és la concepció que es postula i el paper que hi han de jugar els continguts esportius. A la Introducció, ja es diu:

*" El deporte, en los últimos años de la educación obligatoria, tiene un valor social derivado de ser la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad. La práctica deportiva, sin embargo, tal como es socialmente apreciada, corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con la intenciones educativas del currículo. Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación; y debe, asimismo, realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva."(pg. 14)*

Hem reproduït íntegrament i textual el paràgraf anterior, ja que, com hem pogut observar, el currículum és clar assenyalant tant els aspectes negatius com els aspectes a modificar

Al currículum oficial es prioritza la formació o l'educació sobre la instrucció, els valors sobre la transmissió de coneixements, el joc com activitat relacional natural i espontània sobre el joc reglamentat (esport).

En els **Criteris d'avaluació**, al darrer dels 15, es remarca que a final de l'etapa l'infant han de ser capaç de:

*"Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición" (pg 27)*

En el capítol **d'Orientacions Generals**, al subapartat dedicat a la **Intervenció Educativa**:

*«Es necesario introducir al alumno en las estrategias del juego en equipo y favorecer la regulación de la actividad grupal, pero ello no supone que el procesos de enseñanza y aprendizaje se*

## La demanda de la millora de la salut des del caire preventiu i de la utilització de l'activitat esportiva com a forma recreativa, també ha d'influir i ha d'impregnar de sentit totes les activitats de la nostra àrea.

en la forma com s'han de treballar aquests tipus de continguts, per constituir-los amb "fet educatiu", dins una concepció pedagògica concreta.

*plantee en situaciones de competición, sino que existen otras muchas situaciones de mayor valor educativo que ponen al alumno en situación de autoexigencia, de aplicación de estra-*

*teguas o de empleo de sus capacidades motrices. No debe olvidarse que el alumno juega para divertirse, aunque indiscutiblemente le gusta ganar; una de las diferencias entre el juego y el deporte es el planteamiento inicial: el juego es lúdico, se hace para disfrutar, mientras que en el deporte el planteamiento es además agonístico, demostrando la propia eficacia;...» (pg 91).*

Podem observar com els aspectes relacionats amb els valors i la socialització estan per damunt dels altres i que els continguts treballats han de ser tan sols "d'iniciació esportiva", amb un caràcter lúdic, multifuncional i de recreació més que d'aprenentatge d'un esport.

## **ELS JOCS MODIFICATS: UNA PROPOSTA DE TREBALL DELS CONTINGUTS ESPORTIUS A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

La proposta pràctica que nosaltres presentam sobre l'ensenyament-aprenentatge dels continguts esportius, és una metodologia estesa al món anglosaxó i introduïda, desenvolupada i divulgada per DEVÍS, J. i PEIRÓ, C. (1.992) i DEVÍS, J. (1996), la qual aplicam, un grup de mestres de Mallorca, a partir de les seves publicacions, d'un curs impartit per J. Devís al CPR de Palma l'any 1.994 i de la tasca d'un grup de treball que analitzà i posà en pràctica els temes tractats al curs.

Com el seu nom indica, la metodologia es basa principalment en la "modificació"

de: regles, espais, materials i equipaments dels jocs esportius d'equip jugats amb pilota; per adaptar-los als continguts que ens interessa treballar per assolir objectius dels diferents àmbits de la persona (cognitiu, motriu, socio-afectiu). Ens interessa més el procés d'ensenyament-aprenentatge de diferents jocs que els jocs en sí.

Aquesta adaptació dels jocs esportius a la nostres intencions educatives suposa un canvi, ja que tradicionalment l'EF escolar, quan s'han treballat continguts relacionats amb la iniciació esportiva, s'han emprat models utilitzats a les escoles esportives, on es prioritzen els elements d'execució tècnica, cercant l'eficàcia del gest. Posteriorment es passa a situacions jugades similars a l'esport reglamentat, on es transfereix



els gest treballat. Una vegada es practica l'esport concret s'apliquen els principis tàctics adients per a una millor eficàcia del joc d'equip. L'objectiu és " jugar bé a l'esport", reproduint aquells models tècnics que s'han demostrat més eficaços en l'esport competitiu.

## **Característiques dels jocs modificats**

- Comparant amb altres plantejaments, aquest es diferencia perquè incideix més en el nivell cognitiu. Es treballen més els factors tàctics relacionats amb l'estratègia d'equip i amb el coneixement de l'espai (demarcar-se, cercar zones buides...), per sobre dels factors tècnics (relacionats amb el domini del cos per a l'execució d'un gest) i per sobre dels factors físics (relacionats amb la millora de la condició física: resistència, velocitat...).

- Es basen en l'ensenyament per a la comprensió dels processos del joc. Es presenten jocs amb situacions motrius on es planteja un problema que s'ha de resoldre amb la resta del grup. Les solucions han de ser reflexionades, en

el mateix moment que es presenten i/o amb posterioritat. Hi ha d'haver comprensió de les solucions.

- Els jocs en la seva estructura i normativa no són rígids i depenen dels objectius tàctics, la qual cosa possibilita el canvi de regles i de la morfo-

logia del joc part del professorat o de l'alumnat per afavorir allò que es treballa.

## Els jocs modificats ofereixen un contexte adequat per afavorir:

- *La participació*, reduint les exigències tècniques de les tasques motrius, els menys hàbils motriument participen més del joc.

- *La coeducació*. Quan s'ha treballat amb aquesta metodologia s'ha pogut observar com l'alumnat (nins i nines) s'agrupa independentment del sexe, habilitats motrius... per iniciativa pròpia per resoldre problemes tàctics i d'estratègia.

- *La cooperació*. En les intervencions per modificar el joc s'ha de fer entendre que el més important és el progrés en els distints aspectes del joc (sobretot tàctics) mitjançant accions coordinades de grup que afavoriran l'adquisició d'actituds cooperatives, que seran necessàries per aconseguir l'objectiu de l'equip. La importància del resultat final és relativa. L'actitud del mestre, en aquest sentit, és fonamental.

## Progressió en els jocs

Es poden diferenciar dues fases:

- En una primera fase, s'experimenta amb jocs a nivell global on el component tècnic no es treballa de forma específica. Les habilitats i destreses bàsiques es treballen en situacions jugades on es facilita que l'alumnat pugui interpretar allò que passa en el joc a tots els nivells.

- En una segona fase, ja es poden presentar situacions on

es planteja un problema tàctic que s'ha de resoldre. Cada cop es treballarà sobre situacions tàctiques més complexes. Els alumnes també poden modificar les regles i la morfologia del joc. El factor tècnic pot aparèixer i treballar-se com a demanda de l'alumnat o per resoldre problemes en l'execució motriu.

## Metodologia de treball:

És necessari tenir uns criteris metodològics clars per poder desenvolupar les activitats i assolir els objectius. Aquests criteris són:

- Treballar sobre situacions reals de joc i sobre situacions tàctiques que obliguin l'alum-

- Planificar jocs i activitats que tinguin transferència a altres activitats.

- Incidir en l'assoliment d'objectius actitudinals.

- Proposar activitats que desenvolupin per igual els mecanismes de percepció, decisió i execució.

- Treballar situacions on tots els components del joc intervinguin (tècnics, tàctics, relacionals...).

- Treballar la màxima diversitat de situacions farà que el jugador s'hagi d'enfrontar a cada una d'elles de manera diferent, permetent adquirir gran varietat de recursos, estratègies i tècniques fent d'ell un



nat a reflexionar sobre l'acció per crear respostes intel·ligents.

- Modificar el nombre de jugadors (com menys jugadors, més possibilitats de participar).

- Participar en tots els rols del joc per evitar l'especialització.

- Experimentar diferents materials i superfícies.

jugador amb més capacitat de donar respostes diverses a cada situació.

## Intervenció del mestre

Els jocs modificats, al no tractar-se de jocs institucionalitzats (amb regles fixes), no tenen la pressió que a nivell social imposen els esports més practicats i el nivell d'experimentació inicial pot ser més homogeni. Això fa que la



intervenció del mestre, modificant el joc, sigui més acceptada.

Les distintes intervencions que farà el mestre, estaran relacionades amb la metodologia exposada. El paper del professorat serà el d'observar, interpretar i intervenir a dos nivells:

## 1. Actitudinal:

- Valorar el procés i progrés individual i d'equip més que el resultat.

- Modificar el joc quan hi hagi diferències entre els resultats aconseguits pels equips.

- Valorar les intervencions individuals de l'alumnat als moments d'anàlisi de les situacions jugades.

- Fer complir estrictament les normes del joc.

- ...

## 2. Tàctic:

- Organitzar el joc i explicar les regles d'inici.

- Aturar el joc per analitzar els problemes que es presentin. Després els mateixos alumnes es reuneixen per establir quines seran les seves estratègies i actuacions quan el joc torni a començar.

- Fer preguntes adreçades a la comprensió tàctica del joc.

- Modificar distints aspectes dels jocs per reforçar o avançar en l'assoliment d'objectius tàctics.

- ...

## Exemple

### d'activitats:

#### LES TRES PORTERIES

*Cicle:*  
Segon i tercer cicle.

*Material:*  
Sis cons, dues pilotes i petos de colors.

*Instal·lacions:*  
Espai mínim: pista d'handbol.

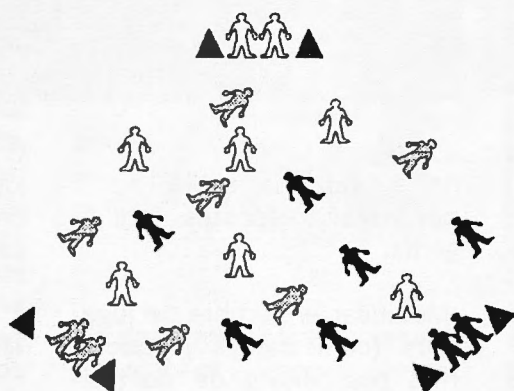
*Situació inicial:*  
pista sense limitació amb tres porteries disposades de forma triangular. Tres equips de 8-9 jugadors. El joc comença llançant les dues pilotes al mig de la pista.

*Desenvolupament:*  
els equips intenten fer punt passant una de les dues pilotes per qualsevol de les dues porteries que no són la seva.

#### Regles d'inici:

-No es pot avançar amb la pilota agafada amb les mans.

-Hi ha dos porters per porteria que juguen aferrats de les mans.



-A cada punt marcat, s'han de canviar les funcions dels jugadors.

-No es permet el contacte físic.

-El joc s'atura quan puntua un equip, si puntuen dos equips, només conta el primer que ho ha fet.

Les regles es van modificant en funció dels objectius que s'han de treballar. Possibles variacions serien: jugar només amb una pilota, obligar a utilitzar només el peu...

*Característiques en relació als objectius:*

- Tal com està plantejat el joc es facilita el treball de la tàctica individual i grupal. Les exigències tècniques no són decisives i la confusió que el joc presenta en un primer moment es transforma, després de la reflexió en grup, en la possibilitat de treballar situacions tàctiques tant en atac (dispersió contra ocupació del centre de la pista, desmarc...) com en defensa (defensa zonal, anticipació...).

#### ROBAR CÈRCOL

*Cicle:*  
Segon i tercer cicle.

*Material:*  
Devuit cèrcols dels colors vermell i groc.

*Instal·lacions:*  
- Espai mínim: camp de futbolito. Fins a segon cicle.

- Espai òptim: camp de futbol set.

*Situació inicial:*  
Cada equip disposa d'una zona (A i B) on es col·loquen els cèrcols separats de dos a tres metres. Cada equip se situa a la seva zona.

*Desenvolupament:*  
La finalitat del joc és anar a robar els cèrcols de l'equip contrari i dipositar-los darrera de la zona A o B de cada equip

# Resum de la Ponència:

## EL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT A L'ESO:

### Els alumnes amb necessitats de compensació educativa

Joana Caules

**E**l context de les aules dels Instituts ha canviat molt en poc temps. S'ha passat de la voluntarietat a l'obligatorietat i ha augmentat molt la responsabilitat que tenim els professionals que hi treballem. Entren els alumnes amb 12 anys i surten molts d'ells amb 18-20 anys, una etapa de la vida fonamental pel desenvolupament de la persona.

Molts dels professionals que treballem als Instituts acceptem l'atenció a la diversitat d'alumnes com a principi bàsic però, la tenim en compte en la nostra opció de feina i metodologia a l'aula? La respectam? Tenim suficients recursos per abordar-la?

Donada la impossibilitat d'abordar la diversitat en tota la seva amplitud he optat per tractar possibles estratègies d'actuació preventiva amb un sector d'alumnes que tenim a tots els Instituts: alumnes amb necessitats de compensació educativa. Per a què els serveix l'Institut als al·lots i al·lotes que porten un fracàs educatiu reiterat, una baixa autoestima, problemàtica sociofamiliar i no tenen cap expectativa de títol?

#### ACTUACIONS O MESURES PREVENTIVES

##### A nivell social

Intervenien molts de factors i falta coordinació: Educació, Menors, Serveis Socials, Ajuntaments, Insalud,... Les intervencions aïllades dels diferents professionals i àmbits implicats haurien de juntar-se en programes globals d'intervenció. Al jove amb problemes se li han d'oferir recursos personals, de relació, educatius, laborals,... que l'animin a canviar, que li serveixin de moti-

vació. Són necessàries polítiques específiques per a al·lots i joves (oci, esport, temps lliure, inserció laboral,...).

L'atenció primària és fonamental; detectar i prevenir ha d'ésser l'objectiu de qualsevol dels professionals i els polítics implicats.

##### A nivell d'àmbit educatiu general

\* Millorar la capacitació del professorat de Secundària. La necessitat que existeixi la carrera docent com a especialitat a les diferents llicenciatures universitàries és una demanda que s'estenent en certs sectors.

\* Introduir noves formes organitzatives que permetin oferir respostes adequades a les necessitats d'aquest sector d'alumnes que no poden o no volen, però estan d'una forma o altre esclous del sistema. Diversificar i flexibilitzar el currículum, afavorir diferents tipus d'agrupaments... es veu cada vegada més necessari. Hem homogeneïtzat el camí i hauríem de pensar que el que és important és que s'arribi amb èxit al final de camí. Hi pot haver, però, múltiples i diversos itineraris que responguin a les necessitats, tipologies i interessos que tenen els nostres alumnes de l'Institut. Si determinats adolescents poguessin escollir coses més atractives per a ells es sentirien més atrets pel que fan a l'Institut. La flexibilitat del currículum ha de tenir com a objectiu eliminar o disminuir el desencant que senten certs alumnes cap a l'Institut i, en conseqüència, disminuir la conflictivitat.

\* Potenciar més l'acció tutorial, la feina dels tutors i la dels equips educatius.

# Jornades de Secundària

\* Augmentar els recursos humans i materials dels centres educatius per possibilitar l'atenció «real» a la diversitat dels alumnes. Incloure dins la plantilla de professorat professionals amb preparació específica per alumnes socio-culturalment desfavorits: la incorporació del professional de serveis a la comunitat dins els D.O., treballadors socials, mestres de taller.... és molt necessària, per no dir imprescindible.

## A nivell de centre

\* Hem d'intentar que la Comunitat Educativa valori la importància que dins l'Institut hi hagi oportunitats de desenvolupament per a tothom, tenint en compte les diferències entre els alumnes i valorant-los per igual.

\* Les normes de convivència i el RRI en la seva totalitat han d'ésser elaborades, conegudes, reconegudes, avaluades, revisades,... per tota la Comunitat Educativa. Hi ha d'haver coherència entre la falta i la sanció aplicada. La sanció no ha d'implicar cap valoració negativa dels aprenentatges escolars.

\* El treball que es faci dia a dia amb els pares (APA, Escola de Pares,.. ) serà molt important i farà augmentar la confiança del pares amb el centre.

\* Aconseguir una organització que permeti flexibilitzar els agrupaments d'alumnes poder-los oferir una atenció més personalitzada en els casos en què sigui necessària. Certes respostes organitzatives i metodològiques poden generar encara més conflicte i problema del que hi havia inicialment. Qualsevol proposta curricular que es plantegi amb alumnes amb necessitats de compensació educativa necessita dues premises fonamentals:

- *recursos humans adequats.*

- *recursos materials i metodològics necessaris.*

Els professionals que treballin amb aquests al·lots necessiten conèixer molt d'aprop aquesta realitat, les seves causes i, sobretot, tenir una visió positiva de l'educació, han de creure que l'escola i l'Institut són centres de formació integral dels al·lots i al·lotes i que, per tant, han de procurar compensar les dificultats existents; mai veure l'Institut com un lloc quasi exclusivament d'instrucció.

\* Treballar les habilitats socials i les cognitives de forma generalitzada i col·lectiva.

\* El repartiment de grups-classe i professorat a principi de curs ha de respondre a criteris pedagògics que han d'ésser analitzats i avaluats per tot el Claustre abans d'ésser aprovats, i han d'estar contextualitzats a la realitat del centre educatiu i les seves prioritats.

\* A l'hora de fer els grups s'ha de tenir en compte la informació prèvia sobre estils d'aprenentatge, conductuals i de socialització.

## A nivell individual i/o de grup-classe

\* Aconseguir d'integrar els alumnes en l'estructura organitzativa i funcional del centre, tenir present les seves opinions...

\* Possibilitar l'existència de tutories personalitzades per alguns alumnes.

\* Millorar l'acció tutorial, no només del tutor sinó de tots els professors del grup.

\* Detectar qualsevol factor de risc i fer-ne un seguiment coordinat amb un servei interdisciplinari.

\* Anar modificant de forma progressiva la transmissió d'informacions poc rigoroses contrastades que es produeix a vegades. Tenen una influència molt negativa i treuen objectivitat a la situació. Baixen frontalment les expectatives del professorat davant certs alumnes i/o grups.

\* Les famílies juguen un paper molt important i convé animar-les per tal que s'impliquin en el procés d'adaptació que pugui tenir el seu fill (No només demanar-los que intervenguin en cas de problema o conflicte; llavors es crea un rebuig o bloqueig).

\* És fonamental consensuar estratègies conjuntes entre tots els professors.

\* S'han d'adaptar i individualitzar les mesures a prendre. Cada alumne és diferent i hem d'intentar ésser creatius en la resposta.

## CLOENDA

Segurament aplicant totes aquestes mesures no aconseguiríem fer atractius i útils els Instituts a la totalitat dels alumnes actualment exclosos, però, potser n'hi haurà algun d'ells que canviarà l'actual situació. És un dels molts reptes que ens planteja la Secundària Obligatòria. □



# Resum de la Ponència:

# Els tres subsistemes d'FP dins el nou pla nacional

Joan Estaràs Fernández

El segon Programa Nacional de Formació Professional configura un sistema formatiu amb capacitat de correspondència entre els diversos subsistemes, per tal de facilitar la certificació des de les accions menys significatives a les més complexes i regulades.

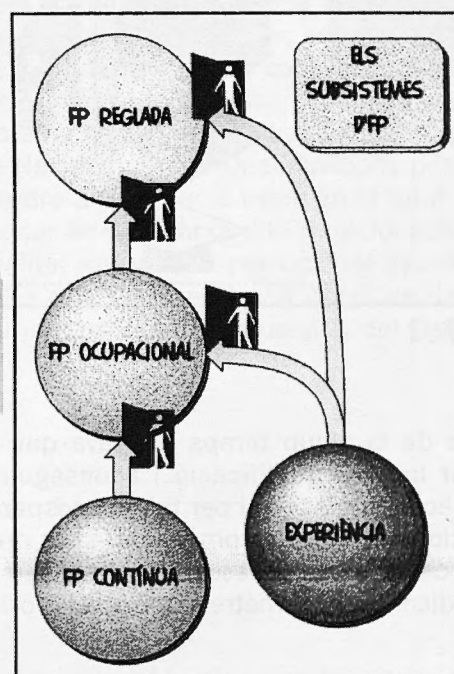
Una certificació professional **sòlida** representa un situació de reconeixement social de gran valor individual, aquesta garantia indica entre altres qüestions: el domini de l'individu sobre l'activitat professional, la capacitat d'anticipació de l'acció amb el que això representa per a la prevenció dels riscos laborals, més possibilitats de participació social i sindical i una actuació més responsable amb relació al medi i, en tot cas, per a moltes persones, representa un projecte de vida.

El Sistema de Formació Professional esta configurat entorn de tres subsistemes. El primer d'ells és el d'FP reglada o inicial, dissenyat com a proposta de continuació per a la població escolaritzada i que depèn de l'administració educativa. El segon és l'FP ocupacional, destinada especialment a la població jove major de 16 anys en situació d'atur i que depèn de les administracions de treball. El tercer subsistema és l'FP contínua que facilita la formació als treballadors i treballadores ocupades; la seva organització depèn de les empreses i dels agents socials.

La realitat és que hi ha un quart subsistema de formació professional basat en l'experiència professional. La LOGSE preveu aquesta situació d'aprenentatge i en el desenvolupament de la

lleï podem trobar que hi ha la possibilitat de convalidar alguns mòduls amb l'experiència professional.

La correspondència entre els diferents subsistemes està fixada cap el d'FP reglada/inicial pel doble valor que té la certificació d'aquesta. Per un costat té la vàlua professional i, per l'altre, l'acadèmica, ja que permet l'accés al sistema educatiu mitjà i superior. El sistema funciona així: des de l'experiència professional hi ha cor-



Gràfic 1

<sup>1</sup> Vegeu el gràfic 1

# Jornades de Secundària

respondència amb l'FP ocupacional i la reglada, des de l'FP contínua n'hi ha amb l'ocupacional i des de l'ocupacional n'hi ha amb la reglada.

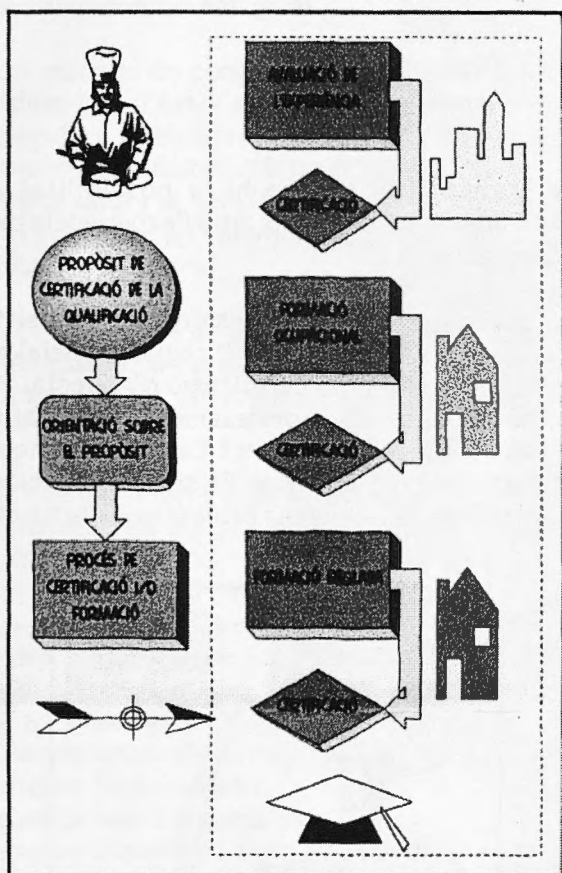
Amb aquest sistema de Formació Professional una persona podria realitzar un itinerari formatiu cap a la certificació a partir de l'escenari següent<sup>2</sup>:

1.- L'actor és en Jaume que feia deu anys que treballava de cuiner en la cadena hotelera «L'opció verda». Els estudis no li anaren gaire bé, als 16 anys abandona el sistema educatiu després de repetir dues vegades el 1r de BUP.

3.- En el servei d'orientació, després de revisar l'historial professional i d'estudis, va realitzar un balanç de competències i l'orientadora l'ajudà a confeccionar un itinerari formatiu i un inventari de centres on realitzar la formació.

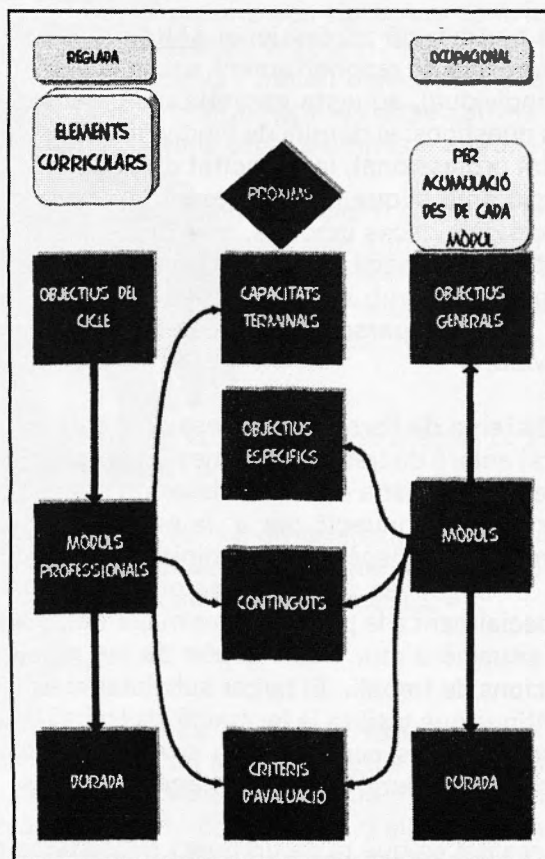
4.- La seqüència de l'itinerari va ser la següent: el primer que va fer fou formalitzar el procés de reconeixement de l'experiència professional. Per aquest procés va presentar la documentació que acreditava la seva situació en l'administració de treball i després es va formalitzar un tribunal per tal d'avaluar la competència professional d'acord amb les Unitats de Competència seleccionades. El tribunal avaluador va comprovar les seves capacitats professionals amb una prova d'observació en el lloc de treball. Tot aquest transcurs va ser supervisat pel seu representant sindical.

5.- Amb el certificat d'experiència professional va anar a un centre d'FP ocupacional on s'ofertava formació per a treballadors amb actiu. El centre tenia una oferta rotativa de mòduls, que li va permetre alternar el seu treball amb el procés de formació.



Gràfic 2

2.- Des de fa algun temps pensava que volia millorar la seva qualificació i aconseguir una certificació professional per tal de prosperar en les opcions de futur i promocionar si es presentava l'ocasió. Es va assessorar amb el seu delegat sindical i el va remetre a un servei d'orientació.



Gràfic 3

<sup>2</sup> Vegeu el gràfic 2

## Jornades de Secundària

6.- En Jaume ja té el seu Certificat de Professionalitat de Cuiner.

7.- El pas següent consistí en acudir a un centre d'FP reglada i sol·licitar l'admissió en un cicle formatiu de grau mitjà.

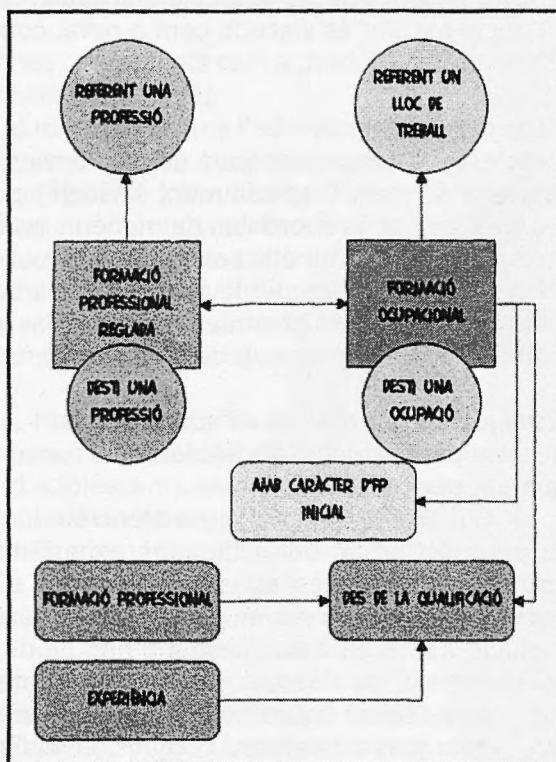
8.- Com que estava fart de treballar i estudiar va demanar una ajuda per a formació i va estudiar els mòduls que li faltaven per obtenir el títol de Tècnic. Ara espera veure els resultats dels estudis en el treball i l'any que ve pot accedir al batxillerat i així millorar la seva formació general.

tinuació alguns fonamentats en el disseny i desenvolupament de l'FP reglada i l'FP ocupacional, que són els dos subsistemes més avançats en el seu desplegament, de l'FP contínua val més ni esmentar-la.

Els primer, grans trets que destaquen per la seva importància i qualitat fonamental en el disseny dels subsistemes i que determinen el seu desenvolupament són poc coincidents. El primer és el model d'investigació d'un subsistema i no fa referència real a l'altre. El següent és que no hi ha coincidència entre les famílies professionals dels dos subsistemes; i el que resulta més destacat és que hi ha definicions diferents per conceptes utilitzats en els dos glossaris.

Després, si revisam una família professional com és el cas de la de Turisme i Hostaleria, podem veure que els dissenys dels cicles i els certificats de professionalitat no utilitzen els mateixos elements curriculars, el que fa difícil esbrinar on està la correspondència. De la revisió del cicle de cuina i del certificat de professionalitat de cuiner no es pot determinar quin diferència hi ha entre ells, especialment si entenem que el primer fa referència a la professió i el segon a l'ocupació i que per derivació el segon ha d'estar inclòs en el primer.

Després d'aquesta explicació, és fàcil pensar quin futur li espera al sistema de formació professional. La veritat és que davant la realitat de dues administracions que actuen d'espatlles una de l'altra resulta poc esperançador el que ve, però també convé considerar que això no ha fet més que començar. Tots esperam que el Sistema Nacional de Qualificacions i l'Institut de Nacional de les Qualificacions posi un poc d'ordre a la situació i que en el futur poguem pensar en una xarxa d'FP relacionada, amb la qualitat necessària per facilitar l'accés al treball i que representi una opció de desenvolupament personal pels usuaris del sistema. □



Gràfic 4

Aquesta història és avui una ficció. És veritat que la LOGSE i el desplegament del sistema preveuen aquesta situació i que hi ha desenvolupats un grapat de cicles formatius d'FP reglada i un altre de certificats de professionalitat, però la realitat és que els mecanismes de correspondència no estan desenvolupats i resulta difícil esbrinar on es troba el punt necessari que determini la comunicació entre subsistemes.

Hi ha arguments i evidències suficients per justificar aquesta afirmació. En destacarem a con-



# Resum de la Ponència: Adolescents a la Secundària

Jaume Funes

### 1. L'ESO DE TOTS ELS ADOLESCENTS

Què passa quan adolescència i escola han de confluïr obligatòriament? El sistema de la LOGSE, en establir una secundària obligatòria, implica una sèrie de canvis:

1. Tots els adolescents, tota la diversitat d'adolescents, hauran d'estar a l'escola.

2. Deixen d'estar escolaritzats a dos sistemes educatius diferents (amb processos de selecció i exclusió).

3. S'ha produït un canvi del paper educatiu de l'escola secundària, que no ha d'esser batxillerat transmissor d'un determinat paquet de cultura, sinó agent socialitzador.

4. Aparició d'un nou tipus d'alumnat de secundària, que respon a la universalització de l'escolaritat i a les noves maneres de relacionar-se l'adolescent amb l'escola.

5. Una redefinició de part del concepte d'educació per passar a ser un acompanyament, caminar junts negociant part de la ruta.

*La interrelació entre adolescència i escola.*

Malgrat que sovint apareixerà definida en termes de confrontació i de conflicte, hauríem d'intentar analitzar-la en termes de recorreguts paral·lels: el recorregut adolescent no s'entén sense el recorregut escolar i l'itinerari escolar no té vida separat de l'itinerari adolescent.

Cal considerar tres tipus de possibles confrontacions:

a) L'excessiva distància entre les cultures vitals dels adolescents i la cultura institucional de l'escola, entre el seu estil de vida i les pràctiques escolars.

b) Des de l'escola sovint s'oblida la seva condició adolescent, que tot el que fan i el que són té una explicació en clau adolescent.

c) En arribar a l'adolescència els al·lots i al·lotes ja han tingut una llarga història de relació

amb l'escola. Les tensions entre l'adolescent i l'escola secundària no apareixen, en part, si la proposta escolar és viscuda com a nova, com a diferent.

*L'abordatge informal.*

L'adolescent passa gran part del seu temps en territoris formals (especialment l'escola) però prioritàriament és abordable de maneres no formals. La relació amb ells i elles tan sols pot reeixir si està presidida per la proximitat i la flexibilitat informal, però cream un marc escolar presidit per l'academicisme i la distància emocional.

*Els objectius de l'atenció a l'adolescència.*

Hem de parar atenció als adolescents fonamentalment per tres motius:

A. Cal proporcionar-los una atenció educativa perquè tinguin determinades experiències educatives (no totes elles relacionades amb l'aprenentatge) que poden ésser clau en la seva evolució. Bona part d'aquestes d'han de donar en el territori de l'escola. Facilitam l'escolarització universal en aquestes edats perquè volem que siguin presents aquest conjunt d'incidències positives per a tothom.

B. Cal tenir esment als adolescents per tal de procurar que en el seu itinerari no passin determinades coses, determinats esdeveniments. Hi ha d'haver una preocupació educativa per fer-los subjectes autònoms amb capacitat per reaccionar adequadament davant les vivències i les experiències inadequades, capacitat de pensar, de decidir autònomament, d'assumir compromisos, de planificar, de construir el propi pensament, en definitiva capacitat per gestionar la seva adolescència i arribar sa i estalvi a la joventut.

C. L'adolescència és una part de la història personal especialment plena d'esdeveniments. La intervenció educativa ha de pretendre que les seves experiències vagin deixant un pòsit,

# Jornades de Secundària

acumulin balanços positius que permetin fer avançar la seva autoconstrucció i aprofitar positivament les seves experiències vitals.

Haver decretat l'escolarització obligatòria dels adolescents comporta haver-los situat dins un sistema educatiu i, com a conclusió, haver pensat a educar-los, allunyant-se de la concepció antiga de mera instrucció escolar.

## 2. CAP A UNA VISIÓ GLOBAL DE L'ADOLESCENT ALUMNE

La dificultat per abordar els problemes dels adolescents sorgeix de la nostra dificultat per entendre i comprendre els adolescents. És necessari observar i comprendre els adolescents com a mínim amb una triple perspectiva:

*a) Els i les adolescents com a producte social i històric concret.*

Vivim el moment en què l'adolescència s'ha consolidat, en la nostra societat occidental, com a etapa obligatòria i inevitable. Durant uns anys es troben condemnats a no esser nins, a intentar ser joves, a transitar, a poc a poc, cap a la vida adulta. Seran anys d'indefinició i d'expectatives confuses, en què no és gaire clar de què se'ls fa responsables ni què se'ls està permès.

Ara bé, l'adolescència és també diversa: cada realitat social i cada context històric produeixen grups d'adolescents enormement diversos, fins i tot enfrontats entre si. El barri, el medi social i físic, produeixen tipus d'adolescents molt diversos. De fet, moltes de les incompatibilitats que apareixen entre l'escola i l'adolescència són, en primer lloc, un profund distanciament entre escola i medi social, entre escola i entorn, distanciament especialment gran pel que fa a certs tipus d'adolescents. I tanmateix la seva manera d'afrontar l'escola no és explicable sense la realitat extraescolar.

L'adolescència implica l'adquisició i la integració en la persona de les lògiques de funcionament de la societat en què viuen. Aquest procés no es produeix bàsicament ni en la família ni en l'escola sinó sota la múltiple influència de les relacions informals, del carrer, dels espais de lleure, dels mitjans de comunicació, etc.

*b) Els i les adolescents com a subjectes que estan vivint una etapa evolutiva i que tenen una sèrie de trets psicològics comuns.*

Fa temps que l'escola ha assumit que ha d'adaptar la manera d'instruir i d'educar a les característiques evolutives dels seus alumnes. La teo-

ria dels cicles educatius se sustenta en gran mesura en la dels cicles evolutius.

Es poden destacar alguns trets de l'etapa evolutiva de la vida en què es troben els i les adolescents que ens ajudin a entendre una part del seu món.

El primer que cal no perdre de vista és que són adolescents, que per trobar sentit a tot allò que fan cal, en primer lloc, posar-se en clau adolescent. La major part de les tensions entre adolescència i escola es produeixen perquè aquesta no té present aquesta condició dels seus alumnes. O continua considerant-los com a infants, o no vol tenir present per res aquesta condició bàsica seva.

Efectivament cal revisar el concepte de conflicte a l'escola secundària. L'alumne en conflicte és prioritàriament algú que ha traspassat al procés d'escolarització totes les tensions de la seva adolescència sense que l'escola hagi tingut habilitat o capacitat per derivar-les o canalitzar-les. La incapacitat de llegir els adolescents condueix a l'atribució de problemes allà on no hi són, a la generació d'incompatibilitats mútues, a la consideració de determinats adolescents com a personatges problemàtics i a la generació d'importants processos d'exclusió.

Els adolescents estan deixant d'esser nins i nines, i en aquesta evolució es produeixen transformacions, organitzacions i desorganitzacions de la seva persona. Si els consideram en clau evolutiva caldrà tenir en compte el seu clima emocional i la seva aparatositat. Són personatges que cerquen i practiquen la seva identitat a empentes, que viuen en la inestabilitat de qui es considera que té tot el món per davant. Fruit en part d'aquesta situació resulta aquest clima emocional intens, molt sovint desbordat, on viuen. Emocions i sentiments intensos, entusiasmes i desconsols formen el clima dia a dia.

Un cop més s'haurà de prevenir contra la lectura d'aquests estats en clau de problema i s'haurà de plantejar la veritable qüestió educativa: com se'ls pot donar un cop de mà per tal que gestionin amb menys dificultat el seu món interior. De fet molt sovint l'aparatositat amb què apareixen pot fer pensar en problemes més greus que no són en realitat.

Els adolescents es construeixen per oposició i per imitació, i l'aprenentatge no escapa a aquesta lògica. S'oposen i neguen els adults en la necessitat d'afirmar-se. Les normes i els límits,

## Jornades de Secundària

justament perquè vénen del món adult, estan destinades a ser transgredides.

En la mesura que sigui possible ens les hem d'enginyar per tal que tota la relació d'aprenentatge no entri en aquest tipus de relació o, si ells ho pretenen, no implicar-nos-hi. En aquest sentit s'ha de relativitzar l'efecte real de les normes i de les prohibicions i no confiar excessivament en els seus efectes.

Darrere qualsevol projecte d'acció educativa amb els adolescents ha d'existir l'hàbit pedagògic de la selecció dels conflictes, la capacitat per prendre distància i per ajornar les respostes. No podem viure amb els al·lots i al·lotes adolescents en peu de guerra contínua. Hi ha transgressions i provocacions que tenen més importància que d'altres i no totes requereixen el mateix nivell de resposta, ni per a tots els adolescents ha d'esser igual.

Com a adults, els educadors i educadores són la paret del frontó que es necessita perquè la pilota torni i poder seguir jugant. No poden afirmar-se sense nosaltres. Però han d'esser una paret tova que no sempre retorna la pilota amb la mateixa intensitat, que de vegades l'esmoreeix o la deriva fora del camp.

Sovint repetesc que una part important de la clau d'èxit de l'ESO té a veure amb el reglament d'ordre intern amb què es doti l'escola, que hauria d'esser flexible. L'alumne adolescent ha d'arribar a tenir la sensació que l'escola és un espai positiu, que pot fer-lo seu.

Els adolescents també es construeixen per imitació, per una relació positiva amb els adults que els envolten. Necessiten adults propers i positius que els donin idees i suport en el seu procés de maduració. Els resulten imprescindibles tutors, mentors, adults propers i disponibles que caminin al seu costat, observadors atents de les seves demandes, els seus dubtes, els seus entrebancs.

Qualsevol adult que s'acosta a un adolescent és un educador. Influeix, positivament o negativa, en el procés de maduració, representa una proposta de ciutadà adult.

L'adult proper i positiu no és un col·lega, però sí algú que mira de comprendre l'adolescent en la seva globalitat. És qui coneix que ha de fer orientació del seu recorregut escolar, però també orientació educativa i, de vegades, vital.

En aquesta edat els i les adolescents ja són capaços de reconèixer la hipocresia i la falsedat. Més que encasellar-nos en una espècie de dogma inamovible convé que ens anem preparant per respondre les preguntes impertinents sense resposta fàcil i per estimular la seva independència de criteri més que per construir-los un sistema de veritats cegues. Aprenen a esser persones en un món amb multitud de contradiccions.

En aquest àmbit destaca la funció de tutor, ja que és el tutor o la tutora qui pot fer de pont, de mediador, entre les pretensions de l'escola, de l'ensenyament secundari i les preocupacions i els interessos de l'adolescent.

### *La importància del grup.*

El grup és el lloc on l'adolescent comparteix les seves dificultats amb uns altres que passen per una situació similar. No hi ha adolescent sense grup. Una gran part del treball amb els adolescents és un treball amb grups d'adolescents, ja que la major part de les conductes són conductes de grup, tenen a veure amb la pertinença o l'exclusió d'un grup.

Les relacions entre l'escola i l'adolescència no són sempre i bàsicament individuals, ans al contrari, passen quasi sempre per la mediació del grup. És el grup qui construeix les argumentacions vitals per interessar-se o no per les activitats de l'escola. És la necessitat de mantenir o no una pertinença la que condiciona convertir-se o no en un acceptable escolar. És el grup qui ha d'arribar a sentir que l'escola pot ser un terriori positiu.

### *Les diferents etapes de l'adolescència, especialment el seu inici.*

L'adolescència no és homogènia sinó que hi ha grans diferències entre els diversos moments que la constitueixen: per un costat diferència entre períodes de transformació i d'altres de més estabilitat i per l'altre aparició de moments de, per influències circumstancials, major complexitat.

El moment d'entrada en l'adolescència és sempre un període de canvi espectacular que requereix un abordatge diferenciat. Aquest moment abans s'esdevenia en els setè curs i ara passarà en el primer d'ESO.

Cal veure com l'escola té presents els diferents ritmes de maduració i les diferents manifestacions d'aquesta crisi, ja que no tots els al·lots i al·lotes la viuen d'igual manera, i en alguns casos (especialment aquells que han tingut infàn-



## Jornades de Secundària

cies amb dificultats) l'esclat és més espectacular. Aquests casos són els que tenen més possibilitats d'esdevenir problemàtics.

Amb la nova situació escolar coincideixen alhora dos processos d'adaptació: comencen l'adolescència i l'ESO. Aleshores se sumaran dues inestabilitats, dos processos d'adaptació, que inclouen l'adaptació a una escola físicament i estructuralment diferent. Una part important de les inadaptacions i els conflictes mutus entre escola i adolescent estan derivats d'un mal procés d'adaptació.

*c) Els i les adolescents com a personatges que ja tenen història. Les necessitats i les dificultats socials.* Les diferències socials condicionen el tipus i la manera de viure l'adolescència, com també els resultats escolars. A més és una edat en que l'element social és clau, ja que:

- està en joc l'adquisició de part dels elements de la socialització

- la major part de les dificultats que pugui tenir un adolescent en el seu procés evolutiu s'expressen de manera social, es tradueixen en conductes i comportaments problemàtics en l'àrea social. La manera més habitual d'expressar les seves incomoditats, les seves inquietuds i dificultats d'adaptació serà la conducta, el conflicte amb les normes i pautes socials.

- Aquells i aquelles que hagin tingut una infantesa de mancances i dificultats tindran una adolescència especialment conflictiva, sovint amb l'adopció de conductes problemàtiques i de comportaments desintegradors.

Amb l'adolescència l'escola s'incorpora de ple a tot allò que té a veure amb la dissociabilitat i la marginació. Segons com plantegi les relacions serà factor reductor o agreujador dels processos de marginació i d'exclusió.

No ens referim ara als «casos» hiperproblematitzats, que sempre hi son a totes les etapes escolars, sinó a un grup important (que depèn molt del medi en el qual es trobi l'escola) que barreja la seva adolescència i les seves dificultats de socialització. Un grup que, fins ara, tendia a sortir de moltes d'escoles per un procés selectiu quasi automàtic: alumnes expulsats o absentistes, els exclosos, els conflictius i els que simplement s'encallen en la secundària o no volen estudiar.

Molts d'educadors i educadores s'inclinen a pensar que una bona part d'aquests alumnes tradicionalment exclosos poden funcionar en la secundària obligatòria si compten amb una atenció i un seguiment raonables. Un sistema escolar que funcioni amb flexibilitat pot donar plena entrada a alguns d'aquests al·lots i al·lotes.

Si hem de parlar de diversitat, caldrà tenir present que aquesta no és prioritàriament una qüestió de capacitats ni d'estils d'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva és fonamentalment una diversitat sociovital. Cal pal·liar la profunda disfunció social que sovint hi ha entre la vida i el medi més proper de l'adolescent per una banda i les propostes d'escolarització obligatòria que els fa l'escola per l'altra. Perquè això sigui possible caldrà que bastants de professors i professores deixin de pensar que l'ESO els ha condemnat a educar qui no volen i a socialitzar els marginats.

### 3. ALGUNES NOTES SOBRE L'INTERÈS

Per despertar l'interès dels i les adolescents cal aconseguir que allò que l'escola els proposa arribi a formar part dels seus cercles d'interessos vitals. Ha d'acceptar-se que el seu món i el de l'escola són diferents i estan separats. Cal aconseguir que estiguin pròxims i que no siguin contradictoris. Cal que descobreixin que no són incompatibles i que trobin quelcom de la seva vida a l'activitat escolar, i alhora, quelcom de l'escola útil per a la seva vida actual.

Ens hem mogut fins ara en el que podríem anomenar «model adult clàssic», en el qual la motivació necessària per estudiar estava situada en la seva utilitat futura. En l'actual «model jove» es passa olímpicament de pensar que hom s'està preparant «per al dia de demà». Cal construir contextos educatius positius puntuals, vàlids aquí i ara, amb capacitat d'engrescar-los sense el recurs a l'argumentació de futur.

Això connecta amb la idea de l'aprenentatge significatiu i de l'aprenentatge per l'experiència, ja que aprenen moltes vegades més condicionats pels «acompanyants» que no pels continguts. És a dir, per la influència d'una persona, per les vivències que poden associar, pel context vital en el qual s'inscriu l'activitat, per la valoració grupal... És la multiplicitat d'experiències vitals a les quals poden o no accedir la principal font d'aprenentatges. □

# Privada/Concertada

## El pacte de Toledo i la seva repercussió en les jubilacions

No és la primera vegada que feim un crit d'atenció sobre el desmembrament de l'estat del benestar. D'una banda el partit socialista i, darrerament el PP juntament amb les grans centrals sindicals com a signants de les darreres reformes socials, uns i altres ens han abocat a tota una sèrie de canvis de gran transcendència social. En aquest breu article farem una síntesi dels canvis que ens esperen pel que fa a les jubilacions.

El període de cotització mínim, després d'una aplicació gradual, serà de quinze anys, enfront dels vuit anys de la normativa anterior.

La modificació de les bases de càlcul són progressives. Per a les persones que es jubilaren a l'any 1997 la base era sobre els darrers nou anys, a 1998 es calcula sobre els deu; a 1999 seran els onze, a partir del 2.000 seran els dotze; en el 2.001, els tretze darrers anys i, ja a l'any 2.002 es passarà als quinze.

La quota de la pensió sobre la base reguladora serà la que es pot comprovar a la taula adjunta.

El nou sistema de càlcul contempla que cada persona cobrarà d'acord amb el que ha cotitzat durant els períodes de càlcul i anys. S'estableix un mínim de quinze anys i un màxim de trenta-cinc. Algunes persones que s'aprofitaven cotitzant els anys mínims, hauran de pagar com a mínim quinze anys, unes vegades motivades per alguns empresaris i altres per estalviar-se al màxim, fent gala de la seva manca de solidaritat social.

### La Privada/Concertada ha començat les seves reivindicacions davant la Conselleria

El passat dia 14 de maig les delegades i delegats de l'ensenyament privat concertat de l'STEI, USO i CCOO es varen concentrar davant la Conselleria d'Educació, a la seu del Conseller, per manifestar el malestar existent en el sector a causa de no haver-se convocat la mesa de concertada.

L'àmplia problemàtica del sector: el tancament d'aules (malgrat n'augmentin un bon caramull) i la conseqüent defensa d'un lloc de feina, l'equiparació salarial, la formació, les plantilles, les jubilacions anticipades, etc. fa que la negociació hagi de començar ja!

L'acció davant la Conselleria va anar acompanyada d'una bona siulada, l'enregistrament d'instàncies en què es demana la convocatòria de la mesa, i deixada de globus al Conseller (per les seves promeses que s'han transformat, fins ara, en aire).

A través dels mitjans de comunicació sabrem de la convocatòria per iniciar les negociaci-

ons el dia 19, però aquesta va arribar a l'STEI molt més tard. És a dir, que la política d'imatge va de primera, no així la de l'efectivitat. A l'STEI consideram que ens hauríem d'assabentar primer les parts que hem de negociar que les parts que són alienes al procés. □

### NOVA TAULA A TENIR EN COMPTE PER AL CÀLCUL DE LA PENSÍO

#### QUOTA DE PENSÍO SOBRE PERCENTATGE BASE REGULADORA

NÚM. ANYS COTITZATS	ABANS (%)	DES D'AGOST 98 (%)
15	60	50
16	62	53
17	64	56
18	66	59
19	68	52
20	70	65
21	72	68
22	74	71
23	76	74
24	78	77
25	80	80
26	82	82
27	84	84
28	86	86
29	88	88
30	90	90
31	92	92
32	94	94
33	96	96
34	98	98
35	100	100



## PACTE D'ESTABILITAT DEL PROFESSORAT INTERÍ \*

La Conselleria d'Educació, Cultura i Esports de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i les organitzacions sindicals signants d'aquest acord, entenen que la qualitat educativa exigeix, entre altres mesures, la major estabilitat possible del professorat, tant pel que fa al seu lloc de treball com pel que fa a la plaça que ocupa. La seguretat que dona l'estabilitat en el lloc de treball afavoreix la professionalitat del professorat. L'estabilitat en una plaça docent assegura la continuïtat dels projectes educatius. Per altra banda, el fet de la insularitat a la nostra comunitat autònoma provoca que alguns llocs de feina estiguin contínuament ocupats interinament amb el perjudici conseqüent per a l'alumnat i la qualitat de l'educació.

L'Administració Educativa ha de vetllar pel bon funcionament dels sistema educatiu potenciant aquelles mesures que millorin les condicions laborals del personal docent i en particular d'aquell que laboralment està més insegur. Per això, d'acord amb les organitzacions sindicals esmentades s'arriba a l'acord d'aconseguir un pacte d'estabilitat laboral en els termes i condicions que s'especifiquen tot seguit:

**1. L'Administració garanteix l'estabilitat laboral del professorat interí que reuneixi les condicions que s'esmenten al punt 2 d'aquest document durant les tres pròximes convocatòries de concurs oposició de la seva especialitat o durant un mínim de sis anys.**

**2. Requisits que ha de reunir el professorat:**

a) Haver estat inscrit a les llistes d'interinitat de Balears i haver-hi prestat serveis, com a mínim, durant un any sencer (un mínim de set mesos i mig en un mateix curs) entre els cursos 1993-94 i 1997-98.

b) Acreditar haver superat el nivell de Llengua II del Pla de Reciclatge i de Formació Lingüística i Cultural (Ordre del conseller de Cultura, Educació i Esports del govern Balear, de 25-03-1996, (BOCAIB de 06-04-1996) o equivalents, segons l'Ordre del conseller de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, de 25 de setembre de 1995, sobre equivalències i revalidacions en matèria de reciclatge i formació lingüística i cultural (BOCAIB núm. 53, de 29-04-1995) i d'acord amb l'Ordre del Conseller de Cultura, Educació i Esports, de dia 6 de novembre de 1995, per la qual es determinen els títols, certificats o diplomes que garanteixen els coneixements de llengua catalana compresos en el certificat en el certificat C de la Junta Avaluadora de Català (BOCAIB núm. 146, de 23-11-1995). Els interins que no posseeixin aquest requisit hauran de superar una prova de llengua catalana que avaluarà la seva competència oral i escrita en català, el nivell de la qual serà

equivalent al de Llengua II del Pla de Reciclatge abans esmentat.

c) No haver renunciat a cap oferta d'interinitat o substitució una vegada iniciada la prestació de serveis.

**3. Condicions del pacte:**

a) Els interins han d'estar disposats a acceptar qualsevol oferta de treball que els faci l'administració educativa (fins i tot, si manquen places de l'especialitat, assignatures afins). A les convocatòries per cobrir places del curs 1998-99 i 1999-2000 es podrà renunciar a l'oferta de treball i passar a la llista general d'interinitats, per a substitucions, sense perdre el dret a tornar al Bloc A el curs següent. En aquest cas s'incorporarà a la llista de suplències amb el barem que li correspongui a la llista general. A partir del tercer any, per renunciar, hi haurà d'haver una causa greu i justificada, que s'estudiarà a la junta de personal.

b) Voluntàriament es podran escollir substitucions. En aquest cas, només es garantiran set mesos de feina.

c) Els interins es comprometen a participar en els procediments de selecció de funcionaris en dos dels tres pròxims concursos-oposició que es convoquin de la seva especialitat. En aquest sentit, la convocatòria d'enguany i la de 1999 es considera com a única.

**4. Comissió de seguiment**

Per tal de vetllar perquè el pacte es dugui a la pràctica segons els termes del present acord, es nomenarà una comissió de seguiment on hi podran participar totes les parts signants, que s'haurà de consultar per resoldre qualsevol problemàtica que es pugui plantejar.

**5. Vigència de l'acord**

La vigència del present acord començarà el dia que es publiqui al BOCAIB la convocatòria de concurs públic per formar part de la llista per cobrir vacants o substitucions pel curs 1998-99 i durarà mentre es donin les circumstàncies previstes al punt 1.

*\* Transcripció del Pacte d'Estabilitat signat per l'STEI dia 19 de maig amb la Conselleria.*

### L'STEI SIGNA EL PACTE

Després de valorar el seu contingut i constatar el suport del professorat interí a les assemblees de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera, convocades pel nostre sindicat, el Consell Plenari de l'STEI, reunit el dia 12 de maig, acordà subscriure el Pacte.

L'STEI en el seu programa electoral, presentat a les eleccions sindicals del 94, es va comprometre a lluitar per aconseguir:



- La separació del procés d'interinitats de les oposicions.

- Establir un pacte d'estabilitat, ordenant la llista per serveis.

Convocarem vagues per aconseguir aquestes reivindicacions ara, un cop assolides les transferències, la iniciativa negociadora de l'STEI, sindicat majoritari a l'ensenyament, ha propiciat que la Conselleria d'Educació proposàs un pacte d'estabilitat que recull les nostres principals reivindicacions.

**L'acord es va signar el 19 de maig amb la Conselleria d'Educació.**

## VALORACIÓ DE L'STEI

L'STEI considera positiu aquest pacte al qual s'ha arribat després de mesos de negociacions ja que recull les nostres principals reivindicacions. Concretament, hem trencat els dos eixos fonamentals del sistema d'accés a interinitats del territori MEC, acordat l'any 1993 amb ANPE i que vinculava la selecció del professorat interí al concurs oposició, generant una constant rotació i inestabilitat entre el col·lectiu de professorat interí; sistema vigent encara en el territori MEC.

### Hem aconseguir:

- La desvinculació de les llistes d'interins de les oposicions.

- La constitució d'un pacte d'estabilitat que assegurí feina a aquells i aquelles que han estat prestant serveis des del curs 1993-94 als centres públics de les Illes Balears (pacte que actualment només tenen a Canàries i a Euskadi, on també els sindicats de la nostra Confederació són majoritaris).

Altres demandes de l'STEI, que finalment recull la proposta, són les següents:

- Possibilitat de quedar pendent de substitucions a cada una de les illes.

- Que es primi l'experiència docent.

- Que es puguin acollir al pacte els que hagin treballat 5 mesos i mig efectius dins un mateix curs, des del 93-94, que és quan va acabar l'anterior pacte.

- El pacte tindrà una durada de com a mínim 3 convocatòries o 6 anys.

## L'ALTRA OPCIÓ

La resta del professorat, els que no reuneixen les condicions del Pacte, es podran acollir a l'opció B, sempre que reuneixi els requisits generals de titulació.

Pel que fa al coneixement de la llengua catalana, per ocupar una plaça bilingüe cal tenir el Reciclatge complet, i per a les no bilingües, Llengua II o equivalents.

Aquells aspirants que no compleixin la titulació de Llengua II exigida i que no hagin superat la prova de llengua catalana seran contrac-

tats quan les necessitats del servei ho requereixin. S'ordenaran segons un barem que, amb un màxim de 50 punts, valorarà:

1. Experiència docent i no docent (màxim 40 punts)

- En centres públics:

mateix nivell i/o cos (5 any / 0,4 mes)

distint nivell o cos (2,5 any / 0,2 mes)

serveis no docents (1,25 any / 0,1 mes)

- En centres privats:

mateix nivell (2,5 any / 0,2 mes)

distint nivell (1,25 any / 0,2 mes)

2. Formació acadèmica (màxim 15 punts)

3. Formació permanent (màxim 10 punts)

## EQUIPARACIÓ RETRIBUTIVA

La reunió, finalment, va ser **dia 19 de maig**. La proposta que el Director General de Personal va avançar als sindicats dia 13 de maig, és la següent:

- Incrementar el Complement Específic Docent en **20.000 ptes.**

- L'actual Complement de Formació –sexennis– es substituiria per un altre complement denominat “estadis”. Cada “estadi” correspondria a sis anys d'antiguitat i n'hi hauria fins a 5. Hi hauria un increment de **2.000 ptes.** en concepte d'“estadi 0”, que cobraria tot el professorat funcionari. Posteriorment, cada “estadi” equivaldria a **15.000 ptes.** El professorat interí no cobraria els “estadis”.

- L'aplicació d'aquests increments es produiria en un període de **5 anys, des del 1998 al 2002.**

- El professorat que imparteixi el Primer Cicle d'ESO tendria un increment de **15.418 ptes.**, a partir del **setembre del 98**, equivalent a la diferència entre el complement de destí nivell 24 i el corresponent al nivell 21.

## L'STEI REIVINDICA:

Que l'increment s'apliqui substancialment al Complement Específic Docent i **s'escurci el calendari d'aplicació.**

Que l'equiparació retributiva **no estigui condicionada** a cap modificació del calendari escolar.

Que s'elabori un Pla de Formació en **horari laboral** i que la Formació estigui **deslligada** del sistema retributiu.

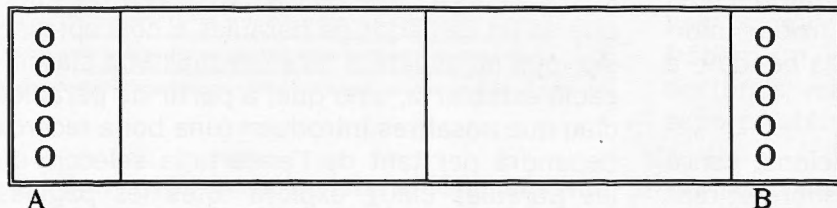
Que es regulin les condicions laborals i econòmiques del Primer Cicle d'ESO i que aquestes millores siguin **generalitzades a la resta dels mestres.**

Que s'equiparin **els drets dels funcionaris docents** als dels funcionaris de la CAIB (dietes, beques d'estudi,...). □

(l'equip A col·loca els cèrcols darrera de la zona A, si s'aconsegueix, l'equip B ja no els pot recuperar. Quan comença el joc hi ha d'haver mig equip que defensi els seus cèrcols i l'altre mig equip ha d'atacar. Es farà per torns, s'ha d'esser ràpid en robar els cèrcols perquè si un jugador contrari ens toca estam obligats a tornar el cèrcol allà on l'haguem agafat i tornar a la nostra zona per seguir jugant. Un cop fet, podem tornar atacar.

### Regles d'inici:

- Un jugador atacant en possessió d'un cèrcol el pot passar a un company, però no el pot llançar.
- Quan duim el cèrcol al nostre camp tampoc no el podem llançar, hem de travessar la nostra zona amb ell.



- Els jugadors que defensin no podran trepitjar els cèrcols.
- El joc va per temps, amb una duració de tres minuts.
- Ho durà per torns un jugador de cada equip.
- Quan passi aquest temps es conten els cèrcols i es col·loquen per poder tornar a començar.
- És important aprofitar un o dos minuts abans de tornar començar a jugar per elaborar estratègies de defensa i atac.

### Característiques en relació als objectius:

- És fonamental que existeixi un diàleg entre els jugadors per establir l'organització de les funcions de cada un.
- La distribució de rols en defensa i atac es farà de forma consensuada i ha de permetre que tots els jugadors puguin assumir qualsevol rol que es doni en el joc.
- Després dels tres minuts, és un bon moment per corregir errors i reorganitzar-se en funció de l'actuació que s'hagi donat, sempre a través de la cooperació que suposa el repte d'aconseguir l'objectiu fixat (robar cercles). Es tracta d'adaptar les nostres capacitats als errors que s'hagin produït i no de sancionar les actuacions dels companys. S'ha de tenir clar que per acon-

seguir l'objectiu fixat la cooperació és la clau imprescindible. □

\* *Professor d'Educació Física al C.P. Cas Saboners, i Assessor d'Educació Física al CEP d'Inca, respectivament.*

### Bibliografia:

#### DEVÍS, J. i PEIRO, C.

Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. INDE. Barcelona, 1992

#### DEVÍS, J.

Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. VISOR. Madrid, 1996

#### FRAILE, A.

Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela. A Revista de Educación. Núm 64. La Coruña, 1996

#### HERNÁNDEZ, J.L.

La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación escolar?. A Revista de Educación del MEC. (pg 51-76), 1.996

#### MORELL, F. i MORELL, X.

Programa d'orientació escolar: L'Educació no sexista... també al pati, 1998

#### MORELL, X. i BUJOSA, A.

Tractament dels jocs i esports a l'àmbit educatiu (6-12 anys). A Diari de l'escola. Núm 404. Març, 1997

#### PROYECTO CURRICULAR. PRIMARIA

Area de Educación Física. M.E.C. Madrid, 1992

# Publicacions d'Educació Física i esport a internet

Marc Salom Fuster \*

**A**mb la finalitat de donar a conèixer recursos que poden esser útils per al professorat que imparteix l'àrea d'Educació Física, amb aquestes línies es pretén presentar i comentar **revistes** relacionades amb l'àrea esmentada, de les quals podem trobar informació a **INTERNET**. La recerca s'ha duit a terme amb el cercador **Altavista**.

Abans de veure aquestes publicacions, convé clarificar un parell de conceptes, sobretot dirigits a possibles usuaris que comencen a navegar per les xarxes:

- Connectar-se a **INTERNET** i navegar és senzill, no ho és tant a vegades saber trobar la informació que desitjam o saber les adreces on la podem trobar.

- Adreces en podem trobar a revistes, periòdics... i també visitant molts de WEBS com el de la Xarxa Telemàtica de Catalunya (<http://www.xtec.es>) on podem trobar molts de recursos educatius enllaços i adreces que ens portaran també a la temàtica que ens ocupa, encara que no sia una adreça específica de recursos educatius a l'àrea d'Educació Física, sinó de recursos educatius en general i per cert molt complert.

- Amb els cercadors se'ns facilita la tasca de les recerques. Així trobam cercadors denominats classificadors de categories temàtiques (per exemple **Yahoo.com**, **Ole.es**) o sia que ens pre-

senten arbres de categories prèviament classificades i ordenats per les quals mitjançant enllaços podem trobar la informació que desitjam.

- Si proposam d'utilitzar **Altavista.com**, és perquè és un cercador de paraules o conceptes, o sia, que no es limita a cercar dins una classificació establerta, sinó que, a partir de paraules clau que nosaltres introduïm (una bona recerca dependrà per tant de l'encertada selecció de les paraules clau), explora totes les pàgines WEB detectant tots els documents on apareixen els conceptes que hem predeterminat. (Els primers documents dels llistats que es troben com a resultat de la recerca són els més adequats a les paraules clau introduïdes).

## PUBLICACIONS:

- A <http://www.vida.es/public97.html>: trobam diferents butlletins espanyols, totalment gratuïts d'informació esportiva i pedagògica, com el Butlletí del Comitè Internacional de Pedagogia de l'Esport. I d'altres de caire internacional com el **AIESEP Newsletter** de l'Associació Internacional d'Escoles Superiors d'Educació Física, però també en castellà.

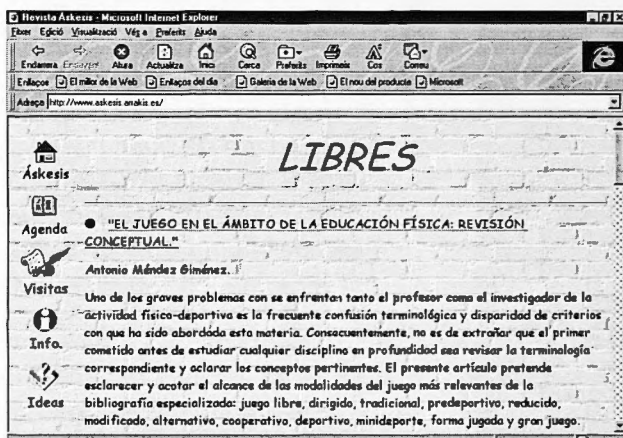
- A <http://www.oei.es/na3022.htm>: tenim un ample monogràfic de la Revista **Educación**, sobre Educació Física escolar, amb temes que van des de propostes pedagògiques,



els jocs, o la qüestió de la formació permanent del professorat d'aquesta àrea.

- A <http://www.sirc.ca/revista/efd4/recreand.htm>: apareix la revista **Recreación** (Argentina) que tracta temes com el temps lliure, el joc, activitats a la natura. A aquesta publicació trobam sovint articles d'autors a nivell internacional i, a més, ens informa sobre ofertes de cursos, jornades i de les novetats bibliogràfiques sobre aquestes temàtiques.

- A <http://www.sirc.ca/revista/efd2/cdbooks.htm>: se'ns presenta la publicació de caire mensual **CD Books en la Educación Física y el Deporte** a la qual trobam comentaris, bibliografia, novetats, cursos...sobre l'educació física i l'esport. És una publicació molt estesa en subscriptors de parla espanyola.



- A <http://www.sirc.ca/revista/efd6/apunts.htm>: produïda per l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya tenim la revista trimestral **APUNTS: Educació Física i Esports**. Aquesta publicació presenta organitzada per temàtiques una completa informació sobre temes com: ensenyament i aprenentatge, planificació i gestió, activitats adaptades, activitats d'oci i turisme en relació a l'àmbit de l'Educació Física.

- A <http://www.uida.es/>: tenim el servidor WEB del Institut Andalus de l'Esport, amb moltes seccions i enllaços interessants i referent al tema que ens ocupa trobam una bases de dades de biblioteques, butlletins informatius i una secció d'esport i premsa interessants.

- A <http://www.asesis.arrakis.es/>: ens trobam la revista espanyola d'educació i esports **Askesis**, a la qual trobam diferents articles i diferents seccions sobre: nutrició, preparació física, exercicis amb progressions i una completíssim llistat de quasi 2000 enllaços

amb completa informació sobre qualsevol modalitat esportiva i jocs esportius.

- A <http://www.sirc.ca/revista/portada.htm>: podem veure la revista electrònica de l'Argentina, **Lecturas. Educación Física y Deportes**, amb seccions que van des de la salut, els entrenaments, bibliografia... a l'educació física infantil o els escacs a l'àmbit escolar. És una publicació totalment gratuïta, d'accés lliure, en definitiva un espai d'intercanvi constant entre professionals de l'Educació Física.

- A <http://www.coach.ca/Cachomf.htm>: apareix la pàgina en llengua francesa de l'**ACE** l'Associació d'entrenadors canadencs, de la qual recalcam la secció dels articles.

- A [http://www.luanet.com/ef\\_revis.htm](http://www.luanet.com/ef_revis.htm): trobam les adreces del correu electrònic d'una sèrie de revistes d'Educació Física i esport: **Medicina Deportiva (info@img.satlink.net)**, revista de la societat Argentina de Medicina de l'Esport. **Revista Corporis (corporis@upe.br)**, revista de l'Escola Superior d'Educació Física de la Universitat de Pernambuco de Brasil. **Physical Education Digest (pedigest@cyber-beach.net)**, publicació provinent dels EEUU.

- A <http://www.adi.uam.es/>: encara que no siguin publicacions periòdiques, hem cregut interessant assenyalar que aquí trobam un llistat actualitzat de totes les tesis doctorals realitzades sobre educació física i esport. (obtingudes de la base Teseo del MEC)

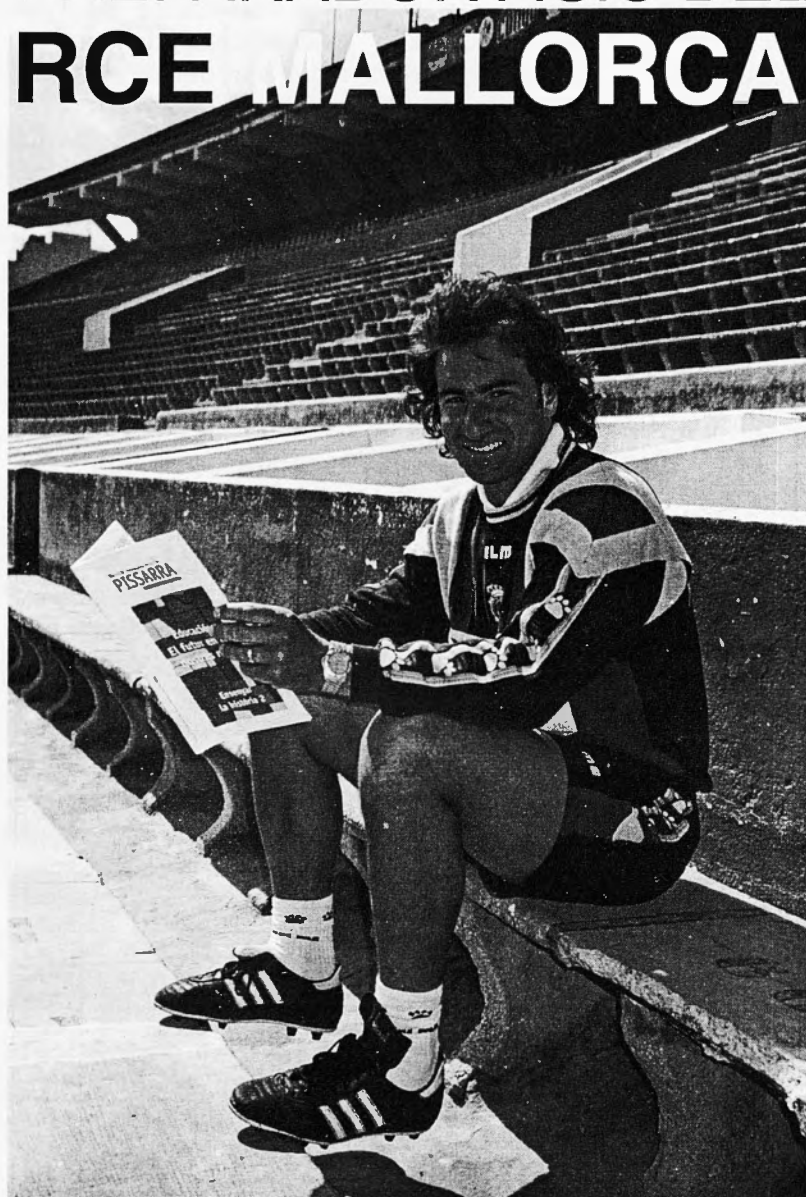
- A <http://www.mcy.e.gov.ar/centro/edufisyk.html>: entre altres enllaços molt útils, tenim la llista de correu **EDUFIS**, que és un vehicle d'intercanvi d'idees, opinions i suggeriments entre el professorat d'Educació Física, centrat en el sistema educatiu espanyol, no obstant amb participació de professionals d'arreu del món.

Diàriament s'actualitza i s'amplia tota la informació i documentació que podem trobar a Internet, per tant aquest breu llistat comentat de publicacions relacionades amb l'Educació Física i l'Esport està lluny d'esser exhaustiu o complet. Finalment, només assenyalar que mitjançant les adreces presentades es pot entrar en contacte per correu electrònic amb la majoria de les publicacions, quedant també oberta la possibilitat de participar-hi qualsevol interessat en publicar un article o intercanviar idees amb professionals de llunyanes zones geogràfiques. □

\* *Asector Educació Física (CPR de Manacor).  
Professor Noves Tecnologies aplicades a l'Educació (UIB).*

# PREPARADOR FÍSIC DEL RCE MALLORCA

# JUAN MANUEL ALFANO



J. M. Alfano forma part de la família dels ensenyants

*Nascut a Buenos Aires el febrer de 1967. Li diuen "el Profe". Professor nacional d'Educació Física i Llicenciat en Investigació científic-esportiva. Fill d'una mestra de primària i d'un inspector d'ensenyança; germà d'una mestra d'infantil. Especialista en preparació física en l'esport del futbol. Ha treballat com a professor d'EF a diferents centres de primària i secundària de Buenos Aires, alternant aquesta tasca amb la de preparador físic de diferents equips de futbol de les divisions inferiors a la capital argentina (Club Atlético Huracán, C.A. Español). A partir de 1994 es dedica plenament a la preparació física en el món del futbol professional de la segona i primera divisió (Club Atlético Talleres i Club Atlético Lanús). Després de dues temporades d'èxit professional a l'Atlético Lanús, al costat d'Héctor Cúper, el RCE Mallorca el fitxa com a preparador físic del primer equip.*

**PISSARRA.-** Quines són les possibilitats educatives de l'Educació Física?

**J. M. Alfano.-** Les possibilitats educatives de l'Educació Física són moltíssimes i variades. En un primer nivell, en l'àrea inicial, el docent controla en esforços conjunts la motricitat del nin (des que aconseguix la independència i es manté dret) a la conquesta de la lateralitat, control i detecció d'objectes fins que, a poc a poc desapareix la motri-

citat gruixada. En el decurs del seu ingrés a la primera etapa escolar l'educació física pretén el desenvolupament físic i personal harmònic dels infants, gràcies a les grans aportacions de la psicomotricitat en relació directa amb el procés d'ensenyança aprenentatge de les matèries bàsiques i elementals com les matemàtiques, geometria i la lectoescriptura. A través de l'educació pel moviment i per al moviment, de la relació del nin amb el món exterior, i des de

les possibilitats educatives de l'educació física podem complementar i consolidar informació i conceptes que es reben a la classe amb la mestra o el mestre, com són l'espai, velocitat, temps, divisió i integrants d'equips, formes, volums, colors, distàncies, zones de joc, capacitat de lideratge, ascendència grupal, solidaritat amb l'equip, i inclinació per activitats o esports de conjunt o individuals, etc. Per totes aquestes possibilitats educatives de l'educació

física, pens, tal com afirmava Hammelbeck, que l'educació és molt més que l'educació física, però molt poc sense aquesta.

**PISSARRA.-** Durant les primeres etapes de vida escolar, creis que són compatibles l'Educació Física de Base i l'activitat esportiva?

**J. M. Alfano.-** Aproximadament als 9 anys el nin està en condicions de rebre una ampla mostra i de ser estimulat amb una gran gamma d'activitats esportives de base amb l'objectiu d'aconseguir un individu físicament apte i coordinat per a la vida quotidiana i estar en condicions de perseguir quina de les disciplines esportives serà la seva especialitat (atletisme, gimnàstica, natació, futbol, etc.), sense que això signifiqui compatibilitat entre educació física i activitat esportiva d'alt rendiment.

A propòsit de la compatibilitat entre l'educació física de base i l'activitat esportiva d'alt rendiment, regular i dosificar les càrregues d'entrenament en els joves i iniciar-los en una adequada preparació física per a cada edat i preparar tota l'estructura corporal (lligaments, articulacions i músculs) servirà per poder evitar futurs trastorns i contratemps amb els esportistes per lesions musculars no esperades.

**PISSARRA.-** Entre les lesions més freqüents entre els futbolistes hi ha les de tipus muscular, fins quin punt es poden prevenir mitjançant la preparació física?

**J. M. Alfano.-** Moltes lesions es poden evitar, prevenir i controlar amb una adequada complementació entre les qualitats a treballar (flexibili-

tat, resistència, velocitat, força, velocitat) i correcta dosificació per a cada edat i període de l'any (transició, pretemporada, temporada).

Una gran preparació física és el que necessitam en algun moment de l'any (pretemporada) per evitar lesions musculars en els jugadors d'avui que es troben sotmesos a altíssimes exigències en totes les setmanes de l'any.



El Profe es mostrà interessat en els temes de PISSARRA

**PISSARRA.-** S'ha dit que els esportistes sud-americans, concretament els futbolistes, són més creatius, més artistes que els europeus; i aquests, per la seva part, estan més ben preparats i tenen més força física. Què n'opina vostè, d'això?

**J. M. Alfano.-** Fa uns anys, concretament en la dècada dels seixanta ens trobàvem a

més igualat i trobam futbolistes sudamericans en una gran condició física que estan preparats per competir a Europa i, a la vegada, futbolistes espanyols amb una immensa qualitat tècnica i unes grans aptituds, com per exemple Alfonso, Raúl, Luis Enrique, Guerrero, Celades, Oli, Campo, Kiko, Valerón i molts d'altres.

**PISSARRA.-** Quines són les tendències predominants en el camp de la preparació actual?

**J. M. Alfano.-** En el món del futbol el tema de la preparació física s'està constantment desenvolupant, actualitzant i millorant. L'alt rendiment demanda un estudi constant i la revisió dels sistemes molt ben utilitzats arreu del món. En els darrers deu anys hi ha hagut un creixement abrupte del futbol africà i avui qualsevol selecció de classe C es troba en condicions de doblegar qualsevol de les potències futbolístiques, segons quin siguin els moments i corbes de cada equip.

En qualsevol cas, pel que fa a preparació física la tendència predominant és la d'individualitzar les càrregues justes i necessàries de qualitat per a cada jugador. Tot i que es parli d'un esport d'equip i d'entre-

## Regular i dosificar les càrregues d'entrenament en els joves servirà per poder evitar futurs trastorns i contratemps.

Europa amb uns esportistes més ben preparats físicament, i a Sudamèrica futbolistes més creatius. Actualment, en un època en què les comunicacions i les informacions van i vénen amb tota rapidesa, el futbol té un desenvolupament

nar en equip, avui el preparador físic ha de conèixer bé les característiques morfològiques i genètiques dels seus jugadors per tal de poder aplicar les càrregues d'entrenament més individualitzades i justes. □



# El Decret de Mínims no garanteix la normalització lingüística, ni tan sols a l'Ensenyament

Joan Lladonet

**D**ia 4 de juliol de 1997 es va publicar el Decret 92/1997, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes.

Escric aquest article durant el mes de març de 1998, i encara és l'hora que tinguem cap notícia al respecte, és a dir, encara no ha arribat cap ordre a la direcció de l'institut perquè tenguí en compte que

del dia de cap Claustre ni de cap Comissió de Coordinació Pedagògica. Per tant, això equival a no haver-se fet. És igual que si no s'hagués publicat.

Però no és la meua intenció oblidar la seva publicació, sinó tot el contrari, el meu objectiu és demostrar que si s'hagués endegat el curs amb aquest decret totalment en vigor i amb el seu desplegament a través de les ordres corresponents, no estaríem

**de caire nacionalista que l'han acceptat i el desemmassarament d'un decret que per ineficaç no té perquè haver de fer por a ningú** (em referesc a aquells que pensen que cada passa endavant de la llengua catalana, suposa la desaparició de la llengua de l'estat, o a aquells que segueixen pensant que la llengua catalana és tan poca cosa, que no mereix ésser la llengua de l'ensenyament), és un decret en la línia de possibilitar la mort dolça de la llengua catalana, política lingüística seguida pel PP al principat de Catalunya (encara que allà no comanden), al País Valencià i també, no ens equivoquem, a les illes Balears i Pitiüses.

## **... és un decret en la línia de possibilitar la mort dolça de la llengua catalana, ...**

s'ha de fer alguna actuació o algun projecte, en referència a l'esmentat decret. Crec que l'únic que s'ha enviat a l'institut és una còpia d'aquest document, però encara no s'ha indicat que es posi en marxa res, és a dir, no s'ha enviat cap Ordre per al seu desplegament, ja que no s'ha discutit en cap punt de l'ordre

encara en el camí d'una vertadera normalització lingüística, ni tan sols a l'escola.

Les raons que m'han duit a reflexionar durant uns quants mesos en la necessitat d'escriure sobre aquest decret han estat principalment dues: **la necessitat de fer veure la realitat a totes les institucions**

Per sostenir les afirmacions apuntades més amunt, ens basarem en el mateix decret, i en la legislació d'uns quants països del món que de qualque manera fan un determinat tipus de política lingüística, amb uns resultats determinats favorables o desfavorables a les llengües que podrien desaparèixer, com a

mínim en determinats territoris, ja que hi ha llengües majoritàries en altres països, que també en alguns llocs requereixen la seva normalització.

### Què diu el decret de mínims?

En els articles 16, 17, 18 i 19 d'aquest decret podem llegir que *l'ús de la llengua catalana, pròpia de les Balears, com a llengua d'ensenyament de les diferents àrees, serà com a mínim igual al de la llengua castellana*. Això vol dir que pot ésser superior, i això és un dels aspectes positius d'aquest decret. Allà on el professorat tindrà intencions de normalitzar la llengua catalana s'hi podrà tenir en compte aquesta qüestió, però allà on es voldrà mantenir el predomini de la llengua castellana, defensaran que es faci a parts iguals. Mai no podran ésser parts iguals, perquè es parteix d'una posició de desigualtat. Com podrà dir un pare que en un moment determinat de la seva vida reparteix l'herència que li queda a parts iguals, si un dels seus fills ja ha rebut donacions anteriorment per valor de la meitat del que tenia. Matemàticament un fill haurà rebut tres quartes parts de l'herència i l'altre tan sols una quarta part.

De totes maneres, l'optimisme d'aquesta "igualtat" d'ús com a llengua d'ensenyament té una sèrie de contrarietats:

- El decret és de 4 de juliol de 1997, i en el mes de març de 1998 encara no s'ha publicat cap disposició per posar-lo en marxa.

- El decret diu que, en el moment de posar-lo en marxa, es permetrà que es faci una planificació que durarà algun altre curs escolar, perquè arribin a aquest menys del 50 % (si comptam l'altra o les altres llengües), es deixa un termini

de 4 anys, que amb molta facilitat es convertirà en sis, des del moment de la publicació del decret.

- Els pares poden demanar que el primer ensenyament (sense especificar quin és aquest primer ensenyament) no es faci compartit entre les dues llengües.

- Una disposició transitòria diu que es podrà retardar excepcionalment l'aplicació dels articles que hem esmentat, en aquells centres el pro-

fessorat dels quals no reuneixi les condicions d'adscripció, és a dir, que no estigui preparat per fer ensenyament en català.

Això vol dir, que el que passa avui en dia amb el professorat, també passa amb l'alumnat, després de 19 anys de tenir decrets d'obligatorietat d'ensenyament de la llengua catalana, arriben als 16 anys

de la seva vida alumnes no catalanoparlants que quasi no han aconseguit la comprensió de la llengua catalana, i una gran majoria que no la parla.

**Quines disposicions hi ha a altres estats on tenen alguna llengua minoritària, o l'estat té unes quantes llengües?**

### LA SITUACIÓ A BÈLGICA

Per explicar-ho d'una forma sintètica, hem d'afirmar que a Bèlgica s'ha anat corregint el model legislatiu amb l'objectiu de preservar les llengües dels diferents territoris que la conformen. Així tenim el territori való, de llengua francesa i el territori flamenc, de llengua neerlandesa, no ens referirem a la capital Brussel·les ni al territori de parla alemanya. Des de 1840 fins ara, l'ensenyament a Bèlgica ha tingut diferents models legislatius.

## Mai no podran ésser parts iguals, perquè es parteix d'una situació de desigualtat.

Els que tenia durant el segle passat, eren semblants al nostre actualment, és a dir, es pretenia que es pogués triar la llengua d'instrucció, o bé, més envant, que es fes l'ensenyament en la llengua materna, però en aquells moments, primera meitat del segle XX, passava un fet molt semblant al que ens passa ara a nosaltres, és a dir, la població flamenca que vivia en el

## ...i aquesta normalització s'ha aconseguit en declarar a l'ensenyament l'unilingüisme oficial...

seu territori s'anava francesitzant, abandonava la seva llengua i passava al francès, i, en canvi, els flamencs que vivien en territori való, s'hi assimilaven. Això significa que les minories valones que vivien en territori flamenc tenien tots els mecanismes legals per preservar la seva integritat lingüística i cultural. Això

supòs que us serà molt familiar.

La legislació vigent que data de 1963, amb totes les modificacions i variacions que s'han anat fent, donen com a resultat la normalització

ens referirem a un d'ells, el Quebec on la llengua majoritària i que anava a ésser substituïda era el francès. I quan parlem del Quebec, podem pensar en un territori com el nostre també. Seria interessant veure la legislació en

negocis, del comerç, etc. de l'estat del Quebec, i això s'aconsegueix fent el francès única llengua oficial del Quebec i única llengua de l'ensenyament. Existeixen unes excepcions perquè hi pugui haver alumnes que rebin l'ensenyament en anglès, com és el cas dels alumnes, els pares del quals han rebut l'ensenyament en anglès en aquell territori.

## **Ja tenim dos exemples de dues llengües que estaven en perill de substitució i que aconseguen sortir-se'n.**

lingüística de la llengua neerlandesa que estava en perill de substitució, i aquesta normalització s'ha aconseguit en declarar a l'ensenyament l'unilingüisme oficial de la llengua pròpia del país: les escoles a Flandes es fan en llengua neerlandesa, a Valònia, en llengua francesa, al territori de llengua alemanya, en alemany, i només la capital, Brussel·les és un territori bilingüe, que significa que els funcionaris públics han de conèixer les dues llengües. S'ha de dir que només a les escoles privades que ho desitgen i no subvencionades poden oferir ensenyament en la llengua d'un altre territori. Aquesta és d'una forma molt resumida la situació de la legislació lingüística a Bèlgica, que ha possibilitat la normalització lingüística de la llengua dels flamencs que estava en perill de desaparició.

matèria lingüística dels nou territoris restants, però això seria si haguéssim de fer la comparació amb d'altres Comunitats Autònomes de llengua castellana.

En el Quebec, i en els darrers trenta anys, la legislació ha sofert una evolució semblant a la que va fer la legislació belga en cent cinquanta. Des de començar per fer que l'ensenyament dels primers cursos de Primària fos en francès, després a lliure elecció, passant per una preeminència del francès a tot l'ensenyament, restriccions de l'ensenyament en anglès, fins a arribar a la Llei 101 de 1977, que amb totes les variacions que ens puguem imaginar (quan parl de variacions és perquè hi ha hagut molts de recursos de la gent de parla anglesa i algunes sentències dels tribunals corresponents), més o manco és la que regeix actualment i

S'ha de dir que per a la població procedent de la migració, o els mateixos fills de pares francesos que parlaven en anglès a casa seva s'ha establert el sistema d'ensenyament a través de la immersió, que ens ha arribat a nosaltres a través del principat de Catalunya, però que havia nascut al Canadà.

Aquesta legislació d'ensenyament en una sola llengua ha aconseguit que el francès al Quebec estigui en vies de recuperació i de normalització lingüística. Ja tenim dos exemples de dues llengües que estaven en perill de substitució i que aconseguen sortir-se'n.

### *LA SITUACIÓ AL PRINCIPAT DE CATALUNYA*

Al Principat de Catalunya i a finals de desembre de 1997 s'ha aprovat una llei, de la qual se n'ha dit Llei del Català, llei avançada anys

### *LA SITUACIÓ AL CANADÀ*

Allà la situació perillosa és per a una llengua majoritària que és el francès, que ha tendit a ésser substituïda per una altra llengua majoritària, com és l'anglès. Com és natural ens referim als territoris on la majoria de persones eren d'origen francesoparlant.

Com que el Canadà està format per 10 territoris, només

## **... el professorat i l'alumnat utilitzaran la llengua catalana en tots els actes escolars, i en les àrees d'aprenentatge, treballs, avaluacions, intervencions orals i escrites, etc.**

que els seus objectius són fer que el francès sigui la llengua de l'ensenyament, del treball, de les comunicacions, dels

llum a les que tenim per aquí, però que encara no aconseguirà la normalització lingüística d'aquell territori. D'a-



questa llei s'han dit moltes bestieses, fins i tot, s'han atrevit a voler citar Gandhi, persones que no tenen res a veure amb la no-violència que propugnava, però aquest no és el tema del present article. El que interessa és dir que quant a l'ensenyament no hi ha hagut variacions significatives respecte del Decret del Govern català 75/1992, de 9 de març.

Deixa clar que el català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament no universitari. Això significa que el professorat i l'alumnat utilitzaran la llengua catalana en tots els actes escolars, i en les àrees d'aprenentatge, treballs, avaluacions, intervencions orals i escrites, etc. Només es deixa la llibertat d'elecció, tant al professorat com a l'alumnat, en l'ensenyament universitari (igual que aquí, encara que hi hagi un sector d'ensenyants que no ho vulguin entendre, ni autoritats acadèmiques que es vulguin mullar). Aquesta llei donaria moltes possibilitats per ajudar a convertir la llengua catalana en llengua d'ús de la joventut, però hem de dir que també té alguns inconvenients (aquí no hem copiat les virtuts, però hem copiat els inconvenients):

- Que els infants tenen el dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual.
- Que segueix havent-hi possibilitats d'obtenir exempcions o dispenses d'estudiar la llengua catalana.

Els entenen que el primer ensenyament arriba fins al final del primer cicle de Primària, i, per tant, són els millors anys per aprendre una o unes quantes llengües. Els que perden aquesta oportunitat d'aprendre-la durant aquests anys, difícilment la converti-

ran en llengua d'ús. De totes maneres s'ha de dir que a les escoles del Principat s'ha posat en pràctica el mètode d'immersió, que suposa que els no catalanoparlants fan tot l'ensenyament en català fins als 8 anys i com que després se n'adonen que l'ensenyament del castellà no ha patit gens, continuen fent-ho així durant tota l'escolaritat primària. Del mètode d'immersió se n'estan avaluant els resultats, amb la demostració que és l'únic mètode que possibilita que es pugui fer una aproximació a l'acompliment d'aquell apartat de la llei, que aquí i allà diu: L'ensenyament del català i del castellà ha de tenir garantida una presència adequada en els plans d'estudi, de manera que tots els infants, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament les dues llengües oficials al final de l'educació obligatòria.

Hem de tenir en compte que amb el mètode d'immersió, si queda una llengua que no s'acaba d'aprendre és la llengua catalana, però fins ara és el millor mètode d'aprenentatge d'una segona llengua. Els catalanoparlants aprenen per-

## **Allà la llengua de prestigi és l'alemanya i s'ha hagut d'impedir que l'alumnat de parla italiana pogués accedir a escoles de parla alemanya.**

fectament el castellà perquè la societat utilitza el mètode d'immersió i els no catalanoparlants quasi aprenen la llengua catalana si l'escola utilitza aquest mateix mètode.

A Catalunya tenen la possibilitat d'emprar un mètode a l'en-

senyament que si s'acompanya d'altres disposicions generals encaminades a normalitzar la societat, podria esser que iniciassin el camí de la recuperació i de la normalització lingüística, cosa que fins ara no s'ha fet.

### **LA SITUACIÓ A ALGUNS TERRITORIS D'ITÀLIA**

La situació d'Itàlia neix a partir de compromisos internacionals que va contreure una vegada acabada la Segona Guerra Mundial. Aquests compromisos sobre els quals té legislació es refereixen a les minories lingüístiques reconegudes, la francoprovençal de la Vall d'Aosta, l'alemanya del Trentino-Alto Adige i l'eslovena del Friül-Venècia Júlia.

A la Vall d'Aosta tenen una legislació que li podem trobar moltes connotacions amb la nostra més actual. Però la seva és de l'any 1948 i mana que es dediquin les mateixes hores a l'ensenyament de la llengua francesa que a l'ensenyament de la llengua italiana. També possibilita que es puguin ensenyar unes quantes matèries en llengua francesa. Aquest règim correspon tant a les escoles públiques com a les privades. De totes mane-

res s'ha de dir que aquest sistema de bilingüisme no s'ha implantat d'una forma total i això ha estat tant per desídia de les autoritats que l'havien de fer complir, com per falta de prestigi del francès, ja que molt dels habitants de la Vall, parlen variants del franco-pro-

vençal, que no són dialectes de la llengua francesa. Tenint en compte que la llengua de la minoria és una llengua majoritària en el món, comprovam que molta gent de la Vall creu que té més prestigi la cultura i la llengua italiana.

En els territoris del Trentino-Alto Adige que hi ha minories de llengua alemanya, la legislació mana que tot l'ensenyament sigui impartit en la llengua materna de l'alumnat i també per professorat que tengui aquella llengua materna. Això implica una doble xarxa escolar, ja que els alumnes assisteixen a classes en la seva llengua. Allà la llengua de prestigi és l'alemanya i s'ha hagut d'impedir que l'alumnat de parla italiana pogués accedir a escoles de parla alemanya, a la província de Bozen. També es protegeix l'engadinià, variant del reto-romànic als pobles ladins; aquesta llengua és la que s'usa a les escoles maternals, i després s'ensenyava i s'usa com a instrument d'ensenyament, juntament amb l'italià i l'alemany. D'aquesta manera queda totalment preservada la llengua de la minoria i la de la majoria a uns territoris, i es prepara la llengua de la minoria d'uns altres per a la seva desaparició.

Al Friül-Venècia Júlia la legislació mana que a les escoles maternals, elementals i secundàries, l'ensenyament es faci en la llengua materna de l'alumnat. Però com que aquí es veu que la minoria eslovena no té la mateixa importància que l'alemanya, a les escoles de llengua eslovena, la llengua italiana és obligatòria com a segona llengua, però aquesta obligació no la tenen les escoles de llengua italiana, on no es veuen obligats a ensenyar l'eslovè. Aquí també existeix doble xarxa escolar amb una espècie de bilingüisme asimè-

tric. No oblidem que és l'estat italià qui legisla i intenta complir compromisos internacionals.

### LA SITUACIÓ A SUÏSSA

L'article 116. 1. de la Constitució federal de la Confederació suïssa disposa que l'alemany, el francès, l'italià i el romanx són les llengües nacionals de Suïssa. I l'article 116. 2. diu que són declarades llengües oficials de la

sament, la llengua del cantó. Això no vol dir que no s'hagin suscitat problemes polítics o jurídics al voltant de la llengua docent a alguns cantons unilingües.

Els cantons plurilingües solen funcionar per zones escolars, que coincideixen en part amb zones lingüístiques. Cada zona escolar té una sola llengua d'instrucció. Aquí el que passa és que els individus que tenen una llengua diferent a la

## ... segueix vigint el principi de territorialitat, per damunt del principi de llibertat d'elecció de llengua.

Confederació: l'alemany, el francès i l'italià. Hem de tenir en compte, però, que la decisió sobre la llengua o les llengües oficials de cada cantó suís, és una competència cantonal.

També és necessari explicar que cada cantó té la responsabilitat de la conservació del caràcter ètnic, cultural i lingüístic de la regió, i, per tant, es poden posar legítimament restriccions al lliure ús d'una llengua quan la integritat d'un grup o d'una àrea lingüística està amenaçada. Aiximateix el poder que té cada cantó d'establir la llengua oficial del territori, implica que tengui la possibilitat d'imposar-la com a vehicle d'ensenyament, tant en els centres públics com en els privats.

Per tant, als cantons unilingües suïssos s'imposa el principi de territorialitat: l'única llengua d'instrucció és la llengua oficial del territori. Els membres de la població immigrada, poden escollir ensenyament públic o privat, però no poden triar la llengua d'instrucció, que és sempre, forço-

de la zona que els correspon, poden acudir a un centre d'una altra zona escolar, però segueix vigint el principi de territorialitat, per damunt del principi de llibertat d'elecció de llengua.

En el cantó dels Grisons es va dur als tribunals el cas d'un alumne de llengua romanx, que vivia en una zona escolar de llengua alemanya, després de recórrer diferents sentències es va arribar a la conclusió següent: "Qui viu en un lloc en el qual la llengua materna no coincideix amb la llengua escolar, no té per això cap dret a un ensenyament primari en llengua materna; la llengua materna aliena no comporta per si mateixa que l'ensenyament primari sigui insuficient quan aquest, per a la resta, és suficient." Aquest alumne el que va aconseguir va ésser que el professor que l'hagués d'ensenyar en llengua alemanya, fos de llengua materna romanx, i, per tant, coneixia la llengua de l'infant. Precisament el cantó dels Grisons, té un model especial d'elecció de la llengua de l'escola, ja que aquesta potestat correspon a cada municipi.

S'ha de dir que es fan cursos lingüístics i de suport per a l'alumnat que prové d'un altre cantó, perquè aprengui ràpidament la llengua vehicular de l'escola del lloc on viu.

La llengua romanx, la llengua més minoritària de Suïssa i que no gosa d'oficialitat és la que corre un perill de substitució o de desaparició, perquè fins l'any 1968 no va ésser considerada ni tan sols com a llengua d'examen, en els que es feien per obtenir una titulació, similar al que és aquí el Graduat escolar.

Suïssa manté un equilibri entre les seves llengües majoritàries, i això ho aconsegueix tenint als centres escolars una única llengua vehicular i d'aprenentatge. La llengua minoritària romanxa és respectada com les altres en els seus territoris limitats, a causa del principi de territorialitat, però pateix tots els problemes de les llengües minoritzades, perquè la legislació no la tracta com les altres tres llengües.

#### LA SITUACIÓ AL PAÍS BASC

L'article 15 de la Ley básica de normalización del uso del Euskera del 24 de novembre de 1982 disposa que:

*"Se reconoce a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos."*

### **... al País Basc varen establir una doble xarxa escolar, una per a cada una de les dues llengües oficials, ...**

Això suposa la lliure elecció de la llengua docent, i, a més, suposa un model anomenat de separatisme lingüístic elec-

tiu. Recordem que hem vist models de separatisme lingüístic no electius. Per tant, al País Basc varen establir una doble xarxa escolar, una per a cada una de les dues llengües oficials, encara que s'impartís aquest doble ensenyament en un mateix centre escolar.

Però també s'ha de dir que en un decret del 1983, es varen crear tres models d'ensenyament:

- Un en el qual s'impartien totes les matèries en euskera, i a més s'estudiava el castellà.

- Un altre en el qual s'impartien l'euskera i el castellà, i la resta de matèries es feien en una de les dues llengües (semblant al que es vol fer aquí ara).

- I el tercer, en el qual s'imparteixen totes les matèries en castellà, i a més s'estudia l'euskera.

S'ha de dir que els dos primers models són els que han anat augmentant el percentatge d'alumnes escolaritzats, mentre el tercer model ha anat disminuint.

Com tots sabem, per aquestes i per moltes altres circumstàn-

cies, l'euskera no s'ha normalitzat al País Basc, ni a la societat ni a l'escola.

### **Quines són les perspectives de la nostra situació?**

La nostra situació actual revela un notable fracàs de la política lingüística duta a terme pel Govern Balear en els últims 19 anys, en els quals ha tengut competències quant a l'ensenyament de i en

### **...revela un notable fracàs de la política lingüística duta a terme pel Govern Balear en els últims 19 anys...**

català. Que aquest sistema hagi possibilitat que alumnes que avui tenen 17 anys, nascuts a Palma, hagin arribat a acabar l'ESO, sense haver aconseguit la comprensió oral de la llengua catalana és un fet inconcebible, però cert. I si el tant per cent d'aquest alumnat és petit, hem d'afirmar amb rotunditat que el tant per cent dels que no han arribat a aconseguir una expressió normal en la llengua pròpia del nostre país, és molt elevat. Ja no parlem de l'ús que fan els joves de la llengua catalana, als llocs més poblats de Mallorca, com poden ser la costa i Palma.

Joan Melià a *La llengua dels joves* diu: *"La mateixa situació fa, en canvi, que la majoria dels joves usin el castellà amb molta freqüència i que, sigui quina sigui la seva llengua familiar, se sentin més capacitats en coneixements de castellà que de català. Aquesta creença pot explicar part del poc ús que els joves illencs fan del català en situacions lliures."* Queda clar que Melià ha fet un estudi seriós aquests darrers anys sobre la situació sociolingüística dels joves, ja que totes les dades i conclusions provenen de la seva tesi doctoral, que



reafirma que el que s'ha fet a nivell escolar, no ha servit per veure un poc de llum en el llarg camí de la recuperació i de la normalització lingüística.

Nosaltres tenim com a perspectiva pròxima de futur la posada en marxa del **decret de mínims**, del qual encara com hem dit abans no s'ha fet

ció lingüística, en cap cas no s'ha endegat un model educatiu semblant al nostre, però també hem de saber quines són les arrels d'aquest decret i quin seria el model que es pogués admetre dins l'estat espanyol.

El model que nosaltres hauríem de seguir ara mateix és el que es pràctica al princi-

3) tots els nens en la mateixa aula, però rebent la meitat d'assignatures en català i la meitat en castellà; i

4) la més sofisticada, que podríem denominar immersió quadrada: cursar la primera etapa escolar íntegrament en llengua materna, i la segona íntegrament en l'altra llengua."

## **... dues generacions seran més que suficients per convertir la llengua catalana en una llengua morta, ...**

res, un curs més que s'ha perdut sense moure's un dit de part del Govern Balear, o de part de la Conselleria corresponent, i, aquí és on s'ha de gratar per trobar explicacions, no hi ha voluntat normalitzadora en el partit governant, *qui dies passa anys empeny*, diu la dita popular, volen passar el temps sense fer res, i ara el temps és vital. Quasi 300 anys de persecució de la llengua no han aconseguit foragitar-la,

pat de Catalunya, i després seguir avançant. El model català parteix de la immersió durant els primers anys d'escolarització i després se sol continuar en català, però el PP català no ha estat mai d'acord amb aquest model escolar i juntament amb CADECA (associació en defensa del castellà), "Profesores por el Bilingüismo" i d'altres organitzacions semblants han anat plantejant des del 1993 ençà

Ja podem veure on ha nascut aquest decret, d'una oposició frontal a utilitzar un mètode que ha donat rendiment: la **immersió** i quins han estat els seus fonaments i les seves bases teòriques, les del PP català i d'alguns grups propers a Alejo Vidal Cuadras, persones que defensen que la llengua que corre perill és la llengua castellana.

Si el decret de mínims té aquest naixement és degut que el Govern no té cap tipus de política lingüística ni cap tipus de planificació, i que, com tantes altres coses ens venen dictades des de Madrid. Les paraules anteriors han estat motivades perquè a Mallorca existeixen escoles on fa al voltant de 15 anys que s'ensenya en català (Escola Mata de Jonc, C.P. Rafal Vell, C. P. Joan Veny de Campos, C. P. De Montuïri, C.P. Annexa, i d'altres) i on ha quedat demostrat que els alumnes d'aquestes escoles acabaven l'escolaritat obligatòria dominant les dues llengües d'una forma similar. Molts alumnes d'aquestes escoles ja han acabat la carrera universitària (metges, advocats, arquitectes, etc.), i no han tengut cap problema si l'havien d'estudiar en castellà, igualment els que no han seguit cap carrera universitària tenen la possibilitat de desenvolupar-se en la llengua que escullen. Les preguntes són les següents: S'ha fet cap estudi sobre aquesta experiència, per generalitzar-

## **... aquí, a les Illes, no aconseguirem ni poder viure en català les persones que ho desitgem, ...**

però en el nostre temps, dues generacions seran més que suficients per convertir la llengua catalana en una llengua morta, si no canvia el rumb de la barca i agafen el timó de la normalització lingüística els que així els correspon, que són els que governen.

Que aquest decret de mínims no serà cap solució per aconseguir l'ús de la llengua catalana, crec que ha quedat demostrat amb els casos que hem pogut veure de recupera-

diferents propostes totes contràries a la immersió, com podem comprovar a *L'escola i la guerra de la llengua* d'Eduard Voltas, publicat a Escola Catalana núm. 340. Vegem les seves propostes:

1) doble xarxa escolar, és a dir separació dels nens en escoles diferents segons la llengua d'elecció;

2) doble línia, és a dir separar els nens en classes diferents dins la mateixa escola;

la? Ha fet cap estudi el Govern Balear per fer una planificació de la seva política lingüística? No són suficients 15 anys d'experiència?

L'objectiu fonamental d'aquest article és deixar clar que si la política lingüística del Govern Balear es limita bàsicament a l'ensenyament, especialment quant a obligacions i només amb aquest tipus de decret, crec que queda totalment demostrat, que aquí, a les Illes, no aconseguirem ni poder viure en català les persones que ho desitgem, com diu Albert Branchadell a *La normalitat improbable*. Aquest autor, professor de la Universitat Autònoma de Barcelona explica que respecte de la normalització lingüística es poden tenir tres objectius:

1) Objectiu mínim: que els ciutadans que ho desitgin puguin viure en català en tots els àmbits;

2) Objectiu feble: l'objectiu mínim i a més que el català sigui la llengua pròpia de totes les institucions;

3) Objectiu fort: que tothom visqui en català. Branchadell demostra que segons el punt de vista jurídic, la voluntat política i la voluntat popular, al principat de Catalunya no s'assolirà ni l'objectiu feble.

Aquí, a les illes Balears i Pitiüses i amb la planificació lingüística dels nostres governants no podrem assolir ni l'objectiu mínim. □

## TECNOSPORT



PISCINES



TENNIS



SQUASH



POLIESPORTIUS



C/ Gremi dels Boters, 19  
07009 Palma  
Telèfon: 971 43 02 00  
Fax: 971 43 14 80

C/ Deulosal, 19  
Maria de la Salut  
Telèfon: 971 52 53 50



## SANICALOR

Sales de bany

SANITARIS, GRIFERIA,  
CERÀMICA, GRES,  
CALEFACCIÓ,  
AIRE CONDICIONAT,  
ACCESSORIS DE BANY

**Exposició**

Ausiàs March, 38  
Tl. 971 29 12 64  
Fax 971 29 12 65  
07003 Palma de Mallorca

**Exposició, oficines i magatzem**

Gremi dels Boters, 19  
Tl. 971 43 02 00  
Fax 971 43 14 80  
07009 Palma de Mallorca

# La necessària reforma dels cursos de reciclatge

Bernat Joan i Marí

**E**n el procés galopant de llatinització de la llengua catalana, estam consolidant una passa endavant. Cada dia més, als centres d'ensenyament de les illes Balears i Pitiüses, hi ha mestres i professors que han acabat els seus cursos de Reciclatge en Llengua Catalana i Cultura de les Balears i estan absolutament incapacitats per impartir una classe en català.

## UNA CONTRADICCIÓ FLAGRANT

Això s'ha pogut comprovar gràcies als avanços que s'han produït pel que fa a l'exigència del coneixement de la llengua catalana per part de l'administració i, per altra banda, gràcies a la redacció de projectes lingüístics de centre a una majoria dels centres d'ensenyament de les nostres illes. Ens trobam -ho he pogut constatar a pràcticament tots els instituts d'Eivissa, i per això em permet de suposar que també passa amb tota fre-

qüència a Mallorca, Menorca i Formentera- amb una situació paradoxal; hi ha professors que, per accedir a una determinada plaça dins l'àmbit de l'ensenyament, acrediten haver cursat el reciclatge (a través del títol corresponent). Aquest títol acredita la seua capacitat per ensenyar en llengua catalana. La placa en qüestió és «bilingüe» (és a dir, la persona que arribi a ocupar-la ha de dominar les dues llengües oficials de la nostra comunitat "autònoma": català i espanyol). Tot en regla. Però, ai las!, a l'hora de la pràctica vénen els problemes. El professor (o la professora) en qüestió té el títol acreditatiu de la seua capacitat d'ensenyar en català, però en realitat seria absolutament incapaç d'impartir la classe en la nostra llengua.

Com es pot solucionar el problema? Cal reconèixer que és de mal endreçar, perquè es produeix una contradicció flagrant entre la titulació exigida i els coneixements reals d'aquesta persona. Si duu el cer-

tificat d'aptitud dins la butxaca, l'administració no li pot negar la plaça. Però si no pot impartir les classes en llengua catalana, tampoc no pot obtenir-la. La situació és kafkiana: un tal professor no pot deixar de tenir ni tenir la plaça al mateix temps. És i no és.

Tenint en compte que el problema no se sol posar damunt la taula, no sol ser -per tant- problema: el professor reciclat que accedeix a la plaça «bilingüe» passa olímpicament d'impartir les seues classes en català, i punt. (Potser un altre professor, sense el reciclatge acabat, podria ensenyar en català, però, ai las!, no té els papers a punt).

Qui ha de solucionar aquestes disfuncions evidents? La inspecció? Les més altes instàncies de la Conselleria d'Educació i Cultura? El director de cada centre? El cap del departament on vagi a raure l'hipotètic professor a què ens estam referint?



I, en segon lloc, com se soluciona la qüestió? Se li suspèn el reciclatge, malgrat tenir-lo aprovat, perquè és incapaç d'impartir una classe en català? Se li fa un nou examen? I qui l'hi fa? La Conselleria? El director del centre? El cap de Departament? El cap del Departament de Llengua Catalana?...

## **UN RECICLATGE NO CAPACITADOR**

El problema de fons -a banda dels incompliments flagrants de la legislació vigent- el constitueix el fet que, a hores d'ara, els cursos de Reciclatge no capaciten realment els professors i les professores per impartir llurs classes en català. El Reciclatge ha esdevingut una mena de fàbrica de títols perquè la gent pugui fer algun puntet per a trasllats o per obtenir plaça si hom encara no gaudeix de la condició de funcionari de carrera.. Així, cada dia hi ha més professionals de l'ensenyament que poden presentar papers de la seua capacitat per ensenyar en català, però l'augment d'aquesta capacitat real no és paral·lel a l'augment de l'expedició de títols.

Per tal d'arreglar aquesta disfunció més que evident, caldria reestructurar els cursos de reciclatge i replantejar-se el sistema d'avaluació.

Quant a la reestructuració dels cursos, caldria incidir en les assignatures i en els temaris. Per exemple, les assignatures de llengua haurien de comptar amb més temps i dedicació a les pràctiques de llengua oral. Avui dia hi ha gent que acaba el reciclatge sense fer faltes d'ortografia, dominant relativament bé la gramàtica.. però sense parlar català! La llengua oral consti-

tueix l'instrument fonamental en mans del professorat. De la llengua parlada ens valem fonamentalment a l'hora d'impartir les nostres classes. El primer objectiu dels cursos de Reciclatge ha de ser que les persones que hi assisteixen arribin a tenir un català parlat suficientment fluid. Això és la base, i sense això tant fa el que es faci, que no tindrà cap sentit.

S'hauria de buscar, així mateix, un lligam directe entre els cursos de Reciclatge i les classes impartides per les persones que s'hi apunten. Els cursos haurien de servir bàsicament com a element de suport a les classes impartides en català, haurien de constituir un instrument directament entroncat amb el dia a dia de l'activitat educativa dels mestres en procés de reciclatge.

Quant a l'avaluació, també caldria canviar-ne radicalment els plantejaments. Quin és l'objectiu dels cursos de Reciclatge? Capacitar el professorat per ensenyar en català. Així, doncs, l'avaluació caldria fer-la en funció no de la gramàtica que es conegui o de la capacitat d'omplir buits amb as o es, sinó de la capacitat d'ensenyar en català. La meua proposta, en aquest sentit, seria que l'avaluació constàs d'una prova teòrica i d'una prova pràctica prèvia. La prova teòrica tendria les mateixes característiques que té fins ara. La prova pràctica consistiria a avaluar una classe -en temps reals, al centre on s'ensenyi i davant els alumnes de cada dia- de la profesora o el professor avaluat, impartida en llengua catalana. Caldria veure la fluïdesa de l'explicació, la correcció del llenguatge usat, la capacitat d'usar terminologia pròpia de la seua assignatura en llengua catalana, etc.

**Cada dia hi ha més professionals de l'ensenyament que poden presentar papers de la seua capacitat per ensenyar en català, però l'augment d'aquesta capacitat real no és paral·lel a l'augment de l'expedició de títols.**

**Si una persona aprèn una llengua però després no l'usa, acaba «desaprenent-la».**

**Es comença a produir profusament entre el professorat el fenomen de l'analfabetisme de recaiguda.**

Amb aquest tipus d'avaluació es garantiria que no hi hagués ningú amb un títol de reciclatge a la butxaca i que alhora estigui radicalment incapacitat per ensenyar en català.

## I COMBATRE L'ANALFABETISME DE RECAIGUDA

Si una persona aprèn una llengua però després no l'usa, acaba «desaprenent-la». Això es dona freqüentment amb les llengües minoritzades: els estudiants aprenen la llengua dins l'àmbit de l'ensenyament, però no l'usen en el seu medi social. Amb el temps, van oblidant les destreses lingüístiques que han après a l'escola o a l'institut, i al cap dels anys estan impossibilitats de funcionar en aquella

llengua que un dia (relativament) havien arribat a mig dominar. D'aquest fenomen, en sociolingüística, se'n diu «analfabetisme de recaiguda».

És veritat que, en aquestes circumstàncies, resulta més fàcil tornar a recuperar la llengua que no si comences des de zero, però, en qualsevol cas, es requereix novament un treball a realitzar.

L'analfabetisme de recaiguda, evidentment, no es dona només entre els alumnes, sinó que el podem anar trobant (crec que cada dia més) entre membres del professorat. Un professor que es recicli i que arribi a tenir un cert domini de la llengua catalana pot estar, al cap d'uns quants anys, altra vegada incapacitat per ensenyar en català si, després de reciclar-se, ha continuat impartint les seues

classes en espanyol (com fan la majoria dels professors hispanoparlants reciclats).

Evidentment, el nostre sistema educatiu no té resposta per aquests casos. Com resoldre una situació d'analfabetisme de recaiguda? Fent tornar a reciclar el professor o la professora en qüestió, si té el títol que li acredita els coneixements suficients de llengua catalana? Fent un examen cada tants d'anys, per comprovar que els nivells de català continuen en bon estat?

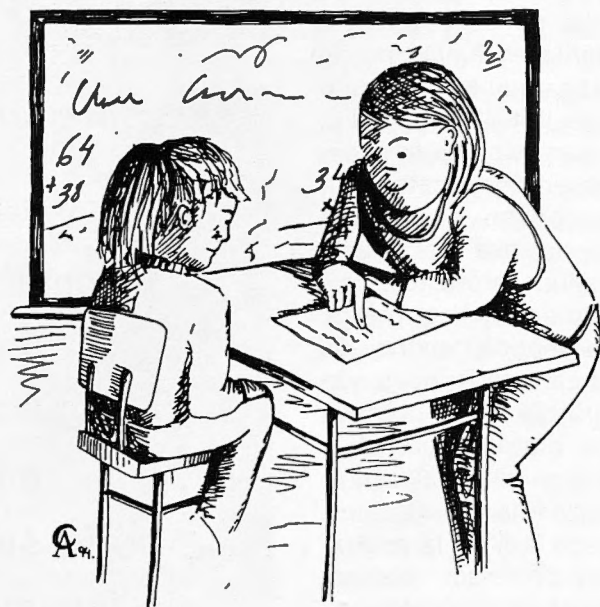
La qüestió encara no s'ha plantejat, però s'hauria de posar sobre la taula, si és que hom pensa, algun dia, trobar-hi una solució.

En resum, els cursos de Reciclatge de Llengua Catalana i Cultura de les Balears actualment no compleixen la seua funció. Hi ha persones reciclades que es troben absolutament incapacitades per ensenyar en català. Així mateix, es comença a produir profusament entre el professorat el fenomen de l'analfabetisme de recaiguda.

Tenint tot això en compte, consider que he de fer dues consideracions finals:

a. S'ha de replantejar radicalment l'organització i la filosofia dels cursos de Reciclatge, així com el sistema d'avaluació.

b. Si realment es vol exigir el coneixement de la llengua catalana als opositors i a les opositores que es presentin aquest estiu a les nostres illes, caldria fer una prova de llengua prèvia a l'oposició. No s'hi val -i ho escric com a professor dels cursos de Reciclatge i, per tant, com a coneixedor de primera mà del tema- a acceptar un paper que certifiqui que un s'ha reciclat. □



# MAIG 1998

## Novetats

### PROGRAMES AVALUACIÓ

**CASTEJÓN, F. J.**  
Evaluación de programas  
en Educación Física.  
1996, 188 p. 2.500 pts.

### JOC I EDUCACIÓ FÍSICA

**TRIGO, E.**  
Aplicación del juego tradicional en  
el currículum de Educación Física.  
Vol I. Bases teóricas  
Vol II. Aplicaciones.  
1994, 728 p. 4.950 pts.

**ZAPARROZHANOVA, L. P.**  
**LATYSHEVICH, L. A.**  
Juegos activos.  
Educación Primaria y E:S.O.  
1996, 234 p. 2.200 pts.

### APRENTATGE I ESPORT

**RUIZ, L. M.**  
Deporte y aprendizaje.  
Procesos de adquisición y desarrollo  
de habilidades.  
2a edició, 1997, 286 p. 1.600 pts.

### DESENVOLUPAMENT

**LE BOULCH, J.**  
El movimiento en el desarrollo  
de la persona.  
1997, 339 p. 3.400 pts.

### EDUCACIÓ ESPECIAL I DISCAPACITAT

**GALLARDO, M. V.**  
**SALVADOR, M. L.**  
Discapacidad motórica. Aspectos  
psicoevolutivos y educativos.  
1994, 323 p. 2.700 pts.

**SOTO, A.**  
Educación Física en niños con  
necesidades educativas especiales.  
1996, 255 p. 2.500 pts.

**DE ANDRÉS, T.**  
**MOYÁ, J.**  
**PEÑA, A. I.**  
Alteraciones motoras en el desarrollo  
infantil. Análisis de casos prácticos.  
1997, 127 p. 1.510 pts.

### DIDÀCTICA EDUC. FÍSICA

**URENA, F. (Coord.)**  
Unidades didácticas  
para Bachillerato I.  
1997, 217 p. 2.575 pts.

**YAGÜE, J. M.**  
**LORENZO, F.**  
Unidades didácticas  
para Secundaria VII.  
Fútbol: una propuesta curricular  
a través del juego.  
1997, 125 p. 2.575 pts.

**DÍAZ, J.**  
Unidades didácticas  
para Secundaria VI.  
Juegos y actividades sobre patines  
en línea. El hockey en la escuela.  
1997, 159 p. 2.575 pts.

**BAILACH, M. J. (i altres)**  
Unidades didácticas  
para Primaria VI.  
Exploremos nuestras habilidades.  
Somos espontáneos y naturales.  
Disfrutamos jugando.  
1997, 144 p. 2.575 pts.

**BAILACH, M. J. (i altres)**  
Unidades didácticas  
para Primaria V.  
Descubrimos el cuerpo. Somos  
equilibristas. Perdidos en el es-  
pacio y el tiempo.  
1997, 136 p. 2.575 pts.

**A.A.V.V.**  
La educación física y su didáctica.  
1994, 230 p. 2.080 pts.

**TORO, S.**  
**ZARCO, J. A.**  
Educación Física para niños  
y niñas con necesidades  
educativas especiales.  
1995, 369 p. 3.200 pts.

### RENDIMENT ESPORTIU

**ROYO, J. F.**  
El rendimiento motor y la enseñanza  
de la Educación Física (10-13 años).  
1997, 150 p. 2.330 pts.

### PSICOLOGIA DE L'ESPORT

**VALDÉS, H. M.**  
Personalidad y deporte. Avances im-  
prescindibles para el educador físico.  
1998, 236 p. 2.230 pts.

**WEINBERG, R. S.**  
**GOULD, D.**  
Fundamentos de Psicología  
del deporte y el ejercicio físico.  
1996, 592 p. 6.500 pts.

**CRUZ, J. (Ed.)**  
Psicología del deporte.  
1997, 335 p. 3.275 pts.

**VALDÉS, M.**  
La preparación psicológica  
del deportista.  
Mente y rendimiento humano.  
1996, 175 p. 2.200 pts.

### ESPORTS

**PIMENOV, M. P.**  
Voleibol. Aprender y progresar. Más  
de 500 ejercicios del servicio, pase,  
remate y bloqueo.  
1997, 297 p. 2.750 pts.

**OLIVOS, R.**  
Fútbol: Análisis del juego.  
1997, 144 p. 1.600 pts.

**VARY, P.**  
1000 ejercicios y juegos  
de Baloncesto.  
1995, 215 p. 3.275 pts.

**PAPPAS, M.**  
Actividades acuáticas. Ejercicios de  
tonificación, cardiovasculares y de  
rehabilitación.  
1998, 227 p. 2.300 pts.

# mbat

## Llibres

Pge. Papa Joan XXIII, 5-E  
• Geranis Centre  
Tel. 71 33 50 Fax 72 04 44  
• 07002 Palma de Mallorca



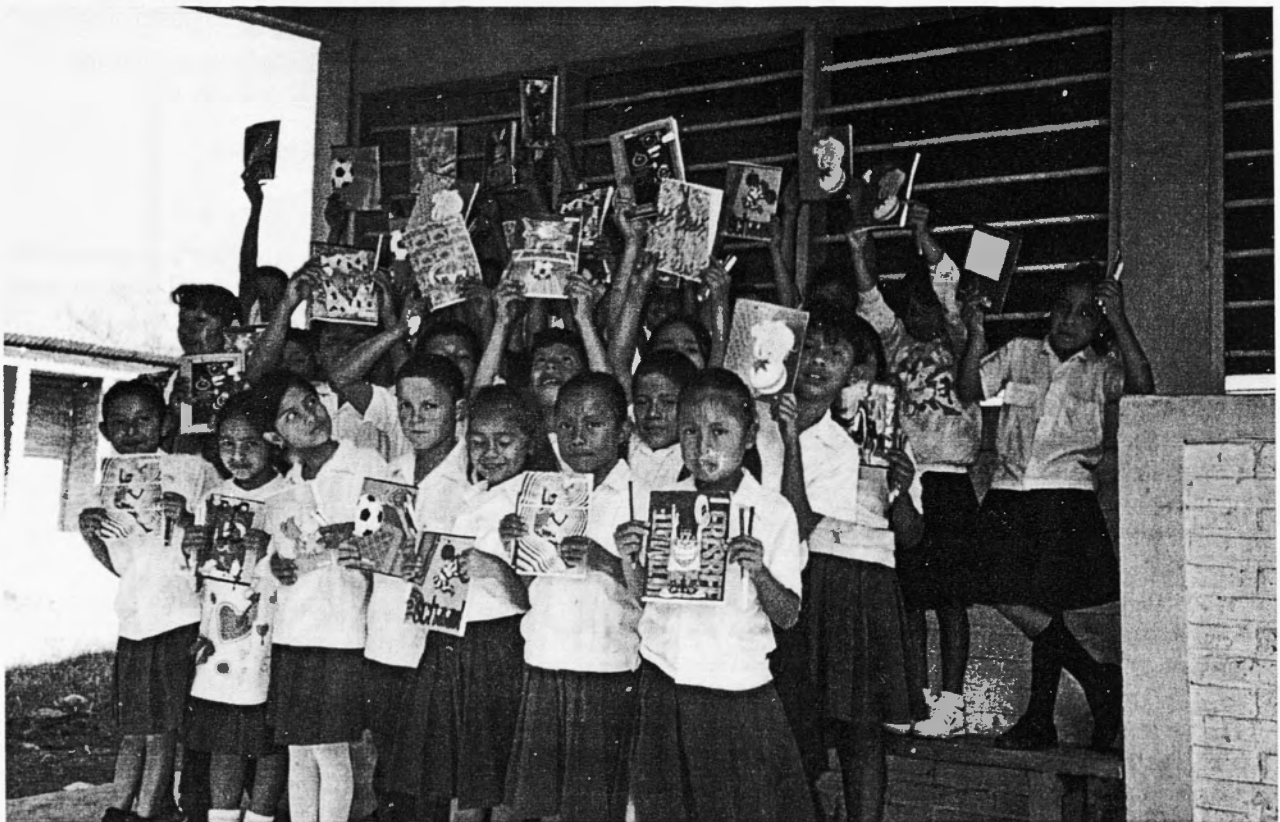
# La solidaritat en el terreny educatiu amb Centreamèrica

Pere Polo Fernández \*

La solidaritat educativa de l'STEI amb Centreamèrica no ha començat amb les 16 catalanes i catalans de Magisteri de la Universitat de Vic, que han realitzat les seves

pràctiques de la carrera a Guatemala; però, sí que ha representat un salt qualitatiu important. S'ha obert un nou horitzó en el camp educatiu: integrar l'activitat solidària,

que sovint ha estat reduïda al voluntarisme humanista i fins i tot "missioner", com a part de la formació acadèmica dels futurs Diplomats de Magisteri; és a dir, a una activitat pro-



*Alumnes d'Hondures mostrant el material escolar entregat per la Confederació d'STEs el curs passat.*

ductiva pels dues parts interessades.

Tanmateix, això no ha sorgit *per se* del no-res. Cal recordar que l'any 96, en un dels viatges periòdics al continent americà que realitzo en nom de l'STEI i FUNCOE (Fundació Cooperació i Educació) vaig coincidir amb l'amic Jaume Carbonell, director de la revista Cuadernos de Pedagogía i Prof. de la Universitat de Vic. Així que durant el viatge va sorgir la idea d'impulsar un projecte educatiu solidari amb els companys ensenyants de Guatemala; tal com ja ho estava fent la Universitat de Vic amb els companys del Salvador. Més endavant, tots dos, anàrem perfilant aquesta idea i l'abordàrem des de dos fronts distints, però complementaris.

El primer fou en un nivell sindical, partint de treballadors docents que ja fan feina. A través d'una carta de solidaritat i amistat entre el Sindicat de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament de les Illes (STEI) i els distints sindicats de Centreamèrica: Sindicato de Tabajadores y Trabajadoras de la Educación de Guatemala (STEG), Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños (ANDES) i El Colegio Profesional de Superación Magisterial Hondureño (COLPROSUMAH), establiren la realització de tallers i seminaris de formació del professorat. Des de llavors, l'STEI s'ha dedicat a cercar especialistes en cursos formació de molt diversa índole, com per exemple: planificació i gestió educativa, innovacions metodològiques, tallers de reciclatge de materials en desús, didàctica de la música, lectoescriptura... Des del 96 ençà, el nostre professorat d'arreu dels Països Catalans ha lliurat els seus serveis, de manera despresa, durant les seves vacances d'estiu.

No cal dir, que després de l'èxit i continuïtat d'aquests cursos de formació, l'STEI ha tingut present que calia impulsar uns nivells de solidaritat superiors. Em refereix al segon front que esmentàvem més amunt: la solidaritat d'estudiants de magisteri que estan

Prof. Carlos Enrique Fuentes en unes jornades de sensibilització sobre "La necessitat de la solidaritat educativa a les escoles de Guatemala, després dels Acords de Pau", que havia organitzat l'STEI, es posaren les bases per donar formalitat al projecte i el mes



*Signatura del conveni per a la realització de pràctiques a Guatemala entre STEG i la Universitat de Vic.*

en el tercer any de la seva carrera. Per materialitzar aquesta idea, tal com esmentàvem abans, calia cercar un tipus d'experiència que ens fos beneficiosa recíprocament, que no representés cap tipus de desgast per la gent implicada. Des del Sindicat, teníem molt clar que la millor forma fer-ho era implicar institucions educatives en l'ensenyament reglat d'aquest país.

Després de proposar aquest segon projecte al Prof. Carlos Enrique Fuentes, Secretari d'Actes i Acords del Sindicat de l'STEG, ens plantejà diferents opcions: realitzar les pràctiques docents a escoles urbanes centrals i perifèriques de la capital de Guatemala; fer el mateix en les zones urbanes i en la zona rurals de Mazatenango, cap departamental del Suchitepéquez.

En l'octubre de l'any passat, aprofitant la presència del

de novembre es signà el Conveni de col·laboració entre la STEG i la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic (FEUV).

D'aquest manera, es concreta que el període de pràctiques dels mesos de gener i febrer seria desenvolupat en dues fases:

- Durant la primera fase, la primera quinzena del mes de gener, la qual, coincidia amb les vacances dels escolars guatemalencs, però no del professorat, els estudiants catalans col·laborarien amb les mestres i els mestres en la preparació del curs. Es tractava d'una fase de coneixement, observació i adaptació.

- Durant la segona fase, a partir de la segona meitat de gener i la primera del mes de febrer, els estudiants haurien de realitzar el practicum amb l'alumnat nadiu del país.

Per això, les dues parts adquirien compromisos, com per exemple: la Universitat de Vic garantiria la preparació i formació del projecte als alumnes interessats en participar en el projecte i l'STEG vetllaria perquè el projecte s'ajustés a les necessitats educatives. Això quedaria reflectit amb el següent.

Per part de la FEUV, es comprometia a la participació voluntària en les pràctiques d'un nombre màxim de 16 estudiants entre els de tercer cicle de Magisteri i a l'enviament del currículum de cada participant, abans de juliol de l'any passat, on es faria constar el seu historial acadèmic, experiència laboral i de voluntariat i l'especialitat que cursa. També, s'exposarien els motius de la realització del practicum. Cada estudiant cobriria, per compte pròpia, les despeses de desplaçament i d'allotjament en famílies. Per altra banda, FEUV es comprometia, també, a l'organització d'un seminari previ sobre la realitat de Guatemala i la cooperació. El Dept. de Ciències de l'Educació seria l'interlocutor vàlid per decidir en les qüestions d'organització i assessorament pedagògic i tècnic del projecte de pràctiques. Un parell de professors de la Universitat serien enviats a Guatemala per tutoritzar el període de pràctiques i visitar els centres educatius on els estudiants farien feina, com fou el cas de n'Isabel Carrillo, del Dept. de Ciències de l'Educació, i de na Maica Bernal, del Dept. d'Educació Infantil.

Els estudiants de la FEUV, a part d'exercir com a mestres i

ajudants en els centres designats per l'STEG, es comprometien a la participació en les tasques de caràcter educatiu que els encomanaren els centres respectius, com: el disseny i confecció de material, participació puntual en les activitats de formació inicial i permanent del professorat. Al final, els estudiants haurien de lliurar una memòria de pràctiques a la FEUV.



*Jaume Carbonell amb els estudiants que partien a fer les pràctiques a Guatemala.*

Per altra part, l'STEG es comprometia a: la coordinació i tutoria de les pràctiques en totes les seves vessants. Això vol dir que el nomenament, per part de l'STEG, del Prof. Carlos Enrique Fuentes seria el coordinador-tutor intern que tindria les seves funcions de: visitar els centres, mantenir reunions amb els estudiants i garantir l'avaluació per part del professorat de cada centre que tutoritzi les

pràctiques. STEG també es comprometia a seleccionar, durant els mesos previs a gener i febrer, i comunicar a la FEUV els centres educatius on els estudiants realitzaran les pràctiques, que haurien d'ésser d'acord amb els perfils acadèmics dels estudiants en qüestió. En el tema de l'allotjament, l'STEG garantiria la residència dels estudiants en famílies o en centres gestionats pel sindicat. A més a més, l'organització es comprometia que, durant el període de pràctiques, els estudiants catalans realitzarien visites a organitzacions i centres d'interès per llur formació pedagògica.

La nit del 3 de gener d'enguany arribaren 16 estudiants de la FEUV. Tal com s'acordà: 6 d'aquests estudiants foren destinats a centres d'Educació Especial; 2 en centres d'Educació Infantil i 8 en centres d'Educació Primària. Les pràctiques es realitzaren a la ciutat de Mazatenango, uns dos-cents quilòmetres de la capital. Allí van ser presentats als directors i professors de les escoles seleccionades, així com, als membres de les famílies on serien

allotjats. L'acte inaugural, es celebrà a l'Institut Bàsic Experimental " Lic. Julio César Méndez Montenegro" la presentació va ser a càrrec de la Supervisora d'Educació Primària Urbana de Mazatenango.

El dia següent, van ser present a una assemblea departamental de mestres on pogueren conèixer alguns aspectes de la problemàtica educativa del departament i del país.



Ja a partir del dijous, dia 8 de gener, iniciaren la seva pràctica docent, ajudant: en la inscripció de nins i nines en les diferents escoles i en la planificació de cursos. Juntament, amb l'observació, en els dies posteriors, de l'organització i del funcionament de cada centre i de la forma d'actuar dels docents titulars i no titulars, els serví per reflectir en la seva memòria final de les pràctiques el desenvolupament del processos de diagnòstic de les necessitats. Al mateix temps, els estudiants desenvoluparen projectes escolars en cada centre de pràctiques, entre els quals es tingué en compte el següent: organització i ús de biblioteques escolars, de centres de recursos didàctics per a mestres; redacció i elaboració d'una revista escolar; organització de grups de teatre i cant; organització i ús dels espais educatius i grups flexibles, així com, tallers de l'ensenyament de la matemàtica en l'escola infantil.

Per altre costat, els estudiants de pràctiques, també realitzaren projectes socials en els barris o colònies on residiren. Això propicià els intercanvis de país a país, alhora alguns d'ells, es van oferir a realitzar xerrades d'orientació i assessorament escolar als nens i joves de les famílies veïnes. Vertaderament, l'apropament als membres de les famílies que els allotjaven fou una de les grans fites d'aquest encontre, ja que molts d'ells no havien tingut mai una relació tan estreta amb estudiants d'altres països.

Com a activitat de temps lliure, els caps de setmana foren aprofitats per conèixer les parts més interessants de Guatemala, com: els diferents aspectes de la Capital, el mercat de Totonicapán, centres de teixits i terrisseria, els Banys

termals de Almolonga, les Runes de Copán a Hondures, del Castell de St. Felip, Livingston i la monumental ciutat maia de Tikal, per dir-ne uns quants exemples.

L'11 de maig, es té previst una avaluació final de les memòries dels participants i un acte públic d'aquests davant els actuals alumnes de 2n curs de la carrera.

## **L'STEI té previst per enguany dos objectius:**

### **Creació de Centres de Recursos a Guatemala.**

### **Implicació d'altres universitats en el tema de les pràctiques**

De moment, he pogut tenir en les meves mans l'informe pedagògic per part de l'STEG. En forma de síntesi, simplement em limitaré a reproduir algunes cites literals prou significatives: "(...) *en una apreciación muy objetiva puede decirse que el desarrollo del Proyecto fue un verdadero éxito, tanto en lo pedagógico y docente como en lo cultural y social, dado que los estudiantes se portaron como verdaderos profesionales de la educación y además se hicieron querer tanto de los docentes, como de las escuelas seleccionadas así como por los niños y padres de familia, igual ocurrió con los miembros de*

*cada una de las familias con las cuales compartieron las 6 semanas.*"

Ja per acabar, m'agradaria recordar que l'STEI, des del seu front, enguany ha tornat ofertar cursos de formació pel mes de juliol. I seguint la línia iniciada pels 16 estudiants, l'STEI s'ha proposat dos objectius:

1) Engegar una campanya de creació de Centres de Recursos (CPRs) per les escoles de Guatemala, mitjançant l'abastament de tot tipus de material didàctic i pedagògic, tal com el que van iniciar aquests catalans a Mazatenango.

2) Intentar d'implicar altres universitats, com la UIB a ca nostra, amb la idea de seguir el mateix model de pràctiques de magisteri de la Universitat de Vic. □

\* *Secretari Gral. de l'STEI*

*Actualment, els cursos de formació solen estar organitzats per FOMCA (Federación de Organizaciones Magisteriales de Centroamérica que aglutina 13 organitzacions i sindicats d'educadors d'Honduras, El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Costa Rica i Panamà)*

# “GUATEMALA: MAI MÉS”

## L'INFORME QUE VA PODER COSTAR LA VIDA AL BISBE GERARDI

**D**os dies abans de ser assassinat, el bisbe Juan Gerardi va presentar l'informe que dóna compte de 36 anys d'horror a Guatemala. Algun periodista el va qualificar aquest informe com “l'horror, amb noms i llinatges”.

L'informe va ser el darrer projecte del bisbe Gerardi, brutalment assassinat el passat dia 26 d'abril, a ca seva, a la capital de Guatemala. Bisbe de la diòcesi de Quiché entre 1974 i 1980, Gerardi fou testimoni en primera línia dels enfrontaments. “Va veure el terror i la cultura del silenci que es va establir en el país i volia rompre aquesta realitat. Que la memòria servís per dignificar les víctimes”. Ho explica el metge de Bilbao Carlos Berestain, coordinador general del document i col·laborador del bisbe.

El resultat són 1.740 pàgines distribuïdes en quatre toms, que varen ser presentades pel propi Gerardi 48 hores abans de ser assassinat.



*Celebració del Día de las Fuerzas Armadas. Desfilada pels carrers de Ciudad de Guatemala del temut i poderós ejèrcit guatemalenc.*

La recollida d'informació per part dels entrevistadors no va ser gens fàcil a causa de la por imperant entre la gent. “¿Qué tal si mañana o pasado que estoy dando esta entrevista viene la muerte para mi persona?, es queixava un dels declarants.

L'informe *Guatemala: nunca más* és una espècie d'estadística detallada del terror. El tom primer del llibre dedica

un espai destacat a les tropel·lies sense nom comeses contra dones i infants. N'és un exemple el testimoni del cas 6335, corresponent a Barrillas, poblet de Huehuetenango, de l'any 1981: “Las mujeres que iban embarazadas, una de ellas que tiene ocho meses, ahí la cortaron la panza, le sacaron la criatura i lo jugaron como pelota, y la dejaron colgada de un árbol”. O aquest altre: “El 24 de diciem-

bre del 80, crec, cuando començó ya a matar a la gente y parece que en ese momento fue matado un niño con su mamá... ahorita me recuerdo que sí, donde ellos dejaron matado al nene o a la nena, que con un leñazo en la cabeza, y salió así el cerebro para afuera" (Cas 1280, Palob, Quiché, 1980)

S'hi troben dades sobre percentatges de violacions, matances, assassinats d'infants... Quants de crims foren comesos per l'exèrcit, quants per la guerrilla, etc. Segueixen alguns exemples.

**600** voluntaris participaren en el projecte (anomenats *animadors de la reconciliació*) que es dedicaren a recollir els records de les víctimes i els botxins. En molts de casos els entrevistadors eren a la vegada víctimes i varen haver de relatar la seva pròpia experiència.

**228** fou el nombre de tallers de capacitació per a *anima-*

*dors de la reconciliació* que s'organitzaren en 18 departaments del país.

**61%** dels testimonis s'enregistraren en llengües maies.

**37.000** fets violents documenten els quatre toms de l'informe.

**1.400** és el nombre de persones susceptibles de ser acusa-

(79,2%) i a la ex guerrilla de 5.117 homicidis (9,3%)

**50.000** és la xifra de desapareguts.

**17.000.** A manera de símbol, 17.000 de les 55.000 víctimes identificades figuraran amb noms i llinatges en unes plaques de marbre que es col·locaran a la catedral capitalina.

**“Va veure el terror i la cultura del silenci que es va establir en el país i volia rompre aquesta realitat. Que la memòria servís per dignificar les víctimes”.**

des de crims i violacions contra els drets humans –majoritàriament membres de l'exèrcit.

**43.580** Guatemala: nunca más acusa les Fuerzas Armadas de ser culpables de 43.580 assassinats dels 55.000 citats

**El darrer nom que es pensa afegir és el del propi bisbe Juan Gerardi. □**

*Dades extretes de l'informe del Diari “El Dia del mundo”, de 26 d'abril de 1998.*

**RESTAURANT**

**SA CREU**



**CUINA MALLORQUINA**

**MENÚ DIARI**

Ctra. Manacor - Inca, km. 9 ·  
Tel. 971 83 02 46  
07520 PETRA

**BATEJOS - NOCES**  
**COMUNIONS**  
**MENJARS D'EMPRESA**



**SALES CLIMATITZADES**



# II Congrés Pedagògic Centreamericà d'Educació i Medi Ambient

Pere Polo Fernández \*

**D**es de fa uns anys la confederació d'STEs i alguns dels sindicats confederats, a través del 0,7% dels seus pressuposts, està duent a terme diferents activitats de solidaritat a Centreamèrica.

Aquest any, la FOMCA (Federación de Organizaciones Magisteriales de Centroamérica, que aglutina 13 organitzacions i sindicats d'educadors d'Hondures, El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Costa Rica i Panamà), preocupada pels greus problemes medioambientals, va decidir d'organitzar amb els fons mencionats el II Congrés Pedagògic Centreamericà d'Educació i Medi Ambient.

Del 30 d'octubre al 2 de novembre se celebrà el citat congrés, en el Valle de Angeles, Hondures. S'hi varen presentar diverses ponències amb aportacions molt enriquidores a l'hora d'interrelacionar el paper de l'educació amb el medi ambient. Cal destacar-ne la dels companys de

l'STEG (Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala), titulada: Els problemes ambientals a l'educació i el paper de les organitzacions magisterials a Centreamèrica".

Tal com deia el document final del Congrés "La regió centreamericana es planteja el conflicte entre la recerca del benestar econòmic i social i la conservació dels recursos na-

turals, basta una mirada a la nostra pròpia realitat per apreciar la magnitud del deteriorament ambiental, una solució, o potser un savi compromís, s'han de trobar per satisfer les necessitats de l'home sense destruir el seu entorn ni els mitjans de manteniment de les generacions futures".

És un fet evident que la terra està exposada a l'acció lenta i imperceptible de factors que



*Companys i companyes de Centreamèrica celebrant el Congrés d'Educació i Medi Ambient realitzat amb ajut de la Confederació d'STEs.*

modifiquen les seves característiques físiques, això no obstant, és l'home qui contribueix al dany tal vegada amb els pitjors resultats, producte de les seves irreflexives accions. Per citar alguns exemples significatius, veuríem que la degradació del sòl a Centreamèrica, com a la resta del món, contribueix a la disminució de la producció d'aliments, per la qual cosa els governs es veuen en la necessitat d'importar-los d'altres àrees del planeta. Per citar el cas d'Hondures, diríem que els sòls hondurenys, que havien estat un orgull per la seva alta fertilitat, avui són improductius per efecte dels rius, tan importants com el Ulúa, Chamalecón, el Lean, l'Aguan i altres, que avui es troben contaminats per productes químics.

També, l'ús indiscriminat de fertilitzants químics acaba per afectar la vida de les plantes, animals i l'home mateix. Per una part, la desforestació causada per la pluja àcida, les pràctiques agrícoles equivocades i la tala indiscriminada contribueixen de manera decisiva a aital deteriorament. Si es mantén aquest ritme, els boscos de Nicaragua hauran desaparegut l'any 2025. Els boscos hondurenys desapareixen sense aturar per les cremes, l'agricultura migratòria i el saqueig criminal. Segons els estudis oficials, desapareixen entre 80 i 100 mil hectàrees de bosc a l'any. A El Salvador tot just queda el 2% de boscos tropicals en tot el territori nacional, hi ha 30 espècies de flora en perill imminent d'extinció i 90 espècies d'animals en situació semblant. L'aire es troba contaminat per l'excessiu ús de carburant, els mètodes tradicionals utilitzats en l'agricultura produeixen pèrdues de sòls per l'erosió. Els fems són un altre factor contaminant. A la regió

centreamericana la manca de dipòsits i de procediments per al seu tractament, moltes vegades aquests fems contaminen l'aigua que és igual a dir que contamina la vida de les grans ciutats com de l'àrea rural. En aquest sentit els companys del Sindicat Gre-

Amb aquest panorama, un arriba a la conclusió que si els que tenen capacitat intel·lectual persisteixen en els seus errors i si els respectius governs no assumeixen el problema ambiental amb veritable preocupació i saviesa, nosaltres, amb l'arma de l'e-



*Escolars hondurenys mostrant el material rebut de la campanya de solidaritat d'STEs.*

mial d'Educadors d'Empreses Privades del Salvador manifestaven que el 85% de les aigües superficials dels rius i llacs foren contaminats per rebuïjos industrials al 1990.

Les espècies biològiques de l'àrea s'exposen a desaparèixer. Directament o indirectament l'home s'ha convertit en el pitjor enemic dels minerals, la caça excessiva, la destrucció de l'hàbitat natural destrueix les possibilitats de re-

ducació, sí que podem contribuir a la millora d'aquest patrimoni comú. Efectivament, des dels nivells més baixos de l'ensenyança, el mestre ha de ser "l'agent transmissor de tota una estratègia ambiental" que ha de contribuir a preservar "el poc que ens queda per després començar a recuperar el que està perdut". D'aquesta manera podem arribar a:

- sensibilitzar totes les capes de la població,

## **L'ús indiscriminat de fertilitzants químics acaba per afectar la vida de les plantes, animals i l'home mateix.**

producció d'espècies rapinyaires i la utilització d'arts de pesca que no discriminen la seva presa són alguns dels factors que influeixen i que posen en perill moltes espècies de Centreamèrica.

- introduir un cert nombre de conceptes i d'idees per tal de percebre tals problemes i

- destacar els interessos o valors que intervenen en cada situació.

Això no obstant, la posada en pràctica d'aquest compendi no significa un simple intercanvi d'informacions i coneixements fragmentaris sobre determinats problemes, tals com: la protecció de les espècies amenaçades d'extinció o la contaminació de les zones recreatives. Tampoc no es tracta de comunicar receptes per establir la llista d'elements nocius que existeixen en la regió. Aquestes fórmules parcials han fracassat en la

necessitats de la humanitat. A més aquesta educació ha de contribuir que es conegui clarament la importància del medi ambient en les activitats de desenvolupament econòmic, social i cultural. Per aquest motiu, unànimement, el document va concloure que: *"com a educadors centreamericans conscients de la nostra pròpia realitat, i compromesos amb el present i el futur de la nostra regió, veim que els mestres, per manca de coordinació i*

Rebutjar i criticar enèrgicament la filosofia depredadora del neoliberalisme.

Que cada organització realitzi treballs de capacitació i orientació ecològica en les bases a través de seminaris, fòrums, etc.

Exigir als governs el compliment dels tractats i acords internacionals relacionats amb la conservació del medi ambient, i el fidel compliment de les respectives lleis ambientals.

Exigir als governs la no intromissió de les multinacionals en el respecte de la sobirania ambientalista de cada nació.

Efectuar en cada país campanyes de divulgació permanent en defensa del nostre medi ambient.

Que les resolucions finals d'aquest Congrés el Consell Federal les faci arribar als diferents governs centreamericans i s'avaluï en cada una de les sessions el desenvolupament del que s'ha acordat.

1. Influir en els mitjans de comunicació per tal que s'elaborin programes educatius dirigits a desenvolupar en el públic la consciència, la sensibilitat i la cultura de la defensa del medi ambient.

2. Unir els esforços magisterials, tant teòrics com pràctics amb els altres sectors organitzats de cada país per conformar la lluita contra tot esperit neoliberal.

Des del nostre punt de vista, amb la finalitat que aquest conjunt de mesures no quedi en paper mullat, ens sentim amb l'obligació de preguntar al lector: quin i com pot ser el nostre granet d'arena a tants de quilòmetres de distància?

Doncs, senzillament, així de simple: com a responsable del

## **El mestre ha de ser "l'agent transmissor de tota una estratègia ambiental" que ha de contribuir a preservar "el poc que ens queda per després començar a recuperar el que està perdut".**

pràctica, fomenten en el públic una certa sensibleria que desemboca en la passivitat, que eludeix els problemes i que, en definitiva, confon les conseqüències de la contaminació, sense prendre's la molèstia d'investigar les seves causes.

Ben al contrari, procedeix incorporar l'educació ambiental als processos educatius, introduint certes modificacions en els contextos educatius institucionals. És a dir, els objectius de l'educació ambiental s'han d'adaptar a la realitat econòmica, social, cultural i ecològica de cada societat i de cada regió, i particularment als objectius dels seu desenvolupament. Conseqüentment, hauria de facilitar a l'individu i a les col·lectivitats els mitjans d'interpretar la interdependència d'aquests elements diversos en l'espai i en el temps, per tal de promoure una utilització més reflexiva i prudent dels recursos de l'univers per a la satisfacció de les

*d'un compromís seriós per part dels nostres governants, és poc el que en matèria educativa es realitza en forma pràctica per a la conservació i l'ús racional dels nostres recursos naturals"* i es donaven les següents resolucions.

Crear una comissió específica ambiental a través de FOMCA que es responsabilitzi de preparar un pla de treball unificat d'accions que es puguin executar en la regió per conscienciar els estudiants, pares de família, docents i comunitat en general.

Que els Governos Centreamericans retornen els elements sobre l'Educació Ambiental, creant l'estructura orgànica legal necessària per desenvolupar un sistema curricular congruent en tots els nivells educatius de cada regió.

FOMCA ha d'impulsar la creació de la Secretaria de Medi Ambient en les seves organitzacions afiliades.



caos ambiental i ecològic de Centreamèrica, i per extensió de quasi tots els països en vies de desenvolupament, el món desenvolupat, anomenat Primer Món, a través del seu passat imperialista i un present neocolonitzador, ha realitzat una política constatat de rapinya de les matèries primeres i recursos naturals d'aquests països. Com a sindicalistes i educadors, creim que ens convé posar en pràctica una educació per a la solidaritat activa de tota la comunitat educativa, tal com contemplen els temes transversals de la LOGSE; amb l'objectiu que repercuteixi en el dia de demà a tota la societat mundial. Diu el document final d'aquest esdeveniment: "Els esforços que en conjunt realitzam com una sola unitat sense distinció de fronteres, seran el benefici que els deixarem a les generacions i som a temps de contribuir com a educadors al canvi d'actitud en nosaltres i la joventut estudiant de la nostra regió". □

\* Secretari Gral. de l'STEI

**tecno broker**

Corredoria d'Assegurances S.L.

*Una assegurança intel·ligent*



*Una assegurança eficaç*

**Productes comercialitzats  
en exclusiva**

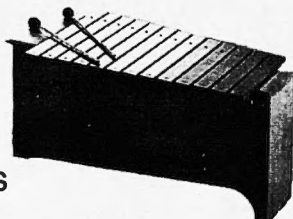
- Llar
- Subsidi
- Medicina privada

C/ Julià Àlvarez, 8 1r esq.  
07004 Palma de Mallorca  
Tel. 971 76 13 35 Fax 971 76 07 52



# Musical VIA ROMA

- Instruments d'Orff i Escolars
- Pissarres
- Instruments de Corda
- Instruments de Vent
- Lloguer i venda de Pianos
- Pianos electrònics i Orgues
- Informàtica Musical
- Llibreria Musical i Partitures
- Accessoris Musicals



La Rambla 7  
07003 Palma de Mallorca  
Tel. 72 28 26  
Fax 71 18 08

**Més de 30 anys al servei de la Música**

# Jornades de Secundària

Els passats 20 i 21 de març varen tenir lloc les Primeres que organitzen conjuntament l'STEI i l'Escola d'Estiu de Mallorca.

El primer dia es va dedicar a la Formació Professional. En Joan Estaràs va centrar la seva intervenció en el disseny que estableix el nou Pla Nacional de la FP entre les diverses modalitats de formació professional (reglada, ocupacional i contínua) i després es varen posar en comú diferents experiències dins el marc basc, català i balear de FP.

El segon dia es va analitzar el tractament de la diversitat i de la convivència dins la

sobre la conveniència de modificar-la precisament amb l'excusa, entre d'altres, de solucionar els problemes que planteja la diversitat d'alumnat dins les aules.



Secundària Obligatòria, **tema d'actualitat ja que, coincidint amb el desplegament definitiu de la LOGSE, assistim a un debat**

En Jaume Funes va fer una anàlisi de la realitat adolescent i després es varen exposar diferents experiències d'alguns IES de les Balears, amb les seves problemàtiques i estratègies de resolució.

(A les pàgines centrals es poden trobar els resums de les ponències).

## “Funció i compromís social del professorat”

### Conferència de Pere Polo a la Universitat de Vic

El passat dia 11 de maig, convidat per l'Escola de magisteri de Vic, Pere Polo, Secretari General de l'STEI, pronuncià una conferència davant un centenar d'estudiants, sobre la “Funció i el compromís social del professorat”.

La introducció va anar a cura del professor Jaume Carbonell, director de Cuadernos de Pedagogía.

*Els trets més importants de la conferència foren els següents:*

- Funció i compromís social i professional del mestre. Una escola oberta al món.
- Imatge i reconeixement social.
- El lloc dels docents en la societat: la posició social dels docents.

- Raons del malestar i el benestar docent: ensenyar, una vocació.

- Dèficit i excedent de docents.

- Procés de relació. La contractació dels docents.

- Condicions de treball i paper dels sindicats. Situació actual dels docents.

- Reivindicacions del professorat. L'ofensiva neoliberal. La participació organitzada. els sindicats.

- Formació dels docents. Autonomia professional i llibertat acadèmica.

Aquesta conferència està emmarcada en el pla de col·laboració de l'STEI amb la Universitat de Vic per a la realització de pràctiques de mestres a Guatemala amb la participació de l'STEG.

- Feminització de la professió docent. Càrrega de treball.

- Accés a la professió i contractació: Què s'exigeix als docents.



# La jornada del 9 de maig



La XIV Trobada d'Escoles Mallorquines ha tingut lloc a Ses Voltes el dissabte 9 de maig. Representants de més de cent centres de tota l'illa hi ha estat presents per reivindicar una vegada més un ensenyament en llengua catalana i ben arrelat al nostre entorn i a la nostra cultura. Durant la Trobada es va procedir a muntar un gran mural elaborat a

distints centres, en el qual es podia llegir "Aigua que cau, els batecs porta. La llengua és la clau. Parla, Mallorca".

La Trobada va servir de prelude de la Diada Popular per la Llengua, la Cultura i l'Autogovern que, el mateix horabaixa, va reunir a la plaça de Cort un gran nombre de ciutadans arribats d'arreu de l'illa, con-

vocats per l'Obra Cultural i altres vint-i-vuit entitats —entre les que s'hi trobava l'STEI— que s'han sumat a aquella cita anual en defensa de la nostra llengua, la nostra identitat i els nostres drets com a poble.



## DIDÀCTICA 98

L'Escola de formació en Mitjans Didàctics i l'STEI han estat presents a la Fira DIDÀCTICA 1998, que s'ha celebrat al recinte de Fires i Congressos de Palma, els dies 22 al 26 d'abril.

Han estat moltes les persones que han visitat el nostre stand, interessats pel material didàctic editat per EFMD / STEI i que allà es podia contemplar (revistes, guies didàctiques, CD-ROM, vídeos, jardineria, material audiovisual i d'idiomes, ...).





# PISSARRA / Llibres

Cuadernos de Pedagogía.

## 25 Años Contigo. CD-ROM

Actualització de 1997.

Edita Cuadernos de Pedagogía.

Madrid, 1998

Es tracta d'una novedosa edició en format CD-ROM realitzada per la revista Cuadernos de Pedagogía, que recull totes les edicions des del primer número de la revista, en 1975, fins el 31 de dembre de l'any passat.

És el recull de més de 5.000 articles en més de 25.000 folis de textos, 4.000 taules i gràfics, i entorn de 1.000 fotos i il·lustracions a través dels quals es pot realitzar un recorregut històric per l'educació de l'Estat espanyol des del postfranquisme.

El CD disposa d'un sistema de recerca per temes, dates de publicació, títol d'articles, autors o il·lustradors. Permet també d'imprimir

i exportar textos i fotos a qualsevol processador de textos d'ús habitual. I suporta qualsevol versió, tant de Windows com en Mac OS.



MIRALLES I MONSERRAT, J.

## Corpus d'antropònims mallorquins del segle XIV

Edita l'Institut d'Estudis Catalans.

Barcelona, 1997

El Corpus d'antropònims mallorquins del segle XIV esdevé una eina no només de caire lingüístic, sinó també de caire antropològic, històric, social i econòmic per a entendre la societat mallorquina del segle XIV.

Es tracta d'una recopilació de totes les llistes conegudes de mallorquins i mallorquines del segle XIV -més de vint mil-, base per a poder estudiar la demografia medieval, les immigracions registrades a Ma-

llorca, l'origen dels repobladors, els orígens genealògics de famílies i llinatges, etc. Fins ara no hi havia documentació tan precisa sobre la comunitat jueva, per exemple, o la població dels esclaus.



Joan Veny diu al pròleg: «Aquesta obra és com la d'un camperol que ha artigat un camp i després l'ha emprimat, binat i terçat abocant-hi tot el seu saber i experiència. Ha deixat la terra a punt de sembrar. Seguiran, doncs, a aquest treball d'arreglada de dades, altres treballs, d'interpretació. Significarà una base segura. Tot fullejant l'original, no he resistit la temptació de prendre unes notes puntuals que poden ser una mostra, minúscula de la utilitat i el bon servei d'aquest corpus documental mallorquí».

LÓPEZ, E.  
SANCHÍS, LI.

## Jocs motrius per a l'escola

Ed. Institut d'Estudis  
Baleàrics. Palma, 1997

El joc és un acte d'expressió i expansió de la personalitat i, per tant, un exercici seriós per a qualsevol edat.

El llibre presenta un recull de jocs psicomotrius (tres-cents) tractats i estructurats amb finalitat pedagògica.



VALLESPÍR, J. (Coord.)

## Multiculturalisme a Mallorca

Servei de Publicacions de la UIB  
Palma, (1997)

Es tracta d'una publicació en la qual s'hi recull una sèrie de treball sobre Mallorca com a espai multicultural on es barreja un conjunt de cultures, freqüentment poc relacionades. Es plantejegen els perills de les cultures majoritàries pel que comporten d'uniformització i de pèrdua de la pròpia identitat.

En el primer apartat, *Multiculturalisme i identitat cultural*, s'intenten establir els paràmetres sobre els quals es mouen els distints treballs d'aquest recull. Es defensa la hipòtesi que els camins que poden dur a la interculturalitat són diversos però, en cap cas, no poden oblidar ni menysprear les cultures anomenades minoritàries, sobretot si aquesta és la cultura receptora.

En un segon capítol, *La població estrangera a Mallorca*, es realitza una anàlisi quantitativa de la població estrangera a l'illa.

Segueix un treball centrat en una petita població de la Serra, *Deià, municipi multicultural*, en el qual s'analiza el grau d'incidència i el tipus de relacions que s'estableixen entre els distints col·lectius.

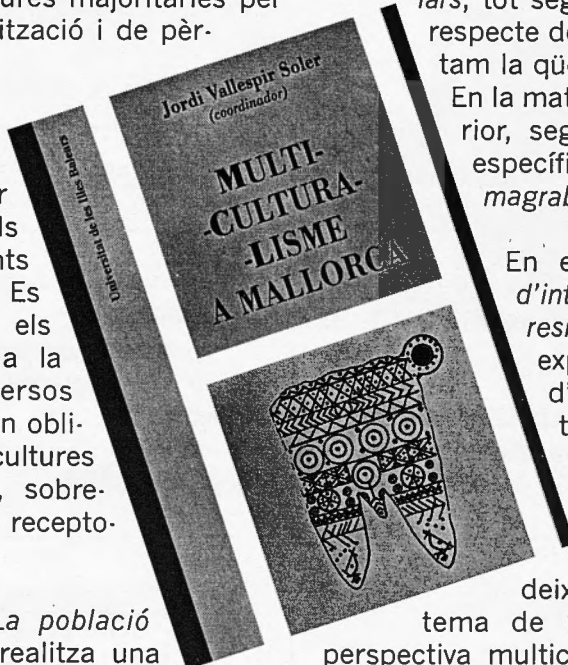
El següent treball fa referència als matrimonis mixtos i la investigació s'ha centrat en aquelles parelles en què un dels dos ha nascut a les Illes i l'altre a l'estranger. S'ha treballat l'element cultural per excel·lència, *La llengua dominant en els matrimonis mixtos*, i hem intentat esbrinar fins a quin punt ha prevalgut la llengua de la cultura receptora en relació a la llengua de la cultura immigrant.

En el quart capítol, titulat *Mallorquins i peninsulars*, tot seguint la proposta de Javaloy respecte del diferencial semàntic, tractam la qüestió dels estereotips.

En la mateixa línia que el treball anterior, segueix una investigació molt específica centrada en *La població magrabina resident a sa Pobra*.

En el següent apartat, *Procés d'integració de la població bòsnia resident a Sóller i a Palma*, s'hi exposa quin ha estat el procés d'arrelament d'aquest col·lectiu a la nostra illa i també els problemes als quals han hagut de fer front.

Finalment, no es podia deixar de banda, es tracta el tema de l'escolarització des d'una perspectiva multicultural. Hem analitzat què estan fent *Les escoles estrangeres en el context sociocultural de Mallorca* per al coneixement i la difusió de la cultura del lloc on desenvolupen la seva tasca i es constata que els col·legis estrangers desenvolupen una labor formativa totalment descontextualitzada d'l'àmbit cultural en el qual es troben ubicats i que no faciliten les relacions interculturals.





# Pianos Can Garcias

## 1.951

*Pere Josep Garcias (Pianer)*

C/ Joan Maura, Bisbe, 10 - Palma (Mallorca) Tel. i Fax (971): 46 20 16

**VENDES I LLOGUERS AMB OPCIO A COMPRA**

**AFINACIONS · REPARACIONS · RETAURACIONS  
ASSESSORAMENTS · ACCESORIS · TRANSPORTS**

**Butlleta de subscripció a PISSARRA<sup>1</sup>**

Nom i llinatges: ..... Tel: .....

Adreça: ..... CP: ..... Població: .....

Se subscriu a PISSARRA al preu anual de 1.500 pts. que abona mitjançant:

- taló bancari o gir postal a nom de l' STEI
- càrrec al compte bancari<sup>2</sup>

(1) Els afiliats i afiliades a l' STEI reben PISSARRA de franc

(2) En aquest cas heu d'emplenar l'ordre bancària

**ORDRE DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA**

Nom de l'entitat: ..... Adreça: .....

Localitat: ..... CP: .....

ENTITAT	OFICINA	DC	COMPTE

Sr. Director:

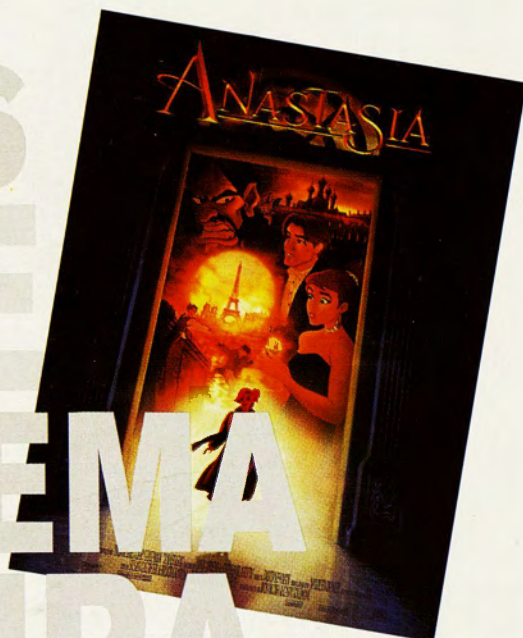
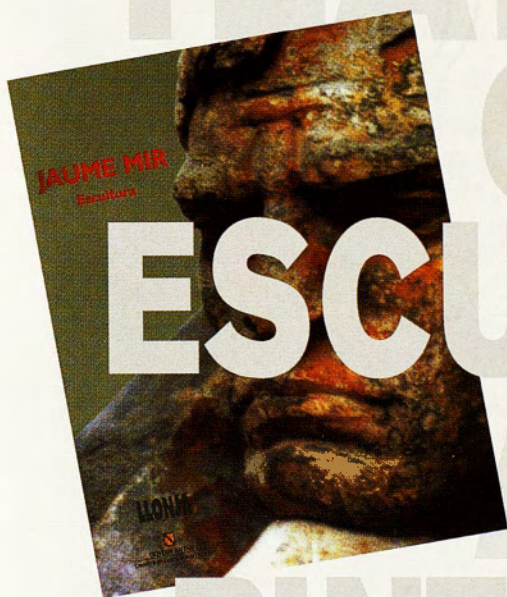
Sou pregat d'atendre a partir d'aquesta data, i fins nou avís, els rebuts que us presentarà el Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament de les Illes (STEI) amb càrrec al compte indicat.

..... , de ..... de 199...  
(signatura)



# CAMPANYA DE CULTURA A LES AULES

MUSEUS  
TEATRE  
CINEMA  
ESCULTURA  
ARXIU  
PINTURA  
MUSICA  
MATERIAL DIDÀCTIC



MATERIAL DIDÀCTIC I ACTIVITATS EXTRAESCOLARS PER ALS CENTRES EDUCATIUS  
INFORMACIÓ:

 **17 65 26**  
Cinema Música  
Teatre

 **17 85 01**  
Museus Escultura  
Pintura Arxius



GOVERN BALEAR

Conselleria d'Educació, Cultura i Esports



# Treffpunkt

El primer llibre d'alemany  
produït i editat a les nostres illes,  
destinat als estudiants de les Balears,  
elaborat per gent d'aquí  
i per a la gent d'aquí

*En dues versions: per a classe i per a  
estudi autònom;  
contextualitzat en situacions de les  
Illes Balears;  
enfocat i basat en situacions reals  
de comunicació;  
seqüenciat per tasques.*

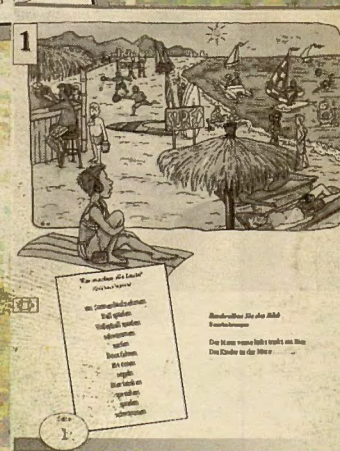
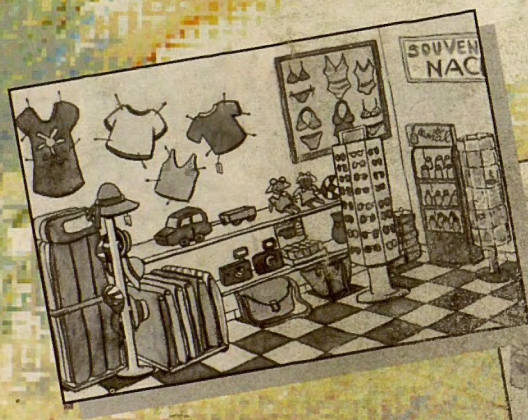
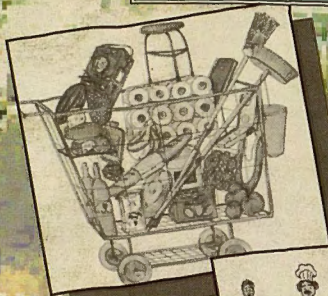


Material complementari:

- Material fotocopiable
- Transparències

Versió bilingüe Alemany-Castellà  
Tindrà continuïtat a nivell II i III

Per a sol·licitar una mostra informativa, con-  
tactau ISI indicant el vostre nom, adreça i  
centre d'ensenyament.



# ISI

Idiomes a mida

Alfèrez Quetglas Ferrer, 23  
PALMA 07010  
Tel./FAX 75 04 86  
E-mail [isi@jet.es](mailto:isi@jet.es)

**Consulti la nostra llista de material complementari  
per a l'ensenyament de l'alemany i l'anglès:  
Transparències, material fotocopiable, jocs  
Mòduls específics: Hosteleria, banca, comerç**

**Materials i ajudes didàctiques per a l'ensenyament de l'anglès a nens de 3 a 7 anys**