

PERSPECTIVA ESCOLAR

Publicació trimestral de «Rosa Sensat»

no hablaré en la clase
no hablaré en la clase
no hablaré en la clase
no hablaré en la clase
no hablaré en la clase
no hablaré en la clase
no hablaré en la clase
no hablaré en la clase



*Les
dificultats
del nen
a l'escola*

març 1975

n: 1

INDEX	Març 1975
EDITORIAL	1
LES DIFICULTATS DEL NEN A L'ESCOLA	
1. El «noi difícil» com a manifestació de la ineptitud d'unes escoles, per Francesc Carbonell	2
2. Aportació psicològica a la interpretació del fracàs escolar, per Lluïsa Fernández i Ramon Prats	7
3. La desgràcia del fracàs escolar, per Josep M. Masjuan i Jordi Vives	12
4. Diverses experiències avui	15
5. Perspectives i elements de treball, pel Departament de Pedagogia de «Rosa Sensat»	30
El valor de les paraules	33
EXPERIÈNCIES ESCOLARS	
Un reingrés al cap de trenta-sis anys, per Biel Dalmau	35
DIDÀCTICA	
L'estudi de l'aigua al parvulari, per Àngels Romero	41
INFORMACIONS I COMENTARIS	
Comentaris:	
Anàlisi de la doble titulació al final de l'EGB, per l'AAAN	45
Conclusions del III Congrés de la Formació	48
El IV Congrés de la Formació: Bases per a una renovació de l'ensenyament per Marina Subirats	49
El Congrés de Brèscia, per N. J.	49
Crònica educativa	53
Notícies:	
La mort d'Herminio Almedros, per Marta Mata	54
Textos legals	
Señor ministro	55
QUÈ EN PENSEU DE...	
El contacte de llengües a classe	57
BIBLIOGRAFIA	57
PER ALS NOIS I NOIES	
Llibres	60
Televisió	61
LA PLANA DELS LECTORS	62
ACTIVITATS DE «ROSA SENSAT»	63

nº 1

Perspectiva escolar

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

Consell de Redacció: Rosa Carrió, Montserrat Casas, Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives

Director: Jordi Tomàs

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Condesa de Sobradiel, 4, B, 2

Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

Portada i maquetat: Pere Prats Sobrepera **Fotografia:** Albert Solà

Composició: Fernández, Borrell, 168 **Impremta:** Gráficas Román, Casa Oliva, 84

Realització tècnica: KETRES (223 32 34)

Dipòsit legal: B. 2.090 - 1975 - P.V.P.: 75 ptes. **Subscripció anual:** 250 ptes.



La multiplicació, aquestes últimes setmanes, dels conflictes relacionats amb l'ensenyament revela, per una banda, la gravetat de la situació actual i, per l'altra, la consciència creixent que el país va prenent de la importància del problema educatiu. Fins ara, els conflictes no havien afectat alhora tots els nivells de l'ensenyament, des de les guarderies fins a la universitat; ni les reivindicacions havien sortit de tants sectors, des del personal no docent fins a catedràtics; mai no s'havien mobilitzat zones tan amples de ciutadans, des de pares de família fins als col·legis professionals, ni mai la protesta no havia pres formes tan variades: vagues, assemblees, tancaments, cartes, documents, articles a la premsa...

Uns fets molt concrets al començament (tancament de la Universitat de Valladolid, els sous dels interins i no-numeraris) han desencadenat un procés de protesta gairebé generalitzada a tota la problemàtica educativa. Perquè si intentem ara de resumir tots els aspectes tocats darrerament pel conflicte, ens adonarem que una resposta adequada suposaria a la pràctica la reforma del sistema educatiu: la insuficiència de places escolars, la manca de gratuïtat per a molts nens, la qualitat deficient de l'ensenyament, la no-consideració de l'ensenyament preescolar, la doble titulació al final de l'EGB, el pla del BUP, la manca de democratització a la universitat a part dels problemes acadèmics, i, com a resum, la selectivitat de l'actual sistema educatiu. I, pel que fa als mestres i ensenyants, sobretot els no-numeraris, els sous baixos i discriminatoris, la inestabilitat laboral, el sistema d'oposicions... I a Catalunya, encara, uns problemes propis, derivats de l'especificitat de la nostra cultura i la nostra llengua, els quals s'han enverinat arran d'uns fets concrets: l'anunci del decret sobre les llengües natives, les declaracions del ministre, el problema de la Normal de la UAB, la negativa del ple de l'Ajuntament de Barcelona a subvencionar l'ensenyament i la cultura catalans...

El que està en joc en tota aquesta problemàtica és l'estructuració d'un sistema educatiu, realment gratuït per a tothom, de qualitat científica i humana, amb un estatut digne per als ensenyants, amb una participació o gestió democràtica de tots els sectors afectats.

Els conflictes actuals no es poden resoldre pel principi d'autoritat que talli totes les reivindicacions amb l'espantall de «subversió ni amb una pretesa «participació» planificada des de dalt. Així, lluny d'assegurar el marc que faria possible l'avanç, es va creant en la població afectada una inseguretat i desorientació creixent. El camí només es pot trobar en una organització democràtica de l'ensenyament on tinguin cabuda les necessitats sentides i assumides per la base i on la mateixa base pugui donar solucions reals.

1. El "noi difícil" com a manifestació de la ineptitud de l'escola

per Francesc Carbonell

L'etiqueta «noi difícil» acostuma a anar acompanyada de la més alta ciència psicopedagògica. En aquest cas no serà pas així, i si el lector, que hi té tot el dret, busca aquesta ciència en aquest article, pot ben bé passar-lo de llarg. I és que una mica, això, ho fem expressament; som molts els mestres que ja estem cansats que ens amaguin l'ou sota paraulotes estranyes, que, paradoxalment, en lloc d'«informar», enfosqueixen el panorama. Qui més qui menys, en aquests anys, ha hagut d'ensenyar a sumar a algun encefalòpata-minor o a algun noi amb una disfunció maduropàtica. I encara ens fa tornar més esquerps de veure que aquestes etiquetes (i el tractament adequat) es distribueixen una mica a rauxes, sense altra justificació aparent que el fet de ser moda tal terme o tal medicació, potser a causa que un qualsevol dels mandarins de la psicopedagogia del país ha llegit recentment un llibre sobre aquell tema.

Tot plegat, cal atribuir-ho probablement al fet que es tracta d'una ciència que encara s'està fent, i al fet que gairebé tothom va una mica a les palpenes. Però això no s'adverteix, en general, ni als pares, ni als mestres, per part dels professionals en l'àrdua tasca de mesurar i modificar la natura humana. I tenim la impressió moltes vegades que el dubte i la inseguretat, lògica en tot investigador, s'amaga vergonyosament, amb la qual cosa s'aconsegueix de donar la impressió contrària, és a dir, de ser una colla de poca-vergonyes que viuen d'un mercat cada vegada més

sensibilitzat (neurotitzat heu de llegir) en uns determinats nivells socioeconòmico-culturalmentals.

A nivell d'escola, la cosa varia. Conta la mitologia grega que hi havia un bandoler a l'Àtica anomenat Procut que no en tenia pas prou de robar les seves víctimes. Tenia un llit de ferro en el qual feia ajeure els viatgers que queien a les seves mans. Si les cames sortien dels peus del llit, les tallava, i si no hi arribaven, les estirava de manera adequada per tal que arribessin a la mida. Ja es veu que només se salvaven de la tortura aquells que per dotació natural coincidien amb les mides del moble.

El símil del llit de Procut amb moltes de les nostres escoles no és ni irrisori ni exagerat, és clar, si es fa el trasvàs de mètode i mesura corresponents. També en aquestes escoles hi ha una «mida» ideal, una imatge més o menys explícita de les característiques personals dels alumnes que han de sortir-ne, i, és clar, convé retallar o estirar d'aquí o d'allà fins a conformar la mai prou ponderada i discutida «normalitat» (calia escriure: uniformitat?). Quan cal estirar molt, en algunes de les nostres escoles, les privilegiades, es passa el noi a la sala de recuperació, on hi ha especialistes en l'art de fer-lo arribar a la mida necessària a base de dues o tres estirades d'una hora per setmana. Quan cal tallar, gairebé mai no calen especialistes.

L'èxit o bé el fracàs de l'operació no resideix, com en el cas de Procut, únicament en la natural destresa del «recuperador», sinó que s'invoquen sovint

complicats fenòmens orgànics «que es recuperen molt lentament» (es marca l'èmfasi en els adverbis), o cabalístiques relacions del nen amb la família i l'entorn que «no col·laboren com esperàvem». I la nostra intenció quan diem això, quedi clar, no és la de generalitzar. Ens comentava un company, també mestre: «Afortunadament, no totes les escoles es poden permetre encara aquests luxes.» No tinc cap dubte que es referia a disposar de llits.

Però és un fet. Hi ha nens amb problemes

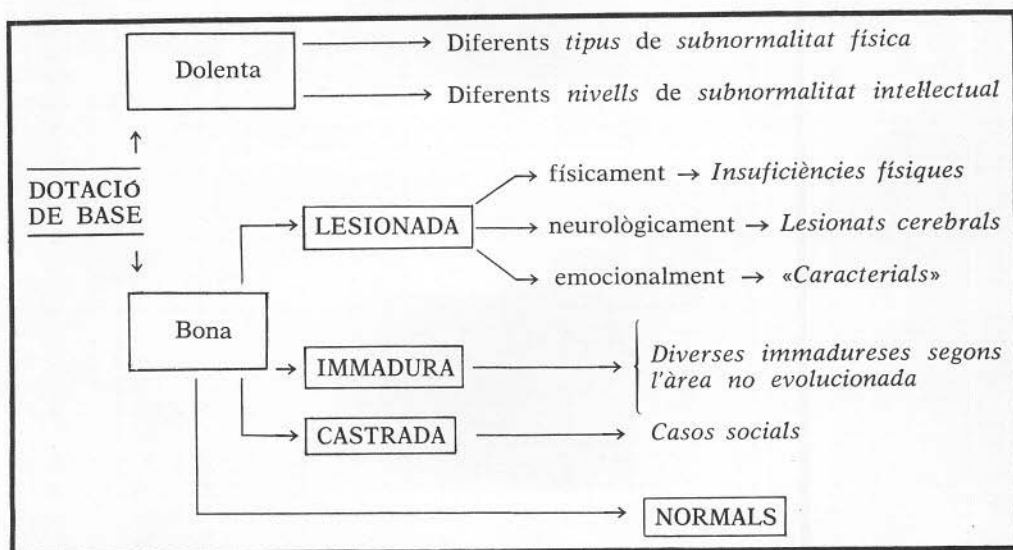
El nen amb problemes (cal distingir molt bé entre nen amb problemes i nen-problema; aquest darrer cal que estigui en centres especialitzats) se'l fixarà com a tal o no segons el tipus d'escola on vagi, segons el tipus de pare que tingui, etc... Volem dir que, ja d'entrada, *el concepte de «noi amb problemes» és relatiu, ja que està en funció directa de l'amplada o l'estretor del concepte de normalitat que es tingui.* I això que sembla tan obvi no sempre es té present. Nois que en unes escoles eren molt difícils, en d'altres no han presentat problema. Garfield va fer un estudi sobre un grup d'individus que havien estat enviats a centres d'educa-

ció especial i que posteriorment s'havia demostrat que tenien una intel·ligència absolutament normal. (Citat per Glasser i Zimmerman al seu llibre sobre la interpretació del WISC. Pel to en què es fa la referència sembla que aquells nois varen ser internats en centres de subnormals.)

Així doncs, creiem que en alguna d'aquestes escoles hipersensibilitzades, en una línia errònia, per les dificultats escolars dels nois, s'ha perdut una mica el nord. Tenim a les nostres mans els resultats d'una enquesta sobre nens difícils administrada a dinou escoles de Catalunya. Fixeu-vos-hi bé: *el 29 % de l'alumnat d'aquestes escoles són nois amb problemes escolars.* És a dir: *un noi amb problemes per cada dos de normals.* Reconeguem que el símil del llit de Procust no era pas tan forçat. Potser seria Procust qui estaria molest amb la comparació.

Un intent de classificació

Prescindint de llibres i de l'opinió dels savis, una classificació que se'ns acudeix a nosaltres (sens dubte: ni completa ni totalment ortodoxa), representativa dels tipus de diagnòstic que s'acostumen a repetir més, podria correspondre al quadre següent:



A tots els seus possibles defectes, ens pot ser útil ara de cara a discriminar quins nois realment estan necessitats de reeducació.

El calaix de sastre que hem anomenat «dotació de base» inclou tots els condicionaments objectius inicials del desenvolupament del noi, especialment el que Rapaport anomena «dotació natural» i que defineix com la capacitat latent per al desenvolupament intel·lectual que es materialitza a través d'un procés de maduració amb límits fixats per la qualitat de la dotació. Si aquesta dotació ja és migrada, ens trobarem amb un tipus de noi que sovint no es pot valdre per ell mateix, i que, indiscutiblement, necessita d'un centre especialitzat.

Cal fer menció a part del noi que per dotació natural és fronterer amb la debilitat mental. Aquest, és clar que té un lloc a l'escola. Ja tornem a ser en allò de l'amplada o l'estretor del concepte «normalitat». A aquest tipus de noi, més que reeducació, el que li cal és un mestre que el sàpiga fer treballar.

En els nois amb «bona dotació de base», cal que una sèrie d'estímuls desenvolupin aquesta dotació. A vegades, a causa de malalties en els primers anys, accidents o bé relacions afectives insanes amb l'entorn, pot *lesionar-se* aquesta dotació. Segons les àrees lesionades, tenim tres subgrups descrits al quadre anterior.

La necessitat d'un tracte especial en aquests nois dependrà de la profunditat amb què hagin estat afectades aquelles àrees. D'aquests nois, sí que en trobem algun a les escoles. El percentatge (sense que tinguem ara cap base estadística per establir-ho), nosaltres el situariem entre un 3 i un 5 %, i creiem tirar una mica llarg per tal d'incloure'ls a tots. Són nois que si bé necessiten el tractament d'algun especialista, poden compartir aquest tractament amb la feina escolar normal, amb el benentès que durant el període de rehabilitació el seu rendiment potser s'alentirà o sofrirà aturaments.

Seguim amb el quadre. Pot passar també que els estímuls que el noi rep no siguin prou aprofitats per al seu desenvolupament a causa de diverses inhibicions. I aquesta és la gran família dels «immadurs».

Segons Piaget, a cada instant l'acció del nen és desequilibrada per les transformacions que sorgeixen en el seu món, exterior o interior, i cada nova conducta consisteix no solament a restablir l'equilibri, sinó també a buscar un equilibri més estable que el del moment anterior a la pertorbació. Aquesta marxa cap a un equilibri, mai assolit totalment, és el procés maduratiu.

Jo diria que en tots els mortals, aquesta marxa es caracteritza no pas per un pas regular i constant, sinó per irregularitats, curses i descansos per reprendre forces, també algun pas enrere de tant en tant. *Estem convençuts que el grup més nombrós de nois que qualifiquem com a «nois difícils» i que enviem a les sessions de reeducació són nois «immadurs»,* nois que s'han aturat per pair l'experiència anterior. Això ho fan (ho fem) tots. El seu gran pecat és no saber que el Ministeri ja ha decretat unes vacances perquè descansin; i el mestre que no sàpiga caminar al ritme dels nens té molt poqueta cosa de mestre.

Un pedagog que estimo força, Deligny, deia en un dels seus llibres: «Si un nen no vol caminar, assegura't primer que no tingui un clau a la sabata.» La classe de recuperació, que hauria de ser el darrer recurs a utilitzar, és sovint el primer a què recorren molts mestres que només saben fer la seva feina amb nens standard, de pel·lícula americana, de propaganda de pols de talc.

Hi ha, però, immadureses greus, a vegades regressions fortes que necessiten psicoteràpies més profundes que la que pot fer la mestra de classe. Són casos molt poc corrents.

I el darrer grup de nois amb problemes del nostre quadre, els casos socials, són aquells que, per l'única i injustificable raó de pertànyer a uns grups socials espremuts i marginats totalment de la cultura «oficial», han rebut uns estímuls que no han afavorit el desenvolupament de les aptituds bàsiques per a l'escolarització, i amb això se'ls ha castrat les possibilitats d'accés lliure a una cultura i, de retruc, a uns llocs de treball. Respecte d'ells, ens limitarem a dir el que el mateix Deligny deia per als educadors d'aquests nois: «Quan hauràs passat trenta anys de la teva

Il·lustració treta de
 F. ALFIERI: A scuola con il
 corpo, La Nuova Italia,
 Florència 1974, p. 135



vida posant en joc subtils mètodes psicopediàtrics, mèdico-pedagògics, psicanalano-pedotècnics, la vigília de la teva jubilació, prendràs una bona càrrega de dinamita i aniràs discretament a fer saltar uns quants pegots de cases de qualsevol barri de suburbi. En un segon hauràs fet més feina que en trenta anys.» Cal entendre, però, el sentit de la frase, i potser triar millor el destinatari d'aquesta «acció» pedagògica.

Les diagnòsics, les recuperacions i altres consideracions

No tinc pas res en contra dels tests; indirectament m'han donat el pa un

grapat d'anys. Però sí que denunciem i renunciem la deificació d'un estri de treball com aquest.

Bastant sovint només cal els resultats d'una bateria de tests i un parell de converses per decidir dos o tres anys de la vida d'un infant, o bé coses pitjors. Deia Georges Mauco en un número de la revista «L'Education»: «S'ha arribat a diagnosticar de malalt psiquiàtric greu un noi que tenia dificultats en escriptura o en càlcul!... En un cert institut mèdico-pedagògic s'ha arribat al diagnòstic "d'hemisferectomia" (ablació parcial del cervell) en el cas d'un noi colèric.» El subratllat és nostre. I també és nostra la indignació i la por que també nosaltres arribem a

aquests extrems si seguim en l'escalada de la descoberta d'anormalitats als nostres centres.

Estudis fets a França també sobre la base del fracàs escolar han arribat a la conclusió que l'escola és una fàbrica de dèbils mentals i d'inadaptats, ja que als set anys el nombre de deficientes era del 2 al 3 %, mentre que als onze anys era del 15 %, i en el transcurs de tres cursos escolars el 35 % de nens amb dificultats havia pujat al 50 %.

Ja fa dies que sonen veus enardides que diuen que l'escola és morta, que és la institució antieducacional per excel·lència. Les dades anteriors evidentment reforcen aquestes teories.

Pel que fa a les reeducacions, si som objectius hem de reconèixer que l'esforç de tot ordre que suposen no es veu correspost per un índex alt d'èxits. I els èxits obtinguts són inqüestionables. Els fracassos, ¿eren a causa dels problemes del nen, o perquè la mestra no sabia ensenyar-lo i la reeducadora sí? ¿Es trobava el noi en una mala temporada i hauria anat bé a la classe, igualment, al cap d'uns dies?

Es corrent de pensar, en cas de dubte, «la recuperació no li farà cap mal». Això no es pot afirmar gratuïtament. A molts nois els suposa establir uns lligams de dependència amb la reeducadora difícilment superables posteriorment. De manera que la supressió de la reeducació provoca a vegades traumes considerables. No sempre la reeducadora coneix els problemes de la transferència que tants mals de cap porta a vegades als psicoanalistes.

I és que si anem a l'arrel de la qüestió, cal revisar un grapat de coses. Tots fem pedagogia activa i educació «personalitzada». Tots hem posat el nen al centre dels nostres punts de mira metodològics. Però ja comença a ser hora que ens preguntem: *quin nen?* ¿Partim del nen real, amb mocs, carn i ossos que tenim davant, o bé de l'abstracció mental de l'ésser, mig imaginari, «nen»? ¿Volem realment allò que més convé al seu desenvolupament? ¿Volem facilitar estímuls que afavoreixin el seu creixement personal?

El sol fet de l'existència d'un determinat tipus de *noi difícil* en una escola ja és tot un control de qualitat negatiu de dita escola, és un símptoma clar que

alguna cosa molt important s'hi ha podrit, si és que mai hi ha estat, en aquell centre: la més elemental noció de la funció d'ensenyar i del paper d'educador.

La cosa que necessiten la quasi totalitat dels nostres nois difícils no és reeducacions, sinó bons mestres, millors directors i mètodes adequats de treball a les escoles. S'explica d'Einstein que preferia que a les escoles hi hagués mestres ben talossos, així els nens espavilats podrien desenvolupar el seu propi pensament.

Eduard Delgado i Maria Vilanova diuen al seu llibre *Què representarem avui?*: «Molts mestres estan iniciant les bases per una escola capaç d'acollir les necessitats dels individus.» En línies generals proposen¹:

Suspendre durant cinc anys la utilització de llibres de text.

Estructurar l'escola de manera que el mestre llenguatge hagi d'ensenyar periòdicament matemàtiques, el de matemàtiques, ciències socials, i el de ciències socials, biologia.

Abolir exàmens, gradacions i tests d'intel·ligència.

Demandar als mestres que segueixin alguna forma de psicoteràpia (no necessàriament psicoanàlisi) com a part de la seva preparació (se suggereix grupoteràpia o consell psicològic).

Aconseguir que els mestres hagin de dedicar un any de cada quatre a un treball fora de l'educació.

Nosaltres afegiríem a la llista un altre punt:

Suprimir immediatament totes les classes de recuperació i de reeducació de fora de l'escola o de fora de l'aula. Invertir el pressupost perquè els mestres aprenguin la psicologia real del nen, i aquella estrambòtica i oblidada ciència i art que es diu p-e-d-a-g-o-g-i-a.

Un programa utòpic? Sí, és clar. Però posats a desbarrar, potser ens ho passariem millor (nosaltres i els nens) i no desgraciariem tantes criatures.

1. Només n'hem transcrit els punts que trobem més interessants.

2. Aportació psicològica a la interpretació del fracàs escolar

per Lluïsa Fernández i Ramon Prats

I. Teorització del fracàs escolar avui

Al present article, més que fer una classificació dels tipus o causes intermedis del fracàs escolar, voldríem situar el problema en unes coordenades generals que fessin més fàcil la seva comprensió global i, d'altra banda, ens permetessin de veure els principals eixos en els quals basar-nos per enfocar el problema.

Un fet avui palpable és el del fracàs escolar; són molts els nens que, tenint una activitat considerada normal dins del seu medi social i que des d'un punt de vista fisiològic no presenten anomalies, quan arriben a l'escola es troben amb moltes dificultats per reeixir en l'aprenentatge escolar. Són nens que, per circumstàncies diverses, no segueixen el ritme de la classe i que a poc a poc es van quedant més endarrerits en relació amb els seus companys.

El primer que entoma el problema és el mestre, que es troba «tot sol» davant la papereta de decidir què fer-ne, d'aquests nens, problema que d'altra banda en molts casos el supera.

És així com el nen abandona el camp de la pedagogia per passar el pont que el porta a l'altra riba, la psicologia; això en el millor dels casos.

Arribats en aquest punt, creiem que cal demanar-nos quin valor tenen els instruments utilitzats per la psicologia. ¿A quin resultat final condueixen els seus diagnòstics i pronòstics? ¿En quin sentit influeixen els seus diagnòstics: disminueixen el nombre de «casos» o bé determinen el contrari?

La pràctica psicològica més estesa, que ara com ara defineix la col·laboració amb la pedagogia, pensem que és

molt discutible, i que en general no ajuda, com realment podria fer-ho, a plantejar gaire correctament el problema del fracàs i, el que és més important, de l'èxit.

Plantejar o situar aquests problemes, creiem que té sentit en la nostra situació, en què la utilització dels tests i la pràctica psicològica deslligada de l'escola i de la classe és la base majoritària de l'aportació psicològica al camp de l'educació.

Sense voler entrar en l'anàlisi dels instruments de la psicologia en si mateixos, el que veiem és que, en general, aquest enfoc no ajuda el que fóra essencial en el tractament pedagògic d'aquesta problemàtica: aconseguir l'èxit escolar i el desenvolupament màxim de tots els nens per un major coneixement dels elements pedagògics i psicològics que ho facin possible. Contràriament, la pràctica psicològica més estesa ajuda a avançar en la idea que el problema del fracàs escolar és un problema del nen en concret.

En definitiva, centra l'atenció del problema en el nen com a causa en si de la seva problemàtica, i impedeix, doncs, d'avançar en l'anàlisi d'altres factors potser més influents en la gènesi del problema: metodologia de l'escola, programes, realitats del nen, estimulació i motivació social, estructura educativa, etc.

Per altra banda, l'«estudi» (o «exploració») del nen «cas» esdevé artificios, ja que, centrant l'enfoc del problema del nen individualment, se'l separa del context on justament s'ha produït la problemàtica, la classe, amb el que això comporta d'interrelacions nens-mestre, metodologia, ambient, etc.

D'aquesta forma, l'estudi psicològic del nen per part del psicòleg esdevé una exploració de funcions mentals atomitzades i deslligades de la realitat del nen, es redueix el seu psiquisme, no a l'activitat d'un individu actiu que viu en unes condicions històrico-socials específiques i que està dirigit per objectius i intencions socialment condicionats, sinó a un conjunt de funcions mentals abstractes.

Ara bé, podria fer l'efecte que assenyalem com a únics culpables els professionals de la psicologia com a tals, o sobretot la psicologia, negant les seves possibilitats certes de col·laboració amb la pedagogia en el plantejament d'una pedagogia sobre bases més científiques. No pretenem això. El que analitzem és una pràctica psicològica concreta que ve determinada històricament per un tipus de relacions socials de producció. Relacions socials que, així mateix, han condicionat històricament la divisió del coneixement (psicologia-pedagogia), així com una determinada interpretació de la naturalesa del psiquisme humà i més concretament del desenvolupament del nen.

Es tracta, sobretot, d'una teoria segons la qual el desenvolupament mental del nen està determinat per l'acció de dos factors independents: factors endògens, biològics, per una part, i factors exògens o ambientals, per l'altra.

Aquesta concepció del desenvolupament està tan àmpliament difosa, que la discussió es limita gairebé sempre a esbrinar quin paper hi juguen els factors endògens i quin els exògens, és a dir, quin paper hi juga l'herència biològica i quin l'ambient social, en el desenvolupament del nen.

D'aquesta manera s'avança en la hipòtesi de la influència dels factors interns de l'individu mateix, de les seves capacitats, com a elements bàsics del fracàs. S'associa fracàs escolar amb incapacitats internes de l'individu. Això serveix, en últim terme, per justificar i intentar perpetuar situacions realment injustes.

Aquest planteig del desenvolupament del nen en el pla educatiu aboca clarament a la pretesa independència del procés de desenrotllament psíquic i del procés d'aprenentatge, fins arribar a postular una neta separació de tots

dos processos en el temps. Cal que el desenrotllament arribi a un cert nivell, com a conseqüència de la maduració de certes funcions, abans que l'escola pugui fer adquirir al nen determinats coneixements i hàbits. El procés de desenvolupament del nen precedeix i marca la pauta en el procés d'aprenentatge.

Aquesta interpretació comporta en si mateixa el concepte de l'edat mental: a cada edat, hi correspon un grau de desenvolupament determinat biològicament, al marge de l'experiència de l'individu. D'aquí la utilització dels tests per mesurar el «coeficient intel·lectual». A cada edat, hi correspondrien uns aprenentatges determinats. Podríem dir que l'ensenyament és regit per una mena de catàleg en el qual cada una de les parts s'hauria de presentar a l'alumne segons graduació d'edats preestablerta. D'aquí ve que tot nen que no quasi amb aquest codi sigui titllat de «curt» o bé d'«endarrerit»: és un nen que no ha madurat; i amb això es remarca aquesta diversitat entre desenvolupament i aprenentatge.

Aquest determinisme frena molts cops que la pedagogia es plantegi el problema com a seu, i per tant, com fer avançar al màxim el noi. I fa també, que es consideri sempre el fracàs com a fracàs de l'alumne i no pas com a fracàs de l'escola i de la societat.

II. La formació de les capacitats individuals

Arribats aquí, ens demanem com, de quina manera es formen les capacitats individuals en el humans. No es tracta pas d'obrir una polèmica entorn de quina part correspon a l'herència i quina al medi, sinó d'intentar aclarir quins són els mecanismes generals que fan pas al desenvolupament de les capacitats en el nen. Piaget diu, respecte a la maduració, que «consisteix essencialment a obrir possibilitats noves, i constitueix, doncs, una condició necessària per a l'aparició de certes conductes, però sense proporcionar les condicions suficients... En una paraula: si bé la maduració orgànica constitueix certament un factor necessari, no explica, però, tot el desenvolupament».

Les capacitats psíquiques es formen durant el desenvolupament del nen, que comporta la maduració orgànica, sota la influència de l'educació. Gràcies al contacte amb adults, que es tradueix en l'assimilació de l'experiència humana acumulada, el nen adquireix les capacitats típicament humanes. Aquesta interacció no serà suficient; cal un procés actiu per part del nen per assimilar aquesta experiència o apropiarse-la.

És a dir, l'individu neix amb una herència, el nivell de desenvolupament anatomofisiològic aconseguit evolutivament per l'espècie, el qual constitueix una potencialitat o possibilitat de configurar les capacitats humanes. Aquesta potencialitat esdevindrà real a partir de la interacció d'aquest organisme amb el medi humà i concretament amb la interacció dels homes, així s'aniran modelant i concretant les possibilitats obertes per l'herència.

Veiem, doncs, que només les particularitats anatomofisiològiques són innates, és a dir, les aptituds que es troben a la base del desenvolupament de les capacitats. Les capacitats, al contrari, apareixen sempre com a resultat d'una pràctica social.

El que cal, doncs, que quedi clar és que parlem de naturalesa innata de les aptituds, que són la base del desenvolupament de les capacitats, i no de la naturalesa innata de les capacitats en elles mateixes.

Ens demanem, però: ¿quines són aquestes aptituds innates, aquestes particularitats anatomofisiològiques que possibiliten, o són el substrat material de les capacitats posteriors? La resposta a aquesta qüestió es troba en el gran desenvolupament de l'encèfal humà, que es concreta sobretot en un desenvolupament extraordinari del còrtex cerebral —com diu Piero, «el còrtex de l'home, amb els seus 15 milions de neurones i les interrelacions entre elles, assegurades per innombrables connexions sinòptiques, constitueix per als éssers humans una mena de cera verge disposada a ser emmotllada per registres, a sofrir reestructuracions funcionals apropiades per dirigir activitats eficaces, assegurar subtils i meravelloses adaptacions». Com podem veure, el còrtex humà, a diferència dels altres òrgans, no disposa d'un funcionament

predeterminat biològicament transmès. Aquest funcionament es constitueix durant la vida de cada individu a través de les múltiples connexions nervioses, i esdevé «òrgans funcionals», que són la base fisiològica per a tota capacitat posterior.

Ara bé, perquè apareguin aquestes capacitats, cal per part del nen una activitat concreta i adequada que ho possibiliti, ja que en definitiva les capacitats es formen en i per l'activitat.

Aquest procés és dialèctic. Un determinat nivell de desenvolupament de les facultats del pensament proporciona al nen determinades possibilitats, més o menys àmplies, de dominar un conjunt de coneixements científics. En la mesura que el nen va assolint nous conceptes, el seu pensament evoluciona en un nivell superior i el possibilita perquè continuï progressant. Després de tot, l'intel·lecte de l'home no és només condició prèvia, sinó també resultat de la seva activitat intel·lectual.

Ara bé, el nen per actuar, per practicar, per aprendre, és indispensable que en tingui necessitat, que estigui motivat, i que tingui oportunitat de fer-ho. Les dues coses, motivació i oportunitat, estan unides dialècticament en el medi social que educa el nen.

El medi social no dona de forma homogènia aquests dos elements, no és un secret per a ningú que la motivació de la cultura ve determinada, sobretot en el nen, per la influència familiar, per l'actitud dels pares: llibres a casa, valoració del «saber», de l'art, pautes verbals, socials; aquesta actitud, d'altra part, va lligada estretament al nivell socioeconòmic de la família.

Pel que fa a oportunitats en un país que, malgrat encunyar mots com «igualdad de oportunitades», té prop d'un milió de nens sense escolaritzar i on molts dels que ho estan, ho estan malament, això de les oportunitats no passa de ser un slogan, tant quantitativament —places escolars, etc.— com qualitativament —metodologia, preparació, material, etc.

Per tant, el problema real no consisteix en la capacitat o incapacitat dels nens per aprendre. El problema se centra en el fet que tothom tingui totes les possibilitats obertes per al seu desenvolupament, sense cap mena de limi-

tació i pugui contribuir-hi amb la seva col·laboració.

III. Què fer

Les aportacions de la ciència (psicologia, neurologia, pedagogia) ens demostren que tot nen en condicions fisiològiques normals pot aconseguir un grau de desenvolupament que li permeti de superar els diferents aprenentatges escolars amb èxit, sempre que en cada cas es posin els mitjans adequats per aconseguir-ho. Aquest és un enunciat molt general, té el perill de no semblar operatiu, però en canvi possibilita de centrar el problema amb totes les seves implicacions. És a dir, ens planteja quins són els mitjans necessaris per aconseguir l'èxit escolar de tots els nens.

Qualsevol intent d'abordar la problemàtica de l'èxit escolar, evitant que hi hagi nens que «no hi arribin», no pot basar-se en enfocos unidimensionals del problema, centrats exclusivament sobre el nen i l'escola. El camí no pot ser altre que aquell que reculli tots i cada un dels aspectes implicats, o sigui, que ha de ser un enfoc polidimensional que compregui tant els aspectes socials generals, com els aspectes educatius i didàctics concrets.

Com ja hem vist, les capacitats del nen es formen durant el seu procés de desenvolupament a través de l'educació; ara bé, el nen, quan arriba a l'escola no hi arriba «en blanc», ja ha tingut una educació al marge de l'escola a partir de totes les vivències del seu medi, les quals li han configurat un nivell determinat en les pròpies capacitats. D'altra banda, el nen passa dos terços de la seva vida fora de l'escola, i és en aquest medi social on es determinen tendències i expectatives motivacionals que influiran extraordinàriament en el seus resultats escolars. Per tant, els nens arriben a l'escola amb nivells diferents a causa del medi on s'han desenvolupat anteriorment.

En aquest sentit, no és cap secret per a ningú que són els fills de les classes menys afavorides econòmicament els qui arriben amb desavantatge, ja que les desigualtats econòmiques van acompanyades en general de desigualtats en l'estimulació de cultura. És per això que

tot el que aconseguixin d'avançar en el terreny de les condicions socioeconòmiques i culturals: equipaments col·lectius, habitatge digne, medicina preventiva, accés a la cultura, llars d'infants i guarderies, etc., influirà decisivament en el nivell de capacitats i motivacions dels seus fills.

Pel que fa a l'estructura educativa, en el nostre cas encara es manté el binomi escola pública-escola privada, que tendeix a incrementar les diferències entre els nens de les diverses classes socials, i fa augmentar encara més les desigualtats en el pla econòmic i cultural; així és que separa els nens en dos grups: els qui es poden pagar una escola a la seva mida i els qui no se la poden pagar, això sense comptar els nens als quals ja no se'ls presenta l'opció per falta de places escolars. Superar aquesta estructura classista, aconseguir l'escola única i gratuïta per a tothom és una passa decisiva en el camí de la superació d'aquesta problemàtica. D'altra banda i dins d'aquest marc, la millora de la qualitat de l'ensenyament: programes racionals sortits de la pràctica i reflexió escolar, formació com més elevada millor del mestre, lligada a la pràctica educativa; la millora de les condicions materials: nombre de nens per aula, edificis adequats, material pedagògic, etc.; poder autoregir la pràctica educativa d'acord amb les necessitats de cada col·lectivitat, etc., són elements estructurals que poden fer avançar la qualitat de l'ensenyament de forma notòria.

Tot avanç educatiu haurà de tenir en compte aquests aspectes generals que, en definitiva, condicionen bàsicament el treball educatiu. Ara bé, això no vol dir que no es pugui fer res des del treball concret de l'escola i de la classe. No cal esperar d'aconseguir reformes estructurals per avançar pedagògicament a nivell concret, cal fer-ho alhora.

Des de la classe creiem que s'hauria de tenir en compte, en aquest sentit:

La realitat social en què es mouen els nens; és a partir d'aquesta realitat que se'ls ha d'educar i eixamplar-los els horitzons cap a d'altres realitats.

No tots els nens arriben a l'escola amb el mateix nivell d'interès ni de capacitats. Uns estan més motivats que els altres per a l'estudi, uns tenen ca-

pacitats més desenvolupades que d'altres. Cal analitzar-ho per tal de fer arribar cada nen al màxim, activant especialment els menys afavorits.

Els plantejaments molt espontànies, que parteixin molt de «l'interès del nen», de «les necessitats del nen», etc., com a base del treball escolar, corren el perill de perpetuar les diferències entre els nens, ja que coses com l'interès, necessitats, motivacions, vénen molt determinades pel medi social en què es mouen. Creiem que l'escola té el paper d'activar l'interès del nen, de motivar-lo, d'obrir-li noves necessitats, ajudant-lo a conèixer i a utilitzar els instruments que li possibilitaran d'analitzar la realitat que l'envolta, sense que aquesta activació per part del mestre estigui en contradicció amb la participació activa del nen.

Revisar constantment els resultats obtinguts amb els objectius pedagògics proposats, ja que la utilització de metodologies o instruments pedagògics progressius no assegura que els resultats també ho siguin, de progressius.

En aquest sentit, cal ajudar també que tota l'activitat a la classe es tradueixi en conceptes clars i raonats que vagin estructurant el pensament, tenint en compte que el material didàctic està en funció de, i no pas convertir-lo en objectiu de si mateix.

Cal fer jugar al llenguatge el paper que li correspon en el desenvolupament del nen. Nombroses investigacions ens demostren l'estreta correlació entre llenguatge i èxit escolar, i això no té res d'estrany, ja que el llenguatge està indissolublement lligat amb el desenvolupament del pensament. Cal, per tant, desenvolupar el llenguatge dels nens no mecanitzant-los en processos formals separats de la realitat, deslligant el llenguatge com a pur instrument i pensament.

Cal treballar l'expressió verbal: que els nens sàpiguen plantejar verbalment qualsevol tasca que es proposin o con-

cepte que adquireixin. Cal crear un nivell verbal a la classe que elimini el llenguatge «deteriorat», empobrit, que arriben a utilitzar mestres i nens.

Un aspecte important que cal tenir en compte a la classe és el de l'afectivitat. No es tracta d'educar el cap del nen, sinó el nen sencer.

La pràctica ens demostra que les manques d'afectivitat són la base de molts problemes afectius (també passa al revés). El mestre cal que ho plantegi als pares i miri de trobar-hi enfocs de solució, però no es pot rentar les mans del problema com si l'afectivitat només la pogués donar la família. Cal crear un clima d'afectivitat a la classe, on sobretot els nens amb carències en aquest aspecte s'hi puguin trobar compensats, eliminant l'abisme entre «afectivitat a casa» i «afectivitat a l'escola».

El psicòleg, en cas que hi sigui, pot jugar un paper important en el perfeccionament i adequació de la metodologia pedagògica, amb el major coneixement dels aspectes individuals i col·lectius. Per això cal que mestre i psicòleg treballin de costat a l'escola i a la classe, observant i analitzant en la realitat mateixa dels nens en activitat.

Aquests aspectes rectificats, matisats i sobretot ampliat, es poden treballar ja avui des de l'escola, en la perspectiva de superació d'aquesta situació, fent una pedagogia que pretengui el que en podríem dir «l'èxit» escolar. Cal tenir ben clar, però, que des de l'aula o l'escola, solament, no ho resoldrem.

La superació del problema és accessible. Accessible totalment, amb la condició d'alliberar els homes del pes de les necessitats materials, d'eliminar els efectes alienants de la divisió del treball físic i intel·lectual, de crear un sistema d'educació que permeti el desenvolupament integral i harmònic de l'home, oferint la possibilitat de participar, creadorament, en totes les manifestacions de la vida humana.

3. *La desgràcia del fracàs escolar*

per Josep M. Masjoan i Jordi Vives

¿Què fa un mestre quan té algun nen amb dificultats, que li causa problemes per portar normalment la classe? ¿O quan el mestre considera que fa coses molt diferents de les dels seus companys o no fa el que s'espera que hauria de fer —tant en comportament dins l'escola, com en rendiment en l'aprenentatge? Habitualment li dirigeix una atenció especial per concloure, en molts casos, que al nen li «passa» alguna cosa i que això ha de tenir alguna explicació.

Si només hi ha un cas aïllat de nens amb dificultats, és qüestió de saber les circumstàncies particulars de les respectives famílies. Fàcilment es descobreix que aquests nens tenen pares mal avinguts o amb problemes caracterials. En altres casos resultarà que la família és molt nombrosa i els nens no «cabem» a casa seva, i així successivament.

Si és tota la classe, o la majoria, els qui tenen dificultats, llavors es dirà que és impossible que aquests nens segueixin el ritme normal de l'escola perquè provenen d'un medi poc culturalitzat.

L'objectiu d'aquest article seria veure fins a quin punt és encertada aquesta visió, i quins marges d'actuació té l'escola en el moment actual, i com podrien ser ampliat de manera que es reduïssin els casos de nens amb «dificultats».

Que les causes que a l'escola hi hagi nens amb problemes escapen al seu àmbit és cosa que els mateixos mestres diuen quan donen aquestes explicacions. I és cert. Ara bé, cal ser conscients dels mecanismes que funcionen dins l'escola per produir aquests resultats.

Això és importantíssim, perquè el perill en què es pot caure quan es diu

que la culpa de les dificultats escolars la té la «societat» és de creure que els mestres no hi poden fer res. No es tracta tant de repartir la «culpa» com de veure què es pot fer per superar les dificultats escolars. En qualsevol cas, dir que és la «societat» la que produeix aquest fet és no dir res de concret, perquè el terme societat ho és tot i no és res.

L'article anterior ha tractat d'explicar algunes coses que els mestres poden fer dins l'escola, d'altres que es podrien fer fora, i modificacions en l'actual escola que serien favorables en aquest sentit. Es basava en l'observació d'una sèrie de regularitats en les condicions de vida del nen amb «problemes».

Ampliant-ho una mica, podríem sistematitzar algunes circumstàncies o fets que es troben a la base de nombrosos casos de dificultats:

- a) El nen pertany a determinats medis:
 - classe obrera i, més en general, classes populars;
 - minories ètniques, racials o religioses;
 - grups geogràficament aïllats (zones rurals, etc.);
 - famílies que es desplacen contínuament (nomadisme dins la vida moderna).
- b) conflicte entre els valors que es volen transmetre des de l'escola i els que el nen porta del seu medi social i familiar. Aquest conflicte no afecta tothom per igual, però pràcticament totes les classes i i grups socials s'hi veuen afectats.

- c) Ensenyament fet en una llengua diferent de la dels nens.
- d) La diferenciació atribuïda socialment als dos sexes: home i dona.
- e) Característiques de la pròpia escola —pla d'estudis dolent, manca de material i d'espai, mala preparació dels mestres, etc.
- f) Una part del nombre creixent de nens amb dificultats sembla estar en relació amb la crisi actual de la institució familiar —especialment en determinats medis socials.

De totes maneres, l'escola, en últim terme, «ha» de produir una selecció entre nens que són capaços de seguir el ritme escolar fins arribar a la universitat i al títol superior, i d'altres que no. Això, hi ha gent que ho ha vist perfectament: «Si tothom estudia, ¿qui treballarà?»

Vivim en una societat jerarquitzada en la qual l'escola s'encarrega, entre altres coses, de preparar la gent per ocupar uns llocs de treball disposats en una estructura jeràrquica, la lògica de la qual arrela en la propietat dels mitjans de producció i l'apropiació del producte social per part d'una minoria de la societat.

En l'actual fase de desenvolupament de les societats capitalistes, l'escola pretén de ser utilitzada com a instrument de selecció escolar: uns tindran èxit i uns altres fracassaran. El fet característic d'aquesta fase és voler legitimar la realització de diferents tasques dins el sistema productiu a partir de les «capacitats» dels individus, mesurades i decidides dins el sistema educatiu. Diuen que hi ha qui té capacitat per estudiar i ocupar llocs privilegiats, i qui té «vocació» per al treball manual, per donar un parell d'exemples.

Això es realitza mitjançant un tronc escolar per a tothom, més o menys unificat, però que després sofreix diverses bifurcacions per tal d'oferir sortides als diversos nivells en què està jerarquitzat el mercat del treball. Els nivells de sortida van des dels llocs d'alta direcció, política i econòmica, fins als treballs manuals d'execució, passant per posicions diverses, que són de vegades difícils de classificar en la dicotomia capital/treball.

Una tendència generalitzada a alguns països capitalistes els últims anys és la d'allargar l'escolaritat. Això està en relació amb la creixent demanda escolar per part de les classes populars, acompanyades de fortes pressions segons els casos. També té relació amb la disminució de llocs de treball existents en el sistema productiu de diversos països. Així, l'allargament de l'escolaritat es podria interpretar com a element de fre de l'atur i de les tensions socials que l'acompanyen.

Això es concreta al nostre país en el tronc fonamental unificat de l'EGB, i en la divisió posterior en BUP i FP de primer grau, primerament, i entre universitat i FP de segon grau, després.

Per disminuir aquesta tendència selectiva de l'escola actual, lligada al fracàs escolar, sembla que la via que es podria emprendre seria la de deslligar el funcionament del sistema escolar de les exigències actuals del sistema productiu. Això suposaria eliminar el doble tronc BUP/FP de primer grau, i substituir-lo per un ensenyament postprimari amb uns continguts diferents, lligats més a un ple desenvolupament de la personalitat i al coneixement de l'entorn social.

No volem dir que aquesta sigui l'única cosa a fer. Com ja hem dit, en altres llocs d'aquest número es podran trobar plantejaments complementaris. En tot cas, i ja que aquí afrontem el tema des del punt de vista de la sortida de l'escola, caldria esmentar la importància d'un ensenyament preescolar generalitzat, previ a l'actual entrada al tronc unificat de l'EGB.

Cal, però, situar millor el que està previst que sigui la FP de primer grau. Aquestes ensenyances estan encara pensades fonamentalment amb l'òptica dels oficis de les primeres etapes del capitalisme, que conservaven moltes característiques del treball artesanal (d'aquí els noms de l'antic ensenyament professional d'«oficialia» i «maestria», presos del model artesanal). Ara bé, les necessitats actuals del capitalisme van actualment en la direcció de disposar principalment d'una capacitat d'adaptació a diferents llocs de treball, el domini dels quals requereix un aprenentatge molt simple. En aquest moment, la vida d'un treballador és molt més llarga que

el temps en què un procediment productiu es manté amb vigència, i això l'obliga a ocupar llocs de treball diversos al llarg de la seva vida. Hi ha altres tendències en l'organització del treball en la mateixa direcció. Tot col·labora a fer que la formació bàsica d'un treballador s'hagi d'orientar cap a la capacitat d'adaptació i la flexibilitat. En els casos de treballadors més lligats a processos automatitzats, la cosa important és saber interpretar llenguatges i instruccions tècniques formalitzades.

El FP de primer grau, amb la seva divisió en un elevat nombre d'especialitats, la supeditació de la formació i preparació científica a l'aplicació concreta que se'n pugui fer, i la importància donada en nombre d'hores a la formació pràctica i tecnològica, resulta molt poc adaptada a les necessitats del sistema productiu que resumim

abans. No donen una bona formació bàsica ni una preparació específica per a llocs de treball concrets. Quant a la formació aplicada que pretén donar, pot quedar absolutament deformada de la realitat actual. Per posar-ho en el nivell anecdòtic, ens podem trobar amb escoles fent pràctiques amb els torns vells que les fàbriques es treuen de sobre. ¿Quina utilitat tindrà tot allò que hi pugui aprendre l'estudiant?

En resum, ens sembla que seria un pas endavant, des de diversos punts de vista, l'eliminació del doble tronc, amb una formació bàsica per a tothom, continuació d'EGB i que la metodologia i els continguts fossin pensats dins d'un nou plantejament. Una metodologia i uns continguts no basats en la necessitat de seleccionar podrien reduir la tendència a l'aparició de gent amb dificultats d'aprenentatge i la producció de fracassos escolars.



4. Diverses experiències avui

Ens ha semblat interessant dedicar unes pàgines al tema sobre les dificultats del nen a l'escola a diversos grups o institucions que treballen d'una forma específica, amb educació especial, aquests nens que l'escola considera difícils. Amb aquesta intenció vam enviar a alguns grups, amb un camp de treball divers per tal d'obtenir un ventall prou ample de «nens difícils», unes qüestions que centresin el tema.

Després de demanar una descripció de la institució, fèiem les següents preguntes:

1. *¿Per qué treballem: quins supòsits i quins objectius teniu en la vostra feina?*
2. *Valoreu els resultats obtinguts: elements positius i limitacions internes i externes.*
3. *Respecte a la vostra feina, què podria fer l'escola corrent en l'actualitat?*
4. *Donada la vostra experiència, ¿quina situació i quin tipus de treball consideràriu oportuns respecte al problema en què treballem?*

A continuació donem les respostes rebudes. A causa de la llargada, n'hem hagut de resumir algunes.

Formem part de l'equip de les dues escoles: Costa i Llobera (que té EGB, BUP experimental i batxiller superior) amb uns 550 alumnes, i Orlandai (que té parvulari i EGB) amb uns 350 alumnes: en total uns 900. Depenem únicament de les escoles, que són amb qui, anyalment, establim el nostre programa de treball.

Els nens que atenem són normals, si tenim en compte la mitjana de les capacitats intel·lectuals i adaptatives, i procedents de la burgesia mitja de Barcelona.

Els tipus de treball que fem són essencialment:

- estudis col·lectius (de classes senceres) periòdics amb finalitats de control dels progressos i de despistatge dels possibles casos problema;
- estudis individuals dels nens que presenten més dificultats i les reeducacions corresponents;
- avaluacions de maduresa escolar;
- estudis dels grups com a tals: sociometria, observació, anàlisi conjunta de les dades disponibles sobre cada grup a estudiar;
- participació en l'elaboració de la línia de l'escola;
- intentar objectivar els resultats de la feina pedagògica i experimentació controlada.

Hi treballem cinc persones (cap d'elles a ple temps) i comptem amb l'ajut d'estudiants que fan pràctiques. Hi ha les següents responsabilitats: diagnòstic mèdic, diagnòstic de personalitat, anàlisi de grups, administració i correcció de tests i proves col·lectives, relació amb cada una de les escoles i secretaria.

**Gabinet
Psicosociopedagògic
de les escoles
Costa i Llobera
i Orlandai**



1. Els nostres pressupòsits són bàsicament tres:
Val la pena que l'escola disposi d'un millor coneixement dels nens per poder-los facilitar una educació i un ambient més propicis a la seva adaptació i desenvolupament.
Val la pena que hi hagi una investigació per millorar els rendiments pedagògics.
Val la pena que es porti un control dels nivells reals que s'obtenen.

2. Elements positius:
Es va veient una millor fonamentació de la pedagogia en la psicologia.
Es va obtenint una detecció més precisa dels problemes de la pedagogia utilitzada a l'escola.
Poden captar-se més aviat els nens amb problemes, cosa que repercuteix en una millor recuperabilitat.
Van podent-se fer estudis que enfoquin el problema del conjunt d'un grup, context on pot plantejar-se més adequadament la solució dels problemes individuals i, a la vegada, lloc d'especificació del que l'escola fa.
Som a l'escola: veiem els nens molt contínuament, en prenem cura en moments donats, i alguns de nosaltres donem classes normalment. En aquest sentit, val a dir que, excepte el metge, tots els membres del gabinet han estat mestres en una de les dues escoles.

Elements negatius i limitacions:

La inserció del gabinet en l'equip de les escoles no és prou satisfactòria per a uns i altres.

Tenim la sensació que els mestres estan encara massa pendents dels casos individuals i no ho estan prou del conjunt de la classe.

No arribem a resoldre tots els problemes de tots els nens: ens manquen tècniques de diagnòstic, de reducció i de teràpia.

La inexistència d'estudis més amplis i la dificultat de posar-se d'acord amb institucions paral·leles perquè aquests estudis es duguin a terme.

Econòmiques.

3. L'única solució general imaginable és l'obtenció d'ajuda estatal o la inserció en uns inexistents programes d'orientació escolar finançats per l'Estat. D'altra banda, veient la nostra història i fets isolats que ens arriben, les escoles podrien:

anar encomanant a algú de la casa una certa especialització en aquest tipus de feina;

associar-se per mantenir un equip: el nostre totalitza, entre tots els seus membres, seixanta hores de feina a la setmana, és a dir, una jornada i mitja cada un.

4. Si haguéssim de formular els nostres desigs més volguts, diríem que ens agradaria:



crear juntament amb els mestres un medi escolar prou fluid per adaptar-se als nens que s'esforcen per adaptar-s'hi i prou ric per fornir experiències realment significatives; trobar, en aquest clima que esbossem, un tipus d'actuació pedagògica tal que la vida mateixa dels diferents grups fos suficient per anar adobant els problemes que tenen els nens.



Es van iniciar a l'Escola Laietània el curs 1969-70 per a nens que no seguien el ritme normal dels altres nois. El tipus de nen que actualment sollicita d'entrar en aquestes classes són, en general, els que tenen problemes de personalitat, trastorns de conducta i que són rebutjats per l'estructura escolar normal (possiblement, els nens amb dificultats instrumentals lleus, com llenguatge, motricitat, etc., solen ser ajudats dins el marc de les escoles mitjançant reeducadors). Els nens que vénen són cada vegada més petits, probablement perquè moltes escoles refusen de continuar atenent els nens amb dificultats al darrer any de parvulari. Les «classes reduïdes», les han de portar sempre un equip compost per mestres, psicòlegs i educadors. Després de cinc anys d'experiència i d'evolució podem definir l'orientació actual com un treball de conjunt adreçat al nen; el centre i l'eix del nostre esforç és la classe com a lloc de treball; la reflexió i les tècniques psicològiques i psiquiàtriques estan en funció de les necessitats educatives (intel·lectuals i afectives) del nen. Podem resumir els resultats obtinguts fins ara pel grau d'adaptació del nen a l'escolaritat normal i la capacitat de relacions satisfactòries amb les persones que l'envolten:

- nens que han manifestat un canvi important en l'estructura de la seva personalitat i conducta: 10 %;
- nens que han manifestat un canvi notable en la seva conducta: 73 %;
- nens que no han modificat pràcticament ni el seu rendiment ni la seva conducta: 17 %.

Hem pogut comprovar que els factors determinants en l'evolució seguida pels nens són:

Classes reduïdes de l'Escola Laietània

l'edat del nen al moment d'entrar a l'escolaritat especial,
la naturalesa i grau de la seva patologia,
la durada de l'estada a classe,
la quantitat i qualitat dels mitjans de què hem pogut
disposar per atendre'ls.

Objectius actuals

L'escolaritat com a eina per ajudar a madurar la personalitat del nen.

El rendiment intel·lectual ocupa un lloc subordinat, que ha de seguir l'evolució obtinguda pel conjunt de la personalitat.

Donar als nens una possibilitat d'integració futura, per evitar que unes dificultats específiques marquin de manera definitiva el seu esdevenidor.

Els problemes plantejats

La manca de temps per atendre els diversos nivells dels nens: relacional, intel·lectual, institucional.

La necessitat d'elaborar noves tècniques d'ensenyament per tal de no repetir, en situació reduïda, el mateix que s'havia fet a la seva escolaritat anterior. La convivència en la mateixa institució de nens «oficialment» problemàtics i nens «oficialment» normals. El seu esdevenidor incert, com més estreta es fa la selecció a les escoles.

La conclusió que en traiem és que els problemes plantejats pels nostres nens són similars als dels nens menys problemàtics, i obliguen a formular les grans qüestions educatives de forma més aguda. Creiem que un bon treball educatiu s'ha de fonamentar bàsicament en una col·laboració molt estreta entre psicòlegs i mestres, en primer lloc, en un intent de trobar tècniques d'exploració, de tractament i d'ensenyament comunes. Altrament es corre el perill que les tècniques més científiques estiguin a les mans d'una part de l'equip, i les vivències i els problemes quotidians, a les mans de l'altra.

Una feina preventiva a fer

Al revés del que passa sovint a moltes escoles on es fabriquen problemes a partir dels resultats obtinguts per les «tècniques psicològiques» (tests passats de forma mecànica i que es troben al marge de la problemàtica quotidiana de l'escola), les escoles normals haurien de detectar les dificultats reals com més aviat millor, analitzar les causes i posar-hi remei. Pot ser que aquest remei s'hagi de buscar a fora, però sovint la recerca seriosa del remei fa posar en qüestió el mateix funcionament de l'escola. Si hi hagués menys nens a classe, si es pogués parlar sovint amb ells, si se'ls ajudés de forma individual, si no es demanés a tots les mateixes activitats, potser es podria ajudar no només el nen



que té alguna dificultat, sinó evitar qualsevol patologia generada a la mateixa classe.

Aquest planteig posa en qüestió tota l'estructura actual de la institució escolar. En la mesura que l'escola és més selectiva, uniformadora i institucionalitzada, són més necessàries les ajudes individuals, les escoles especials...



Fou creat per la Caixa d'Estalvis de Sabadell l'any 1967. Des de la seva fundació és regit per un patronat on es troben representats la Caixa d'Estalvis de Sabadell, l'Ajuntament de Sabadell, l'Ajuntament de Granollers en representació de la comarca, el Ministeri d'Educació i Ciència, Inspecció Escolar, Cos d'Inspectors Mèdics Escolars, Sanitat, Escola Nacional, Religiosa i Privada i Pares dels nens.

Al seu inici el centre recollí les inquietuds d'un grup de pediatres que fins llavors havien fet medicina escolar traslladant-se a les escoles. Aquests metges, conscients de les limitacions d'aquella manera de fer, sostingueren vivament la idea de la Caixa d'Estalvis i passaren al Centre de Medicina Preventiva Escolar, que es responsabilitzava de tenir cura de la salut física dels escolars. Un any més tard, el 1968, es creà el Departament de Psicologia.

La seva finalitat és ocupar-se de la salut, segons la definició de l'OMS, en el sentit físic, mental i social, tot detectant mitjançant revisions les anomalies existents i creant en els pares i mestres una consciència de com tractar les condicions ambientals de manera que afavoreixin el desenvolupament òptim dels nens.

A la nostra pràctica hi ha uns resultats a llarg terme molt difícils d'avaluar; el que sí podem dir és que, durant aquests sis anys, hem anat mentalitzant un sector important de la població en el sentit d'ampliar els seus coneixements teòrico-pràctics, concretats a donar més valor a la higiene i a l'estimulació ambiental en el desenvolupament intel·lectual i personal del nen.

Les dificultats que han sorgit han estat de dues menes:

1. En principi, falta de sensibilització del públic en general per una medicina escolar, que és molt sovint de caràcter preventiu i, per tant, poc coneguda.
2. Dificultats d'ordre econòmic.

**Centre de Medicina
Preventiva Escolar
de Sabadell**

En el primer cas, des d'un bon principi s'han fet a les escoles xerrades de divulgació dels nostres serveis, amb molt bona acollida, i també amb resultats molt bons. En el segon punt, una medicina escolar que compregui els aspectes físics i psicològics és cara quan allò que es busca és una eficàcia i no tan sols cobrir l'expedient. El Centre de Medicina Preventiva Escolar rep una forta subvenció de la Caixa d'Estalvis de Sabadell. Els Ajuntaments de Sabadell i de Granollers, concretament, també hi aporten una ajuda econòmica reduint les quotes, però tot i així el Servei de Psicologia no és assequible a totes les famílies. En casos urgents, en què és imprescindible una atenció de caràcter psíquic, la nostra assistència social els gestiona a través de Càritas, mutualitats, centres parroquials, etc.



Aula d'Adaptació Pedagògica de Sants

Creada per l'Ajuntament de Barcelona l'octubre del 1972 com a escola experimental, té com a missió la creació i aplicació de nous mètodes pedagògics que recullin els coneixements aportats per les ciències humanes i els transformin en una pràctica pedagògica a l'abast de tots els qui desitgin fer de l'ensenyament alguna cosa més que una transmissió de coneixements.

El centre l'integren un grup de trenta nens i un equip d'onze psicopedagogs. Els nens, d'edats entre sis i tretze anys, procedeixen d'escoles municipals de l'Ajuntament de Barcelona. Són nens que presenten problemes d'inadaptació escolar i que seran reincorporats a les seves escoles d'origen així que hagin superat el seu problema.

1. Pressupòsits i objectius:

Hi ha un elevat percentatge d'individus que fracassen a l'escola. Generalment es remarquen els trastorns que presenten sense arribar a posar en causa la institució escolar. *La modificació del medi escolar és necessària per a nosaltres i el nostre principal objectiu.* Dins d'aquest objectiu, la nostra atenció se centra en els següents aspectes:

una formació enfocada globalment, avaluant tant el desenvolupament intel·lectual com l'afectiu i social (en interrelació contínua);

- una concepció del treball escolar que parteixi de la pròpia realitat del nen i de la seva acció damunt aquesta realitat mateixa;
- la programació d'un aprenentatge basat en l'evolució psicològica del nen;
- una organització escolar que sorgeixi del diàleg entre tots els membres que la formen.

Com a part fonamental de tots aquests aspectes es realitza una *labor d'investigació* a la pròpia escola, imprescindible per a l'elaboració d'un mètode pedagògic científic basat en la pràctica diària.

Finalment, la *difusió* de les nostres experiències, amb la finalitat de participar en l'elaboració del nou enfocament metodològic que sorgeix com una necessitat a l'escola actual. Les investigacions realitzades es divulguen a través de publicacions, conferències, curssets i contactes amb altres grups de professionals.

2. Considerem com a elements positius:

- la nostra condició particular de centre experimental;
- la possibilitat de realitzar un treball en equip, que comprèn diferents aspectes a causa de l'especialització dels membres que el formen;
- tenir grups reduïts de nens a cada classe;
- la inquietud crítica d'un gran nombre de professionals de l'ensenyament respecte als problemes escolars.

Considerem com a elements negatius:

- la dificultat de transmetre les nostres experiències sense que es redueixi a una mera tècnica;
- els problemes que presenta la convivència d'un grup de nens marcats, tots ells, pel seu fracàs escolar;
- el fet que els nostres nens presentin un endarreriment escolar acumulat;
- les dificultats que sorgeixen per la falta de representativitat amb què s'elaboren els mètodes i les normes educatives.

3. Creiem que l'escola hauria de tenir:
- una visió preventiva que evitès l'aparició de la inadaptació escolar, o, en últim cas, que la detectés i la tractés com més aviat sigui possible, quan l'ajuda pedagògica pot ser més eficaç;
 - una observació contínua i metòdica de la conducta del nen que permetés l'adaptació constant de la pedagogia a les necessitats i interessos del nen;
 - la possibilitat d'adaptar el programa (ritme i contingut) a les necessitats de cada classe;
 - classes més reduïdes.

Per aconseguir els punts anteriorment citats, és imprescindible que es transformin les condicions materials.



4. Considerariem oportú: la realització d'investigacions psicopedagògiques que permetessin de conèixer el funcionament psíquic del nen, i alhora els diferents tipus de problemes que presentin els qui s'engloben sota la qualificació d'«inadaptats»; intensificar la labor preventiva; no segregar aquest tipus d'alumnes, facilitant-los al màxim la reinserció al moment que hi estiguin preparats; col·laboració amb la família, part fonamental a la problemàtica; contacte estret amb d'altres escoles i enriquiment mutu.



IDORP

Va néixer (abril-maig del 1972) per la iniciativa privada d'un grup de psicòlegs i reeducadors interessats en les dificultats escolars, el seu origen, el seu tractament i la seva prevenció. Ens proposàvem de fer aquesta tasca per mitjà d'una observació, orientació i atenció psicopedagògica i d'un replanteig (conjunt amb mestres) de l'adequació dels programes i les metodologies a l'evolució neuropsicològica del nen.

Vàrem iniciar el nostre treball fent observació, diagnòstic, orientació i reeducació psicomotriu i psicolingüística a nens de tres a dotze anys, que ens eren adreçats pels seus mestres i/o pares que havien observat en ells dificultats i en volien conèixer l'origen i tractament.

Des del començament vàrem ser conscients de les limitacions que suposa estar lluny del context real on es mouen els nens (escola-família):

el minvat grau d'incidència a nivell de replanteig de metodologies;

el perill de contribuir a l'etiquetatge i classificació de nens i a carregar la responsabilitat del seu fracàs sols a les seves deficiències, en lloc de posar també en qüestió l'aparell educatiu i al servei de què està;

la necessitat de referir-nos freqüentment a uns instruments de mesura estàtics (tests, Q.I., ...), quan creiem que l'observació i interpretació ha de ser dinàmica i ha de tenir en compte moltes variables individuals no codificables ni assimilables a una norma;

la possibilitat que l'assistència al nostre centre fos viscuda pels nens com una confirmació de les seves dificultats, i d'altra banda la confirmació que suposa, també, per a pares i mestres; la discriminació, implícita a un planteig privat, de les capes socials menys afavorides.

Malgrat aquestes limitacions, vàrem optar per fer aquesta feina des de fora de l'escola. Vèiem viable un treball de recerca i d'estudi en equip, confiàvem ajudar pares, mestres i nens concrets, i esperàvem contribuir a la sensibilització de la necessitat d'un treball de conjunt (mestre-psicòleg) per prevenir i solucionar els fracassos escolars).

Intentant evitar aquelles limitacions i potenciar els aspectes positius, hem procurat mantenir contactes periòdics amb mestres, pares i altres especialistes; ens hem negat a passar proves collectives; sempre que ha estat factible, ens hem desplaçat a fer observació directa a l'escola; hem mantingut una certa flexibilitat d'honoraris; hem programat de conjunt amb mestres; hem intentat ajudar a compensar dèficits específics, etcètera...

El convenciment que ens havíem d'apropar a l'escola i la tasca feta en dos cursos ha possibilitat que el curs present hàgim entrat a formar part de l'equip psicopedagògic de quatre escoles.

Actualment intentem de centrar aquest treball dins de l'escola en:

1. Treball d'estudi i de recerca, portat de conjunt amb mestres, per intentar de definir criteris, adequar programes, objectius i metodologies a la maduració del nen, potenciar i diversificar situacions estimulants, cercar el marc educatiu propici, ...
2. Psicopedagogia preventiva.
3. Psicopedagogia curativa o atenció dels nens que ja han posat de manifest un fracàs i/o desadaptació a l'escola.

Per fer aquest treball, comptem amb diversos mitjans:

observació a la classe (d'un nen individualment, de metodologies, de relació mestre-nens, de la marxa del grup, ...);
 converses amb el mestre;
 participació a les reunions de treball, estudi, síntesi, ...;
 observació i atenció individual (dins i fora de la classe) de nens amb dificultats;
 junt amb els mestres, contactes amb els pares;
 sollicitud d'exploracions complementàries (visuals, auditives, neurològiques, ...);
 contactes amb altres especialistes.

Aquesta feina és encara molt incipient perquè en puguem valorar resultats, però sí que en podem assenyalar algunes limitacions:



el factor econòmic limita el temps de dedicació; el «mite psicològic» i, en altres casos, el desprestigi de la seva funció dificulta, sovint, la col·laboració amb els mestres;

hi ha un desconeixement per part de nosaltres i dels mestres de com col·laborar;

l'angoixa que ens planteja (al mestre i al psicòleg) el nen que no segueix fa que hi esmercem gran part del temps i que limitem el dedicat a replantejaments i estudi a què ens referíem al punt 1;

la incertesa de com ens en sortirem amb nous estris i metodologies fa que, sovint, ens mantinguem en aquells ja experimentats;

les exigències i avaluacions del context social condicionen, i fins i tot dificulten, de portar a terme determinats elements educatius;

alguna vegada l'estil i els costums de cada escola resten agilitat.

Com a elements positius podem indicar:

amb alguns mestres hem iniciat ja un treball de col·laboració en aspectes concrets;

hem reduït força l'àmbit de diagnòstic individual i estàtic.

També dins de l'escola tenim molts dubtes de com ens alliberarem de les limitacions que assenyalàvem més amunt. Veiem, però, que tenim un possible camí per anar perfilant la funció del psicòleg dins l'escola.



CEDRE,
Escola d'Expressió
i Comunicació

C.E.D.R.E.,
Centre d'Expressió,
Dicció,
Reintegració Escolar

Tal com diu l'enunciat, CEDRE està doblat en dos centres diferents que tenen el denominador comú de l'expressió. La definició de l'un i de l'altre s'ha inclòs en el primer punt del qüestionari. Són centres privats que no reben ajudes econòmiques i que es financen per les matrícules dels alumnes.

1. Els pressupòsits dels dos centres són d'ajudar la maduració integral dels infants, i de fer-los més aptes i més lliures; contribuir que es descobreixin a ells mateixos i que adquireixin confiança i seguretat.

Els objectius de CEDRE són de fer-los conèixer tots els seus mitjans d'expressió i de comunicació, de donar-los continguts amples i personals, i de fer-los trobar els mitjans d'omplir, ara i més endavant, les seves estones de lleure amb activitats positives. Mentre que els objectius de C.E.D.R.E. van orientats a donar una ajuda als infants que tenen dificultats d'aprenentatge, que estan bloquejats o inhibits i que presenten problemes concrets de dicció o de disfuncions.

Treballem sobretot en l'aspecte cognoscitiu, regularitzant les causes que produeixen els trastorns sense, però, deixar de banda l'entrenament pràctic que ajudi a resoldre els aspectes afectats. Ens valem del suport de la psicomotricitat, de l'expressió, de la musicoteràpia, ultra les activitats adients a cada cas.

Paral·lelament, i com a objectiu primordial, treballem en la investigació dels problemes que se'ns presenten, com també en l'estudi de les possibilitats de les tècniques d'expressió.

2. Com a aspecte positiu hem d'assenyalar, en els dos centres, el gran contingent de nens, nois i adolescents (sempre dels dos sexes), el seu entusiasme, els resultats que constatem i l'adhesió de les famílies. És negatiu que no ens sigui possible de portar aquestes activitats a tots els nivells socioeconòmics i que siguin privatius de grups benestants, ja que el fet de concedir beques no resol el problema. També és factor negatiu el fet de no tenir els mitjans per realitzar experiències de més amplària.
3. Trobem molt convenient que l'escola incorpori l'expressió com a activitat instrumental, com a mitjà de fer créixer les facultats dels infants i com a ajuda didàctica. L'expressió com a activitat paraescolar la veiem, en canvi, millor en centres separats de les escoles.

La reintegració escolar la veiem millor fora de l'escola, ja que els infants no són responsables dels propis problemes, i fer-los notar dintre el marc escolar constitueix una mena d'etiquetatge. És molt diferent quan es tracta de fer repàs o recuperació, que està molt bé dintre de l'escola.

Creiem que les escoles haurien de consultar els casos difícils, com més aviat millor, per esbrinar-ne les causes i, aleshores, donar facilitats a les famílies per tal que hi puguin trobar els remeis adients.

4. Referent a CEDRE, voldríem veure, com ja és un fet, la proliferació d'aquesta mena de centres, portats sempre amb una honradesa màxima i una total exigència pedagògica.

Quant a C.E.D.R.E., voldríem que fos possible de convertir-lo en una escola d'estada permanent per un període de temps limitats a un o alguns cursos, fins que els alumnes fossin integrats a la seva escola.





**Centre Pilot
Arcàngel Sant Gabriel
Rehabilitació i educació
de nens paralítics
cerebrals**

Fou edificat l'any 1961, al parc de Montjuïc, gràcies a l'Associació de la Paràlisi Cerebral (SPACE), perquè s'encarregués de la rehabilitació i educació dels nens i nenes que en la gestació, en el part o durant la primera infància han sofert lesions encefàliques que produeixen trastorns persistents però no invariables del to muscular, de la postura o del moviment. Aquestes lesions poden provocar a més perturbacions més o menys greus en els camps intel·lectual, sensorial, perceptiu i emotiu. Als primers temps, el centre acceptà nens de sis a catorze anys, però aviat els dirigents veieren que sis anys era una edat massa tardana de cara a una rehabilitació eficient. Ara com ara hi funcionen cinc seccions:

1. Visita externa i exploració de tot nen problemàtic, que es tradueix en l'elaboració d'un diagnòstic i una orientació de la família.
2. Capacitació de mares de nens paralítics cerebrals més petits de tres anys per estimular i tractar com cal els fills a casa.
3. Departament de rehabilitació i educació psicomotriu del nen que es troba en edat preescolar.
4. Secció on s'educa i es rehabilita el nen comprès entre els sis anys i els catorze. Hi funcionen quatre departaments: Pedagogia Terapèutica, Logopèdia, Teràpia Ocupacional i Fisioteràpia.
5. Orientació Professional i Ergoteràpia per a tots els nois i noies que als catorze anys no han pogut ser admesos a escoles normals o no poden aconseguir aprenentatges o treballs en institucions o tallers no marginatius i, per tant, no es poden inserir a la societat.

La problemàtica del nen paralític cerebral és molt seriosa, ja que podríem dir que, en conjunt, presenten tot el ventall d'incapacitacions conegudes, i això fa que el pedagog i els altres membres del personal tècnic necessitin una formació molt ampla. En efecte: el nostre nen, motorment impedit, pot presentar també:

nivell mental baix, moltes vegades a causa de la problemàtica motriu, que des del naixement no li permet una correcta maduració;

lesions sensorials que interfereixen sensacions perfectes;
 problemes de percepció que no permeten d'interpretar els estímuls com cal;
 incapacitació de retenció;
 dificultats d'expressió, sigui mímica, oral o bé escrita;
 disposició irregular de cara a l'aprenentatge;
 problemes emocionals, sobretot a l'entrada de la pubertat;
 gran facilitat de distracció i de perseveració;
 organització pobre d'espai-temps i coneixement migra del propi cos.

L'ideal pedagògic del centre és, no cal dir-ho, aconseguir com més aviat millor que el nen paralític cerebral sigui admès a una escola normal, que és el camí més curt perquè el dia de demà sigui acceptat i integrat socialment. Però hauria de ser una escola amb pocs nens per classe perquè el mestre li pogués dedicar una especial atenció, ja que si bé aquest nen té una capacitat de comprensió alta, és lent i s'expressa amb dificultat. Però, on es troba aquesta escola?

Fins avui s'han fet, en el centre, 2 650 visites de nens, i n'han ingressat per rehabilitar-se a llarg terme 206. Se n'han integrat a l'escola normal o a treballs remuneratius poc més d'un 9 %. Aquesta quantitat pot semblar migrada, però s'ha de tenir en compte que fins ara s'han recollit els resultats d'una rehabilitació donada a nens que ja havien passat de molt la primera infància quan es comença en ells una teràpia ordenada i completa. Els nens que avui ingressen al període d'EGB són nens molt més madurs i evolucionats, perquè han rebut el tractament adequat des de molt petits.

És clar que el nen paralític cerebral (sobretot l'afectat de moviments coreico-atetòsics) fa impressió de veure, però convindria que la societat fes més esforços per comprendre'l i ajudar-lo, en comptes de compadir-lo a seques. Seria bo que a les escoles es parlés als nens normals dels diferents nens que tenen problemes, sense exageració emotiva, i fins i tot es visitessin centres.

També es fa molt necessària la formació de personal ben pensada i portada a terme sense presses ni improvisacions.



**Colònia Agrícola
Santa Maria del Vallès,
de Llíssà de Vall**

Pertany a l'Obra Tutelar Agrària, associació benèfica-social que té com a finalitat l'acolliment en un ambient rural de nois moralment abandonats, procedents principalment del Tribunal Tutelar de Menors i Junta de Protecció de Menors.

Les característiques principals d'aquests nois són:

inadaptació social, ja que generalment vénen d'ambients socialment molt baixos;
inadaptació escolar;
trauma familiar que han sofert (alcoholisme, delinqüència, separació, prostitució, incapacitació, abandonament o mort dels pares).

Actualment uns quaranta-cinc nois de sis fins a disset anys viuen a la colònia, que té la seva tutoria legal. Hi ha dos grups: els nois en edat escolar, que van a l'escola que hi ha per a ells a la colònia, i els nois treballadors, que generalment fan feina a les indústries de la comarca i viuen a la institució.

El nostre treball se centra en aquests punts:

oferir una organització de la colònia que permeti als nois viure i assimilar un clima «familiar» i «col·lectiu»;

ajudar individualment a superar el trauma, bloqueig o buit afectiu que els esdeveniments han pogut provocar. I preparar la «sortida» del centre o inserció social;

oferir una escola que entengui abans el seu problema que el de seguir només el programa.

1. Objectius:

- a) Funcionament en règim obert, participant al màxim en la vida de «fora» o context exterior (poble, ciutat, comarca) i en la vida ciutadana, colònies, grups d'esplai, esports, sortides, etc...;

grups no gaire nombrosos, evitant la massificació i les normes que aquesta comporta; regulació del grup per una «assemblea», i participació en la vida de cada dia per mitjà de càrrecs-responsabilitats electives voluntàries; promoció d'una actitud de tot el personal educatiu i no-educatiu que permeti de dur a terme aquests objectius.

- b) Atenció individual a cada cas, ajudant psicològicament el noi a resoldre els seus problemes:

atenció a la situació del noi dintre del grup (relacions, acceptació de normes, conflictes i participació);

estudi del cas familiar: contactes amb la família, evolució dels fets i possibles reinsercions en la família;



estudi dels problemes individuals de la inserció en la família o altres tipus de «sortides».

c) Una escola que eduqui:

material individualitzat en l'aprenentatge;
treball a la mida de cada noi;
llenguatge viu (diari, enquestes, textos, etc.)
com a mitjà de comunicar-se amb l'entorn;
sortides, enquestes, visites com a mitjà d'estudi i crítica de la societat;
fomentar l'expressió plàstica, oral i corporal,
elements bàsics per a la comunicació;
educar l'esperit col·lectiu: a partir de l'organització de cooperatives que treballen horts i granges d'animals.

2. Resultats, elements positius i limitacions:

En el treball d'un any i mig és difícil o impossible de treure resultats que siguin vàlids. Ara bé, hem notat una millora de tracte, sociabilitat, actitud de cara a l'escola i comunicació. Creiem que el canvi de funcionament i tracte ha estat l'element més positiu.

Les limitacions són de tipus econòmic, ja que faria falta més personal especialitzat (psiquatre, terapeuta i més educadors-mestres), i també disposar de més material.

3. Escola corrent-escola especial.

Hi ha dues opinions respecte al problema de l'escola per a aquest tipus de noi: segons l'una, els nois haurien d'anar a l'escola normal del poble, barri, etc., on es troba la institució, ja que seria un mitjà d'integració. L'altra opinió, al contrari, creu que l'escola ha d'estar en la institució especialitzada per a aquests nois. Nosaltres ens hem decantat més per la segona opció, ja que creiem que l'escola «normal» no pot dedicar l'atenció que mereixen aquests nois. Els desnivells d'aprenentatge, d'escolaritat tardana i les dificultats de llenguatge no els pot assumir una escola que pretén només complir una programa per any. El desfasament dintre de l'escolaritat normal provocaria també una certa inadaptació. La nostra escola, dedicada només als nens de la institució, també és criticable pel perill d'accentuar massa un ambient tancat.



5. Perspectives i elements de treball

Departament de Pedagogia de Rosa Sensat

Després d'analitzar les dificultats escolars des de tants punts de vista, potser ens caldria distingir entre «problemes» i «desgràcies».

Volem tractar les dificultats com a problema, hi treballem en la nostra classe, intentem d'anar encaminant-les amb més o menys encert, però no ens en sortim pas. Fins ens sembla que, a vegades, a l'escola també podem fer desgràcies.

És que hi ha factors que ens vénen donats de fora de la nostra classe, hem de conèixer la seva realitat per lluitar-hi com a professionals i com hi ha de lluitar tothom que s'interessi per solucionar aquestes dificultats sigui quina sigui la seva professió.

La «desgràcia» és voler arreglar dins de la classe només allò que té la causa fora. Les dificultats escolars tenen com a última causa la divisió del treball actual i una estructura escolar sota el domini d'una minoria.

Aquestes «desgràcies» se'ns presenten emmascarades ideològicament en tres camps:

Sociològic. «Tots els nens, qualsevol que sigui la seva procedència social, tenen dret de rebre la mateixa educació.» «Els qui la puguin pagar, a l'escola privada, i els qui no la puguin pagar, a la pública.» És la famosa «igualdad de oportunitades», que tots sabem inexistente perquè consisteix a oferir el mateix a nens de nivell social econòmic familiar. Queda emmascarat el classisme, però hi és.

Psicològic. Els nens són classificats segons la seva «intelligència, vocació i capacitat», que es mesuren amb uns tests elaborats i passats segons la mentalitat de la minoria en el poder, i en els quals els subjectes de les classes populars no queden massa ben parats. Queda emmascarada la selectivitat, però hi és.

Pedagògic. Els programes escolars són els mateixos per a tots els nois de nivell sociocultural divers. A uns els

interessen, i avancen. A uns altres no els diuen res, estan lluny de la seva realitat present i futura i s'hi estimben. Queda emmascarada la desigualtat, però hi és.

Si agafem com a exemple de dificultat la cèlebre «dislèxia», retard en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, hi trobarem:

Unes causes que podrien ser, de més general a més particular:

pertinença a una classe social desculturalitzada poc motivada per a la lectura;

l'obligatorietat d'aquest aprenentatge abans de sis anys;

absència d'exercicis de prelectura i preescriptura en un parvulari assequible a tothom;

la dificultat del nen que parla una llengua i li ensenyen de llegir en una altra;

ensenyament de la lectura d'una forma inadeguada:

metodologia tradicional, textos incomprensibles per als nens, programació col·lectiva, sense activitats ni comprovació individual, ordenació deficient de dificultats, dificultats individuals de llenguatge, d'organització en l'espai i en el temps, dessimbolització, etc.

Uns emmascaraments:

«les dificultats lectores no tenen importància; es corregeixen soles amb el temps», o bé «això s'arregla amb llibres de colors i cartonets» (minusvalorar el problema);

«estic preocupadíssim perquè a la meua classe tots els nens lleixen malament» (desorbitar el problema).

L'actuació del mestre hauria de ser:

a l'escola: anar buscant, amb els companys mestres, mètodes adequats

quant a: relació del text amb la realitat social i lingüística del nen, comprensió del que llegeix i ordenació creixent de dificultats;

com a grup professional: exigència d'una millor formació en aquest sentit dels mestres i d'una major flexibilitat en les edats del programa oficial;

com a poble: reivindicar el dret de tots a tenir un bon parvulari, un nombre de nens per classe que permeti atenció individual, un material adequat a la vida i a la llengua del nen...

Naturalment, es podrien dir moltes coses més sobre la dislèxia, però pensem que com a exemple aclaridor, això és suficient.

En aquestes pàgines monogràfiques dedicades a les dificultats del nen a l'escola, hem intentat de donar diferents visions sobre la matèria. Hi trobem:

un article d'un mestre que es debat dins l'escola;

un article d'un psicòleg que situa el problema concret dins de la desgràcia personal;

unes realitzacions concretes: petita mostra de solucions parcials.

Finalment proposem algunes línies concretes d'acció enfront de l'anomenat problema de *les dificultats dels nens a l'escola*, que considerem més aviat des del punt de vista de *fracàs a l'escola*:

Actitud del mestre

Davant les dificultats que es presenten, el mestre ha d'estar constantment en procés dialèctic: nous punts de vista que porten a noves accions, noves accions que porten a nous punts de vista, etc., per desemmascarar problemes i desgràcies i buscar les solucions a classe i fora de classe.

Treball a classe

El programa d'activitat a classe ha de ser preparat tenint en compte l'oficial; però, sobretot, d'acord amb la realitat social dels nois i donant la importància justa a les actituds a assolir, les tècniques necessàries a cada moment i els continguts a adquirir.

Per dur a terme el programa, s'ha de

preparar cada activitat i controlar-la mentre es fa i quan ja està acabada, de manera que cada noi pugui entendre per què s'ha fet allò i com ho ha fet; tenir present la importància de tractar cada tema des de diversos punts de vista per tal que sigui ben assimilat; tractar les dificultats des de tants aspectes com sigui possible a fi de vèncer-los, cercant que cada noi tingui un tipus o altre d'èxit a classe.

El coneixement individual de cada noi, a través de l'observació, la conversa i la relació mestre-pares, i l'exigència de treball adaptada a cada capacitat, són indispensables per obtenir un màxim de rendiment. L'actitud entre els companys ha de ser de col·laboració, mai de competència; el mestre ha d'avaluar els fets de cada noi, evitant de posar-li «etiquetes» que poden malmetre'l.

Estructura de l'escola

El treball en equip dels mestres dins l'escola, el tenir un dossier conjunt de cada noi on poder consultar la seva història i els avenços que ha fet, el programar les matèries conjuntament per tal que tinguin unitat al llarg de l'escolaritat evitaran possiblement molts problemes i potser algunes desgràcies.

Planteigs generals

Tant a nivell d'escola com de grups de mestres o a nivell de ciutadà, s'ha de tenir clara la importància de la preparació de l'escolaritat que es fa a la llar d'infants i al parvulari i la necessitat que se'n deriva, tant la necessitat que els nens hi assisteixin, com la necessitat que els programes d'activitats siguin pensats i estructurats de manera que desenvolupin en l'infant hàbits de treball, continguts i actituds adequats a una bona escolarització.

Sigui com sigui, pensem que si el mestre té clar, en el seu cas concret, quines coses són problemes i quines són desgràcies, les diverses formes sota les quals s'emmaskaren uns i altres i els tres nivells en els quals ha d'actuar, les dificultats amb què es trobarà probablement seran més clares. Aquest fet, ¿podem considerar-lo com un pas endavant...?

BIBLIOGRAFIA BASICA SOBRE LES DIFICULTATS DEL NEN A L'ESCOLA

En el moment de lliurar l'original del present número de PERSPECTIVA ESCOLAR surt l'edició de *Les dificultats d'aprenentatge a l'escola*, de Carme Àngel, número 11 de la col·lecció «Quaderns d'Educació», editorial Nova Terra.

El llibre, que comentarem àmpliament en el pròxim número, ens proporciona unes dades molt precises sobre el tema a les nostres escoles i acaba amb una Bibliografia que pel seu interès d'orientació pràctica transcrivim íntegrament.

Planteig general del tema dels fracassos escolars

C.R.E.S.A.S. *La dyslexie en question. Difficultés et échecs d'apprentissage de la langue écrite*, sous la direction de M. Stambak, M. Vial, R. Diatkine, E. Plaisance, Librairie Armand Colin, Paris 1972.

C.R.E.S.A.S. *Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle*, Cahier número 7, 1972.

CIMAZ, Jacqueline: *Les retards scolaires*, «L'école et la nation», núm. 227, juny 1973.

PERCHE, Maurice: *Échecs et retards scolaires*, «L'école et la nation», núm. 218, gener 1973.

VIAL, PLAISANCE y BEAUVAIS: *Los malos alumnos*, Narcea, 1971.

Psicologia infantil

LIUBLINSKAIA: *El desarrollo psíquico del niño*, Grijalbo, 1971.

WALLON: *La evolución psicológica del niño*, Psique, 1965.

Reeducació

AJURIAGUERRA: *Manual de Psiquiatria infantil*, Toray-Masson, 1972.

AJURIAGUERRA: *L'écriture de l'enfant*, tom II: *La rééducation de l'écriture*, Delachaux et Niestlé, coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques», 1964. (Aviat sortirà aquest segon volum en castellà, editat per Laia.)

AUZIAS: *Les troubles de l'écriture chez l'enfant. Problèmes généraux. Bases de rééducation*, Delachaux et Niestlé, col·lecció «Actualités pédagogiques et psychologiques», 1970.

BUCHER: *Trastornos psicomotores en el niño. Práctica de la reeducación psicomotriz*, Toray-Masson, 1973.

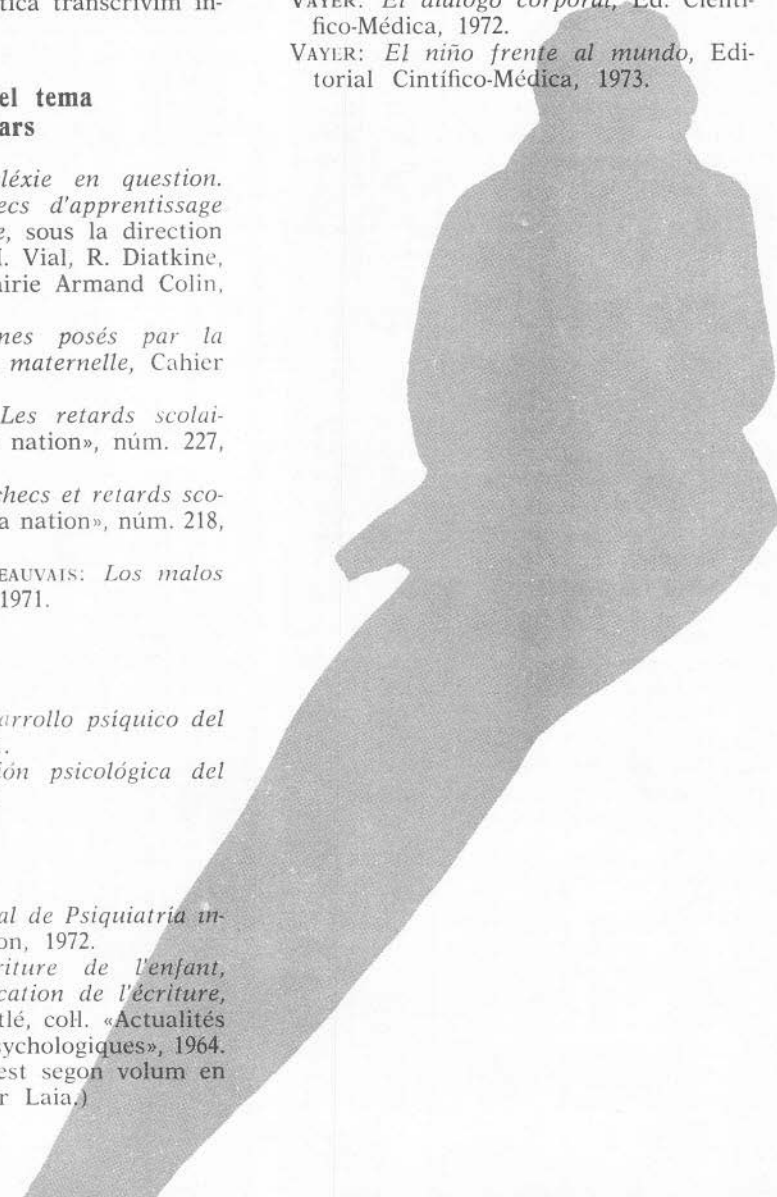
KEPHART: *El alumno retrasado*, Biblioteca Universal Miracle.

LAPIERRE, ACOUTURIER: *Les contrastes et la découverte des notions fondamentales*, Doin, 1973.

OLIVAUX: *Desordres et rééducation de l'écriture*, ESF, 1971.

VAYER: *El diálogo corporal*, Ed. Científico-Médica, 1972.

VAYER: *El niño frente al mundo*, Editorial Científico-Médica, 1973.



El valor de les paraules

Intentem l'explicació d'algunes paraules utilitzades sovint:

a) *Alguns instruments de què disposa el mestre per detectar problemes.*

Observació: És l'art d'estudiar el comportament del nen per tal de saber si és o no adequat. (Diu que, de vegades, no va més enllà.)

Proves objectives: Forat standard, pel qual han de passar tots els nens, qualsevol que sigui el lloc on es troben. (Diu que, de vegades, canviant el forat de posició, n'hi passarien més.)

b) *Alguns qualificatius per als nens:*

Dislèxic: És aquell que no aprèn de llegir correctament. (Diu que, de vegades, si les lletres fossin clares, n'aprendria.)

Difícil: És aquell nen que no tira cap on el mestre el vol fer tirar. (Diu que, de vegades, es pretén de fer volar un hipopòtam.)

Inestable: És aquell nen que no s'està quiet, enreda i canvia d'humor. (Diu que, de vegades, si es canviessin les circumstàncies...)

Inadaptat: És aquell nen que no s'integra a classe, que no juga amb els companys, que no avança. (Diu que, de vegades, l'encaix és quadrat i el nen és rodó.)

c) *Algunes solucions del problema:*

Psicòleg: Personatge mític, capaç de solucionar tot el que no va en el nen (que, diu que, de vegades, no és en el nen) mirant-se'l una mica i utilitzant instruments com:

Tests: Conjunt de tècniques destinades a mesurar la capacitat intel·lectual, partint d'unes proves d'un color determinat. (Diu que, de vegades, els nens no se'n surten quan no són del mateix color de les proves o del del senyor que passa.)

Reeducació: Conjunt d'operacions diverses que duu a terme el psicòleg i a les quals sotmet el nen que no les passa, per tal que pugui arribar a sortir-se'n. (Diu que, de vegades, si hi hagués hagut educació, la reeducació no caldria.)

LLAR D'INFANTS

col·lecció **PARLEM!****Sèrie IMATGES**

1. COM FA
2. COM ES MOU
3. JOGUINES
4. COSES
5. VESTITS

Sèrie ACCIONS

1. COM EM RENTO
2. QUÈ EM POSO
3. A QUÈ JUGUEM
4. ON ANEM
5. QUÈ FA

Sèries HISTÒRIES

1. UN DIA AL ZOO
2. UN DIA D'EXCURSIÓ
3. A CASA ELS AVIS
4. LA MEVA ESCOLA
5. ANEM AL MERCAT

PRE-ESCOLAR I PRIMERS NIVELLS E.G.B.

programa **LLETRA PER LLETRA**

Material programat per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

● **LÀMINES MURALS**

Quatre grans làmines (LA CASA, L'ESCOLA, EL CARRER I EL CAMP) per a treballar el «vocabulari mínim».

● **FITXES DE TREBALL**

Col·lecció de fitxes seriades, distribuïdes «lletra per lletra», en 24 quaderns.

● **LLIBRE DE SUGGERIMENTS PER AL MESTRE** (en preparació)● **LLIBRES DE LECTURA**col·lecció **A POC A POC**

18 llibrets de pràctiques programades de la primera lectura.

col. **LES COSES DE CADA DIA**

2 volums per al treball global i sistemàtic de les dificultats de la lectura.

PRIMERES IMATGES PRIMERS PARAULESEls primers centres d'interès de l'infant a partir dels quatre anys: LES PERSONES, LA CASA, EL MENJAR, EL VESTIT, JOGUINES I JOCS, ELS ANIMALS, ELS VEHICLES, L'ESCOLA, LA CIUTAT, ELS OFICIS, LES BOTIGUES, EL JARDI, EL CAMP I ELS CONTES. Per a cada centre d'interès, llibre per al nen, fitxes de treball i diapositives. **LLIBRE DEL MESTRE.****5-6**
anyscol·lecció
JA SÉ LLEGIR**Sèrie FAULES**

1. EL RATOLÍ DEL CAMP
I EL DE LA CIUTAT
2. EL COLOM I LA FORMIGA
3. LA GUINEU I LA CIGNONYA
4. LES DUES CABRETES
5. LA LLEBRE I LA TORTUGA
6. EL CORB I LA GUILLA

Sèrie CONTES POPULARS

1. RINXOLS D'OR
2. LA FORMIGUETA
QUE VA A JERUSALEM
3. LA RATETA
QUE ESCOMBRAVA L'ESCALERA
4. EN PATUFET
5. HISTÒRIA DE TABALET
6. EL LLOP, EL GARRI, L'ANEC
I L'OCA
7. EL GEGANT DEL PI
8. FAVA, FAVERA...
9. EL POLL I LA PUÇA
10. LA FILLA DEL SOL I DE LA LLUNA
11. EN JOAN DE L'OS
12. MARIETA
13. EN SET HOMES I EN TRES PAMS
14. EN CIGNONET
15. LES TRES FILLES DEL LLENYATAIRE
I L'OS
16. LA RABOSA
17. EL CONTE DEL XIULET

6-8
anyscol·lecció
**ELS LLIBRES DELS
COLORS**

JO SÓC EL VERMELL
JO SÓC EL GROC
JO SÓC EL BLAU
JO SÓC EL VERD
EL BLANC I EL NEGRE
EL GRAN JOC DELS COLORS

6-9
anyscol·lecció
DESPLIGA VELA

EL SANT DE L'ÀVIA
HEM PERDUT LA PILOTA
LA CIUTAT DE LES JOGUINES
SI JO FEIA UN PARC...
CADA OCELL AL SEU NIU
ANEM A BUSCAR UN GOS

EL BERENAR DE SEGA
VENIU A BUSCAR TRESORS
ABANS QUE EL SOL NO CREME...
A MENJAR CONFITURA!
ON ACABA LA MEVA CIUTAT?
QUÈ PASSA AL MEU POBLE
UNA EXCURSIÓ... ACCIDENTADA
DIJOUS A VILA
EL FOC DE SANT JOAN
SI BUFA ES VENT...
ON AIXECHO EL MEU ESTEL
VOLEU SORTIR EN UNA PEL·LICULA?
ENTRE JOC I JOC... UN LLIBRE!
UN POBLE SOTA ELS ARBRES
CANTEM I TOQUEM
LA GIRAFÀ QUE VOLIA SER REINA
ELS GERMANS PETITS DE TOTHOM
AVUI COMENÇO A TREBALLAR!

7-8
anyscol·lecció
LA GALERA D'OR

TRES AVIONS AMICS
UNA CULLERETA A L'ESCOLA
BRILLANT, EL TREN
QUE VA SALVAR UNA VACA
EL GRAN VIATGE
DE GOTABLAVA I GOTAVERRA
TULA, LA TORTUGA
EL MEU PARDAL
L'ENTREMALIADA DEL RAMAT
LA CARTA PER AL MEU AMIC
EL VAIXELL BROMISTA
L'ÀVET VALENT
EL GLOBUS DE PAPER
LA PLUJA
QUE VA PLOURE PER PRIMERA VEGADA
PIU PIU
LA LLUM DEL FAR
POLLEN VOL ESTIMAR
MARE, QUE PUC FER?
NI TEU NI MEU
UNA VEGADA ERA UN POBLE...
EN MAGINET «TAP DE BASSA»

7-9
anyscol·lecció
NOUS HORIZONS

LES AVENTURES
D'EN FLOR I EN MOSQUETA
EL TREN QUE VA PERDRE UNA RODA
ELS TRES CAVALLERS ALTS
EL CAVALLET QUE VOLIA VOLAR
LA FABULOSA HISTÒRIA D'EIXERIT I
I LA SEVA CARROSSA
SILENCI AL BOSC

EL PAIS DE LES CENT PARAULES
ESPANTALL AMIC**8-9**
anyscol·lecció
LA RUTA DEL SOL

LA PRIMAVERA
L'ESTIU
LA TARDOR
L'HIVERN

9-13
anyscol·lecció
**ELS GRUMETS DE
LA GALERA**

EL ZOO D'EN PITJUS
FESTIVAL AL BARRI D'EN PITUS
UN RETOL PER A CURTO
VIATGE AL PAIS DELS LACETS
LES PRESONERES DE TABRIZ
L'ESTANY PERDUT
NICOLÒ I EL LLANGARDAIX BLAU
ROVELLO
DIDAC, BERTA
I LA MAQUINA DE LLIGAR BOIRA
LA COLLA DELS DEU
I TU, QUE HI FAS AQUI?
EN ROC DRAPAIRE
EN JOSFE,
EL SEU MON I LA FOSCA
ELS ASTRONAUTES DEL «MUSSOL»
L'HOME DELS GATS
ANNA
EL MERAVEL·LÓS VIATGE DE NICO
HUEHUET A TRAVÉS DE MÈXIC
BERNAT I ELS BANDOLERS

col·lecció
**TEATRE,
JOC D'EQUIP**

1. EL QUE FA EL VELL DE CASA
SEMPRE ESTÀ BE
2. ENTREMESOS (Cervants)
3. EL PAIS DE LES CENT PARAULES
4. LA FERESTEGA DOMADA
5. ESCLOPS I TARONGES
6. EL GAT AMB BOTES
7. PASSOS (Lope de Rueda)
8. EL TESTAMENT DEL NASI
9. LA CAPUTXETA I EL LLOP
10. EL MERCADER DE VENECIA
11. LES ARMES DE BAGATEL·LA
12. EL VESTIT NOU DE L'EMPERADOR

Un reingrés al cap de trenta-sis anys

Josep Alcobé i Biosca, nascut a Cervera de la Segarra, l'octubre del 1911.

Fa part del estudis preescolars a Cervera, i després, per trasllat del pare, ferroviari, passa a Lleida, on fa els estudis de primària, entre l'escola dels ferroviaris i el Liceu Escolar.

Als nou anys d'edat, fa l'ingrés i primer curs de batxillerat, que acaba als quinze. Després d'un breu temps d'indecisió, el pare li fa seguir els estudis de la Normal, segons el pla de l'any 14. Treballa mentrestant en una farmàcia i després es fa càrrec d'una escola particular d'una societat de pagesos.

Ingressa al Magisteri Nacional pels cursets-oposició del 1933, on obté el número 1 de la província i el 73 en la llista general. Això li permet de ser el primer d'escollir entre les vacants provincials, i l'any 1934 és mestre en propietat a l'Escola Annexa a la Normal de Lleida. Fins que esclata la guerra i al cap de poc temps s'incorpora a l'exèrcit.

Acabada la guerra, les portes de l'escola se li han tancat.

El juny del 1973 se'l rehabilita i reingressa al cos de «Professors d'EGB».

El que segueix és una entrevista en què tractem que ens expliqui les seves vivències en tornar a l'escola estatal.

—¿Com va ser que vau estudiar el Magisteri?

—Crec que era l'any 1928 quan vaig fer cap al Magisteri, perquè una vegada fet el batxillerat era el camí més possible als mitjans del meu pare. En el pla del 1914 m'abonaven les assignatures cursades al batxillerat. Es pot dir que no hi vaig anar per vocació. De fet, el meu pare pensava que jo entrés al ferrocarril, d'administratiu, però quan em van cridar al ferrocarril després d'haver guanyat les oposicions, jo havia aconseguit ja ingressar al Magisteri Nacional en propietat aprovant els cursets-oposició del 33 i, després d'una breu estada per les oficines, vaig decidir-me per seguir en el Magisteri.

—Llavors es pot dir que sí sentíeu almenys major atracció pel Magisteri.

—En aquell moment ja havia començat a aprofundir en l'ensenyament a través de converses amb els meus amics d'estudis i la lectura d'alguns llibres fora dels «textos de carrera». I m'atreia la professió.

—¿Com eren els estudis del Magisteri en aquell temps?

—He de dir que passar de l'Institut a la Normal em va semblar un «descens». Trobava que els estudis tenien menys categoria. La pedagogia que estudiava no em



deia gran cosa. Era un cúmul d'estudis teòrics i disquisicions molt primmirades sobre sistemes, procediments, mètodes... Vaig veure que els companys tampoc s'hi sentien més entusiasmats, si bé potser no se n'inquietaven tant perquè tenien un coneixement més directe i pràctic del Magisteri per tractar-se en bon nombre de fills de mestres en exercici.

El professorat de les Escoles Normals mostrava grans diferències. Al costat de professors clàssics, preguntadors de lliçons apreses memorísticament, també n'hi havia que realment eren bons educadors, que hi veien més enllà dels llibres de text i es preocupaven de la formació integral dels futurs mestres.

—Doncs, ¿com és que vau escollir la professió de mestre?

—Estudiant encara, però sobretot en acabar els estudis, vaig començar a llegir la «Revista de Pedagogía», editada a Madrid, i alguns llibres de les col·leccions que la «Revista» editava. Al costat de plantejaments teòrics, es trobaven «experiències» modernes, belgues, italianes, franceses, alemanyes, americanes: Decroly, Montessori, Cousinet, Freinet, Dalton, Washburne, Kerschensteiner... i uns ajuts didàctics realment valuosos, que ens obrien noves perspectives, a la vegada més àmplies i concretes.

El comentari i discussió del que els amics i jo anàvem llegint ens duia a clarificar conceptes i a trobar possibilitats d'aprofitar les coses llegides, de cara al treball diari de l'escola.

Això volia dir que en el Magisteri hi vaig veure un treball creador, gens rutinari, que amb el perfeccionament continuat podia dur-nos a convertir l'escola espanyola en una escola equiparable a la de qualsevol altre país.

—¿En quines condicions materials estava l'escola en aquells temps?

—L'escola en general ha estat sempre «la cendrosa». Però quan jo vaig entrar-hi s'havia produït el règim republicà i es construïen escoles noves, es creaven més places i s'intentava no deixar cap nen sense escola, complint el que estava legislat d'escola obligatòria i gratuïta. Tota actua-

ció de les organitzacions polítiques i sindicals enclouïa una preocupació per l'educació.

—¿Es notà algun canvi en la formació dels mestres?

—Sí, en aquell temps s'implantaren els «estudis professionals». Els mestres que feien Magisteri, en acabar els estudis tenien ingrés directe al Cos. Ingressaven a la Normal després de tenir el batxillerat i fonamentalment estudiaven psicologia, pedagogia i didàctica de les matèries i feien pràctiques durant dos dels cursos.

—¿Hi havia algun moviment pedagògic o professional renovador?

—Encara estava tot molt tendre en sentit d'amplitud. A Barcelona probablement es vivien més de prop els assaigs i realitzacions d'alguns educadors catalans del primer terç de segle. A més a més, el Patronat Escolar de Barcelona havia produït una gran renovació en la concepció i realització de l'escola. En pla nacional coneixiem el que havia estat la Institución Libre de Enseñanza, però el seu camp d'acció s'havia orientat més a nivell d'ensenyament secundari i superior. L'Escola d'Estiu que venia celebrant-se a Barcelona significava molt per al millorament professional, però lamentablement, ni tots podíem anar-hi, ni tots podríem haver-hi cabut. Els mil cinc-cents assistents a les Escoles d'Estiu de «Rosa Sensat» eren una xifra impensada aleshores.

Un dels moviments de renovació de l'escola, que prenia cos i amplitud fou el de la impremta a l'escola, seguint les idees pedagògiques de Freinet.

Havent-se iniciat per un nucli reduït, que les conegué a través de l'inspector d'Ensenyament Hermíni Almendros, desaparegut fa poc, havia entusiasmats molts mestres que s'esforçaven per aplicar-les a les escoles.

En un pla més reduït, diguem comarcal, existien altres reals esforços de millorament, sorgits dels mateixos mestres. A Lleida, concretament, una bona colla de mestres ens vàiem sovint. I mensualment, durant el curs, celebràvem una trobada, cada cop en un poble diferent, on es discutien temes pedagògico-socials, prèviament concertats. Ordinàriament també es donaven

conferències de divulgació pedagògica o d'aclariment de punts de vista, adreçades als pares i als veïns en general. Junt amb el benefici que en trèiem per a nosaltres mateixos, l'ensenyament i els mestres locals en sortien reforçats. D'aquestes trobades en dèiem «Batecs».

—**¿Es tractaven, els «Batecs», d'una organització de mestres?**

—No, no eren cap esforç organitzatiu; eren, simplement, una coincidència de preocupacions educatives. En pla organitzat existia l'Asociación del Magisterio Nacional i un sindicat nacional que anava prenent molta força: la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza. A l'una i a l'altra hi havia preocupacions pedagògiques, professionals i laborals, però l'enfocament, la profunditat i l'esperit eren ben diferents.

—**Heu estat uns anys fora del Magisteri Nacional, ara Cuerpo de Profesores de EGB, per què vau demanar el reingrés?**

—M'hi va motivar el desig de recuperar un dret que havia adquirit l'any 33, i la necessitat d'alliberar-me de preocupacions a la vellesa. Però també la il·lusió d'exercir a l'escola nacional una professió que sempre he estimat molt. També l'esperança de practicar uns avanços educatius, dels quals he intentat sempre estar al corrent. M'he reincorporat ara fa un any i mig, però ja ho havia demanat l'any 69, després d'haver provat de sol·licitar-ho diversos cops abans, sense sort, per inconvenients de tipus burocràtic, perquè se m'havien perdut alguns papers.

—**Què opineu de la Llei d'EGB?**

—L'EGB és una transposició a Espanya d'un sistema d'ensenyament aplicat en un país més avançat. Des de la seva redacció a l'aplicació ha sofert molts canvis i no compta amb suficients recursos.

El problema que hauria hagut de resoldre's íntegrament hauria estat el de la total escolarització de la població infantil, sense, però, recarregar les classes. Calia també haver situat tot el professorat en condicions econòmiques suficients i dignes perquè no hagues de cercar de completar-les d'altra manera. I tractar de facilitar la formació permanent de tot el professorat

de forma massiva i gratuïta. Almenys és indispensable posar-se al dia.

Després ens trobem que l'aplicació de les normes vigents molts cops està superada a la voluntat, a la capacitat i a la interpretació més o menys interessada dels encarregats de fer funcionar l'escola. Frequentment sentiu comentaris i lamentacions que fan pensar que alguna cosa no marxa bé, malgrat disposicions ben clares d'interpretació.

—**¿Què pensàveu que podíeu fer a l'escola?**

—Les meves esperances i les meves il·lusions es basaven en el fet que, després del Llibre Blanc i de la Llei General d'Educació, seria possible de treballar raonablement en la construcció d'una escola que avançant prudentment es posés a nivell d'altres de les quals tenim esment.

Tot el temps que l'escola estatal ha perdut fent la viu-viu podia guanyar-se si rebia un bon impuls i tots ens posàvem a la feina ben animats.

—**Com heu trobat l'escola nacional?**

—He vist que van desapareixent els locals vells més o menys aptes i els que s'havien aprofitat perquè tenien quatre parets i un sostre. Aquest curs hem estrenat nou edifici, un Colegio Nacional amb els vuit graus.

L'any passat tenia seixanta alumnes. Amb gran desil·lusió meva encara me n'han tocat més de cinquanta i gairebé no cabem a la classe. A primera etapa estem tots si fa no fa. L'edifici és molt ampli en si i el mobiliari és nou; jo no sóc arquitecte, sinó mestre, i com a mestre puc opinar que hauria fet una distribució de l'espai que servís millor les necessitats d'una escola que es vol activa i moderna.

En aquest edifici no veig on podria muntar uns tallers de fusteria, d'expressió plàstica, d'enquadernació, d'aigua, de sorra, d'electricitat, d'experiències en general... Potser podríem fer alguna cosa si els mestres estiguéssim d'acord i poguéssim parlar-ne i fer el que decidíssim entre tots, però la direcció té idees pròpies i no dóna pas a les del professorat. Som vuit mestres i vuit «escoles» sense cap mena de connexió. Quan volem sortir de

l'esquema mental traçat per la direcció, topem amb un mur.

—**Com són els vostres alumnes?**

—En general no em puc queixar. N'hi ha de totes menes, com passa a tot arreu. El curs passat, els primers dies, estava per «tirar l'esponja». Temia de no poder dur la classe endavant sense faltar als meus principis. En tenia de diversos nivells. Vull dir que n'hi havia de diverses edats i amb diversos graus de preparació. Una mica quedava explicat perquè no érem prou mestres per als vuit graus. Però vaig superar la crisi interior, trobant una fórmula de treball. Enguany som vuit mestres per a vuit graus i podrien haver-se equilibrat millor els nivells dels assistents a cada classe. No hem pogut participar a la distribució dels alumnes i jo ni tan solament conec l'història escolar de cada un d'ells: a quatre mesos de l'inici de curs no se m'han facilitat els llibres d'escolaritat.

En tinc que poden treballar normalment i sols, amb orientacions meves, i d'altres que solament sil·labegen. Uns poden raonar i comprendre i d'altres que mai han tingut ajut per fer servir a l'escola el sentit comú i un mínim de lògica. L'escola, per a ells, és un món apartat, al qual és forçat d'anar-hi, tant si s'hi adapta com si no.

—**¿De quines realitzacions ens podeu parlar?**

—He pogut fer el que ha estat al meu abast. Per exemple, he canviat la relació mestre-alumne. He volgut deixar de ser l'amo de la classe, per passar a ser un amic, que sap més coses, i que critica sempre positivament els esforços que fan; que els anima en les seves iniciatives; que els estima un per un i tracta de comprendre'ls en les seves dificultats i reaccions. Que s'esforça per guanyar-los al treball escolar formatiu i informatiu, quan per una raó o altra n'estan enfront o simplement defugen de participar-hi. Com a tècnica valuosa estimo l'aportació de textos personals, que són tan formatius, de cara al llenguatge i l'expressió verbal.

He cercat ajut material que fes més fàcil i més possible la meua tasca. Tot costa diners, i me n'he hagut de gastar alguns

de la meua butxaca. Una de les coses aconseguïdes pel professorat fou canviar les fitxes i llibres que s'utilitzaven per uns altres que tenen un llenguatge més planer i entenedor i una millor concepció lògica i pedagògica. Les fitxes no sempre les trobo perfectes, ni puc utilitzar-les totes per dificultat que els nens puguin treballar-les.

Amb cinquanta-quatre alumnes i tan diversos, no em veig amb cor d'inventar-me les totes, o de refer-les. Ni tampoc no tinc capacitat per a tant.

Sé que a l'escola hi ha material; la major part correspon a una segona etapa, però no sé exactament què tenim ni de quin podria disposar. Com menys s'utilitza, més nou està i més dura. El curs passat ja hi havia microscopis i preparacions, però el professor de segona etapa no en sabia res.

—**¿En quina mesura trobeu col·laboració dels pares i dels organismes oficials o particulars, local?**

—Malgrat les disposicions vigents que assenyalen la possibilitat d'existència i participació de l'associació de pares, no està constituïda. De fet els pares —més aviat les mares— solament van fins a la porta de l'escola per acompanyar o recollir els seus petits. En casos comptats el mestre té ocasió de parlar amb les mares o pares, generalment fora de l'escola. Bé perquè l'han deturat, bé perquè el mestre ha volgut parlar sobre l'alumne.

Donades aquestes circumstàncies, tampoc no hi ha contacte amb les entitats locals. El «Consejo Asesor» tampoc existeix. Hi ha una Junta Municipal de Educació, que no funciona.

L'única relació local de l'escola és la de la direcció amb l'Ajuntament, fonamentalment en assumptes d'edifici, manteniment, calefacció i algun ajut econòmic concret. En general, els membres de l'Ajuntament no dediquen o no poden dedicar gaire temps als problemes escolars i s'estimen més que els n'arribin pocs.

—**¿No creieu que seria interessant per a la millora de l'ensenyament una major participació local?**

—Sincerament, crec que sí. Per començar, les relacions ja reconegudes per llei,

s'haurien d'establir i posar-les en funcionament normal. I l'escola no hauria de defugir la relació amb tota entitat que representi alguna cosa. Al principi poden haver-hi dificultats, d'incomprensió i desconeixement principalment. Però a la llarga l'escola en sortiria enfortida, pel seu contacte amb el medi i els organismes i institucions locals. La influència recíproca de l'escola i la comunitat milloraria molts aspectes culturals i socials que ara no tenen camí.

En la mesura que la vida del país evolucioni a compàs del progrés social perceptible a tot arreu, aquesta influència de l'escola sobre la vida, i de la vida sobre l'escola, ha d'obrir noves i més àmplies perspectives. El límit serà tan extens com la característica de la societat.

—¿Quines serien les coses que penseu que haurien de canviar?

—És una pregunta que no pot contestar-se fàcilment i en poques paraules. Ni penso que jo estigui capacitada per parlar-ne amb prou encert.

El que sí que he pensat molts cops és que el treball dels mestres hauria d'establir-se en forma d'equip, col·laborant en l'establiment de les finalitats, dels mitjans i de la marxa del treball. El pas d'una classe

a l'altra no hauria de ser mai un trencament per a l'alumne degut a un canvi radical de mètode.

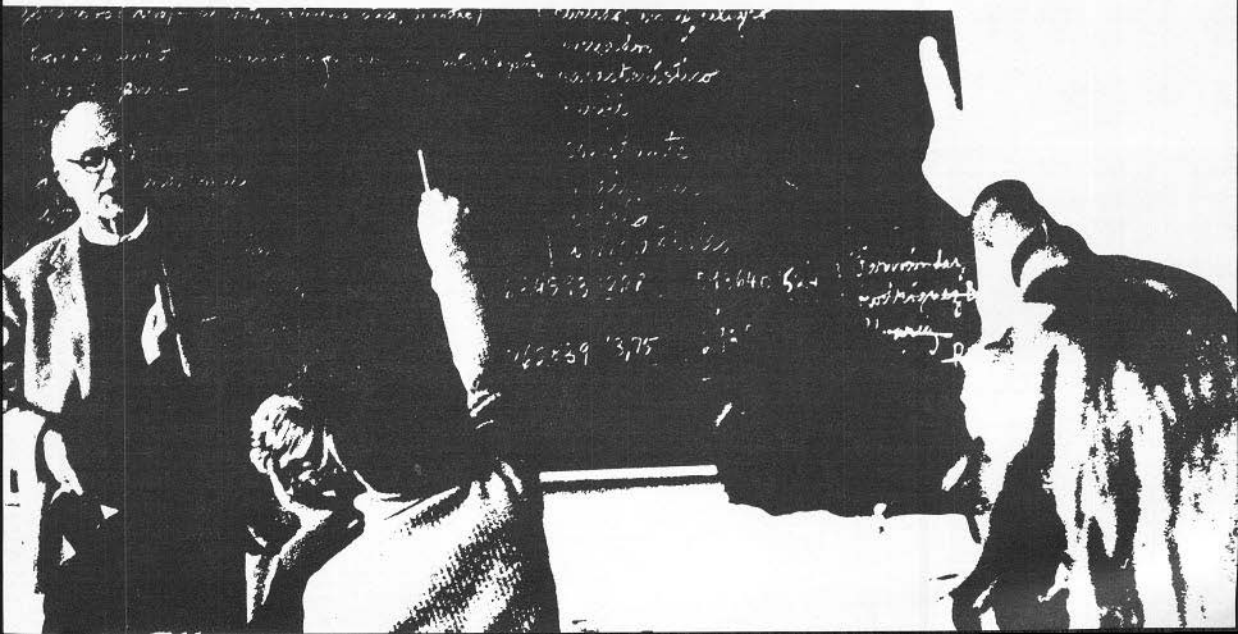
La mútua col·laboració amb la gent de la localitat hauria d'establir-se amb una forta i constant connexió, que donaria comprensió, fent de l'escola una unitat vital perfectament integrada al poble.

Necessitem una escola totalment gratuïta, on els mestres puguin dedicar-se a l'esforç educatiu, sense angoixes econòmiques ni preocupacions per l'endemà. I el mestre integrat en l'equip de l'escola hauria de trobar camins fàcils i amples per a perfeccionar-se i treballar amb major al·licient sota la guia d'assessors pedagògics.

—¿Creieu que aquest canvi, aquesta millora a l'escola i la seva integració local, es produirà amb el temps?

—Potser sí. Però pot produir-se al nostre país a mida que se solucionin moltes coses que estan en crisi. Si no volem anar a la cua, tots hem d'aportar-hi el nostre gra de sorra, individualment i també col·lectivament, perquè tot el que ha de beneficiar la formació dels futurs ciutadans pugui realitzar-se en el més breu temps possible.

Biel DALMAU





IMPRESINDIBLE PER A APRENDRE EL CATALÀ PARTINT DEL CASTELLÀ

2.^a edició corregida, 1974

Molt utilitzat en els cursos per a castellano-parlants

Pronunciació figurada. Vocabulari català bàsic-castellà i castellà-català bàsic. Vocabulari ideològic. Gramàtica. Converses. Lectures. Noms de llocs i persones. Frases i refranys. Correspondència. Cançons modernes catalanes.
format: 22 x 16 - pàgs.: 216 - rústega - preu: 150 ptes.

Clau d'exercicis en opuscle a part.
format: 22 x 16 - pàgs.: 32 - rústega - preu: 50 ptes.

Totes les sèries graduades d'E.G.B.

● Llenguatge i Lectura ● Naturalesa ● Societat (geografia i història) ● Matemàtica

Col·leccions Teide

Col·lecció «Avui sabreu» (28 volums per a nens de 6 a 9 anys)
Col·lecció «Què cal saber» (11 volums per a nivell mitjà i per a mestres)

Per als mestres

Gramàtica catalana. Fabra (La gramàtica dels mestres)
On va l'educació. Piaget
L'educació permanent, avui. Lengrand
Barcelona, pam a pam. Cirici
Barcelona, ciutat d'art. Cirici



EDITORIAL TEIDE, S. A.

Viladomat, 291 - Tel. 250 45 07 - Barcelona-15

L'estudi de l'aigua al parvulari

Aquesta didàctica presenta els resultats d'un seminari realitzat a «Rosa Sensat» per set escoles, sobre l'observació al parvulari. L'hem dividida en tres parts:

- I El que s'ha d'estudiar de l'aigua, és a dir, una descripció de quinze aspectes diferents de l'estudi de l'aigua, que d'alguna manera es poden introduir en el parvulari.
- II Trobareu més desenrotllat el primer aspecte: «la pluja i els seus efectes», amb exemples de tipus d'exercicis que poden ser útils per començar un estudi de l'aigua.
- III Com fer-ho. Hi ha l'explicació de com ha estat realitzat en una classe de parvulari, on a partir de l'estudi de la pluja, es pot veure com han encadenat els altres aspectes. Aquests aspectes de l'estudi de l'aigua es poden encadenar d'una altra manera.

I GUIÓ DEL MESTRE¹

- 1 **La pluja i els seus efectes:**
 - el cel
 - l'aigua que cau
 - efectes de la pluja
- 2 **L'aigua a la natura:**
 - l'aigua de mar és salada. Tastar.
 - Evaporar al sol.
 - aigua quieta i aigua corrent. Fotos.
 - Gravats.
 - observació directa de mars, rius, torrents, llacs
- 3 **Descripció de l'aigua a partir de l'observació directa:**
 - transparent
 - no fa olor
 - no té gust
- 4 **Reconeixement de l'aigua entre d'altres líquids:**
 - oli
 - vinagre
 - vi
 - gasolina
 - colònia
 - esperit de vi
- 5 Hi ha substàncies que es **dissolen** en l'aigua:
 - sucre
 - sorra
 - sal
 - sabó
- 6 Com es pot fer neta la sorra. El plàstic és **impermeable**:
 - colador
 - una tela fina
 - un plàstic
- 7 ¿Pots **netejar** amb aigua un terròs de sucre?
 - neteja sorra, sucre, sal
- 8 Es **barreja** l'aigua?:
 - oli, vinagre, vi
- 9 El **gel és aigua?**
 - glaçons de gel
 - fondre gel
 - congelar aigua
- 10 **Evaporació de l'aigua:**
 - aigua freda i calenta
 - fer bullir l'aigua
 - tapadora —fer notar les gotes d'aigua, el vapor
- 11 Per a què **serxeix** l'aigua?:
 - beure, rentar, regar
- 12 Com es fa **omplir** una ampolla d'aigua?:
 - embut
 - tub de goma
 - immersió
- 13 **Transport d'aigua:**
 - canya de refresc o de plàstic
 - galleda
 - regadora
- 14 **Densitat** d'alguns objectes:
 - objectes que suren o no
 - fusta, paper, roba, ferro
 - posar una esponja sobre l'aigua
- 15 **Contaminació:**
 - aigua bruta, estancada
 - deixalles
 - desembocadures de clavegueres

1. És una guia per al mestre, en la qual subratllem els conceptes que ha de tractar, no pas el vocabulari del nen.

II. LA PLUJA I ELS SEUS EFECTES

observació directa de:

El cel: aclarit, cobert, dia gris, núvol... Els núvols: blancs, grisos, negres, espessos...

L'aigua que cau: les gotes que llisquen pels vidres, per les teulades; el jardí, la terra, els bassals, el carrer asfaltat, els forats de les clavegueres, la gent que va pel carrer. Escoltar sorolls: la pluja quan cau als vidres, el carrer, el xàfec, el tro. Accions de la pluja: rega, mulla, neteja, pica als vidres, llisca, cala, xopa, arrossega, inunda...

Efectes de la pluja: ja no plou; observar els bassals, les plantes, els arbres, la terra, els objectes que estaven a la intempèrie, l'arc de sant Martí.

L'acció de la pluja: relació amb la vida de les plantes: calma la set, dissol els aliments que després absorbiran les arrels, neteja les teulades de les cases, els carrers, els rius, omple les cisternes. La pluja excessiva és perjudicial. Inunda els camps, els pobles, les ciutats.

Protecció contra la pluja: teulades, vestits, cases, coves, coberts, útils per a la protecció.

Història de la pluja: fer conversa un dia núvol o un dia de pluja i fer constar com està el cel abans o després de la pluja. Aprofitar a través de les preguntes dels nens, per explicar per què hi ha aigua en els núvols. Explicar d'una manera molt elemental el cicle de l'aigua en la naturalesa.

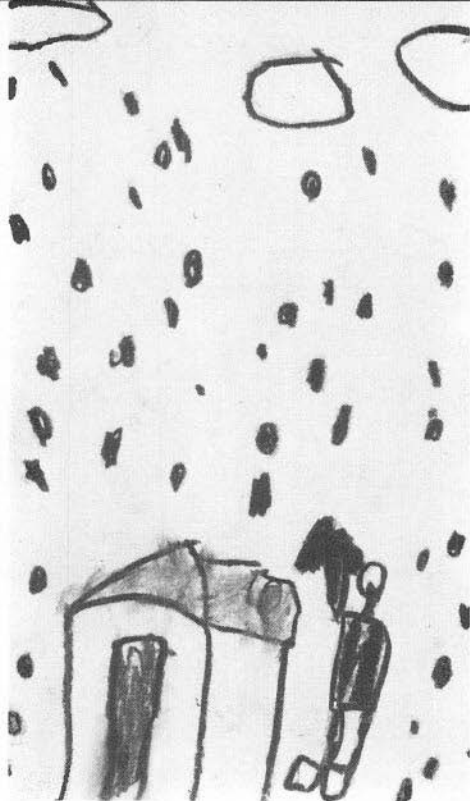
Calendari de la setmana: durant una setmana, observaran cada dia el cel i ho faran constar en el dibuix corresponent al dia.

III. REALITZACIÓ EN UNA CLASSE

El dimarts de la setmana passada va ploure molt. Veient que ja començava a haver-hi un ritme de classe força bo, ho vam aprofitar per introduir el centre d'interès dedicat a l'aigua.

Vam començar per observar el que passa un dia de pluja.

El cel estava núvol. Sortírem tots a la finestra per veure-ho millor.



Les gotes d'aigua lliscaven pels vidres i vam escoltar el soroll que feien. Vam dedicar una estona a escoltar la pluja i vam poder comprovar que fa un soroll diferent si cau als vidres, si cau a terra o sobre alguna cosa de llauna o d'alumini.

En aquells moments plovia molt fort i ho vam aprofitar per explicar que la pluja no cau sempre igual; pot ser: pluja fina, forta, torrencial... i segons com cau, rega, mulla, neteja, arrossega, inunda...

Vàrem observar també la gent que passava pel carrer. ¿Com s'ho feien, per protegir-se de la pluja? Portaven paraigua, impermeable, botes d'aigua...

Mentrestant la pluja es va tornar més suau i al cap de poca estona ja no plovia. Aleshores vam sortir tots al jardí, però no a jugar, sinó a continuar observant i aprenent coses de la pluja.

Ens vam aturar davant d'un bassal que hi havia en un racó del pati.

Què hi vèiem, dins del bassal?

Ens hi vèiem tots reflectits, i també els arbres i una part de l'escola.

—Ara en Pere tirarà una pedra a dins del bassal. ¿Oi que ara no ens veiem com si fos un mirall?... Ara bufarem...

Quan vam aconseguir bufar tots alhora i en la mateixa direcció, vam veure com, gràcies a la nostra bufada, unes fulles

que suraven enmig del bassal van anar gairebé a l'altra punta...

—Bé, ara mirarem els arbres i les plantes. Mireu que netes que estan... ¿Què passa si sacsegem una planta? A veure, Eva i Margarida, feu moure aquesta planta que teniu al costat.

La van moure, tots ens vam esquitxar i no va quedar cap planta al jardí que un o altre no anés a sacsejar...

Després vam veure com l'aigua anava vessant per la canonada que baixa de la teulada i com anava a parar al desguàs que hi ha al mig del pati. Vam explicar que d'allí anava a parar a la claveguera i de la claveguera al mar...

Vam explicar que ara, a la tardor, després d'uns dies d'haver plogut es fan els bolets i que de seguida després de ploure surten els cargols.

Agafats tots de la mà vam cantar la cançó del *Cargol*, *treu banya* i la *d'En el camp tots els cargols es passegen per les cols...* Vam tornar a classe, on vam parlar de les coses que ens porta la pluja: neteja, rega, apaga la set, omple les cisternes (vam haver d'explicar què és una cisterna...).

—Bé, doncs ara farem un dibuix de la pluja i demà estudiarem més coses de l'aigua.

L'endemà, dimecres, i com que encara plovia una mica, ho vam aprofitar per fer conjunts de nens que portaven botes, de nens que portaven paraigua, dels que portaven impermeable... Ens va sortir més d'una intersecció i va ser curiós de veure en Carles tot amoïnant perquè no sabia a quin punt pertanyia, fins que la Glòria li va dir:

—Tu t'has de posar al mig dels que porten botes i dels que porten paraigua... També vam aprendre a escriure les paraules bolet i bota i vam dibuixar molts bolets i moltes botes...

Teníem preparats uns pots de vidre on hi havia: aigua, vi, oli, vinagre, llet, colònia, esperit de vi...

Els nens havien de reconèixer quin era el de l'aigua entre tots.

Un cop reconegut, vam parlar de l'aigua. —És transparent (paraula de la qual vam explicar el sentit i la vam incorporar al

nostre vocabulari fent passes). Comparar-la amb els vidres, paper de cel·lofana, plàstic...

—No fa olor. (Comparar-la amb d'altres líquids.)

—No té gust. (Igual.)

Hi ha substàncies (dir la paraula substància, però sense donar-li massa importància) que es dissolen en l'aigua.

Teníem: sucre, sal, sabó, pedres del jardí... Vam comprovar quines eren les que es dissolen en l'aigua i quines eren les que no s'hi dissolen.

Férem notar què vol dir dissoldre.

—Què passa si barregem oli amb aigua?

Van quedar molt sorpresos de veure la separació dels dos líquids, per més que sacsegéssim el pot de vidre. Els va agradar molt i no donaven temps que se separessin que ja tornaven a barrejar-lo.

Vam comprovar que el plàstic és impermeable.

—A veure, Anna, ¿pots netejar un terròs de sucre?

L'Anna va agafar un terròs i el va posar a sota l'aixeta... i va quedar amb les mans ben ensucrades...

—Joaquim, ¿com ompliries una ampolla d'aigua?

En Joaquim es va quedar molt parat, però la Glòria, que sap que en un dels prestatges hi ha un embut, va anar de seguida a buscar-lo i el va col·locar sobre l'ampolla mentre deia:

—A casa, la mare ho fa així perquè tenim aigua de garrafa...

Tot això ho treballàvem per grups i tots treballàvem amb molt d'interès. Vam tenir molta feina per deixar la classe neta, però ho aconseguírem.

El dijous va fer un bon sol i aprofitant que tenim la platja a la vora, vam anar a veure el mar. Tots es volien ficar a l'aigua, però ara ja comença a fer una mica de fresca i vam aconseguir que miressin com la mestra agafava una mica d'aigua en una galleda.

—Oh, aquí ja no és blava! —va dir la Roser tota sorpresa del canvi.

Ho vam aprofitar per explicar el perquè del color del mar: el temps, la profunditat, la quantitat...



En una altra galleda hi vam posar sorra i després de jugar força vam tornar a l'escola amb les nostres galledes d'aigua i sorra.

A la tarda vam colar la sorra amb aigua amb una tela fina i així la vam netejar.

Amb un fogonet de butà vam escalfar aigua per poder veure com amb l'aigua calenta les substàncies es dissolen molt més de pressa.

Vam tancar el pot amb una tapadora i en destapar-lo vam veure que estava ple de gotetes d'aigua. Vam moure la tapadora amunt i avall i ens vam esquitjar.

—Maria, ¿et sembla que es pot escalfar aigua en un got de paper?

Abans que la Maria pogués dir res, en Roger la va tallar dient:

—No, perquè el foc el cremaria.

I en Jaume:

—L'aigua calenta desfarà el paper.

—Per passar aigua d'un lloc a l'altre, ho podem fer amb un tub de goma o de plàstic.

Què fem amb una canya de refresc?

En tenim una capsula plena i vam comprovar què passa si bufem o xuquem...

Quan amb una galleda portem aigua d'un lloc a l'altre, la transportem. ¿Què vol dir «transportar»? Portar coses d'un lloc a l'altre. Els camions transporten, i els trens, i els vaixells...

El divendres el vam dedicar a fer una explicació de l'aigua a la naturalesa: mars, rius, torrents, estanys, embassaments (artificials, fets pels homes).

Els nens van portar fotografies de revistes i van fer un parell de murals de collage i un altre de dibuixat. Van dibuixar paisatges nevats... Vam parlar de la neu i que amb la calor es torna aigua i ho vam comparar als glaçons de la nevera.

Com a treballs manuals van fer vaixells de suro i de fang.

De fang vam fer unes muntanyes i un riu que baixava cap a la plana.

Àngels ROMERO
Escola Gitanjali
Nivell 4-5 anys

Comentaris

**ANÀLISI DE LA "DOBLE"
TITULACIÓ AL FINAL DE L'EGB**

A finals d'aquest curs 1974-75 sortirà la primera promoció de nois que haurà cursat l'EGB (Ensenyament General Bàsic).

La Inspecció de Barcelona desconeix el nombre d'alumnes que estan cursant el vuitè i darrer curs d'EGB i, per tant, hem de fonamentar-nos en la xifra que va donar l'Institut Nacional de Estadística el curs passat referent als que feien setè aquell any: la xifra era de 529 276 nois.

Davant d'aquest fet, cal analitzar les distintes condicions en què aquests nois arriben a la fi de l'etapa escolar, obligatòria i gratuïta (segons la llei) i veure'n les causes per poder-nos explicar les diferents categories de títols que hauran de ser classificats:

- a) títol de graduat escolar,
- b) certificat d'escolaritat,
- c) és possible que alguns es quedin sense cap mena de títol o paper.

La diferent preparació a què arriben aquests nois a la fi de la seva escolaritat és més producte de les condicions ambientals, materials i pedagògiques en què s'ha realitzat tot el procés d'aprenentatge que no pas de suposades capacitats innates distintes. Les condicions d'aprenentatge són factors decisius perquè es desenrotllin o es bloquegin les seves facultats.

Entre aquestes condicions es pot assenyalar:

- a) es perfilen ja diferències a l'etapa preescolar de 4 a 6 anys, que el fet de no ser assumida per l'Estat, és a dir, que no és obligatòria ni gratuïta, sinó que va

gairebé del tot a càrrec de la iniciativa privada, fa que mentre uns nens han pogut cursar-la i per tant comencen l'EGB amb una maduració i aprenentatge, d'altres, sense mitjans, hi entren en blanc;

- b) la falta de places escolars i les diferents condicions materials i pedagògiques dels centres són causa de greus diferències: són molts els centres que encara no reuneixen les condicions més imprescindibles per a l'estudi (aules àmplies, llum, patis, temperatura adequada, ventilació, etc.); el nombre de nens no ha de sobrepassar la xifra de trenta, en les condicions actuals d'atapeïment a les aules, a les quals el mestre ha de fer-se càrrec de seixanta nens o més, l'impossibiliten per a la seva preparació i desenrotllament;
- c) a la majoria de les escoles —tant nacionals como acadèmies— hi falta el material pedagògic, imprescindible per poder realitzar una pedagogia adequada; solament alguns centres privats «de categoria» en gaudeixen;
- d) els plans d'estudi, realitzats sense la participació del mestre, no s'adapten al desenvolupament i necessitats dels nens en general;
- e) quant a la formació permanent del mestre, no preocupant-se'n l'Estat i havent d'anar a càrrec de l'interessat —unit això a la seva situació econòmica—, fa que aquest hagi de recórrer al «pluriempleo» i no es pugui dedicar a l'ensenyament tant com caldria.

En aquestes condicions, és comprensible que només un escàs nombre de nois aconseguixi de seguir profitosament l'EGB i assoleixi els nivells exigits. El fet que la llei no ataquí aquestes diferents condi-

cions, sinó que disposi diferents classificacions segons els nivells assolits, té a veure amb la idea de seleccionar els nens als catorze anys, d'acord amb unes necessitats de producció i així disposar de:

un tant per cent poc elevat que cursi estudis superiors,

un tant per cent de tècnics que dirigeixin la producció,

la resta com a mà d'obra per al treball manual, ja sigui com a obrers qualificats o com a peons.

Per suplir les deficiències del sistema, la LGE diu, a l'article 19.3:

«El alumnes que, sense requerir una educació especial, no assoleixin una avaluació satisfactòria a la fi de cada curs, passaran al següent, però hauran de seguir ensenyament complementari de recuperació.» Aquest article demana una anàlisi:

1r. La LGE planifica els distints nivells d'EGB partint de la suposició que *tots els nens d'una edat determinada han assolit el mateix nivell de maduresa de la personalitat.*

Això no obstant, la maduresa global o d'una àrea determinada es dona més aviat en uns nens que en d'altres, sense que això presuposi res quant al nivell intel·lectual que assoliran un cop acabat el seu desenvolupament. És a dir, que un nen pot ser madur per a la lectura als sis anys i un altre tan sols als set, la qual cosa no ens permet de predir que als setze anys el primer serà més intel·ligent que el segon. *Està científicament demostrat que no tots els individus maduren al mateix ritme.*

2n. És equivocat parlar de nens que serveixen per estudiar i d'altres que no serveixen, i més a un nivell elemental com és l'EGB. *Qualsevol individu normal pot accedir als més alts nivells si des del principi de la seva educació s'hi posen els mitjans adequats.*

La psicologia moderna demostra que *la intel·ligència i les aptituds* no són factors innats i invariables, sinó que *poden desenvolupar-se o frenar-se* segons el medi en què es desenvolupen.

3r. Per als nens que «ho segueixen», el rígid esquema de la LGE preveu «ensenyament complementari» de recuperació, però

es descuida d'especificar *quan* s'impartirà —a l'estiu, durant el curs?— *per qui* —i ensenyaments especialitzats?— i *qui pagarà* aquest personal suplementari.

Aquesta ambigüitat damunt del paper esdevé a la pràctica una *desigualtat d'oportunitats* totalment injusta:

els nens de les capes privilegiades disposen per a la seva recuperació de classes particulars pagades pels seus pares —a certes escoles— d'un professorat més ampli, per atendre'ls en grups reduïts;

els nens de les capes populars, que assisteixen a les escoles nacionals o a les acadèmies suburbials, no tenen cap més opció que:

o repetir el curs (amb la qual cosa poden quedar-se en acabar l'escolaritat sense cap títol ni certificat);

o passar al curs següent, sense disposar dels instruments necessaris per comprendre el que hi estudiaran (condemnat, per tant, a ser els «rucs» de la classe i a anar-se endarrerint cada cop més).¹

A intervals regulars se'ls permet de passar uns exàmens per veure si han adquirit els coneixements dels quals se'ls havia considerat mancats anteriorment. Però ja es comprèn que sense l'ensenyament complementari, aquests nois estan condemnats a anar de fracàs en fracàs. Sovint es convencen que «no serveixen per estudiar» i arriben a avorrir tot allò que fa olor d'estudi i de vegades resulta difícil als pares de retenir-los a l'escola fins als catorze anys.

Tot això no ens porta sinó a les causes que expliquen, 1) per què surten els nois amb preparacions diverses de l'escola, i 2) per què la llei preveu diferents categories de titulació:

1. Les recents disposicions permetent dos anys de pròrroga (als catorze) per als alumnes que no tinguin el nivell exigint possibilitaran d'atenuar aquest problema. Això no obstant, el problema reapareix per la banda econòmica, ja que no és el mateix començar el BUP als catorze anys que als setze si la família necessita un sou més a casa.

a) Obtindran el títol de *graduad escolar* els alumnes que hagin cursat sense dificultats l'EGB, és a dir, que hagin superat el nivell exigít a cada curs.

«Al final de l'EGB, els alumnes que hagin realitzat regularment els distints cursos amb prou aprofitament rebran el títol de graduad escolar», art. 20.

Així va succeir el curs passat: els alumnes de vuitè experimental obtingueren aquest títol a criteri de l'equip de mestres i del director; cosa que feren basant-se en l'avaluació contínua tenint en compte l'aprofitament al vuitè curs.

Aquest títol dóna opció a escollir entre dues sortides:

Batxillerat Unificat i Polivalent

Formació Professional

El BUP constarà de tres cursos i el seu contingut serà orientat a l'ingrés a la Universitat, encara que també permet el pas a la Formació Professional —segon cicle. No hi ha res de legislat amb seguretat respecte al cost del BUP. La llei indica que serà «a costos reals», que representaria —segons la revista «Triunfo», número 621— unes 17 000 pessetes anuals als centres estatals i de 25 000 a 30 000 pessetes als centres privats. Això suposa una barrera econòmica insalvable per a la majoria de les famílies.

Tot i així, els centres estatals destinats a impartir el BUP són insuficients. A Barcelona hi ha barris i zones on no n'hi ha cap, ni un, i no parlem de les condicions dels privats, quan hi són.

b) Els alumnes que durant el període d'escolaritat no hagin seguit a bon pas, sense perdre cap curs, hauran de passar en acabat unes proves.

«Tot aquell que no reuneixi les condicions exigides haurà de fer proves de maduresa d'acord amb les normes que indiqui el MEC», art. 20.

Si les superen obtindran el títol de graduad escolar. Si no, el certificat d'escolaritat, simplement un paper que tan sols acredita haver passat vuti cursos a l'escola.

També obtindran el certificat d'escolaritat els nens que hagin assistit a escola dels sis als catorze anys i que els hagi quedat

algun curs per recuperar. Tot i que pel seu compte poden presentar-se a les proves de maduresa, és molt difícil que les arribin a superar. Tenim com a indicatiu que, el curs passat, els qui es presentaren per obtenir els primers títols de graduad escolar es trobaren amb uns qüestionaris molt difícils —ja que suposaven un nivell elevadíssim de coneixements i un acusat hàbit memorístic— que no responien als continguts i mètodes d'estudi proposats pel mateix Pla de l'EGB.

Amb l'obtenció del certificat d'escolaritat només es té opció a una sortida: *entrar a les escoles de Formació Professional*.

La Formació Professional consta de dos cicles. El primer, de dos cursos de durada, és obligatori i gratuít (segons la llei) per a tot aquell que cursi el BUP. Per tant, l'ensenyament obligatori agafa, en teoria, tots els espanyols fins als setze anys.

Els centres estatals que imparteixen Formació Professional són molt escassos. A Catalunya, en bona part, són a mans de l'Església o d'empreses privades.

Davant d'aquesta situació cal suposar que, malgrat el caràcter obligatori i gratuít del primer cicle de la FP, donada la falta de llocs escolars, molts nois ingressin directament —com es feia fins ara— al món del treball.

En definitiva, i per tot el que s'ha exposat, la LGE no pretén altra cosa que posar el sistema educatiu al servei, i d'acord amb les necessitats, del mercat del treball, i així, mitjançant el mecanisme de la *dobla titulació*, obtenir una gran majoria d'individus per al peonatge, d'altres com a obrers qualificats o tècnics i una petita minoria perquè s'ocupin de llocs directius de la societat.

Nosaltres, pares i ensenyants, absents a l'elaboració de la LGE, veiem la necessitat d'una escolaritat total, gratuïta i de qualitat, per a tots els nens espanyols, i que així es garanteixi la *igualtat real d'oportunitats*. I això vol dir:

escoles per a tothom amb condicions bones i iguals,

28 alumnes per classe (nombre recomanat per la UNESCO) a l'etapa d'EGB, sou digne, estabilitat laboral i formació

permanent del mestre a càrrec de l'Estat, participació democràtica de pares, ensenyants i alumnes (dels últims graus) en la gestió dels centres i en l'elaboració dels plans d'estudi amb el sistema de proves corresponents.

No havent-hi res d'això, sinó una desigualtat d'aprenentatge per motius econòmics, i resultant solament beneficiats els nens de les classes privilegiades, exigim com a mesura immediata:

- 1r. *Una sola titulació per a tots els nois al final de l'EGB, i per tant, la supressió de l'article 20 de la LGE.*
- 2n. Creació dels centres de BUP necessaris i que aquest ensenyament sigui costejat per l'Estat, perquè tothom qui ho desitgi pugui cursar el BUP i no es trobi discriminat, bé per una no obtenció de títol o bé per falta de mitjans econòmics.
- 3r. Creació dels centres necessaris de FP i que tinguin la qualitat i la qualificació que permeti la veritable formació professional dels nois que hi estudien.

**Associació d'Antics Alumnes
de la Normal**

CONCLUSIONS DEL III CONGRÉS DE LA FORMACIÓ

Del 8 a l'11 de novembre es va celebrar a Barcelona el III Congrés de la Formació dedicat al tema «La Planificació Educativa».

Transcrivim a continuació les conclusions aprovades a la darrera sessió.

1. La llei d'Educació ha fracassat com a instrument de reforma i modernització de l'aparell escolar, i s'ha constatat que un dels factors d'aquest fracàs ha estat la inexistència de canals de par-

ticipació dels distints sectors de la població.

2. Davant d'aquesta constatació, els assistents al Congrés han manifestat la necessitat de plantejar un conjunt d'opcions que donin una possible alternativa al sistema educatiu actual, que es pot resumir en:

- a) La unificació dels nivells educatius, incloent el preescolar, que acabi amb l'actual diversitat de centres, qualitat de l'ensenyament, etc..., la qual cosa només serà possible amb la consecució d'una escola pública gratuïta, no confessional i mixta, amb ensenyament en llengua materna, tenint en compte els drets de les minories immigrants.
- b) S'entén per escola pública finançada pels recursos públics i administrada pels organismes locals, amb noves formes de reclutament del professorat i controlada democràticament no solament pels factors afectats, sinó ambé per institucions representatives de les forces socials reals.
- c) La consecució d'aquests objectius no implica prescindir dels recursos humans materials i existents, sinó, ben al contrari, es tracta del seu aprofitament en un marc estructural diferent; en el mateix context es poden aprofitar les experiències de renovació pedagògica acumulades. Es pot afirmar, doncs, que tenint en compte la interrelació del sistema educatiu amb el sistema social, només dins d'un marc institucional democràtic serà possible una reforma educativa que representi un canvi qualitatiu en l'evolució de l'ensenyament. Però això no implica que no s'hagin d'aprofitar les actuals plataformes representatives: associacions de veïns, associacions professionals, associació de pares, etc..., com a instruments de pressió que contribueixin a la consecució de distints objectius conjunturals.



QUADERNS D'EDUCACIÓ

- la taula rodona dels mestres i dels educadors dels Països Catalans
- una temàtica ampla i oberta: la comunicació i l'expressió, el nen i el grup, l'escola i la guarderia, el mestre i l'ensenyament gratuït...
- més que llibres, eines per als mestres
- més que definicions, hipòtesis de treball
- una col·lecció dirigida pel Departament de Pedagogia de «Rosa Sensat»

TARJETA POSTAL



EDITORIAL NOVA TERRA

Canalejas, 65

BARCELONA-14

Rmt. Nom _____
Adreça _____
Població _____

QUADERNS D'EDUCACIÓ

títols publicats

N.º		Ptes.
1.	Vers un medi educatiu	Joaquim Franch 60
2.	Les mans dels nens	Maria Dolors Giral 60
3.	Comunicació-educació	Joaquim Franch 60
4.	Ús i funció formativa de l'expressió plàstica	Esther Boix i Ricard Creus 80
5.	L'observació dels nois a l'escola	Jordi Cots i Anna M.ª Boix 100
6.	El grup classe	Joaquim Franch 80
7.	El mestre i el grup classe	Joaquim Franch 80
8-9.	Ensenyament gratuït?	Jané, Masjuan, Vives 120
10.	Com equipar una guarderia infantil	Balaguer, Boix, Odena 120
11.	Les dificultats d'aprenentatge a l'escola	Carme Àngel 100

Envieu-me, si us plau, a abonar

- contra reembossament
 per gir postal
 taló adjunt

..... exemplars del n.º 1

..... exemplars del n.º 2

..... exemplars del n.º 3

..... exemplars del n.º 4

..... exemplars del n.º 5

..... exemplars del n.º 6

..... exemplars del n.º 7

..... exemplars del n.º 8-9

..... exemplars del n.º 10

..... exemplars del n.º 11

..... a de 1975

Signatura

El IV Congrés de la Formació: BASES PER A UNA RENOVACIÓ DE L'ENSENYAMENT

En la celebració del III Congrés de la Formació es van constatar, una vegada més, les greus deficiències de l'ensenyament a Catalunya. Aquestes deficiències no solament afecten la manca de places escolars, o el caràcter profundament discriminador dels diversos tipus de titulació, sinó que afecten la totalitat de les actuals estructures educatives, que no corresponen ni a les necessitats socials ni als nivells d'exigència pedagògics, científics i cívics als quals té dret el nostre país.

És per això que, en les conclusions, no es van introduir suggeriments de reformes tècniques, de possibles canvis formals. Els assistents al Congrés van manifestar-se sobre la necessitat d'anar molt més enllà en els plantejaments: **cal pensar de nou el que ha de ser el sistema educatiu, però cal pensar-ho col·lectivament**, perquè l'ensenyament ha d'experimentar una renovació profunda, que el faci útil i adequat al conjunt de la societat.

Així, el pròxim Congrés ha de tenir un caràcter diferent dels anteriors. En lloc de tractar d'un tema específic, presentat per especialistes, serà la culminació d'un debat molt ampli, iniciat ja des d'ara, en el qual tots els sectors interessats, mestres, pares, professors, estudiants, entitats ciutadanes... aportin la seva visió del que ha de ser l'educació i el sistema escolar, la seva opinió sobre una sèrie de qüestions fonamentals: ¿Quines són les passes que cal anar fent per tal d'aconseguir una escola que tendeixi a unificar més que no pas a dividir, sense malversar els recursos materials i humans actualment existents? ¿Quines formes pedagògiques cal adoptar? ¿És suficient l'ensenyament obli-

gatori fins als catorze anys? ¿Quin ensenyament professional hauria d'instaurar-se? ¿Com solucionar els problemes plantejats per l'escola rural? ¿Quina Universitat volem? ¿Quin ha de ser, a Catalunya, l'idioma bàsic en l'ensenyament? Heus aquí algunes de les qüestions que, en el marc del Congrés de la Formació, creiem necessari debatre, amb tots aquells que hi tinguin alguna cosa a dir. Des del mes de desembre s'han realitzat ja algunes sessions informatives obertes, en les quals diversos professionals han exposat alguns problemes específics; s'ha iniciat, també, la creació de grups de treball sobre alguns dels temes.

Convidem, des d'aquí, totes les institucions o persones interessades en la renovació de l'ensenyament a posar-se en contacte amb la secretaria del Congrés, per poder-hi participar des d'ara.

Marina SUBIRATS

EL CONGRÉS DE BRÈSCIA

L'última setmana de l'any se celebrà a Brèscia, organitzat pel Moviment de Cooperació Educativa, un congrés nacional de mestres sobre l'antifeixisme a l'escola.

EL MARC POLÍTIC

Brèscia és la capital de la segona regió més industrialitzada d'Itàlia, de predomini electoral demòcrata-cristià i lloc del terrible atemptat («strage») feixista de l'any

passat, que va ocasionar nou morts i nombrosos ferits entre els assistents a una concentració antifeixista. Aquest és el marc on se celebrà el congrés. L'actitud dels participants manifestava el temor i la indignació alhora, com revivint el monstrosos atemptat de la Piazza Loggia, per donar un cop d'atenció sobre aquests fenòmens generalitzats en la vida política italiana al llarg dels últims anys. Atemptats, violències de grups radicals, destrucció de locals sindicals o seus de partits, intents de cops d'estat amb ramificacions a alts càrrecs de l'Administració i DC han estat expressions corrents de l'actualitat política italiana fins fa poc. El Moviment Social Italià (MSI), d'inspiració feixista, no és més que una caricatura del perill latent que existeix, en un moment de crisi econòmica com l'actual i en una situació en què la classe dirigent italiana desconfia de les institucions democràtiques perquè se li escapen del seu control, o bé intenta buidar-les de contingut democràtic fent servir l'estratègia del terror o l'estat d'ordre enfront de «grups incontrolats».

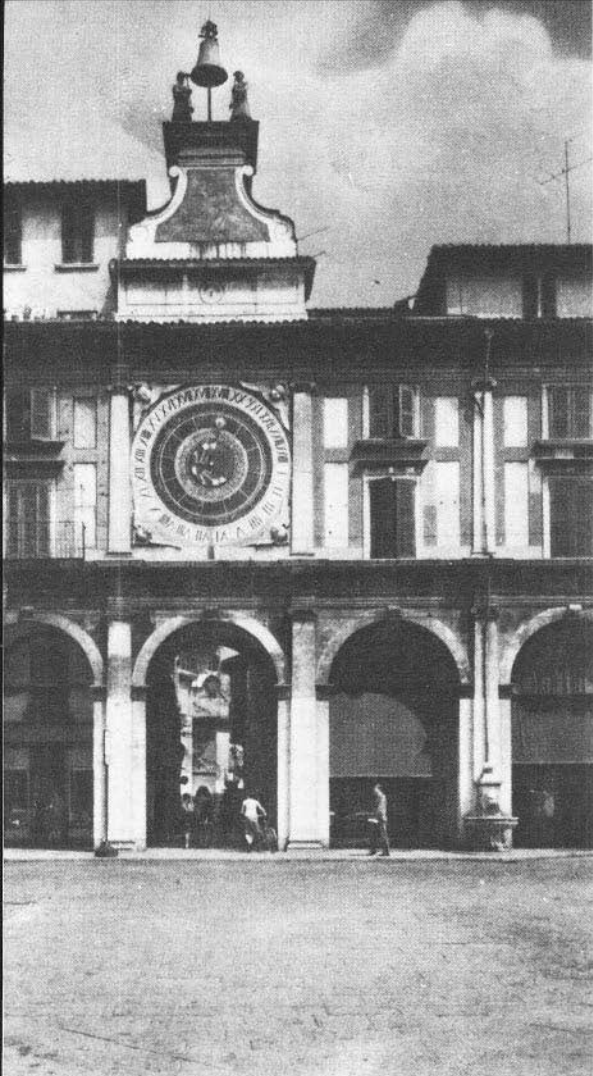
Davant d'aquesta situació, l'alternativa que presenta la unió de forces progressistes i autènticament democràtiques és un front antifeixista a tots els nivells, recuperant el contingut de les institucions polítiques sorgides de la victòria de la Resistència. S'intenta fer avançar i ampliar la participació popular a tots els camps del nivell institucional, de manera que es faci reflexionar la classe dirigent i paraitzar les aventures suïcides d'avantguerra, enfonsades per la Resistència, però no eliminades del tot de l'aparell estatal. On es manifesta d'una forma més clara la influència d'aquestes restes és a l'escola italiana —l'Institut Magistral fou fundat per Gentile el 1923—, que a penes ha sofert modificacions. L'objectiu de la ideologia idealista escolar de Gentile era la difusió de la ideologia feixista, i avui part dels ensenyants democràtics italians agrupats entorn del MCE es proposen de difondre l'antifeixisme dins de la mateixa escola, mitjançant el treball pedagògic en un marc educatiu d'escolarització pública total i unes condicions materials bastant acceptables.

EL CONVEGNO NAZIONALE SULL'ANTIFASCISMO NELLA SCUOLA

La trobada dels ensenyants italians a Brèscia, agrupats entorn de l'MCE, tenia per finalitat fer extensiu a tots els àmbits de l'escola pública la lluita general del país en contra del feixisme en les seves manifestacions esporàdiques de violència i en el perill institucional, donades les condicions del capitalisme italià i la descomposició política de la dreta. L'alternativa política dins l'escola italiana, impulsada pels elements progressistes, havia de ser la resposta democràtica unitària a través d'una pràctica pedagògica popular i el control democràtic de l'organització i estructura escolar.

Els tres dies del Congrés van resultar força atapeïts i espessos per a l'immens treball planificat i el temps disponible. El dia 27 a la tarda van obrir el «Convegno» representants del govern regional, del Comitato Unitario Antifascista di Brescia, del Sindacato Scuola Confederale i del grup MCE local, els quals van situar el tema central del Congrés i la resposta unitària a l'escola segons els diferents llocs de treball i el plantejament ideològic de cadascú. Més que un congrés «clàssic» —d'alçada teòrica i tècnica—, semblava la trobada d'un moviment de mestres molt preocupats per la problemàtica política i social del present i per veure de quina manera l'escola s'hi inseria a nivell general. L'exposició dels diferents grups territorials, que es va fer el dia 28, i els «interventos» de diverses personalitats pedagògiques, com Mario Lodi, F. Honucci, A. Bernardini, A. Alberti, etc., van obrir una discussió bastant generalitzada, el rerefons de la qual sorgia als diferents debats i discussions de grup. Les dues posicions es podrien esquematitzar així (simplificant-ho molt):

- a) una tendència avantguardista-espontaneïsta, que intenta de fer una escola alliberadora i descontextualitzada de qualsevol element repressor, autoritari, conservador i limitador del procés educatiu, partint de zero quant



BRESCIA, Piazza della Loggia

a tradició cultural i context social, i crear l'home nou i omnidimensional. Aquesta posició proposava l'abolició total dels llibres de text, refusava la participació política en els *decreti delegati*,¹ exigia la utilització pedagògica de la *ricerca* com a únic mètode vàlid, etc...

- b) L'altra tendència o grup era partidari que l'MCE fos una plataforma i un ferment renovador de tota l'escola italiana i partia del planteig de

1. Els *decreti delegati* són com una nova llei d'educació amb tendència a descentralitzar i renovar l'ensenyament italià mitjançant una sèrie de decrets, un dels quals fa referència a la gestió social de l'escola.

l'educació com a fet social i coercitiu, en el qual la intervenció oportuna del mestre era necessària per educar els nois en la llibertat i la democràcia reals. Mantenia que la renovació de l'escola italiana passava per l'extensió d'uns objectius realistes i assimilables a una gran majoria d'ensenyants italians i no per un desmarcament avantguardista. Proposaven la utilització conjuntural de *bons* llibres de text, juntament amb una biblioteca escolar, per una gran majoria de mestres sensibilitzats; la utilització crítica i correcta dels *decreti delegati* com a pas per a una gestió social de l'escola; el treball d'investigació d'ambient (*ricerca*) com a mètode més de treball a classe i amb la clarificació, per part del mestre, dels objectius a aconseguir, etc. Naturalment, veiem el paper del mestre més «intervencionista», però no com a conseqüència d'un autoritarisme, sinó fruit d'una anàlisi de la realitat social italiana, en la qual els interessos del noi havien de ser motivats i «orientats» pel mestre si es volia contrarestar els efectes del medi social i familiar.

L'últim dia es reuniren les diferents comissions de treball, agrupades entorn de temes com didàctica antifeixista, llibres de text, els *decreti delegati*, nois marginats i ensenyament de la història del feixisme. Les conclusions a què arribaren els diferents grups, que abans havien intercanviat opinions i experiències, van exposar el compromís de les dues tendències exposades anteriorment i un aprofundiment no massa seriós del tema. La clausura es va allargar fins al final de la tarda, amb matisacions i reformes de múltiples intervencions.

EL «CONVEGNO» I EL CANVI DEMOCRÀTIC A L'ESCOLA D'AQUI

El Congrés, en la seva problemàtica general i en els plantejaments concrets, afectà realment un marc més ampli que el de la

geografia italiana. I sens dubte que el Moviment de Cooperació ens pot ajudar molt de cara als problemes que té plantejat l'ensenyament aquí.

Les característiques de l'escola italiana, sorgida d'un inefable Gentile, no són lluny de les del nostre país, i les experiències de renovació pedagògica i de pedagogia popular d'aquí tenen molts punts de contacte i de confrontació amb els d'allí. Per tot això, crec que pot ser positiu i útil d'exposar els principals punts operatius aprovats a l'assemblea de l'MCE, el 30 de desembre:

1. Recerca i constitució d'una praxi didàctica «alternativa» per a la recomposició de la personalitat en els seus aspectes: físics, afectius, racionals i en les seves relacions socials.
2. Concreció i proposta de les estructures i material necessaris per realitzar una didàctica alternativa i l'educació permanent.
3. Requalificació, en una alternativa a la formació selectiva i autoritària del treballador escolar, d'una professionalitat capaç de contribuir al procés de renovament de l'escola.
4. Realització d'una escola formativa, és a dir, que rebutgi el mètode tradicional d'evolució i transmissió (llició, pregunta i notes) i faci assolir als joves, per mitjà de mètodes científics de coneixement, una visió crítica de la realitat.
5. Batalla contra la cultura «preconstituïda», és a dir, la cultura dels *llibres de text* i d'altres instruments pseudo-renovadors, que és imposada sense que per part de l'alumne hi hagi cap possibilitat de comprensió, d'unificació i d'elaboració crítica. Per tant, ús col·lectiu i gratuït de tota mena de documentació i de recerca.
6. Començament d'una campanya d'informació i de mobilització per superar la divisió en tres troncs de l'escola bàsica i afermar una visió unitària àmplia de les disciplines.
7. Sosteniment i desenvolupament del *tempo pieno*,¹ com a punt d'arrencada

per fer una escola com a moviment actiu (d'alternativa de cultura) de creixement col·lectiu.

8. Treball unitari amb el moviment obrer i d'estudiants per una experimentació d'una nova organització de l'escola mitjana superior.
9. Desenvolupament d'iniciatives i experiències que, utilitzant els marges oferts pels *decreti delegati*, en forcin els límits, cap a una veritable gestió social de l'escola.
10. Participació en la qualificació política i pedagògica dels cursos d'estudi aconseguits pels treballadors i reivindicació de la seva extensió, amb la finalitat d'una fonamentació nova de l'escola pública.
11. Afirmació de la laïcitat de l'educació pública per mitjà de l'estudi històric de les religions i la lluita contra la uniformitat de la religió d'Estat tal com es configura als programes ministerials.

Naturalment, no es pot traspasar mecànicament una estratègia de treball pedagògic d'un lloc molt concret, les característiques del qual ja hem exposat prou clarament. Però creiem que els plantejaments generals i la forma d'abordar els problemes concrets poden ser prou aliçonadors.

N. J.

1. Actualment la jornada escolar es redueix al matí. La lluita pel *tempo pieno*, és a dir, escola al matí i a la tarda, és un dels objectius del MCE.

**CRÒNICA
EDUCATIVA****Preescolar:
Guarderies**

Com que aquesta etapa no és assumida per l'Estat, sinó que va a càrrec de la iniciativa privada, o en molts casos depèn de subvencions de diversos Ministeris (Educació i Ciència, Treball, Governació), sense cap garantia de continuïtat i amb la inseguretat que això suposa, no és estrany que el problema de guarderies sigui un problema urgent a resoldre a fi d'evitar nombrosos conflictes. Només aquest trimestre:

Tancada de mares i 35 nens a la guarderia de la Telefònica del Passeig de Valldaura.

Conflicte a la guarderia «Tin-Tin» de Bellvitge, perquè l'Ajuntament deixava de donar la subvenció que s'havia acordat amb els responsables de la guarderia a principis d'any. Per fi s'atorgava a la guarderia «Tin-Tin» la qualificació de laboral, o sigui, que serà subvencionada pel Ministeri de Treball.

La guarderia «Guinbó» està en perill de desaparèixer, per manca d'ajuda. Pares i mestres han visitat les autoritats de la ciutat sol·licitant, inicialment, la

municipalització de la guarderia o que sigui acollida com a centre pilot, després de set anys d'intens treball.

El batlle senyor Massó els va comunicar que si bé el problema de les guarderies no era essencialment d'incumbència municipal, es procurarà de crear un patronat de guarderies a curt termini, del qual formarien part membres que hi treballin, perquè sigui al màxim de representatiu possible.

**Català a
l'escola?**

La Llei General d'Educació preveu l'ensenyament de les «lengües natives» sense especificar quan i com, la qual cosa és font de constants conflictes i discriminacions. Prohibicions d'ensenyar català a les escoles nacionals (Prat de Llobregat i Cornellà) fins i tot en contra dels desigs de la majoria de la població i dels mateixos ajuntaments, etc.

Diverses entitats ciutadanes de Barcelona i de tot Catalunya s'han pronunciat públicament sobre la conveniència de reglamentar aquesta qüestió. L'opinió majoritària és que el català sigui la llengua cooficial a Catalunya a tots els nivells, començant per l'escola.

Se sap que el Ministeri prepara un decret sobre les «lengües natives», sense participació, però, dels «natives» en la seva redacció.

**Problemes
dels
ensenyants**

A partir del primer trimestre del curs, el problema salarial i del cost de la vida, l'estabilitat en el treball i la divisió i discriminació entre categories han dominat, quant a preocupació i accions dels ensenyants a Barcelona i comarques de les rodalies.

PNN d'Instituts i Universitats, interins de les escoles d'EGB i ensenyants de l'escola privada i religiosa han fet reunions, trobades i assemblees generals, per barris i comarques, on s'han discutit i explicitat les qüestions i els problemes que afecten la majoria dels sectors i que demanen una solució ara mateix.

Sembla que és important que aquí en fem una llista:

Salari real, digne i igual per a tothom. Per als mestres estatals ha d'incloure tots els ingressos actuals (sou base, complements, permanències...). Augment periòdic en relació amb el cost de la vida.

Escolarització total i en bones condicions pedagògiques de tota la població escolar actual. Creació de llocs escolars necessaris (28 alumnes per aula), tant per als nens que manquen com per als mal escolaritzats.

Accés directe al «Magisterio Oficial», considerant que les actuals escoles

Normals haurien de capacitar per a l'exercici de la docència l'ensenyament estatal i el privat. Aquesta mesura hauria de ser immediata per als actuals interins.

Nous plans de BUP i de formació professional

Han estat aprovats els programes que regiran per als nous plans. A falta d'un comentari exhaustiu sobre l'orientació que se'ls ha donat, constatem altra vegada que s'han elaborat sense la participació dels sectors afectats.

El conflicte de l'Escola Normal de la UAB de Sant Cugat del Vallès

Els problemes que viu aquests dies l'Escola Normal de la UAB, creiem que tenen gran transcendència,

segons quina sigui la solució que el Ministeri hi adopti, per al futur de l'ensenyament al país.

Aquesta escola, que funciona després de molt de temps en gestació, des del curs 1972-73, ha aconseguit en aquest espai reduït de temps una progressiva estructuració democràtica, amb una participació efectiva de professors i alumnes, bon nivell pedagògic i científic i un lligam real amb les necessitats de l'ensenyament a Catalunya.

Fins ara l'experiència s'ha mogut en el marc que teòricament ofereix la Nova Llei d'Educació i dels Estatuts Provisionals d'Autonomia de la UAB. A la pràctica, però, existeix una superestructura, «les oposicions», les quals per damunt del temps, de l'espai i de la gent, de cop i volta es convoquen a Madrid, per allò de «la igualdad de oportunidades». Els professors actuals no s'hi poden presentar, ja que no reuneixen les condicions reglamentàries.

Davant d'això, l'equip pedagògic i els 900 alumnes de l'escola han demanat al senyor ministre, per mitjà del senyor rector, entre altres coses, que es declari centre pilot, ajornament del concurs de les places i concreció de l'autonomia en els següents punts:

Contractació del professorat per la Universitat mateixa.

Participació democràtica de tots els sectors en la gestió i en les decisions preses a tots els nivells.

Aplicació i elaboració d'uns plans d'estudi adequats a la realitat social i cultural del nostre país, discutits i acceptats per tothom.

Exercici ple de les llibertats fonamental d'expressió, reunió i associació.

flaSH de Notícies

La mort d'Herminio Almendros

Cap allà els anys trenta va entrar a l'escola un extraordinari llibre castellà de lectures: **Pueblos y leyendas**. L'autor posava a les mans dels escolars un text on es plasmava la seva concepció de la literatura, creació poètica d'uns pobles amb les seves característiques reals, amb l'ajuda de **Pueblos y leyendas**.

Els nois d'aquell moment van poder relacionar la història, la geografia, l'art, l'economia, la literatura dels pobles que anaven coneixent. L'autor tenia un nom carregat d'imatges per al lector infantil: Herminio Almendros. ¿Qui era Herminio Almendros? Vet aquí un mestre, un noi nascut a la Manxa

que estimava la seva terra i la seva llegenda i que en aquest moment posava la seva experiència al servei d'una Administració acabada d'estrenar. Herminio Almendros anava d'inspector d'ensenyament primari a Lleida. Parlava català al cap de sis mesos. «¿Com no havia de conèixer la llengua de la gent amb qui havia de treballar?», ens deia molt després. Treballar i formar família, com va fer. I conèixer la terra i els homes i fer llegenda real en el moment que li va tocar de viure.

L'any 1935, Herminio Almendros conegué Célestin Freinet, vingut a Barcelona; s'entusiasmà amb tot el que Freinet representava i feia per una escola popular, i començà aquesta germanor entre els dos homes que havia de fruitar amb la constitució de la Cooperativa de Tècniques Freinet, l'edició de diversos llibres, entre ells **La impremta a l'escola** i l'escampada d'una llavor per aquesta pell de brau que molt aviat havia de traspasar la guerra.

Herminio Almendros, inspector en cap de Barcelona, presidí el progrés del CENU, creat per la Generalitat, com una de les persones més sensibles a la col·laboració entre l'Administració central i la catalana.

Acabada la guerra, Herminio passà, com tants d'altres, a França i es refugià a Venècia amb el seu amic Freinet. Després marxà a Cuba. També com tants d'altres companys seus, catalans de naixement o d'adopció, Costa Jou, Patricio Redondo, conti-

nua a l'altra banda de l'Atlàntic la feina i la lluita per una escola al servei del poble. En el cas d'Almendros, treball sobre literatura infantil i la seva lluita al costat de Fidel Castro, la seva proposició de les tècniques Freinet —el diari escolar, la impremta, el text lliure—, els llibres del gran mestre provençal, a la nova escola.

L'any 1967 un editor barceloní ens cridà per parlar amb un funcionari del Ministeri cubà que tenia entre mans uns llibres. «Sóc Herminio Almendros; perdoni el meu mal català...», ens digué amb un accent on la Manxa i Lleida s'agermanaven. Teníem allí, de carn i ossos, Herminio Almendros, l'autor llegendari de la nostra infantesa, un dels puntals més valuosos en la nostra represa de treball sobre lectura infantil.

Herminio Almendros pogué conèixer encara en aquell i en dos viatges més com la llavor escampada no era vana; pogué encara publicar de nou entre nosaltres: **Fiesta** (Ed. Teide, Barcelona, 1966). En començar aquest any no hem rebut la seva carta acostumada. La notícia de la seva mort havia arribat a finals d'any.

Desitgem poder celebrar un dia, com cal, en aquest poble, la llegenda d'Herminio Almendros.

Sr. Ministro...

Carta abierta a
D. Cruz Martínez Esteruelas¹

Señor Ministro, la prensa diaria ha publicado la reseña de la discusión sobre las lenguas vernáculas, habida en la sesión de las Cortes Españolas del día 10 de febrero.

Muchos comentaristas procedentes de procuradores, estudiantes, profesores, distintas autoridades y hasta ex-ministros, ha merecido esta sesión y los hechos en ella discutidos; al referirme en esta carta al tema de las lenguas vernáculas, creo poder expresar el sentir de muchos de los maestros que trabajan en escuelas donde se da el contacto entre las llamadas lenguas vernáculas y el idioma oficial, así como el de muchísimos niños y adultos que pasan o han pasado por estas escuelas, no solamente en las tierras de lengua

1. **Fiesta**. Ed. Teide. Barcelona, 1966, reeditat després amb el títol **Estudio sobre Literatura infantil**. Ed. Oasis. México, 1971.

A propósito de la edad de oro de José Martí. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, 1956.

catalana, sino en el País Vasco y en Galicia.

Señor Ministro, afirma Ud. que «la Ley de Educación ha zanjado el asunto de las lenguas vernáculas».

El hecho de que en estos momentos ninguna de estas lenguas tenga reconocidos en el sistema educativo español ni profesorado idóneo, ni horario, ni situación de lengua vehicular de la enseñanza, ni material adecuado, etc., permite pensar que el asunto de las lenguas vernáculas, si está zanjado, está en una fosa más que en una zanja.

Señor Ministro, señaló Ud. que, «con todo el respeto a la lengua vernácula, no cabe desconocer la unidad lingüística de base, común a toda la nación».

Con todo el respeto, señor Ministro, quisiera preguntar:

¿La unidad lingüística del país consiste realmente en que todos los habitantes utilicen una sola lengua con unas formas fijadas, limpiadas y esplendorizadas por la Real Academia, o en que todas las lenguas habladas en el país merezcan el mismo trato y lo tengan?

¿Una base lingüística común debe fundamentarse en una imposición o en un convenio para el cual son necesarias actitudes de respeto, entendimiento, valoración y apoyo mutuos?

¿Todo ello no debe fomentarse en la escuela dando a todas las lenguas del país la igualdad de oportunidades y promoviendo las actitudes mencionadas en el contexto global de la vida de las gentes?

Señor Ministro, perfiló Ud.

el concepto de «enseñanza de la lengua materna».

Perfilando hasta el final diríamos que la lengua materna del niño más que necesidad de ser aprendida en la escuela, tiene necesidad de ser acogida en la escuela y ser tratada como lengua escolar, con plenitud de derechos. En cambio si se quiere dar igualdad de oportunidades y fomentar el espíritu de convivencia, las lenguas vernáculas han de ser enseñadas a quienes no las hablan, por lo menos en las escuelas de todas las zonas en situación de contacto de lenguas.

Señor Ministro, argumentó Ud. que «no podía negar a ningún profesor su título por no estudiar una lengua materna».

Pero cada mañana la escuela española niega al 35 % de sus alumnos el derecho a ser tratados en plan de igualdad lingüística, el derecho a utilizar adecuadamente la lengua materna en la escuela, algo mucho más importante que un título.

Señor Ministro, citó Ud. la distinción formulada por don Miguel de Unamuno entre «reconocimiento de un derecho e imposición de una obligación».

Esta distinción permite situar el problema de la formación lingüística en sus niveles adecuados: cuando se reconoce el derecho del niño a formarse en su lengua, alguien ha de imponerse la obligación de que el derecho pueda ser ejercido. De poco le serviría a un niño la libertad de comer sin darle comida.

Señor Ministro, se refirió Ud. a «Las Cortes Constituyentes de la República».

Sería interesante conocer algo más de estas Cortes y de esta República, por ejemplo el alcance que dieron a la oficialidad de las lenguas hoy llamadas por Ud. vernáculas.

Finalmente, señor Ministro, distinguió Ud. entre «obligación y estímulo» y manifestó que para Ud. «lo optativo no era marginal».

Ciertamente cuando la necesidad que tiene el niño de encontrar su lengua materna en la escuela como lengua escolar con plenitud de derechos, y la necesidad que tiene un pueblo de fomentar todas las formas lingüísticas vigentes en él no son tenidas en cuenta y nadie estimula al Ministerio de Educación y Ciencia para que ponga textos legales y medios reales a su servicio, estas necesidades que tendrían que ser reconocidos como derechos se ven relegadas en el mejor de los casos a opciones en manos de inspectores formados en otra mentalidad, ayuntamientos sin fondos, profesores con título, pero sin la debida formación, y estudiantes y padres totalmente desorientados. Entonces ciertamente lo optativo no es marginal, sino marginado; y la marginación lingüística tiene otro nombre.

Con el debido respeto a los niños y a las lenguas.

Marta Mata
de «Rosa Sensat»

¹ Còpia de la carta publicada a diversos diaris i revistes.

Hem començat a rebre respostes a l'enquesta del número 0, «Els llibres a classe». En parlarem al número 2. Mentrestant us adjuntem el següent qüestionari. ¿És important aquest problema? Doncs, envieu-nos la vostra resposta.

El contacte de les llengües a classe

Vivim en una situació determinada de contacte de llengües.

Voldríem detectar la casuística d'aquest contacte a les nostres classes i la problemàtica que ens posa a nosaltres, mestres, així com les solucions que hi anem trobant. Caldria que situéssiu els nens de la vostra classe, per passar a veure després la vostra actuació i el vostre pensament sobre el problema.

1. Nombre i edat dels nens
- 2.1. Nombre de nens que parlen català a casa
- 2.2. Nombre de nens que parlen castellà a casa
- 3.1. En quina llengua els parles individualment
- 3.2. En quina llengua els parles col·lectivament en la vida de classe explicant matèries determinades
4. Com procures que arribin a tenir coneixement de totes dues llengües
5. Quin material t'hi ajuda
6. Quins problemes concrets tens
7. Quines solucions proposaries

LURIA, A. R.

LENGUAJE Y COMPORTAMIENTO

Fundamentos
Madrid 1974.

CEREBRO Y LENGUAJE

Fontanella
Barcelona 1974.

EL CEREBRO EN ACCIÓN

Fontanella
Barcelona 1975.

Aleksandr Romanovitx Luria és, amb seguretat, el més important dels neuropsicòlegs actuals. De fet, la mateixa definició i delimitació de la ciència neuropsicològica s'identifica amb aquest transcendent investigador soviètic.

La neuropsicologia estudia la relació que hi ha entre l'activitat cerebral i la conducta humana. Ens trobem molt lluny de la ingènua frenologia i del localitzacionisme simplista. Ara ningú no pot afirmar que el cervell és un conjunt de compartiments —*loci*— definits, competent cada un la seva corresponent «facultat mental». Al marge de la gratuïtat d'aquestes suposicions, de fet apuntaven un clar innatisme, cosí germà d'un idealisme mal encobert.

El cervell és l'òrgan essencial que organitza la conducta de l'home. La seva estructura funcional és fruit de l'evolució de la matèria, evolució durant un cert temps estrictament orgànica i socio-històrica a partir d'un altre moment, és a dir, humana. El cervell actua com un tot; Luria hi diferencia tres uni-

tats funcionals: la que regularitza el to i la vigília; la que obté, processa i emmagatzema la informació; i la que programa, regularitza i comprova l'activitat mental. L'«activitat mental», o conducta d'un individu en un moment donat, depèn de la dinàmica d'aquestes unitats funcionals en la concreció de les quals es troben implicats els diferents lòbuls i àrees del cervell.

El cervell humà actua així. Però actua en un medi social que és el qui aprofita les seves virtualitats, el qui fa **aprendre**.

Fins fa poc temps —quasi uns mesos—, Luria i la neuropsicologia eren pràcticament desconeguts entre nosaltres. Amb els setanta anys de Luria, amb més de cinquanta obres i treballs publicats, amb tota una escola d'investigadors darrere seu, aquest professor de la Universitat de Moscou era, aquí, un desconegut. No cal dir per què...

Per fi han aparegut algunes de les seves obres fonamentals editades en castellà. Malgrat que només indirectament afecten l'educador —la major part de la ciència neuropsicològica es basa en l'estudi del lesionat cerebral—, alguns dels temes treballats per Luria haurien de ser coneguts pel mestre, àdhuc pel qui no es dediqui a l'educació especial. En aquest sentit, el tema bàsic és el *llenguatge*.

Precisament, dues de les obres darrerament publicades són dedicades monogràficament al llenguatge. *Lengua-je y comportamiento* és de-

dicat per complet al llenguatge infantil. Luria no explica com s'adquireix el llenguatge, sinó les funcions que exerceix en les diferents etapes de la seva adquisició, de quina manera intervé en la formació dels processos mentals, com el llenguatge de l'adult controla la conducta motriu del nen, en un principi, la qual és controlada després pel llenguatge del subjecte mateix, de quina manera aquesta funció reguladora del llenguatge s'altera en cas d'haver-hi deficiència mental.

Cerebro y lenguaje és una obra exhaustiva i plenament clínica. No tracta de nens, només d'adults. Però el llenguatge i la seva patologia són tractats amb rigor i sense especulació de cap mena. Cal fer remarcar, ara, que Luria fa una anàlisi neuropsicològicament molt acurada de la lectura, l'escriptura i el càlcul. Les tècniques exploradores i rehabilitadores, tot i que són dedicades al lesionat cerebral adult, són plenes de suggeriments, de camins oberts per als qui limiten el seu camp d'interessos al món dels infants.

El cerebro en acción es la darrera obra escrita per l'autor. Des de la seva maduresa ha fet una recopilació i síntesi dels coneixements neuropsicològics actuals.

És ben cert, que no es tracta d'obres de divulgació. La seva lectura resulta francament àrida per al no iniciat. Són textos que suposen coneixements previs. Però Luria —la seva obra— resulta imprescindible al qui hi es-

tigi i realment i profundament interessat, sense frivolitats més o menys metafísiques amb l'enfoc materialista i determinista —propi de la ciència— de l'home, o, millor dit, dels homes.

Josep TORO I TRALLERO

ROSANNA EMMA
I MARCO ROSTAN

EDUCACIÓN Y MERCADO DE TRABAJO

Apèndix de Joan-Eugeni Sánchez

Nova Terra, Barcelona, 1974 (editat per primera vegada el 1971 amb el títol *Scuola e Mercato del lavoro*), 159 pp.

Aquest és un llibre destinat al públic italià, però que té gran interès per a tots els interessats en els problemes de l'educació aquí.

Els treballs italians en el camp de la sociologia de l'educació es van centrar inicialment en el camp de l'anàlisi dels mestres i en el de la selectivitat. Aquests dos camps són prou interessants per justificar l'esforç que s'hi ha dedicat, però per ells mateixos no permeten de comprendre les transformacions que està sofrint l'escola en les actuals societats capitalistes.

Comprendre aquestes transformacions obliga a posar en relació escola i sistema productiu, i l'objectiu d'aquest llibre és el de fer-ho en forma aprofundida, no pas limitant-se (com de vegades no hi ha més remei) al camp de les intuïcions.

El model d'anàlisi seguit és senzill i lògic. En primer lloc, anàlisi de l'evolució de les forces productives els darrers anys. Aquesta anàlisi permet mostrar que a Itàlia l'ocupació laboral no sols no augmenta al mateix ritme que la població, sinó que el nombre de llocs de treball ha disminuït en termes absoluts. Aquesta disminució de l'ocupació laboral es fa mitjançant l'emigració de treballadors a d'altres països del Mercat Comú, de l'allargament de l'escolaritat, que manté fora del circuit de treball un nombre creixent de joves, d'un creixent acomiadament dels treballadors de més de cinquanta anys, que es tradueix en una jubilació anticipada forçada i d'una situació d'atur encobert de la dona.

El segon pas de l'anàlisi consisteix a aprofundir l'estudi de les taxes d'escolaritat segons l'edat, i les relacions entre formació assolida en els diferents nivells de l'escola i la utilització d'aquesta capacitat de treball pel sistema productiu. Els autors arriben a la conclusió que la utilització capitalista de la mà d'obra implica un autèntic desaprofita-ment de la capacitat laboral de la gent. Si això ho combinem amb el fet que l'expansió de l'escola està ser-

vint per dissimular l'atur (i que així evita les tensions socials que es produïrien), arribarem fàcilment a concloure que l'escola tendeix a desqualificar els títols, disminuint els seus continguts i prolongant artificialment el temps de formació. Segons els autors, aquest procés es dona a d'altres països capitalistes, i en concret als USA. Nosaltres ens podem preguntar si tal fet no es dona també a casa nostra. La meua resposta al respecte seria afirmativa.

El tercer nivell de l'anàlisi és polític. Veure la reorganització de l'escola tal com s'ha produït per posar en evidència les funcions realitzades per l'actual fase de desenvolupament i estabilització capitalista. Per això cal analitzar les diferents posicions mantingudes entorn de la qüestió escolar, els diversos projectes de llei, les lleis aprovades i els seus defectes.

Finalment, els autors fan un estudi de la relació entre escola i divisió social del treball dins el capitalisme, que els permet de centrar les bases d'una estratègia anticapitalista en el camp de l'escola, terreny considerat com a fonamental i que no es pot abandonar si es vol lluitar per una nova forma d'organització del treball.

A part de l'esquema bàsic del llibre, hi ha nombrosos suggeriments sobre molts diversos problemes de l'ensenyament, en especial diverses crítiques sobre els perills corporativistes dels mestres i ensenyants.

L'edició castellana acaba amb

un interessant apèndix de Joan-Eusebi Sánchez que constitueix un inici de l'aplicació al cas d'Espanya del model d'anàlisi exposat, en els seus aspectes quantitatius. Per una sèrie de similituds, és possible que el cas italià sigui, en bona mesura, una prefiguració dels processos que s'estan desenvolupant aquí en aquest moment. Aquí radica el seu gran interès.

Jordi VIVES

Maria Dolors RENU

LA INADAPTACIÓ ESCOLAR: UN PROBLEMA D'AVUI

Ed. Nova Terra,
Barcelona, 1974

En el seu llibre sobre la inadaptació escolar, Maria Dolors Renau, que hi treballa professionalment i hi és sensible fins quan en sent parlar a l'autobús, descriu ample-ment el problema en les primeres pàgines, bandeja tot allò que, tot i sent real, supera les possibilitats d'una anàlisi professional (les classes de seixanta, els professors inadeguats, etc.) i passa a descriure les possibles inadaptacions escolars del nen normal en una escola que no és normal, però hauria de ser-ho i que minoritàriament existeix: màxim de trenta alumnes per mestre

a primària, mestres i pares preocupats, etc.

La inadaptació és tractada a partir de la descripció del nen de cada edat, del tipus d'escola corresponent i de les possibilitats d'acció.

La distribució del llibre posa l'accent en l'etapa de guarderia i en els problemes més candents de parvulari i primària.. De tal manera que un llibre com aquest podria facilitar molt el diàleg entre mestres i pares en el moment de plantejar-se. ¿I en el moment de resoldre? Això ja és més difícil. L'autora insinua dues grans vies de treball a la llarga: l'una, aconseguir un tipus de relació personal que representés una nova vivència per als infants; l'altra, crear noves tècniques i sistemes d'aprenentatge.

Per acabar, tenim unes tècniques pedagògiques i psicològiques heretades d'una tradició i d'un tipus de pensament amb els quals no sempre estem d'acord. Tenim uns plantejaments crítics de la realitat que són justament això: crítics i no ens lliquen massa les tècniques amb els plantejaments crítics. Però aquesta herència metodològica ens pot ser útil mentre busquem nous camins si l'usem amb cautela. Perquè una cosa és certa i és que amb la crítica sola no podem ni ajudar els infants ni l'escola. I la feina consisteix a construir unes tècniques que s'ajustin més a la idea que tenim del que podria ser educar. I que és potser una idea i unes línies de treball que no es resolen amb lletres escrites sinó amb fets.

LLLibreSS

PUZO, Mario

LAS EXTRAÑAS VACACIONES DE SHAW

Editorial Noguer
Col. Mundo Mágico 13

El protagonista és un nen de dotze anys amb molt sentit de la responsabilitat; cosa que no semblen tenir els adults que troba en un llarg viatge pels Estats Units.

Es posa en contacte amb tota mena de persones, que davant del realisme de Davie Shaw i del democràtic «Mustang» que l'acompanya queden al descobert.

L'ambient és actual. S'utilitzen uns termes senzills per anomenar aquest complicat món nostre:

els pares descuidats, els vells i la televisió, el tiet que no s'ajusta a les normes i la seva fàbrica elèctrica, els homes que esperaven ser importants sense fer res, el maquinista feliç, el grup de hippies que esperava escoltar el so de la palmada amb una sola mà...

Tot això és vist amb un humor fi, com en un conte.

A partir d'onze anys el poden comprendre.

És un llibre per comentar amb els nois.

KANT, Ellis

HA LLEGADO PUMUKI

Ed. Noguer

Pumuki és un follet que, per un malaurat accident, es troba en la necessitat de fer la vida dels humans.

Tot allò que és bo i dolent de la vida dels nens és descobert i interpretat per ell: anar a l'escola, anar a comprar, treballar...

Un vell fuster és l'amic que intenta educar-lo.

Aquesta col·lecció arriba en el moment que s'ha esgotat la col·lecció Kasperle de la mateixa editorial i per a la mateixa edat, nou anys.



LAS EXTRAÑAS
VACACIONES
DE DAVIE SHAW

**ATLAS DIDÀCTIC
UNIVERSAL**

SPES. Bibliograf 1974
Pròleg de Marta Mata

Primer atlas en català, diu la coberta. A part de la cartografia amb els noms en català, hi trobem un vocabulari de conceptes geogràfics i astronòmics. Al final de l'atlas un diccionari il·lustrat concreta els temes.

Útil per als primers cursos i a partir de nou anys. És senzill i clar. Té unitat, els mateixos signes, el mateix retolat per als mateixos aspectes. Físic i polític.



Sovint presentarem en aquest espai notes crítiques dels programes televisius que acostumen a veure els nens, i d'altres que podrien veure. Prèviament fixarem uns punts de partida: ¿Quina és la nostra opinió sobre aquest mitjà de comunicació?

Sovint es diu que en comparació al llibre que individualitza i dóna un coneixement abstracte, la televisió té un significat generalitzador, dóna un coneixement superficial, abundant i sobretot confús. Dóna un coneixement previ, immediat i intuïtiu, però no provoca la descoberta ni l'activitat.

Crea uns nens afectivament i intel·lectualment «vells», de la mateixa manera que infantilitza l'adult. Però la televisió tot just ha començat i estem descobrint les seves possibilitats.

El mestre —que vol preparar el nen per a la vida—, ha de preparar-lo per a aquest món de la imatge en què ha nascut. (Això suposa d'entrada un coneixement i un domini de la imatge per part del mestre.)

Aquesta preparació va des d'un aprofitament dels mitjans audiovisuals a l'escola, a una anàlisi de les intencions publicitàries i a una crítica de fons. També apunta a fer de l'audiovisual una matèria d'ensenyament (tècniques de

cinema) i a treballar amb la imatge com a mitjà d'expressió (dibuixos, murals, tria d'imatges, muntatges de diapositives, confecció de pel·lícules), és a dir, utilitzar la imatge per comunicar-se. Si el mestre crida l'atenció del nen sobre la televisió o simplement entén i valora les seves explicacions sobre l'últim programa que ha vist, dóna un sentit adequat de la televisió, no tant pel contingut com pel que ella representa, i ensenya el nen a respectar-la i sobretot a ser respectat per ella.

El mestre pot presentar la televisió als nens com un mitjà de comunicació amb les dues característiques que la diferencien dels altres mitjans: la instantaneïtat i la ubiqüitat, i les seves conseqüències sociològiques.

És a dir, la televisió fa que un fet sigui presentat en el mateix moment que succeeix, i que aquesta presència la tinguin a la vegada milions de persones. (El primer aterratge a la lluna, un esdeveniment polític...) La mestra podrà fer adonar que aquestes dues característiques, al nostre moment, són les menys utilitzades per aquest mitjà de comunicació, que de fet passa a ser massa sovint un recordatori d'antiguitats. Són comptats els programes que ens donen el moment; i s'eludeixen els temes que realment afecten les masses.

Intentem distingir en les nostres crítiques el contingut de les possibilitats que té el mitjà en si mateix.

US RECOMANEM

Pedrolo, M.: **Mecanoscrit del segon origen.**

Ed. 62. Col. Trapezi.

A partir de catorze anys.

Teixidor, E.: **Quinze són quinze.** Ed. Laia.

Col. El Nus. Tretze anys.

Lindgrend, A.: **Pippa Medias Largas.** Ed. Juventud.

A partir de deu anys. Us pot ajudar a valorar el programa televisiu «Pipi Calzaslargas».

A «Rosa Sensat» se us pot proporcionar les novetats de **Bibliografia per a nens** classificades per edats i qualsevol altra consulta sobre aquest tema

Demaneu-ho a la biblioteca

MIG EN XANXA

La realitat, la realitat m'encaparra, l'objectivitat m'angoixa.

El pes específic de la subjectivitat, de la irrealitat és tan feixuc, tan dens i espès, que obliga, doblega a uns esforços aclaparadors per desprendre-se'n. Solament l'esforç d'intentar desprendre-se'n és tan fort, que restes ja depauperat.

Vaig començar a anar a l'escola per allà els anys quaranta. Societat, escola, família em van «educar».

Ara tinc quaranta anys. Fa trenta anys que lluito per treure'm l'«educació» que tan gentilmente em varen donar. Si hi reixo arribaré a ésser un nen ben educat.

Trenta anys de la meua única, estimada vida per treure ferregada, terregada.

Atuït, quasi atuït, quan crec que començo a ésser jo (hi, hi i hi) veig que he de començar a conèixer, a copsar la realitat. Atuït.

A quina edat hi arribaré, nois?
Endavant!

Els cors contents i una cançó.
Els mestres que jo conec.

Fa temps, molt de temps un grup d'amics, companys mestres, vàrem emprendre diversos i heterogenis caminoids.

Abans vàrem concretar uns principis científics i objectius.

Cientifisme, professionalisme, sindicats lliures d'ensenyants (de la llar a la Universitat), dignitat de sous, escola única i gratuïta, assegurances socials.

Caminois seguits pels mestres que jo conec: pocs varen seguir el viaró de les escoles lligades, ben lligades. Varen entrar i sortir a correuita. Assegurances. Contractes. Bons mitjans. Camí ferm. Els alumnes van per executius.

Altres varen seguir la carretera de l'escola nacional. Pelegrinatge. Maletes. Pobles. Soledat. Cues, pòlisses i segells. L'equip no existeix. Els alumnes van per «obrero».

Uns varen seguir el corriol de les escoles de barri-obrer. De bell antuvi els acompanyà la vocació. Els alumnes van per quadres intermedis.

Molts varen seguir el viarany de l'escola «progre». Cooperativística o no. Reunions,

milers de reunions. La sensibilització. La promoció de pares, veïns, estufes i lletres (de banc). Ni hi ha obertura (econòmica). S'intenta, en un oceà puñulat i podrit ficar-hi per força i amb esforços una bossa d'aigua neta, boixa, clara i potable. Els alumnes, naturalment, van per «progres». Alguns varen seguir la via, amb grans esforços vocacionals, de la Universitat. Varen deixar el vaixell. Els seus alumnes van per minoria selectiva i seleccionada. Pocs han passat per tots els caminoids. No tenen alumnes.

Pel sender de les acadèmies, no hi van els mestres que jo conec. Els alumnes no sé a on van.

Tots, però, ens trobem reunits a hores no feineres, pagant de la nostra tènue butxaca, realitzant cursets, seminaris, cursos, trobades i reunions.

Quasi tots ens trobem a milers de milions de reunions, de les legals i de les altres. Tots tenim l'obligació de saber, i sabem: estructuralisme, conjunts, màquines, ciències socials, dibuix, pintura, dansa, treball amb filferro, cançons, música, gimnàstica, anglès, castellà (català no cal), psicoanàlisi, conductivisme, antipsiquiatria, sociogrametria i anar en metro i patinet.

És, vertaderament, el triomf de l'esperit científic. Els principis concretats s'han realitzat.

La mística i xardorosa vocació s'ha mort. Els cors contents i una cançó.

Endavant!

Una nena de tirabuixons rossos com un fil d'or (té tres anys) porta a l'esquena una pancarta. Mateu tots els negres.

Un noi, d'onze anys, amb ulleres, sap la capital de l'Afganistan; desconeix, però, el nom de la riera que, quasi sempre seca, passa pel mig del seu desenvolupat poble. Un nen de sis anys, d'ulls negres, de la taula en diu «mesa».

Endavant!, fora xardoroses i místiques vocacions. L'esperit científic ha triomfat!

Folls, ben folls.

El cor content i una cançó.

ACTIVITATS INTERNES

Aquest segon trimestre s'han començat nous cursos i seminaris, que han estat programats segons les necessitats explicitades pels alumnes i les possibilitats dels professors.

Dels vint-i-vuit cursos i seminaris que es fan actualment, n'hi ha catorze de Llengua, dos de Matemàtiques, quatre de Ciències Socials, tres d'Expressió Plàstica, tres d'Expressió Dinàmica, un de Pedagogia i un de Psicologia, que, per etapes, es reparteixen així: un de Llar d'Infants, set de Parvulari, dos de primera etapa, quatre de segona i catorze de tipus general dedicats a la formació personal del mestre.

El fet que no hi hagi cursos de totes les matèries té com a causa que si el nombre d'alumnes matriculats a un tema determinat no arriba a un mínim establert, el curs s'ha de suprimir.

A part dels cursos que es fan aquí, n'hi ha alguns de programats per finals de setmana a Saifores (a cinc quilòmetres del Vendrell).

Els grups de treball d'investigació, publicació i formació de professors dels quals vam parlar en el número anterior de la revista, segueixen el seu curs i se'n veuran els resultats a l'Escola d'Estiu.

La Renovació Pedagògica a Catalunya (segle XX), per Marta Mata; Els Mestres de Catalunya, per Josep M. Masjuan; Llengua i Cultura, per Francesc Vallverdú; i l'Art a Catalunya (segle XX), per Alexandre Cirici Pellicer.

El curs va ser organitzat per l'Òmnium Cultural d'Igualada i anava dirigit a ensenyants, estudiants i a tot el poble. Hi assistiren de cent a cent cinquanta persones a cada sessió.

Cursos d'Expressió Corporal i d'Ensenyament del Llenguatge a Santa Coloma de Gramenet

Els cursos i les discussions van ser organitzats i impulsats per l'Associació d'Antics Alumnes de la Normal de Barcelona, a Santa Coloma de Gramenet.

Cursos d'Expressió Oral i Dramatització al Parvulari, a Terrassa

Amb l'objectiu de sensibilitzar els ensenyants i educadors d'aquesta etapa, i sobretot pel que fa a la importància de l'acolliment a l'escola de la llengua pròpia del nen, l'Òmnium Cultural de Terrassa va organitzar cinc sessions d'estudi i de treball fetes per dos professors de «Rosa Sensat».

Curs d'Expressió Dinàmica i Animació a Manresa

Dins el marc dels cursos que organitza l'Escola de Formació Social «Torras i Bages de Manresa», es varen fer unes sessions sobre aquests

ACTIVITATS EXTERNES

Col·laboració en l'organització de cursos

Curs de coneixement de Catalunya a Igualada

Sis conferències col·loqui d'introducció a la realitat econòmica, geogràfica, històrica i cultural-lingüística de la Catalunya actual. Els temes tractats foren: Societat i Economia, per Eugeni Giral; El Medi Històric (segles XIX i XX), per Marcel Gabarró;

Activitats de "Rosa Sensat"

temes, organitzades per un grup d'ensenyants de Manresa.

Al conjunt de cursos hi participaren de cent trenta a cent cinquanta educadors.

Conferències i col·loquis

Barri del Poble Nou: Xerrada informativa sobre la nova Formació Professional, per Jordi Vives.

Barri Singuerlin de Santa Coloma: Cine-fòrum amb *Escola i Societat* en sessió de tarda i nit de cara als pares i altra gent del barri.

Servei de Colònies de Vacances: Maó; Xerrada-fòrum amb *Educar i Escola i Societat* de cara als pares i mestres de Maó.

Nota: les pel·lícules *Educar i Societat i Escola* han estat projectades a diversos llocs i grups interessats en els problemes de l'educació.

Barri de Gràcia: Xerrada-col·loqui sobre el Català a l'Escola.

Santa Coloma: Grup de professors de Català: sessió d'estudi sobre Fonologia Catalana.

Ràdio Barcelona: Taula rodona sobre el problema de l'ensenyament del català a les escoles actuals.

Ràdio Barcelona: Taula rodona sobre la Nova Ordenança Laboral.

TVE programa regional: Reportatge als locals de «Rosa Sensat», sobre l'aprenentatge de la lectura i de

l'escriptura a l'escola: estudis fets, material, llibres, fitxes programades, etc.

Col·laboració a la sessió informativa sobre la Nova Ordenança Laboral, organitzada pel Col·legi de Doctors i Llicenciats i l'AAAN.

Col·laboració al I Cicle de Conferències de Cultura Catalana, en commemoració del cinquè centenari de la impressió del primer llibre en català, organitzades pel Col·legi de Doctors i Llicenciats. S'han celebrat ja les quatre primeres: «La situació de la llengua catalana a partir del segle XVIII», «Els problemes del bilingüisme», «Problemàtica de l'ensenyament de la llengua catalana» i «La llengua catalana i els mitjans de comunicació».

Relació

Visita, junt amb el degà del Col·legi de Doctors i Llicenciats i la presidenta de l'AAAN, al cap de la Secció Social del Sindicat d'Ensenyament, per demanar-li l'organització d'un acte obert a tots els ensenyants, als locals de Sindicats, amb informació exhaustiva i presa de posició pública de dita Secció Social, sobre la Nova Ordenança Laboral... La gestió va resultar negativa.

Col·legi de Doctors i Llicenciats

Reunió amb membres de la Junta a fi d'intercanviar informació i establir mitjans de col·laboració a tots els nivells possibles.

Associació d'Antics Alumnes de la Normal de Barcelona

Presentació en taula rodona del llibre-informe *¿Ensenyament gratuït?*

Col·laboració en l'estudi de la situació de les escoles del Pla d'Urgència de Barcelona.

Estudi-informe sobre la doble titulació al final de l'EGB.

Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona — Vocalies de l'Ensenyament

Col·laboració per mitjà del Centre de Documentació i altres Departaments de la casa en l'estudi i resolució de les qüestions més urgents que els barris tenen plantejades quant a l'educació:

Doble titulació i selectivitat en acabar el 8è. de Bàsica.

Nou Pla d'Ensenyament Professional. ¿Quantes places hi haurà disponibles? ¿Quina qualitat tindrà? ¿Serà realment gratuït, tal com anuncia la Llei General d'Educació?

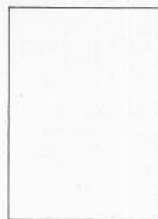
Nou Pla de BUP i places disponibles als barris. ¿Quant costarà i qui hi tindrà accés?

Comissió Permanent del Congrés de la Formació

Participació a la Comissió, junt amb altres institucions i sectors, per preparar el proper congrés que en principi es preveu que tracti de: Balanç de la situació de l'ensenyament al país des de la Nova Llei d'Educació.

Bases per a una renovació pedagògica global i en profunditat de l'ensenyament.

TARJETA POSTAL



Perspectiva escolar

«Rosa Sensat»
Còrsega 271, pral.
BARCELONA-8

TARJETA POSTAL



Perspectiva escolar

«Rosa Sensat»
Còrsega 271, pral.
BARCELONA-8

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlletí de subscripció

Nom

Cognoms

Adreça Tel.

Població D.P. Província

Se subscriu a la revista Perspectiva escolar pel 1975

Farà l'abonament de les 250 ptes. de subscripció:

- contra reembossament al primer número de l'any
- per domiciliació bancària (1)
- per gir postal o telegràfic
- taló nominal (a «Rosa Sensat» o «Perspectiva escolar»)

(1) Se us enviaran els impresos corresponents

PERSPECTIVA ESCOLAR

SUBSCRIVIU UN AMIC

Nom

Cognoms

Adreça Tel.

Població D.P. Província

Se subscriu a la revista Perspectiva escolar pel 1975

Farà l'abonament de les 250 ptes. de subscripció:

- contra reembossament al primer número de l'any
- per domiciliació bancària (1)
- per gir postal o telegràfic
- taló nominal (a «Rosa Sensat» o «Perspectiva escolar»)

(1) Se us enviaran els impresos corresponents

Després de:

UNI, DORI... (27.001, ALS 4 VENTS)

CAVALLET DE CARTRÓ (27.004, ALS 4 VENTS)

PERE POMA (27.013, ALS 4 VENTS)

acaba de sortir a la venda el quart L.P. del grup

“ARA VA DE BO”



Una producció conjunta: **ALS 4 VENTS**
EDIGSA (27.014)

Amb: *El gripau blau, Ampolla de vi, La mala mar, La calma de la mar, Coses del Brasil, El pobre music, La cançó de les mentides, Mariners, Hi havia una pastora, L'esquirol, La Polka del papa, El Gatú, En Joan ve de la cuina, i Danses i endevinalles*

Una altra novetat d'interés:

ELS XIPIS (20.038)

(Mare, El cavallet de la fira, El noi mariner, Matinada)

plastidecor

Una nova manera de dibuixar!
amb més avantatges...

— Rica gamma de colors



— Mans sempre netes



— No és tòxic



— S'esborra fàcilment amb goma;
s'hi fa punta com en un llapis corrent.

PLASTIDECOR no es trenca. Els colors, lluminosos, poden barrejar-se i se n'obtenen magnífiques combinacions.

Baignol & Farjon distribuït per Flamagàs, S. A.

Voldria rebre una mostra gratuïta de PLASTIDECOR

Nom _____

Col·legi _____

Adreça _____

Localitat _____ Província _____

FLAMAGÀS S.A. Sales i Ferrer, 7 Barcelona-13

