


PERSPECTIVA ESCOLAR 114

Publicació de «Rosa Sensat»

Abril 1987

1980-1986



*L'ensenyament
a
Catalunya*

ÍNDEX

<i>La formació permanent és una tasca col·lectiva</i>	1
1980-1986: L'ENSENYAMENT A CATALUNYA	
1. <i>La política pedagògica de la Generalitat</i> , per Jaume Carbonell Sebarroja	2
2. <i>Balanc de l'Administració educativa de la Generalitat de Catalunya</i> , per Jaume Bellmunt Padró	8
3. <i>Els pressupostos d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya des de 1981 a 1987</i> , per Eulàlia Vintró	15
4. <i>L'ensenyament al Parlament</i> , per Marta Mata i Garriga	21
5. <i>El rol del mestre avui</i> , per Josep M. Masjuan i Codina	25
ESCOLA	
Experiències escolars	
<i>El bosc, un amic que sempre ens ensenya</i> , per Mestres del C.P. Pompeu Fabra, del Pont de Vilumara, i del C.P. Sant Vicenç, de Sant Vicenç de Castellet	31
<i>Centre obert «Joan Salvador Gavina»</i> , per Equip de Monitors	37
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Terceres Jornades de Grups de Treball</i>	43
<i>Escola d'Estiu 1987</i>	43
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Programa d'Educació Sanitària a les escoles de Santa Coloma de Gramenet</i> , pel Grup de Treball d'Educació per a la Salut (Equip de Salut Escolar i Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet)	45
Notícies	
<i>VI Jornades d'Escola Rural a Catalunya</i> , per la Comissió Organitzadora	51
Textos legals	
<i>Departament d'Ensenyament. Decret de reestructuració</i>	52
Bibliografia	
<i>Aproximacions al fet educatiu (Darder, Rué, Vilaplana)</i> , per M. Antònia Cardona	57
<i>El teu nom és Olga (Espinàs)</i> , per Jaume Cela	57
Per als nois i noies	
<i>Per molts anys, Aliorna</i> , per Jaume Cela	59
Literatura infantil	
<i>Pel broc petit</i>	60
<i>Química negra</i> , per Mireia Puig	63

PERSPECTIVA ESCOLAR II4

Publicació de «Rosa Sensat» - 600. 1987

1980-1986



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Montserrat Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias.

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lourdes Reyes

Distribució a llibrerias: Arc de Berà - Lluïl, 10-14, 08005 Barcelona

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

Fotògraf: Josep Gri

Composició: Fernández, Borrell, 168

Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11

Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - ISBN: 0210-2331

Subscripció anual: 3.340 ptes. - P.V.P. 375 ptes.

LA FORMACIÓ PERMANENT ÉS UNA TASCA COL·LECTIVA

La seguretat que tenia el mestre d'abans, i no només en el camp científic sinó també en el dels valors, ara fa aigües pertot arreu. La societat canvia —gràcies, en gran part, als avenços científics i tecnològics— a gran velocitat. El que ahir era veritat, avui és un dubte. Els mestres ens trobem, en moltes ocasions, submergits en un mar d'inseguretats i més quan veiem que molts aspectes de naturalesa interdisciplinària: plans de salut, sexualitat, informatització, ecologia..., semblen ser competència exclusiva de l'escola per la deserció, molt sovint, d'altres subjectes educadors.

Davant d'aquests fets, els mestres no tenim altre remei, si volem oferir un ensenyament de qualitat, que plantejar-nos el que suposa la nostra formació permanent, perquè parlar d'un ensenyament de qualitat vol dir parlar d'uns mestres ben preparats que sapiguem donar resposta —o buscar-la amb els alumnes— amb mètode i rigor científic als interrogants que avui es plantegen, però sense oblidar que la base del nostre treball ha de sustentar-se en el fet de ser «educadors» per sobre d'«especialistes».

Aquesta formació permanent ha d'estar ben estructurada i no ha de respondre només a les nostres dèries o aficions personals, sinó que ha d'oobeir a un plantejament seriós dels diferents dèficits i mancances que els equips de mestres han de concretar en el projecte educatiu de cada escola. La formació permanent és una responsabilitat del mestre i de l'equip. Pel que fa a l'Administració, la seva responsabilitat és la de posar a l'abast de la comunitat educativa tots els recursos necessaris i facilitar que els mestres puguem fer realitat la nostra formació dins de l'horari lectiu.

Hi ha molt camí fet i moltes iniciatives. Les Escoles d'Estiu, els cursos d'hivern, els grups de treball dels Moviments de Renovació Pedagògica, els cursos i grups dels ICes, dels centres de recursos o dels centres pedagògics, els plans institucionals, els programes d'inspecció, etc. són aportacions interessants en aquest projecte comú.

Però els recursos són escassos i cal —al marge d'augmentar els pressupostos destinats a la formació permanent— rendibilitzar el que ja tenim.

Cal establir una coordinació estable i efectiva de totes les institucions que organitzen tasques de formació permanent i elaborar plans unitaris descentralitzats.

Les comissions responsables de tirar endavant aquests plans unitaris haurien de conèixer la realitat de les zones i implicar tota l'escola en aquesta formació.

La iniciativa de la convocatòria de totes les institucions —algunes amb molta experiència al darrera— hauria de partir de la Conselleria d'Ensenyament, especialment dels Serveis Territorials que tenen algunes competències en aquest terreny, a més de conèixer més globalment la situació del nostre país. Cada institució haurà de plantejar-se quin paper ha de tenir en aquesta coordinació i què pot oferir al pla global d'actuació.

En algunes zones ja funciona aquesta coordinació i sembla no anar gens malament. Ara el que cal és estendre l'experiència i superar les dificultats que puguin sorgir.



LA POLÍTICA PEDAGÒGICA DE LA GENERALITAT

per **Jaume Carbonell Sebarroja**

Política pedagògica... on ets?

Una ràpida ullada al conjunt d'actuacions pedagògiques de la Generalitat en el camp de l'ensenyament durant els sis darrers anys ens permet formular aquesta primera afirmació: hom no pot parlar avui, pròpiament, d'una política pedagògica autònoma. En tot cas conflueixen diverses polítiques —o si voleu distintes cultures i plantejaments pedagògics— que formen un còctel mal combinat i més aviat indigest. Hi ha ingredients continuistes i innovadors, coherents i contradictoris, rigorosos i improvisats.¹

La política pedagògica del Departament d'Ensenyament, analitzada en el seu conjunt, apareix desdibuixada i despersonalitzada, sense uns eixos vertebradors. És a dir: costa de veure. Perquè li manca un cos doctrinal, un pensament pedagògic, un projecte d'escola clar i coherent. Es proclama hereva de la tradició pedagògica catalana d'abans de la guerra i subscriu els postulats genèrics de l'Escola Nova o els més específics de l'epistemologia genètica o de la globalització. Ara bé, això no és suficient: ¿quina significació tenen avui aquestes idees pedagògiques i com es revisen i s'actualitzen a la llum d'una societat on gairebé tot és en crisi —l'economia, els valors morals, la societat civil, la funció del mestre i la mateixa escola com a espai d'educació i d'aprenentatge?

1. En aquest breu article no podem entrar en el detall de cada actuació. Tampoc no analitzem els aspectes propis de la política educativa, perquè això ja es fa en altre article, ni la política lingüística de la Generalitat, perquè prou prou «Perspectiva Escolar» hi dedicarà un tema monogràfic. Per raons pròpies de la publicació s'exclou també qualsevol referència a la Universitat —llevat de la formació del mestre— i se centra especialment en el sector primari.

La resposta és complexa i la responsabilitat no recau solament en la Conselleria d'Ensenyament. Cal preguntar-se, però, quina ha estat la seva contribució al debat sobre la crisi educativa i les seves alternatives. I en aquesta qüestió s'aprecia una manca de reflexió teòrica. No tenim notícia de cap publicació, periòdica o no, on es plasmin aquests tipus de preocupacions. És prou simptomàtic, per exemple, que a les pàgines del «Butlletí dels Mestres» —l'òrgan d'aparició més regular i de màxima difusió del Departament— fins i tot els «Editorials» i els «Temes de fons» s'hagin convertit en cròniques de l'obra de govern o en simples orientacions didàctiques i metodològiques (cosa, per cert, ben diferent del to editorial del «Butlletí dels Mestres» de l'època de la Mancomunitat i de la Generalitat republicana). Seria d'agrair que la Conselleria d'Ensenyament promogués unes reflexions crítiques sobre la renovació pedagògica a Catalunya i que impulsés alguna publicació teòrica per veure millor entre tots on som i cap a on anem.

La Generalitat s'ha llençat a la batalla de l'actualització dels continguts —llengua i cultura catalanes, educació per a la salut, consum, ecologia...— de forma generalitzada o a través de plans i programes experimentals. Darrerament, li ha agafat la ceba de la modernització dels estris d'ensenyament, entre els quals ocupa un lloc preferent el vídeo i la informàtica. Res a objectar, d'entrada, a la modernització, però sí a la manera com s'està portant a terme aquest desplaçament, ja que s'hi troba a faltar un plantejament pedagògic referencial, una estratègia clara d'implantació, un pla de formació del professorat i un estudi seriós de les necessitats

materials i tècniques que tenen els centres d'EGB i de BUP. Perquè és ben sabut que la tècnica i els recursos, en educació, no pressuposen per si mateixos una innovació i que tot depèn del context metodològic i ecològic on s'apliquen. I això continua essent una gran incògnita per aclarir.

Gestió de l'ensenyament, únic propòsit?

No es poden amagar les limitacions que té la Generalitat a l'hora de bastir una política pròpia: l'ordenació educativa i la funció docent són subordinades a la legislació estatal i el sistema de finançament no és cap meravella. Malgrat tot, però, el sostre autonòmic és molt superior al de la Generalitat republicana i, després de sis anys, no ha demostrat saber utilitzar-lo amb tanta eficàcia com aquella, la qual va exhaurir al màxim les possibilitats legals, buscant sempre la col·laboració d'altres institucions polítiques i culturals i convertint-se en un aglutinador dinàmic, lúcid i eficaç del capital pedagògic dels anys trenta. La Generalitat actual, contràriament, ha fracassat en aquest paper dirigent i aglutinador.

La Conselleria d'Ensenyament ha anat massa sovint a remolc de les iniciatives del MEC. Un cas il·lustratiu és l'organigrama funcional. A la plaça Sant Jaume i a la Diagonal han reproduït la rigidesa, la burocràcia i el centralisme de la «calle de Alcalá», seguint l'esquema de direccions per nivells educatius que d'altres Comunitats Autònomes ja han corregit i més recentment ho ha fet el mateix MEC*. D'altra banda, ha ofert poques possibilitats de col·laboració als Ajuntaments en l'impuls de la raquítica autonomia municipal. I ha estat incapaç d'entusiasmar i d'aglutinar en un projecte col·lectiu les aspiracions, els esforços, les experiències, les propostes i les expectatives que tants mestres i educadors havien posat en l'autonomia.

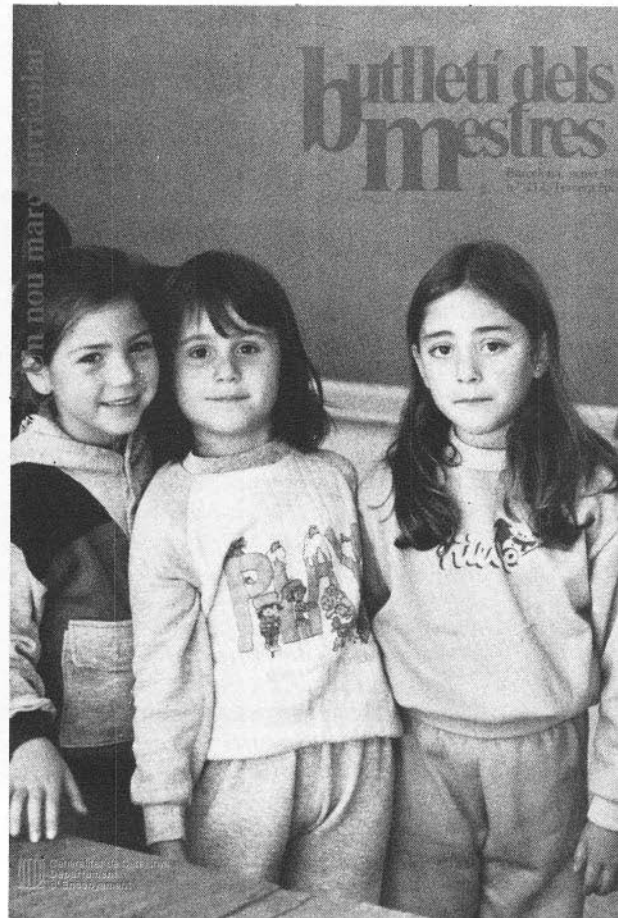
Hom té la sensació que els responsables del nostre ensenyament s'han limitat a gestionar

*Després d'haver lliurat aquest article a la Redacció de la revista, s'ha produït una reestructuració de la Conselleria d'Ensenyament. Tot i això, penso que l'exemple és vàlid per entendre el sentit general de la crítica. El lector s'adonarà que al cap de quatre mesos d'haver escrit l'article han passat algunes coses que obligarien a matisar algun punt però no l'orientació i el to general d'aquest escrit.

l'aparell educatiu. ¿És aquest el seu propòsit únic o principal? I dins del govern de la Generalitat, la Conselleria d'Ensenyament no sembla gaire afavorida ni promocionada. I s'han trobat a faltar, també, les actuacions conjuntes i coordinades de diversos Departaments per tal de donar resposta a un seguit de qüestions i problemàtiques relacionades amb els processos d'escolarització i de socialització de la infància, l'adolescència i la joventut —laborals, socials, culturals, lúdiques, ètiques i estètiques.

Escola... has millorat?

I mentrestant, en el període 1981-1986, ¿què ha canviat a l'escola? ¿Quin ha estat l'abast de la penetració de la renovació pedagògica? I en-



4 cara més difícil: ¿com s'ha distribuït la quota de protagonisme entre la Generalitat, els Moviments de Renovació Pedagògica, els Ajuntaments, els ICE i altres institucions i col·lectius? No disposem, malauradament, d'estudis sistemàtics ni d'indicadors mínimament fiables que ens expliquin com és avui l'escola a Catalunya, la seva qualitat, l'ús dels materials pedagògics, el grau d'innovació educativa... La recerca institucional està encara, en aquest punt, a les beceroles.

Tot el que podem dir de les escoles són quatre pinzellades parcials i impressionistes en relació als efectes globals de la renovació. Qualsevol agrupació de tipologies escolars resulta imprecisa i el creuament de variables ideològiques, tècniques, humanes i materials són moltíssimes i produeixen un panorama escolar força desigual. Alguns centres encara no han assimilat les orientacions de la «Ley General de Educación» i continuen esclavitzats al circuit memorització-recitació del llibre de text i a similars pràctiques tradicionals. D'altres segueixen, més o menys, l'ideari tecnocratitzant amb algunes incorporacions tècniques i formals de les propostes de l'Escola Nova. I, a l'altre extrem, hi ha escoles que practiquen una pedagogia activa coherent, tot combinant la programació oficial amb les seves pròpies propostes.

També la dotació i l'ús dels recursos és ben diferent: mentre uns mestres estan aferrats al medievalisme de la pissarra, d'altres s'estan llençant obertament a la darrera revolució informàtica. Entremig, un bon estol de professors es miren amb els ulls ben oberts, però sense presses, el trànsit gradual de les xiruques a l'ordinador.

Malgrat tot, podem constatar algunes tendències positives. La pràctica desaparició de les escoles privades minifundistes —les «acadèmies de pis»— que, en termes generals, oferien un ensenyament de molt baixa qualitat. Una obertura més gran, modernització i, en alguns casos, fins i tot renovació pedagògica, de les escoles dependents de les congregacions religioses d'ensenyament, tot i que les diferències continuen essent acusades entre aquestes. Una revitalització de l'escola rural a moltes comarques, amb un moviment de defensa per evitar el tancament de les escoles més petites davant del qual la Generalitat s'ha mostrat prou sensible... Les escoles actives privades —no pertanyents al CEPEPC— han seguit camins diferents. El panorama de les escoles públiques —i ens referim

tant als centres d'EB com als de BUP— ha estat més aviat desolador i mereix un tractament específic.

Escola Pública, per què m'abandonen?

El creixement quantitatiu de l'oferta del sector públic ha estat fortament descompensat per la corresponent dotació material i humana. I això, naturalment, ha repercutit desfavorablement en la renovació pedagògica. La desatenció de l'escola pública per part de la Generalitat ha estat reiteradament denunciada pels col·lectius de mestres. Les dificultats per ampliar les instal·lacions i per renovar el mobiliari; la manca de mestres, d'especialistes i personal administratiu; els pressupostos esquistats que sovint arriben tard... Tot plegat configura un quadre més propi del Tercer Món que no pas de la Comunitat Econòmica Europea. I a la vista del nou començament de curs no s'endevenen mesures enèrgiques per redreçar la situació. ¿Quan disposaran tots els centres públics dels mínims recursos pedagògics per anar endavant amb l'ensenyament i així poder fer justícia a un eslògan televisiu que costa molts milions? ¿S'ha previst quin profit es pot treure exactament de la disminució del nombre d'alumnes per aula deguda a la davallada de la natalitat? ¿Es pensa augmentar els efectius dels equips de mestres i diversificar les funcions educatives per tal de millorar l'escola i també per oferir respostes al creixent atur entre els mestres? ¿Existeix, en definitiva un pla de prioritats?

Malgrat tot, molts mestres fan renovació a l'escola pública i aquesta es va dignificant lentament, molt lentament. Perquè el voluntarisme dels mestres és intermitent; i mentre uns disposen de reserves energètiques i són incombustibles, d'altres es cansen i es desesperen, abandonen projectes i esperances col·lectives i es refugien, amb més o menys professionalitat, en el perfeccionament individual a la seva aula. I no cal oblidar, naturalment, el considerable allau de mestres —madurs i també joves— que s'acomoden a les inèrcies ancestrals del funcionariat i que a les cinc i cinc ja no volen saber res de l'escola.

La Generalitat, amb les escoles del CEPEPC, ha comès un error històric —així de clar— i ha tingut una actuació excessivament vacil·lant i sectària abans i després de l'aprovació de la Llei

d'Integració a la xarxa pública. Tot i que la trajectòria d'aquestes escoles evidenciava vies i criteris diferents, oferia un model d'escola prou sòlid i atractiu perquè la Generalitat el potenciés com a referent del que podia haver esdevingut la Nova Escola Pública, utilitzant-lo com a plataforma d'experimentació de nous programes, com a pedra de toc per avançar en el projecte educatiu de centre i en el consell d'escola... No es tractava de crear noves xarxes escolars, atenent indicadors socio-econòmics, sinó d'enriquir el patrimoni d'escola pública amb la coexistència de propostes i models pedagògics diferents i superar la uniformització anodina. Com hagués estat força positiu —i seria bo que algun dia ho permetés la Llei de Règim Local— que alguns Ajuntants gaudeixin de la possibilitat de regentar administrativament i pedagògicament els centres bàsics d'ensenyament.

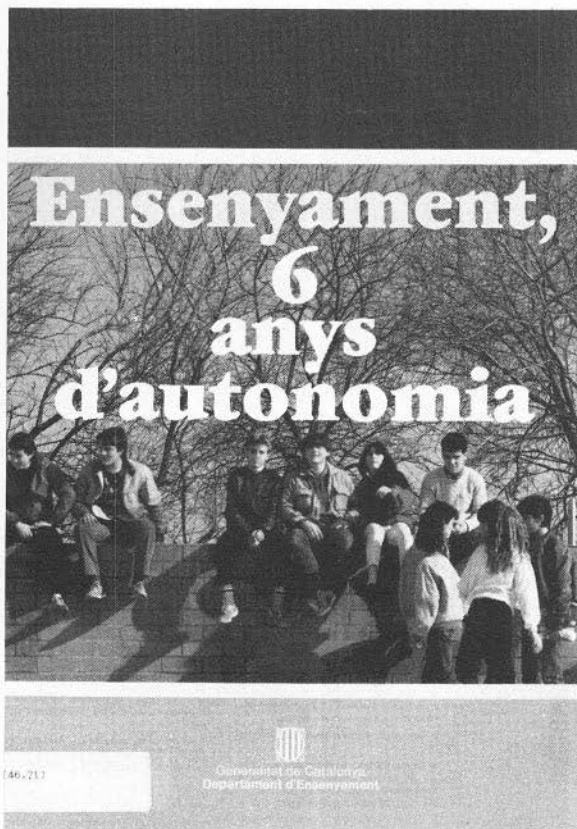
Actuacions... per què no m'acompanyes més bé?

En aquest capítol voldríem referir-nos molt breument a tres o quatre iniciatives rellevants de la Conselleria tot assenyalant alguns límits i dificultats.

Un dels àmbits d'actuació més representatiu és el conjunt de «programes encaminats a apropar al professorat els recursos, tant humans com materials, que poden ajudar a facilitar el suport psicopedagògic, didàctic i instrumental a l'escola». I un d'aquests instruments són els EAPs (Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica). El seu perfil de funcions és prou correcte i definit, però el nombre d'equips és totalment insuficient per a atendre la població escolar del sector públic. I aquest abisme entre els bons propòsits inicials i el que es pot fer a la pràctica posa en qüestió el projecte, malgrat l'esforç i el bon ofici dels psicopedagogs dels EAPs. Posem solament l'exemple de la seva contribució tècnica per a facilitar la integració dels nens deficients a l'escola ordinària. El Servei d'Educació Especial ha fet un pas endavant amb l'aprovació de la Llei d'Integració i la formulació d'una escola oberta a la diversitat, inspirant-se en las reformes de l'avantguarda europea. Ara bé ¿què en resultarà a la pràctica, si aquesta integració es du a terme en condicions precàries: suport tècnic insuficient, ex-

cessiu nombre d'alumnes per aula, poca sensibilitat i/o preparació del mestre i del centre receptor...? ¿No serà aleshores pitjor el remei que la malaltia?

Els Centres de Recursos pateixen també del mateix mal: la precarietat de mitjans humans i materials. Algú els ha batejat irònicament com «els centres de recursos sense recursos». La seva funció, d'altra banda, és massa abocada al subministrament exclusiu de material i solament en alguns casos, i per iniciativa pròpia, intervenen en aspectes més qualitatiu: plans de formació del professorat, disseny curricular i programació... No cal dir que la seva actuació és condicionada, també, per la Llei d'Ordenació del Territori, que podria permetre pensar la comarca o zona escolar com una unitat amb més capacitat de gestió i autonomia. Sí, efectivament, la descentralització és una altra de les assignatures pendents del govern Pujol.



6 Els plans d'experimentació del nou disseny curricular al cycle superior d'EGB i al primer cycle d'ensenyament secundari s'acabaran d'aplicar el curs vinent i caldrà esperar fins aleshores per fer-ne l'avaluació. Més recentment, la Generalitat ha publicat, en forma d'opuscle, el marc curricular per a l'ensenyament obligatori, que es recolza en una sòlida fonamentació psicopedagògica i que actualitza i sistematitza la significació dels objectius educatius, dels continguts i de les estratègies d'aprenentatge. Es tracta d'una proposta sòlida i ambiciosa que necessita una mobilització important de recursos tècnics i formatius i, per tant, una decidida voluntat política i d'inversió per part del Departament d'Ensenyament. I cal també, amb urgència, clarificar a fons, en la teoria i en la pràctica, una sèrie de supòsits tals com la interdisciplinarietat i la globalització, l'acció tutorial i l'avaluació, que constitueixen la columna vertebral de la proposta. Si no s'actua amb convicció, el nou disseny curricular és convertirà en un document més d'arxiu o bé es portarà a terme enmig del desconcert general i sense cap mena de garantia d'èxit.

Un dels temes més preocupants, tant a Catalunya com a la resta de l'Estat i a tot Europa, és la reforma de l'Ensenyament Mitjà. Heus aquí un dels dilemes a dilucidar plantejat en termes simplificats: ¿cal oferir un primer cycle obligatori i igual per a tothom per tal d'afavorir la integració i la igualtat d'oportunitats de tots els adolescents? o, al contrari, és més convenient oferir diverses opcions d'estudis atenent les diferències individuals i acadèmiques dels alumnes? S'han abocat argumentacions de tota mena en una i altra banda, i s'han assajat propostes amb mil matisos. La Generalitat ha optat, experimentalment, per la primera via, matisada per l'oferta de crèdits comuns i opcionals.

Entre els professors es detecten diversos temors. Que la generalització de l'Ensenyament Mitjà no es faci en les condicions de qualitat requerides. Que no s'atenguin en agrupacions flexibles les diverses necessitats educatives. Que no s'ofereixi un currículum prou atractiu. Que disminueixi el nivell. Que els centres nous i vells es converteixin en pàrkings on hi hagi un campí qui pugui. I si això és així augmentarà el descoratjament entre el professorat —que per cert ja és molt perceptible— i el refús i l'absentisme escolar per part dels adolescents. En aquest, com en altres temes, cal ser molt creatius i ri-

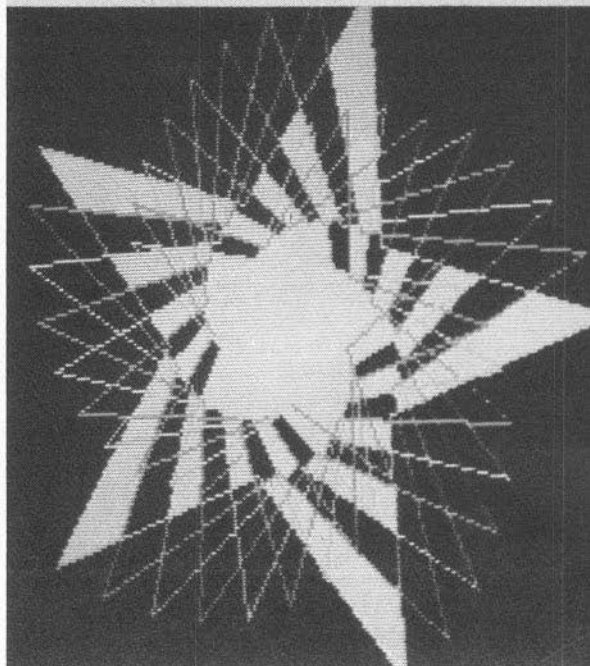
gorosos a l'hora d'emprendre noves aventures educatives.

Formació del mestre, quan m'arribarà el torn?

No es pot endegar eficaçment cap reforma —i l'Administració prou que ho sap— si no es recolza en una sòlida política de formació inicial i permanent del professorat. I les Escoles de Mestres continuaran esperant la reforma i, ara com ara, no hi ha cap símptoma que la cosa es bellugui. ¿No seria més lògic començar a preparar els mestres novells en la nova filosofia cur-

MONOGRÀFIC—1

LA INFORMÀTICA A L'ENSENYAMENT



ricular que no esperar que acabin els estudis per reciclar-los cuita-corrents?

A ningú no se li escapa que cal una articulació més gran entre el cycle superior i el BUP i, com a conseqüència, una estreta col·laboració entre el professorat d'ambdós nivells. La via per aconseguir-ho és la progressiva homogeneïtzació de les condicions de treball i de formació. La qual cosa vol dir millorar la formació científica dels mestres, perllongant la carrera i donant-li un to universitari de primer ordre i incloent una sòlida formació didàctica i psicopedagògica en el currículum dels professors d'Ensenyament Mitjà. I això no és resol amb quatre curssets al llarg de l'any.

Pel que fa a la formació permanent, la Conselleria ha encetat una de les iniciatives més serioses i originals en el seu disseny pedagògic. Ens referim al FOPI —Formació Permanent Institucional. Altra cosa ben diferent és quin ha estat el resultat en cada zona escollida, en funció sempre de la disponibilitat de recursos. És una llàstima que un projecte tant valuós i necessari no sigui objecte d'una atenció més gran i no

s'aprofundeixi i no és generalitzi a tot Catalunya. És saludable, naturalment, que la Generalitat continuï donant suport a les Escoles d'Estiu, però són imprescindibles les vies de formació institucional que incideixen al llarg del curs i dins l'horari escolar en el conjunt del claustre. Perquè aleshores el reciclatge sí que pot incidir directament en el canvi a l'escola.

¿1987?

El futur es presenta incert. Caldrà esperar quin és el resultat, a part dels temes abans esmentats, dels tot just estrenats consells escolars en el joc democràtic de la comunitat educativa. I també com s'aplicarà la LOSE —«Ley de Ordenación del Sistema Educativo»— a Catalunya i s'articularà amb les propostes contingudes en el nou disseny curricular. Ara, a final de 1986, els pronòstics no són gaire afalagadors. Esperem un feliç i pròsper any 1987.

FE D'ERRATES

L'autor de l'article «Avui, cinema a l'escola m'és que mai i en català», aparegut al núm. 113 (març 1987) p.2, no és Joaquim Rodríguez i Ramió com, per error, va aparèixer, sinó Joaquim Romaguera i Ramió.



BALANÇ DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

per Jaume Bellmunt Padró

1. Precisió sobre el concepte d'administració educativa

Segons els tractats sobre administració educativa, aquesta té per objecte aplicar la política educativa decidida pel poder executiu, tot transformant els mitjans posats a la seva disposició en un servei als ciutadans. Ara bé, a diferència d'altres branques de l'administració, l'administració educativa consta d'una organització burocràtica general, integrada dins de l'administració pública convencional, i d'una organització específica —l'aparell escolar— formada pel conjunt dels centres docents.

Aquest article, dedicat a l'anàlisi de l'administració educativa autonòmica catalana, es limita a tenir en compte l'administració educativa entesa com el conjunt d'òrgans que tenen per objectiu assegurar que pugui realitzar-se l'activitat educativa, sense entrar a considerar de forma directa la gestió dels centres docents.¹

1. Una anàlisi recent de la gestió dels centres docents a Catalunya, encara que limitada als instituts de batxillerat, pot trobar-se a:

Grup de Treball de l'ICE, *Els Instituts de Batxillerat a Catalunya, ahir i avui. Reflexions sobre direcció i gestió pedagògica*. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona 62, Barcelona 1986.

Sobre els centres públics d'EGB:

LÓPEZ, José Antonio, *El funcionament de l'escola pública a Catalunya*. Rosa Sensat/Edicions, Barcelona 1986.

2. TATJER, Josep Maria, *Problemes de l'administració educativa que heretarà la Generalitat*, «Perspectiva Escolar», núm. 44 (abril 1980).

L'administració educativa, entesa en sentit restrictiu, s'estructura de manera que pugui planificar i adoptar decisions i, a la vegada, operar de forma eficaç, establint-se una distinció entre els òrgans superiors de direcció, de caràcter bàsicament polític, que reben assessorament de l'aparell burocràtic, i els òrgans operatius —els centrals i els perifèrics— que tenen un caràcter bàsicament administratiu.

De la sumària presentació dels elements constitutius d'una administració educativa poden derivar-se fàcilment algunes preguntes que poden ajudar a centrar els problemes més rellevants:

- ¿Quina ha de ser la relació entre política educativa i administració educativa? ¿Com evitar una exagerada politització de l'estructura administrativa? ¿Com escapar de la tendència a l'autonomia de l'administració respecte del poder executiu?
- ¿Quin grau de centralització/descentralització de l'administració educativa és l'idoni per a oferir un millor servei educatiu al ciutadà?
- ¿Quina estructura interna de l'administració educativa es presenta com a més eficaç? ¿La que es basa en els nivells educatius o la que ho fa en les grans funcions administratives?

Aquestes preguntes, segurament massa genèriques, no pretenen ser contestades en aquestes notes, però poden servir de marc general per a enquadrar els problemes concrets que han anat sorgint en aquests sis anys inicials de la nova administració educativa autonòmica.

2. L'administració educativa a Catalunya abans dels traspassos

Parlar d'administració educativa a Espanya —en un sentit modern— abans de la Llei General d'Educació de 1970 no té gaire sentit, ja que fins a la promulgació de la LGE el model administratiu educatiu era el propi d'un país en el qual no s'hagués produït l'extensió generalitzada de l'ensenyament.

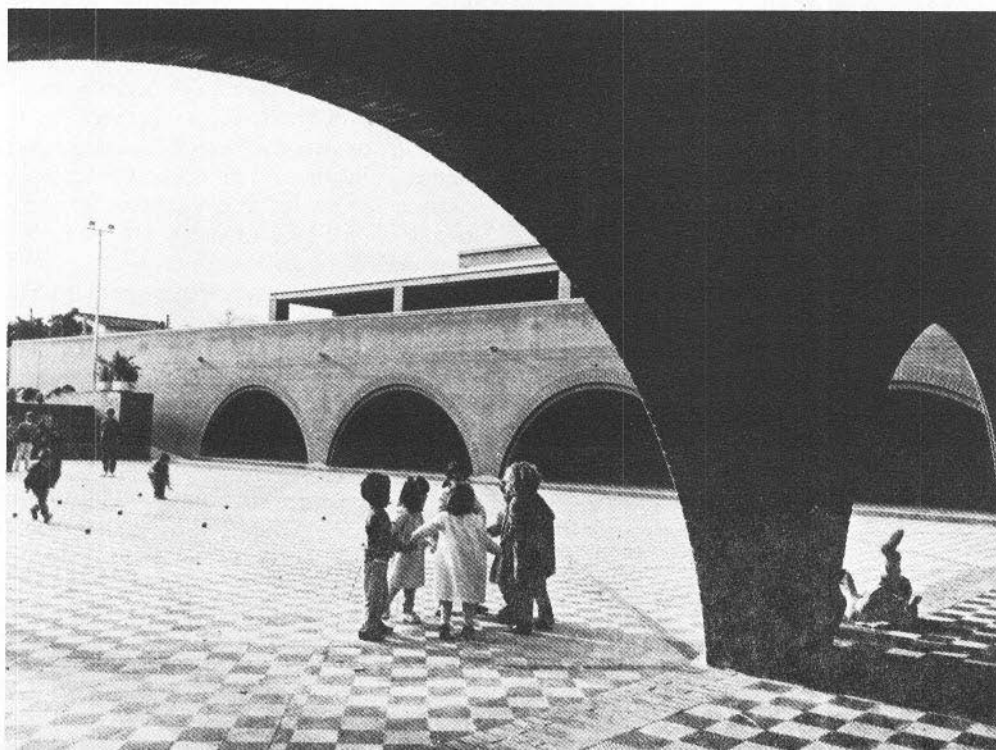
L'expansió del sistema escolar a partir dels anys seixanta va tenir en la LGE un intent de resposta legislativa que va afectar, lògicament, a l'organització de l'administració educativa. El disseny administratiu fet per la llei del 70 es basava en uns potents serveis centrals del Ministeri d'Educació i en uns serveis perifèrics (delegacions provincials) que havien d'assumir la gestió de l'ensenyament no universitari a cada província.

Les virtualitats del model dibuixat a la LGE no van ser desenvolupades a fons de forma immediata, i es produí un funcionament de l'administració extraordinàriament centralitzat que va dificultar l'actuació normal dels nous instruments perifèrics. Fins l'any 1979 no es van adoptar unes mesures de desconcentració (en

matèria de personal, centres, construccions escolars...) i de reorganització de les delegacions provincials (especialment de la delegació provincial de Barcelona) que en permetessin un funcionament més àgil i efectiu. Aquestes mesures van arribar massa tard, car la situació política i social s'havia capgirat, i es produí, com a conseqüència, un sentiment generalitzat de deslegitimació política de l'administració.

Paral·lelament, el procés democràtic, iniciat amb les eleccions legislatives de 1977 i fonamentat en la Constitució de 1978, prenia amb les eleccions municipals un caràcter més concret i tangible, de manera que bona part de les demandes insatisfetes dels ciutadans en matèria de serveis socials i, especialment en matèria d'educació, van trobar en els primers Ajuntaments democràtics un canal proper i, a la vegada, institucional per a expressar-se. Davant de la força, fins i tot institucional, que prenen les reivindicacions ciutadanes, l'incipient model administratiu dissenyat a la LGE es veia incapaç de donar resposta adequada a la pressió social.

Josep Maria Tatjer en un article publicat en aquesta mateixa revista² feia una descripció prou expressiva de l'estat de l'administració



educativa a Catalunya just abans dels traspasos, en la qual arribava a la conclusió que els serveis administratius existents estaven pensats i organitzats per a la realització de feines burocràtiques menors i no per a resoldre els importants problemes educatius de la societat catalana que s'estaven manifestant de forma progressivament aguda durant la dècada de 1970.

En efecte, l'organització dels serveis administratius existents no responia a un disseny objectiu i racional, de manera que determinats funcionaris controlaven els seus àmbits com a veritables feus particulars; els mitjans eren escassos, inestables i, sobretot, inadeguats, perquè el personal administratiu estava mancat de funcionaris de nivells alts, amb el consegüent desconeixement d'aspectes importants del procés administratiu; les instal·lacions dels serveis, concretament a Barcelona, estaven disperses en múltiples locals; els mètodes de treball no responien a cap planificació ni a una visió de conjunt de la gestió a realitzar pels serveis perifèrics del MEC...

Els repetits i successius conflictes dels inicis dels cursos escolars van posar de manifest, a més de la crisi total d'un model d'administració educativa centralista, les insuperables deficiències de l'aparell administratiu del MEC a Catalunya que no podia incidir eficaçment ni en la programació ni en la construcció dels centres docents en un moment en el qual la demanda d'escolarització pública era un clam, especialment en els municipis del cinturó barcelonès, ni tampoc en el sistema de provisió de places dels mestres, ni molt menys en l'orientació de la gestió dels centres docents públics en el moment en què s'estava produint la fallida d'un determinat model de funció directiva.

Per tant, la Generalitat estatutària, en rebre els traspasos en matèria d'ensenyament no universitari, va haver d'afrontar la construcció d'una administració educativa pròpia amb uns materials d'enderroc que era el que podien aportar —i no pas per culpa d'elles— les delegacions provincials del MEC.

3. Els projectes d'administració educativa autonòmica abans dels traspasos

L'efervescència política dels últims anys del franquisme i dels de la transició va originar una

considerable literatura crítica sobre la situació del sistema educatiu amb les corresponents propostes alternatives. Malgrat aquesta abundància, en els papers dedicats a la política educativa futura no es troba una reflexió aprofundida sobre l'administració educativa, ja que només s'hi enuncien uns grans principis que podrien resumir-se en dues idees-força:

- La idea de la participació, sobre la qual s'hauria de configurar un nou estil de relació entre els ciutadans i l'administració i, per tant, hauria de vertebrar-se la totalitat del sistema educatiu, des del centre escolar fins als màxims nivells decisoris de la política educativa.
- La idea de descentralització de l'administració educativa, que s'expressava amb propostes tendents a considerar el nivell local o comarcal com l'àmbit institucional idoni de la gestió del sistema educatiu.

Al costat d'aquestes idees genèriques va anar creixent un tercer eix del model administratiu alternatiu, basat en la necessitat de la planificació escolar que afrontés els greus déficits escolars. Aquesta idea es va concretar en la demanda del mapa escolar de Catalunya.

Abans de 1980 aquests principis no van arribar a ser concretats ni van poder ser contrastats amb la realitat des d'institucions catalanes, si s'exceptua la curta experiència de la Generalitat provisional i la del primer any de funcionament dels Ajuntaments democràtics, experiències d'altra banda força limitades per la manca de competències directes i significatives d'aquestes institucions en matèria educativa.

Des de la Generalitat provisional, les negociacions que s'establiren amb el MEC sobre els traspasos, el procés d'implantació del català a l'ensenyament (Comissió Mixta Administració Estat-Generalitat) i el seguiment realitzat sobre els conflictius inicis de curs (Comissió Mixta MEC-Generalitat per a l'estudi de les necessitats de professorat d'EGB i Pre-escolar per al curs 79-80) van servir per a formar una visió global del funcionament de l'administració educativa existent, per valorar-ne les seves deficiències i per connectar amb els funcionaris disposats a col·laborar en la construcció de l'administració autonòmica. La percepció dels problemes de l'administració educativa adquirida des d'aquesta experiència va donar lloc, ben probablement, a una visió prudent i poc favo-

rable a introduir canvis substancials a l'hora de configurar l'administració futura.

Des dels Ajuntaments, el xoc directe amb els greus problemes educatius, sobretot amb els relatius a l'escolarització, va servir per a formar una idea negativa de l'administració educativa existent. Aquesta percepció de la situació educativa va accentuar la tendència a exigir un canvi substancial de l'administració educativa en un sentit descentralitzador.

Les circumstàncies polítiques derivades de les primeres eleccions autonòmiques no van fer possible que aquestes dues perspectives, possiblement complementàries, es trobessin en el moment de començar a construir l'administració educativa autonòmica.

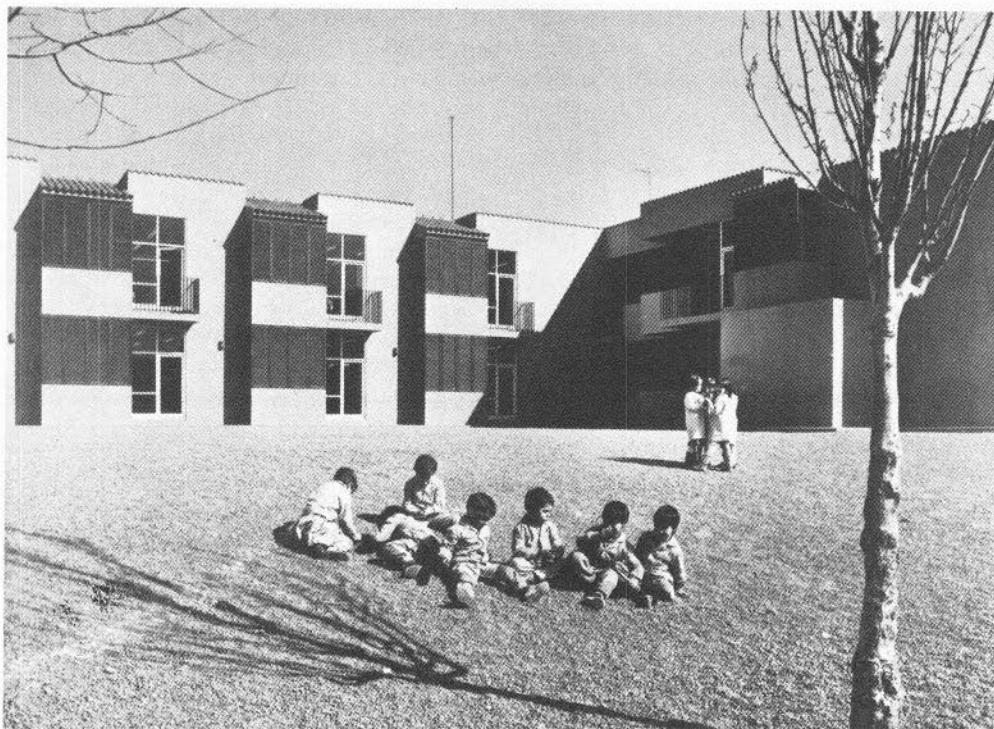
4. L'administració educativa autonòmica

Els primers traspassos en matèria educativa —relatius als nivells no universitaris— es van produir en un moment (final de 1980) en què sobre la Generalitat planava una expectativa social que confiava que l'autonomia comportaria solucions lògiques i harmòniques als problemes de la societat catalana i, entre aquests, els problemes educatius evidenciats de forma explosiva

en els anys de la transició. Aquesta esperança, que a la vegada era una exigència, contrastava amb la precarietat dels instruments administratius preexistents i amb la involuntària inexperiència administrativa de la institució autonòmica.

Els traspassos en matèria d'ensenyament no universitari (RD 2809/80) van ser negociats amb molta celeritat, sobretot si es compara amb les dificultats de les anteriors negociacions de la Generalitat provisional amb el MEC, i van representar l'assumpció del primer gran paquet de serveis transferits tant pel nombre de personal com per la quantia dels crèdits consignats. La Generalitat es feia càrrec de la gestió de tot el sistema educatiu dels nivells no universitaris: personal, centres, recursos educatius, subvencions als centres privats, construccions, orientació pedagògica dins del marc de l'ordenació general... El volum dels traspassos es pot expressar amb algunes xifres: uns 30.000 funcionaris, 1.649 centres d'EGB, 119 instituts de batxillerat, 100 centres de formació professional, crèdits per valor de 48.000 milions de pessetes...

Aquesta gestió havia de realitzar-se a partir de la xarxa administrativa traspasada composta per les delegacions provincials del MEC a Barcelona, Girona, Lleida i Tarragona i per les inspeccions dels diferents nivells educatius.



La migradesa de mitjans administratius posava en evidència un dels defectes més importants del decret de traspassos: la insuficient valoració dels costos corresponents als serveis centrals i, per tant, la manca de personal transferit des de l'estructura administrativa central del Ministeri d'Educació.

Analitzant la composició dels quasi 30.000 funcionaris traspassats —incloses les vacants— es veu que el personal no docent no arribava a les 1.200 persones. Amb aquest personal s'havien d'assolir tres objectius:

- La creació dels serveis centrals del departament d'Ensenyament.
- El manteniment i millora dels serveis perifèrics del Departament.
- L'atenció urgent dels déficits de personal administratiu dels centres públics d'ensenyament mitjà.

L'opció organitzativa que va adoptar-se en un primer moment va ser mantenir l'estructura de les delegacions provincials, canviant-ne el nom i els responsables. Els serveis perifèrics van adoptar la nova denominació de serveis territorials. Per sobre d'aquests serveis territorials va crear-se l'estructura dels serveis centrals, basada en la configuració que tenia en aquells moments el Ministeri d'Educació, articulada segons nivells educatius.

Per tant, es va fer una opció fonamentada en les experiències conegudes, malgrat les seves deficiències, i que va ser justificada per la necessitat d'assimilar sense disfuncions l'enorme quantitat de serveis transferits. Cal considerar també com a explicació d'aquesta decisió la necessitat prioritària que tenia la Generalitat de demostrar que era capaç d'organitzar el curs escolar sense els problemes que havien caracteritzat els cursos anteriors als traspassos.

Els defectes d'aquesta opció organitzativa inicial es van començar a manifestar al cap de poc temps. D'una banda, els serveis centrals, sense gaire competències en el camp concret de la gestió, van iniciar el seu creixement i consolidació a expenses dels serveis perifèrics i es van produir situacions disfuncionals i conflictives, molt especialment amb els serveis territorials de Barcelona. Causa d'aquest procés, les teòriques atribucions dels serveis territorials, contingudes a les normes ministerials de 1979 es van veure minvades o doblades en ser absorbides per les direccions generals que necessitaven omplir-se de contingut.

Aquesta dinàmica concentradora es va justificar per la manca de personal qualificat que tenien els serveis perifèrics i que, en canvi, sí que existia als serveis centrals a causa del fet que la política de contractació de personal de nivells alts estava destinada a alimentar aquests darrers.

D'altra banda, l'estructuració dels serveis centrals per nivells educatius, que es va acabar d'accentuar l'any 1982 en subdividir-se la primigènia direcció general d'Ensenyaments Secundaris en dues noves direccions generals, dificultava la coherència de la gestió administrativa, molt parcel·lada entre les diferents direccions generals i els serveis territorials i impedia la possibilitat de plantejar un projecte de política educativa global i coherent. Així, iniciatives o solucions interessants relacionades amb la gestió administrativa o amb la gestió pedagògica adoptades per una direcció general no han pogut ser generalitzades, no han trobat l'encaix en un marc general que no existia.

La necessitat de no deslligar totalment la gestió administrativa i l'ordenació acadèmica ha estat la justificació utilitzada per defensar l'estructura per nivells. Allò que no s'ha arribat a explicar satisfactòriament és el desdoblament de la direcció general d'Ensenyaments Secundaris, que cal suposar lligat al repartiment de poder dins de la coalició governamental.

El creixement del conjunt del sistema educatiu entre 1980 i 1986 ha comportat el natural creixement de l'aparell administratiu del Departament d'Ensenyament i, en conseqüència, del personal no docent, que ha passat d'unes 1.400 persones a unes 2.800. Si comparem aquest increment del 100 % amb el dels principals indicadors del sistema educatiu, veurem que l'aparell administratiu ha tingut una taxa de creixement molt superior, ja que el nombre d'alumnes escolaritzats pel sector públic ha crescut en un 25 %, el nombre de professors ha augmentat en un 37 % i el nombre de centres públics en un 10 %, encara que els centres d'ensenyament mitjà, que són els nodrits de personal no docent pel Departament d'Ensenyament, han tingut creixements més importants, com un 18 % els instituts de batxillerat i un 61 % els centres de formació professional.

Un altre indicador força significatiu del creixement burocràtic és l'evolució del nombre de càrrecs (des dels subdirectors generals als caps de negociat) que, si en els pressupostos de 1983 sumaven 102 (5 directores, 20 caps de servei, 35

caps de secció i 42 caps de negociat), en el presupost de 187 arriben a 206 (4 subdirectors, 37 caps de servei, 78 caps de secció i 80 caps de negociat). En resum, també aquest indicador ens dona un creixement aproximat del 100 %.

L'estructura organitzativa decidida l'any 1980 va superar el seu caire provisional, mantenint-se pràcticament inalterada durant quasi sis anys. La inèrcia de la mateixa organització burocràtica ha alimentat aquesta consolidació, encara que no poden deixar d'esmentar-se els moviments produïts en el si d'aquesta estructura provocats per la dinàmica de la lluita entre els diversos centres directius per ampliar la seva esfera d'influència. La manca d'un disseny administratiu global, demostració de l'absència d'un projecte global de política educativa, ha permès que la dinàmica del conjunt de l'organització administrativa del Departament d'Ensenyament fos deguda a les iniciatives autònomes dels diversos centres directius.

Seria injust, però, silenciar que s'han manifestat iniciatives orientades a superar el model administratiu de supervivència i sensibles a la necessitat d'un model més funcional i descentralitzat. En aquesta perspectiva es pot considerar l'experiència de les oficines gestores per mitjà de convenis amb alguns Ajuntaments,

equiparable a altres experiències en el camp pedagògic com les dels centres de recursos o dels plans institucionals de formació del professorat. El problema d'aquestes iniciatives ha estat el seu aïllament degut a la manca de projecte global.

La possibilitat d'un canvi de model de l'administració educativa de la Generalitat ha començat a plantejar-se ben recentment. El nou model que s'albira s'adscriu al principi de la descentralització i el primer pas ha estat la reforma dels serveis territorials proposada en el decret 277/85 d'assignació de funcions i el decret 304/85 de reestructuració.

L'estructura interna dels serveis perifèrics s'articula en quatre unitats: personal, centres, programes educatius i inspecció. Simultàniament, els serveis territorials de Barcelona es descentralitzen en quatre nous serveis: Barcelona ciutat, Baix Llobregat, Vallès i resta de Barcelona.

La imminent reestructuració dels serveis centrals des d'una perspectiva funcional i la continuació del procés descentralitzador iniciat han d'acabar per donar cos al nou model administratiu del Departament d'Ensenyament.

Com a comentari d'urgència cal apuntar el perill que el procés de transformació de l'ad-



14 ministració educativa autonòmica caigui en el mateix error produït en el procés de transformació de l'administració perifèrica del MEC en l'administració educativa de la Generalitat, en el sentit que la potenciació dels serveis territorials i, per tant dels seus funcionaris, es faci sense la correlativa disminució de l'aparell burocràtic i dels funcionaris dels serveis centrals, alimentant la insaciabilitat de la màquina administrativa.

Molts problemes de l'administració educativa no han estat enfrontats en aquest període o ho han estat de manera insuficient o errònia i resten, per tant, oberts al futur. Alguns d'aquests problemes han de ser mencionats en aquest article, ni que sigui a benefici d'inventari. Els més importants serien:

- a) L'encaix de la funció inspectora en el conjunt de l'administració educativa, pendent, encara, de problemes previs com la unificació dels tres serveis d'inspecció actuals.
- b) Les relacions de l'estructura participativa nascuda de la LODE amb l'administració educativa.
- c) L'inici del procés tendent a aconseguir un grau important d'autonomia dels centres educatius.
- d) La regulació definitiva de la funció pública docent que inclou la polèmica qüestió de l'estatut del professorat i la possibilitat de la creació de cossos docents de la Generalitat.
- e) Les relacions de l'administració educativa autonòmica amb l'administració educativa central que, si bé fins ara han estat correctes en termes generals, estan mancades d'un marc explícit que primi les relacions de cooperació per sobre d'unes relacions basades en el conflicte i en el recel.
- f) Les relacions de l'administració educativa autonòmica amb l'administració local, massa afectades pel complex de «laminació» sofert per la Generalitat, fet que ha impedit una òptima utilització de totes les iniciatives i de tots els recursos sorgits dels diferents àmbits institucionals catalans.

5. Conclusions

De la breu descripció dels trets més importants de l'administració educativa de la Generalitat poden deduir-se algunes conclusions:

- a) La construcció de l'administració educativa s'ha realitzat amb criteris bàsicament empírics, sense un model preestablert, en consonància amb la mancança d'un projecte global explícit de política educativa.
- b) El model real d'administració educativa que ha estat funcionant des de 1981 s'ha basat en uns serveis territorials continuadors de les delegacions provincials ministerials i en uns serveis centrals de nova planta copiats de l'estructura del MEC.

Malgrat això, el funcionament de l'administració autonòmica ha permès diagnosticar amb una precisió més gran els problemes del sistema educatiu i posar ordre en els processos administratius, millorant, per tant, la gestió del personal, dels serveis educatius i de les construccions, les relacions entre administració i ciutadans...

- c) Un model d'administració educativa fonamentat en els principis de la participació i de la descentralització tan sols s'ha començat a plantejar a partir de 1986, amb l'inici de l'aplicació de la LODE i amb el procés de reforma dels serveis territorials.
- d) La politització de l'administració educativa durant aquests anys no ha estat massa explícita, a causa, probablement, de la manca d'un projecte polític educatiu clar i a la dinàmica autònoma de l'aparell burocràtic. Paradoxalment, una reforma administrativa, com la dels serveis territorials, està introduint indicis d'una politització preocupant.
- e) Les relacions administratives del Departament d'Ensenyament amb el Ministeri d'Educació i amb els Ajuntaments s'han vist, massa sovint, condicionades negativament per una actitud de desconfiança que ha impedit el progrés de les relacions de cooperació i que ha repercutit desfavorablement en el servei als ciutadans.



ELS PRESSUPOSTOS D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA DES DE 1981 a 1987

15

per **Eulàlia Vintró**
Diputada del PSUC al
Parlament de Catalunya

L'anàlisi d'uns pressupostos hom pot enfocar-la des de diferents punts de vista i els resultats seran, sens dubte, molt diversos, atès que àdhuc els números són susceptibles de manipulació. No voldria, doncs, convertir aquest article en una llista de xifres gairebé tan incomprendibles com els mateixos pressupostos ni caure en la fàcil i grollera simplificació dels tòpics generals. Reconec, no gensmenys, que la tasca és un xic complicada, i més per a una persona, com jo, no especialista en temes d'economia. L'experiència, però, de quatre pressupostos de la Generalitat i tres del Parlament espanyol, així com el valuósíssim ajut de Teresa Eulàlia Calzada, diputada al Parlament en la primera legislatura, confio que em permetran de donar algunes pinzellades entenedores.

En primer lloc cal afirmar amb força que els pressupostos són un assumpte polític i no tècnic, que de la seva orientació, prioritats i aprovació depèn la política que s'aplicarà i que, en el camp de l'ensenyament, tots els sectors afectats han rebut mantes vegades la fatídica resposta: «no hi ha diners en el pressupost» i, també, molt sovint: «Madrid no ha transferit cap partida per a aquest problema o concepte». És evident, doncs, que la llei de pressupostos és cabdal per a la realització de qualsevol programa educatiu, però també ho és que la responsabilitat d'ordenar, de preveure i de prioritzar

els recursos és del govern, i més encara d'un govern, com l'actual, amb majoria absoluta. La manca de respostes a les reivindicacions sectorials i populars no pot atribuir-se a uns pressupostos anònims, sinó que pertoca al govern que els elabora i que té majoria al Parlament per aprovar-los.

En segon lloc, l'orientació política d'uns pressupostos educatius rau no en els capítols obligats i fixos —personal, subvencions—, sinó en aquells destinats a modificar la realitat i les inèrcies heretades i, en el cas de la Generalitat molt especialment, no en la funció estrictament gestora de distribuir els diners finalistes transferits dels pressupostos de l'Estat, sinó en el que hauria pogut ésser la funció innovadora i creativa a partir dels diners propis adreçats a l'ensenyament. En aquest sentit, però, la voluntat de CiU ha estat poc generosa i no sempre adreçada al sector públic del qual és el directe i únic responsable.¹ Per això, dir que ensenyament representa el 50 % del pressupost de la Generalitat, exclosa la Seguretat Social, i comparar aquest

1. Com deia M. Mata, en posar-se a favor de l'esmena a la totalitat defensada per T.E. Calzada en nom del PSUC, «les despeses pròpies no arriben a un 5 % d'aquest Departament». Eren un total de 3.815 milions en el pressupost de 1983 i només un 1 per mil de tot el pressupost d'ensenyament dotava les lleis educatives del Parlament. L'any 1986 hem passat de l'1 per mil al 2 per mil...

16 percentatge amb el pressupost d'altres administracions no és ni significatiu ni indicador de res. Ens hauria agradat més conèixer quin increment de diners propis destina el govern per a l'educació i comparar-lo amb altres departaments, com el de presidència o el d'obres públiques, ja que així podríem analitzar l'autèntica situació de la nostra Conselleria en el conjunt de la política del Consell Executiu. Altres comparacions són més una cortina de fum que una informació objectiva.

Tres etapes pressupostàries

La primera, que comprèn els anys 1980 i 1981, representa l'inici de l'autogovern, amb un any, el 1980, sense que s'hagin realitzat les transferències d'educació i el 1981, quan ja n'hi ha, però amb uns pressupostos de gestió i administració dels diners que ens arriben. Foren aprovats el mes d'abril després d'un ampli debat en comissió i ponència que revelà, sobretot, les insuficiències tècniques i la experiència del Departament. El clima, però, era més obert, l'Honorable Conseller pujava sovint a la tribuna per a donar explicacions i tots els grups maldaren

per, tot criticant aspectes parcials, perfeccionar la llei.

La segona, els anys 1982, 1983, 1984, 1985 i 1986, podríem subdividir-la en dos fases, fins l'any 1983 i del 1984 al 1986; tota l'etapa es caracteritza pel fet que són pressupostos elaborats ja pel Consell Executiu dins del sistema provisional de finançament previst a l'Estatut. La subdivisió respon al canvi de majoria parlamentària produït a les eleccions autonòmiques de 1984 i a la majoria absoluta assolida per CiU. Mentre a la primera legislatura, el grup majoritari, CiU, necessitava els vots d'UCD, d'ERC o d'altres grups per a guanyar les votacions, o dit d'altra manera, PSC, PSUC i ERC tenien vots suficients per a fer triomfar llurs propostes, a partir de l'any 1984 CiU pot imposar el seu criteri sense negociar cap mena de canvi.

També cal destacar que a partir de l'any 1986, amb la transferència de les Universitats a la Generalitat, el Departament d'Ensenyament ha incrementat els seus recursos per a afrontar les despeses de les tres universitats catalanes.

La tercera etapa s'ha iniciat amb el pressupost de 1987, una vegada signat l'acord amb el Govern de l'Estat per al finançament de totes les Comunitats Autònomes. Si fins ara el fàcil



recurs a la migradesa de recursos transferits podria servir d'excusa per a no resoldre vells i nous problemes, el projecte de llei de 1987 ha demostrat —si és que a algú li calia aquesta demostració— que les responsabilitats, abans i ara, eren del Govern Català i que la distribució de partides i la prioritat dels programes no depenia de cap altra instància que el Consell Executiu i el Conseller d'Ensenyament.

Estructura del Pressupost

Les dotacions econòmiques que integren els ingressos aplicables a les despeses de la secció 06, Departament d'Ensenyament, procedeixen de les següents fonts: 1) rendiment dels tributs cedits, de les taxes i dels fons consignats a la secció 32 dels Pressupostos Generals de l'Estat; 2) les transferències corrents de caràcter finalista corresponents a Catalunya, també en els Pressupostos Generals; 3) les transferències de capital provinents del Fons de Compensació Interterritorial; 4) les transferències de capital provinents del Fons de Compensació de l'AES, consignats als Pressupostos Generals del 86, i 5) els crèdits destinats a operacions de capital, habilitats per la llei 2 del 86 del Parlament de Catalunya.² Les despeses s'ordenen en sis serveis: O1. Gabinet del Conseller i de la Secretaria General; O2. D.G. de Programació i serveis generals; O3. D.G. d'Ensenyament Primari; O4. D.G. de Batxillerat; O5. D.G. d'Ensenyament Universitari i O6. D.G. d'Ensenyaments Professionals i Artístics. Dins de cada servei hi ha diversos capítols: remuneracions del personal, despeses de béns corrents i de serveis, transferències corrents —és a dir, subvencions—, inversions reals i transferències de capital, cada un d'ell, al seu torn, dividit en articles.

Un bon projecte de pressupost³ ha d'anar acompanyat de la memòria explicativa dels programes, de les actuacions previstes, dels objectius a assolir i de la quantificació estricta de recursos assignats tant de personal com d'inversió

i despesa corrent. Així mateix, i per a fer comparables els pressupostos dels diferents anys, cal que no es modifiquin arbitràriament i aleatòria els títols dels articles i que en un pressupost que es nodreix de fons transferits i propis s'indiquin les partides transferides i les pròpies. La realitat, però, és tota una altra. Ni les memòries contenen programes i objectius quantificats, ni hi ha una avaluació dels resultats assolits i un índex de costos i aprofitament dels recursos, ni les partides es corresponen amb els programes anunciats, ni es mantenen més de dos anys els títols dels articles, ni, a partir de 1983, es distingeix entre recursos transferits i assignacions pròpies. Sovint, a més, les incorreccions de tipus tècnic s'han afegit a les «astúcies» voluntàries fins al punt que era gairebé impossible que les sumes coincidissin si hom estudiava tots els papers. Val la pena destacar com a aspecte par-



2. Les dues últimes partides són vàlides només a partir de l'any 1986. Aquesta explicació la donà M. Mata en la discussió del Pressupost de 1986, cfr. *Diari de sessions*, núm. 64, p. 2.888.

3. Val a dir que les xifres que donarem corresponen sempre als projectes i no a les lleis aprovades, tot i que les grans xifres finals no experimenten cap variació substancial.

ticularment poc aclaridor el referent a les inversions: construccions i RAM, on els llistats plurianuals i les assignacions globals per Serveis Territorials impedeixen un control efectiu dels compromisos, si bé hom ha comprovat que, ultra la migradesa de recursos, la Generalitat no arriba a executar el pressupost de l'any.⁴

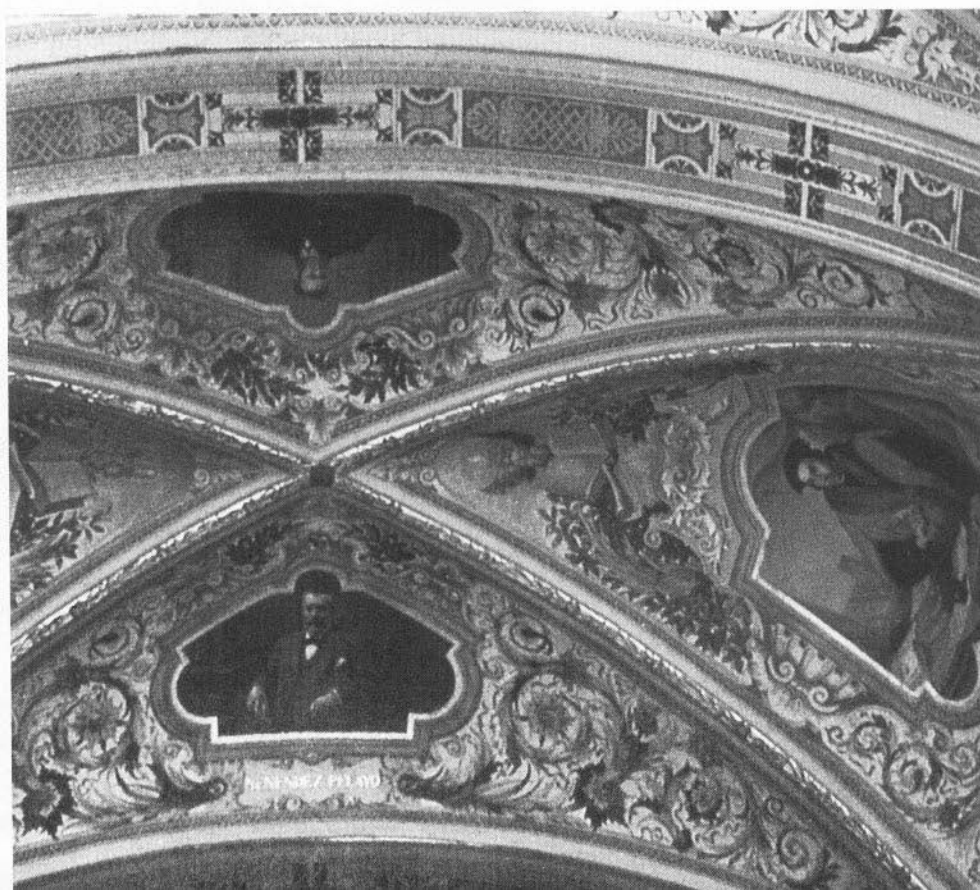
La discussió parlamentària

El tràmit de qualsevol llei significa una sèrie de debats en ponència, en comissió i en plenari. Fins l'any 1983, la majoria relativa de CiU no garantia l'aprovació del projecte en tots els seus detalls. Per aquest motiu els diferents grups de l'oposició podien, si coincidien en els criteris i les esmenes concretes, aspirar a modificar algun article i les corresponents dotacions. Així

mateix, tant l'Honorable Conseller com els portaveus de CiU sortien a la tribuna per argumentar llurs propostes i introduïen modificacions transaccionals entre el text inicial i l'esmena. A partir de l'any 1984 aquesta pràctica ha esdevingut més i més infreqüent, fins al punt que, excepció feta de les esmenes del mateix grup parlamentari de CiU per a corregir defectes tècnics o qüestions menors, gairebé no triomfa cap variació en els articles ni en les dotacions. Poden servir d'exemple dues esmenes simbòliques aprovades l'any 1986 i l'any 1987 amb la quantitat de 1.000 pessetes, la primera adreçada a dotar de personal administratiu les escoles d'EGB i la segona a incorporar les escoles bressol al Departament d'Ensenyament. Els objectius eren i són ambiciosos; la partida podem titllar-la de simbòlica o, si voleu, de ridícula, però és tot el que comunistes i socialistes hem pogut obtenir...

4. L'any 1983, per exemple, dels 5.300 milions previstos, la despesa només fou de 3.500.

Els grups socialista i comunista han presentat quasi cada any esmena a la totalitat de la



Quadre núm. 1. Pressupost de la Generalitat i del Departament d'Ensenyament

	1982	1983	1984	1985	1986*	1987*
Pres. Generalitat	246.150	319.813	321.215	384.413	429.558	484.719
Dep. Ensenyament	67.945 (27,6 %)	82.350 (25,7 %)	89.918 (28 %)	101.647 (26,4 %)	124.483 (1)	137.722

* Les xifres corresponen als projectes de llei

(1) S'incorporen les quantitats corresponents a les transferències d'Universitat.

El 1986 representa 11.868 milions

El 1987 representa 17.300 milions

Quadre núm. 2. Despeses d'inversions: construcció de centres d'EGB, BUP i FP

	1982	1983	1984	1985	1986(1)	1987(1)
EGB	3.107	1.900	2.868	2.526	3.355	3.824
BUP	1.255	1.100	741	1.073	930	2.827
FP	3.095	1.600	609	1.140	640	
Secundari					200	
TOTAL	7.457(2)	4.600	4.218	4.739	5.125	6.651

(1) S'inclouen les quantitats del programa per al foment de l'ocupació.

1986: 1.500 milions. 1987: 1.600 milions.

(2) Sense incloure els 1.400 milions del deute públic.

secció O6. Ensenyament amb la pretensió que fos retornat el text al govern per a una nova elaboració. Els altres grups han formulat esmenes parcials, de detall, i han donat suport al govern en rebutjar les esmenes a la totalitat i també en la majoria d'esmenes parcials que PSC i PSUC han afegit a les de totalitat.

No és possible, ara i aquí, explicar amb detall els centenars d'esmenes a cada pressupost. Tanmateix els eixos fonamentals de les crítiques i les línies bàsiques de les propostes alternatives, reiterades i recurrents en cada debat pressupostari, apareixen en les esmenes a la totalitat. En faré, doncs, una breu síntesi, acompanyada d'alguns quadres numèrics per a il·lustrar-la:

a) La insuficiència dels recursos adreçats al departament és, any rera any, emfasitzada i criticada. El Consell Executiu, deixant de banda els diners transferits, no ha donat prioritat a l'ensenyament a l'hora d'assignar-li els recursos propis. La nostra secció ha

crescut menys que el conjunt dels pressupostos, menys que altres conselleries i serveis, menys que el volum total de les inversions i menys, molt menys, del que la situació de l'educació a Catalunya reclamava i reclama. Cfr. quadre núm. 1.

b) La desatenció a l'escola pública és una constant invariable i que es palesa en tots els seus aspectes: construcció i obres de reforma, ampliació i millora; conservació i manteniment dels centres; assignació de despeses corrents per al funcionament; dotacions per a l'experimentació i la innovació; assignacions per a laboratoris, biblioteques, informàtica, àudio-visuals, educació física, música, plàstica, idiomes, catalanització, etc., etc. Si mireu el quadre núm. 2, comprovareu que l'any 1987 la suma total d'inversions és inferior a l'any 1982 en pessetes reals; si afegiu els increments de preus i l'impost sobre el valor afegit (IVA) el volum d'obra que pot

20 Quadre núm. 3. Despeses de funcionament que afecten tots els centres d'EGB, BUP i FP

	1982	1983	1984	1985	1986	1987
EGB	450	489	413	479	550	610
BUP	237	644	644	720	831	990
FP	466	678	696	889	1.022	1.190
TOTAL	1.133	1.811	1.753	2.088	2.403	2.790

- fer-se avui és més baix que fa cinc anys. El quadre núm. 3 permet observar la discriminació objectiva de les escoles d'EGB —quina raó tenim els impulsors de la campanya «Defensem l'escola pública i la seva qualitat!»— en relació amb els altres nivells educatius: mentre BUP i FP tripliquen els seus pressupostos, EGB no puja ni el 40 %, malgrat l'increment d'alumnes i d'aules. Quedi clar, però, que les xifres de tots els nivells són ridícules i que si de debò hom aspira al fet que els Consells Escolars i les Comissions Econòmiques elaborin els seus pressupostos cal transferir als centres els recursos necessaris, altrament correm el risc de fomentar la indiferència i la inhibició dels seus membres.
- c) La manca d'una política pròpia per tal d'avançar en el camí de la millora qualitativa de l'escola. Els pressupostos i les memòries que els acompanyen no ofereixen programes clars i definits d'actuació, no contemplen, conseqüentment, ni l'experimentació ni el seguiment ni l'avaluació ni, menys encara, una distribució territorial anivelladora i compensatòria. Heus ací un botó de mostra: els diferents articles que ofereixen activitats per a la formació del professorat han passat de 604 milions l'any 1985 a 458 el 1987. Igualment els serveis pedagògics: EAPs, Centres de recursos, escoles de natura, etc., han disminuït en 1.500.000 ptes. els tres darrers anys. Per a dotar econòmicament les lleis educatives del Parlament de Catalunya, la del CEPEPC, els centres experimentals, els consells escolars, el Consell Executiu considera que ja n'hi ha prou amb el 2 per mil! Seria difícil trobar un exemple més paradigmàtic de la consideració del govern de CiU cap a les activitats legislatives.
- d) Una política de subvenció cap a l'escola privada injusta i discriminatòria en relació amb la migradesa de recursos de la pública. Abans de l'any 1986, CiU incrementava amb recursos propis les partides transferides i obria les subvencions a nivells no obligatoris com el pre-escolar i ampliava la cobertura de FP2. L'any 1987 ha deixat de consignar 1.500 milions dels transferits. Una constant, però, s'ha mantingut: la nul·la transparència i la manca de control social dels cent cinquanta mil milions de pessetes distribuïts en aquests anys. L'actual incompliment dels concerts de la LODE n'és una flagrant demostració.
- e) L'escassa voluntat de col·laboració amb els Ajuntaments s'ha traduït també, més enllà d'un verbalisme hipòcrita, en la reducció sistemàtica de les partides destinades a subvencionar els municipis, els quals malgrat no tenir competències ni mitjans, no han defallit en la tasca de promoure serveis i recursos per als mestres i les escoles.
- Em deixo, ben segur, moltes coses: l'educació especial i l'aplicació del decret d'integració, l'educació d'adults i la compensatòria, l'escola bressol i l'escola rural, etc. No podia, ni ho pretenia, abordar-ho tot, i la lectura dels pressupostos no permet parlar d'allò que no hi és, i això ja vol dir molt. Per a l'ensenyament, cada any, la llei pressupostària, la llei més important, és una frustració.
- Sis frustracions seguides, i la darrera de manera especial, constitueixen un escàndol. Un escàndol i un escarni al voluntarisme dels professors, dels pares i dels alumnes, que, deixats de la mà de l'administració autonòmica, continuen treballant per l'escola pública, catalana i democràtica.



L'ENSENYAMENT AL PARLAMENT

21

Marta Mata i Garriga
del Grup Socialista
al Parlament de Catalunya

Si els objectius de la tasca parlamentària són els de legislar i fer el control i l'impuls de la tasca de govern, l'objectiu d'aquest article haurà de ser el de valorar com el Parlament de Catalunya els ha acomplert.

Les lleis i l'Ensenyament

La primera qüestió que podríem posar-nos és l'abast del terme «regulació de l'Ensenyament» que l'article 15 del nostre Estatut d'Autonomia establí com a competència de la Generalitat. ¿«Regular» volia dir només fer normes menors o podíem atènyer el rang de la Llei? ¿I lleis de quin rang? El mateix article posava un marc a l'acció de la Generalitat, el dels principis de l'article 27 de la Constitució, el de les Lleis Orgàniques, el de l'Ordenació Educativa general. Dins del marc ¿hi cabrien lleis pròpies? La resposta ha estat afirmativa.

La primera llei que regulava algun aspecte de l'ensenyament no va ser d'Ensenyament pròpiament, va ser la Llei de Normalització Lingüística, que dedica un títol sencer al tractament de la Llengua en l'Ensenyament. Després han vingut les lleis de Centres Docents Experimentals (abril de 1983), l'anomenada Llei del CEPEPC (juliol del 83), la de Coordinació Universitària (desembre de 1984), la dels Consells Escolars (desembre de 1985) i la d'Ensenyaments no reglats. Dues proposicions de Llei del grup socialista arribaren també al Parlament i foren rebutjades: la que es referia a l'educació dels

Infants fins a tres anys (1982), i un text previ a la llei de Consells Escolars (1985) que pretenia articular territorialment els consells escolars de participació.

Els articles de la *Llei de Normalització Lingüística* tingueren la virtut de començar una inflexió en la política del tractament de la llengua a l'escola. De 1980 a 1983 s'havia treballat sobre un model dual: «escola catalana amb classes de castellà, i escola castellana amb classes de català». El model era fàcil d'aplicació i gens compromès ni perillós políticament, perquè podia donar satisfacció o tranquil·litat als extremistes de tot sentit; però no era un model de recuperació total de la llengua catalana ni afavoria la unitat civil. La Llei de Normalització, després de dos anys de gestació, posava el català com a llengua pròpia de l'ensenyament, proscriu la separació de nens per raons de llengua, assegurava l'ensenyament de totes dues llengües a tots els nens, i donava progressivitat a l'ensenyament en català a totes les escoles, cada una al seu ritme. És, fins ara, el text legal que més ha influït, i positivament, una política real en el camp de l'ensenyament. Ni de lluny, però, ha aconseguit donar carta d'identitat legal a l'entusiasme per la llengua catalana a l'escola que ha caracteritzat la tasca de molts mestres i nens, i la voluntat de molts pares de tota procedència, durant molts anys i en circumstàncies adverses.

No podem fer un judici gens positiu de la primera llei pròpiament d'ensenyament que es vota, la *Llei de Centres Experimentals*.

Tot i que al principi del preàmbul es manifestava complidora de les aspiracions del moviment de renovació pedagògica de Catalunya, immediatament reduïa la renovació al disseny d'un petit ventall de centres experimentals que permetia la Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars, la LOECE, que ja es sabia decaïda, i de fet el seu compliment, amb un pressupost anual mínim, no ha afegit cap impuls notable a la renovació pedagògica, que ha continuat molt més pels camins dels Moviments, de serveis de suport o de determinats programes de formació. Una de les característiques històriques del moviment en favor de l'escola catalana, el seu imaginatiu realisme en la innovació, es diluïa així sense forma legal pròpia.

La següent llei, l'oficialment titulada «Reguladora del Procés d'Integració a la xarxa de Centres Públics de diverses escoles Privades», i coneguda per la llei del CEPEPC, havia de ser, i de fet ho és, una llei també característica de l'ensenyament a Catalunya, ja que recollia tota una història de construcció d'escola pròpia en circumstàncies adverses i la posava al servei de l'Escola Pública, ara ja de la Generalitat de Catalunya. La Llei, però, fou treballosa en la seva gestació; era demanada oficialment des del mo-

ment de l'obertura del Parlament el 1980, però la fórmula venia de 1975, i el treball de les escoles de molt anys abans. Es votava el juny de 1983. Ha estat —és encara— treballosa en la seva aplicació a no més enllà d'una cinquena part de les escoles afectades, en quatre anys.

Molts dels nens que van entrar a alguna d'aquestes escoles el 1980, en sortiran sense haver passat per l'Escola Pública oficial; molts dels mestres que les fundaren amb aquell esperit ja seran jubilats no pas amb l'alegria que el terme indica i que es mereixen, i algunes de les escoles hauran desaparegut i se n'haurà fet un reconeixement històric molt mancat.

Un any i mig després, el desembre del 1984, es votava la *Llei de Coordinació Universitària i de Creació dels Consells Socials*. Com diu el seu preàmbul, desplega els títols orgànics de la Llei de Reforma Universitària, però sobretot continua la tasca del Consell Interuniversitari, creat l'any 1979 per iniciativa de les mateixes universitats, i com a suplència d'una política inexistent llavors pel que fa al servei de la Universitat a Catalunya. Sembla que l'aplicació d'aquesta llei no ha significat una gran revitalització d'aquella coordinació i d'aquesta política. Cada any algú al Parlament pot queixar-



se de l'absència d'una veritable Programació Universitària, que actualment és responsabilitat del Departament. El vell Consell és ara «òrgan de consulta i d'assessorament», i els nous Consells Socials, «òrgans de participació de la societat en cadascuna de les universitats», no han generat encara gaires novetats.

Un any després, després de molta peripècia parlamentària, el desembre de 1985 es votava la «*Llei dels Consells Escolars*». Aquesta hauria de ser una llei típica de desplegament o compliment d'una Llei Orgànica, la Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació, la coneguda LODE, que venia a derogar o substituir la LOECE. Però el text del preàmbul en aquest cas no ho reconeixia, sinó que es proclamava continuador de diversos consells assessors i comissions de participació, del 1978 fins a la data. L'inici de l'aplicació d'aquesta Llei a través de la Constitució del Consell Escolar de Catalunya és encara massa recent i parcial perquè en puguem donar cap judici. Queda només constància al Butlletí del Parlament d'una proposició de Llei socialista de dues esmenes a la totalitat, del grup comunista l'una i del grup socialista l'altra, que, si més no sobre el paper, semblen afavorir i articular territorialment millor la participació dels sectors afectats en l'ensenyament. Però sigui com sigui seran aquests sectors els que després d'un cert rodatge jutjaran la participació que se'ls permet, en principi, sempre positiva.

Ja el 1986 entrava i sortia del Parlament una *Llei d'Ordenació dels Ensenyaments no reglats en el règim educatiu comú i de creació de l'Institut Català de Noves Professions*, una Llei que ha passat sense pena ni glòria per comissió i Plenari, que gairebé no ha arribat als diaris i molt menys a cap realitat. Per acabar-ho d'adobar, sembla que s'hi troben extralimitacions en la qüestió de titulacions i ara la tenim al Tribunal Constitucional. Esperem que en surti viva, però continuarà essent una vergonya per nosaltres pensar que en aquest text es destenyeix legalment tota la política de formació pel treball que Prat de la Riba impulsà i Rafael Campalans realitzà.

Vet aquí unes lleis específicament dedicades a Ensenyament des del Parlament; la qüestió sobre si han ajudat a donar carta d'identitat legal les característiques de la tasca d'Ensenyament i de Política Educativa Catalanes, té al nostre entendre una resposta matisadament i lamentablement negativa. Més encara, si pensem en

el rebuig a legislar sobre temes en els quals Catalunya ha estat avançada: l'educació del nen petit (¿on queden l'Escola Montessori de la Mancomunitat o el Primer Patronat Municipal de Guarderies, el de l'Ajuntament de Barcelona?), la renovació pedagògica (¿on queda la tradició dels MRP de Catalunya), la col·laboració amb l'Administració local (¿on queda el record del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona?), la formació en el treball (on queda l'Escola del Treball, la Universitat Industrial?) el batxillerat (¿on queda l'experiència capdavantera de l'Institut Escola de la Generalitat dels 30?), la formació dels mestres (¿on queden l'Escola Normal de la Generalitat i l'Escola de Mestres de Sant Cugat?) i on queda tant de treball i de lluita de tots els sectors per una Escola Pública de qualitat? A les Lleis del Parlament no ho sabem trobar; i en la realitat el que en queda no ens sembla que sigui per l'acció del govern que el Parlament havia de controlar i impulsar.

Certament, cada any s'han votat uns Pressupostos d'Ensenyament dins dels Pressupostos Generals de la Generalitat. Sempre s'han volgut esmenar, augmentant determinades parts; pràcticament mai no s'ha aconseguit: s'al·legaven altres prioritats o manca de recursos... a Madrid no ens donaven el que ens corresponia. Els Pressupostos de 1987, amb el problema del finançament arranjat, continuen, però, igualment migrats i sense admetre l'augment que pogueren tenir.

Altres temes concrets o menors han trobat a vegades cert encarrilament en preguntes i proposicions no de llei al Parlament: tal pla d'Urgència per a una població, tal acció per a una escola... Altres temes no han estat resolts. Potser una sola vegada una acció al Parlament, la discussió del Decret del CEDIP, de sobreprotecció de l'escola privada, va tenir forta ressonància al carrer i en va ser aturada l'aplicació. També podem pensar que ha estat resposta a moltes accions del Parlament, i fora, la confecció i publicació del *Pla Quadriennal de Construccions Escolars*. No s'ha aconseguit, però la publicació d'un veritable *Mapa Escolar de Catalunya*, d'un veritable *Llibre Blanc de l'Ensenyament*, que són ara més necessaris, gairebé diríem imprescindibles, per a donar possibilitat de treball objectiu i amb amplitud de mires als membres dels Diversos Consells de Participa-

ció que de mica en mica aniran posant-se funcionament.

La majoria dominant al Parlament no ha acceptat la celebració d'un *Debat General sobre Ensenyament*. Una sola vegada va ser forçat, gràcies a la presentació en paral·lel de vuit interpel·lacions, quatre i quatre per part dels Grups Comunista i Socialista respectivament. El debat va inscriure's entre la virtual retirada del decret del CEDIP i la presentació del Pla Quadriennal i permeté clarificar finalment les posicions dels grups parlamentaris respecte el tema de fons de la Política d'Escola Pública. Els grups interpel·lants podien mantenir la seva antiga posició en pro d'aquesta política, tot relacionant-la amb la tradició política i peda-

gògica catalana. El Grup Popular i sobretot la portaveu d'Unió Democràtica exposà clarament la doctrina de la promoció de l'escola privada i la subsidiarietat de l'Escola Pública. El grup d'Esquerra Republicana no acabà de definir-se. La Conselleria deixà clara la seva manca de definició: per a ella era igual l'Escola Pública que la Privada. El lector jutjarà el que això significa.

I això no obstant, a desgrat de tantes mancances com hem hagut de remarcar, hem de fer també la valoració positiva de la possibilitat i la realitat de l'acció del Parlament en la nova estructuració del Sistema Educatiu a Catalunya. Ara no sabríem ni imaginar que funcionés sense l'acció del Parlament.





EL ROL DEL MESTRE AVUI

25

per Josep M. Masjuan i Codina

La sociologia anomena *rol* a les pautes de conducta, definides culturalment, que s'esperen o requereixen d'una persona que ocupa una posició social específica. Intentaré tractar en aquest breu article el conflicte actual en el rol del mestre atès que les demandes socials no són homogènies. Des que les societats han evolucionat des dels seus estadis més primitius i indiferenciats ens trobem amb facilitat que les demandes que es fan a un col·lectiu de professionals, no són les mateixes per part de tots els altres agents socials que s'hi relacionen. Aquest fenomen, que lògicament genera tensió en els subjectes del rol en qüestió, s'aguditzava en els moments de canvi social ràpid.

La tesi de la primera part d'aquest article és que les demandes socials que es fan als mestres s'han incrementat els últims anys i que han augmentat també les pressions diferents i fins i tot contradictòries a què el mestre es veu sotmès.

I) Els canvis en el rol del mestre

a) Des d'una perspectiva oficial

Si escollim els trets més generals i més insistents que des d'una perspectiva oficial defineixen el rol del mestre en els primers temps del règim franquista fàcilment ens posarem d'acord: En aquella època la instrucció no era pas l'objectiu més important de l'escola primària. Prevalia l'educació patriòtica i religiós-moral en el

marc d'una pedagogia dogmàtica i autoritària. El mestre que no era director no tenia cap paper en la gestió dels centres i poques explicacions havia de donar als pares dels alumnes. L'uniformisme escolar era en molts aspectes evident i per tant la diferència entre centres públics i privats no massa marcada des del punt de vista pedagògic. Els mestres sabien molt bé quines eren les exigències del seu rol i en general la pressió social era força homogènia.

Al compàs dels canvis socials que s'anaven produint en la societat espanyola i catalana s'anaren donant canvis en la concepció oficial del que havia de ser un bon mestre de l'escola elemental.

El tipus ideal de mestre primari a l'entorn dels anys setanta, els anys de la Llei General d'Educació, era aquell mestre ben preparat tècnicament per fer la seva feina, capaç, de tirar endavant amb eficàcia la seva classe potenciant fins al possible les capacitats dels seus alumnes per tal que les poguessin aprofitar en un mercat de treball en expansió que demanava qualificacions professionals diferents. La instrucció havia passat a primer pla tot i mantenir-se les demandes d'una educació moral i religiosa, però d'una manera molt menys intransigent que en el període anterior. L'uniformisme escolar es trenca i les demandes que el mestre rep ja poden ser relativament diferents segons el tipus concret d'escola on treballi. Els pares comencen a treure el nas a l'escola i es comencen a fer intents tí-

26 mids de democratització dels centres aprofitant primer la valoració social de la il·legalitat i després les noves normatives.

Acabada per fi la dictadura franquista i realitzades les primeres eleccions democràtiques s'han produït diferents normatives oficials que afecten el rol del mestre elemental. Sense ànim de ser exhaustiu em voldria referir a alguns trets que afecten el rol del mestre i que avui són tractats diferentment que en el passat.

En primer lloc, a més a més d'una docència de qualitat, es parla de la necessitat que el mestre faci *recerca* a l'escola.

La gestió democràtica no es limita a unes reunions informatives més o menys voluntàries, sinó que està plenament reglamentada a partir de la constitució dels Consells Escolars.

L'existència de *la diversitat* entre els alumnes d'una classe és un valor que avui es fa ressaltar fins al punt d'intentar-se la integració dels nens i les nenes amb deficiències físiques o psicològiques.

L'educació dels nens i les nenes en aquells aspectes que més tenen a veure amb la ideologia també ha canviat i ha de ser probablement una font de tensions i conflictes. L'aplicació concreta de la LODE, manté una demanda de neutralitat ideològica per part del mestre públic i una demanda de respecte a l'ideari per part del

mestre de centres privats. És obvi que la conccreio en el rol del mestre d'aquestes demandes pot ser una font de tensions i dificultats.

En darrer terme, fins fa molt poc el mestre dintre la seva classe era l'amo i podia dominar la situació. Avui no solament per l'element de participació dels pares que abans ja hem indicat, sinó pels nous procediments de formació institucional permanent, el seu treball és molt més conegut pels companys i per tant molt més posat en qüestió.

Tal com dèiem al començament avui es demana al mestre més coses que abans i per a algunes no ha estat, fins ara, preparat adequadament. Enlloc no li han ensenyat tècniques de gestió ni tècniques i coneixements adequats per dur a terme amb profit una bona recerca a la classe.

b) Les demandes informals

És ben difícil fer una separació radical entre el que són demandes formals i informals de cara a l'ofici de mestre i sóc conscient que a l'hora d'aplicar una normativa depèn justament de la situació concreta en la qual el mestre exerceix. Per això en l'apartat anterior he anat més enllà de la simple normativa oficial.

Faig referència només a dos aspectes que em semblen exemplars pel que fa a les fonts de ten-



sió a què el mestre es pot veure sotmès en l'actualitat.

No és difícil percebre que la crisi econòmica conjuntural té conseqüències de cara a l'escola. Més encara la crisi estructural que suposa una revolució en les formes tècniques de producció i tot plegat afrontat des d'una òptica política de retorn de les ideologies liberals.

Molts alumnes de les nostres escoles, i potser alguns pares també, pressionaran el mestre posant-li en qüestió els continguts tradicionals de l'ensenyament. La motivació per estudiar, treta d'aquella expectativa raonable dels anys de l'eufòria econòmica, que relacionava l'èxit en els estudis amb la certesa de trobar una bona col·locació en el mercat de treball, s'ha ensulsiat. Un sector de la nostra canalla té consciència que l'escola no li serveix per al futur i que en el millor dels casos no se li ensenya el que li caldria per anar endavant. Les demandes dels alumnes poden no coincidir amb la dels pares, ni menys encara amb les que oficialment consten en els programes d'ensenyament.

En d'altres ambients socials més ben situats l'increment de la competitivitat és una realitat recollida oportunísticament per alguns centres escolars on la selecció es fa més dura. Les tensions sobre el mestre han de ser fortes, més encara si ens imaginem que ha estat format a partir de posar la cooperació en el centre dels seus valors educatius.

No debades el malestar entre els estudiants s'ha començat a manifestar a casa i a fora i en són exponent les manifestacions i conflictes en els centres d'ensenyament mitjà que aquest final de 1986 i inici de 1987 ens ha portat.

La generalització de les noves tecnologies basades principalment en la informàtica és una element més de tensió per a un professional que veu amenaçat el cor mateix del rol tal com li han ensenyat, és a dir com un transmissor de la informació i com un facilitador de l'aprenentatge dels petits.

Una segona font de conflictes i tensions en el paper del mestre ha d'afectar sens dubte la temàtica de la formació ideològica dels alumnes. La crisi general de valors, els canvis de mentalitat i la rapidesa diferent a adaptar-se per part de diferents sectors socials, han de repercutir per força en un ensenyant al qual es demana neutralitat ideològica en uns casos i respecte a un ideari uns altres mentre es troba a classe uns alumnes sotmesos a moltes pressions informa-

tives, en un món de canvi, en unes edats difícils, en un context social que no integra, i amb pressions addicionals dels pares d'aquests mateixos estudiants.

Fet i fet, el paper del mestre a la Catalunya d'avui no és pas, ni de bon tros, un conjunt de pautes de conducta ben definides culturalment i coherents en elles mateixes, sinó més aviat un encreuament de demandes contradictòries i extraoficials producte d'una època de mutacions històriques importants.

II) Els futurs mestres

Els nous professionals del magisteri ¿están preparats adequadament per enfrontarse a aquests desafiaments?

En una recerca realitzada en el marc de la Universitat Autònoma de Barcelona¹ sobre els estudiants de magisteri hem esbrinat alguns aspectes que poden ser interessants en relació als temes que ens ocupen.

La recerca pretenia comparar els alumnes de magisteri amb els de les altres carreres per tal de veure si els primers presentaven unes actituds més favorables a l'autoritarisme com a conseqüència d'haver escollit una professió on es pot preveure un cert control sobre altres persones.

Els resultats no han estat totalment d'acord amb la hipòtesi, però sí que han mostrat algunes associacions d'interès. Una d'aquestes ha estat la gran diferència entre els estudiants de magisteri i els de Lletres en la tendència a la rigidesa, que podríem definir com la dificultat per adaptar-se als canvis. En aquest sentit les alumnes, sobretot, de l'escola de mestres presenten una forta tendència a la rigidesa associada a la poca definició en les pròpies actituds i la inseguretat en les conviccions. Ambdues coses estan associades també amb l'estatus social més baix i amb l'assistència a escoles poc estructurades.

Sense pretendre sobrevalorar aquests fet,⁵ sembla que es pot afirmar que un nombre important d'estudiants de magisteri no presenten les actituds més adequades per enfrontar-se a la situació descrita en la primera part.

(1) J.M. Masjuan, *Els estudiants de magisteri i les actituds autoritàries*, Tesi Doctoral. U.A.B. Bellaterra, 1985.

III. A manera de reflexió

Cinc aspectes se m'acuden com a estimulants per a la reflexió i sobre els quals s'haurien de prendre mesures polítiques amb una certa fermesa i rapidesa:

a) Quins han de ser els continguts de l'escola elemental? Com combinar uns elements comuns a tothom en una gran diversitat de situacions?

b) Seria interessant que l'alumnat de magisteri fos més variat pel que fa al sexe i a l'origen social? Què caldria fer per aconseguir aquest objectiu?

c) Com ha de ser la carrera de mestre i com s'ha de relacionar amb altres estudis que tenen a veure amb la professió?

d) Com es podria aconseguir que el mestre fes, de tant en tant, una feina diferent de l'ensenyament?

e) Com caldria treballar a les escoles de magisteri amb les actituds dels alumnes? Com caldria preparar-los perquè consolidessin una filosofia pròpia, ferma encara que no dogmàtica? Com caldria preparar-los perquè tinguessin recursos de cara a la gestió dels centres, de cara a conduir reunions, recursos per analitzar realitats socials diferents...?

Col. TRIA LA TEVA AVENTURA

EL TRON DE ZEUS
TIMUN MAS

VIATGE A STONEHENGE
TIMUN MAS

Col. RESOL EL MISTERI

EL MISTERI DE LES GALETES DE XOCOLATA
TIMUN MAS

EL SECRET DEL MONSTRE DEL LLAC LOON
TIMUN MAS

DARRERES NOVETATS

PER AL

DIA DEL LLIBRE

Col. DOS + UNA =

Editorial TIMUN MAS, S.A.
Castillejos, 294 08025 Barcelona

Llibres per a una escola en transformació

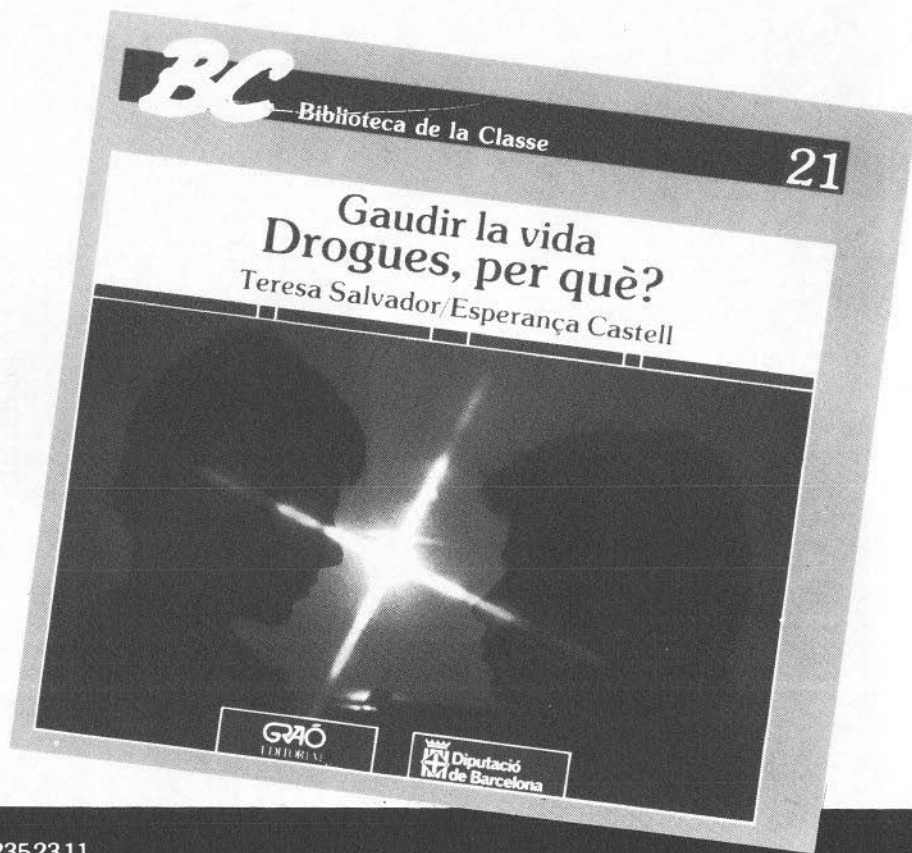
No n'hi ha prou de parlar de renovació a l'escola. Necessitem noves alternatives per a dur-la a terme.

BC, Biblioteca de la Classe, un material que desenvolupa temes monogràfics per a treballar a les aules.

- Adequat al procés d'aprenentatge.
- Que possibilita una pedagogia de la investigació.
- Amb propostes de treball interdisciplinari.

GRAÓ
EDITORIAL

 **Diputació
de Barcelona**
Servei d'Ensenyament i Investigació



Per a més informació adreceu-vos a:
GRAÓ EDITORIAL, c/ de l'Art, 81, baixos — telf. 2352311

NOVETATS DE SANT JORDI 1987

APUNTS

ELS CASTELLS D'OSONA. Una aproximació didàctica
Alumnes de l'Escola Universitària Balmes

EL LLIBRE DE LA TEVA VIDA. Introducció a la història
Gemma Cànoves, Ramon Rial, M.A. Verdaguer,
Dolors Viladomat

TEXTOS PEDAGÒGICS

LA FUNCIO DE GLOBALITZACIO I ALTRES ESCRITS
Ovide Decroly

INTERSECCIONS

ELS GRANS ESCRITORS I L'ESCOLA
Jaume Carbonell, Ricard Torrents, Toni Tort, Jaume Trilla



EUMO EDITORIAL

**Carrer de Miramarges s/n Tel. (93) 886 07 94
08500 Vic**

EL BOSC, UN AMIC QUE SEMPRE ENS ENSENYA

DEL BOSC, QUÈ EN FEM?

Els estralls que any darrera any provoquen els incendis forestals a la comarca del Bages poden portar-nos, de seguir aquest ritme, a escriure les darreres paraules de la carta de l'indi Seattle al president dels EEUU.: «... s'acaba la vida i comencem a sobreviure.»

Molt s'ha discutit, es discuteix i es discutirà sobre les causes i conseqüències dels incendis forestals. Des de la perspectiva educativa hi ha un treball que resulta clau en qualsevol estudi de prevenció: la conscienciació dels infants. Conscienciació a través del coneixement de la natura, no com a concepte teòric, ans al contrari, com els seus components s'interrelacionen i com la seva destrucció porta aparellada la destrucció de l'home.

En aquest objectiu vàrem coincidir, ara farà un any, la Casa de la Natura del Bages i l'Aplec de Mestres del Bages dins una campanya més ampla: «Per un Bages Viu». Ens vàrem plantejar quina podria ser l'aportació d'ambdues entitats i quines podrien ser les propostes a fer a les escoles de la comarca per a treballar aquest tema. Sorgiren dues accions concretes:

- Un exposició per visitar i treballar a la Casa de la Natura del Bages.
- Un dossier, «El Bosc, un amic», per a donar a conèixer el màxim d'informació i propostes de treball, per a poder realitzar una tasca seriosa a les escoles de la comarca.

Per últim ens va semblar adient que tot el treball que es va anar realitzant es recollís en una exposició en el marc de l'acte final de la campanya «Per un Bages Viu», en la qual participaren les següents escoles: C.P. Francesc Barjau, C.P. Pare Algué, C.P. Puigberenguer, Llar d'infants

Picarol, Llar d'infants l'Espurna, Escola Santa Rosa de Lima (de Manresa), Escola Paidos de Sant Fruitós de Bages, C.P. Sitges Homedes de Callús, Escola del Carme d'Artés, C.P. Catalunya de Navarcles, C.P. Riu d'Or de Santpedor, C.P. Mare de Déu del Carme de Sant Joan de Vilatorrada, Col·legi. P. Pompeu Fabra del Pont de Vilomara, C.P. Sant Vicenç, de Sant Vicenç de Castellet.

SÍNTESI DEL DOSSIER

Presentació

Carta del cap indi Seattle al president dels EEUU escrita l'any 1854 en la qual es palesa, amb clarívidents paraules, que la preocupació per l'harmonia home-natura no és un fet recent. Resulta exemplificador com un suposat «salvatge» dóna una lliçó d'ecologia — molt abans que s'inventi el mot — al suposat «home civilitzat». La lliçó pot resumir-se en dues frases: «La terra no pertany a l'home, és l'home qui pertany a la terra.»

Tema 1: *El bosc és vida*

Aquest tema, dividit en cinc apartats, pretén donar a conèixer que un bosc no és només un conjunt d'arbres, sinó una societat realment complexa en la qual tots els seus elements — animals, vegetals i minerals — estan íntimament relacionats i en la qual el sòl és l'aportador primari d'energia.

- a) Gràfic 1. L'ecosistema simplificat del bosc.
- b) El bosc com a ecosistema (comentari del gràfic 1).
- c) Descripció de diferents menes de boscos.
- d) El bosc és una societat (text per als alumnes.).

e) Gràfic 2. Creixement comparat del pi i de l'alzina.

En els apartats a) i b) el mestre té a la seva disposició un resum per a interpretar els cicles fonamentals de l'ecosistema: el de l'aigua, el de l'oxigen i el carboni (fotosíntesi) i el del reciclatge de la matèria orgànica, així com de les diverses xarxes tròfiques que s'hi poden generar.

Els apartats c) i e) serveixen per a diferenciar els arbres més comuns que formen els nostres boscos: El pi blanc, l'alzina i el roure. Tanmateix es posa en relleu la diferent resposta d'aquests arbres pel que fa a les plantes que creixen en el seu sotabosc, la producció d'humus, el seu comportament davant el foc i el seu creixement. Tot això amb el propòsit de donar als alumnes alguns elements de judici que li permetin esbrinar quines espècies són les més convenients per a l'equilibri ecològic del nostre entorn.

Tema 2: *El bosc ens dona vida*

Aquest tema és dividit en dos blocs sota un mateix denominador: Els beneficis que ens proporcionen els boscos, tant a l'home en particular com a la biosfera en general. En el primer bloc tenim:

a) Gràfic 3. Esquema dels aprofitaments del bosc.

b) Problemàtica de l'explotació forestal.

En l'apartat a) es respon bàsicament a dues preguntes: Què hi podem fer, al bosc? Què en podem treure?. L'apartat b) és una breu exposició sobre l'estat actual de l'explotació forestal.

En el segon bloc, i mitjançant gràfics, s'exposen algunes de les conseqüències beneficioses per a la vida en el planeta —i per tant també per a l'home— que ens proporcionen els boscos:

a) Gràfic 4. El bosc evita l'erosió i les inundacions.

b) Gràfic 5. El bosc evita les secades i la desertització.

c) Gràfic 6. El bosc controla la proliferació de plagues als conreus.

d) Gràfic 7. El bosc afavoreix les pluges.

e) Gràfic 8. El bosc ajuda a renovar l'aire contaminat de les ciutats.

Del tema 3 al 6 es recullen diverses valoracions i opinions entorn dels incendis forestals que pretenen clarificar-ne les causes i conseqüències, així com exposar els criteris bàsics en què es basen les tasques de prevenció i repoblació.

Tema 3: *Per què es crema el bosc?*

a) Per què es cremen els boscos?

b) Repercussions d'un incendi forestal i repoblació del bosc.

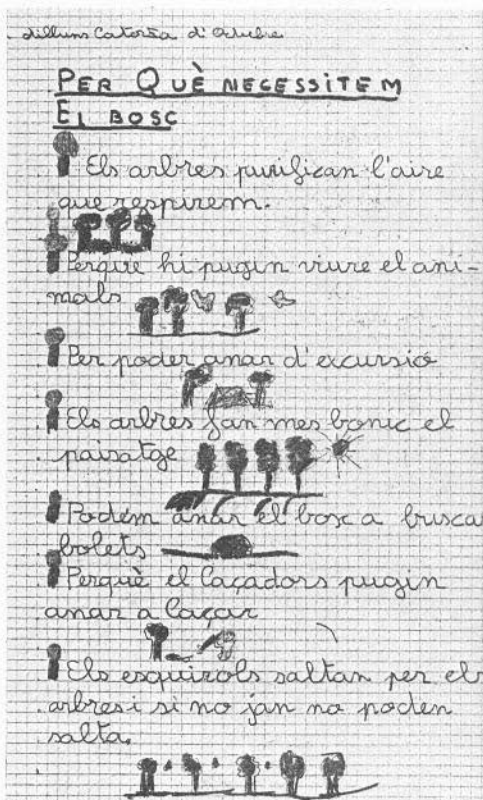
Tema 4: *Conseqüències de l'incendi.*

Tema 5: *La prevenció dels incendis.*

Tema 6: *La reforestació.*

a) La repoblació.

b) Gràfic 9. La reforestació natural.



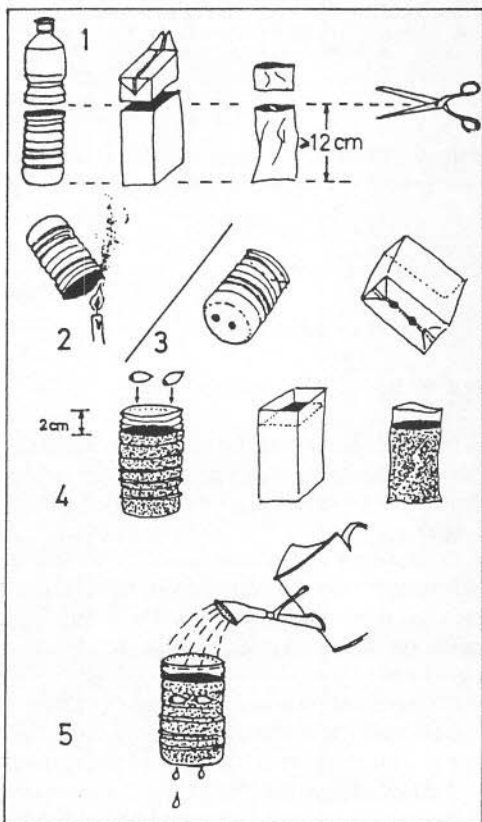
Tema 7: Els incendis a la nostra comarca.

En aquest tema es proposa un exercici per poder copsar l'abast dels incendis a la comarca del Bages, en un mapa quadriculat, i on cada quadrat representa un quilòmetre quadrat. Per altra banda es relacionen el nombre d'hectàrees cremades durant l'any 1985 en els diferents municipis.

Experiències

En aquest apartat s'inclou:

- Algunes propostes d'observació en una visita a un bosc cremat.
- Passos a seguir per a la construcció d'un planter i el seu posterior trasplantament.
- Recull d'experiments que ajuden a conèixer millor la vida de les plantes.



Bibliografia

Finalment se citen les referències bibliogràfiques que han ajudat a confeccionar el dossier i que permeten als mestres que ho desitgin ampliar la informació.

COM FER NÉIXER UN ARBRE AL MIG DE LA CLASSE

Aquesta experiència ha estat realitzada amb nens de 3r. d'EGB, però val a dir que és vàlida per a qualsevol curs, atesa la seva simplicitat i la claredat dels seus objectius.

Objectius

Arribar a estimar més la natura estudiant de manera pràctica el creixement dels arbres. Veure les dificultats de la repoblació.

Experiència. Material que utilitzarem:

- a) Glans d'alzina (podien haver estat d'altres llavors, com pinyons, glans de roure).
- b) Envasos (ampolles de plàstic) d'aigua o llet (mai de detergents, lleixius ni d'altres productes tòxics).
- c) Terra rica en humus.

Durant un mes vam estar treballant el dossier «El bosc, un amic», però abans d'acabar la feina els nens ja s'havien plantejat què podíem fer —que es trobés al seu abast—, per col·laborar en la recuperació del bosc. Havíem estudiat la dificultat de la repoblació amb llavors, la qual cosa els féu descartar la possibilitat d'anar a plantar glans directament al bosc. Per tant, ells mateixos veieren la necessitat de plantar arbres una mica fets. I així sorgí la idea de fer un planter a classe, per tal de trasplantar-lo al bosc el curs següent.

Un cop presa la decisió, tirar-ho endavant fou fàcil.

Les glans les portaven els nens. Les anaven a buscar en sortir de l'escola. I malgrat no ésser l'època apropiada en portaven moltíssimes. Les

haguérem de seleccionar perquè n'hi havia moltes de corcades. Tanmateix, després d'aquesta operació, encara ens quedaren unes 70 glans bones per a plantar.

Al mateix temps que recollíem glans també fèiem recollida d'envasos de llet i aigua. En pocs dies n'aplegàrem 25 o 30. Els tallàrem (deixant 12-25 cm d'alçària) i amb un clau gruixut escalat, férem tres forats al cul de cada pot per tal que pogués sortir l'aigua quan els reguéssim.

Per agafar la terra sortírem tota la classe una tarda i anàrem a un alzinar prop del poble. Un cop a classe, omplírem els envasos deixant uns 2 cm per poder regar.

Finalment enterràrem tres llavors per envàs a una profunditat de dues o tres vegades el gruix de la llavor i ho regàrem abundantment. A partir d'aquell moment els nens tingueren molta cura d'anar regant sense haver-los-ho de recordar. La terra havia d'ésser sempre humida (regàvem una vegada per setmana).

L'ideal hagués estat tenir-les fora, però com que la nostra escola físicament no ho permet, les deixàrem dins la classe, al costat de la finestra. De tant en tant les trèiem a l'ampit, com qui espera les flors més boniques.

Sense falta els nens cada dia miraven els pots, a veure si hi havia novetats. Quina il·lusió quan al cap de dues setmanes veiérem néixer la primera plàntula! Amb el temps nasqueren onze alzinetes de les setanta que havíem plantat. La proporció és petita..., però val la pena: amb els nens, que n'han tingut tanta cura, aquest hivern les trasplantarem al lloc on algun dia fou bosc.

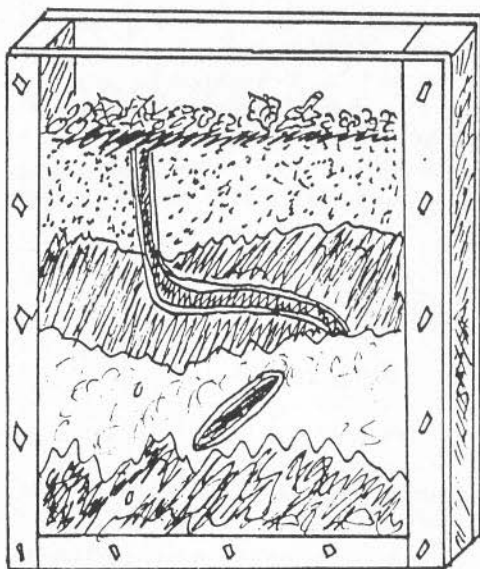
ELS CUINERS DEL BOSC; ELS CUCS DE TERRA

Aquesta experiència ha estat realitzada amb nens de 4t. d'EGB.

Objectius

Observar la transformació de la matèria orgànica en humus, dins el procés d'alimentació dels cucs de terra (descomponedors).

Observar la barreja de les capes de terra per



VIVER DE CUCS DE TERRA: Tall vertical de sol. (Dibuix extret del llibre: «Guia pràctica il·lustrada para LOS AMANTES DE LA NATURALEZA» de Editorial BLUME. (Les modificacions són de l'autor.)

enfonsament i com s'aireja aquesta a causa de la construcció de galeries per part dels cucs.

Experiència

Tingué dues parts:

a) Construcció d'un viver de cucs

Material necessari: 3 fustes de les mesures següents: $30 \times 3 \times 4$ cm, 2 trossos de vidre-plàstic (transparent i resistent d'uns 30 cm^2) i uns 30 cargols.

Consells per a la construcció: Per foradar el vidre-plàstic cal utilitzar primer una barrina i després una broca fina per evitar que es trenqui. La gràcia del viver està a fer-ho prim, de poca distància entre vidre i vidre (uns 3 cm)

Un cop construït el viver vam demanar als nens que portessin diferents tipus de terra, procurant que uns portessin sorra i altres terra amb grava.

A classe vam omplir el viver fent capes de terra de 3 a 5 cm de gruix i ocupant tota l'amplada,

procurant que les capes de sorra i de grava esti-guessin separades per capes de terra. La prime-ra sorpresa dels nois va ser veure els distints co-lors de les capes i com es ressegueixen els límits de cada capa. (És important no omplir el viver fins dalt, ja que s'escaparien els cucs i no s'hi po-dria posar fulles.) S'encarregà als nois que anes-sin a «caçar» dos o tres cucs de terra i a recollir herbes i fulles. L'endemà vàrem posar els cucs de terra i recollir herbes i fulles. Al dia següent vàrem posar els cucs al viver i els vàrem donar menjar, al mateix temps vam regar el viver.

Com que vàrem fer «un tall vertical del sòl», hi posàrem un drap per deixar els cucs a les fos-ques (varem poder comprovar com una vegada adaptats els cucs, tant era que els tapéssim, «tre-ballen igual»).

b) Observació i conservació

Una vegada per setmana, en un període de dos

o tres mesos, destapàvem el viver per compro-var el que anava passant; la formació de galeries, les fulles que s'havien assecat (degradació) o que les havien rossegat els cucs, l'aparició de petites boletes (els excrements dels cucs), etc.

Vam apuntar aquestes observacions periòdi-ques en un mural instal·lat a la classe.













Pel que fa a la conservació del viver, s'havia de regar cada dos o tres dies, però procurant que no quedés xop, sinó simplement que la terra man-tingués la humitat.

EL BOSC CREMAT TAMBÉ ENS ENSENYA

Una de les millors experiències per treballar el tema del bosc és la visita a un bosc cremat (mal-grat que ens agradaria que no es pogués fer per manca de boscos incendiats).

Aquesta experiència, tal com la presentem se-guidament, l'han realitzat els alumnes del Cicle Mitjà, però també és vàlida per a qualsevol cicle

Que passa quan un bosc és cremat Tema 12.

-  - El fum del foc contamina l'aire que respirem. ~~respirem.~~
-  - es molt perillós per la gent que viu a la vora i pels bombers. 
-  - Els animals es moren o marxen. 
-  - No hi podem anar d'escurcio. Ens queden ben bruts quan toquem un pi. 
-  - El bosc cremat molt lleig el paisatge 
-  - es molt perillós ^{quan} per es bala foc aprop d'un col·legi.
-  Quan ens quedem sense bosc l'aire que respirem no es tan net. 

només cal plantejar-se distints aspectes de treball).

En el nostre cas serví per a tancar el tema i constatar tot allò que havíem estudiat. També pot servir com a motivació inicial per a l'estudi del bosc.

La sortida es féu des del Pont de Vilomara a Sant Jaume de Vallhonestà, seguint l'antic camí ral. L'itinerari és tot per bosc cremat, excepte els primers deu minuts, el qual serví per a fer les comparacions adients.

Aquests varen ser els aspectes que hi treballarem:

— Comparació de diverses sensacions percebudes durant tota la sortida, amb la dels primers deu minuts de camí:

a) Visuals: colors dominants (grisos i negres). Desolació paisatge mort...

b) Tàctils: en tocar qualsevol cosa amb les mans se'ns tenyien de negre.

c) Auditives: no sentíem els sorolls del bosc. Silenci.

d) Olfactives: no sentíem les aromes del bosc, només l'olor de fusta carbonitzada.

e) Gustatives: no podíem collir ni menjar fruits del bosc (pinyons, glans, bolets, cireres d'arboç...).

f) Sentiments: trist, angoixa, impotència...

— Comprovació de l'inici de l'erosió del sòl i la sequedat del terreny a causa de la pèrdua de la capa vegetal.

— Comprovació de l'escassa existència d'animals vertebrats i invertebrats i veure les restes d'alguns animals morts durant l'incendi, sobretot cargols i cargolines.

— Observació dels llocs menys carbonitzats: obagues i pendents.

— Observació dels forats que trobàvem en el sòl, la majoria d'ells producte de la combustió de soques i arrels.

— Observació de les plantes que havien tornat a rebrotar (roures, alzines, garric, arboç...) i per quin mecanisme ho havien fet.

— Observació dels elements de l'antiga arquitectura agrària que ara havien quedat al descobert (tines, barraques, feixes, dipòsits d'ensulfatar, canals de drenatge...).

— Observació de les vies de comunicació que en altres temps havien servit per unir tot un conjunt de masies actualment abandonades. També observàrem d'altres aspectes del relleu (serres, rieres, torrents...).

Altres possibilitats

Aquesta sortida també s'ha utilitzat com a punt de partida de força activitats; a continuació us n'enumerem unes quantes, realitzades al Cicle Mitjà i al Cicle Inicial:

— A partir d'un dibuix fet sobre el terreny, a l'Escola es pot fer posteriorment un dibuix del mateix paisatge, però amb una nova composició, la que el nen voldria que tingués aquell bosc cremat que ha dibuixat.

— Debatre a classe quines conseqüències ens porta un incendi forestal.

— Elaborar un collage, on puguem introduir tot allò que els infants han pogut anar descobrint que l'home treu d'un bosc.

— Amb els més petits s'ha treballat l'observació més bàsica dels dos tipus de bosc. S'ha reforçat amb un parell de diapositives que recollien el mateix indret en els dos estats.

— I moltes altres possibilitats que ben segur podrem treure dels mateixos infants, davant el trist espectacle que suposa un bosc cremat.

Mestres de:

Col·legi Públic Pompeu Fabra, del Pont de Vilomara

Col·legi Públic Sant Vicenç, de Sant Vicenç de Castellet

Comarca del Bages

CENTRE OBERT «JOAN SALVADOR GAVINA»

El centre obert «Joan Salvador Gavina» és una institució al servei de la infància, adolescència i joventut marginada, que treballa en el Barri «Xino» des del novembre del 1978.

En aquest centre s'intenta solucionar els diferents casos de marginació, famílies desestructurades, etc., oferint-los atenció sanitària, educació i assessorament en general.

La funció del centre és supletòria, sense deixar l'ambient social i familiar dels nens. Es tracta de donar suport professional dins del mateix ambient desencadenant de les anormalitats problemàtiques que afecten els infants del Barri «Xino».

Es donen classes de reforç per la tarda, ja que la majoria de nens estan escolaritzats, però presenten molts problemes tant per la deficiència dels centres on van com per problemes d'adaptació, personalitat i retard en l'aprenentatge. Tanmateix, se'ls proporciona l'esmorzar, el dinar i el sopar, amb una dieta equilibrada per a garantir una bona alimentació.

El més important és que els nens se senten acompanyats i en un ambient agradable al costat d'altres nens, i no tenen la necessitat d'estar tot el dia pels carrers, amb les conseqüències negatives que això comporta, atès l'alt grau de degradació, marginació i conflictivitat d'aquest barri.

Colònies centre obert «Joan Salvador Gavina»

Del dia 10 al 20 d'agost 15 nens (de 5 a 11 anys), 4 monitors, 1 intendent i 2 cuiners vam estar a la casa de colònies de «La Plana», de Sant Joan d'Oló (Bages).



Diumenge dia 10 ens n'anem de colònies

Tot i que a la llista teníem 20 nens, a l'hora de partir només n'hi havia 13 i dos més que no havien de venir amb el nostre grup. Això va ser degut, en part, a la despreocupació que hi ha per part dels pares i també al fet que molts d'aquests nens el dia abans havien arribat d'unes altres colònies.

Així és que vàrem sortir amb 15 nens.

Durant el viatge es van portar molt bé, estaven tranquils i observaven els llocs per on anàvem passant.

En sortir del Barri «Xino», tot passant per la Gran Via, se senten preguntes com: *¿Qué es esto? Barcelona. Anda, ¡que grande es Barcelona!*

Organització de la colònia

Llevar-se: No vàrem posar una hora estricta per aixecar-nos; seguíem el ritme del grup, encara que cap dia no vàrem passar de les 9,30. Generalment eren lents per vestir-se, però els últims dies es notava que començaven a agafar el ritme. A les habitacions hi havia desordre, ja que la poca roba que tenien els l'havien donada i no la reconeixien.

Se'ls havia de repetir moltes vagades que es rentessin i pentinessin, ja que la neteja personal és un hàbit que no tenen gens adquirit.

Esmorzar: Al principi costava de fer-los anar a taula a les hores. Menjaven molt bé i aquest era l'àpat més tranquil.

Serveis: Vàrem fer quatre grups de serveis: parlar i desparar taula, rentar plats, W.C. i habitacions.

Després de l'esmorzar es feien els serveis per grups. A cada equip hi havia un monitor i els serveis eren rotatius. Des del primer dia ens vàrem proposar fer els serveis amb tots els nens, ja que vàrem creure més educatiu fer-los més a poc a poc i potser no tan bé, que fer-los nosaltres sols més de pressa. Al principi costava que agafessin el ritme, però ho feien amb moltes ganes i interès. Alguns fins i tot van aprendre el ritme de la

rotació i cada dia al matí ja sabien quin servei els tocava.

Piscina: Vàrem poder anar cada dia a la piscina. Generalment hi estàvem dues hores; per a ells era una estona molt relaxant i motivadora a la vegada. Alguns van aprendre a nadar a la colònia.

Dinar: Era força tranquil, a causa del bany, que els relaxava molt, i de la calor que feia, que els deixava una mica aixafats.

Pensem que a les hores dels àpats vam fer l'error de no fer respectar a cada nen un mateix lloc per a seure; això hagués estalviat moltes discussions durant el menjar.

Estones lliures: Van tenir molta importància durant la colònia. Després de dinar es passaven moltes estones fent el que volien: l'entorn que per ells era nou i desconegut els captivava i es passaven llargues estones, tranquils, observant, caçant insectes, recollint mòres, espigues de blat que havien quedat als camps després de la sega... Nosaltres vam tenir clar des del principi que era important potenciar aquestes ganes de conèixer, per això l'activitat de la tarda començava quan ells ja necessitaven una activitat organitzada.

També després de dinar podien utilitzar els jocs de taula, l'estel per a fer volar, feien cabanes, jocs a cuines...

Berenar.

Tallers: Generalment feiem dos grups, un de grans i un de petits. El taller els entusiasmava en un principi, però aviat es cansaven. Tenen un caràcter poc constant en fer les coses i es neguitegen si no veuen el resultat d'un treball al moment de fer-lo. Podem dir que van funcionar força bé, perquè eren pocs a cada grup i es podien atendre les seves demandes.

Dilluns dia 11: taller de construcció de jocs.

Dimarts dia 12: cinema i visita a una granja.

Dimecres dia 13: escultures amb pastilles de sabó i activitats espontànies amb petits grups (passeig, partit de futbol, recollir herbes, fer infusions...).

Dijous dia 14: excursió (grans) al Molí del Perer. La riera, pescar crancs, «bivac»... Collarets (petits)

Divendres dia 15: taller de fotografia (grans) i pintar pedres (petits).

Dissabte dia 16: olímpides.

Diumenge dia 17: visita al poble.

Dilluns dia 18: taller de cistells (grans), pastissos i recollir móres.

Dimarts dia 19: dibuixos i jocs de cucanya.

Sopar: Normalment el sopar era l'hora que estaven més esverats, ja s'havia acabat la calor i era l'hora de treure les energies.

Vetllades: Jocs de nit, amb llinterna i prop de la casa; són nens que tenen molta por a la fosca i als espais que no els són habituals. Cinema. Contes i cançons. Festa-ball.

Dormir: Cada dia al moment d'anar a dormir volien que els acaronéssim, que el donéssim la mà... és la falta d'afecte que tenen. S'adormien bastant ràpid i relaxats.

Característiques generals dels nens

Poca constància en el treball.

Necessitat de sentir-se grans i necessaris. Al mateix temps, a tots se'ls troba amagat una sensibilitat de nen, encara que sovint marcada per la falta d'afecte, per l'agressivitat que han rebut per part dels adults i la pròpia de la seva personalitat en evolució i que no ha estat canalitzada.

Personalitat dèbil.

Necessitat d'imaginar-se mons que no existeixen.

Caràcter inestable.

Molta necessitat d'afecte.

Al principi es mostren distants i desconfien; després de seguida et donen tot el que són.

No tenen orientació espacial.

No coordinen bé els moviments, no el controlen i a molts els costa frenar.

No tenen el control dels esfínters durant la nit.

Molts tenen la mirada trista. Tenen duresa en el caràcter, però en el fons encara amaguen la ingenuïtat, que no han perdut.

Tenen una falsa concepció de la realitat. No saben res del món que els envolta, fora de la realitat crua del barri. A més, la deplorable educació que reben de les escoles religioses de men-



talitat tancada o del caràcter de vegetal que els donen a l'escola pública, els transmet una explicació nefasta de la vida.

Anècdotes

L'Antonio, d'11 anys d'edat, ha descobert que «esos puntitos blancos que hay en el cielo» són les estrelles.

La Nani, de 6 anys, no s'imaginava que els monitors tinguéssim pares: «*Los profes han salido de un huevo?*»

També la Nani: «*¿Y quién fabrica las piedras?*»

Manolo, de 10 anys, pregunta: «*Oye, profe, pronto va a ser mi cumpleaños, no? ¡Hace mucho ya que pasó!*»

Reflexió del grup de monitors

Els nens estan molt més relaxats aquí que quan estan al barri. Es troben en un lloc tranquil; aquest ambient és el contrari del seu.

En general els costa de seguir les activitats que estan programades; s'ha d'insistir molt perquè adquireixin uns hàbits de conducta. Això fa que els horaris no siguin estrictes i que ens atenguem molt al ritme i a les demandes dels mateixos nens.

Pensem que té molta importància el fet de donar uns models de referència segurs per part dels monitors, de donar una imatge i una actuació coherents. Intentem donar afecte, sense caure en l'error de fer sensibleria i de tenir compassió. Trobar la mesura justa és difícil, però ser-ne conscients és ja molt important.

No oblidem la sinceritat que cada educador ha de tenir amb ell mateix; les pautes a seguir

han de ser reals, no fictícies. Més important que allò que es permet o no es permet, és el fet que cada monitor sigui coherent amb ell mateix i a l'hora amb l'equip.

Pensem que és molt important la reunió diària amb l'equip, ja que cal mantenir la unitat de cara al bon funcionament de la colònia.

És important crear un clima familiar, parlar individualment amb els nens i amb el grup en el moment de les assemblees.

És essencial estar atents a les demandes de cada nen i al mateix temps a les del grup. Per això valorem positivament el fet de ser pocs nens a la colònia, cosa que ens va permetre fer una mica realitat tots aquests propòsits.

L'arribada al barri

Un dimecres d'agost a les 8 del vespre. Els nens sabien que tornaven i no en tenien ganes. Alguns somniaven amb uns pares que els estimaven i que els anirien a esperar.

No hi eren.

Al centre no hi havia ningú que els esperés.

Els més grans varen anar-se'n sols. Els petits els vàrem acompanyar.

Ni una cara alegre. Expressions de duresa.

No gosen ni mirar-nos la cara per dir adéu.

Soroll, alcohol, droga, macarres, putes... El Manolo diu: «*Este es mi barrio...*» L'arribada va ser el que més ens va impressionar.

Realment, l'única solució és treure els nens del barri.

Equip de Monitors, Setembre 1986
(Imma, Pep, Auxi, Lucas i Alba)

NOVETATS

Joventut

COL·LECCIÓ: JUVENIL NOVEL·LES

LITERATURA BRASILEIRA EN CATALÀ

EDY LIMA



LA VACA VOLADORA
LA VACA A LA SELVA

LYGIA
BOJUNGA
NUNES



LA BOSSA GROGA
CORDA FLUIXA
LA CASA DE LA PADRINA
ELS COMPANYYS

PREMI
ANDERSEN

LITERATURA ALEMANYA EN CATALÀ

OTFRIED
PREUSSLER



HÖRBE I EL SEU AMIC
HÖRBE, EL DEL GRAN BARRET

LEWIS
CARROLL

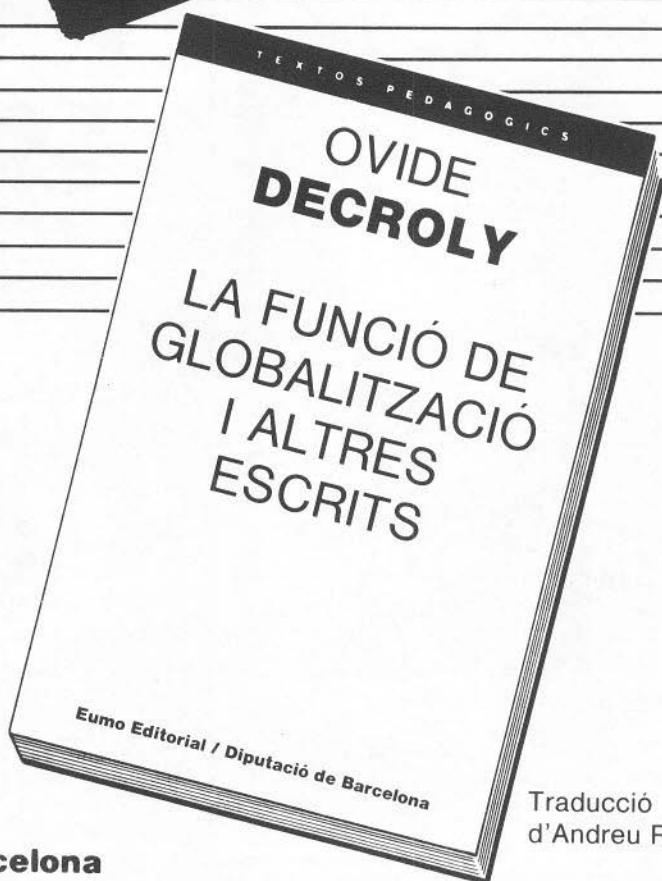


ALÍCIA EN TERRA
DE MERAVELLES
Il·lustracions de LOLA ANGLADA
Traducció de JOSEP CARNER

Editorial **EJ** Joventut

TEXTOS PEDAGÒGICS

La pedagogia de Decroly es basa en els interessos dels infants en funció de les seves necessitats primàries i en la globalització. Fou el creador, també, dels «centres d'interès».

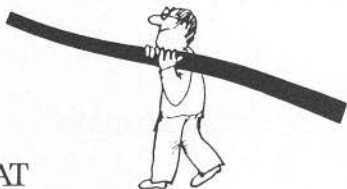


Titols publicats:

- 1 LA DESCOBERTA DE L'INFANT.
Maria Montessori
- 2 MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR.
Alexandre Gali
- 3 DEMOCRÀCIA I ESCOLA.
John Dewey
- 4 ESCRITS PER A EDUCADORS.
Jean Piaget
- 5 EMILI O DE L'EDUCACIÓ.
Jean Jacques Rousseau
- 6 SUMMERHILL. A.S. Neill
- 7 PEDAGOGIA I VIDA.
Joaquim Xirau
- 8 COM GERTRUDIS EDUCA ELS FILLS. Johann Pestalozzi
- 9 PEDAGOGIA DE L'ESSENCIA I PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA.
Bogdan Suchodolski
- 10 LA FUNCIÓ DE GLOBALITZACIÓ I ALTRES ESCRITS.
Ovide Decroly

Eumo Editorial
Diputació de Barcelona

Traducció
d'Andreu Roca



TERCERES JORNADES DE GRUPS DE TREBALL

Tindran lloc els dies 8 i 9 de maig. El dia 8 al vespre se celebrarà una xerrada-debat sobre LA FORMACIÓ DELS MESTRES.

El dia 9, tot el matí, es treballarà el tema de la HOMOGENEÏTAT I LA DIVERSITAT A L'ESCOLA, que serà també el Tema General a l'Escola d'Estiu. Està previst fer treball en grup i posta en comú posterior.

Les Jornades són organitzades pels grups de treball que funcionen a l'Associació durant el curs, i s'obren a tots els mestres que tinguin interès a participar-hi. Es faran a l'Escola de Català de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat», carrer Enric Granados 46, pral. 2a B.

Els interessats a participar-hi telefoneu, si us plau, i se us enviarà el programa definitiu.

ESCOLA D'ESTIU 1987

Enguany s'introdueixen algunes novetats remarcables, tant de fons com de forma.

Novetats de fons:

Renovar les activitats de les diferents etapes, tot seguint l'esquema d'altres anys. Tastaolletes, Calaix de Sastre, temes nous i innovadors en cada cicle, etc. La Comissió d'Escola d'Estiu —de la qual en són membres, entre altres, els coordinadors de les Etapes, dels quals ja hem parlat en altres ocasions—, vetlla per aquesta renovació de mètodes i continguts constant.

Organitzar un Tema General sobre HOMOGENEÏTAT I DIVERSITAT A L'ESCOLA, que pretén apro-

fundir en el treball dels mestres i de l'escola en general, sobre com s'acullen a l'escola les diversitats dels nens, no només els que tenen dificultats o handicaps, sinó els que tenen diferents ritmes, diversos graus de maduració, orígens desiguals... I com l'escola ha de ser compensadora i a quins nivells ha d'arribar de manera que totes les necessitats educatives i instructives quedin mínimament cobertes. La intenció és que el treball no quedi tancat dins els grups que hi participin directament, sinó que tota l'Escola d'Estiu en respiri les discussions i l'ambient. El Diari de l'escola d'Estiu se'n farà ressò quotidianament, i dues o tres vegades durant l'Escola d'Estiu es passaran enquestes a tots els alumnes i professors, que ajudin a reflexionar sobre el tema a tothom, i ajudin als participants dels grups a recollir més informació per al seu treball. (El primer «entrenament» per al Tema General tindrà lloc en les Jornades de Grups de Treball de les quals parlem més amunt.)

Algunes tardes se celebraran, a nivell ciutadà, xerrades a càrrec de persones especialitzades del país i de fora, sobre el mateix tema, dirigides a tots els ciutadans interessats.

Novetats de forma (que influeixen en el fons):

Locals. Pel que sembla, els darrers anys, la Universitat no acaba de satisfer a ningú, donat que les Escoles d'Estiu són menys nombroses perquè se'n fan moltes a tot Catalunya. Els locals de Pedralbes dispersen molt i no permeten un lloc de trobada i acolliment dels assistents. Això ha fet que enguany es proposi fer l'Escola d'Estiu a l'Institut de BUP i Escola de F.P. que hi ha situades al que era abans el Patronat Ribas. Pensem que allà hi haurà espais adequats.

Horari. En vista que els darrers anys les tardes eren poc concorregudes, es vol fer l'experiència que Escola d'Estiu només als matins, llargs, i dividits en tres espais de temps pels cursos, amb una bona estona entre el primer i el segon.

De moment, això és tot. Anirem donant notícies més concretes en properes edicions.

Editorial Casals, S. A.

NOVETATS

Quaderns de lògica

Material de llenguatge.

M. Ginesta

M. J. Espelt.



Gatet Mixet 2

Material per a l'adquisició
del llenguatge.

M. Abeyà, A. Prat, F. Rifà.

Pot de pintura

Expressió plàstica.

M. Ginesta.

M. J. Espelt.

F. Cuadrado.



Editorial Casals, S. A. Casp, 79. 08013 BARCELONA. Tel. 232 37 13

PROGRAMA D'EDUCACIÓ SANITÀRIA A LES ESCOLES DE SANTA COLOMA DE GRAMENET

Una experiència de col·laboració
de pares, mestres i sanitaris

1. Introducció

L'evolució del concepte de salut els darreres anys,¹ l'impuls que ha rebut la promoció de la salut i la potenciació dels moviments de renovació pedagògica a l'escola, situen l'educació per a la salut a l'escola com un instrument imprescindible per a la millora de la salut individual i col·lectiva.

En l'actualitat s'entén l'educació per a la salut com un procés d'aprenentatge² que té la finalitat d'aconseguir comportaments individuals conscients, destinats a mantenir i promoure condicions positives de salut en la comunitat, tot estimulant els processos de participació per eliminar els riscos ambientals, físics i socials.³

L'escola és un lloc idoni, com a grup homogeni, per desplegar una estratègia educativa per a la participació⁴ ja que la gran població implicada, alumnes, mestres i pares està exposada a factors de risc comuns.

A més l'escola és l'única institució que recull pràcticament la totalitat de la població infantil durant un nombre considerable d'anys, en els quals es defineixen hàbits i actituds que conformen la personalitat dels nens. Cal destacar

també l'excel·lent oportunitat que ofereix l'escola, ja que disposa de mitjans i espais formatius que faciliten que l'educació sanitària s'integri en l'educació global del nen.

Per totes aquestes raons esmentades, l'any 1983 vam iniciar a les escoles de Santa Coloma de Gramenet una acció concreta i continuada d'educació sanitària, de la qual explicarem a continuació la metodologia emprada, les dificultats operatives sorgides en el seu desenvolupament, com també alguns resultats de l'avaluació feta al cap de tres anys de començar l'experiència.

2. Com va néixer el programa

A Catalunya, des de fa alguns anys, s'han dut a terme diverses experiències d'educació sanitària a l'escola, però la majoria de les vegades aïllades i puntuals. Destaca, tanmateix, el Projecte de Programa d'Educació Sanitària dissenyada el 1980 per la Generalitat (Departaments d'Ensenyament i Sanitat i Seguretat Social). El 1984, un cop experimentat, aquest ambiciós programa rep suport legal⁵ i simultàniament es publica un document destinat als professors.⁶

Durant l'experimentació⁷ el Programa d'Educació Sanitària dissenyat per la Generalitat va demostrar ser un marc teòric adequat, tant en

1. OMS. Oficina Regional para Europa, *Glosario de promoción de la Salud*, «Salud», núm. 15 (desembre 1985) (suplements).

2. *Conclusiones de les Jornades catalano-italianes*, L'Alguer 1982.

3. FERRARI, A., *Finalidad y métodos de educación sanitaria en la enseñanza (Jornadas de salud comunitaria: Salud escolar)*, Madrid 1983.

4. Diputación General de Aragón, *Principios y metodología de la educación para la salud en la escuela*, Dirección General de Salud Pública de la D.G.A., Huesca 1986.

5. Ordre del Departament d'Ensenyament de 25 de maig de 1984, DOG 453 (18-7-84), p. 2115.

6. Generalitat de Catalunya, *Orientacions i programes per a la salut a l'escola*, Departament d'Ensenyament, Barcelona 1984.

7. *Avaluació del Programa d'Educació Sanitària a l'Escola* (resum), «Butlletí dels mestres», núm. 181 (1983), p. 7-8.

l'aspecte metodològic com en els continguts, però han sorgit dificultats per a la seva integració concreta a les escoles de Catalunya, que han destacat els mateixos membres de la Comissió de redacció i seguiment del Projecte.⁸

Podríem citar, com a més importants, la falta d'adequació a la realitat concreta de les escoles (estructural, de recursos, etc.) i d'infraestructura de dinamització i coordinació del programa.

No s'hi considera cap via de participació dels pares en el programa i, d'altra banda, el professorat que havia de dur-lo a terme no està sensibilitzat ni preparat per a aquesta tasca (no hi ha espais de formació en educació sanitària de manera generalitzada).

El projecte d'educació sanitària de la Generalitat de Catalunya ha possibilitat tanmateix el desenvolupament d'experiència d'educació sanitària en les comunitats en què els ajuntaments han decidit adequar el programa a la realitat concreta de la ciutat, i paral·lelament resoldre les dificultats organitzatives de coordinació, sensibilització i formació del professorat, destaca des més amunt. L'experiència de Santa Coloma de Gramenet és un exemple en aquest sentit.

A la nostra ciutat, durant el curs escolar 83-84, per iniciativa de l'Equip Municipal de Salut Escolar (EMSE) i del Casal del Mestre (constituït per mestres dels moviments de renovació pedagògica), es va crear un Grup de treball d'Educació per a la Salut, format per mestres i personal sanitari locals amb el propòsit d'elaborar, sobre la base del Projecte de la Generalitat, un Programa d'Educació Sanitària per a les escoles de la ciutat.

3. Àmbit d'actuació i població

Santa Coloma de Gramenet és una ciutat de 140.613 habitants,⁹ dels quals gairebé el 50 %

procedeix de la immigració, i amb una estructura d'edat relativament jove (62,4 % entre 15 i 64 anys). Els nivells socio-econòmics es troben per sota de la mitjana catalana, i solament l'1,5 % de la població té estudis de grau mitjà o superior.¹⁰ La crisi econòmica ha tingut un fort impacte a la ciutat, i la taxa total d'atur és del 26 %.¹¹

Presenta pocs recursos propis (no hi ha indústries importants), fet que obliga a una gran mobilitat diària de la població treballadora i són escasses les possibilitats d'incidència, des de l'àmbit social, en la promoció laboral dels treballadors.

La ciutat disposa de pocs equipaments de serveis, però té una història recent de moviment associatiu i reivindicatiu.

La població objecte del programa la constitueixen aproximadament 18.000 nens d'ensenyament primari de les trenta-tres escoles públiques de la ciutat.

D'aquests, el 34 % és de cicle inicial (pre-escolar, 1r. i 2n. curs), el 35 % del cicle mitjà (3r., 4t. i 5è.) i el 31 de cicle superior (6è, 7e. i 8è.).

Altres poblacions objectiu on incideix el programa són els 800 professors de les escoles públiques i els pares dels nens en edat escolar (entre 20.000 i 24.000 pares).

4. Finalitats del programa

El programa té una doble finalitat: que els escolars d'EGB adquireixin els hàbits i actituds bàsics per a la promoció de la salut individual i col·lectiva, i integrar l'educació per a la salut en el programa global de l'ensenyament general bàsic.

5. Contingut del programa

El Grup d'Educació Sanitària de Santa Colo-

8. BOIXADERAS, R.; FORTUNY, M., *El programa d'Educació sanitària a l'Escola*, Barcelona 1985.

9. Corporació Metropolitana de Barcelona, *Dades estadístiques del padró de 1981 dels municipis de la CMB*, vol. I, Barcelona 1982.

10. Ajuntament de Santa Coloma de Gramenet, *L'ensenyament a Santa Coloma. Recull de dades*, Servei d'Ensenyament, Santa Coloma 1985.

11. Ajuntament de Santa Coloma, *Participació dels pares en la salut a l'escola*, Santa Coloma 1986.

ma, sobre la base del programa de la Generalitat i considerant altres experiències, va establir un programa que tracta del desenvolupament progressiu de nou temes:

1. Higiene
2. Alimentació i nutrició
3. Prevenció de les drogodependències
4. Salut sexual
5. Prevenció d'accidents i primers auxilis
6. Salut mental
7. Salut i medi ambient
8. Prevenció i control de malalties infeccioses
9. Activitat, descans i desenvolupament físic.

Aquests grups temàtics se sobreposen en gran part, però constitueixen unitats de continguts bastant diferenciats. Per aquest motiu es va considerar cada grup com un *subprograma específic* amb objectius, activitats i sistemes d'avaluació propis.

6. Estratègia de programació

Es va establir una estratègia de programació i d'integració progressiva dels diversos subprogrames en les escoles: els temes s'abordarien d'un en un. S'elaboraria cada curs escolar un subprograma seguint un calendari de prioritats temàtiques.

El desplegament de cada subprograma consta de tres fases:

- a. elaboració (un curs escolar)
- b. experimentació (un curs escolar)
- c. generalització (diversos cursos).

6.1. Fase d'elaboració teòrica

La duu a terme un grup multidisciplinari format per mestres, sanitaris i altres professionals (psicòlegs, tècnics sobre el tema a programar...); inclou: investigació i recopilació bibliogràfica, assignació d'objectius per cicle, disseny d'activitats per cicle i orientades per matèries (llengua, matemàtiques...), elaboració i recopilació de material didàctic de suport a les activitats i

disseny del sistema d'avaluació continuada.

Aquesta fase d'elaboració acaba amb l'edició d'un dossier per als mestres (Dossier: subprograma d'higiene, subprograma d'alimentació i nutrició, etc.).

6.2. Fase d'experimentació

Un cop elaborat, el subprograma es desenvolupa en un grup d'*escoles experimentals* o «pilots» (1 curs), en les quals s'avalua l'efectivitat i simultàniament s'estudia un grup d'*escoles control* (característiques similars a les experimentals) que no segueixen el subprograma, i es valoren les diferències que existeixen entre les tendències dels dos grups.

En l'avaluació de l'efectivitat del programa, es fan servir enquestes de coneixements, hàbits i actituds, en una mostra representativa d'alumnes, al començament i al final del curs, simultàniament en les escoles «experimentals» i «control».

Per avaluar el procés d'implantació del projecte trimestralment es passa una enquesta als mestres de les escoles experimentals sobre: idoneïtat dels objectius, activitats realitzades, integració de les activitats en el programa global de l'ensenyament bàsic, aspectes organitzatius i de coordinació en la seva escola i valoració global del subprograma.

6.3. Fase de generalització

Un cop experimentat i modificat adequadament, el subprograma es presenta en els claustres de professors i es va introduint progressivament en totes les escoles de la ciutat.

En aquesta fase el sistema d'avaluació continuada es duu a terme mitjançant reunions trimestrals dels Coordinadors del Subprograma en les diferents escoles (cap d'estudis de les escoles) i una enquesta anual de seguiment a tots els mestres que duen a terme el Subprograma.

La seqüència prevista per al desenrotllament dels nou Subprogrames està representada a la taula 1. En cada curs escolar s'inicia un subprograma, i caldran onze anys per a desenrotllar en la seva globalitat el programa d'educació sanitària prevista.

CURS	ELABORACIÓ	EXPERIMENTACIÓ	GENERALITZACIÓ
83-84	Higiene		
84-85	Alimentació i nutrició	Higiene	
85-86	Prevenió de les drogodependències	Alimentació i nutrició	Higiene
86-87	Salut sexual	Prevenió de les drogodependències	Alimentació i nutrició
87-88	Prevenió d'accidents	Salut sexual	Prevenió de les drogodependències
88-89	Salut mental	Prevenió d'accidents	Salut sexual
89-90	Salut i medi	Salut mental	Prevenió d'accidents
90-91	Prevenió de malalties infeccioses	Salut i medi	Salut mental
91-92	Activitat, descans i desenrotllament físic	Prevenió de malalties infeccioses	Salut i medi
92-93		Activitat, descans i desenrotllament físic	Prevenió de malalties infeccioses
93-94			Activitat, descans i desenrotllament físic

7. Organització a l'escola

Els temes i activitats proposats en els diversos subprogrames són treballats pels mestres amb els nens, d'una manera integrada en les matèries del currículum escolar, i són programats en les reunions habituals de *programació* del professorat a l'inici del curs. Es respecta, per tant, l'estructura de treball habitual de l'escola.

Respecte a la *dinamització* i *coordinació* hi ha un mestre responsable en cada cicle (inicial, mitjà i superior) i un responsable general per a tota l'escola (cap d'estudis) que està en contacte amb el Grup d'Educació Sanitària (EMSE i CEPS); aquest grup assessora, dóna suport i centralitza el material, els recursos i la informació relacionada amb la implantació dels diferents subprogrames.

Les funcions de coordinació externa amb altres entitats ciutadanes i institucions (associacions de veïns, Generalitat, Comitès de salut, etc.) i la formació continuada del professorat en educació per a la salut, també les assumeix el Grup d'Educació Sanitària.

8. La participació dels pares

A Santa Coloma de Gramenet, durant el curs escolar 83-84, simultàniament al naixement del

Programa d'Educació Sanitària, es van formar els Comitès de Salut, que són grups de treball oberts, constituïts per pares amb la finalitat d'aconseguir que els continguts d'educació per a la salut que arriben al nen a través de l'escola es reforcin en l'ambient familiar.¹²

Actualment els Comitès de Salut estan treballant a vint-i-tres de les escoles públiques de la ciutat (70 %); compten aproximadament amb cent pares que treballen en grup a la seva pròpia escola.

Després de tres anys d'existència, els Comitès de Salut han dut a terme més de vuit-centes activitats relacionades amb la salut a l'escola:

Els temes de treball més importants durant aquests cursos han estat:

Prevenió de la càries, tabac i drogues a l'escola, vacunes, prevenió d'accidents i primers auxilis, alimentació, higiene, malalties transmissibles, exàmens de salut escolar, sexualitat.

Es coordinen amb els altres grups mitjançant sessions monogràfiques trimestrals i una revista, «Aigua potable», que editen conjuntament tots els comitès.

12. Ajuntament de Santa Coloma de Gramenet, *Criteris per al desplegament del mapa sanitari a Santa Coloma de Gramenet. Anàlisi de la situació i proposta d'ordenació sanitària*, Santa Coloma de Gramenet 1984.

ACTIVITATS	CURS	CURS	CURS
	83-84	84-85	85-86
Fluoracions	66	150	204
Sessions de debat	5	48	147
Supervisió de dietes i menjadors escolars	5	9	22
Vigilància dels serveis higiènics	4	9	15
Elaboració de materials	3	8	39
Control de portadors de pediculosi	2	12	14
Altres activitats	3	11	24
TOTAL PER CURS	116	248	455
TOTAL GENERAL			815

Els membres dels Comitès de Salut participaran en el Programa d'Educació Sanitària, duent a terme activitats complementàries per als nens i col·laborant amb els mestres i, sobretot, fent una tasca decisiva de sensibilització i conscienciació de la importància de l'educació sanitària en tot el col·lectiu de pares.

Als tres anys del començament del programa, podem afirmar que els Comitès de Salut es configuren com una via estable de participació dels pares en els programes d'educació sanitària a l'escola.

9. Alguns resultats de l'avaluació del programa

En el moment actual del Programa (vegeu taula 1) s'han experimentat els subprogrames d'higiene (quinze escoles) i alimentació i nutrició (quatre escoles) i s'ha elaborat el dossier de prevenció de drogodependències que s'experimentaran durant el curs escolar 86-87 (en cinc escoles).

9.1. Avaluació del procés

Activitats realitzades: en els subprogrames experimentats el nombre d'activitats realitzades ha estat elevat, com a mitjana, el 50 % de les propostes (30-40 activitats per cicle i subprograma) essent del 75 % en el cicle inicial (1r., 2n. i 3r. curs).

S'han utilitzat àmpliament els materials de suport inclosos en el dossier.

Dificultats: en l'experimentació destaquen: la integració de les activitats en la programació global sobretot en el cicle superior i la manca de temps dels mestres per dedicar-se al programa (la formació continuada en educació sanitària es duu a terme en horari extraescolar).

La valoració global dels subprogrames per part dels educadors és positiva i destaquen com a molt pràctica la distribució orientativa de les activitats per assignatures, la qual cosa facilita la seva integració.

9.2. Avaluació dels resultats

Els resultats expressats en les enquestes (començament i final de curs) mostren un canvi positiu en els hàbits dels nens que han experimentat els subprogrames respecte a la tendència esperada (escoles «control»). És especialment significatiu a nivell de cicle superior.

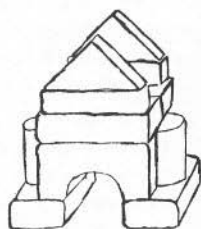
En avaluar aquests resultats s'ha de tenir en compte que el programa té una efectivitat moderada a curt termini i, per tant, els primers resultats orientatius s'obtidran en tres cursos complets de realització dels diferents subprogrames.

En finalitzar el curs 86-87 oferim l'avaluació de resultats del subprograma d'higiene que va ser el primer tema introduït a les escoles de Santa Coloma de Gramenet.

Grup de Treball d'Educació per a la Salut
(Equip de Salut Escolar i Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet)



Hem fet un Pont per entrar a l'escola



El Pont
Cicle Inicial

UNA obra per començar bé
l'educació bàsica.

Sorprenent. Innovadora. Ajustada
a la realitat del nostre país.

Una obra que facilita la transició
suau entre el Pre-escolar i el Cicle Inicial.
Que globalitza totes les àrees.

Que pren com a punt de partença
l'experiència i els interessos
del nen. Aquest és El Pont que hem fet.
El nou Cicle Inicial amb la qualitat
de Grup Promotor - Santillana.

El Pont per entrar a l'escola.
Per començar bé.

Grup Promotor/Santillana

VI JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA

Enguany les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya tindran lloc a Banyoles els dies 24, 25 i 26 d'abril de 1987, organitzades per les Escoles Rurals de la Zona; Camós, Crespià, Esponellà, Fontcoberta, Mata, Miànegues, Porqueres, Sant Esteve de Guialbes, Sant Miquel de Campmajor i Serinyà.

Les línies bàsiques d'aquesta trobada seran:

a) Intercanvi de treballs realitzats per escoles, mestres o equips de mestres de les Escoles Rurals de Catalunya.

b) Taula Rodona: «La Zona Rural des d'una perspectiva diferent a l'habitual del mestre».

Aquestes Jornades són obertes a totes les persones interessades a fer anar endavant l'escola rural. Per a més informació podeu trucar a l'Extensió del Centre de Recursos de Porqueres, tel. 57 46 29, de 4,30 a 7,30, de dilluns a divendres.

Recordem la trajectòria d'aquestes Jornades d'Escola Rural

I Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Barcelona, 1979:

S'inicià una conscienciació de l'ICE vers aquest sector escolar. Experiències personals i concretes. Foren molt reivindicatives.

II Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Tàrraga, 1980:

Alternatives a les concentracions i Escoles Llar.

S'apunta la possibilitat de Zona Escolar.

III Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Sant Pere Pescador, 1983:

Revisió i funcionament de les Escoles Rurals. Anàlisi de la realitat de l'E.R.

IV Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Valls, 1984:

Funció de l'Escola Rural a la nostra societat.

V Jornades d'Escola Rural de Catalunya. La Seu d'Urgell, 1985:

Obrir els ulls a la realitat i reflexió a través de ponències.

VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Banyoles, 1987:

Intercanvi d'experiències. Definició de Zona Escolar i reivindicacions que comporta.

La Comissió Organitzadora

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

DECRET

12/1987, de 29 de gener, pel qual s'aprova la reestructuració del Departament d'Ensenyament en unitats directives.

L'evolució del marc social i el desenvolupament de les competències que, en matèria d'ensenyament, atribueix a la Generalitat l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, aconsellen la introducció de modificacions en l'estructuració d'aquest Departament en unitats directives, que contribueixin a l'aprofundiment en la racionalització operativa i, alhora, permetin donar resposta a les exigències d'un sistema educatiu modern, eficaç i adequat a la realitat de la Catalunya del nostre temps.

Per tot el que s'ha exposat, a proposta del Conseller d'Ensenyament i d'acord amb el Consell Executiu,

DECRETO:

Article únic

1. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya és l'òrgan de l'Administració Autònoma al qual corresponen la proposta i l'execució de les directrius generals del Govern de Catalunya en relació amb la política educativa.

2. D'acord amb el que estableix l'article 80 de la Llei 3/1982, de 25 de març, sota la direcció superior del seu titular, el Departament tindrà una Secretaria General, i s'estructurarà en unitats administratives que s'agruparan en les Direccions Generals següents:

Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.

Direcció General de Gestió de Professorat i Centres Docents.

Direcció General d'Arquitectura Escolar i Inversions.

Direcció General de Promoció i Serveis Escolars.

Direcció General d'Universitats.

DISPOSICIÓN FINAL

El present Decret entrarà en vigor el mateix dia de la seva publicació al *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*.

Barcelona, 29 de gener de 1987.

JORDI PUJOL

President de la Generalitat de Catalunya

JOAN GUITART I AGELL

Conseller d'Ensenyament

DECRET

13/1987, de 29 de gener, pel qual es desplega la reestructuració del Departament d'Ensenyament.

L'evolució del marc socio-cultural i el desenvolupament de les competències que, en matèria d'Ensenyament, atribueix l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, aconsellen la introducció de modificacions en l'estructura del Departament d'Ensenyament que contribueixin a l'aprofundiment en la racionalització operativa i que, alhora, permetin donar resposta a les noves exigències del sistema educatiu, amb el desplegament de la reestructuració iniciada amb el Decret 12/1987.

El criteri vertebrador de la nova estructura del Departament és el d'adaptació de l'organització administrativa a una classificació funcional dels seus àmbits d'actuació, distingint, d'una banda, el nivell més directament lligat a la prestació dels serveis educatius i, d'una altra, l'estudi, la investigació i l'ordenació del contingut dels programes escolars, les tècniques i l'orientació pedagògiques amb vista a una innovació continuada de l'oferta educativa.

El criteri esmentat es reflecteix en la potenciació que aquests dos nivells d'activitat reben en la nova estructura. Cal assenyalar, pel que fa a l'àmbit de gestió, que aquesta potenciació es manifesta en la unificació dels òrgans que la tenen encomanada i el nou pas que el Decret suposa en el procés de desconcentració i reforçament dels Serveis Territorials del Departament.

actualitat

tament ja iniciat anteriorment. Pel que fa el segon dels àmbits assenyalats, les mesures adoptades han de facilitar, sens perjudici de l'adequada consideració de les singularitats dels diversos nivells i modalitats de l'ensenyament, una visió més globalitzadora del sistema educatiu i, consegüentment, una concepció més integral dels programes escolars i de les orientacions pedagògiques.

Per tot el que s'ha exposat, a proposta del Conseller d'Ensenyament i d'acord amb el Consell Executiu,

DECRETO:

Article 1

1.1 Per a l'assistència directa al Conseller hi haurà la unitat de Relacions Institucionals, que tindrà rang de Subdirecció General.

1.2 Sota la presidència del Conseller d'Ensenyament existeix un Consell de Direcció que l'assisteix en l'elaboració de la política del Departament.

Formen part d'aquest Consell el Secretari General, els Directors Generals i aquelles persones que designi el Conseller.

1.3 És òrgan consultiu del Departament d'Ensenyament el Consell Escolar de Catalunya, en exercici de les funcions que té atribuïdes per la normativa corresponent. La Secretaria d'aquest Consell s'integra en el si del Departament i tindrà rang de Servei.

Article 2

La Secretaria General, que exercirà les funcions previstes en el Decret 27/1983, de 4 de febrer, s'estructurarà en les unitats següents:

2.1 Amb rang òrganic de Subdireccions Generals:

Règim Jurídic i Inspecció de Serveis.
Gestió econòmico-administrativa.

2.2 Amb rang orgànic de Servei:

Dependent directament de la Secretaria General:

Gabinet Tècnic.

Servei d'Organització, Automatització i Informàtica.

Dependent de la Subdirecció General de Règim Jurídic i Inspecció de Serveis:

Servei Normatiu i Jurídic.

Dependent de la Subdirecció General de Gestió econòmico-administrativa:

Secretaria Administrativa.

Servei de Pressupostos i Gestió Financera.

Article 3

Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa

3.1 La Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa té al seu càrrec, en els nivells i modalitats no universitaris, l'elaboració i la renovació dels programes educatius i l'establiment de les normes i les orientacions necessàries per a la seva efectivitat, incloses la Formació Permanent d'Adults i l'Educació Especial; la determinació dels criteris a què s'han de subjectar els llibres de text i els materials didàctics; l'orientació escolar i professional; la definició dels criteris d'avaluació del rendiment escolar, la seva anàlisi i la proposta de les mesures correctores oportunes; l'estudi, la promoció i la valoració de les innovacions educatives, la introducció de noves tecnologies i programes experimentals que contribueixin a la millora progressiva de la qualitat de l'ensenyament i la seva adequació a l'evolució del marc socio-cultural, tecnològic i econòmic; l'estudi qualitatiu i quantitatiu de les necessitats de formació del professorat, així com la formulació de les actuacions adients per a la seva adaptació a l'evolució de la demanda educativa; la formulació dels plans d'actuació necessaris per a la plena efectivitat de la normalització lingüística i, en general, tot el que contribueixi a la millora dels objectius i els resultats del sistema educatiu.

3.2 La Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa s'estructurarà en les unitats següents:

Amb rang orgànic de Servei:

Dependent directament de la Direcció General:
Gabinet d'Estudis, Documentació i Coordinació.

Dependent de la Subdirecció General d'Ordenació i Avaluació:

Servei d'Ordenació, Orientació i Avaluació.

Servei de Gestió de Programes Educatius.

Servei d'Ensenyament del Català.

3.3 En tot cas, la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa podrà ésser assistida pels Serveis d'Inspecció Tècnica i pels cor-

responsables de Formació i Perfeccionament del Professorat.

Article 4

Direcció General de Gestió del Professorat i Centres Docents

4.1 Correspon a la Direcció General de Gestió de Professorat i Centres Docents, en els nivells i modalitats no universitaris, la realització dels estudis de base necessaris per a la realització de la planificació escolar i la formulació de les propostes concretes d'actuació que permetin la seva efectivitat; les relacions amb els centres docents privats en matèria de concerts educatius, convenis i subvencions; l'adopció de les mesures econòmiques i administratives que permetin el bon funcionament dels centres docents, incloent-hi la instrucció i la proposta de resolució dels expedients per a la seva classificació, creació, cessament, modificació o transformació; la programació dels recursos humans, docents i no docents i l'aprovació de les corresponents plantilles; supervisió i control del règim disciplinari, econòmic i administratiu dels centres; proposta de resolució dels recursos que s'interposin contra el Departament amb relació al Professorat i Centres i, en general, la direcció, la supervisió i la coordinació de les activitats necessàries per a l'efectivitat de l'acció educativa.

4.2 La Direcció General de Professorat i Centres docents, s'estructurarà en les unitats següents:

Amb rang orgànic de Subdirecció General: Coordinació dels Serveis Territorials. Inspecció Tècnica d'Ensenyament. Professorat. Planificació Escolar i Centres.

Amb rang orgànic de Servei:

Dependent de la Subdirecció General de Coordinació dels Serveis Territorials: Serveis Territorials de Barcelona I (Ciutat), Barcelona II (Comarques), Baix Llobregat, Vallès Occidental, Girona, Lleida i Tarragona.

Dependent de la Subdirecció General d'Inspecció Tècnica d'Ensenyament: Servei d'Inspecció Tècnica d'Ensenyaments Primari.

Servei d'Inspecció Tècnica d'Ensenyaments Secundaris.

Dependent de la Subdirecció General de Professorat:

Servei de Professorat d'Ensenyament Primari. Servei de Professorat d'Ensenyaments Secundaris.

Dependent de la Subdirecció General de Planificació Escolar i Centres:

Servei de Centres Públics.
Servei de Centres Privats.

Article 5

Direcció General d'Arquitectura Escolar i Inversions

5.1 La Direcció General d'Arquitectura Escolar i Inversions té al seu càrrec la programació de les inversions corresponents a tots els nivells i modalitats educatives i l'articulació de les inversions en programes d'actuació a curt termini.

5.2 La Direcció General d'Arquitectura Escolar i Inversions s'estructura en les unitats següents:

Amb rang orgànic de Subdirecció General: Arquitectura Escolar.

Amb rang orgànic de servei:

Dependent directament de la Direcció General:

Servei de Programació.
Servei de Contractacions i Patrimoni.

Dependent de la Subdirecció General d'Arquitectura Escolar:

Servei de Projectes.
Servei d'Obres.

Article 6

Direcció General de Promoció i Serveis Escolars

6.1 Correspon a la Direcció General de Promoció i Serveis Escolars l'elaboració de criteris i l'execució de les competències del Departament amb relació a l'atorgament de beques i ajuts a l'estudi; la programació i la coordinació del transport escolar, menjadors, escoles-llar, assegurances, colònies, viatges, i d'altres de naturalesa anàloga; la promoció de programes d'educació en zones de problemàtica escolar significativa; l'establiment de programes d'alternança escola-treball i d'orientació professional, impuls de la formació ocupacional i el

cooperativisme; la prevenció de la drogodependència i la promoció de la salut en l'àmbit escolar; i, en general, les actuacions encaminades a afavorir la igualtat de possibilitats educatives.

6.2 La Direcció General de Promoció i Serveis Escolars s'estructura en les unitats següents:

Amb rang orgànic de Servei:
Serveis Escolars i Ajuts a l'Estudi.
Programes d'Escola-Treball.

Article 7

Direcció General d'Universitats

7.1 Correspon a la Direcció General d'Universitats l'impuls i la supervisió de la programació d'activitats d'investigació científica i tècnica; la proposta i l'execució de programes de formació i reciclatge del professorat i de normalització lingüística; la realització d'estudis sobre l'estat de l'ensenyament universitari, la necessitat de noves especialitats i la seva assignació als diferents centres; el desenvolupament de les competències de la Generalitat en matèries d'ensenyament universitari; l'estudi i la difusió de la normativa acadèmica i convocatòria de beques; el suport administratiu al Consell Interuniversitari de Catalunya; la preparació, el seguiment i l'execució, si s'escau, de la programació universitària; el registre del professorat i personal no docent; el suport i la coordinació de la recerca i formació d'investigadors; l'intercanvi científic i la coordinació amb altres organismes que intervenen en la recerca i, en general, la coordinació, la supervisió i el suport de les activitats relatives a l'ordenació, la programació i la gestió, que són competència del Departament en matèria d'ensenyament universitari i investigació.

7.2 La Direcció General d'Universitats s'estructura en les unitats següents:

Amb rang orgànic de Subdirecció General:
Universitats.

Amb rang orgànic de Servei:

Dependent directament de la Direcció General:

Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat.

Gabinet Tècnic de Recerca.

Dependent de la Subdirecció General d'Universitats:

Servei d'Ensenyament Universitari.

Servei de Planificació i Programació Universitària.

DISPOSICIÓ ADDICIONAL

Es faculta el Conseller d'Ensenyament per adaptar els llocs de treball a la nova estructura establerta pel present Decret i modificar les unitats i els llocs de treball de nivell orgànic inferior a servei, així com per estendre, als Serveis Territorials de Girona, Lleida i Tarragona, la nova estructuració aprovada pels de Barcelona, sense que el conjunt d'aquestes modificacions, juntament amb les originades directament pel present Decret, suposi un increment global de les despeses de personal.

DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

1. Queden derogats els Decrets que fixaven l'anterior estructura general del Departament.
2. Es modifica el Decret 304/85, sobre estructura dels Serveis Territorials, i altra normativa d'igual o inferior rang, en tot el que no s'acomodi al que s'estableix en el present Decret.

DISPOSICIÓ FINAL:

1. El Conseller d'Ensenyament dictarà les disposicions necessàries per al desenvolupament i l'aplicació d'aquest Decret.
2. El Conseller d'Economia i Finances durà a terme les modificacions pressupostàries que es requereixin per donar compliment al previst en el present Decret.

Barcelona, 29 de gener de 1987

JORDI PUJOL

President de la Generalitat de Catalunya

JOAN GUITART I AGELL

Conseller d'Ensenyament

**Oferta completa
d'EGB**

**Uns llibres nous
a la cruïlla
de la reforma**

C

**Llengua catalana de 1r a 8è
Experiències de 1r i 2n
Ciències socials de 3r a 8è
Ciències de la natura de 3r a 8è
Matemàtiques de 1r a 8è
Religió de 1r a 8è**

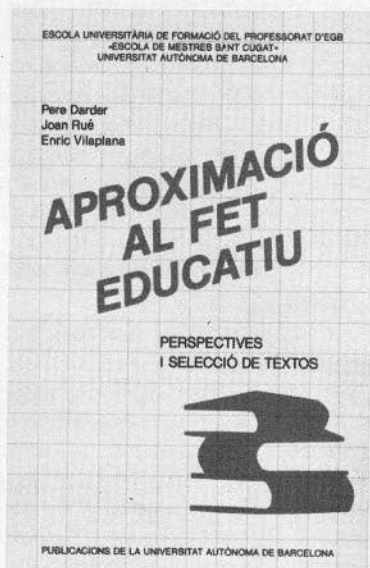
**Material complementari
per a tots els cicles**

**de Llengua
de Socials
de Matemàtiques
d'Ortografia
de Ciències
de Religió**

editorial  cruïlla

**Distribuïdor exclusiu: CESMA, S.A.
T. 383 10 11/Badalona**

LLIBRES



DARDER, P., RUÉ, J., VILAPLANA, E., *Aproximació al fet educatiu: Perspectives i selecció de textos*, Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB «Escola de Mestres Sant Cugat», (UAB) Barcelona 1987.

El mes de gener d'enguany, amb l'aparició d'aquesta recopilació de textos, l'Escola de Mestres Sant Cugat (UAB) inaugurava la tercera de les seves col·leccions, la qual venia a sumar-se a les dues fins ara existents: *Pupitre de Noguera (Estudis)* i *Pupitre de Freixe (Experiències)*.

Tal i com diuen els recopiladors en la Introducció d'aquest llibre, la selecció de textos «...no pretén ser exhaustiva, ni quant a temes, ni a autors, sinó més aviat respondre a una temàtica que en aquest moment pensem que és

l'adequada per a un primer curs en els actuals estudis de formació de mestres».

El llibre consta de sis capítols amb quinze textos d'autors tals com Dewey, Piaget, Sucho-dolski, Nassif, Mialaret entre d'altres. Cada epígraf és introduït per una petita explicació orientativa per tal de facilitar-ne la lectura. Les dimensions a què fa referència cadascun d'aquests epígrafs són les següents: antropològica, social, científica, institucional i les relatives al concepte d'educació i al concepte de nen.

Aquest recull de textos introdueix el lector en l'amplitud i complexitat de l'educació i l'invita a llegir els textos íntegres dels autors citats i d'altres que han escrit sobre el fet educatiu.

Pot ser d'utilitat no tan sols per als estudiants de Magisteri, sinó també per als de Ciències de l'Educació, de Psicologia de l'Educació, de Sociologia de l'Educació, per als mestres, professors en exercici i tota persona interessada en la problemàtica de l'educació.

M. Antònia Cardona

EL TEU NOM ÉS OLGA. Una reflexió per a tots els mestres.

Josep M. Espinàs ha publicat el seu llibre número 50. (ESPINÀS, J.M., *El teu nom és Olga*, La Campana, Barcelona 1986). Aquest fet és, per si sol, un motiu d'alegria per a tots aquells que llegim el seu article diari a les pàgines de l'«Avui» o per als que n'hem seguit l'obra i que a través d'ella admirem la seva prosa i la mena de persona que descobrim en llegir-la. Però aquest número 50 té un altre valor que supera tot això que he dit i que supera també la clàssica tradició de celebrar allò que acaba en zero.

De la lectura d'aquest llibret i de la reflexió que en fem com a lectors, en surt la imatge d'un mestre nou, d'un home nou més disposat a acceptar allò que ens fa diferents.

L'Espinàs publica disset cartes adreçades a la seva filla Olga, afectada per la síndrome de

*El teu nom
és Olga*

actualitat

Josep M. Espinàs

EDICIONS
LA CAMPANA

Down. El que més m'ha sorprès del llibre és el gran equilibri que hi ha entre la tendresa que reflecteix l'autor i la saviesa de tot allò que ens diu. Aquest fragment és una mostra d'aquest equilibri: «Ja fa temps que ho tinc molt clar; el primer dret que tenen els fills subnormals és tenir uns pares normals. Normals vol dir uns pares que acceptin el seu fill deficient com un ésser humà que s'incorpora a la seva vida, no que la destrueix. Normals vol dir uns pares que comprenen que la relació amb el fill ha de ser compatible amb la natural relació amb la resta de la família, amb els amics, amb tothom... Normals vol dir uns pares que en comptes d'alimentar malaltissament la seva excepcionalitat de pares, alimentin constructivament la seva normalitat de persones... Els teus amics i tu, Olga, necessiteu pares capaços de riure, d'engrescar-se amb qualsevol projecte, d'anar a ballar i de sopar amb amics, de ser alegres per encomanar-vos alegria i no tristesa, de ser centrats per encomanar-vos benestar i no angouxa; pares que no sempre estiguin pensant en vosaltres, perquè necessiteu uns pares mentalment i afectivament oberts i saludables...».

Al llarg de les disset cartes escrites d'una tirada, com se'ns diu en el pròleg, però pensades i païdes diàriament, es va desgranant una reflexió sobre una relació que mostra la seva riquesa des del primer moment. Però aquesta reflexió personal es generalitza i abasta tot allò que representa l'acceptació de la diversitat:

«Mirant-te a tu he descobert que havia de respectar les diferències. I no tan sols les diferències dels qui tinc a prop —que poden ser acceptades a través de l'amor— sinó les diferències de qualsevol persona, i aquesta acceptació només es pot aconseguir —si no som uns sants per essència— al llarg d'un procés mental, d'un exercici serè i gairebé diria fred d'anàlisi de la realitat humana... M'has vacunat, Olga, contra el menyspreu pels defectes dels altres, i quan sóc tan poc intel·ligent que no puc evitar-ho, almenys me n'adono. I m'has ajudat, també, a conviure amb els meus defectes sense obsessionar-me, amb una naturalitat que —no sé què hi diran els moralistes— em sembla saludable».

L'escola no hauria de ser mai vehicle d'uniformització. Els mestres no hauríem de convertir-nos en els agents encarregats de posar dins d'un motllo les diferències que tenen cada nen o cada nena. Aquesta diversitat ens espanta perquè ens qüestiona les nostres idees preconcebudes i ens fa trontollar la nostra aparent seguretat. Els mestres hauríem d'evitar caure en el perill d'etiquetar. Quan actuem així fem un pas més cap a la marginació dels nostres alumnes.

Hem de ser ben conscients que assumir la diversitat és un fet enriquidor i consubstancial a la mateixa escola. Hem d'acceptar que cada ésser humà és diferent i que la nostra tasca s'hauria de dirigir a potenciar les seves capacitats per camins diversos.

La meditació de Josep M. Espinàs traspasa l'àmbit de la relació pare/filla. És per això que em permeto donar un consell a tots els mestres: Hauríem de llegir i debatre en els claustres aquest llibre perquè s'hi troba una gran lliçó de sensibilitat i de sentit comú. I fer-lo llegir als nois i noies grans de l'escola perquè tots hem d'arribar a «viure» el que se'ns diu en aquest breu fragment: «Hem après, em penso, a no veure't petrificadament com una criatura, sinó com a un ésser singular i ric en misteris —per a nosaltres— que ha de ser respectat en les seves decisions». Tot un programa contra qualsevol marginació.

Jaume Cela

PER MOLTS ANYS, ALIORNA

I l'última fada li va donar el do de divertir i formar lectors. Aquest és el desig que té tota editorial que es llença a l'aventura apassionat d'editar llibres per als lectors joves.

Aliorna ha publicat els sis primers exemplars de la col·lecció Boabab destinada als nens i nenes a partir de vuit anys però amb la recomanació explícita de «a partir de 8 anys i per a adults», perquè quan una obra literària té qualitat ha de ser llegida per tota mena de lectors. Coneixent en Francesc Boada i en Ramon Besora, directores de l'editorial, estic convençut que les obres que aniran publicant faran realitat el do que els ha donat la fada bona dels contes populars, perquè tots dos coneixen el món de la literatura i el món dels nens. Els dons creixen amb el treball seriós i constant i tant en Francesc com en Ramon tenen una llarga i qualificada trajectòria.

Els llibres, amb un disseny molt acurat i atractiu, contenen unes biografies dels autors molt ben sintetitzades —hi manquen algunes de les biografies dels il·lustradors.

El volum que inicia la col·lecció és la coneguda *La Disputa*

de *Fra Anselm amb ronyós de la cua tallada*, d'Anselm Turmeda, molt ben adaptada per Maria Mercè Marçal i per Glòria Puig i amb dibuixos de Montse Ginesta.

El segon és un deliciós conte de Frank Tashlin en versió d'Enric Larreula, que es titula *Però jo sóc un ós!* Explica les peripècies que passa un pobre ós quan damunt de la confortable cova on hivernava li han edificat una fàbrica.

El tercer conte es titula *Dos idiotes que seuen cadascun al seu barril*, de Ruth Rocha, amb versió catalana de Francesc Boada i amb dibuixos de Ja-

guar. Només veient el dibuix de la portada ja endevines per on aniran els trets. El plaer està a confirmar la teva hipòtesi inicial.

El quart volum és escrit i dibuixat per Philippe Dumas i en versió de Joan Tarrida titulat *Els bandolers del Collsacabra*, història que es va repetint i que fa imprescindible la lectura del text amb la visió del dibuix.

Les carbasses del diable de Gérard Pussey, amb dibuixos de Michel Gay i traduït per M. Àngels Gardella, ens presenta el clàssic fet que els desigs que els pares projectem sobre els fills no porten a res de bo si no lliguen amb els interessos del fill.

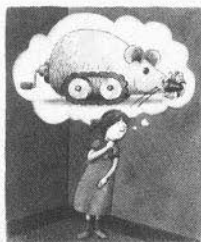
Minie Malakoff, la ratolina del metro d'Irène Schwartz, amb dibuixos de Michel Gay i amb versió catalana de Jordi Jané, ens explica alguns dels costums i dels maldecaps que tenen els ratolins que viuen en el metro de París.

Els responsables de l'editorial han començat una feina ben feta. Ara els lectors hem de fer la nostra: llegir amb passió aquests petits volums i fer-nos-els nostres.

Jaume Cela



JESÚS BALLAZ ZABALZA

el forat

BALLAZ ZABALZA, Jesús, *El forat*, Il. J.M. Lavarello, La Galera, Barcelona 1985 (Col. La Gavina).

Dalius i Rista són dos nens que no es coneixen tot i que són veïns. És temps de vacances i cada un passa el dia sol a la seva habitació, en dues cases de pisos que estan de costat, mentre els pares treballen a fora. Un dia el noi s'adona que picant la paret al capçal del seu llit algú li contesta. Tots dos nens comencen el diàleg, pica que pica, fins el dia que foraden la paret i es poden veure i comunicar. Cada pàgina de text va acompanyada d'unes il·lustracions realistes i simpàtiques, que correspon a la vida d'un dels nens; alternen les del noi, en lletres d'impresa i les de la noia, manuscrita. A causa d'aquesta particularitat de composició gràfica, n'aconsellem la lectura a partir de 10 anys.

Françoise
Samuel-Lajeunesse

BALZOLA, Asun, *Santino el pastisser*, Destino, Barcelona 1986.

Asun Balzola amb aquest llibre ens torna a posar a les mans un objecte delicat, tant pel que fa al text com pel que fa a la il·lustració. El personatge principal és un noi treballador, en Santino, pastisser d'ofici que fa la seva feina d'allò més bé. Però el cas és que la pastisseria situada en un poble suís, no li pertany. L'amo és un senyor gran i mal educat, en Neulere, que fa la vida impossible als oficials i aprenents. El noi, cansat dels maltractes, l'abandona, i s'instal·la pel seu compte i en poc temps es guanya una gran fama. Com la resta dels llibres de Balzola, és remarcable la gran qualitat pel que fa a la descripció, ambientació i argumentació. La nota original la trobem a la il·lustració. Als dibuixos, de línies primes i expressives, acolorint els volums amb poques pinzellades d'aquarel·les de colors suaus perfectament graduats i combinats uneix, en aquest cas, la tècnica del col·lage. Una part de la il·lustració són retalls de revistes o fullets. Retalls de pastissos, pastissos, rellotges, fruites o d'altres objectes per a la decoració de l'ambient. La unió d'ambdues tècniques dóna al llibre una vistositat nova. (8 anys.)

César Vázquez

CANELA, Montserrat, *Les flors salvatges*, Laia, Barcelona 1986 (Col. El Nus).

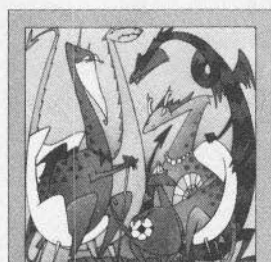
Montserrat Canela ens ha volgut mostrar, en aquest llibre, un període històric amarg per a la humanitat. Una situació que encara avui pateix un poble oprimat: l'irlandès. La narració es centra en el diumenge de Pasqua de 1916 a Dublín. Les jornades prèvies; la preparació i el fracassat intent, el dia ja esmentat, de la «Proclamació de la República Irlandesa».

Al llarg del text l'autora ens va mostrant un país la pobresa pregona del qual és potenciada contínuament per les forces angleses invasores. La repressió, la tortura, la persecució i tantes d'altres accions contra el poble irlandès queden paleses al llarg de la lectura. Però també es forma en nosaltres un coneixement del valor i la força, de la fe i de la ràbia que els irlandesos posseeixen i utilitzen contra els anglesos.

Cada capítol és un pas en el temps, un salt cap al dia assenyalat, en un principi no decidit, que es van unint i formant un corpus compacte les referències sobre el qual queden resoltes en el mateix text. Un to de tragèdia no definitiva perquè encara es té l'esperança d'un futur en pau i independència que sura per tot el llibre. Personatges, ambients, accions el reflecteixen incansablement; malgrat tota l'esperança retinguda, el gris i perla del mar irlandès ho taca tot

aportant un ambient trist. (14 anys.)

César Vázquez



L'ÚLTIM DELS DRACS

Carles Cano

Il·lustracions Paco Giménez

EL PETIT ESPARVER

CANO, Carles, *L'últim dels dracs*, La Magrana, Barcelona 1986 (Col. El petit esparver).

Els dracs s'han extingit i només en queda un. Aquest és engarjolat al parc del poble, com una atracció. Un dia, mentre el drac juga amb unes boles, passa per allí un nen, i el drac li tira una de les seves boles, que resulta ser màgica, ja que quan el nen no la té a la seva mà, totes les coses es posen a ballar.

El nen torna al parc i el drac es deslliura dels barrots, convidant el nen a fer un viatge, amb ell, en el qual passen tot d'aventures.

La història, molt fantàsica, acaba dient-nos que som nosaltres els qui amb la nostra

imaginació hem anat creant el conte. (A partir d'11 anys.)

Laura Parés

HERNÁNDEZ, Pau Joan, *Tot et serà pres*, II. Daria Esteva Settimó, Barcelona 1986 (Col. L'Odisea, narrativa per a joves).

Històries entrelaçades d'un noi adolescent condemnat per una malaltia incurable i que lluita per morir amb dignitat, i d'una noia que fuig de la casa paterna. Tots dos es troben en un amagatall a la muntanya.

L'autor, un jove de 18 anys, aborda els problemes de l'eutanàsia i de l'amor, tots dos temes tractats amb delicadesa. La narració és corprenedora sense cap melodramatisme. Pensem que tindrà un bon acolliment per part dels lectors a partir de 14 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

JENNINGS, Terry, *Els arbres*, Cruïlla-SM, Barcelona 1985 (Col. El jove investigador).

Com tots els llibres d'aquesta col·lecció, aquest presenta d'una manera senzilla, amena i activa el món dels arbres.

El text és clar, entenedor, ben ordenat i fàcil de llegir. Les il·lustracions (fotos i dibuixos) estan ben entrelaçades amb el text. També presenta treballs i qüestions sobre el tema amb

els quals es poden realitzar moltes activitats d'investigació.

Un llibre útil per treballar i informar-se. (A partir d'11 anys.)

Isidre Nosas

MIRALLES, Marcel, *Elemental, estimat Watson*, La Galera, Barcelona 1985 (Col. Cronos).

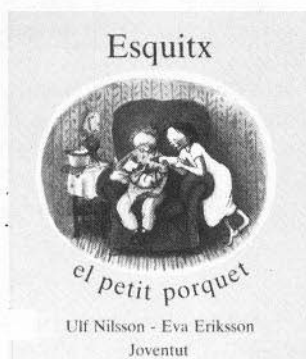
Marcel Miralles s'ha divertit tot fent una imitació d'A. Conan Doyle i escrivint una aventura de Sherlock Holmes i del Dr. Watson. La gràcia del cas és que tot i essent a Anglaterra, el cèlebre detectiu ha de resoldre l'enigma de la mort del general Prim i per tant hi fa intervenir personatges catalans. L'obra és amena i les característiques del gènere respectades. A la distracció, l'autor hi afegeix la cultura, tot introduint en els diàlegs i en el text un bon nombre de frases fetes catalanes.

Un conjunt prou reeixit i aprofitable per als nois i noies a partir de 12 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

NILSSON, Vif, *Esquix, el petit porquet*, il. Eva Eriksson, Ed. Joventut, Barcelona 1986 (Col. Quadrada).

En una granja una truja enorme va tenir tretze garrinets. El granger en veure el tretzè, va decidir matar-lo per-



què la truja només tenia dotze mamelles. Quan estava a punt de clavar-li un cop de martell, dos nens que presenciaven l'escena van posar el crit al cel i el granger els va regalar el garrí i aquests se'l van endur a casa. El porquet era molt simpàtic i tots se l'estimaven molt. Va anar creixent fins a fer-se tan gran que ja no el podien tenir a casa. Esquitx va decidir anar-se'n a viure al camp. Li havia arribat l'hora d'independitzar-se. El text es desenvolupa amb fluïdesa i la lectura es fa molt agradable.

Les il·lustracions de línies ràpides i decidides, d'una gran expressivitat i color dosificat amb equilibri, ofereixen una visió harmoniosa que s'adiu amb el pensament i les accions dels personatges: estimació envers els animals, simpatia... A la fi, la vida ha de seguir el seu camí encara que nosaltres desitgem retenir allò que estimem. (9 anys.)

César Vázquez

ORMEROD, Jan, *Ja sé comptar*, Barcanova, Barcelona 1986 (Col. Ralet, ralet).

És un llibre que parla de quantitats (de l'1 al 10). Ho fa d'una manera senzilla: dient la sèrie, d'un en un. I el qui parla és un nen de l'edat dels lectors als quals va destinat el conte: els de l'edat de 5-6 anys.

La manera de comptar és molt clara i fa veure el concepte de quantitat, més que una sèrie de nombres perquè sí.

Cal afegir que la lletra és manuscrita, cosa que facilita la motivació de cara al nen que aprèn a escriure, llegir i comptar.

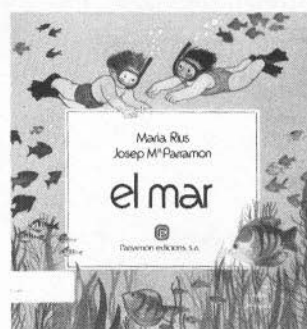
Eulàlia Ros

PELOT, Pierre, *Foll com un ocell*, La Galera, Barcelona 1986 (Col. Cronos).

Chip és un noi de 17 anys que viu en una masia, és epilèptic i té la dèria de voler volar com un ocell; però encara té prou lucidesa per saber que els seus pares l'aparten de la gent per por de les perturbacions que pot causar. Malgrat tot, arribarà a fer amistat amb una noia i el seu amor, com el seu «vol», seran únics.

Es tracta d'una obra d'una gran tendresa, una mirada lúcida sobre la gent, llurs reaccions davant d'aquell que és «diferent». Pot ser llegida amb molt d'interès per nois i noies de 15 anys.

Françoise
Samuel-Lajeunesse

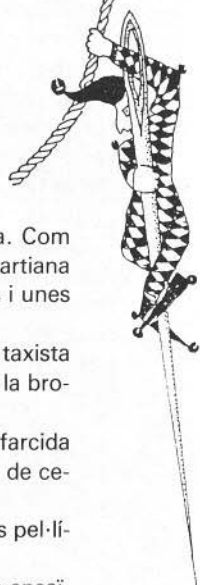


RIUS, Maria, *El mar*, Ed. Parra, Barcelona 1986 (Col. Primera biblioteca del nen).

Aquest llibre parla del mar i les coses que hi trobem al seu entorn: les gavines, les onades, les roques, els pescadors amb les xarxes, els vaixells amb els viatgers, la platja, el fons del mar, etc. La idea de parlar del mar a través de totes les coses que l'envolten, que tenen a veure amb ell, és molt interessant. Pel que fa als dibuixos són molt il·lustratius, molt clars i rics de colors. Reflecteixen molt el que es diu al text. Malauradament, però, el que no va gaire bé és l'estructura del text: cada full comença per l'adverbi temporal «quan» i s'acaba amb punts suspensius. Cada full deixa el text pensat... no hi ha una línia temporal que pugui lligar una cosa amb l'altra, i això dificulta la comprensió completa del text. De totes maneres és un llibre per recomanar de cara als dibuixos i el tema.

Eulàlia Ros

QUÍMICA NEGRA



Vaig citar la meva amiga Lònia Guiu en un bar fosc i tètric de la Barceloneta. Com que es tractava de parlar d'un tema misteriós em vaig posar una gavardina bogartiana del meu marit, un mocador de seda al cap que m'havia comprat a les rebaixes i unes ulleres de sol.

Em vaig assegurar que ningú no em seguís i abans de donar l'adreça del bar al taxista vaig fer-li fer més voltes que un ventilador, més de cinc mil peles em va costar la broma, però valia la pena garantir el secret de la reunió amb la Lònia.

Quan vaig entrar al bar, la Lònia ja hi era. Acabava d'arribar de Palma i anava farcida d'ensaimades i sobrassades per repartir en un congrés de detectius que s'havia de celebrar a Montjuïc.

Ens vam fer dos petons i vaig demanar un *güisqui*, com he vist que es fa a les pel·lícules. La Lònia em va dir:

— Guaita com vaig de carregada, però no et pots imaginar com els agraden les ensaimades a n'Arquer i a en Carvalho. En canvi, en Mosqueiro i en Butxana s'estimen més les sobrassades. El viatge ha estat un calvari. En Neptú semblava estar de ballaruga i el vaixell es bellugava com unes muntanyes russes. Però tu, Mireia, sembles molt neguitosa. He observat que no fas més que mirar cap a la porta com si temessis que algú et seguís. Que t'amoïna, Mireia?

— Ai, Lònia, si n'estic d'espantada! Per això t'he fet venir. M'agradaria que m'escoltesis i em donessis un consell d'amiga i, sobretot, de professional. Tu podràs entendre el meu cas i sabràs trobar la paraula justa que portarà la pau al meu atribulat ànim.

Vaig apropar-me a la Lònia i vaig començar a parlar amb veu ben baixa, mentre no deixava de mirar de reüll la porta del bar per si veia entrar algú sospitós.

— Lònia, tu saps que vam anar a Calvià a la trobada de Moviments.

Al primer dia, tot anava bé. Discútiem per grups i arribàvem a conclusions. Però al segon dia, quan en Ramon de Vic presentava el resum del seu grup de treball, la seva cara va començar a posar-se com una fulla d'enciam. La seva clara dicció es va convertir en un barboteig i el seu cos va començar a contorsionar-se amb aire de ritual malaltís. Tots estàvem sorpresos i esverats. En Ramon va caure al meu costat. Jo vaig ajupir-me i vaig col·locar el seu cap sobre la meva falda. Els ulls eren vidriosos i semblaven mirar molt lluny.

Vaig endevinar que em volia dir alguna cosa i vaig acostar la meva orella a la seva boca. Em va semblar sentir que em deia: Mireia, allioli, escola pública, suc de peix, allioli, formació permanent, mantega, allioli... i es va desmaiar. En aquell precís moment un crit esgarrifós trencava el silenci que dominava la sala. La representant de Castilla-León queia a terra sotmesa a espasmes i contraccions d'aparença dolorosa.

Prop d'ella, en Maio de Granollers començava a agafar aquell to vegetal que havia iniciat el desmai d'en Ramon.

A dreta i esquerra, companys i companyes anaven flaquejant. Al cap de pocs minuts la sala tenia un caire dantesc. Una dotzena, pel cap baix, de cossos verdosos i febrsos s'escampaven per la sala o estaven repenjats als respallers de les cadires. La mesa organitzadora tenia baixes també. Jo estava espantadíssima, però el meu estat d'ànim es va asserenar quan la mà d'en Jaume Aguilar, el nostre president, va reposar, càlida i acollidora, sobre la meva espatlla.

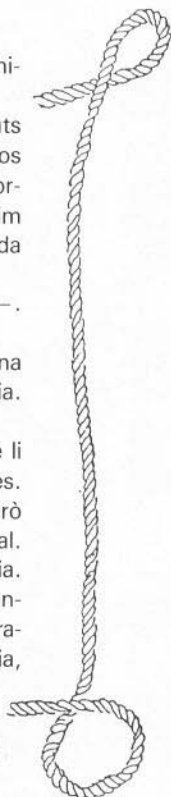
Em va dir: —Tranquil·la, Mireia, tranquil·la. Jo sóc aquí. Ara vénen els metges—. Com ajuda la seguretat d'un president en aquests moments d'angoixa!

Ens va dir que era salmonel·la, però jo tinc un rau rau al cervell. Temo que alguna mà negra no volgués impedir la nostra trobada. És per això que t'he fet venir, Lònia. M'has d'ajudar.

La Lònia va esclafir a riure com una esperitada. Quan va acabar, em va dir que li semblava que veia massa la tele i que llegia massa «Cues de palla» o sèries negres. Em va fer un petó i em va dir que em volia regalar el darrer llibre de la Highsmith, però que després de l'ensaimada mental que tenia me'l canviaria pels poemes de la Marçal.

Quan se'n va anar del bar em vaig sentir confosa. Potser sí que tenia raó la Lònia. Aquelles setmanes no em perdia cap caitol de «Jo, Claudi». Havia somiat unes quantes vegades que vivia en aquella època de disbauxa i d'enverinaments. Tot i això, m'agradava el nom que tenia la meva sèrie nocturna: Mireia, Lítia, Sòdia, Bària, Estròncia, Cèsia, Radical Amònia.

Mireia Puig



PUBLICACIONS DEL CENTRE UNESCO DE CATALUNYA

UN FUTUR MÉS HUMÀ

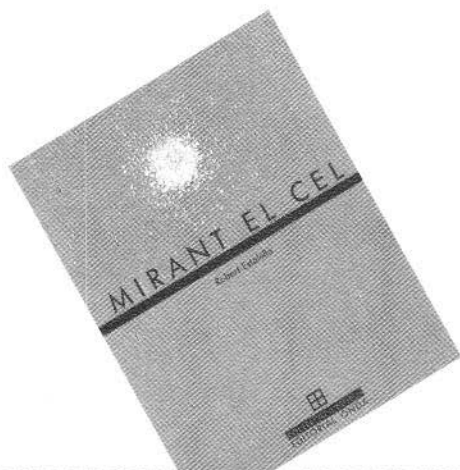
Quaranta anys després del seu naixement, la UNESCO és més que una idea o una esperança. Té un passat ple de realitzacions i d'experiència. És una història impressionant que permet pensar en una nova etapa de col·laboració científica i cultural entre totes les nacions.



CENTRE UNESCO DE CATALUNYA

Mallorca, 207, pral. 08036 Barcelona Tel. 253 94 48. Tèlex 98314-CUNC






COL·LECCIÓ «L'ESPIELL»

EDITORIAL ONDA


**A través de «L'Espiell» els nens podran descobrir el món
Que no falti a la teva biblioteca escolar o biblioteca d'aula**

Col·lecció dirigida per «Rosa Sensat»


Primers lectors
DOS GOSSOS LLUSTROSOS


A partir de 7 anys - Sèrie 
HARUXAN

A partir de 9 anys - Sèrie 
QOMOLANGMA - ASSALT A L'EVEREST
Premi Crítica «Serra d'Or» 1987
PARIS-DAKAR

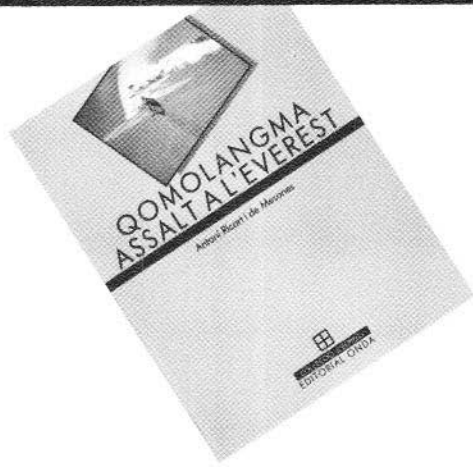
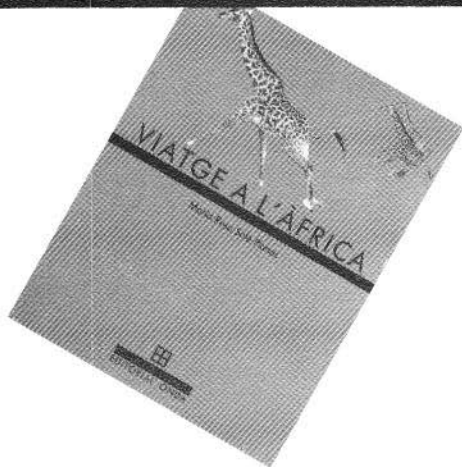
A partir de 12 anys - Sèrie 
MIRANT EL CEL

COM ES FÀ UN TELENOTÍCIES

A partir de 12 anys - Sèrie 
ELS DOFINS

A partir de 12 anys - Sèrie 
VIATGE A L'ÀFRICA

Editorial Onda, S.A. Passeig de Gràcia, 120 08008 Barcelona Tel. 218 21 26



RVP
2160 375

23 d'Abril

DIA DEL LLIBRE

Administració i comandes per telèfon:
París, 204 pral. 08008 BARCELONA. Tel. 217 81 66
Establiments: BARCELONA: Ausiàs March 16-18, Tel. 302 21 08
Còrsega 269, Telfs. 217 44 54 - 217 45 66
SABADELL: Forn 8, Tel. 725 15 71
STA. COLOMA DE G.: Irlanda 90 - 92, Tel. 386 31 40
BADALONA: Tempie 9, Tel. 384 19 19

ABACUS[®]
Servei a l'ensenyament