

PERSPECTIVA ESCOLAR 17



Í N D E X

EDITORIAL 1

EL PARVULARI

1. L'educació del nen al parvulari, per M. A. Pujol, T. Roig i B. Moll 2
2. L'educació preescolar: un dels drets del nen, per Jordi Cots i Moner 8
3. El comportament social del nen al parvulari, per Luisa Fernández 14
4. Observar i experimentar. Un bon mètode per organitzar l'aprenentatge al parvulari 18
5. El preescolar i l'origen social dels alumnes, per J. M. Masjuan i Codina 23
6. Un planteig de nova organització del parvulari a Bolonya 26

EXPERIÈNCIES ESCOLARS

La Festa Major del barri: experiència realitzada a l'escola Icària 28

DIDÀCTICA

Programa de llengua a parvulari 33

INFORMACIONS I COMENTARIS

- Crònica de la 12 Escola d'Estiu de Barcelona 39
- Segona Escola d'Estiu al País Valencià 45
- Pla d'urgència a l'ensenyament 47
- Infraestructura dels parvularis a Catalunya 52

PER ALS NOIS I NOIES

Què ens hem proposat amb Terra d'escudella? 59

SINDICATS D'ENSENYAMENT A ITÀLIA

63

Perspectiva Escolar

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



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

Director: Jordi Tomàs

Distribució a llibreries: Arc de Verà - Lluç, 10-14, B-5

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

Portada i maqueta: Pere Prats Sobreperè

Fotògraf: Josep Gri

Composició: Fernández, Borrell, 168

Impremta: Gràfiques Román, Casa Oliva, 84

Realització tècnica: KETRES, Tel. 253 36 00/09

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 125 ptes.

Subscripció anual: 920 ptes.

1. L'EDUCACIÓ DEL NEN AL PARVULARI

per M.^a Antònia Pujol, Tina Roig
i Blanca Moll
Departament de Pedagogia de RS



El parvulari a Catalunya durant el segle XX

Cap a finals del segle XIX s'inicia a Europa un moviment de renovació pedagògica que es veu coordinat i potenciat per la fundació del Bureau International des Écoles Nouvelles, per part de Ferrière.

La influència del moviment es deixa sentir a Barcelona i el 1905 Pau Vila crea l'Escola Horaciana, que considera la importància de l'educació per damunt de la instrucció. El 1906, Joan Bardina comença la primera escola de mestres i posteriorment, amb Eladi Homs, edita la «Revista Catalana d'Educació», que fou el portant-veu dels avenços i realitzacions educatives d'arreu.

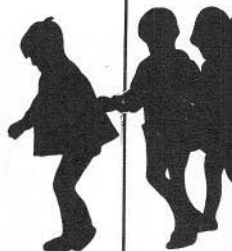
L'Ajuntament de Barcelona inicia una obra Municipal de Cultura que es mate-

rialitza el 1910 en la creació de l'Escola del Bosc a Montjuïc, a l'aire lliure, dirigida per Rosa Sensat.

Totes aquestes realitzacions, a la llum d'un bon plantejament pedagògic, tenen molt present la importància de l'educació preescolar, en la formació personal del nen i en l'aprenentatge que farà posteriorment.

El mètode de la doctora Montessori es difon i s'estudia el 1916 en el curs internacional que es realitza a Barcelona i aporta a l'educació preescolar un plantejament coherent i sistemàtic, que a poc a poc es va estenent pels parvularis de moltes escoles municipals i d'algunes escoles religioses, tasca que duen a terme les germanes Canals i Artur Martorell.

Cap al 1920 arriba a Catalunya el mètode Decroly, basat en la globalització, que



aporta elements importants a la pedagogia preescolar.

Finalment, les Escoles d'Estiu dels anys 30 porten notícia de C. Freinet, que treballa el mètode natural.

Tot plegat és fruit de la necessitat de fer una educació coherent per tal d'assegurar una bona formació i aprenentatge dels petits, necessitat de la qual la Generalitat de Catalunya es fa ressò i crea l'especialitat de pàrvuls a l'Escola Normal.

Cap als anys 50, Alexandre Galí organitza unes sessions sobre pedagogia montessoriana a algunes escoles i d'aquesta manera es torna a valoritzar la perspectiva que proposa Maria Montessori.

Als anys 60, es crea l'Escola de Jardineres del CICF, especialització no oficial de mestres per a nens de parvulari que revitalitza el mètode Decroly.

La primera Escola d'Estiu, el 1966, potència, fa aportacions i aprofundeix en totes les realitzacions sobre l'Escola Nova i pedagogia activa; recull la tradició i la tasca del moviment de renovació pedagògica del primer terç de segle i les inquietuds dels mestres que ja treballen en aquest sentit.

Des d'aquesta època, a Rosa Sensat s'ha anat recollint i treballant tot el que ha semblat vàlid per a l'escola i per a aquesta etapa en concret.

Finalment, cal que ens referim al moviment de les Llars d'Infants, dirigit a donar una bona educació al nen de 0 a 3 anys i a cobrir una necessitat social i crear una sensibilització ciutadana que valori la importància de l'educació preescolar.

Diversos enfocaments del parvulari

El parvulari ha estat considerat de diferents maneres al llarg del temps. Hem vist que fou la Generalitat l'última a do-

nar un tractament concret a l'etapa preescolar i que a partir de llavors la inhibició oficial, pel que es refereix a la nostra etapa, ha estat constant.

Per tant els parvularis han sorgit, la majoria dels casos, fruit de la iniciativa privada, unes vegades per solucionar el problema de les mares treballadores, altres amb un planteig lucratiu molt clar.

Hem pogut veure, també, que en una època no gaire llunyana, els pares duïen els nens a l'escola per resoldre el problema de guardar els nens. Des que el nen hi arribava, començaven a ploure-li coneixements —lectura i escriptura bàsicament— i normes d'educació, bona conducta i urbanitat, deslligat sempre de tot procés autònom i sense tenir en compte la realitat del nen. El comportament del nen era absolutament passiu i era el mestre qui tenia el dret d'anar «posant-li a sobre» tot el que considerava bo.

Més endavant s'ha partit del criteri psicopedagògic que el nen és un home en petit, que té totes les capacitats i aptituds en miniatura del que després serà l'adult,



4 i que l'escola té per missió «treure a fora», desenvolupar, allò que en estat embrionari el nen ja posseeix, fent així del parvulari no una etapa amb entitat pròpia, sinó el rebaixament de les premises i continguts de l'etapa superior. És a dir, fer una escola en petit, una EGB amb taules petites i cadiretes.

D'altra banda, dins el procés de renovació pedagògica ens trobem amb uns parvularis (aquests són els menys), que s'han plantejat la importància que té aquesta etapa com a base del procés educatiu i han plantejat la creació d'un nou centre, estructurant i creant, abans que tot, el parvulari. Uns altres que, si bé han trencat el concepte tradicional del parvulari, en alguns casos, i potser de forma incons-

cient, han continuat partint del mateix concepte de nen, han substituït «l'escola en miniatura» per un medi amb multitud de propostes visuals, plàstiques, posant-hi a l'abast, materials, jocs i objectes a fi que pogués expressar-se de forma espontània i treure fora tot allò que porta dins.

Avui veiem que els resultats aconseguits, encara que tenen molts elements positius, no són del tot satisfactoris. Si bé no hem tingut ni les condicions ni el temps per estudiar de forma sistemàtica els resultats aconseguits, sí que notem que en molts casos surten nens molt motivats per tot el que els envolta i amb força capacitat de relació. Molt sovint també veiem deficiències en altres aspectes com són: la sistematització dels continguts, les pautes de treball, la constància en el treball, la memòria verbal, etc.

Característiques principals del nen de 3-6 anys

Tot això ens porta a plantejar-nos com és el nen d'aquesta edat, com evoluciona, i en conseqüència, com podem incidir-hi des de la institució escolar, des del parvulari.

El nen en l'etapa preescolar té unes característiques pròpies que el diferencien de l'adult, les quals vénen determinades per les peculiaritats de l'evolució de l'infant.

El nen en aquesta etapa experimenta un procés accelerat de desenvolupament físic i neuropsicològic; creix amb rapidesa en l'estructura i funcionament del seu organisme i és en aquestes condicions de maduració on incideix l'acció educativa i que en gran part determina les aptituds i capacitats presents i futures.

El pàrvul, juga, manipula, observa, fa tota mena de preguntes, escolta el que parlen els adults; discuteix i parla amb els seus companys, fa petits «descobriments», imita els grans, realitza treballs, dibuixa, etcètera. Aquestes formes d'interacció del nen amb el medi, sobretot el social, són la causa principal del seu desenvolupament, ja que totes aquestes vivències, primer són imitades mecànicament i després, interioritzades en forma de valors i conducta.

Així, doncs, les capacitats i aptituds es formen i desenvolupen per mitjà de l'activitat, del contingut i forma d'aquesta.



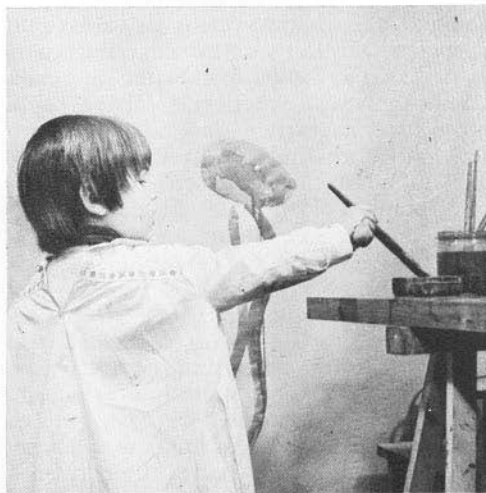


Quant més variada i rica és l'activitat, millor es poden desenvolupar les capacitats de l'infant.

Es precisament per la gran plasticitat del nen i per l'intens desenvolupament dels òrgans sensorials que podríem dir que l'element determinant de l'edat és la seva gran capacitat per aprendre, per integrar les diferents sensacions, experiències i pautes que li vénen de l'exterior, la qual cosa determina un ràpid canvi i creixement en els seus coneixements.

Aquest procés de maduració accelerat, però, no és totalment autònom, ja que està estretament lligat al procés educatiu. El nen no madura primer i es forma i s'educa després, sinó que va madurant a mesura que es forma i s'educa; és per això que l'acció educativa orienta i estimula també els processos interns del desenvolupament del nen. Per aquest motiu, si en qualsevol de les etapes educatives és imprescindible no improvisar, en el parvulari això és el més important. Cal, doncs, una acció pedagògica, no només presentada d'acord amb l'espontaneïtat del procés, dels aspectes que lliurement van sorgint a la classe, sinó una pedagogia estimulante i rica, dirigida per l'adult, de cara a aconseguir un desenvolupament global del nen.

D'altra part, l'educador en aquesta etapa no es limitarà a dirigir el procés educatiu, sinó que es convertirà ell mateix en el principal element educatiu, ja que si tot influeix en l'evolució de l'infant, l'element decisiu serà l'adult, pel que fa de traspàs



de models, pautes, valors i orientació global del procés educatiu. Sovint ens trobem que el mestre, mentre valora positivament la importància que té el llenguatge, és ell mateix que en el diàleg quotidià amb el nen, fa servir un llenguatge pobre i sense estructura: «porta això allà», «dona'm allò d'allà», etc...; cal que ell sigui un exemple de les pautes que exigeix, i un model estimulant i positiu per al nen.

Voldríem comentar alguns dels elements bàsics que pensem que s'haurien de tenir present en la programació d'activitats i en el treball del parvulari en general. Encara que la llista no és exhaustiva, creiem

6 que són punts importants per enfocar el treball global:

1. Planificació de la feina.
2. Capacitat de treball.
3. Nivells del programa.
4. Sensorialitat, llenguatge, pensament.
5. Creació d'hàbits.
6. Autonomia personal.

1. Planificació del treball

La planificació del treball a parvulari s'ha de fer a dos nivells, el d'etapa i el de classe. La planificació general de l'etapa és molt important que estigui ben coordinada, ja que la influència i l'educació del nen ha de ser progressiva al llarg de la permanència al centre. Cada nivell ha de recolzar en el nivell anterior i reforçar els aspectes aconseguits. Cal també una unitat de criteris, tant si ens referim a les metodologies que apliquem com als valors que proposem. Aquesta unitat de criteris ens és necessària, també, per evitar que cada classe sigui una experiència aïllada on la proposta del mestre és individual. Sempre serà millor un equip de parvulistes mitjanament qualificat, però ben coordinat.

La planificació a nivell de classe té un caire més concret. Ha de tenir present els objectius generals de l'etapa i saber-los combinar amb els objectius concrets del nivell. Cal ser molt rigorós a l'hora de seguir i portar a terme els objectius i no deixar-nos influir per estímuls que els nens puguin portar, bé que aquests es poden integrar en la programació de les activitats, però mai que aquest estímuls o vivències ens distorsionin a l'hora d'aconseguir unes fites concretes. Una mestra que té una rica i sistematitzada programació podrà improvisar a partir d'una vivència espontània del nen.

2. Capacitat de treball

Tot i que el nen de tres anys ja ha aconseguit un grau de desenvolupament considerable del seu sistema nerviós que li permet una certa estabilitat en el treball, el nen de parvulari no ha arribat, encara, a formes de control estables en la seva conducta. Li costa estar concentrat molt de temps en una activitat i amb molta facilitat un nou estímuls al seu entorn fa que l'atenció canviï d'objectiu i es dispersi. És per això que cal programar les ac-

tivitats de forma que no es forci la seva incipient capacitat de treball, partint de treballs que motivin i que siguin curts i concrets, però que aniran progressivament allargant-se, essent més complexos i lligats a les possibilitats del nen, a fi d'anar potenciant l'augment progressiu de la seva capacitat de treball i concentració. Partirem del ritme marcat per al conjunt de la classe, sense oblidar les peculiaritats individuals dels diferents nens.

3. Nivells del programa

El programa no ha d'anar a remolc del nen. Un programa que proposa continguts o coneixements coneguts i ja assolits per ell, que va al darrera del seu desenvolupament, no l'incita a créixer, no l'incita a aprendre. El punt essencial de l'aprenentatge és el que crea un àrea de desenvolupament potencial, el que fa créixer, el que estimula al nen a realitzar un nou pas.

Quan l'educador incrementa d'una manera progressiva les exigències de cara al nen fent que les tasques siguin cada vegada una mica més elevades, l'obliga a fer un esforç per tal de respondre a l'augment i a l'exigència que d'ell s'espera. Sovint no es tenen en compte aquests aspectes esmentats i quan la mestra proposa una activitat de llenguatge sobre els gravats, per exemple, ens trobem que el primer que es proposa al nen és que faci una gran enumeració del que va veient al gravat. Enumera substantius, qualitats, i com a molt, fa una enumeració d'accions, quan a l'etapa de parvulari el nen ha d'enumerar, sí, però també pot fer interpretacions del gravat, relacions amb altres situacions anàlogues, amb altres vivències, amb gravats o contes treballats abans, etc.; pot també realitzar a partir de l'observació del gravat situacions en l'espai i en el temps, etc.; cal que el nen analitzi, però també que arribi a la generalització.

4. Sensorialitat, llenguatge, pensament

En el procés educatiu del nen, en qualsevol dels aprenentatges que es fan, hem de partir del punt que, com més vies sensorials entren, més es consolida i integra. Al parvulari partirem dels sentits, és a dir, de les vies sensorials com a base de l'aprenentatge. Es tracta l'oïda, el gust, l'olfacte, la vista i la interrelació de tots

ells. Aquests seran els elements dels quals partirem per a l'educació dels nens; caldrà fer-los participar a tots, o si més no als màxims possibles, a cada una de les activitats.

Sovint es veu als parvularis que, a poc a poc, quasi sense adonar-se'n, van traslladant diferents activitats al paper; així es treballa la situació espacial, el domini de la mà, el domini del traç, etc. només o quasi exclusivament sobre el paper. També trobem els casos contraris: el rebuig del treball sobre el paper. Cal evitar tancar-se en unes formes de treballs concretes.

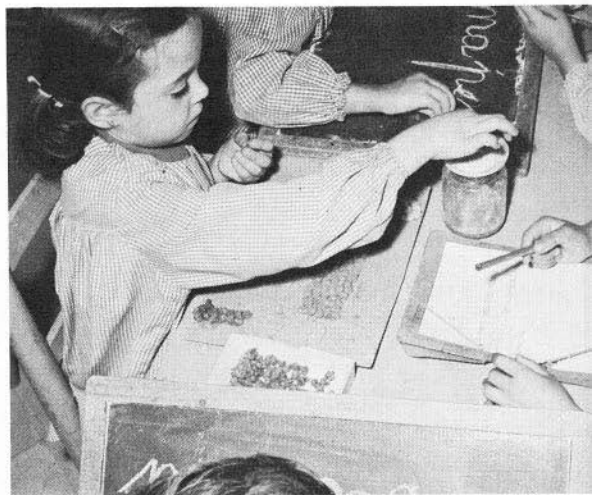
Per molt ben preparades que estiguin les fitxes o treballs proposats, cal que el nen assimili els continguts o realitzi els exercicis manipulant objectes, fent servir tots els elements de la classe a partir del seu propi cos i amb la relació amb els companys, i també realitzant el treball sobre el paper.

L'evolució dels treballs ha d'anar dels aspectes sensorials més senzills a la formulació verbal, a fi d'anar formant el pensament cap a l'abstracció, sense quedar-se a un nivell purament sensorial. El fet de verbalitzar qualsevol de les activitats que el nen realitza fa que la interioritzi i la integri. És a partir d'aquesta interacció que el nen anirà estructurant el pensament.

5. Creació d'hàbits

L'elaboració de pautes estables de treball, de comportament, d'acció, exigeix per part de la mestra una estabilitat en la presentació de models i normes d'actuació i una repetició o pràctica continuada.

La repetició constant i estructurada d'unes pautes determinades aplicades al conjunt de les activitats del nen (menjar, jugar, relacionar-se, aprendre, ...) fan que aquest pugui generalitzar aquestes pautes davant de noves activitats siguin de l'ordre en el treball, de relació, etc. Aquesta capacitat de generalització d'hàbits i conductes requereix per una banda aplicar metòdicament a totes les activitats unes pautes predeterminades, però també cal que l'elaboració d'aquestes pautes es faci de forma flexible i dinàmica; per això caldrà que el nen visqui múltiples situacions variades, però similars quant a pautes.



6. Autonomia personal

El parvulari ha de possibilitar l'autonomia del nen com a primer aspecte per a la seva independència. Els exercicis de vida pràctica, com poden ser posar-se la bata, rentar-se les mans, servir l'aigua a l'hora de berenar, netejar la classe, fan que el nen conegui les seves pròpies possibilitats i sàpiga fer-ne ús. Un altre aspecte que afavoreix l'autonomia personal és la relació social i afectiva que s'estableix entre el nen i el seu company, ja que el nen confronta les seves possibilitats i es reafirma en la seva independència. No hem d'oblidar que aquesta autonomia va molt lligada també a l'autonomia psicomotriu. El nen de parvulari ja domina els moviments amplis i vol adquirir els moviments petits, de precisió; aquesta autonomia motriu fa que tingui domini sobre el seu cos i que sàpiga fer ús de la força muscular i les seves pròpies possibilitats.

Hem de tenir en compte que el nen assegura la seva autonomia gràcies als aprenentatges que fa dins els camps de la psicomotricitat, el llenguatge i les relacions socials, i no pas d'una manera aïllada, sinó a partir d'unes necessitats i un medi determinat que el configura. D'aquí la importància que té en el procés educatiu, la interpretació de l'entorn social, el lligam entre l'escola i el medi, a fi de poder oferir la vivència de les diferents situacions en que el nen es trobarà en la vida real, de la qual l'escola és una part. ■

2. L'EDUCACIÓ PREESCOLAR: UN DELS DRETS DEL NEN

per Jordi Cots i Moner

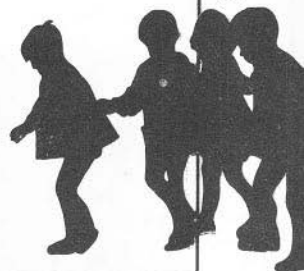


Dins del que «Rosa Sensat» ha anomenat «publicacions menors», va aparèixer el 1972 un volum —avui introbable, perquè ja acompli oportunament el seu servei, però buscat— sobre la pedagogia a l'etapa de formació preescolar. Era un col·lectiu amb diversos capítols dedicats a una visió general de l'escola, coneixement del nen, didàctica, bibliografia, etc. Un dels apartats reproduïa tota una sèrie de documents fonamentals amb incidència en el camp de l'educació; entre ells, els deu punts de la «Declaració Universal dels Drets del Nen» aprovada per l'ONU el 20 de novembre de 1959.

En tractar-se d'un instrument internacional, sovint se'l veu llunyà, d'un to jurídicista, potser ambigu, ineficax o almenys

d'una aplicació molt indirecta. En realitat, és poc conegut. No obstant això, és un dels documents bàsics dels nostres temps. A més, per camins diversos recobra actualitat. L'Equip de Mestres del Grup Cristià de Promoció i Defensa dels Drets Humans de Barcelona, per exemple, està promovent un Congrés, part del qual, i és lògic, es consagrarà als drets del nen. Amb aquesta finalitat ha editat un fullet que conté, partint dels principis de la Declaració, cinc temes a treballar per nois i noies de deu a catorze anys. D'altra banda, com ja és sabut, es parla de considerar el 1979 l'Any Internacional del Nen. Se l'ha escollit per commemorar el vintè aniversari de la proclamació d'aquesta Carta de la Infantesa.

La Declaració Universal dels Drets del



Nen té la mateixa naturalesa i la mateixa destinació que la Declaració Universal dels Drets Humans. Hi ha qui critica aquesta darrera jutjant-la d'antiquada, amb un deix de la visió liberal de l'home, quan és fruit, alhora, del que podríem dir-ne la tradició liberal i la tradició socialista, i intenta d'ésser una síntesi de les llibertats tradicionals que arrencaven de la Revolució francesa i els «nous drets» de caràcter econòmic, social i cultural per al desenrotllament de la persona. No és pas qüestió de defensar-la ara, sinó de saber que es tracta d'un document que va néixer de les condicions sociològiques de la seva època. Pot discutir-se, però no tenim res més; manté la seva validesa i és perfectament invocable, amb una força moral que ningú no pot negar, malgrat que tants la transgredeixen. Alguna cosa de semblant podria dir-se de la dels drets del nen.

La Declaració Universal dels Drets de l'Home de 1948 (és ineludible de referir-s'hi perquè la dels nens hi va lligada) ha generat diverses declaracions relatives als drets humans, que l'adapten a distintes categories d'éssers humans o de situacions, com ho són la Declaració sobre l'eliminació de la discriminació respecte la dona, sobre l'eliminació de qualsevol forma de discriminació racial, la Declaració dels drets del deficient mental o la dels drets de les persones minusvàlides. Hem de situar la Declaració dels drets del nen en aquest context.

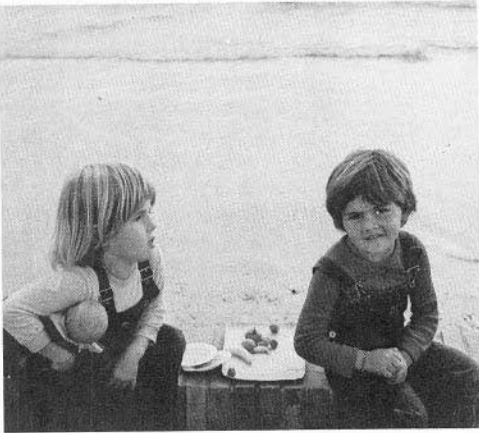
Ara bé, el que en les presents notes vindré qualificant, per entendre'ns, de *la nostra* Declaració, té un origen singular en comparació amb les altres relatives als drets humans, ja que el seu contingut no dimana, no és exactament una explicació dels articles de la Declaració dels Drets de l'Home. Hi hagué una primera Carta de la Infantesa l'any 1923, deguda a l'an-

glesa Eglantyne Jebb. N'hem de fer una mica d'història.

El nom d'Eglantyne Jebb ha figurat en alguna cronologia de l'*educació nova*. El 1919, després del desastre de la primera guerra mundial, creà la Fundació «Save the Children» («Salveu l'infant!»). La seva motivació era filantròpica i realitzà una notable tasca d'ajuda als nens. Aquesta Fundació s'establí a Londres, però tenia una vocació internacional. Al principi procurava socors d'urgència, que dispensava arreu del món on fessin falta. Més endavant veié que no bastaven els auxilis immediats, sinó que calia emprendre accions a llarg termini; i aleshores va sorgir la conveniència de redactar una carta que enuncies les necessitats dels nens que havien de ser objecte de protecció. No parlava de «drets». Es titulà «Declaració de Ginebra» i la Societat de Nacions l'adoptà com a seva el 1924. Algunes legislacions d'aquell temps la varen recollir (així l'article 43 de la Constitució de la República espanyola del 9 de desembre de 1931).

La «Declaració de Ginebra» és un document senzill i vigorós, de cinc punts, que tingué força difusió. Tots els seus principis han passat a la Declaració actual. No parlava expressament de l'educació pre-escolar; però la seva premisa bàsica que «el nen ha de poder desenrotllar-se d'una manera normal, materialment i espiritualment», combinada amb altres enunciat, la pressuposava.

Quan s'acabà la segona guerra mundial, les Nacions Unides volgueren ressucitar la Declaració de Ginebra; però es trobà insuficient, perquè el concepte de protecció a la infantesa havia evolucionat. I es cregué oportú de redactar-ne una de nova. L'elaboració de la nostra Declaració durà molt de temps. Començà el 1946, i no s'acabà fins el 1959. Se n'ocupà més d'una



Comissió al si de les Nacions Unides; la guerra freda i la redacció dels Pactes internacionals complementaris de la Declaració dels Drets Humans van contribuir a interrompre els seus treballs. La Declaració dels Drets de l'Home influí en la seva confecció, més en la seva forma externa que en el seu mateix contingut. I la nostra Declaració sí que parla de *drets*, en el sentit d'interessos jurídicament protegits. Aquests drets, però, no són directament aplicables: són un punt de referència, tenen un valor programàtic.

Com que he de fer referència a alguns dels seus principis, al final d'aquestes notes els reproduïm, perquè massa sovint es citen sense conèixer la seva redacció completa.

La idea central de la nostra Declaració és el desenvolupament del nen: els principis 2, 4, 6, 7 i 9 (vegeu-los) expressen les necessitats que s'hi corresponen i les condicions perquè es produeixi. En el segon es parla d'un desenvolupament integral; en el quart, de les seves necessitats materials i biològiques; en el sisè, de necessitats bio-afectives de seguretat i de tendresa; el setè es refereix a l'educació en general; el novè alerta contra tota forma d'abandó, crueltat i explotació que podrien afectar aquest desenvolupament. Totes les necessitats de creixença, de descoberta del món i d'afirmació del propi jo hi són compreses.

On trobem el dret a l'educació preescolar? No hi és d'una manera explícita; com tampoc no hi ha una definició del terme «nen», posem per cas, ni es fixen els límits de l'educació obligatòria. Una Declaració com aquesta, a fi que tingui una acceptació general, és a dir, que pugui

ser signada pel major nombre possible de països, tendeix sempre a establir el que és, o el que sembla, més comú i indispensable. Fins i tot es veu obligada a dir que les mesures legislatives i altres mitjans a favor de la infantesa seran «adoptats progressivament» (Preàmbul de la nostra Declaració). La Declaració dels Drets Humans, que és font d'interpretació de la nostra, arriba a consignar en el seu article 22 que es tindran en compte, per a la satisfacció dels drets que afavoreixen el desenvolupament de la personalitat, «els recursos propis de cada país». Cal que siguem conscients de les limitacions i cauteles que enclou un document mancat d'una convenció que detalli l'abast dels seus enunciats.

Som nosaltres els que hem de definir la necessitat específica de l'educació preescolar, perquè es converteixi en un dret. I em sembla que no és forçat el sentit de la mateixa Declaració afirmar que si posem en relació tots els factors de desenvolupament del nen enumerats en els principis esmentats, ens quedarà a les mans una descripció de l'educació preescolar. D'altra banda, hi ha la clàusula no-discriminatòria que és el nucli del principi primer, i que respon a l'estatut d'igualtat. Quan el principi segon diu que el nen «disposarà d'oportunitats i serveis», ningú no dubta que han de ser iguals per a tots i que entre aquests serveis s'hi ha de comptar les institucions preescolars.

Des de les pàgines d'una revista com aquesta és fàcil demostrar sòlidament la necessitat de l'educació preescolar. Tots sabem que la seva manca impedeix un desenvolupament integral del nen i la seva entrada en un pla d'igualtat a l'etapa elemental de l'ensenyament. Però, personalment, no m'he volgut apartar, aquí, del text de la Declaració.

Dins del «sistema de les Nacions Unides», diversos organismes especialitzats i organitzacions no governamentals amb estatut consultiu s'ocupen de la infantesa: entre els primers, la UNICEF, la UNESCO, l'OIT, l'OMS, la FAO; entre les segones, l'OMEP, el BICE, la UIPE, per citar les més destacables. Hem de recordar que si la nostra Declaració no defineix el terme «nen», aquest text no es refereix únicament al nen petit, sinó que s'ha d'entendre que arriba, almenys, al llindar de l'adolescència. Altres textos ho abonen així: els Pactes internacionals de la Declaració

dels Drets Humans i la Carta Social Europea parlen dels *infants* i dels *adolescents*. És de creure que si es porta a terme el projectat Any Internacional del Nen, tots aquests organismes i organitzacions hi jugaran un paper important.

D'una manera especial, s'ocupen de l'educació preescolar l'«Organització Mundial per a l'Educació Preescolar» (OMEP) i l'«Oficina Internacional Catòlica de l'Infància» (BICE: «Bureau International Catholique de l'Enfance»).

L'OMEP es fundà el 1948, a Praga; i té la seu a París. Un dels seus dos objectius primordials és «promoure l'educació preescolar»; i algunes de les seves activitats, són: promoure l'estudi i la investigació respecte l'educació dels nens petits, organitzar enquestes sobre l'educació prees-

colar, afavorir la formació professional del personal dels centres d'educació preescolar, fomentar l'educació dels pares en aquest sentit, preparar congressos internacionals en els que s'enunciïn normes internacionals tocant aquesta etapa. El BICE es constituí també el 1948; i té la seu a Ginebra. El seu interès, en el camp pedagògic, es centra en l'ensenyament dels deficients mentals i en l'educació preescolar.

No voldria pas que aquestes notes, per un cert to legalista que tenen o la informació tan sumària que forneixen, provoquessin una mena de desencantament. Pretenc de situar el tema del dret a l'educació preescolar en els seus justos termes, tot partint del document internacional més important que es refereix al nen.

Sabem que aquesta etapa no és obligatòria —no ho és en pràcticament cap país. Sabem la discriminació que provoca el divers origen socioeconòmic dels nens (tampoc no m'hi endinso). El més greu és la manca d'«oportunitats i serveis» perquè tots els nens puguin gaudir-se'n. Encara que no sigui obligatòria, és evident que, per a fer-la possible i efectiva, ha de ser gratuïta. Tampoc no fóra desmesurat preveure, almenys, un servei adequat que, durant el període equivalent a la formació preescolar, comprovés que el nen es troba en possessió de les aptituds bàsiques per al seu desenrotllament personal i de cara la seva futura escolaritat obligatòria. Si més amunt deia que ens toca a nosaltres definir l'educació preescolar per forçar que un dia, d'una manera o altra, aquesta necessitat es converteixi en un dret, ara afegiria que cal una acció no sols de caràcter general sinó també centrada en les nostres peculiaritats. Notem, per exemple, que la Declaració dels drets del nen no parla per res de la qüestió de la llengua.

Els treballs preparatoris de l'Any Internacional del Nen apunten a un «nou tipus d'acció internacional que, tot i inspirada per les institucions internacionals, vegi la seva aplicació diversificada d'acord amb la situació concreta de cada país». Així mateix s'ha indicat la conveniència de la «redacció eventual d'un document que completi o expliciti la Declaració de les Nacions Unides sobre els drets del nen».

A part les alternatives formulades aquests darrers temps, amb referències



12 concretes a l'etapa preescolar, a Catalunya disposem d'alguns antecedents històrics apreciables que, des de la nostra òptica, s'han ocupat del nen petit o de problemes que afecten l'organització de l'etapa preescolar. Poden ajudar-nos a marcar una línia d'actuació. Citem tan sols, a tall d'exemple, la Memòria que acompanyava el «Pressupost Extraordinari de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona», de 1908; les referències als problemes de natalitat i puericultura que contenia l'esbós ple d'ambicions de l'«Institut d'Educació General», de Prat de la Riba, de 1914; el Pla General d'Ensenyament traçat per l'Escola d'Estiu de 1934, recollit després pel CENU; el «I Congrés Nacional de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana», de 1936.

Es transcriu a continuació, tal com he insinuat en el cos d'aquesta nota, el text íntegre de la Declaració Universal dels Drets del Nen.



PRINCIPI 1

L'infant gaudirà de tots els drets enunciats en aquesta Declaració. Aquests drets seran reconeguts a tots els infants sense excepció de cap mena ni distinció o discriminació per motius de raça, color, sexe, idioma, religió, opinions polítiques o d'altra classe, origen nacional o social, posició econòmica, naixement o altra condició, ja sigui del propi infant o de la seva família.

PRINCIPI 2

L'infant gaudirà d'una protecció especial i disposarà d'oportunitats i serveis, dissenyat tot això per la llei i per altres mitjans, a fi que pugui desenrotllar-se físicament, mentalment, moralment, espiritualment i socialment en forma saludable i normal, així com en condicions de llibertat i dignitat. En promulgar lleis amb aquesta finalitat, la consideració fonamental a què hauran d'atendre's serà l'interès superior de l'infant.

PRINCIPI 3

L'infant té dret, des del seu naixement, a un nom i a una nacionalitat.

PRINCIPI 4

L'infant ha de gaudir dels beneficis de la Seguretat Social. Tindrà dret a créixer i a desenrotllar-se en bona salut; a tal fi, haurà de proporcionar-se, tant a ell com a la seva mare, atencions especials, fins i tot la prenatal i postnatal. L'infant tindrà dret a gaudir d'alimentació, casa, recreació i serveis mèdics adequats.

PRINCIPI 5

L'infant impedit físicament o mentalment, o que pateixi d'algun impediment social, ha de rebre el tractament, l'educació i la cura especials que requereix el seu cas particular.

PRINCIPI 6

L'infant, per al ple i harmoniós desenvolupament de la seva personalitat, necessita amor i comprensió. Sempre que sigui possible, haurà de créixer a l'empar i sota la responsabilitat dels seus pares i, en qualsevol cas, en un ambient d'afecte i de seguretat moral i material; llevat de circumstàncies excepcionals, no haurà de separar-se l'infant de curta edat de la seva mare. La societat i les autoritats públiques tindran l'obligació de cuidar especialment els infants sense família o que no tinguin els mitjans adequats de subsistència. Per al manteniment dels fills de famílies nombroses, convé de concedir subsidis estatals o d'altra mena.

PRINCIPI 7

L'infant té dret a rebre educació, que ha de ser gratuïta i obligatòria almenys en les etapes elementals. Se li donarà una educació que afavoreixi la seva cultura general i li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i el seu judici individual, el seu sentit de responsabilitat moral i social, i arribar a ser un membre útil de la societat.

L'interès superior de l'infant ha de ser el principi rector d'aquells que tenen la responsabilitat de la seva educació i orientació; aquesta responsabilitat ateny, en primer terme, als seus pares.

L'infant ha de fruir plenament de jocs i recreacions, els quals hauran d'estar orientats vers les finalitats perseguides per l'educació; la societat i les autoritats públiques, s'esforçaran a promoure el gaudi d'aquest dret.

PRINCIPI 8

En totes les circumstàncies, l'infant ha de figurar entre els primers que rebin protecció i auxili.

PRINCIPI 9

L'infant ha de ser protegit contra tota forma d'abandó, crueltat i explotació. No ha de ser objecte de cap tipus de tràfic.

No s'haurà de permetre que l'infant treballi abans d'una edat mínima adequada; en cap cas se'l dedicarà ni se li permetrà que es dediqui a ocupació o tasca que pugui perjudicar la seva salut o la seva educació, o impedir el seu desenvolupament físic, mental o moral.

PRINCIPI 10

L'infant ha de ser protegit contra les pràctiques que puguin fomentar la discriminació racial, religiosa o de qualsevol altre mena.

Ha de ser educat en un esperit de comprensió, tolerància, amistat entre els pobles, pau i fraternitat universal, i amb plena consciència que ha de consagrar les seves aptituds i energies al servei dels seus semblants.



3. EL COMPORTAMENT SOCIAL DEL NEN AL PARVULARI

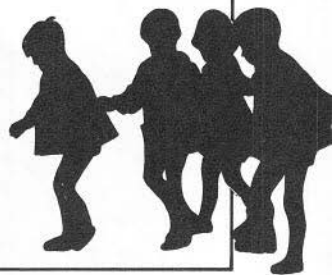
per Luisa Fernández

Fins al moment d'ingressar a l'escola, la majoria dels nens en edat preescolar s'han mogut en el medi habitual que és la família. També hi ha nens que ja han passat per institucions infantils: guarderies, encara que, actualment, el nombre de nens que han passat per elles és bastant reduït. En general, els mestres comenten que els nens que provenen de guarderies, on han tingut l'oportunitat de relacionar-se diàriament amb altres nens de la seva edat i organitzats en grups, i també amb adults que sense ser els seus pares els han donat tota mena d'atencions (psicològica, cura, afectivitat), gaudeixen d'un comportament molt diferent en comparació amb els nens

que sols han estat educats en el seu medi familiar.

Les mestres reafirmen aquest fet tot adonant-se que aquests nens tenen més facilitat per a les activitats, al mateix temps que una més gran capacitat per integrar-se al nou grup infantil. Una cosa que caracteritza aquests nens és la facilitat per adaptar-se a les noves condicions, tant ambientals com de convivència social; quan comencen a anar a escola no acostumen a plorar, no els costa establir un contacte amb el mestre, saben espavillar-se sols en diferents activitats i buscar les joguines necessàries per portar-les a terme.





El curiós en aquest cas no és que els nens que han assistit anteriorment a una guarderia avantatgin, en general, els altres que no han tingut aquesta possibilitat, no es tracta d'un aspecte d'informació, sinó més aviat de formació; de formació del comportament social, de formació de la personalitat. Molts nens, però, educats a casa seva posseeixen els coneixements formals necessaris per moure's perfectament dins el parvulari. Ara bé, fracassen com a conseqüència d'una sèrie de problemes de tipus afectiu-emocional (inseguritat, distracció, ...) que sorgeixen en ells en el moment d'enfrontar-se amb les noves condicions de convivència social; condicions de convivència en una comunitat que no és la familiar. Ara ha d'aprendre a respectar el company perquè també el respecti a ell; ha d'adquirir l'autodominini necessari per sotmetre's i adaptar-se a les normes que regeixen la vida (la seva i la dels altres) del parvulari. Haurà d'aprendre a resoldre els seus petits problemes ell mateix, a tenir iniciativa i un comportament autònom, independent per poder iniciar ell mateix un joc, fer el treball de classe, etc..., sense recórrer constantment a l'adult. Assimilarà els conceptes «correcte» i «incorrecte» (bé i malament) que aplicarà a l'avaluació del comportament dels altres nens, dels adults i, encara que amb més dificultat, també la pròpia. En certa manera, tindrà el seu «jo» personal lligat a una resistència a accedir en qualsevol moment a les peticions de l'adult que no li semblen justificades. Es tracta, per exemple, dels pares que presumeixen de les aptituds dels seus fills i que pretenen exhibir-los sempre que en tenen oportunitat. El nen que es deixa manejar completament per l'adult i no té, el que es diu, personalitat als 4-5 anys, està manifestant signes d'immaduresa. I encara que ens sembli un desafiament, fa

bé en dir «NO», «NO VULL», quan l'adult (pares o mestre) li diu: «Fes tal cosa... perquè vegin el que saps».

No s'ha d'oblidar que el nen de parvulari tracta d'afirmar la seva personalitat i encara que objectivament el seu comportament moltes vegades no sigui el correcte, puix que encara està assajant les formes d'actuar, la tendència a afirmar la seva personalitat és positiva.

Com es produeix la socialització del nen

El nen, des dels primers mesos de la seva vida, estableix una relació afectiva amb l'adult que s'encarrega d'ell. Al principi, la relació del nen amb l'adult es basa en la satisfacció de les necessitats biològiques d'aquest amb l'ajuda de l'adult. A mida que l'adult va introduint el nen en el món dels objectes materials i aquest aprèn a actuar amb ells, la relació del nen amb l'adult adquireix un caràcter més psicològic. El nen es va afirmant davant aquest món d'objectes. I de sobte es troba enfront d'un objecte que té reaccions pròpies i que ell no pot manipular: és el subjecte, és «l'altre». El nen vol entrar en contacte amb aquest «altre», però no ho sap fer.

Per exemple, els nens de dos anys encara no saben jugar entre ells, perquè no saben coordinar les seves accions i això provoca molts conflictes. Això, però, no vol dir que aquests nens siguin antisocials, que visquin aïllats en ells mateixos sense tenir la necessitat de conviure entre ells. Moltes vegades, l'intent de socialització es manifesta en un comportament agressiu; són els nens de 3, 4 i 5 anys que s'empenyen, es donen cops, es prenen les joguines..., sense causa visiblement justificada; però que poc després prenen una actitud conciliadora i amical. Aquest comportament



del nen demostra el seu desig de tracte amb «l'altre», necessitat d'unir-se a l'altre, i també la necessitat de ser diferent de l'altre. I és que no sap encara com satisfer aquestes dues necessitats simultàniament; haurà d'aprendre a fer-ho com va aprendre a actuar amb els objectes de diferent manera segons les característiques que presentaven. Els nens, doncs, entren en conflicte perquè encara no s'entenen. Quantes vegades el desig de cooperació amb l'altre suscita un conflicte, que l'adult qualifica equivocadament de comportament antisocial, quan en realitat és una activitat de presociabilitat. Només hem d'observar el comportament del nen que intenta de «prendre la joguina» a l'altre: si l'adult li proporciona un d'igual, ell el refusa, el tira; si l'altre nen deixa la joguina, «l'agressor» ja no la vol. Aleshores buscarà un altre nen per apoderar-se de la joguina que utilitza.

En realitat, el que succeeix és que l'«agressor» no desitja jugar amb la joguina, sinó amb l'altre nen. Creu que apoderant-se de l'objecte aconseguirà el seu propòsit, però fracassa. Després dels 3 anys, aquest intent d'entrar en relació amb l'altre apoderant-se de l'objecte que aquest fa servir, anirà desapareixent. Però apareixen altres formes de comportament vinculades a la necessitat de socialització, com poden ser: les manifestacions de vanitat del nen que vol entrar en cooperació amb l'altre i per aquest motiu tracta de demostrar la seva superioritat, els avantatges que suposa: «Jo sóc més fort que tu». «A casa meva tinc... tal cosa o tal altra», etc.

Hi ha nens que es dediquen a molestar, a interrompre l'activitat de l'altre o del grup. Aquesta és també una forma de sobresortir, d'entrar d'alguna manera en relació amb els altres. En una paraula, que també busquen la forma de satisfer la seva necessitat de socialització. Hem parlat fins ara d'algunes formes de comportament considerades socialment inadequades dels nens, quan aquests tracten d'establir unes relacions socials entre ells. ¿És aquest un fenomen inevitable? La pràctica educativa ens ajuda a respondre aquest interrogant, si ens fixem en la manera com funcionen els diferents grups i com en uns, aquestes formes de conducta negativa es donen amb més freqüència, i en altres, quasi no existeixen. Això depèn de l'adult i de l'organització de la vida del nen.

Paper de l'adult en la socialització del nen

La socialització del nen és una tasca que demana molta atenció i perseverança per part de l'adult, a més a més de la comprensió de les necessitats fonamentals dels nens de diferents edats. Tots els nens tenen la necessitat de seguretat i d'activitat. És el mestre qui ha d'organitzar i dirigir, hàbilment, l'activitat del nen, el seu joc. Ha de saber suggerir sense imposar-se, no ha de donar al nen més ajuda de la que necessita a cada moment, a fi de no privar-lo del desenvolupament de qualitats com poden ser l'autonomia i la iniciativa, que són necessàries per abordar amb decisió qualsevol activitat, qualsevol tasca.

Entre les pautes de comportament, que s'han de formar en el nen, són de gran importància les del comportament social. Una de les dificultats que el nen troba en el seu aprenentatge social és la de tractar els altres nens d'una manera diferent com tracta les coses... Això vol dir que ha de tenir en compte, no sols els propis desigs, sinó també els dels altres. I aquí el mestre, atent al desenvolupament de l'activitat dels nens, els ajudarà a coordinar les seves accions dins d'una mateixa activitat. Després, no deixarà de lloar l'actitud dels nens en aquesta activitat conjunta, els farà veure l'èxit obtingut en comú, cosa que els estimularà —en altres ocasions— a actuar de la mateixa manera.

L'adult ha de tenir sempre en la ment que les bases de la consciència social del nen (la consciència grupal) es creen en

aquests sis primers anys de la vida del nen. El nen desitja formar part de les activitats d'un grup. Tant és així que separar-lo de l'acció col·lectiva és el càstig més gran que se li pot donar.

La consciència grupal no sols es forma en el joc, a través del joc, sinó en totes les activitats del parvulari, en tots els moments de la vida quotidiana del nen. El nen de parvulari tracta d'obtenir del mestre l'aprovació del seu comportament, de les seves accions. Va en compte a fer les coses ben fetes. També està pendent de l'avaluació que facin els seus companys de la seva conducta. Ja té el sentiment d'amor propi, la por a fer el ridícul i al menyspreu per part dels seus companys, l'alegria de l'èxit, del triomf, sobretot si es tracta d'una acció conjunta (l'alegria dels altres fa augmentar la pròpia). Aquests valors morals es desenvolupen en tenir un contacte amb els altres nens, dins el grup, és a dir, la consciència social del nen ja existeix en aquesta etapa del seu desenvolupament. Per això Carlota Bühler diu que el nen de parvulari és eminentment social: està disposat a agafar-se tant a les regles col·lectives com a les de la seva vida individual. Pel desenvolupament,

del nen d'aquesta edat, d'un comportament social equilibrat, són absolutament indispensables: el tracte equilibradament afectiu per part dels educadors (pares, familiars, mestre...), unes exigències estables i coherents que li permetin formar fàcilment els hàbits i pautes de conducta necessaris per moure's dins el seu medi social, una autonomia creixent amb l'edat, l'ocupació constant en activitats adequades al seu nivell de desenvolupament, el tracte amb nens de la seva edat organitzats en grup, la correcta satisfacció de les necessitats fisiològiques d'alimentació i descans que evitaran el cansament del nen i per tant l'avorriment, la desgana i la pèrdua d'interès per l'activitat en la seva comunitat infantil.

La socialització del nen és un procés llarg i ple d'esculls. Un procés que ha de ser orientat per l'adult, el qual aplicarà a la pràctica educativa les tècniques més adients per aconseguir el desenrotllament de la consciència social del nen. Aquí sorgeix la responsabilitat que recau sobre ell com a subjecte socialitzador, que ha de preocupar-se per satisfer les necessitats fonamentals dels nens a cada edat; una de les principals serà la sociabilitat. ■



4. OBSERVAR I EXPERIMENTAR

Un bon mètode per organitzar l'aprenentatge al parvulari

per M. Antonia Fernández



I. Descobrir significa arribar a posseir un mètode de treball i pensament

La paraula «mètode» pot espantar molts educadors que es preguntaran si és possible de tenir alguna cosa sistematitzada quan ens adrecem a nens molt petits.

No volem dir que, perquè un nen arribi a descobrir alguna cosa i s'aprofiti de la troballa, hàgim de portar sistemàticament el nen i el descobriment al laboratori. Però, sí que volem fer comprendre que molts descobriments i exploracions dels nens podrien ser una font perpètua d'un bon sistema educatiu, si l'educador evités la rigidesa i el dogmatisme i conegués i aplicés en la mesura que li fos possible uns elements de metodologia científica a la tasca que desenrotlla amb els nens. «Les casualitats només afavoreixen les ments preparades», deia Pasteur. Els educadors haurien de preveure que els nens s'avorreixen amb molts sistemes didàctics. El que volen els nens és tenir temps lliure per dedicar-se a descobrir el que és lliure i

els interessa. Per què no aprofitem aquest interès i el convertim en mètode per a la classe de Parvulari?

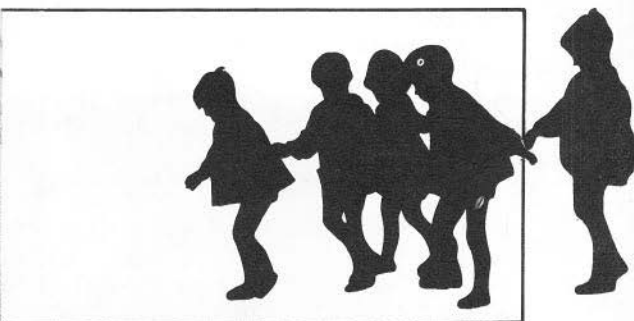
Una ment preparada és, en termes educatius, una ment disposada a pensar i a fer. I no s'arriba al pensament i al treball per simple acumulació de casualitats. Hi ha maneres i formes de preparar la persona des de l'edat més tendra per a un procés d'aprenentatge i treball joiós, eficaç i satisfactori. Aquestes formes consisteixen abans que tot a respectar, ajudar i guiar l'aparició dels diversos elements que estructuraven la nostra ment i la nostra personalitat. Podríem enumerar els elements principals de la manera següent:

Observar i experimentar tot allò que és al nostre abast.

Analitzar i sintetitzar la nostra anàlisi.
Crear noves possibilitats d'experiències.
Fer hipòtesis i comprovar el que hem suposat.

Comparar amb altres variants o possibilitats.

Arribar a unes conclusions.



II. Principis didàctics d'una metodologia basada en l'observació i en l'experimentació

Posar els nens en situació de desenrotllar les seves capacitats personals d'observació i experimentació, implica iniciar amb ells un procés típic científic que ha d'influir qualsevol altre tipus de programació de la tasca didàctica. Cal que recordem, doncs, alguns grans principis didàctics que sovint són oblidats en una primera opció il·lusionada per introduir-nos de fet en aquest camí.

1. El pensament és un procés molt complex. No hi ha una sola classe de pensament sinó moltes, de la mateixa manera que hi ha nombroses classes de processos i mètodes científics.
2. El pensament és també un procés que crea, com la ciència, un producte. Les matèries primeres que utilitza són: sensacions, percepcions, conceptes i principis o generalitzacions.

3. Els productes de pensament són també variats i, entre ells, hi ha: les conclusions, les opinions, les tècniques de judici, i en certa manera els hàbits i les conductes o mecanismes d'acció. Un breu examen del producte que volem assolir educativament, ens indicarà el tipus de fets que els nens han d'observar.

Per la importància pedagògica que tenen els elements que utilitza el pensament en l'elaboració dels seus productes, podríem afegir als principis enunciats, els següents:

4. Piaget i els seus seguidors han sostingut que la capacitat dels nens per comprendre conceptes amplis d'espai, temps, matèria i casualitat depenen del pensament que s'origina a partir de les seves experiències sensorials directes. L'aprenentatge es perfecciona combinant diversos sentits fins arribar a les percepcions multisensorials.
5. De les sensacions el nen passa a la percepció. Hi ha percepcions simples i complexes o multidimensionals. La tasca edu-

20 cativa consisteix en el fet que el nen arribi a la riquesa més gran possible en la percepció. La disposició en nous aprenentatges depèn en gran part de la classe i precisió de les percepcions. En tot cas cal recordar que:

a. Tendim a percebre el que hem après a percebre.

b. Tendim a percebre el que desitgem percebre.

c. Tendim a percebre amb precisió el que prové d'observacions que han tingut significat per a nosaltres.

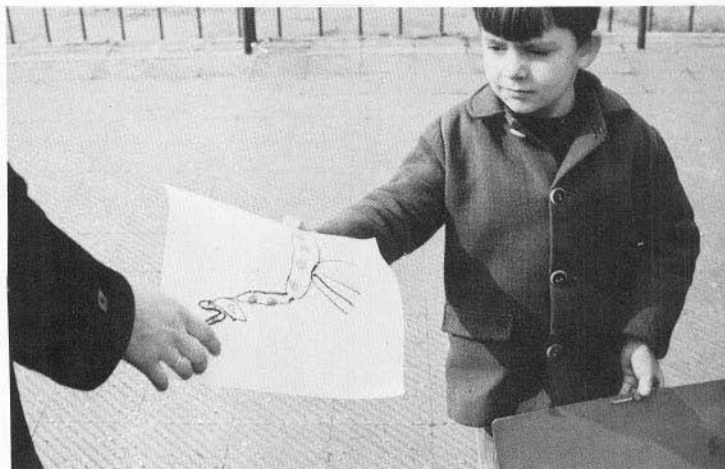
les seves sensacions, que són les que creen la consciència dels estímuls externs;

les seves percepcions a través de les quals coneix els projectes o situacions i les seves qualitats;

les imatges interiors, que són percepcions ja realitzades;

els conceptes, que són abstraccions que classifiquen els objectes i fets en categories;

les generalitzacions o principis que comprenen les relacions entre dues o més abstraccions, objectes o fets;



d. Tendim a percebre el que d'altres perceben.

e. Podem reduir la freqüència dels errors de la nostra percepció, però no els podem impedir totalment.

6. Passat un cert temps recordem les percepcions sense necessitat de recórrer a les sensacions, sinó a través d'imatges i records. Les percepcions d'aquesta mena poden convertir-se en conceptes.

7. Del concepte simple que descriu es passa al concepte que generalitza o al principi-conclusió. Aquests es donen quan ja som capaços de relacionar dos o més conceptes simples, objectes o fets.

En resum, podríem sintetitzar el que hem dit de la forma següent. Per arribar a una metodologia que pogués portar els nens a un procés de maduració científica, que partís de l'observació i de l'experimentació, seria necessari anar-lo ajudant a estructurar el seu pensament i les seves maneres de treballar, de forma que es perfeccionin tant com es pugui els elements que el componen, és a dir:

la seva capacitat de raonar, que és la que l'ajuda a resoldre els problemes i interrogants que aquests fets o situacions li plantegen.

III. Paper de l'educador en una metodologia basada en l'observació i l'experimentació

Hi ha dos tipus de recursos als quals l'educador ha d'acudir com a pròleg d'una programació i activitat basades en l'elaboració i l'experimentació. Aquests recursos són: 1. l'experiència prèvia que els nens posseeixen per haver estat en contacte atent amb els fets i 2. l'interès.

En aquesta situació és tasca de l'educador:

a. Facilitar l'experiència atenta dels nens i el contacte amb els fets

En els sis primers anys de la vida el nen comença a distingir l'univers del seu

jo. Aquesta percepció de ser únic i diferent, l'adquireix principalment per les sensacions del tacte, gust, olfacte, vista i oïda. A través de les sensacions elabora els seus primers conceptes i per experiències repetides va adquirint consciència dels efectes i de les causes. Prèviament, doncs, a tota tasca magisterial, caldria crear l'ambient propici en el qual el nen pogués exercitar, relacionar i obtenir sensacions multidimensionals; pogués elaborar les seves percepcions i conceptes i precisar els seus principis més elementals, després de realitzar totes les experiències que necessités.

b. Desvetllar l'interès del nen

L'interès és un dels factors primordials en tot procés d'aprenentatge. No és difícil desvetllar-lo si els nens han mantingut contacte amb allò que desitgen estudiar o descobrir. En tot cas, un coneixement elemental del procés d'aprenentatge i de la motivació donen elements suficients per poder presentar de forma interessant un fet o una situació. En tot cas, els principis per despertar aquest interès naixent en els nens són els següents:

Si els nens són participants de qualsevol cosa que hagin de descobrir, el seu interès apareixerà més aviat i es mantindrà més temps que si només es dediquen a escoltar o a veure un documental.

Com més experiències es proposin al nen sobre un afer, més els interessarà, especialment si aquestes experiències estan en relació amb allò que ells realment són capaços d'aprendre i descobrir.

Les experiències són de més profit al nen i el seu aprenentatge com més possibilitats d'èxit li ofereixin per damunt dels fracassos que pugui tolerar.



c. Provocar preguntes

Molts nens provenen d'ambients familiars en els quals no se sol alimentar el pensament crític ni proposar qüestions sobre els fets.

Per aquesta circumstància convé que l'educador inclogui a la seva aula objectes normals sobre els quals es puguin plantejar preguntes o provoquin situacions davant les quals els nens no tinguin cap més remei que reaccionar, preguntar o analitzar.

Hi ha recursos que poden ser molt útils per aconseguir aquesta finalitat. Posem com exemple coses com: tenir un lloc per a les classificacions, un lloc per compartir les col·leccions que vagin portant a l'escola, les caixes sorpresa on els nens van depositant petites sorpreses que els resultin interessants, els tallers on es troba el material per fer experiències o documents per descobrir millor un fet i la creació de situacions insòlites que provoquin tota una sèrie de preguntes i reaccions.



22 d. Desvetllar i aprofundir el sentit d'observació dels nens

De vegades les meravelles que s'esdevenen al nostre voltant ens passen desapercibudes i només som conscients de les coses de gran volum. Amb això ens perdem poder fruitir de gran part de la nostra vida. Fer que els nens estiguin atents a allò que passa al seu voltant és una gran tasca que tot educador ha de programar amb tota cura. Crear l'actitud d'explorar, d'interrogar-se, de sotmetre a prova una idea fins i tot amb el risc de cometre errors, de re-

trocedir i començar una altra vegada, és la tasca pedagògica veritable d'aquell que està atent al desenrotllament de la personalitat. Experiències ben preparades i presentades de forma motivada, com podria ser fer un passeig pels voltants de l'escola i observar allò que hi ha i que encara no hem descobert, captar les seves característiques, distingir-ho d'altres fets i objectes, veure allò que tenen de comú, etc. és impulsar en els nens el coneixement profund dels fenòmens que estan a la base de totes les ciències i de la cultura humanística. ■

 **grup promotor**
d'ensenyament i difusió en català



els llibres
amb cua

4. TOM SAWYER, DETECTIU, de Mark Twain



5. EL GOSSOS SALVATGES, de Joaquim Carbó



6. LES TRAMPES DE L'ENRIC, de Ramon Comas



**CoHecció
Quaderns**

9. HISTÒRIES I CONTES DE TOLSTOI Primer llibre de lectura Per als cursos inicials d'EGB, textos en català bàsic d'iniciació a la lectura.

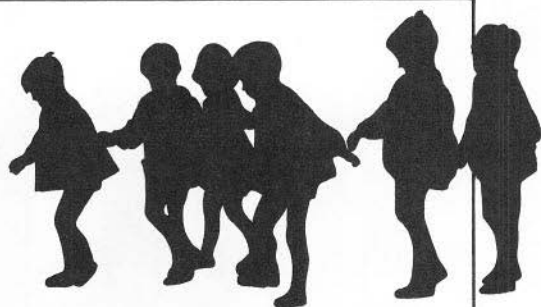


10. LA XARRANCA (Experiències1) de Carme Alcoverro i Natàlia Garriga, dibuixos d'Enric Larreula Fitxes de treball per el primer nivell d'EGB de l'àrea d'experiències.



11. **SONEN LES TROMPETES** de Gentil Puig i Marta Ibàñez; dibuixos d'Enric Larreula
Primer curs de català audiovisual (L2) per a nens no-catalanoparlants de 6 a 8 anys. Per a Figurines DEC.
12. **APROXIMACIÓ AL VOCABULARI ESPECÍFIC D'EGB**
Repertori lèxic castellà-català de les paraules més usuales de les diferents àrees d'EGB.

5. EL PREESCOLAR I L'ORIGEN SOCIAL DELS ALUMNES



per J. M. Masjuan i Codina

De vegades hi ha coses que són molt sabudes, sobretot per part dels professionals del ram, i aquest és el cas del breu comentari que faré en aquest article. Això no obstant, penso que val la pena fer-ho perquè el fet de poder confirmar amb dades estadístiques les nostres apreciacions ens dóna nous arguments per incidir sobre la realitat i a la vegada ens priva d'oblidar aspectes fonamentals justament pel que tenen de cosa sabuda per tots.

En tot aquest número monogràfic s'ha insistit prou en la importància del preescolar des d'un punt de vista pedagògic i de cara al futur dels alumnes. Avui ja no és dir res de nou recalcar la incidència que té —de cara a la selectivitat dels alumnes que cristallitza en els nivells més alts de l'ensenyament— el que aquests hagin freqüentat en la seva infància un bon preescolar.

L'objectiu d'aquest article és veure estadísticament la relació entre origen social dels alumnes i existència de preescolar als centres; veure, a més, quines són les expectatives dels directores de cara als

propis alumnes una vegada acabada la bàsica en funció de si el centre disposa o no de servei de preescolar.¹

La taula següent ens dóna uns primers resultats interessants:

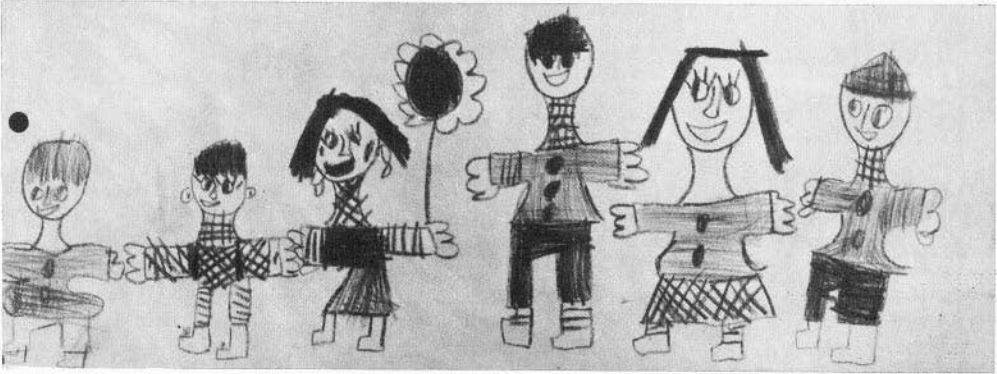
- A) Centre amb predomini de classe alta o mitjana alta; equilibri entre les dues i equilibri entre mitjana alta i mitjana.
- B) Centres amb predomini de classe mitjana.
- C) Centres amb equilibri de classe mitjana i classe treballadora.
- D) Centre amb alumnes de classe treballadora i pobra.

La Taula ens mostra clarament que com més elevat és l'estatus dels alumnes més probabilitats tenen d'escolaritzar-se en un centre on hi hagi serveis de preescolar i sobretot on aquest servei sigui també per a nens més petits de 4 anys. En aquest últim cas les diferències són realment molt fortes com es pot veure en els resultats; si bé no són molts els centres escolars de

TAULA

Relació entre origen social dels alumnes i existència de preescolar

	A	B	C	D
El centre disposa de preescolar:				
· per a nens de menys de 4 anys	83,3	68,—	43,1	20,4
· per a nens de 4,5 anys	11,1	20,—	43,1	61,2
El centre no disposa de preescolar:	5,6	12,—	13,7	18,4
	100	100	100	100



Catalunya que no disposen de preescolar per a nens de 4 i 5 anys, el que és realment selectiu segons l'ordre de classe són les maternals.

De tota manera, estudiar les dades segons el tipus d'escola ens permet afegir-hi alguna matisació: els centres que menys tenen preescolar (en cap dels seus graus) són els de religiosos i els estatals; en ambdós casos al voltant de la meitat no disposen d'aquest servei. En el cas dels centres de religiosos, però, tots els alumnes provenen d'altres parvularis, cosa que no passa als centres estatals; ja sabem, d'altra banda, que les clientele predominants d'ambdós tipus de centres són diferents. Aquest fenomen accentua encara més el caràcter classista dels resultats.

En definitiva, acudir a l'escola a una edat inferior als 4 anys depèn fonamentalment de l'origen de classe; i no són pocs els alumnes de les classes socials menys acomodades que inicien l'escolarització al co-

mençament de l'edat obligatòria.

Vet aquí un dels problemes clars del classisme de la nostra xarxa escolar, i que cal considerar de bon començament si volem una escola al servei de tothom.

Passem ara a la segona part de l'exposició. Hom ha pogut constatar palesament com els directors dels diferents centres escolars tenen una consciència força clara de l'esdevenidor estudiantil dels propis alumnes, segons sigui el seu origen de classe, és a dir, segons la composició social predominant dels diferents centres escolars. Hi ha una relació molt clara entre els centres segons l'origen social dels alumnes i la proporció que els directors estimen que faran el BUP en acabar la bàsica en comptes de la Formació Professional o la pura i simple entrada al mercat de treball —o d'atur?—.

Cenyint-nos als resultats que volem comentar i tenint en compte el breu espai de què disposem, vegem en la taula següent

TAULA

Existència de preescolar en el centre i expectatives del director quant a la proporció que farà BUP

	HI HA PREESCOLAR		NO HI HA PREESCOLAR
	—4 anys	+4 anys	
El director pensa que faran BUP:			
menys del 40 % dels nens	32,3	68,4	50
del 40 % al 60 %	25,8	13,9	12,5
més del 60 %	42	17,7	37,4
TOTAL	100	100	100

les expectatives del director dels centres segons tingui o no preescolar al mateix centre i segons l'edat en què ja pot oferir el servei de preescolar; recordem que abans hem vist clarament la relació entre aquest fenomen i l'origen social dels alumnes.

Els resultats de la taula ens mostren quantitativament el que ja era d'esperar a partir dels comentaris fets anteriorment. La situació més desfavorable no la trobem pas als centres que no disposen de preescolar, sinó entre els centres que disposen de maternal en relació amb els que només tenen parvulari. Aquest fenomen s'explica sens dubte a partir del que abans hem apuntat: l'existència d'alguns parvularis als centres de l'estat en els quals les expectatives de batxillerat són febles, i d'altra banda el cas contrari, és a dir, la inexistència de preescolar en un nombre significativament important de col·legis masculins de l'església on les expectatives de fer el BUP són en general molt elevades.

Els directors són molt conscients de la pròpia clientela i de les seves possibilitats. Si bé és cert que el contrari seria manca de realisme, també es pot afirmar des d'un punt de vista sociològic, que mentre no s'alterin les condicions estructurals que fan possible aquestes expectatives diferencials tan clares, el seu efecte és més aviat el reforçament del classisme del sistema; allò que els sociòlegs en diuen la profecia que es converteix pel seu mateix efecte en realitat. Quan els directors, i segurament també els mestres, donades unes condicions molt definides i una manca de mitjans, tenen consciència de la gran diferència d'oportunitats de llurs alumnes segons l'origen de classe, el que fan és reforçar-la, a partir d'acceptar un fet contra el qual no hi poden fer res i per tant tendeixen a convertir l'escola en un mecanisme de legitimació on «s'elegeixen els prèviament elegits», per utilitzar una frase recargolada, però significativa, de Pierre Bourdieu. ■

1. Aquest article recull els resultats d'un treball realitzat per J. M. Masjuan i Jordi Vives amb l'assessorament d'Esteban Pinilla, en el Laboratori de Sociologia de l'ICESB.

la resposta objectiva, clara i correcta a les preguntes dels infants

CÓMO SE TIENE UN NIÑO



Texto y dibujos de
Per Holm Knudsen

CÓMO SE TIENE UN NIÑO

Textos breus, precisos i fàcilment comprensibles.

Atraients il·lustracions a gran format i a tot color.

Edició dirigida pel
DR. PEDRO MARTINEZ LÓPEZ

**LLIBRE RECOMANAT PEL MINISTERI
D' EDUCACIÓ A DIVERSOS PAÏSOS**

Publicat per:
EIDER EDICIONES

Capitán Arenas, 22-24
BARCELONA-17

6. UN PLANTEIG DE NOVA ORGANITZACIÓ DEL PARVULARI A BOLONYA

Arran d'un viatge d'estudi per conèixer el Parvulari a Itàlia, realitzat pel nostre equip, vam constatar l'interès que ha despertat a nivell social l'educació dels nens d'aquesta etapa.

Parlarem sobretot de Bolonya, on vam tenir una entrevista amb un assessor de l'ajuntament, però abans voldríem referir-nos breument a Torí, on, fruit d'una gran mobilització general, s'ha aconseguit la participació responsable dels ciutadans i s'han organitzat Parvularis municipals a tots els barris, fins a poder escolaritzar el 100 % dels nens. En aquest moment estan distribuïts de la següent manera: 40 % estatals, 40 % de l'ajuntament i 20 % religiosos.

A tots els parvularis, hi hem vist un punt comú, que és la discussió i elaboració a partir del Comitè de Gestió del barri, aportant així un lligam de la problemàtica del barri a l'escola.

El fet que el Parvulari no sigui privat fa que els ensenyants puguin preocupar-se més de les necessitats concretes dels nens (com podria ser: pocs nens per classe, sota la responsabilitat de dos ensenyants i un auxiliar).

Quant als edificis escolars, tots tenen un denominador comú: molt d'espai. L'ordre, la netedat, les pautes de conducta, el llenguatge i la sociabilitat són aspectes molt debatuts, als quals donen una importància capital.

Pel que fa a Bolonya, transcrivim una entrevista realitzada al Sr. Tondi, assessor de l'escola maternal de l'ajuntament, en la qual podem veure més concretament el que es proposen en aquesta ciutat:

—*Què ha fet l'ajuntament de Bolonya per l'escola maternal?*

L'escola maternal és la nineta dels nostres ulls, és on s'ha dedicat una atenció

més gran en els últims 15 anys. Per fi, des del gener del curs 1975-76 disposem d'un total de 12.784 places, per a nens de 3 a 6 anys, que representa un 77,73 % del total de la població infantil de la ciutat de Bolonya. Falta ja poc per arribar a aconseguir l'objectiu que ens hem proposat; si arribem al 80 % s'haurà absorbit tota la demanda, perquè hi ha un 20 % de famílies que volen tenir els seus fills a casa fins arribar a l'edat de l'escola obligatòria, és a dir, els 6 anys.

Cal tenir en compte que quan parlem del 77,73 % ens referim al conjunt de la ciutat de Bolonya, que està dividida administrativament en 18 barris i que els % varien des d'un 63,5 %, que és l'inferior, fins al 91 %, que és el superior.

—*¿A què es deu aquesta variació i diferència entre els barris?*

A una política de descentralització dels barris per complir les tasques de democràcia de base segons les peticions dels propis barris. Hi ha molts aspectes de la vida ciutadana que no són decidits per l'ajuntament, sinó pels comitès elegits democràticament per tot el barri, per ordre de prioritats.

La construcció d'escoles maternals és un d'aquests aspectes.

A tot Itàlia, quan un constructor decideix edificar en una zona nova l'ajuntament contribueix en les obres d'urbanització primàries (llum, aigua, voreres...) però a més, a Bolonya té una contribució especial en les obres d'urbanització secundària (escoles, hospitals, centres culturals, etc.) compartides amb el promotor de la construcció.

El Comitè i el propi barri són els que decideixen què és el que més necessiten referent a aquestes obres secundàries. És important la coordinació entre tots els

barris per comprendre els problemes i necessitats generals de tota la ciutat per tal d'aconseguir l'objectiu que ens proposem, anivellar tots els barris.

—*Qui financia l'escola maternal?*

Les escoles municipals de Bolonya són totes gratuïtes, és a dir, que no es paga ni per la inscripció ni en forma de quotes mensuals. Sols s'ha de pagar el cost del consum alimentari escolar, que es fixa per a cada família segons el rèdit familiar. Així, les famílies poden pagar de 4.000 a 7.000 lires (400 a 700 ptes.) o no pagar res, segons els nivells de rèdit estudiat conjuntament amb el comitè de barri.

Les altres despeses van a càrrec de l'ajuntament, que contribueix amb les despeses generals de l'escola i amb un tant destinat a material de classe.

—*Quants nens hi ha a cada classe?*

La mitjana de tot Bolonya és d'un 28,45 per cent, però jo, des de la meua perspectiva d'administració i no d'ensenyant, crec que s'hauria d'augmentar, ja que la mitjana actual d'assistents és d'un 18,65 %. Cal considerar les característiques socioeconòmiques de la ciutat de Bolonya, on hi ha moltes famílies que no tenen necessitat de portar els nens al parvulari; això, junt amb la no obligatorietat d'aquesta etapa, comporta una incomprensió i falta d'assistència dels nens a l'escola maternal.

—*¿Existeix el problema tan generalitzat d'excés i desocupació dels ensenyants i quin criteri es segueix per reclutar cada any els que fan falta?*

Existeix, i molt! Entre totes les escoles maternals de Bolonya hi ha 477 seccions, cada una està portada per dues mestres i una assistent. Tot i així, hi ha molts ensenyants desocupats i que solliciten lloc de treball. La majoria de llocs són de pro-

pietat, quasi un 90 %, i s'aconsegueix a través d'un concurs. El procediment que es segueix és demanar tota la documentació de graduació amb tots els títols, notes de la llicenciatura, anys d'experiència de treball. L'ajuntament, conjuntament amb el sindicat, posa els punts de graduació i decideix els ensenyants més aptes.

Si un any un ensenyant propietari d'una plaça no exerceix, s'agafa un substitut o encarregat i això li compta punts per a la graduació.

—*¿Es realitzen curssets de formació per a ensenyants? Com s'organitzen?*

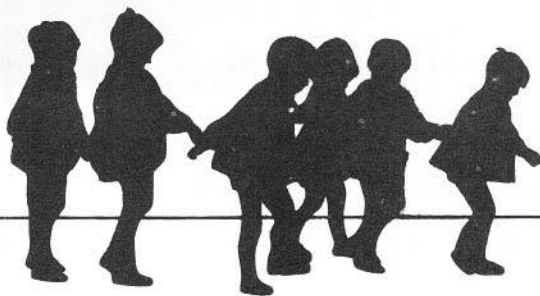
Ja fa temps que aquestes escoles no tenen director didàctic, tampoc no existeix un director a nivell municipal, sinó un equip municipal, format per alguns treballadors o mestres de la maternal, alguns pedagogs llicenciats a la Universitat de Bolonya i alguns professors de la Universitat. Un dels treballs d'aquest equip és la formació del professorat. En aquests cursos que s'organitzen hi assisteixen tant ensenyants com assistents. L'assistència d'aquests és important per aconseguir un nivell de comprensió i formació pedagògica.

Les hores que s'utilitzen en aquests curssets de formació compten com horari de servei, però no es descompten del nombre d'hores de la setmana o del dia, sinó que són hores que es sumen i es guarden per fer més vacances quan es vol.

—*¿Com intervé l'ajuntament per garantir el caràcter progressiu i democràtic de l'ensenyament?*

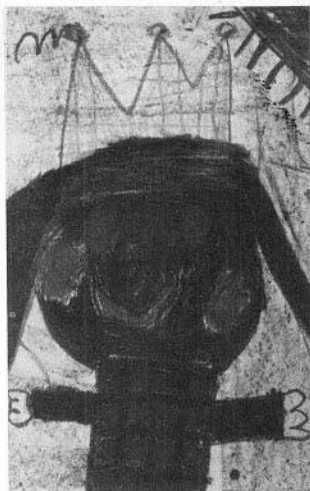
Es donen algunes directrius de caràcter general orientades a dotar el nen de sentit crític, seguretat i autonomia. És important fer homes lliures, progressius i oberts que puguin intervenir en el canvi de la societat. ■

Equip de Parvulari de RS



LA FESTA MAJOR DEL BARRI:

EXPERIÈNCIA REALITZADA A L'ESCOLA ICÀRIA



L'escola Icària és al bell mig del barri de la Sagrera i, a diferència d'altres escoles actives i d'avantguarda, no s'hi apleguen els fills de l'èlite intel·lectual o social de Barcelona; al contrari, es nodreix dels fills dels assalariats dels tres nuclis de barri del voltant: La Sagrera, Sant Andreu i la Verneda Alta; val a dir que la majoria són de la Sagrera mateix.

A aquest barri tan antic li ha costat sempre de tenir una vida pròpia i rica i ha viscut a l'empar de Sant Andreu o Sant Martí de Provençals. Però, malgrat això, tampoc no ha perdut mai la seva pròpia identitat i sempre hi ha hagut un parell de nuclis on la gent s'ha aplegat a l'entorn: el cinema «La Barraca» (avui tancat i reivindicat per l'Ateneu Popular) i el Club Esportiu «Sagrerense».

Tampoc no hi podia faltar la Festa Major, si volia conservar-se com a nucli independent. Però aquesta tradició s'havia anat perdent després de la guerra; calia recuperar els orígens de la Festa, si volíem celebrar-la de nou.

És entorn d'aquesta idea que l'Associació de Veïns convoca les Escoles del Barri per proposar-los de recuperar aquesta tradició, però abans cal parlar amb els qui l'havien viscuda en la seva plenitud: els vells del barri.

És així com els nens de l'Escola fan un treball d'enquesta i síntesi de la història de la Festa Major que permet conèixer d'on arrenquen els orígens i la manera de celebrar-la. D'aquest

treball surten els llibres de la Festa Major. (Treball que no adjuntem perquè avui parlem de Parvulari.)

Un cop sabem els orígens, cal adequar aquesta vella tradició als nostres dies i surt una coordinadora d'entitats i escoles que en preparen el muntatge. Si ha estat una tradició perduda, cal fer participar tots els nens del barri i de totes les escoles en els actes i en la seva preparació. Però no només els nens, cal que els pares s'assabentin també d'aquesta tasca de recuperació que fan els fills i així és com els pares munten les «parades de jocs» al voltant de la Plaça de les Rates (llargament reivindicada pels veïns de La Sagrera) el dia de la celebració de les Escoles.

Són més de 3.000 nens de totes les escoles (Ntra. Sra. de los Àngels, Escola Especial «La Sagrera», Altamira, Joan XXIII, Icària...) que aquella tarda del mes de novembre deixen les activitats de classe per tal de trobar-se tots a la plaça: afaitant globus, fent equilibri amb paraigua sobre la passarella, fent jocs de relleus, portant la patata damunt la cullera, fent curses de sacs, pescant peixos de cartó, etc., tot muntat, fet i preparat pels seus pares.

D'aquesta unitat d'escoles va poder-ne sortir, mesos endavant, la celebració del dia de Sant Jordi, també a totes les escoles. Ben segur que cada any el dia de la Festa Major cap escola no oblidarà la seva participació i preparació. Serà una cita donada d'un any per l'altre.

Però de quina manera hi participen els nostres petits en aquest engranatge?

En primer lloc, cal que també els petits s'informin i parlin de què és i què vol dir a un barri celebrar la seva Festa Major. Qui millor per a informar-los que aquells que han fet el treball d'investigació, els grans de l'escola?

Passen per totes les classes explicant el què ha representat i què vol dir la Festa Major.

És a través d'aquesta conversa amb els grans que decidim de participar-hi els petits. Amb



les seves preguntes i comentaris, els petits entenen perfectament el significat de la Festa Major. Comprenen que no és una cosa nova, inventada per a passar-nos-ho bé un dia. Els grans expliquen que és de fa molt de temps, ja els seus avis i besavis celebraren la Festa Major un diumenge de novembre.

Això em permet parlar de com era abans La Sagrera; sense pisos alts, només cases baixes. Mirem per la finestra i d'ella estant ho veiem: les casetes baixes del carrer Oliva, i més lluny veiem els grans blocs de la Meridiana. En Xavier diu: «El pare ja m'ho havia explicat i també l'àvia».

Llavors proposo de fer a la tarda un volt pel barri per veure si encara queden gaires casetes baixes, aquelles de planta, pis i pati.

A la tarda, quan sortim (la llarga fila dels 35, de dos en dos), la Maria diu: «Els pisos alts sempre són als carrers amples i on hi passen més cotxes, als carrerons petits és on hi ha les cases baixes».

Nosaltres ja solem passejar pel barri; cada dilluns quan anem a la piscina travessem tota La Sagrera fins arribar a Sant Andreu, però mai no havíem passejat per fixar-nos en les

cases. Aquesta tarda, però, tot són ulls i comentaris. L'Adrià diu: «Per què dalt dels pisos no hi ha botigues?» «Calla *tonto* —diu en Daniel—, no veus que sinó no es veurien els apardors!»

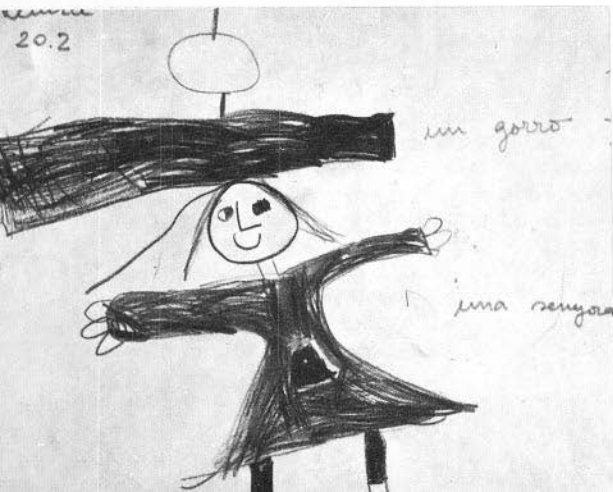
Però, tornem a classe, encara al matí, quan els grans estan explicant que celebrarem la Festa Major amb tots els nens de totes les escoles. Un pregunta: «On la farem, aquesta festa tan gran?» L'Albert, de la classe de 5è, diu: «A la Plaça de les Rates, perquè és la més gran de la Sagrera i serem molts». «Ah! —diu l'Eduard—. Jo hi he anat moltes vegades a plantar arbres». «I jo, diu l'Eulàlia, amb l'Associació de Veïns.»

Sí, llavors hi fico cullerada, és aquella plaça on hem anat tants cops a plantar-hi arbres perquè creixin i facin ombra, on hi hem posat aquelles pancartes que diuen «Els veïns de la Sagrera volem una plaça aquí perquè hi juguïn els nostres nens».

«Jo tinc una idea —fa un—; perquè no fem un dibuix ben gros perquè es vegi de quina manera volem la plaça?» «Això! —diu un altre—. Oi que quan anem a passejar per dir que volem escoles gratuïtes dibuixem com les volem? Doncs, ara igual». «Sí, sí», diuen tots. Dibuixem de quina manera serà la plaça: els engronxadors, els ferros per enfilar-nos, el tobogan, els arbres, els bancs perquè s'hi asseguin els pares... Bé, fem-ho.

L'endemà, quan arribem, tots ja pregunten si comencem a fer el mural. Després d'esmorzar iniciem la feina. Dos nens baixen amb mi a buscar el paper d'embalatge, mentre els de la classe preparen els pots grossos de pintura, els pinzells i molts pots d'aigua per netejar-los i no barrejar els colors de pintura. Amb tot aquest material anem cap dalt del terrat.

Som 35, però el paper que hem tallat és molt llarg; hi haurà espai perquè tots hi pintin el que vulguin. Ja som davant el paper, seiem.



Cal pensar com ho farem per donar forma a la plaça, tots al voltant del paper hi dibuixarem els arbres (ja crescuts) i els bancs, a dins posarem tots els jocs que es troben a les places.

Els qui volen dibuixar els arbres surten primer, tots van dient: «Deixem lloc, per a posar-hi els bancs», etc.

Mentre uns pinten, els altres observen, aconsellen i avisen els qui pinten perquè ho facin bé.

Aquell matí ningú no pot sortir a jugar al terrat de dalt, però tant se val, se'n van a la placeta, que prou que els agrada.

No solament treballem nosaltres: és tot el parvulari i l'escola sencera. La comissió de cultura dels pares, organitza el muntatge de jocs i paradetes per al dia de la Festa. Envien una nota a la resta dels pares de l'escola. Quan aquests la rebran, de segur que els fills ja els hauran omplert el cap amb les coses que preparen: el mural, el barret, etc. Tot ajuda que hi hagi força pares voluntaris per preparar el guarniment de la plaça i les paradetes.

Val a dir que per espai d'uns quinze dies la Festa Major ha estat el gran tema d'interès. Tot hi col·labora: no només els comentaris i treballs de classe; també quan anem a la placeta (lloc habitual de joc dels nens de les escoles del barri) hi trobem els «caballitos», la tómbola, la parada de cernells, xiclets i pipes, cada dia es Festa Major durant aquests quinze dies.



Un dels dies, a classe, l'Anna diu: «Podem disfressar-nos el dia de la Festa Major?» «I tant!», contesto jo. «Doncs, jo em posaré el vestit de catalana que tinc a casa», torna a dir l'Anna.

«Jo també vull disfressar-me», diuen gairebé tots. «Doncs va, pensem com ho podríem fer per disfressar-nos!», dic. «Jo no tinc cap disfressa». «Ni jo...», diuen molts. «Pensem quina cosa podríem fer».

«Un vestit», «un barret», «ens pintem», «ep, ep» faig jo «a poc a poc, sinó no ens entendrem».

Un a un van dient quina cosa els sembla millor; jo ho anoto a la pissarra i afegeixo creus quan repeteixen una idea.

Ja ho tenim! La majoria vol confeccionar un barret. «I com el farem aquest barret?», pregunto. «De paper de diari», «pintat», etc. «I si el féssim de paper de seda, no fóra més bonic?», dic jo. «Sí, sí, de paper de seda».

I així ens engresquem a confeccionar els barrets. Tallem el paper a una mida adient per al seu cap; ells ja saben plegar i fer-se aquell barret de «Napoleó», els enganxo els costats amb cello.

Ara cal guarnir el barret de manera que faci més bonic; tallem tires de paper de seda. També ells mateixos les retallen, només cal enganxar-les; agafen els potets de pega i els pinzellats i les enganxen.

A mida que acaben el seu barret el pengem amb una xinxeta a la paret; n'hi ha de tots colors!

Després penso que hauríem pogut guarnir-los amb altres materials, més diversos, que haurien buscat a casa o al carrer, però hi ha tant d'interès a fer-ho tot ràpid que ens veiem una mica enduts per aquest impuls, i no el sabem aturar.

Tot aquest espai de temps que treballem i preparem coses per a la Festa Major, i fins i tot després a classe, parlem i tornem a parlar de com hi anirem, quins jocs hi haurà, de qui va iniciar la celebració de la Festa, com ens ho hem passat, etc. Tot aquest parlar i dir l'anem recollint per escrit, a la pissarra, al paper (individualment), en cartrolines a la paret. Surten frases espontànies que vaig anotant i que ells, encara que no sàpiguen llegir, en saben el significat, les repeteixen.

«Fa molts anys que fan la Festa Major» / «Els avis ja feien la Festa Major» / «Abans no hi



havia pisos alts» / «La plaça de les rates ara és bruta» / «La mare d'en Marc duia un llaç al cap» / «A tots els nens els queien les patates de la cullera» / «A Sant Andreu també fem la Festa Major», etc.

Al seu àlbum hi ha unes quantes d'aquestes frases que ja reconeixen i saben que parlen de la Festa Major.

De tota aquesta vivència, ben segur que hauríem pogut treure encara més profit, però quan ets dins l'engranatge tot va de pressa o per un altre cantó de com ho havies planejat de fer-ho.

El més positiu de l'experiència ha estat aquest muntatge conjunt amb d'altres escoles i el fet d'haver entrat a participar i muntar un acte de relació social i de lligam amb el barri i la seva història, com és una Festa Major.

A nivell de parvulari, aquesta experiència suposà un salt qualitatiu important en les activitats de llenguatge.

Erem al primer trimestre i fins aleshores havia estat una mica difícil de recollir tan espontàniament les vivències concretes dels nens per a traduir-les a nivell gràfic (imatge i escriptura) amb tant d'interès.

Cal remarcar també el treball d'observació fet sobre el barri i les conclusions que d'aquí en tragueren els nens, i no només a nivell d'orientació espacial. D'ençà d'aquella observació conscient tenen exactament clara la situació de qualsevol lloc del barri, respecte

de l'escola: les 3 grans vies de cotxes (Meridiana, carrer de la Sagrera i carrer Garcilaso) on estan situats el mercat (s'hi ha anat també per altres treballs i observacions, ...), la placeta, la Plaça de les Rates, Sears i l'Hyper, les altres escoles, el metro, etc.

De segur que si enviéssim un nen sol a qualsevol d'aquests llocs podria anar i tornar sense perdre's. També és cert que les sortides a qualsevol punt per qualsevol motiu són més aviat freqüents i això ajuda a reforçar aquest coneixement i orientació del barri i al barri. Si necessitem una corda l'anem a comprar tots, si volem una tortuga per a la classe, també. Hem anat a veure els grans magatzems, el mercat, com a treballs d'observació.

És important que els nens, encara que els creguem petits, coneguin l'entorn on s'han de moure i no només la casa i l'escola.

I no n'hi ha prou de conèixer físicament l'espai, cal saber què és el seu barri, quina gent hi viu, què hi passa, quina és la seva història; cal que s'adonin com ha canviat i com canvia i per què...

La formació cívica no s'aprèn solament i bàsicament als llibres, a partir de 1a. etapa quan entenem que fem ciències socials; d'això se n'aprèn de les vivències que tenim ja de molt petits de la nostra relació amb l'espai físic que ens envolta.

ESCOLA EN CATALÀ

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

SÈRIES GRADUADES - E.G.B.

Llenguatge i Lectura

Lletres (1er.), **Beceroles** (1er.), **Estels** (2on.), **Bon matí** (2on.), **Quatre sota un pi** (4rt.), **Històries del meu país** (4rt. i 5è.), **Les plantes, els animals, els elements** (5è. i 6è.), **La mar, la plana, la muntanya** (6è. i 7è.), **Els pobles, les ciutats, els homes** (7è. i 8è.), **Guiatge** (2a. etapa)

Diccionari de sinònims i antònims (amb un apèndix de barbarismes)

Breu diccionari ideològic català

Prácticas de catalán básico (per a alumnes castellano-parlants)

Naturalesa

Torsimany (3er.), **Edafos** (4rt.), **Diaita** (5è.), **Energia** (6è.), **Matèria i vida** (8è.)

Societat (geografia i història)

Torsimany (3er.), **Vida i paisatge** (4rt.), **Terra i homes** (5è.), **Món i pobles** (6è.), **Països i nacions** (7è.), **El món d'avui** (8è.), **Arrel** (2a. etapa)

Matemàtica

Motivacions matemàtiques: Fem matemàtica (I), Fem matemàtica (II), Fem matemàtica (III)

BIBLIOTECA PER A L'ESCOLA

Collecció «Gegant». Llegeixo tot sol (12 volums per a nens de 6 a 8 anys)

Collecció «Avui sabreu» (28 volums per a nens de 6 a 9 anys)

Collecció «Què cal saber» (11 volums per a nivell mitjà i per a mestres)

PER ALS MESTRES

Gramàtica catalana (Fabra) (La gramàtica dels mestres)

On va l'educació. Piaget

L'educació matemàtica, avui. Lluís A. Santaló

L'educació permanent, avui. Lengrand

Barcelona pam a pam. Cirici

Barcelona, ciutat d'art. Cirici

Bilingüisme i Educació. I.C.E.

EDITORIAL TEIDE, S. A.

Tel. 93/250 45 07 - Viladomat, 291 - Barcelona-15



PROGRAMA DE LLENGUA A PARVULARI

Al parvulari, l'activitat més important i que ocupa pràcticament tot l'horari és la llengua. Estem en un període d'adquisició de la parla. El nen, tot seguint els models que té al seu entorn, aconsegueix de mica en mica una capacitat d'expressió que li permetrà comunicar-se en diferents situacions. El mestre ha de propiciar i afavorir tot el que produeixi una conversa a la classe, tant col·lectiva com individual.

Tot i que pensem que s'ha de valorar molt l'expressió espontània —en les quals els nens ens explicaran vivències personals i aquelles coses que més els interessin— tam-

bé veiem que l'escola hauria de tenir una programació adequada i adaptada a la seva realitat que permetés ajudar el nen en el procés natural d'adquisició de lèxic i d'estructures.

El programa-esquema que incloem en aquesta «Perspectiva Escolar» no intenta res més que orientar les diferents activitats de llenguatge a parvulari.

Veiem que té dues coordenades: l'horitzontal ens presenta els continguts que cal treballar; la vertical, les diferents activitats. Omplint cada caseta, tindrem el programa de tres cursos de parvulari.



CONTIGUTS DE

	<p>VOCABULARI</p> <ol style="list-style-type: none"> Treball de paraules noves. Treball semàntic en general: <ul style="list-style-type: none"> — utilització d'un mot en tots els contextos — relació d'un mot amb la vida — contraris Generalitzacions i elements d'una generalització. Altres menes d'agrupacions de mots per famílies, per utilitat, per forma, ... Treball de mots semblants que impliquen especialització o que afinen el significat. Mots relacionats amb espai i temps. Mots relacionats amb el domini de totes les parts del cos. 	<p>MORFOLOGIA</p> <p>Gramemes de derivació:</p> <ul style="list-style-type: none"> — relacionat amb morfosintaxi: indica quantificació... — sentit afectiu o despectiu: panxolina, llibrot... — musicalitat del llenguatge: caparrina, fletxic, fletxicó... — diminutius, augmentatius. Superació dels problemes específics de cada classe provocats per analogies o laxitud pròpi del llenguatge infantil: morit, senyons..., la boma, ... 	<p>SINTAXI</p> <ol style="list-style-type: none"> Treballs sobre tota mena de frase simple: entonació, ordre dels elements, to. Partícules emfàtiques. Diferents estructures de frase: <ul style="list-style-type: none"> — complementació — estructures de descripció — estructures diverses que expressen una mateixa idea — situació en l'espai i en el temps. Frase composta: juxtaposades i inserides (ordre, to, entonació).
<p>IMATGES</p> <p>GRAVATS FOTOGRAFIES DIAPOSITIVES DIBUIXOS LAMINES CINE FRANEL·LOGRAF</p>	<p>1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.</p> <p>Les fotografies afavoreixen la relació amb la vida (foto d'una excursió o festa) i l'observació indirecta (foto papallona).</p> <p>El franel·lograf facilita els treballs de situació en l'espai gràcies a la mobilitat de les figures.</p> <p>El cine ens facilita la situació en el temps.</p>	<p>Gramemes relacionats amb estructures morfosintàctiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> quantificació contraris ... 	<p>1. 2. 3. 4.</p> <p>Les preguntes que es formulen de cara a la comprensió d'un gravat demanen una resposta determinada. Cal procurar fer una mena de preguntes que exigeixen contestar amb tota mena d'estructura gramatical. Evitem utilitzar només una estructura de pregunta que provoca enumeració a la resposta:</p> <p>Què hi ha aquí? Què fan?</p>
<p>DRAMATITZACIONS</p> <p>REPRESENTACIONS TITELLES SITUACIONS</p>	<p>Tots s'hi poden treballar, però particularment l'1 i el 2. Sempre es pot aprofitar una situació —representació entre dos nens, un titella que parla a la classe...— que ens serveixi per treballar un aspecte concret.</p>	<p>Tot el que és literatura presenta uns models que propicien la creativitat del nen: o bé repetint o bé commutant elements.</p> <p>La rondallística és molt rica en derivació de tota mena. La mateixa estructura —rimes, cançonets o trosos diversos que es repeteixen al llarg de la narració ja faciliten l'adquisició de nous models.</p> <p>Cal parar molta atenció a aquella part que utilitza la derivació de cara a la musicalitat de la frase.</p>	<p>Els titelles ens donen moltes possibilitats de treball. Ells mateixos diuen una mateixa frase de moltes maneres: per divertir, per intrigar, per fer por, per sorprendre... i serveix de model als nens. El titella, a més, els fa preguntes que exigeixen unes respostes amb un to i entonació determinats.</p>
<p>FOLKLORE</p> <p>CANÇONS POESIES CONTES REFRANYS EMBARBUSSAMENTS RODOLINS</p> <p>Permet el contacte amb una tradició popular-literària del país</p>	<p>1.</p> <p>Sobretot remarquem la comprensió dels mots per evitar caure en una simple memorització. Hi ha, però, part del folklore que només té com a finalitat la sensibilització de la musicalitat del llenguatge:</p> <ul style="list-style-type: none"> la lluna, la pruna vestida de dol ... 		<p>Tal com dèiem a morfologia, els models que ens ofereix la literatura ens donen una pauta. Tot repetint i commutant elements anem ampliant les estructures del nen.</p>
<p>JOCS</p> <p>EXERCICIS MOTRIUS ORDRES</p>	<p>1. 2. 5. 6. 7</p> <p>Els mots relacionats amb moviments del cos i relacionats amb l'espai els aprendrem pràcticament.</p>	<p>Afavoreix aquest apartat la creació de rodolins o altres jocs lingüístics similars.</p>	<p>Els jocs i ordres ens diuen el nivell de comprensió de les diferents menes de frases simples i compostes. Caldria fer una progressió: des d'una ordre molt simple (amb frases simples sense i amb complementació) fins a una altra de més complexa (frases coordinades i inserides).</p>

LLENGUA

ALTRES ASPECTES QUE CAL CONREAR

FONOLOGIA	LLENGUATGE	MEMORITZACIÓ	COMPRESIÓ/ INTERPRETACIÓ
<p>1. Treball de tota mena de sons en totes posicions.</p> <p>2. Articular un mateix so amb totes les entonacions i modelacions de veu possibles.</p> <p>3. Assegurar: audició - pronunciació - pensament de cara a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.</p> <p>4. Preveure les dificultats de confusió de lloc o de manera d'emissió d'un so pròpies del llenguatge infantil.</p>	<p>Considerarem només els aspectes que no hem tractat a vocabulari, morfologia o sintaxi:</p> <p>1. En general treballarem tots els mecanismes que funcionen en la llengua col·loquial.</p> <p>— analogia (comparació, metàfora...)</p> <p>— frases fetes</p> <p>— nivells de llenguatge</p>	<p>MEMORITZACIÓ</p> <p>És una activitat important de conrear a Parvulari.</p>	<p>COMPRESIÓ/ INTERPRETACIÓ</p> <p>L'estudi detallat de tots els elements: personatges, coses, situació en l'espai, temps... ens faciliten la comprensió. També ens cal la comparació amb la realitat per fer-ne vida i poder-ho interpretar.</p>
<p>1. 2. 3. 4.</p> <p>És important confeccionar un diccionari mut (imatges) per poder fer-ne classificacions segons els sons i les posicions.</p> <p>Qualsevol imatge propicia un treball de sons.</p>	<p>1</p> <p>És un element indispensable per treballar aquests aspectes de llenguatge.</p>	<p>Memorització de paraules noves, però tenint en compte aquest punt: relació dels mots amb la vida.</p>	<p>Les fotografies —si són conegudes— faciliten la situació en el temps i la interpretació.</p> <p>Qualsevol imatge és important per treballar la comprensió.</p>
<p>Els titelles que fan preguntes al públic i que, a vegades, provoquen repeticions, poden servir per excusa d'un treball fonològic.</p>	<p>1</p> <p>Com que hi ha diversitat de personatges (pensem en els dels titelles, tan diferenciats els uns dels altres) pot ser una bona ocasió per treballar nivells de llenguatge i per veure quin ús en fa cadascú.</p>	<p>Algunes vegades suposen memorització, si no dels mots concrets, de l'argument que volen dramatitzar.</p>	<p>Hi ha una sèrie d'exercicis per fer després de l'explicació d'un conte que ens donen el grau de comprensió:</p> <p>dibuix representació explicació ...</p>
<p>Els embarbussaments, refranys, cançons, poesies, són un excel·lent exercici articulador.</p> <p>Cal parar atenció a aquells contes que porten repeticions, també com a exercici d'articulació.</p>	<p>Les rondalles populars proposen uns models de llenguatge col·loquial per treballar a classe. Són molt rics en comparacions.</p> <p>També ens faciliten el treball de metàfores. Molts títols dels contes són ja metàfores. Pensem en: el cigronet, la set nassos, la tarongiteta, ...</p>	<p>El folklore és l'element més important de cara a cultivar la memorització. Sobretot:</p> <p>cançons poesies memoritzacions dintre dels contes refranys embarbussaments rodolins ...</p>	<p>Cal tenir en compte allò que dèiem abans a l'apartat de vocabulari:</p> <p>hi ha part del folklore que s'ha d'entendre, en canvi alguna part que només té com a finalitat produir musicalitat.</p>
<p>Jocs diversos amb mots. Moltes vegades un exercici articulador pot agafar la forma de joc motriu.</p>	<p>Sobretot practicant expressions que es relacionen amb moviments del cos:</p> <p>córrer com una tortuga córrer com un llop saltar com un gangur</p>	<p>Aprendre jocs vol dir aprendre n unes regles i un funcionament. Per tant, vol dir exercitar la memòria.</p>	<p>Ja hem dit que els llocs, ordres i exercicis motrius ens indiquen el nivell de comprensió. Sobretot cal tenir en compte una progressió d'estructures lingüístiques i també ordenar la introducció de jocs o altres exercicis segons les dificultats.</p>

Com que un esquema no deixa de ser mai un esquema i costa d'interpretar, desglossarem la part corresponent a vocabulari per donar una mostra més extensa del seu enfocament.

Cal aclarir d'entrada que el treball de vocabulari pretén una altra finalitat que la simple memorització: la comprensió, entendre el diferent significat que un mateix mot pot tenir segons a quina frase estigui inserit, acostumar-los a una varietat de vocabulari que els permeti expressar-se millor, saber fer operacions lògiques, etc. Vegem punt per punt.

Vocabulari

1. Treball de paraules noves: Tot i que partim del bàsic, a mida que vagin ampliant coneixements, els nens es trobaran amb paraules noves. Aquests mots poden anar lligats a un treball que es fa a classe: estudi d'un animal, planta, flor, escola, etc. En aquest cas l'aprenentatge es fonamenta en l'observació, manipulació i experimentació. Per exemple: vols treballar el mot **pètals**; primer observaran directament o indirectament menes de flors, veuran diferents mides, colors i formes, en dibuixaran, etc. Al final hauran après una paraula lligada a un significat. Afavoreix el treball d'aprenentatge de paraules noves l'ús de tota mena d'imatges.

2. Treball semàntic en general

- Utilització d'un mot en tots els contextos.
- Relació d'un mot amb la vida.
- Contraris.

Ens trobem amb una mena de mots, com ara són els adjectius, que no tenen autonomia de significat. El significat varia segons el mot que acompanya: un carrer **ple** de gent, ens suggereix una gentada; un got **ple** d'aigua, ens suggereix tant de líquid com cap en un got.

El que cal, doncs, és estudiar-los en tots els contextos. També ens interessa d'endinsar-nos al mateix temps en totes aquelles paraules que formen part del mateix camp semàntic. Per exemple, si treballem **ple** amb el seu contrari, **buit**, tenim:

- a) hi ha coses que es poden omplir i buidar: butxaques, cistells...
- b) amb què ho podem omplir: pedres, baules, avellanes...

Treballarem també aquell lèxic que ens ajuda a concretar si és molt o poc ple, com:

ben ple, ple que vessa, mig ple, ben buit, ni gota, etc.

També trobem que:

per omplir un calaix, hi hem de **ficar** coses; per omplir un prestatge, n'hi hem de **posar**; per omplir un tren, hi ha d'**entrar** gent.

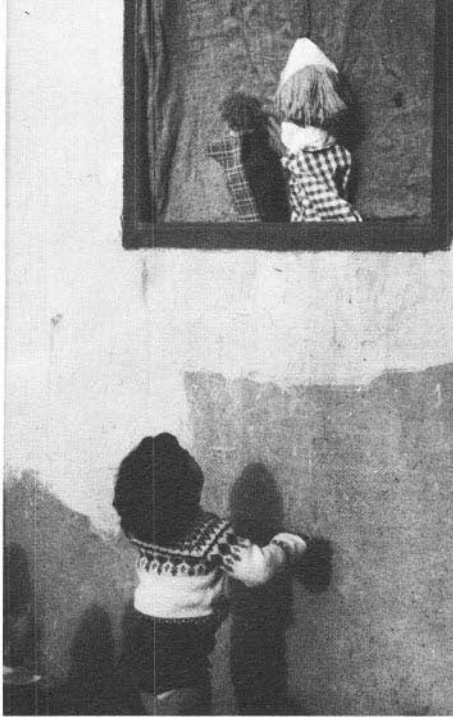
D'altra banda ens trobem que **ple** s'utilitza en frases com:

un riu **ple** de peixos.

L'assimilació de mots nous hem vist que per una banda es basa en l'observació i en un treball d'experimentació i de manipulació, per altra banda és important que es busqui a cada mot la possibilitat de relacionar-lo amb la vida del nen.

Aquests treballs es poden fer amb jocs o bé partint d'alguna mena de folklore.





3. Generalitzacions i elements d'una generalització:

És corrent trobar-nos amb nens que no saben generalitzar. Et saben enumerar els elements: un lleó, un tigre, un elefant i, en canvi, no els saben incloure en un grup més general: **animals salvatges**. El bàsic ens dona múltiples possibilitats de fer aquesta mateixa operació: begudes, vehicles, roba, jocs, mobles, etc.

Ens trobem encara amb un altre cas: només coneixen la paraula generalitzadora, però no coneixen els elements del grup. Per exemple diuen: ocells, arbres, peixos... Els mestres haurien de saber quins elements són més coneguts en el seu ambient i fer-los-els aprendre partint d'una observació directa o indirecta i d'un treball tan aprofundit com permeti l'edat.

Per aquest apartat són molt útils les imatges.

4. Altres menes d'agrupacions de mots: fem fer moltes menes d'agrupacions:

- Segons la funció: el que necessitem per menjar, per a l'escola...
- Segons la col·locació: el que hi ha a la paret, en un armari, a la cuina...
- Per semblances: forma, mida, color...

Aquest últim apartat serà un ajut de cara a treballar la comparació. De moment aprendran a separar allò que és igual d'allò diferent; allò que és semblant d'allò que és distint. Assimilen així el mètode comparatiu que

és molt important per al desenvolupament de l'activitat verbal.

Per fer aquest treball ens són útils els dibuixos i fotos de tota mena i sobretot l'observació directa.

5. Treball de mots semblants que impliquen especialització o que afinen significat:

Sense sortir del bàsic, ens trobem amb una sèrie de mots que, tot i pertànyer a una mateixa família semàntica, impliquen alguna diferència de significat. El llenguatge infantil sovint utilitza un sol mot que li serveix per aplicar-lo a significats diferents. Hi ha grans quantitats de mots que es troben en aquesta situació:

estripar / trencar / fer malbé
cordar / lligar
llepar / xuclar
rosegar / mossegar
arrossegar / estirar...

i en el camp dels substantius:

capsa / caixa
calaix / caixó...

Afavoreixen aquest treball les representacions o dramatitzacions de parelles de mots (verbs) i també l'observació directa o indirecta.

6. Mots relacionats amb espai i temps

Les paraules tenen una especial importància quan es tracta de conèixer les relacions d'espai que existeixen entre els objectes. Així les fixen i permeten una bona interpretació d'una làmina, dibuix o situació qualsevol.

El nen, al mateix temps que utilitza una sèrie de termes relacionats amb l'espai, fixa connexions espacials.

Tendeixen a generalitzar amb els mots **aquí**, **allà**, tota mena de relacions. L'objectiu, doncs, de la classe serà treballar amb un altre vocabulari tot el que sigui possible:

el llibre **d'allà**
el llibre **de sobre la taula**
el llibre **del teu costat**

i totes les que poden ser sinònimes en un context determinat.

El nen percep el temps indirectament a través de les unitats (dia, nit, avui). Però el

temps no té forma, no es pot contemplar. El temps és subjectiu. Si t'ho passes bé, se't fa curt. Si t'ho passes malament o avorrit, llarg.

Les denominacions del temps tenen un significat relatiu: avui, ahir, demà, matí, tarda. **Demà** es convertirà en avui i en **ahir**. El temps és, doncs, un concepte força difícil per als nens.

Els mots que treballarem a classe s'han de referir únicament a un present o a un passat o futur molt pròxim. L'objectiu serà a més a més, com fem sempre, donar una varietat de vocabulari:

ho farem ara / ara mateix / d'aquí poca estona / aquest matí.

Com també diferenciar:

matí - migdia - tarda - vespre - nit.

Per fer aquests treballs, ens podem servir de: contes, ordre, jocs, i qualsevol situació de la vida quotidiana de la classe.

7. **Mots relacionats amb el domini de totes les parts del cos:** Tot mirant els verbs del

bàsic, ens adonem que també ens donen la resposta a les activitats del cos.

Vegem els que es relacionen amb l'activitat de mans i braços com: clavar, cordar, enganxar, estripar, retallar, embolicar, pentinar, cargolar, etc.

D'altres van més lligats a treballs per aconseguir un domini del cos i que, a la vegada, alguns ens poden ser útils per fer-ne treballs d'espai:

pujar i baixar (escales, cadires, caixes)
caminar (de pressa, a poc a poc, de puntes...)

saltar (des de qualsevol alçada) lluny, prop, fora, dins d'una rotllana

mirar enlaire, avall, endavant...

Sobretot ens servirem de tota mena de jocs motrius.

Val a dir que aquest article només és una mostra d'un treball que està realitzant l'equip de parvulari. Té, per tant, totes les pegues d'un treball en vies d'experimentació.

Equip de parvulari

Chiara Saraceno

**EXPERIENCIA Y TEORÍA
DE LAS COMUNAS INFANTILES**
pròleg de J. M. Carandell

Max Pagès

**LA VIDA AFECTIVA
DE LOS GRUPOS**

Alberto Moncada

EDUCACIÓN Y EMPLEO

Renzo Titone

BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN
pròleg de Joan Mestres

Bernardette Delarge

VIDA, AMOR Y SEXUALIDAD
Quaderns d'educació sexual
per adolescents



editorial fontanella
escorial 50 | barcelona 12

CRÒNICA DE LA 12a. ESCOLA D'ESTIU DE BARCELONA





El passat dia 15 de juliol, va concloure la 12a. edició de l'Escola d'Estiu que enguany se celebrà a les instal·lacions de la Universitat Autònoma de Bellaterra.

«Allò» que l'any 1966 va començar amb 140 mestres als locals del Col·legi de Ntra. Sra. de Lourdes de les Filipenses i que intentava continuar la tasca empresa pels respectius Consells de Pedagogia de la Mancomunitat i de la Generalitat, ambdues trencades per sengles dictadures, va arribar aquest any a la seva màxima xifra tant de participants, com de cursos i professors.

L'Escola d'Estiu va ser qualificada pels parlamentaris assistents a l'acte de presentació com «L'Escola d'Estiu de la Llibertat» i enfront l'ànim que aquesta fos la darrera Escola d'Estiu de Rosa Sensat i la següent pogués ser la de la Generalitat, desig que era present en l'ànim de tots els assistents, els parlamentaris manifestaren el seu homenatge als pedagogs que faran possible «aquesta escola de la llibertat i de la vida».

Malgrat l'absència de l'ex-conseller de Cultura de la Generalitat Ventura Gassol, aleshores recentment retornat de l'exili, l'acte d'inauguració va ser realment emotiu pel fet que molts dels parlamentaris presents havien estat o bé professors o bé alumnes de les passades Escoles d'Estiu.

Com dèiem abans, tant el nombre d'alumnes com el de cursos i de professors sobrepassà el de les edicions anteriors, així com el nombre d'organitzacions i entitats polítiques i ciutadanes que en un nombre superior als 60 formaven el que s'anomenà la «taula d'organitzacions» a la qual es reservà la cinquena hora de la tarda.

L'acumulació d'un nombre d'actes bastant elevat a la mateixa hora i tots els esdeveniments que els mesos anteriors a la celebració de l'Escola d'Estiu acompanyaren la nostra vida política, motivà que les taules dels partits polítics i de les organitzacions i els seus respectius actes i presentacions no oferissin el mateix atractiu que l'any passat en què la situació política del país estava encara molt per definir i l'afany d'informació era una necessitat més urgent que no pas ara quan molts partits polítics han estat legalitzats, han tingut accés als mitjans de comunicació i han fet actes pràcticament a tots els barris i a totes les poblacions.



Malgrat tot, enguany tingueren un especial interès aquelles organitzacions i aquells aspectes reivindicatius que generalment han estat un xic, o bastant, oblidats i que encara esperen una resposta, tals com els moviments feministes, l'Associació de Familiars i Amics de Presos Polítics, els «gay», els moviments ecologistes i anti-nuclears, etc.

MÉS ALUMNES, MÉS CURSOS, MÉS PROFESSORS

Com veiem en els gràfics adjunts, l'Escola d'Estiu d'enguany ha aplegat uns 8.500 alumnes, segons les dades de la matrícula de Rosa Sensat i el Col·legi de Llicenciats, que assis-

tiren a uns 350 cursos amb uns 500 professors.

També com es desprèn dels gràfics, el programa de cursos ha estat enguany més dens que no pas mai, ja que ha intentat cobrir el màxim d'interessos didàctics dels mestres des de llar fins a 2a. etapa d'EGB i de formació professional, sense oblidar els cursos del Col·legi de Llicenciats per a professors de BUP i COU. Els mestres van acudir als cursos amb un gran afany de posar-se al dia i de buscar eines de treball, conscients que el canvi polític havia de tenir repercussions a l'escola. Com l'any passat, també aquest any l'Escola d'Estiu comptà amb les subvencions dels tres ICE per mitjà de l'INCIE, a més d'una col·laboració de la Diputació i de l'ajuda de l'Ajun-





tament de Barcelona que cedí la Plaça del Rei i el Poble Espanyol per a la celebració del Concert de Corals i la Revetlla final, respectivament.

ALTRES ACTIVITATS

A part dels cursos programats dues hores al matí i dues a la tarda, hi hagué la cinquena hora reservada a la taula d'organitzacions i les activitats generals que com cada any se celebraren al migdia i al vespre i que anguany constaren tant de recitals de música, com d'obres de teatre, conferències, etc.

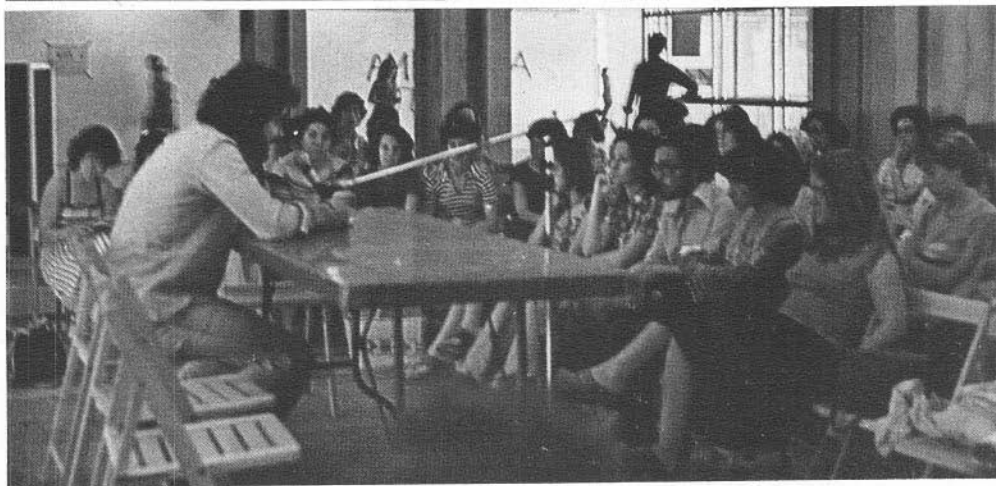
A més, i com ja és habitual en els darrers anys, l'Oriol Martorell dirigí el cant coral de cada migdia i també diàriament es passà una sessió de cinema no comercial.

També com en anys anteriors, funcionà durant tots els dies un servei de guarderies i el servei de menjadors universitaris, que donada la seva discutible qualitat i eficàcia va motivar una completa invasió de parades de tot tipus de menjars i begudes. Igualment es va muntar un servei d'autocars de Barcelona a Bellaterra.

CAL DESCONGESTIONAR L'ESCOLA D'ESTIU DE BARCELONA

Com es desprèn de les dades extretes de les matrícules realitzades a Rosa Sensat, un 36,9 % dels matriculats pertanyien a la resta de Catalunya —exceptuant Barcelona-capital— i un 9,9 % a Madrid i a Euzkadi. La celebració d'Escoles d'Estiu comarcals i a altres regions i nacionalitats de l'Estat espanyol no ha aconseguit de moment el tan necessari i aconsellable descongestionament de l'Escola d'Estiu de Barcelona. En efecte, malgrat que paral·lelament a la de Barcelona s'estaven celebrant les Escoles d'Estiu de Girona, Tarragona i Lleida, i el setembre se celebraran a Madrid i al País Basc, no per això tots aquests mestres de fora de Barcelona deixaren d'assistir a la de Barcelona.

Amb això el problema que ocasiona l'assistència massiva a l'Escola d'Estiu de Barcelona, tant per l'agilitat i l'aprofundiment en les matèries tocades en els cursos i un millor apro-



fitament d'aquests, com pels problemes organitzatius, continua pendent de trobar una solució que permeti que l'Escola d'Estiu no es converteixi en un gran monstre centralista on es fa difícil tocar els problemes estrictes que afecten algunes comarques o algunes zones geogràfiques concretes.

De totes maneres, això demostra que durant aquests 12 anys passats i cada vegada més han estat i són necessàries encara les Escoles d'Estiu per al reciclatge dels mestres i per plantejar en comú els seus problemes (recordem que les Escoles d'Estiu en moltes ocasions han estat el lloc de contacte de molts mestres de la mateixa comarca o de la mateixa regió i que en moltes ocasions aquesta trobada ha estat el nucli inicial d'una escola

d'estiu comarcal o d'un àmbit geogràfic més ample). Però no solament han estat necessàries durant aquests anys en què Rosa Sensat ha estat fent un treball subsidiari, sinó que, malgrat que s'haurà de plantejar més a fons el reciclatge dels mestres, ho seran quan la problemàtica de l'ensenyament a Catalunya sigui tractada des d'una òptica nacional i des d'unes estructures autonòmiques. En tenim l'exemple en les Escoles d'Estiu de la Mancomunitat i de la Generalitat.

Jordi COMELLAS I NOVELL,
de «ROSA SENSAT»

Fotos de l'autor.



Llar	Parvulari	1a. etapa	2a. etapa	Form. prof.	Monogr.	Jorn. plan. lingüística	TOTAL
18	59	59	44	13	145	2	340

Música	Llengua	Matem.	C. nat.	C. soc.	Plàst.	Dinàm.	Pedag.	Psic.	Soc. educ.
16	62	23	24	64	46	25	33	35	12

QUI SÓN ELS ALUMNES MATRICULATS A LA XII ESCOLA D'ESTIU

Aquestes dades s'han obtingut buidant les matrícules de la gent que ho va fer a Rosa Sensat. No ens ha estat possible incloure els que ho van fer en el Col·legi de Llicenciats.

Procedència	Titulació més alta		Nivell on treballa		Dades diverses
Barcelona-ciutat 43,6 %	Batxiller	31,6 %	Llar	6,6 %	· Edat mitjana 28,5
Resta Catalunya 36,9 %	Puericultora	6,2 %	Parvulari	21,6 %	· Mitjana d'anys
Madrid 6,7 %	Mestre	40,2 %	1a. etapa	38,2 %	· treb. educació 5,8
Euskadi 3,2 %	Llicenciat	13,0 %	2a. etapa	19,1 %	· Est. magisteri 974
Resta d'Espanya	Mestre/Llicen.	3,7 %	BUP, COU o Un.	3,9 %	· Total matric.
i estranger 9,6 %	Est. tècnics	2,7 %	F.P.	3,6 %	· recomptades 7.835
	Altres	2,6 %	Barreja nivells	7,0 %	

Unes dades de les Escoles d'Estiu

	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Assistents	140	560	1.250	1.630	1.150	1.200
Nombre cursos	10	62	88	80	120	108
	1972	1973	1974	1975	1976	1977
Assistents	1.070	1.230	1.750	2.850	5.249	7.896
		<i>llicenciats</i>	315	420	692	548
Nombre cursos	105	94	102	120	250	350

SEGONA ESCOLA D'ESTIU AL PAÍS VALENCIÀ

En parlar de l'Escola d'Estiu del País Valencià cal fer referència a la ineficàcia i la indiferència d'uns organismes acadèmics oficials que de cap manera han ajudat a la seua realització. Les repetides gestions fetes per tal d'aconseguir uns locals oficials escaients que possibilitassen un òptim desenvolupament de l'Escola, no van donar cap resultat i a darrera hora hom va haver de recórrer a llogar els locals d'un col·legi religiós mancat de bones condicions materials i amb un espai reduït que va obligar a limitar-hi el nombre d'assistents.

Tanmateix i malgrat el retard amb què —per aqueix motiu— s'hi van editar programes i s'hi va obrir la matriculació, la acollida que aquesta segona Escola d'Estiu ha tingut, ha estat realment un èxit. Vora un miler de professionals de l'ensenyament assistents, 92 cursets i quasi 300 professors, són unes xifres remarcables que sense dubte s'hi multiplicaran en anys vinents.

La temàtica dels cursets ha girat al voltant de: didàctiques específiques, temes de pedagogia general y monogràfics de contingut sociocultural i polític. Les activitats manuals i d'expressió, com és lògic, també hi han estat presents.

Al marge d'aquests cursets hi han existit uns debats sobre temes de política educativa. Concretament l'aspecte de l'*escola pública*, el del *sindicat dels ensenyants*, el de la correlació *Formació Professional-BUP*, juntament amb els de *coeducació* i l'*ensenyament i Estatut d'Autonomia* (aquests dos darrers tractats en cursets) són els que podríem anomenar temes generals de l'Escola. Les conclusions dels temes generals així com les de diferents cursets seran publicades, com ho foren les de l'any passat. Podem avançar,



però, que van en la línia de: escola pública, gratuïta, amb pluralisme ideològic, aconfessional i gestionada per tots els sectors implicats en l'ensenyament; escola en català; organització estable de cadascun dels sectors de l'ensenyament amb coordinació entre ells, i continguts educatius no sexistes tot i rebutjant qualsevol element cultural que supose una discriminació per a la dona.

Cal fer esment també de les activitats de tipus sociocultural, que han consistit en presentacions de les conclusions de diversos àmbits del Congrés de Cultura Catalana i taules rodones i xerrades sobre temàtica diversa («Ecologia»; «Consciència nacional», per A. Balcells; «L'alliberament nacional a Euzkadi», per F. Latamendia, diputat electe de EIA; «Escola activa», etc.). L'àmbit d'Estructura Educativa del Congrés hi organitzà una taula rodona sobre «Carles Salvador» en la qual participà entre altres Sanchis Guarner, que ha estat, doncs, la única autoritat acadèmica —actualment és director de l'ICE de la Universitat Literària— present a l'Escola d'Estiu.

En fer un balanç del que ha estat l'Escola d'Estiu del 1977 al País Valencià, no podem deixar de considerar-la força positiva, per les activitats realitzades, pel que suposa de recuperació cultural i d'anàlisi crític de la realitat educativa del país i pel que suposa de normalització lingüística (l'ús del català hi era gairebé general). Però no podem deixar de remarcar que només el treball continuat al llarg del curs, serà el que possibiliti la concreció d'allò que és el triple objectiu de l'Escola, el qual hem de tenir present:

La formació professional dels ensenyants. L'elaboració d'una política educativa pròpia que respongui a la realitat cultural i nacional

del País Valencià, i

La recerca de noves tècniques pedagògiques.

Aquest treball continuat el veiem possible a través de les entitats organitzadores (ACIES, Agrupació d'Ensenyants de Formació Professional, Col·legi de Llicenciats i Institut de Renovació Pedagògica), que són veritables llocs de confluència de professionals de l'ensenyament que tenen uns objectius de canvi en el món de l'educació.

Tanmateix hom sent la necessitat d'una institucionalització de l'Escola d'Estiu. La seua realització no pot quedar ja més supeditada al voluntarisme d'un equip, d'un professorat i d'uns col·laboradors més o menys espontanis. Cal que, tot i mantenint els mateixos objectius, la continuïtat de l'Escola s'hi vegi garantida per unes subvencions que permeten una correcta organització amb el suficient personal per dur-la a terme, i amb uns locals adequats a la magnitud d'una realització com aquesta. Que pugui ésser gratuïta per a tots els assistents i que tingui una repercussió efectiva en la societat que l'envolta. En aquest sentit hom contempla la possibilitat que en anys propers l'Escola tingui una projecció sobre el barri on es fa en concret, i sobre la societat del País Valencià en general, tot i pensant també en unes possibles Escoles d'Estiu a nivell comarcal.

Per últim cal esmentar que, també enguany, l'Escola d'Estiu del País Valencià ha estat organitzada dins del marc del Congrés de Cultura Catalana com reconeixement i mostra que aquesta cultura, tant de temps oprimida, s'hi troba en un camí real de recuperació.

Carme MIQUEL



PLA D'URGÈNCIA A L'ENSENYAMENT

Projecte presentat a l'Escola d'Estiu del 1977 per:

Federació de Sindicats Unitaris de Treballadors de l'Ensenyament de la Confederació de Sindicats Unitaris de Treballadors.
Federació de Treballadors de l'Ensenyament d'Unió General de Treballadors.
Federació de Treballadors de l'Ensenyament d'Unió Sindical Obrera.
Sindicat de l'Ensenyament de Comissions Obreres.

També han participat en la seva elaboració:

Confederació de Sindicats Democràtics d'Estudiants d'Ensenyament Mitjà.
Promotora del Sindicat Unitari d'Estudiants d'Universitat.

INTRODUCCIÓ

Davant la situació caòtica en què es troba l'actual sistema educatiu, agreujada durant el curs darrer per l'augment de les subvencions a l'escola privada, l'encariment en un 35 % de les quotes escolars, el minse pressupost destinat a l'ensenyament estatal i l'augment alarmant de l'atur en els treballadors de l'ensenyament, els Sindicats d'Ensenyament presents en aquesta XII Escola d'Estiu proposem que es facin passos concrets de cara a urgir unes solucions en aquests problemes.

Encara que no fruïm de les plenes llibertats polítiques i sindicals, l'actual situació política possibilita i fa necessari que tots els sectors implicats en l'ensenyament ens preparem a fer un salt endavant en la lluita per l'escolarització i la gratuïtat totals, és a dir, per la democratització de l'ensenyament.

De l'Escola d'Estiu d'enguany, n'ha de sortir un document que, com un PLA D'URGÈNCIA a l'ensenyament, ens permeti d'avançar avui cap a la nova escola pública. Es per això que, d'acord amb Rosa Sensat en tant que entitat organitzadora de l'Escola d'Estiu, proposem aquest document perquè sigui debatut i posteriorment aprovat.

Pensem que l'objectiu d'aquest document ha de consistir a recollir unes mesures mínimes possibles i realitzables amb caràcter urgent, les quals, encara que no suposin un canvi total d'estructures, sí que poden furnir les bases d'aquesta nova Llei d'Educació que plasmi l'Escola Pública que necessitem.

PROPOSTES

1) *Sobre la selectivitat*

L'escola actual actua com un sistema selectiu, basat en uns criteris que van d'acord amb la ideologia dominant. La selectivitat prové de les estructures socials diferenciadores: origen familiar, nivell econòmic, etc. Però també hi ha una selectivitat inherent a les pràctiques i a les institucions escolars.

L'escola no pot ser una sèrie de cicles tancats, amb condicionaments i traves per passar de l'un a l'altre, i àdhuc d'un curs a un altre. Per això, de cara a avançar en la perspectiva cap al tronc únic, proposem:

Reconeixement per part del MEC de l'ensenyament preescolar i de les guarderies.

Eliminació de la doble titulació al final d'EGB. Lliure accés a la Universitat després d'haver superat el COU.

Lliure accés al segon cicle de la universitat des dels col·legis i escoles universitàries i de Formació Professional.

Derogació de l'aplicació de la Llei de Selectivitat.

2) *Sobre la gestió democràtica*

Proposem, per a la seva aplicació immediata:

Reconeixement del dret a la planificació de l'ensenyament (plans d'estudi, etc.) pels organismes d'autogovern de la Generalitat i, a la resta de l'Estat, pels organismes d'autogovern de les diferents nacionalitats i regions. Descentralització a tots els nivells: comarques, municipis, barris.

Transformació de l'actual escola estatal en una Nova Escola Pública a través de la corresponent legislació de la Generalitat.

Reconeixement del dret de participació dels estaments implicats en l'ensenyament, en els organismes de decisió de l'Estat sobre política educativa.

Elaboració democràtica del conjunt de reglamentacions i estatuts a tots els nivells educatius.

Els organismes de gestió i planificació compartiran amb la participació paritària entre els estaments acadèmics, i, així, hom garantirà la participació dels pares i del personal no docent.

Caràcter decisoriu dels òrgans de gestió configurats a tots els nivells, en l'àmbit acadèmic i pedagògic.

Els Sindicats, en tant que representants del conjunt dels treballadors, tindran el dret d'intervenir en la planificació i gestió del sistema educatiu als seus diversos nivells.

A nivell de centre, zona, comarca, etc., caldrà que siguin garantits els drets democràtics següents: dret d'associació, reunió, etc., la qual cosa implica el respecte a les decisions de les assemblees dels diferents estaments: pares, alumnes i treballadors de l'ensenyament.

Reconeixement de les llibertats sindicals dels treballadors de l'ensenyament, dret d'assemblea i de vaga.

Reconeixement jurídic dels representants elegits i revocables en assemblea.

Garanties d'impunitat enfront de la repressió de la patronal o de l'Administració de l'Estat. Reconeixement de la seva capacitat negociadora, accés a la informació, als llibres de comptes, etc.

3) *Sobre el finançament*

De cara a fer de l'ensenyament un servei públic que com a tal ha de ser finançat íntegrament per l'Estat, la qual cosa comporta acabar amb l'ensenyament concebut com a negoci i instrument de control ideològic, proposem:

Dotació immediata, amb càrrec a partides especials del pressupost de l'Estat, que permeti: creació de centres escolars que possibilitaran la completa gratuïtat de preescolars i EGB.

Assumpció immediata per l'Estat d'aquells centres privats, el tancament dels quals per motius econòmics de l'empresa suposi la desescolarització d'alumnes, tot mantenint en llurs llocs els treballadors del centre afectat. Reconversió en públics dels centres privats que ho desitgin.

Eliminació de les permanències als col·legis estatals.

Dotació del volum de recursos suficients per a tots els centres estatals, inclosa la Universitat, que garanteixin llur funcionament adequat.

Endegament d'un pla que posi les bases perquè la Universitat acomplexi la seva missió investigadora.

Sobre la política de subvencions:

Control democràtic en l'administració de subvencions actuals.

Congelació de tot tipus d'augment o ampliació de subvencions per als centres privats.

No als acords econòmics a l'escola privada.

Eliminació del pagament de la quota en els col·legis subvencionats al 100 %.

Manteniment de l'actual volum de subvencions per als centres d'Educació Especial, mentre no siguin assumits per l'Estat, la qual cosa s'haurà de fer mitjançant una planificació escalonada.

4) *Sobre els Plans d'Estudi*

Congelació dels actuals Plans d'Estudi.

Endegament de comissions representatives i paritàries de cara a elaborar democràticament els nous.

5) *Sobre el problema de l'atur i la inestabilitat en el treball dels ensenyants*

Derogació del Decret-Llei de relacions laborals, que estableix, de fet, l'acomiadament lliure i limita el dret dels treballadors a la vaga. Supressió del període de quatre mesos de prova i de la contractació eventual.

Desaparició immediata del contracte de tipus administratiu que és repetidament imposat als treballadors de l'ensenyament estatal, tot substituint-lo per un contracte laboral que estableixi els mateixos drets a què està subjecte qualsevol treballador.

Congelació de les oposicions i de la pràctica de trasllats no voluntaris.

Elaboració democràtica de les noves formes d'accés a la docència.

Dret dels treballadors de l'ensenyament a rebre les prestacions socials establertes per la llei: assegurança d'atur, assegurança social, jubilació, etc.

No sobrepassar el nombre de 30 alumnes per aula, a base de desdoblar totes les que calgui.

6) *Sobre l'aconfessionalitat i el pluralisme de l'ensenyament*

Supressió de totes les matèries religioses obligatòries.

Utilització del centre escolar per a qualsevol activitat comunitària.

Garantia de la pluralitat ideològica als centres docents.

7) *Sobre la coeducació*

Aplicació efectiva a tots els nivells de l'ensenyament.

Supressió de les matèries i continguts que impliquin discriminació de sexe.

8) *Sobre l'ensenyament rural*

Participació de pares i professors en les comissions de planificació de concentracions escolars, escoles-llars, ..., i congelació immediata de l'actual política de concentracions.

Actualització immediata del pressupost per a l'ensenyament rural.

Millors condicions de treball i d'estudi per a l'alumnat i professorat d'aquestes escoles rurals, en relació a les de les ciutats.

9) *Sobre l'ús de les llengües nacionals de l'Estat a l'escola*

Dret dels ensenyants a treballar en el seu lloc d'origen.

Endegament de les mesures adequades, que possibilitin l'aprenentatge en la llengua materna, sense lesionar cap dels drets que puguin entrar en conflicte durant el temps de transició cap a la plena consecució dels drets nacionals a nivell d'escola.

Iniciació immediata de cursos de reciclatge gratuït que permetin als treballadors de l'ensenyament l'ús correcte de la llengua nacional.

Perquè tot això pugui començar a ser possible, proposem un procés d'assemblees per centres, on siguin escollits delegats, de cara a confluïr en assemblees generals per zones, localitats, etc. Així s'aconseguirà la força i la unitat necessàries entre tots els estaments i sectors implicats en l'ensenyament, que possibilitin la negociació directa amb els organismes competents; de cara a l'aplicació urgent d'aquestes mesures.

No a les oposicions: Contracte laboral!

A partir del boicot a les oposicions, es va plantejar la possibilitat d'estendre la lluita a l'Escola d'Estiu de Barcelona. Així, durant la primera setmana vàrem explicar, per mitjà d'assemblees generals i a nivell de cursos, la nostra problemàtica i vàrem recollir 4.500 firmes que foren lliurades a la Delegació del MEC en una manifestació de més de 2.000 ensenyants. La darrera setmana de l'Escola d'Estiu fou dedicada a elaborar un document que, per una part, recollís elements de la lluita duta contra les oposicions i per l'altra, avançés alguns punts de la plataforma reivindicativa de cara al nou curs.

EXTRACTE DEL DOCUMENT ELABORAT

I. FORMES D'ACCÉS ALS LLOCS DE TREBALL

A. *Per què estem contra les oposicions?*

Les oposicions, com a prova puntual memorística i irracional, no garanteixen que el qui les superi tingui una eficiència pedagògica i professional.

El títol de mestre hauria de ser suficient per poder treballar.

El mestre que suspèn les oposicions o no s'hi presenta és contractat pel Ministeri com a interí, per realitzar el mateix treball, però a baix preu.

Les oposicions signifiquen, de fet, una selecció. La realitat escolar de Barcelona i província demostra que farien falta 8.000 noves places, sense comptar les que actualment són cobertes per interins i contractats.

Les oposicions impedeixen l'exigència decidida de més llocs de treball. En canvi, fomenten la competència individual.

Reforcen la divisió en categories: definitius, provisionals, contractats, substituïts i mestres que es veuen obligats a treballar al sector privat per manca de places al públic.

Posen en evidència el centralisme burocràtic de l'actual sistema educatiu que fa fugir el mestre i l'escola del seu entorn social, impedit i dificultant la incidència en aquest medi. L'Estat empra les oposicions per a la selecció ideològica dels mestres.

El fet que per mitjà de les oposicions s'obtingui una «plaça» en propietat vitalícia, sense cap control posterior, inclina a la manca de responsabilitat, a la despreocupació i a la rutina.

Encobreixen l'atur real a moltes regions, ja que la preparació d'oposicions forma part dels estudis.

És una font d'ingressos per al propi Ministeri i per a les Acadèmies, a part que és una font de corrupció, puix que afavoreix «l'enxufisme» i les cartes de recomanació.

Significa per als mestres renunciar als drets elementals de tot treballador: lloc de treball estable després d'un període de prova i el reconeixement de l'antiguitat en el lloc de treball.

Les relacions laborals que l'Estat estableix amb els funcionaris es regeixen per unes lleis especials, que, sota aparents privilegis, no fan res més que mantenir un personal dependent i submís als interessos de l'Estat.

B. Alternativa: el contracte laboral

El contracte possibilita l'escola pública i única, el treball per a tothom, l'escolarització total, la contractació i el control de l'ensenyament per part dels interessats (mestres, pares, alumnes i assemblees populars), així com el cos únic d'ensenyants.

El contracte laboral implica la ruptura del corporativisme, fa possible la necessària unió amb la resta dels treballadors per lluitar pels interessos comuns.

Resumint, l'opció està entre un control de l'ensenyament pels organismes estatals o bé que passi a mans dels implicats.

C. Qui contracta i criteris

Els eixos fonamentals d'aquest contracte laboral poden ser, primer: actualització dels estudis del magisteri en el sentit que donin una importància capital a la pràctica. En acabar la carrera, els qui desitgin treballar hauran de presentar la seva sol·licitud a les Comissions de gestió que es creïn a l'efecte i tindran dret a un contracte laboral indefinit. La dificultat principal radica a no lesionar els drets adquirits pels actuals funcionaris. Les

mesures escalonades a arbitrar podrien ser les següents:

a. donar opció als propietaris que tinguessin immediatament un contracte, en el qual compti, a tots els efectes, l'antiguitat;

b. considerar el cos de funcionaris a extingir;

c. avançar immediatament l'edat de la jubilació als 60 anys amb el 100 % dels havers en actiu.

Distingir entre el qui contracta i el qui paga (organisme públic competent que recull els impostos). Apuntem a criteris homogenis de contractació (nacionalitat, relació amb el barri o localitat, prioritat als parats, etc.) que s'aniran establint amb totes les parts implicades.

II. ESCOLA PER A TOTHOM: PÚBLICA, ÚNICA, GESTIONADA I CONTROLADA PELS TREBALLADORS, QUE NO ADOCTRINI SINÓ QUE ALLIBERI, NO SELECTIVA I ORIENTADA EN LA LLUITA CAP AL SOCIALISME

A. PÚBLICA, és a dir, finançada pels organismes públics. Oposada, per tant, a qualsevol tipus de financiació del sector privat de l'ensenyament per part dels organismes públics. Rebutgem l'actual política de subvencions perquè tendeix a fer permanent l'existència de l'escola privada.

Les permanències en l'escola estatal són un intent de privatització. L'actual escola estatal no respon al nostre concepte d'escola pública, perquè resta afectada, com la privada, per la dependència ideològica de l'aparell estatal.

B. ÚNICA: un sol tipus d'escola; tronc o cicle únic d'ensenyament; educació permanent, cos únic d'ensenyants, diversa, d'acord amb el medi.

C. GESTIONADA I CONTROLADA PELS TREBALLADORS: oberta al barri; gestionada pels implicats i que controlin els mitjans materials, la qualitat, la contractació i l'accés dels mestres, les construccions escolars, la gestió i la direcció dels centres.

D. QUE NO ADOCTRINI, SINÓ QUE ALLIBERI: no volem la pluralitat d'escoles, socialistes, cristianes, maoistes, etc., sinó una escola que reflecteixi el pluralisme de la vida real i en la qual no existeixi cap tipus de discriminació ni repressió ideològica, ètnica, sexual, religiosa. Una escola que desenvolupi l'esperit crític i creatiu.

E. NO SELECTIVA: la selectivitat és una conseqüència capitalista de la divisió del tre-

ball. Aquesta es manifesta en el tipus d'exàmens, notes, text, llibres de text, divisió privada-estatal, doble titulació, etc.

La lluita per la creació de guarderies, el boicot a les oposicions, 30 alumnes per classe, s'emmarquen en la lluita contra la selectivitat.

F. DE CLASSE: aquests objectius només s'aconseguiran per mitjà de la classe obrera i del poble en el socialisme.

III. LLUITA PER AQUEST CURS

Estatals: ningú no comença a treballar fins que tots els mestres siguin nomenats.

Parats: s'ha d'aconseguir treball per a tothom; escolarització total; 30 alumnes per classe; un mestre més per a cada 8 aules; mestres substituïts per zones (5 % del total); mestres especialistes; parvularis i guarderies; educació permanent d'adults i nous criteris dels nomenaments.

Dimissió: dimissió col·lectiva de directors per aconseguir una nova forma de gestió dels centres.

Oposicions: que no es convoquin oposicions restringides.

Privada: «Readmissió d'acomiadats»; conveni provincial, salari únic, supressió de categories; congelació de quotes; supressió de les subvencions: que els mestres cobrin directament de l'Estat.

Parats: unificació de la comissió de parats (Rosa Sensat, Col·legi de Llicenciats, Centrals Sindicals, etc.); unificar i controlar les bosses de treball; confeccionar una llista de parats; lluites als distints barris o zones per l'increment de parats.

PROJECTE DE PLATAFORMA REIVINDICATIVA INTERSECTORIAL

«Treball per a tothom i escolarització total i gratuïta.»

1. Escolarització total: estudi de les necessitats reals i creació de noves places.
2. Treball per a tothom: continuïtat en el treball; 30 alumnes per aula.
3. Gratuïtat total: supressió de subvencions (sou directe de l'Estat al mestre).
4. Contracte laboral: per a tots els actuals interins, contractats, PNNs.
5. Supressió de les oposicions.
6. Equiparació salarial.
7. Supressió de la doble titulació al final de l'EGB.

Aquesta plataforma apunta cap a la coordinació de tots els sectors de l'ensenyament.

Organització

Claustres, Assemblees de Zona, Assemblea Provincial: Nova Coordinadora i Comissions elegides en les assemblees.

Relació amb pares i veïns: per mitjà de les assemblees de població o barri. S'escull una coordinadora dels diferents sectors. L'assemblea podrà tenir diverses funcions, a determinar de forma coordinada en cada moment i situació.

Criteris de nomenament

Generals: nomenament públic; llista única d'homes i dones; els opositors d'enguany han d'entrar amb els mateixos criteris de tots; hi haurà dos llistes —una de mestres i l'altra de places vacants—; els desplaçaments es faran de més a menys antiguitat perquè ajuda els que ja estem lluitant i possibilita els lligams amb la població. Els criteris que proposem són els següents:

— que en les escoles que ja han lluitat pares i mestres per mantenir l'equip pedagògic, es respecti;

— criteris per a aquest curs per al concurs: interins, contractats i substituïts que hagin treballat a la província de Barcelona i vulguin continuar treballant a la mateixa zona, escolliran plaça per criteris d'antiguitat, independentment que siguin opositors o no. Igual faran els que no hagin treballat el curs passat, però sí en anteriors cursos. Els interins d'altres províncies seguiran el mateix criteri tant si són opositors com si no.

Comissió de control

Rebutgem la proposta del delegat. La nostra proposta és que aquesta comissió estigui formada per un interí representatiu per zona, els representants dels parats i de les assemblees de zona o barri. Aquesta comissió tindria les següents funcions:

— comprovar llistes d'interins, contractats, substituïts i parats;

— comprovar llistes de vacants que siguin reals;

— comprovar els criteris de nomenament.

Barcelona, 15 de juliol de 1977

INFRASTRUCTURA DELS PARVULARIS A CATALUNYA

Per comentar les qüestions bàsiques de l'escolaritat al parvulari, caldria entrar en la temàtica de la qualitat pedagògica, el mètode, el material, etc., però aquesta perspectiva no la donem en aquest article. Aleshores cal tenir present que l'anàlisi que fem és parcial i quasi be estadístic, ja que sols tractarem de la manca de places existents i les condicions en què estan escolaritzats els nens de 3 a 5 anys.

Es coneix amb més o menys precisió que falten parvularis segons la demanda que hi ha, que la major part dels existents s'han de mantenir a base de cobrar quotes elevades, ja que el Ministeri no s'ha preocupat en cap moment d'aquest període escolar i són molt pocs els parvularis depenents del MEC i dels municipis. Aquesta és la qüestió que voldríem concretar estadísticament: saber quants parvularis falten i de qui depenen. Una altra qüestió que també ens interessa i no convé

oblidar és la de les condicions materials en què estan els nens escolaritzats, ja que les aules estan abarrotades i moltes doblen el nombre de nens per aula que recomana l'UNESCO en aquesta edat.

En primer lloc, ressaltem quina ha estat l'evolució general de l'escolaritat en aquest període en els darrers anys en el conjunt de l'estat espanyol. Mentre en el període de 1964-69 va haver-hi un ritme de creixement del 5,4 % en el període 1969-74 va ser del 4,4 %. Cal recordar que aquesta disminució del ritme únicament es dona en el quinquenni posterior a l'aprovació de la Llei General d'Educació on no hi ha cap mena d'atenció al període preescolar i en la posta en pràctica també es demostra.

Per aprofundir una mica sobre el que s'ha dit, cal plantejar la qüestió de les dependències de les guarderies, les proporcions dels sectors i la seva evolució (taula 1).

TAULA 1

Evolució dels sectors

		Curs 1971-72	Curs 1974-75
Catalunya	ESTATAL	32,8 (54.375)	25,4 (50.125)
	RELIGIOSA	22,0 (39.131)	27,9 (55.139)
	PRIVADA	45,1 (80.169)	46,7 (92.172)
Barcelona	ESTATAL	18,5 (11.953)	13,1 (8.914)
	RELIGIOSA	21,7 (14.027)	24,2 (16.426)
	PRIVADA	59,7 (38.519)	62,7 (42.575)

TAULA 2

Anys	Barcelona	Girona	Lleida	Tarragona	Catalunya	Barcelona ciutat
2-3	19,9	26,0	18,7	16,8	20,1	
4-5	73,0	87,0	85,7	82,5	75,4	53,3

El tret més notori de les dades és la tendència privatitzadora del parvulari. Cal tenir en compte que durant el curs 73-74 hi va haver el canvi de dependència jurídica de les escoles de patronat que provoca en bona part la disminució de l'escola estatal en uns 6.000 per Catalunya aproximadament i uns 2.500 a Barcelona; de tota manera, la tendència es manté.

Taxes d'escolaritat

El nombre de nens i nenes escolaritzats a parvulari és molt baix, estan per sota de les necessitats i de la demanda de places; a la taula 2 hi ha la taxa d'escolarització a Catalunya i Barcelona.

Barcelona és la província més afectada pel dèficit escolar. Una de les causes ha estat la forta immigració que ha rebut, que la creació de places no ha absorbit; l'escola privada ha estat la que ha creat més places per cobrir la demanda.

Una altra qüestió a plantejar és la manca de planificació escolar, només cal observar la taula 3 per veure les diferències de taxes d'escolarització que hi ha entre els districtes de Barcelona.

La taxa d'escolaritat a la meitat dels districtes de Barcelona no arriba al 50 i existeixen grans diferències, entre ells, els districtes comparats per categories socio-professionals més elevades sobre els millor equipats; mentre en el D. III (Sarrià, Sant Gervasi, Pedralbes) existeix un superàvit de 2.000 places, al D. IX falten 16.000 places escolars.

Un altre aspecte no menys important són les condicions en què estan escolaritzats els nens que ja tenen una plaça al

parvulari, en concret, quants nens hi ha per aula i per mestre. Durant el període d'edat que els nens van al parvulari, la mitjana recomanable d'alumnes per aula és de 20, però la realitat a casa nostra està molt lluny de les recomanacions fetes per l'UNESCO. A Catalunya, la mitjana que hi ha a les escoles estatals i municipals és del 41,6 alumnes/aula i una mica inferior a les escoles privades, 35,6. A Barcelona la mitjana és de 32.

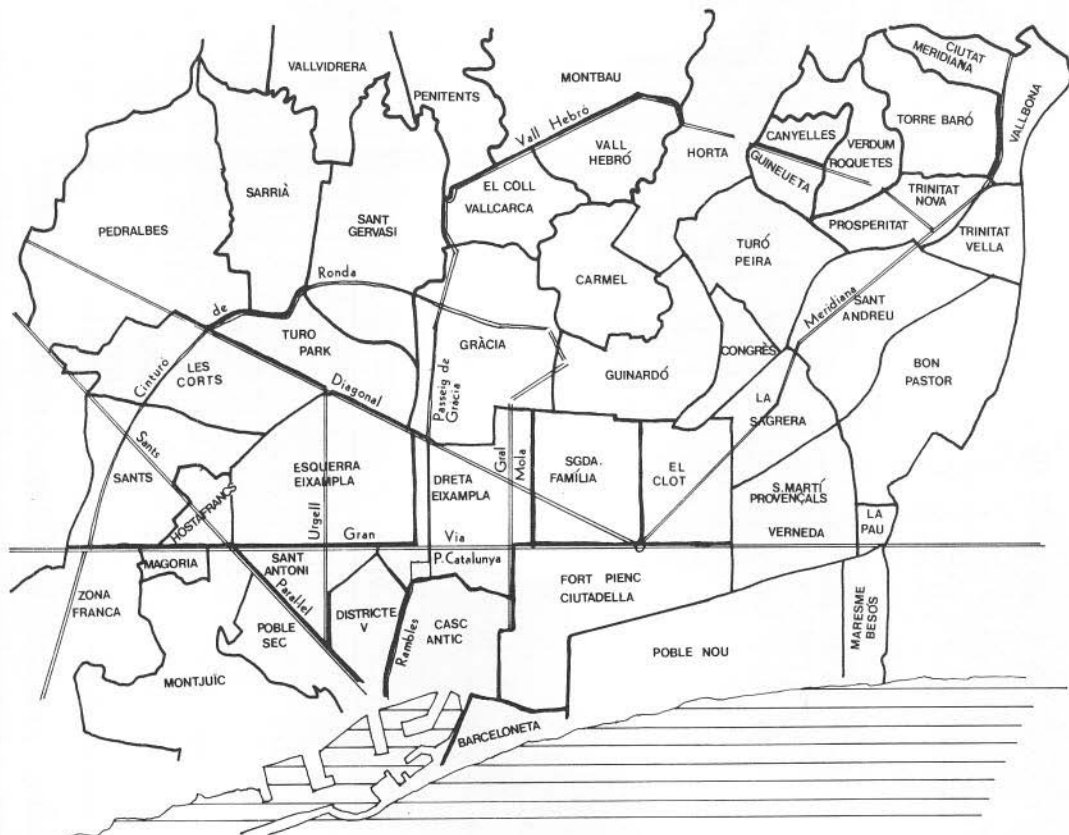
Fins que no es resolguin aquests problemes és difícil parlar de qualitat pedagògica, abans cal cobrir les necessitats d'equipament que existeixen. A Barcelona-ciutat calen 1.200 aules de parvulari perquè els nens que ja estan escolaritzats ho estiguin en bones condicions. Aquest mateix problema s'agreuja en parlar dels mestres. El criteri pedagògic establert perquè els nens estiguin ben atesos a la classe és de 1,2 mestres per aula. Perquè aquesta condició es realitzi, calen 2.614 mestres a Barcelona en l'actual situació de nens escolaritzats.

TAULA 3

Districte	Taxa	Dèficit físic
I	61	1.062
II	46,1	4.129
III	118,4	—
IV	78,8	1.090
V	56,8	2.315
VI	42,3	2.860
VII	57,6	3.341
VIII	57,2	4.439
IX	49,2	16.836
X	33,4	8.833
XI	42,8	4.411
XII	39,2	12.138

TAULA 4

Barri	Taxa d'alumnes per aula i per sector			Aules a crear a cada barri per aconseguir 20 alumnes per aula	Places neces- sàries de mestres per cobrir el dèficit funcional
	Estatat	Religiós	Privat		
Vallbona	56	—	25	—	—
Ciutat Meridiana	—	45	24,5	6	7
Torre Baró	39,6	—	28	7	8
Trinitat Nova	41,2	26	—	8	10
Trinitat Vella	107	60,3	42	12	14
Verdum-Roquetes	39,3	34	35,5	32	38
Canyelles	—	—	—	—	—
Guineueta	45	36,7	40	14	17
Prosperitat	45,3	35,8	27,9	23	28
Sant Andreu	42,1	48,9	36,1	64	77
Bon Pastor	45,4	37,5	37,5	45	54
La Sagrera	47,2	55	33,8	43	52
St. Martí de Provençals- Verneda	36,8	37	38,3	46	55
La Pau	40,8	—	—	4	5
Maresme-Besòs	40,7	40	—	21	24
Poble Nou	—	56,7	33,4	31	37
Clot-Camp de l'Arpa	42,5	40,4	26,5	18	22
Vivendes del Congrés	64,7	40,5	30,1	44	53
Turó de la Peira	43,4	42,4	32,9	68	82
Guinardó	36,8	36,7	27,8	43	52
Carmel	—	43	35,6	46	55
Horta	—	42,8	26,6	33	40
Sagrada Família	44	38,3	29,1	64	77
Dreta Eixample	—	35,2	23,1	20	24
Ciudadella-Fort Pienc	31,2	42,1	22,3	17	20
Barceloneta	52,5	36,5	31,8	11	13
Casc Antic	29,9	34,6	26,2	22	26
Districte Vè.	47,5	43,5	31,6	44	53
Vila de Gràcia	44,9	37,6	23,5	61	73
Coll-Vallcarca	—	32,5	23,9	12	14
Montbau-Penitents	51,5	40	32,1	12	14
Vall d'Hebró	56	—	25	5	6
Sant Gervasi	42,5	33,3	23,1	49	59
Vallvidrera	—	—	40	2	2
Sarrià	39	27,9	23,8	43	52
Pedralbes	—	29	27,7	27	32
Turó Park	—	35,2	24,8	27	32
Esquerra Eixample	48	32	22,2	37	44
Sant Antoni	34	36,3	20,9	16	19
Poble Sec	51	38,5	32,1	21	24
Hostafrancs	44,3	40	23,2	12	14
Sants	44	41,6	32,2	62	74
Les Corts	52,7	31,8	30	36	43
Magòria	—	37	21,8	1	1
Zona Franca	44,6	32,1	29,3	28	34
Montjuïc	—	—	—	—	—



Els parvularis als barris

En parlar de la manca de planificació d'escoles, hem vist la distribució de dèficits físics per districtes, però per poder analitzar àrees territorials més homogènies ho farem per barris.

En la taula 4 hi ha la sobreocupació d'aules per barris i sector d'ensenyament i el nombre d'aules que s'haurien de crear per absorbir el dèficit funcional. També hi ha una columna amb el nombre de mestres que calen segons els criteris que ja hem dit. Aquest quadre no té en compte el dèficit físic.

Les taxes alumne/aula al parvulari són bastant més altes que les d'EGB (dades publicades a l'anterior Perspectiva Escolar) tot i que durant aquest període haurien de ser més baixes. En el sector estatal hi ha 18 barris que tenen la mitjana

entre 40 i 50 alumnes/aula. El sector religiós baixa una mica respecte l'estatal, tot i així hi ha tretze barris entre 40 i 50 i tres per damunt del 50. La privada està en condicions menys dolentes, només hi ha tres barris per sobre els 40 a./aula.

Quant a les aules a crear per la sobreocupació en calen 1.209 i 2.614 mestres.

Si la creació d'aquestes places es porta a terme encara quedaran a Barcelona-ciutat 61.458 nens i nenes sense parvulari, que traduït en aules en representa 3.974.

C.D.

FONT: Cuadernos de Pedagogía, n.º 28 — «Evolució de la escolarització»...
L'escolaritat als barris de Barcelona.
 C.D. «Rosa Sensat», a.a.p.s.a.
Estadístiques escolars bàsiques. C.D.
 «Rosa Sensat», a.a.

Sm
Ediciones

Àrea de experiència

- Naturaleza y Sociedad 1. , 2. , 3. y 4.
- Naturaleza 5.
- Sociedad 5.
- Ciencias de la Naturaleza 6. , 7. y 8.
- Geografía e Historia 6. y 7.
- Historia Universal 8.

Llibres de l'alumne

Material audiovisual

- Diapositives
- Fullet explicatiu

Material didàctic que facilita l'aprenentatge
de l'alumne i simplifica la tasca del professor.

DISTRIBUÏDOR EXCLUSIU

cesma, s.a.

Aguacate, 25 - MADRID - 25
Teléf. 208 69 40



BARCELONA-16
Ausona, 97-99
Teléf. 345 37 12

Gratuïtat a l'EGB?

En relació a la gratuïtat de l'ensenyament, Iñigo Cavero, ministre d'Educació, declarava recentment a «Última hora» de Mallorca: «Hemos conseguido la gratuidad en EGB, y si me dan dinero quiero ampliarla al campo preescolar. De lo contrario los niños de las familias mejor dotadas acceden a la EGB con la ventaja de un tipo de enseñanza de la que no pueden disfrutar las clases con menos disponibilidades económicas».

Fins aquí la notícia de premsa que ressenya «El País» del 5 d'agost. El comentari crític que fan el subscriuïm totalment i no podríem deixar de publicar a PERSPECTIVA ESCOLAR la notícia de tan bona nova, decretada pel ministre Cavero, i que desconexiem per complet. Totes les escoles privades estan subvencionades. Ja no es paguen quotes a l'ensenyament bàsic? Ja estem en condicions materials —després de la gratuïtat— d'unificar la qualitat de l'escolaritat bàsica? Ja s'a-

propa la Nova Escola Pública? Ens pensàvem que encara hi havia problemes d'escolarització en alguns barris perifèrics; que més de 40 alumnes per aula era una aberació pedagògica; que les despeses de material escolar, menjador, transport, permanències (!) i activitats «circumescolars» fan que ni l'ensenyament a l'escola estatal sigui gratuït. On està la gratuïtat a l'EGB? Si el ministre espera tenir diners per «ampliar» la gratuïtat al preescolar, potser l'any 2000 encara haurem de reivindicar la gratuïtat a l'EGB.

O. JANER

Selecció del professorat

Sortint al pas de les accions o intents per part d'Associacions de Pares i de Veïns i dels mestres interins de nomenar equips pedagògics de noves escoles, «La Vanguardia» del 24 d'agost publica una nota de la Delegació provincial del MEC respecte als criteris de selecció del professorat, en la qual queda clar que no cal parlar de gestió democràtica. Que aquí hi ha una normativa establerta —«atada y bien atada»— i que si es vol reformar que es vagi als parlamentaris i que s'esperï l'Estatut. Res! Que en aquest país no ha passar res. N'hi ha uns que volen democratitzar el país i d'altres que sembla que no vulguin ser democratitzats!

O. J.



A. R. Luria (1901-1977)

Ens arriba la nova de la mort del gran psicòleg soviètic A. R. Luria, membre de l'Acadèmia de Ciències Pedagògiques de la URSS (1947), catedràtic de psicologia (1945) i de neuropatologia (1967) de la Universitat Lomonosov de Moscú.

Luria va néixer a Kazan el juliol del 1902. En aquesta ciutat es va llicenciar en ciències naturals (1921) i més tard, a Moscú, va fer la carrera de medicina (1937). Va treballar amb Vygotsky (1924-34) en problemes del desenvolupament dels processos psíquics. Després es va dedicar a l'estudi de les funcions psíquiques quan hi ha lesions cerebrals, i es va convertir, sens dubte, en el neuropsicòleg més important de l'actualitat. El 1968 va ser nomenat membre de l'Acadèmia Nacional de Ciències d'Estats Units. La seva obra científica (més de cinquanta llibres i treballs) s'ha traduït a moltes llengües, entre elles el cas-

tellà, la qual cosa ha fet possible que tots els qui s'interessen per l'estudi de la conducta humana es posin en contacte amb aquest món del saber que contenen els seus llibres. A Espanya s'han traduït i editat llibres seus tan importants com *Lenguaje y comportamiento*, *Cerebro y lenguaje* i *El cerebro en acción* (vegeu PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 1, pàgines 57-58). En aquest moment han sortit ja dos fascicles d'un tractat de psicologia general de Luria que edita Fontanella. Aquesta editorial s'ha fet càrrec de tota l'obra científica de Luria, la qual cosa vol dir que els estudiosos espanyols de la conducta humana tindran al seu abast els coneixements necessaris sobre els mecanismes cerebrals que es troben a la base de les funcions psíquiques.

L. FERNÁNDEZ

ERRATA

Lamentem dos errors que han aparegut al número 16 de PERSPECTIVA ESCOLAR:

pàg. 25, títol. Diu: FETE-SOC; ha de dir: FTEC-SOC.

pàg. 27, última línia. Diu: USO (Unió Sindical Obrera); ha de dir: FTEC-SOC.



QUÈ ENS HEM PROPOSAT AMB TERRA D'ESCUDELLA?

A partir del moment en què se'ns va oferir la possibilitat de crear un programa infantil de TV en català, vàrem reflexionar molt sobre les característiques que creïem que el programa havia de tenir.

Partíem d'una valoració no gens positiva dels programes que RTVE oferia al públic infantil, si més no, abans d'arribar a definir el que volíem ja teníem clar allò que volíem evitar: un didactisme mecanicista, l'ús de l'estímul competitiu, una actitud paternalista per part de l'adult, el recurs fàcil a una sensibleria, un excessiu verbalisme que ofegués l'acció, un humor tou...

Un cop aquestes premises establertes, i potser abans i tot, vàrem tenir molt clar que un programa infantil en català havia d'estar clarament emmarcat en el procés de recuperació dels senyals d'identitat del nostre poble i que la catalanitat del programa, en definitiva, n'havia de ser una característica fonamental.

A partir d'aquesta reflexió, vàrem arribar a definir com havia de ser el programa: pensàrem que un programa infantil havia de portar una càrrega d'informació amb cap i peus, fos històrica, cultural, etc.; que havia d'intentar apropar la realitat a l'espectador sense mitificar-la, però sí donant-li un to que fos una barreja de joc i d'imaginació que tendís a presentar-ne els aspectes positius, però també els crítics i conflictius (relació adult-nen, aspectes repressius...); fugir del típic maniqueisme de bons-dolents, savis-rucs, macos-lletjos, ...; prescindir absolutament de tot allò que tingués un tuf consumístic i competitiu, i, sempre que es pogués, criticar-ho; tractar l'espectador nen/nena com a tal i no com a adult-petit, ni com menysdotat; procurar d'enfocar els temes tractats des de l'òptica

de l'espectador, sigui a nivell de vocabulari, sigui a nivell de materials utilitzats, sigui a nivell de caracterització de personatges.

D'aquesta idea prèvia de programa, en la qual seguim creient, va néixer l'estructura bàsica de «Terra d'escudella», que hem procurat de mantenir a través de les diverses etapes que l'espai ha travessat.

El nostre criteri ha estat de fer-hi intervenir de forma constant els elements següents:

a) Referències a la nostra història, il·lustrant fets, episodis i moments de la nostra civilització i també sovint personatges que han tingut una incidència important en la nostra cultura.

b) Tradicions, cançons, rondalles del nostre folklore, tan ric i sovint tan poc conegut.

c) La visió, sota el prisma de l'humor, d'un món adult que massa sovint topa amb el món ric i imaginatiu de l'infant, impeding-ne el desenvolupament i que només en comptades ocasions potencia i fomenta la creativitat infantil a través del joc.

d) La presentació, en forma dramatitzada, de petites «lliçons de llengua», sorgides de



la pròpia dinàmica de l'espectacle.

e) El tractament de tots aquests continguts amb una dramaturgia essencialment lúdica, i, per això, accessible als infants.

f) La utilització de la música com a element ric i important en ell mateix, i també definitori del caràcter festiu i lúdic del programa.

Si el programa respon o no a tots aquests propòsits, no ens correspon a nosaltres de dir-ho: és el públic qui té la resposta.

¿QUINS GRUPS HAN PASSAT PEL PROGRAMA? QUINS HI PASSARAN?

A l'acabament d'aquest curs, hauran passat pel programa els grups següents: Comediants (membres de l'equip coordinador del programa), Joglars, U de Cuc, Marduix, La Tràgica i S'Estornell, de Mallorca. La incidència de tots ells ha estat molt positiva i estimulante.

La realització dels programes ha estat a cura de Mercè Vilaret, Lluís Maria Güell i Sergi Schaaff. Tots ells s'han identificat plenament amb l'esperit del programa, com uns membres més de l'equip.

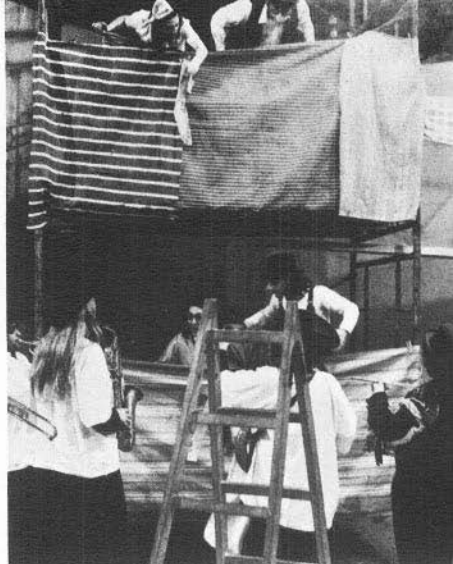
TEMES TRACTATS

Fer una relació exhaustiva dels temes tractats al llarg d'aquest curs resultaria molt feixuc i llarg. Diguem, simplement a títol d'exemple, que dins el marc de l'estructura exposada a la primera pregunta d'aquest qüestionari, a nivell històric s'han tractat temes d'èpoques i personatges ben diversos, des de la prehistòria al modernisme, des de Jaume I a Narcís Mon-

turiol... A nivell de llengua s'ha tractat tant de temes ortogràfic o gramaticals, com de lèxic... La dialèctica adult/infant ha estat incorporada per diversos personatges: Filomena/pares, «Tàpies»/colla del descampat, Colombina/Flora i Fauna... L'enumeració de les rondalles, cançons i jocs que han aparegut al llarg del programa resultaria així mateix molt prolíxa.

¿QUINS DEFECTES TROBEU AL PROGRAMA?

Suposem que n'hi ha més dels que hi veiem. Un d'ells, potser, que fou assumit des del principi com un cert risc, era la diversitat de grups que hi participaven. Si d'una banda aquest fet enriquia el programa presentant una varietat estètica i fins i tot conceptual (a nivell d'entendre unes determinades premises bàsiques), d'altra banda podia xocar amb la receptivitat de l'espectador infantil/juvenil i desorientar-lo una mica; perquè cal tenir present que la TV juga, sobretot, amb els factors de la repetició i de la familiaritat. Com més es repeteixin unes mateixes cares, més fàcil serà que siguin acceptades. El nen/nena ne-



cessita, segons sembla, trobar-se davant la pantalla amb unes determinades constants (companyes, personatges, maneres de fer, etc.) perquè pugui assaborir amb plenitud allò que se li ofereix i també per connectar-hi millor. Això té un paral·lisme amb les col·leccions de cromos o amb les publicacions de sèries i, a nivell de la pròpia TV, amb l'èxit assolit per sèries sovint anodines o mancades de sentit.

Ha estat un risc que hem afrontat i això és tot.

Un altre defecte és el fet que uns determinats personatges varen arrelar molt bé en el públic infantil-juvenil i, en haver-hi canvi de grups, desapareixien.

La frustració produïda per aquest fet en els espectadors ha estat, en alguns casos, molt considerable.

L'aspecte de llengua parlada ha estat una constant preocupació nostra i som conscients que ha trontollat en alguns moments: de vegades conservar un cert purisme a canvi de matar espontaneïtat, o, a la inversa, deixar passar coses que potser ens coïen una mica per salvar la frescor expressiva, ha estat un dilema, en som ben conscients, no sempre resolt amb encert.

Comediants





Però no ha estat aquest el cas. Això, evidentment, és ja un problema polític que s'emmarca en la problemàtica general del nostre país.

RELACIÓ DIRECTA AMB ELS NENS

L'estudi de la resposta que el programa ha obtingut a nivell d'espectadors infantils està en marxa a través d'unes enquestes que anem distribuint a diverses escoles. El procés de recollida de dades, però, és lent i és d'hora encara per avançar conclusions mínimament científiques.

Si més no, val a dir que, a nivell de comentaris recollits d'aquí i d'allà, sembla que el programa té força acceptació entre els infants i fins i tot també a nivell d'espectadors adults.

Els resultats de les enquestes es tindran en compte, **evidentment**, a l'hora de preparar la programació del curs vinent.

**Equip coordinador de
«TERRA D'ESCUDELLA»**

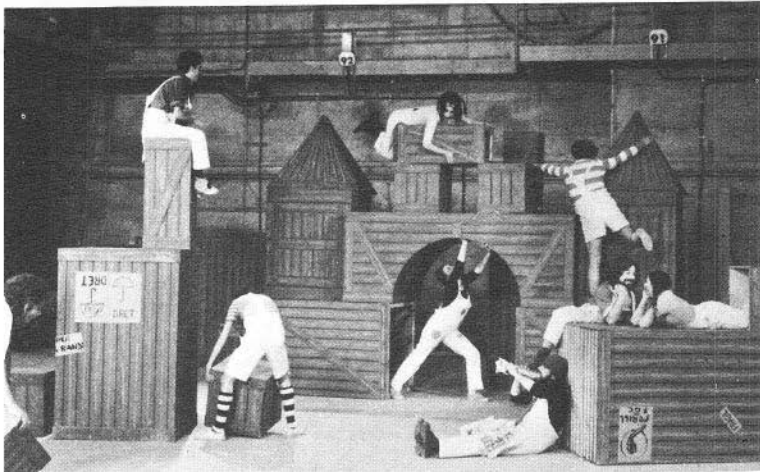
La Trágica

S'estornell
Algú ens pot titllar de no fer allò que se'n diu «un programa de participació directa». Però, què s'entén per «participació directa»? Pensem que la TV fins ara i la mateixa societat capitalista han acostumat l'espectador adult (i de retruc també l'infant) a concebre un programa de participació com un joc amb competició i el premi. Aleshores, concebre un programa d'aquest tipus, on els nois i noies siguin tractats bé com a mobles de decoració, bé com a consumidors en potència, no ens ha interessat mai; és més, el nostre rebuig d'aquest tipus de programes és ben palès. Com s'hauria d'enfocar la participació sense aquests ingredients, que fos autèntica participació i ben acceptada pels espectadors? Creiem que seria interessant començar a treballar el tema.

Més defectes, encara: el problema del so, difícilment controlable quan es procura mantenir l'espontaneïtat dels actors. Resseguir-los amb la girafa ha estat, sovint, un autèntic problema per als tècnics, tan bons professionals com vulgueu del seu treball. Això ha portat problemes d'emissió de vegades greus.

Finalment, voldríem remarcar una qüestió que fuig del nostre terreny, però que també accentua la llista de defectes: el fet d'existir un únic programa (a més a més de ser el

conillet d'indies dels programes infantils catalans) només de mitja hora setmanal fa que sembli que hem d'abastar totes les edats. És clar, si haguéssim pretès això se'ns podria titllar d'illusos: no era aquesta la nostra pretensió. Però sí que teníem com una mena de responsabilitat a sobre, de fer un programa que pogués arribar una mica a totes les edats, o almenys que cadascun dels nivells hi pogués trobar alguna cosa per a fer-se-la seva. Aquest problema, vulgues o no, perjudica el programa, perquè el pot convertir en un producte híbrid o no definit del tot. Què més voldríem nosaltres sinó que poguessin existir moltes hores de programació infantil i juvenil, que abastessin tots els camps i interessos?



Editorial Casals

MATERNAL PREESCOLAR

Material didàctic i realitzacions pràctiques per al desenvolupament educatiu del nen.

E.G.B.

Tots vuit cursos amb Lectura, Llenguatge, Matemàtiques, Ciències Naturals, Ciències Socials, Plàstica.

B.U.P.

PRIMER: Matemàtiques, Ciències Naturals, Llengua, Història.

SEGON: Matemàtiques, Literatura, Llatí, Física i Química, Geografia.

TERCER: **NOVETAT:** Física i Química, Ciències Naturals, Introducció a la Filosofia.

ENSENYAMENT EN CATALÀ

MATEMÀTICA E.G.B.: Els cinc primers nivells disponibles pel setembre 1977; la segona etapa en preparació. Traduccions de les edicions castellanes.

Col·lecció EL PENELL

Material programat per al treball de llengua que els nens han de fer a l'E.G.B.

1r. — FOC (textos i treballs), 2n. — TREPA (de pròxima aparició), 3r. — CORRIOLA, 4t. — ESCLETXA, 5è. — EINA, 6è. — CATALÀ 2n., 7è. — CATALÀ 2n., 8è. — LLETRES DE MOTLLE.

MATERIAL COMPLEMENTARI

Fitxes d'ortografia: sèrie 1: de 2n. - 3r. nivell: 8 quaderns; **sèrie 2:** 3r. - 4t. nivell: 7 quaderns; **sèrie 3:** 4t. - 5è nivell: 5 quaderns. Agrupats en una carpeta per a cada sèrie.

Col·lecció MOLÍ DE VENT

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

1r. — ELCASTELL D'IRÀS I NO TORNARÀS (llibre de l'alumne.)

Nova edició amb treball de lectura i escriptura.

GUIA DIDÀCTICA (novetat)

2n. — TRES I NO RES (de pròxima aparició)

Col·lecció ESTRIS

1r. — LLENGUATGE (novetat)

Col·lecció ESTUDIS

1r. — UNA TEORIA SINTÀCTICA PER A L'ESCOLA (novetat)



Editorial Casals
DEMANEU CATALEG

Casp, 79. Barcelona-13
Tel. 2 45 72 03-04

força la tesi del sindicalisme confederat. Els temes del debat són: 1) el tipus de sindicat que cal construir (durant algun temps es va discutir si es creava un sindicat de classe o un sindicat de massa); 2) la relació sindicat-estudiants; 3) la reforma de l'escola i de la universitat; 4) la definició de l'estatut jurídic i del tracte econòmic de les categories (amb reivindicacions coherents amb les exigències generals de reforma). En un dels primers documents elaborats a Toríno es deia:

«La funció del sindicat CGIL és: trencar amb el corporativisme..., construir un sindicat no sectorial sinó lligat al món obrer, un sindicat que vagi des de l'escola maternal a la universitat. L'escola no interessa a la CGIL només com a problema dels ensenyants, sinó que li interessa sobretot com a moment de preparació a curt, mitjà i llarg termini de força-treball, com a inversió social el producte i l'ús de la qual ha de ser controlat perquè no esdevingui una pura funció de la indústria. En una fase d'extensió de l'escolaritat que la racionalització governamental mira d'afrontar i comprimir desplaçant la selecció cap endavant, el sindicat dels treballadors ha de tenir una política sobre l'escola en la mesura que són els treballadors els qui sofreixen la divisió capitalista del treball, la jerarquització, la selecció feta a l'escola».

Sobre aquesta base es plantegen les lluites per la renovació de l'escola: per la realització del temps ple a l'escola elemental i mitjana, per l'establiment de l'escola maternal pública, per l'ús de material didàctic més modern.

Entre les conquestes més importants del moviment sindical obrer en el camp de l'ensenyament es recorda la introducció en els contractes de treball del dret de disposar de 150 hores anuals retribuïdes per a l'assistència a classes. Aquestes experiències s'han convertit en patrimoni més del moviment sindical obrer que del sindicalisme confederat dels ensenyants, el qual, en molts aspectes, s'ha replegat sobre qüestions de cos (salari, enquadrament, reclutament), més que no pas tirar endavant les reivindicacions inicials. Per quins motius? Els congressos que precisament en aquest període s'estan celebrant en les organitzacions sindicals de l'ensenyament tenen també l'objectiu de discutir aquests problemes. Es poden fer algunes consideracions: 1) En el moment en què el sindicat dels ensenyants s'ha transformat en una organització de massa ha semblat més realista partir dels problemes concrets del cos i donar-los unes respostes immediates. D'aquí, però, ha nascut el risc d'acceptar reivindicacions corporativistes no coherents amb un projecte de reforma i de requalificació de l'ensenyament. 2) Les experiències didàctiques avançades han resultat aïllades, excepcionals. La poca preparació professional dels ensenyants, la defensa dels interessos corporatius, a més de la burocràcia ministerial, n'han impedit la generalització. 3) Les masses obreres no han estat encara conquerides pel projecte d'una escola profundament renovada en els continguts i en els mètodes.

D'aquí neix la necessitat d'una intervenció sindical que parteixi de les exigències de les classes treballadores segons uns nivells prioritaris: 1) extensió de l'escola maternal, plena realització del dret a l'estudi, millorament global de la qualitat de l'escola; 2) construcció d'una estreta relació amb les altres categories de treballadors per fer caminar, conjuntament a l'escola i a la sanitat, les exigències de reforma i la lluita per activar aquesta reforma.

Es clar que el cos dels ensenyants per si sol no pot fer avançar la reforma de l'ensenyament. Al mateix temps l'escola nova no pot ser un producte acabat que s'ofereix a les classes obreres, sinó el resultat d'una lluita comuna, preparada per tots conjuntament, on les classes treballadores vegin reconegudes les seves exigències.

Luciano BATTAGLIA

Responsabile Intercategoriale CGIL
della zona Mirafiori Nord Torino

SINDICATS D'ENSENYAMENT A ITALIA

A la caiguda del feixisme, amb el restabliment de les organitzacions sindicals, els ensenyants s'adhereixen per primera vegada a la federació CGIL, tot modificant una tendència antiga d'organitzar-se de forma autònoma. La ruptura de la unitat sindical del 1948 i la separació de la CGIL primer, per part de la CISL, i després de la UIL, té repercussions sobre el sindicalisme dels ensenyants (en el qual el component democrata-cristià és àmpliament majoritari). L'organització sindical dels ensenyants es separa de la CGIL i es constitueix un sindicat autònom. La minoria unitària d'esquerres accepta d'entrar al sindicat autònom i separar-se de la CGIL amb l'esperança de mantenir les relacions amb la majoria dels treballadors de la mateixa branca, de combatre la tendència a les reivindicacions corporativistes, de lluitar per la renovació i la defensa de l'escola pública i desenrotllar l'educació popular i professional.

El sistema educatiu italià de després de la guerra fins al 1962 és igual al que existia sota el feixisme i revela totes les seves característiques de classe: 1. hi ha una selecció fortíssima als primers anys de l'ensenyament amb la conseqüència de l'abandó precoç dels estudis per part de les tres quartes parts de la població; 2. es dona el fenomen d'una escola superior que absorbeix joves generalment de classe mitjana o petit burgesa i els dona una qualificació escassa que té, com a conseqüència, la creació d'una massa de joves que cerquen només un nivell social més elevat. La lluita dels treballadors i la demanda creixent de cultura per part del moviment obrer ha trencat parcialment el caràcter de classe de l'ensenyament i ha convertit l'escolarització en un fenomen de massa (encara que continuen essent greus els fenòmens de la selecció especialment en els primers nivells de l'ensenyament). Però, no ha canviat la funció de l'escola, la seva relació amb la societat: així l'extensió de l'ensenyament mitjà superior només ha servit per donar a l'escola una funció d'aparcament per a joves desocupats. Avui, sobre 1.300.000 desocupats declarats oficialment, 300.000 o 400.000 són llicenciats o doctorats i el seu nombre continua augmentant.

La política governamental afavoreix mentrestant la fragmentació i corporativització dels interessos dels ensenyants i no dona mai una base econòmica i normativa que els garanteixi una dignitat econòmica i una estabilitat de treball. A títol d'exemple basta recordar que del 1948 al 1953 el govern ha votat 103 lleis referents als treballadors de l'ensenyament!

La desfeta del moviment sindical els anys 50 va retardar la iniciativa per part del moviment obrer sobre la qüestió de l'ensenyament. Només quan van tornar a començar les lluites obreres el 1959-60, el moviment sindical va tornar a llençar la iniciativa de la reforma de l'escola secundària. Aquesta iniciativa, que contribuirà a l'establiment de l'escola mitjana única, coincideix amb la crisi del sindicalisme autònom dels ensenyants i amb la reafirmació de l'exigència de crear un sindicat dels treballadors de l'ensenyament lligat al sindicalisme del moviment obrer. Fins i tot abans que les confederacions sindicals obreres CGIL-CISL-UIL prenguessin decisions operatives es van constituir grups d'ensenyants que s'hi van adherir.

Aquesta opció de base dels militants va provocar un gran debat a les confederacions obreres en les quals no tothom considerà que estigués madura la constitució de les federacions dels treballadors de l'ensenyament. Amb les lluites obreres i estudiantils del 1968-69 s'inicia un període de grans debats político-culturals i es re-

AL SERVEI DELS MESTRES

* Les Ciències Socials a primera etapa d'E.G.B.

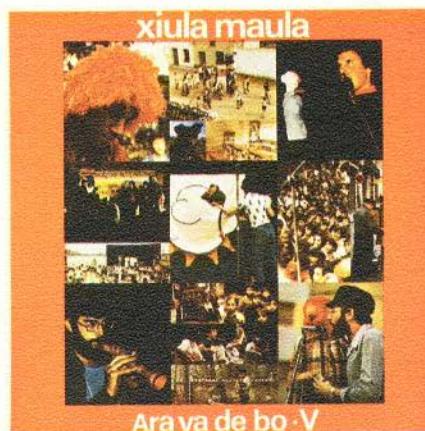
* Quins llibres han de llegir els nens?

* ¿Qué libros han de leer los niños?

* Modelatge en argila

* QUADERNS DE MATEMÀTICA

1. Vocabulari de Matemàtica Bàsica
2. Programació de la Matemàtica a la Primera etapa
3. Programació de la Matemàtica a Parvulari (en premsa)



JA ÉS A LA VENDA
EL CINQUÈ DISC DEL
GRUP D'ANIMACIÓ CATALÀ
MÉS POPULAR:

Ara va de bo!

LA MAJORDONA, CANÇÓ DEL ZOO,
TU PARLES MOLT, L'ARANYA,
I ALTRES CANÇONS....

Ceradecor

Les ceres que no taquen

- Ceres que no són tòxiques.
- Ceres que es poden barrejar.
- Ceres que admeten les més suggestives barreges de colors
- Ceres lluminoses a les quals s'hi pot fer punta.
- Ceres que no necessiten fixador.



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

FLAMAGAS SA

Sales i Ferrer, 7 - Barcelona-13

Voldria rebre una mostra gratuïta de CERADecor

Nom

Col·legi

Adreça

Localitat Província