

PERSPECTIVA ESCOLAR 19

Publicació de «Rosa Sensat»

Novembre 1977

PRIMERA ETAPA D'EGB



Í N D E X

EDITORIAL	1
PRIMERA ETAPA D'EGB	
1. Consideracions entorn de l'escola des de primera etapa, per Àngels Prat	2
2. Característiques psicològiques del nen a primera etapa, per Lluïsa Fernández i Antoni Pellicer	7 15
3. La programació a primera etapa, per Pere Fortuny	22
4. La globalització en la primera etapa, per Marta Mata i Garriga	26
5. Reflexió sobre l'expressió plàstica, per Fina Rifà	
6. Entrevista a l'equip de direcció de l'escola de Sant Cugat, per Jordi Comellas i Novell	31 35
7. Bibliografia a tenir en compte a primera etapa	
EXPERIÈNCIES ESCOLARS	
Una experiència sobre la gestió democràtica d'una escola	38
DIDÀCTICA	
L'estudi del bosc	41
INFORMACIONS I COMENTARIS	
Tancament de centres	48
NOTÍCIES	50
QUÈ EN PENSEU DE	54
PER ALS NOIS I NOIES	59
COL·LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS	61

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,
Pere Fortuny, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives
Director: Jordi Tomàs
Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, B-5
Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»
Portada i maqueta: Pere Prats Sobreperere
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.

LA CONSELLERIA DE CULTURA DE LA GENERALITAT

Quan tinguis a les mans aquests número, amic lector, haurà estat ja constituït el primer govern de la Generalitat Provisional, amb la corresponent Conselleria de Cultura. És possible que per diferents circumstàncies no encertis a valorar la importància política de l'afer. El que ens sembla que ens cal primer que tot, des d'una revista lligada a la recuperació de l'Escola a Catalunya, lligada per múltiples fils i entrellats al lent procés de recuperació de la nostra identitat com a poble, és celebrar-ho pregonament.

Ja és possible que la Generalitat tingui avui per avui moltes limitacions, però al cap i a la fi tenim Generalitat i Govern de Catalunya, cosa que molts de nosaltres no havíem tingut mai. Podria passar-nos com l'infant que somnia i espera ansiosament els regals dels reis i quan els té a les mans sembla que ja no li facin la mateixa il·lusió que els dies de la llarga espera. Compte, doncs, que ja som grans: Pels catalans és una fita important d'un gran pes polític i social!

El govern de la Generalitat de Catalunya serà un govern amb participació de forces polítiques de molt divers signe. Per damunt de quina sigui la persona que ocupi la Conselleria de Cultura pensem que aquest fet polític s'hauria de reflectir en totes i cadascuna d'elles. Tan i tan malmesa està la nostra escola, que el primer que cal és redreçar-la, quasi bé aixecar-la, i en aquest terreny l'acord i la col·laboració poden anar molt lluny. No volem pas dir que es puguin abandonar les pròpies posicions ideològiques o de partit, ni tampoc que en la pràctica, àdhuc d'avui, unes o altres posicions puguin representar possibles opcions alternatives de cara a l'enfocament d'alguns problemes de la nostra escola. El que si volem afirmar és que les diferents perspectives han d'enfrontar-se amb la realitat crua, amb la realitat tal com és, tal com ens l'han deixada i ens sembla que si això es fa amb l'orientació clara de **refer la nostra escola**, molts punts de coincidència hi ha d'haver i pocs de divergència, i, d'entre els pocs, cap a curt termini insoluble.

Des de les planes de la nostra revista voldríem recordar una vegada més que la Conselleria de Cultura no comença del no res en el camp de l'escola. Pot, i al nostre entendre, té el deure de comptar amb tot el que s'ha fet per mantenir i augmentar un moviment de renovació de l'Escola Catalana.

Molt d'esforç, d'energies gastades, d'hores de son perdudes per part de moltes persones, unes conegudes d'altres no, han anat teixint un moviment per la millora de la nostra escola; molta gent hi ha pres part: associacions de pares, grups d'escoles, agrupacions de mestres, institucions pedagògiques... Tot el que s'ha fet amb dificultats de tots tipus cal ara potenciar-ho i aprofitar-ho quan les circumstàncies són més favorables. O bé la Generalitat de Catalunya troba fòrmules de connectar amb aquest moviment ampli i viu o bé restarà morta, o si més no farà la viu-viu. I això sí que no ho podem consentir: La Conselleria de Cultura de la Generalitat de Catalunya ha de ser un organisme col·lectiu i viu que aprofiti tot el que em fet i potenciï tot el que cal fer; només així complirà amb el seu deure: **REFER L'ESCOLA DE CATALUNYA!**

2 **Consideracions entorn de l'escola des de primera etapa**

per Angels Prat

Ja fa bastant de temps que, després de la desfeta que va representar l'acabament de la guerra civil, a Catalunya es va tornar a iniciar un moviment de renovació pedagògica.

Primer van ser uns pocs mestres que treballaven en un cercle molt reduït d'escoles. Però aquest nucli s'ha anat ampliant en un doble sentit. En primer lloc, ha crescut molt considerablement. Són ja molts els mestres i les escoles que pretenen avançar en una direcció de renovació. En segon lloc, també s'han ampliat molt les diverses influències pedagògiques, didàctiques, etc... que, de fet, han marcat la renovació pedagògica catalana. Hi ha hagut contactes amb diversos països, intercanvis d'experiències, etc....

Amb aquest article es pretén d'iniciar unes reflexions pedagògiques, centrades en el període d'escolaritat que els programes han batejat com «primera etapa», a partir de l'experiència viscuda en els darrers anys.

L'anàlisi no pretén (ni pot) ser exhaustiva. Es limitarà a intentar fer una síntesi breu (i esperem que no resulti massa simplista) d'unes orientacions pedagògiques que trobem molt sovint a les nostres escoles que anomenem actives. No sempre estan explícitades, però en molts casos constitueixen el «medi de cultiu» on ens movem.

A grans trets podríem esquematitzar els eixos principals de la pedagogia portada a terme en molts dels nostres centres.

a) Quant al mestre

El mestre intenta col·locar-se al mateix nivell que qualsevol dels alumnes, tant pel que es refereix a coneixements com a autoritat. El centre de la classe és, doncs, el

noi. El mestre supleix allò que havia estat la seva funció principal a l'escola tradicional de diferents maneres: els coneixements amb la investigació i discussió del grup; l'autoritat amb la responsabilitat de cada individu en particular.

b) Quant al treball dels nois

Els continguts de classe es basen i parteixen dels interessos dels nois.

El mestre tendeix a no forçar el noi. Creu que cada alumne ha d'avançar al seu ritme, sobretot pel que es refereix a aprenentatges bàsics com per exemple el de la lectura i escriptura. Deixa que els alumnes arribin tot sols a prendre consciència de la necessitat del treball que es fa a l'escola. Sovint utilitza la psicologia per entendre els fracassos escolars.

Davant d'un alumne en dificultats creu que cadascú s'ha de desenrotllar tan lliurement com sigui possible i, alhora, propiciar-li i valorar-li les seves potencialitats naturals, sobretot pel cantó de la creativitat.

c) Quant als mètodes de treball

El mestre procura fer les classes agradables. Sempre que és possible les converteix en una mena de joc.

Busca la màxima participació de l'alumne. El treball en grup —organitzat moltes vegades per ells mateixos— sol ser el centre de la classe.

Valora molt el treball que surt de les mans dels nois.

Al cap d'uns quants anys de pràctica de pedagogia renovada, un bon sector de mestres han començat a observar els resultats i les deficiències de les escoles on

es duia a la pràctica. Aquestes valoracions sumades a les de treballs que últimament s'han elaborat ens permeten fer una petita síntesi de les crítiques que se li formulen:

QUANT A LA FUNCIO DEL MESTRE

Quan es parla d'una alternativa al mestre tradicional, sempre fan una contraposició entre dos pols completament oposats. Per una banda consideren el mestre tradicional com a autoritat indiscutible, pou de coneixements —no tots eren així— i l'oposen a allò que es creu que hauria de ser el mestre: un alumne entre els alumnes.

Primerament, cal adonar-nos de la dificultat o gairebé impossibilitat que el mestre es col·loqui al marge de la classe. D'una o altra manera —directa o indirecta— el mestre influeix el grup: o bé amb converses informals o amb actituds i comportaments, i no per ser d'una manera indirecta la influència és menor.

També cal considerar que l'autoritat del mestre persegueix altra cosa que la sim-

ple instrucció i el manteniment de l'ordre. Per una banda, cal que vetlli pel progrés de l'alumne i per l'altra s'ha de plantejar quina forma de societat cal conservar. Si no els ajuda a prendre consciència dels problemes que es plantegen a la societat i, per tant, a ells, és més que probable que només aconseguiran cultivar les idees ambientals, les que s'escampen per tot arreu.

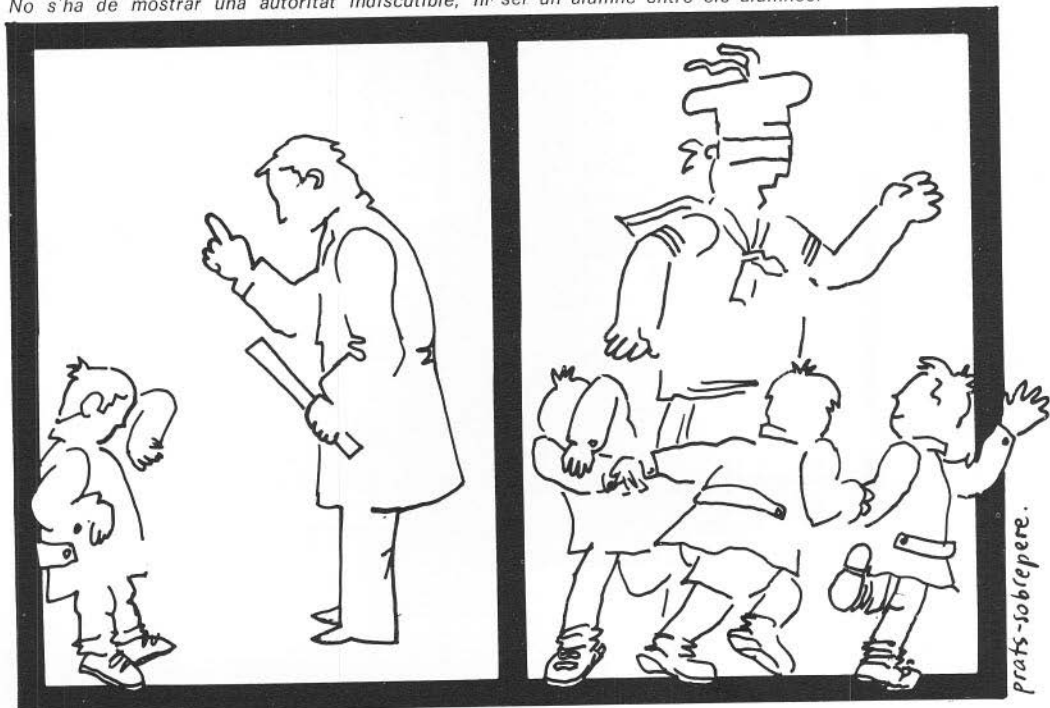
Pel que fa al seguiment de cada alumne en particular i de tots en general, cal també adonar-nos que és el mestre el qui els introdueix en mètodes específics de treball, que els ajuda a sistematitzar i a ordenar allò que estan treballant. Difícilment hi arribaran sols.

QUANT AL TREBALL DELS NOIS I MÈTODES DE TREBALL

(Aquests dos apartats els hem fusionat en un de sol perquè hi ha molts elements que s'hi interfereixen. Els anirem, però, analitzant un a un.)

a) Cada alumne segueix un ritme de

No s'ha de mostrar una autoritat indiscutible, ni ser un alumne entre els alumnes.



4 treball, això fa que tingui una importància primordial el treball individualitzat. Així cadascú avança segons la maduresa o els estímuls d'aquell moment. Aquest fet ens porta a una divisió clara entre els nois que pertanyen a classes més o menys afavorides (i també aquells amb problemes d'altres menes). Tots sabem —i l'experiència ens ho confirma— que els nois que estan més motivats i estimulats de cara al treball a l'hora de la feina són els de classes mitjanes o altes. Són els que tenen llibres a casa, viatgen, senten converses, etc.; mentre que els de classes populars estan en una actitud molt més passiva i receptiva i, per tant, disposats a avançar a un ritme molt més lent a no ser que rebin un bon ajut i estímuls per part de l'escola.

b) S'obliden de vigilar els continguts. No podem permetre que l'escola es basi únicament en el treball d'allò que parteix dels interessos del noi. Només ho podríem fer si l'escola fos l'única comunitat. No podem, però, oblidar que forma part d'una societat i que, per tant, els interessos dels nois s'han de subordinar o, si volem, inserir en la problemàtica de la societat. Cal adonar-nos també que, a vegades, els interessos de la classe queden relegats als de tres o quatre nois que solen ser els que parlen millor i més, els que surten més o els que estan més motivats per la família.

c) El funcionament en grup pot portar també alguns problemes, sobretot si es deixa autogestionar absolutament. En primer lloc hi ha el perill d'una distribució fixa de treballs, d'una especialització de cada noi en una sola feina: un fa la impremta, l'altre redacta, etc.; sabem que és millor que a l'escola cada noi pugui fer en un moment determinat qualsevol feina. Abans hem considerat que els nois de les classes més afavorides solen ser els que s'estableixen ràpidament en cap del grup-classe —sigui per les motivacions que ja hem vist abans o bé gràcies a la seva capacitat lingüística: s'expressen més bé, amb més fluïdesa, etc.— mentre que molts altres nois es conformen fent papers totalment marginals.

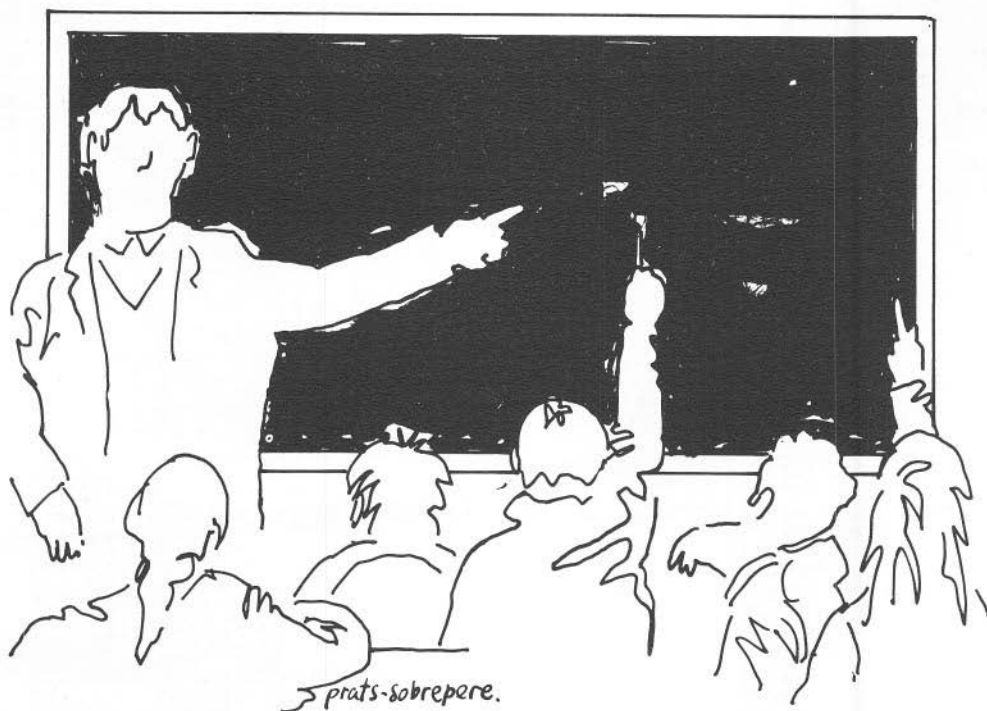
d) Tot i que l'escola ha de valorar el treball espontani que surt del noi, voldríem fer algunes consideracions: el treball que surt del nen tendiríem a considerar-lo com a punt de partida i no com a treball final. L'espontaneisme no es pot

separar d'un esforç de superació. Hem de fer conèixer al noi —i aquí el mestre torna a jugar un paper important— uns models i unes formes per tal de donar més possibilitats creatives. Pensem que moltes vegades l'espontaneisme no és res més que una còpia de les coses que tenen a l'entorn: un dibuix d'un còmic de moda, un personatge de la televisió, allò que dibuixa o escriu el company que consideren que en sap més, etc.

Tot això que hem dit ens podria fer creure que no valorem en absolut els nous plantejaments pedagògics. Evidentment, té uns valors i no falten llibres on puguem trobar-los destacats. Això no treu, però, que a vegades faci la impressió que els mestres confonen la permissibilitat amb l'ensenyament democràtic. El seminari de Pedagogia de València proposa com a alternativa un significat i un significat nou: directivisme democràtic. Aquest concepte sorgeix en contra de l'autoritarisme tradicional —avui rebutjat per tothom— i també contra un «laissez-faire» que considera que el nen té prou aptituds com per desenvolupar-se per ell mateix.



L'espontaneïtat del nen!



Directivitat democràtica i alliberadora...

Considera inviable una pedagogia centrada exclusivament en l'alumne. Ens expliquen així el directivisme democràtic:

«Cal una certa directivitat (per tal de col·locar els alumnes en situacions concretes d'aprenentatge, promoure la seva participació en la gestió i presa de decisions, suplir les carències del medi o fins i tot contrarestar-ne la influència amb la proposta d'alternatives, etc.). Però una directivitat alliberadora, que s'haurà d'anar debilitant progressivament i que explícitament apareixerà com a conclusió subjecta a crítica.»

(Por una reforma democràtica de la ensenyanza. Ed. Avance, pàg. 125.)

Per a la etapa veiem una sèrie de punts a considerar:

a) L'escola ha de tenir una bona planificació i programació de tota l'etapa (vegeu l'article sobre programació).

b) Els continguts que es treballin han de tenir en compte els interessos dels nois, però també els de la societat on està inserida l'escola.

c) El mestre ha de pensar que alguns

alumnes necessiten estímuls i motivacions per al treball escolar. Deixar que el nen, tot sol, arribi a aconseguir-los és fer-li perdre un temps preciós respecte als seus companys.

d) Cal considerar el treball dels nois justament, sense excessives valoracions. No és punt d'arribada, sinó de partida. Cal polir-lo, revisar-lo, completar-lo. Amb el mateix criteri considerarem qualsevol mena de creativitat. Pensem que el treball sistemàtic i continuat pot ajudar la creació. Per altra banda és important cultivar una sèrie d'hàbits tant pel que fa al contingut com a la forma: ben documentat, cita de fonts d'informació, lletra ben feta, espais adequats en blanc, respecte al material, etc.

e) Tendríem a pensar que les assemblees a la etapa s'haurien de considerar com una possibilitat de participació autèntica a la gestió de l'escola. Fugiríem, en canvi, de les assemblees autogestionades absolutament pels alumnes que poden portar-los a conclusions equivocades, converses buides o bé discussions i baralles interminables entre els nois. Sembla que el mestre hauria de tenir-hi una participació directa.

6 f) El mestre ha d'ajudar directament en la tasca d'instrucció dels nois. Cal ensenyar-los mètodes d'investigació i facilitar-los tota mena de documentació i d'informació, fins i tot personalment, si cal i en cas que el mestre estigui preparat en aquell tema per fer-ho.

g) Procurem que el ritme de treball si-

gui continuat. Els nois —amb tantes energies com tenen— rendeixen més del que ens sembla a primer cop d'ull. Tota la problemàtica que comporta el grup-classe, diferent procedència dels alumnes, diferent llengua— en la majoria dels casos—, etc., només es pot resoldre amb un treball seguit. ■



... i no un «laissez-faire» estèril.

Característiques psicològiques del nen a primera etapa

per *Lluïsa Fernández i Antoni Pellicer*
Departament de Psicologia de «R. S.»

Edat cronològica i desenvolupament psíquic

Són nombrosos els estudis fets en psicologia evolutiva que ens indiquen que el nen en el seu desenvolupament psíquic passa per una sèrie de graus, nivells o estadis diferents, i que els nens d'una mateixa cultura solen presentar una sèrie de característiques psicològiques relativament semblants.

Això ha estat relacionat amb determinades edats cronològiques i s'ha pres com a punt de referència per establir una sèrie de pautes educatives i programes escolars encaminats a aconseguir el nivell considerat normal per l'edat del nen.

Es evident que el nen en el seu desenvolupament passa per uns estadis o nivells quantitativament i qualitativament diferents: pensa, sent i actua d'una manera diferent a cada un. Això no obstant, establir una correlació precisa entre determinades particularitats psicològiques i l'edat cronològica del nen porta implícit un cert risc.

Segons el nostre criteri, el desenvolupament de les funcions psíquiques i la formació de la personalitat del nen tenen lloc al llarg de la seva vida, en un procés d'interacció del nen amb la realitat material i social en què es mou. El desenvolupament psicològic dependrà, doncs, de les relacions que el nen vagi establint amb les persones que l'envolten, del tipus d'activitat que realitzi i de la mena d'educació que rebí. Per tant, les particularitats, trets o característiques psíquiques no poden ser iguals en nens que hagin tingut experiències de vida diferents.

La mateixa pràctica pedagògica ens fa veure que en una mateixa classe ni ha notables diferències de comprensió i expressió verbal, de raonament lògic, de compor-

tament social, etc. entre els nens. Fins i tot nens de la mateixa edat i a la mateixa escola, però amb mestres diferents, tenen rendiments i conductes ben distintes. Així podem observar també que aquelles funcions o àrees a les quals el mestre dedica més atenció i per tant són més estimulades, es desenrotllen a un ritme més accelerat que no pas les altres.

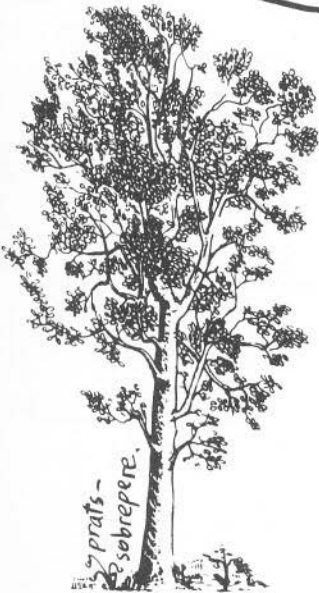
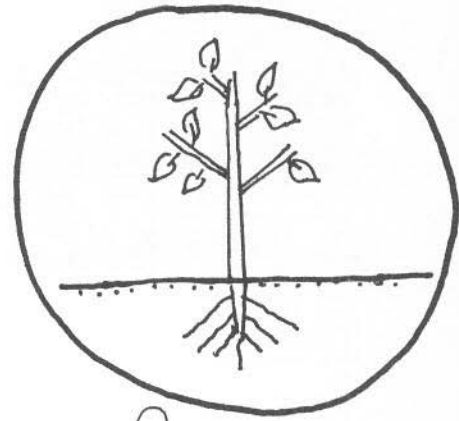
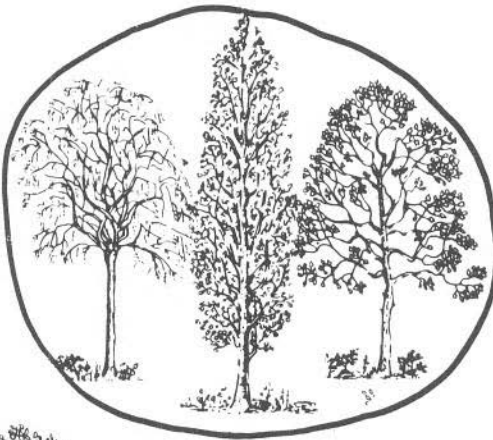
Això lligaria amb la idea que és precisament sota l'impuls motor de l'aprenentatge que neixen, s'estimulen i s'activen els processos de desenvolupament psíquic del nen. Per tant, l'ensenyament no ha de romandre passiu, tot «esperant» que el nen «maduri» per intervenir, sinó que ha d'exercir un paper actiu en aquest desenvolupament. O sigui que l'ensenyament ha de projectar-se cap a les capacitats potencials del desenrotllament immediat, tenint en compte, naturalment, el nivell de desenvolupament del nen en el moment concret.

Per tant, hem de considerar simultàniament dos nivells de desenvolupament: el primer fa referència a allò que el nen és ja capaç de fer tot sol, espontàniament, i el segon a allò que el nen encara no és capaç de fer tot sol, però sí amb l'ajuda (de vegades molt petita) de l'adult.

Això significa que hi ha processos en fase de desenvolupament sobre els quals la pedagogia ha d'intervenir, ja que té la possibilitat d'actuar per activar-los. D'aquí ve la importància que té una correcta organització dels aprenentatges escolars pel desenvolupament del nen.

Activitat fonamental del nen de 1a. etapa

Amb les reserves fetes abans en relació a l'adscripció d'unes determinades carac-



Pas del pensament concret al pensament abstracte.

terístiques psicològiques en una edat cronològica concreta, assenyalaríem que cada estadi del desenvolupament psíquic es caracteritza per l'existència d'un tipus determinat de relació del nen amb la realitat; aquestes relacions determinen el tipus fonamental d'activitat que és característic de l'etapa. Aquesta activitat característica és aquella a la qual els nens dediquen més temps i en depenen de forma més directa els canvis psicològics fonamentals de la seva personalitat. Per exemple, el joc és, a l'edat preescolar, l'activitat més important per al desenvolupament de la personalitat del nen, ja que és en el joc on ell assimila les funcions intel·lectuals, socials i pautes de conducta, mentre que a la 1a. etapa l'activitat fonamental és una altra, l'aprenentatge escolar.

Treball escolar i desenvolupament intel·lectual

A la primera etapa l'activitat escolar passa a ocupar el lloc d'activitat fonamental i els canvis que es produeixen en el desenvolupament psicològic del nen estan relacionats *precisament amb les exigències que el treball escolar du implícites.*

Durant els primers cursos de la primera etapa *la percepció directa i l'experimentació pràctica* per part del nen juguen un paper fonamental per al desenvolupament dels seus aprenentatges.

Tota operació conscient es forma per primer cop en qualitat d'acció, ja que d'altra manera no pot sorgir. El nen coneix les propietats dels objectes, en principi, només pel fet d'entrar-hi en contacte pràc-

tic; en aquest contacte els transforma i se'ls apropia.

El pensament està estretament lligat amb l'actuació; totes les operacions racionals sorgeixen primer com a operacions pràctiques i només més tard es converteixen en operacions mentals, en pensament teòric.

Quan junt amb la percepció directa i l'actuació pràctica el nen assimila el llenguatge, la seva capacitat per organitzar aquesta percepció, la memòria i el pensament s'incrementen notablement.

El nen de primera etapa, sobretot als primers cursos, requereix un ensenyament on *el llenguatge* vagi freqüentment associat a la percepció directa i a l'experimentació pràctica, ja que *si no és així les seves adquisicions tenen poca consistència*.

Fins als 8 anys aproximadament —recordem la relativitat de l'edat cronològica— molts dels conceptes verbals sobre els objectes i fenòmens de la realitat tenen encara un caràcter perceptiu i concret, relacionat gairebé sempre amb la seva utilització pràctica.

Cap als 9-10 anys aproximadament utilitza ja les operacions mentals per resoldre problemes, i pot prescindir de molts dels aspectes perceptius i de l'experimentació pràctica, tot i que encara els necessitarà molt sovint.

En realitat, els elements demostratius i la pràctica del nen s'haurien d'estendre al llarg de tota la primera etapa, si bé és funció essencial del mestre la disminució progressiva dels suports sensorials i pràctics i *ajudar al pas del pensament concret, en imatges, al pensament abstracte, crític*.

Més o menys, cap als 10-11 anys sol produir-se una presa de consciència per part del nen que fa possible arribar a la teorització, al raonament deductiu, a la planificació de les coses en funció dels resultats que desitja obtenir i a comparar-los amb el seu pla inicial d'acció.

És evident que no podem estendre'ns en l'explicació d'aquests processos; això no obstant, és de tot punt necessari ressaltar que els processos mentals superiors no serien possibles sense el llenguatge. El pensament, en estreta relació amb el llenguatge, permet al nen conèixer allò que no és a l'abast de la seva cognició mitjançant el reflex sensorial de la realitat. El llenguatge és, a més a més de vehicle d'expressió del pensament, element bàsic, fonamental de la seva formació.

En els nens *el pensament pren forma i es poleix en el llenguatge*. Això ens sembla d'una gran importància per a la pràctica pedagògica. Mentre dura el procés d'expressió la idea es precisa. Fomentar en els nens la pràctica d'un llenguatge precís i correcte dóna lloc a un pensament més clar, a unes idees més estructurades.

En aquesta etapa ens sembla bàsic ensenyar els nens a expressar (oralment o per escrit) el pla d'allò que es va realitzar, els passos a seguir, etc., amb la finalitat de contribuir al desenvolupament d'un pensament coherent, estructurat i generalitzador.

La direccionalitat i selectivitat dels processos mentals, la base sobre la qual s'organitzen, s'anomena normalment en psicologia amb el terme d'*atenció*. L'atenció té, doncs, una gran importància per tota l'activitat intel·lectual.

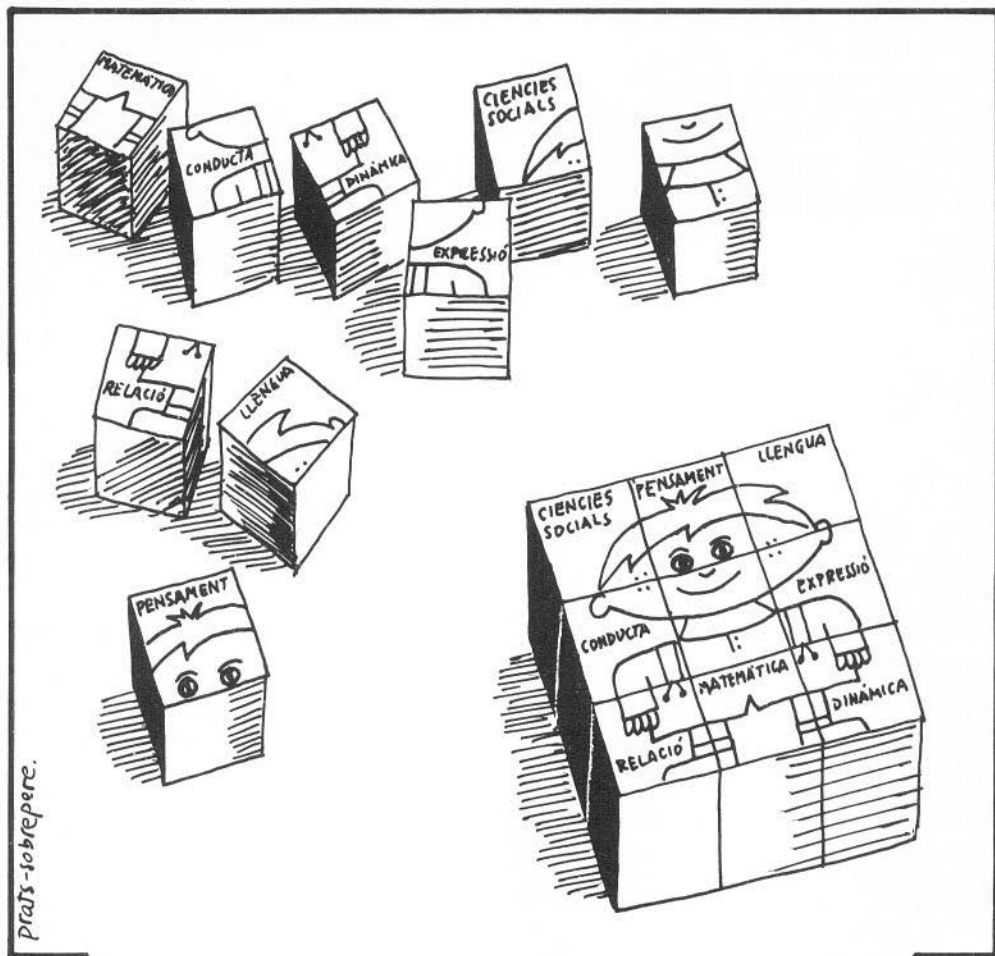
Hi ha qualitats de l'atenció que cal ressaltar, com ara l'estabilitat i la voluntarietat.

L'estabilitat fa referència a la concentració de l'atenció sostinguda en un contingut, en un objecte. És el contrari de la distracció.

La voluntarietat es regeix per la presa de consciència de la necessitat de posar atenció i, per descomptat, exigeix força de voluntat.

Als primers cursos d'aquesta etapa, l'atenció del nen és molt inestable, cosa que fa que les influències alienes a l'activitat que realitza el distreguin fàcilment sense que, d'altra banda, la paraula del mestre exerceixi encara la força suficient per captar-la, a no ser que sigui per breus moments. D'aquí sorgeix la dificultat que els nens dels primers cursos atenguin durant molt de temps les explicacions del mestre i també la necessitat que en aquests cursos l'ensenyament *utilitzi elements demostratius i permeti al nen l'experimentació pràctica*.

Una altra característica de l'atenció als primers nivells és la dificultat per a la seva distribució, és a dir, la impossibilitat del nen per repartir l'atenció entre diversos objectes i activitats. Per això quan a la pràctica escolar el mestre utilitza una excessiva varietat d'elements demostratius, exemples pràctics o verbals, més que no pas ajudar el nen a mantenir la seva atenció, el dispersa, ja que és incapaç de



prats-sobrepere.

El nen com un tot.

distribuir-la adequadament i atendre a una varietat tal d'estímuls.

Certes dificultats escolars estan en aquesta etapa relacionades amb l'oblit per part dels nens de les ensenyances imparides.

A l'edat escolar s'inicia el desenvolupament de la *memòria intencionada*, la qual és evident que requereix un cert esforç de voluntat. El nen ha de recordar coses que molts cops es troben dins dels seus interessos, de vegades una mica més allunyats. És important que aquesta memòria es desenvolupi, ja que sense ella els aprenentatges escolars foren impossibles. Això, no obstant, cal tenir en compte que al nen li resulta difícil d'elaborar i que cal ensenyar-li procediments per a la fixació,

retenció i evocació. En aquest sentit té molta importància ensenyar-li a recordar les coses *pel seu sentit*. La memòria lògica hauria de ser adequadament treballada a primera etapa, ja que als primers cursos els nens tenen una gran dificultat a posar els pensaments al servei de la memòria, predomina en ells la memòria sensorial i per això recorden amb facilitat objectes concrets, fins i tot amb profusió de detalls, i els és, en canvi, molt difícil recordar un contingut d'estructures lògiques.

El joc

A la primera etapa, com ja hem dit, l'a-

preentatge escolar ocupa el lloc d'activitat fonamental, però tot i així, el joc segueix ocupant gran part del temps lliure i serveix al nen com a mitjà de satisfacció de moltes de les seves necessitats, entre aquestes la necessitat de moure's, pròpia d'aquesta edat, per això en aquesta etapa evolutiva els jocs que impliquen moviment es practiquen amb molta freqüència.

Una altra de les característiques del joc en aquesta etapa és l'atracció envers el joc col·lectiu, per això sorgeix l'organització dels nens en grups que competeixen entre ells.

Els nens senten el desig de mostrar als altres les seves habilitats, enginy, rapidesa, força, etc. Aquestes característiques es reflecteixen també en els jocs de tipus intel·lectual que s'inicien en aquesta etapa (dòmino, dames, escacs, etc.).

A l'activitat lúdica el nen desenrotlla la capacitat per sotmetre's a les regles i normes del joc de manera voluntària. Aquesta acceptació de les regles i normes del joc és diferent de la submissió a les exigències d'obediència que li formula l'adult fora del joc, ja que en el primer cas l'actitud del nen descansa sobre un acord considerat bo i vàlid per a tots els participants en l'activitat.

Les regles i normes del joc que el nen respecta voluntàriament s'interioritzen i passen progressivament a formar part de la seva conducta habitual, no solament al joc sinó també fora d'aquest. És al joc on el nen aprèn pràcticament gran part de la conducta i exigències socials.

Per tot això aquesta activitat ha de ser considerada pels educadors com un mitjà molt important d'educació.

Desenvolupament emocional

Sovint l'escola canalitza la seva tasca vers l'aspecte intel·lectual del nen, deixant de banda en canvi el desenvolupament de l'equilibri psíquic d'aquest i les qualitats personals necessàries per una bona convivència social, és a dir, la formació de la personalitat en el seu conjunt.

S'ha de tenir en compte que l'escola es converteix per a molts nens en un lloc que genera ansietat permanent, a causa de les excessives exigències i amenaces dels adults.

En aquest sentit és convenient que el

mestre sàpiga detectar aquests estats emocionals i ajudi el nen a superar-los, creant en ell un sentiment de seguretat personal que faci possible el desenvolupament d'una actitud positiva de cara a la vida escolar.

El mestre, doncs, ha de conèixer les característiques emocionals del nen en aquest període.

En el transcurs de l'etapa el nen va adquirint un control, cada vegada més ferm, sobre les seves emocions. Això es fa evident en el canvi que s'observa en la manifestació d'aquestes emocions, que passa per diferents etapes: la violència física que caracteritza els més petits, es converteix en violència de tipus verbal i seguidament a la retirada del conflicte en forma d'enuig. Cap a finals d'aquesta etapa les manifestacions tendeixen a adquirir un caràcter més racional i social. Els sentiments són menys turbulents i expansius, s'interioritzen i adquireixen profunditat.

Es important remarcar que els aspectes negatius de la vida emocional, si no són objecte d'atenció i influència social per part dels adults, poden arrelar com a qualitats estables de la personalitat dels nens.

Relacions socials del nen

Una de les formes de socialització d'aquesta etapa es manifesta en les relacions que els nens estableixen amb els seus companys: aprèn les formes d'autocontrol, sent el plaer dels intercanvis, l'alegria compartida pels èxits de l'activitat conjunta, l'oportunitat d'afirmar-se davant dels altres, interioritza les regles i normes de conducta.

El grup es converteix en un esglaió essencial de la seva vida. Si es sent rebutjat experimenta un sentiment de soledat, mal humor, desconfiança i predisposició a l'agressivitat. En canvi, si és acceptat les manifestacions del seu comportament tenen un caràcter positiu.

Tenint present la importància que el grup té per al nen d'aquesta etapa, el mestre haurà de posar una atenció especial a la seva estructuració i funcionament com a tal.

En aquest període els nens tenen com a líder el company que fa possible el bon

12 funcionament del grup, sobretot en l'activitat del joc.

Si els nens de 6 a 8 anys valoren el líder en funció de la seva capacitat per organitzar el joc i jugar, els de més de 8 valoren cada vegada més les qualitats socials d'aquest: l'aptitud per cooperar, respecte a la llibertat dels altres, sollicitud per la reciprocitat...

Una altra de les formes essencials de socialització del nen és la relació que estableix amb el mestre.

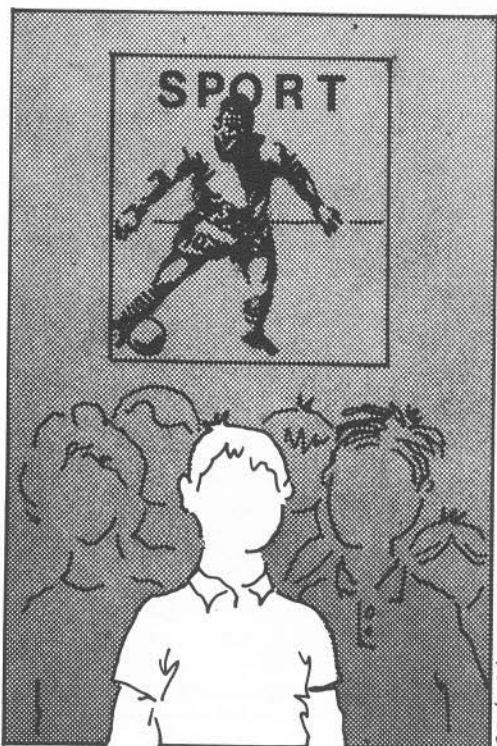
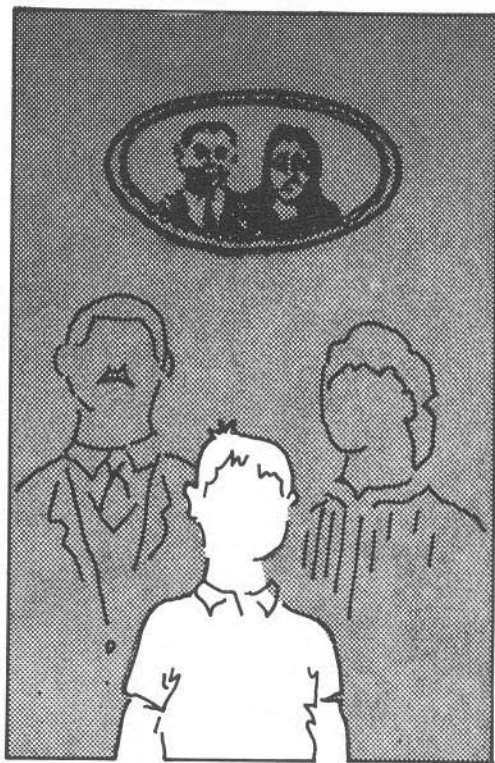
A mida que el nen creix, la relació mestre-nen es modifica. Si al començament el nen feia una transposició de les relacions familiars a la seva relació amb el mestre, més tard aquestes darreres s'independentzen de les primeres, evolucionant en el sentit que l'afecte que el nen petit manifestava al mestre tendeix a disminuir, al mateix temps que incrementa extraordinàriament el seu interès pel grup de companys.

Hi ha un aspecte evolutiu important que té el seu origen a finals d'aquesta etapa i que serà característic de la segona; ens referim a les relacions del nen amb el mestre. Si el nen identificava el mestre i la matèria que aquest ensenyava (mestre i matèria formaven un tot), a finals de l'etapa, a causa del desenvolupament de la seva capacitat d'anàlisi, és capaç d'establir distincions entre el mestre i la matèria que aquest ensenya; és a dir, pot apreciar el mestre sense que tingui interès per les matèries que aquest ensenya, o bé a l'inrevés.

De tota manera, les actituds i comportaments del mestre són les que determinen, quasi sempre, la pròpia actitud i comportament del nen. La manca d'una relació afectiva personal del mestre vers el nen pot provocar en aquest un buit afectiu amb una gran influència negativa en la seva estabilitat emocional.

Els canvis que es porten a terme en les relacions del nen amb el mestre es reflecteixen també en el fet que els nens més grans d'aquesta etapa ja no respecten incondicionalment el mestre, discuteixen la seva autoritat, desobeeixen, etc... en un intent de reafirmar la seva personalitat.

Aquests canvis, que els mestres poden jutjar com a negatius, en realitat són indicatius d'un progrés intel·lectual i social on s'incrementa la seva capacitat d'anàlisi crítica i de valoració del comportament dels altres.



PICATS-SOBREPARE.

El grup es converteix en un esglaó essencial de la vida del nen.

CONCLUSIONS

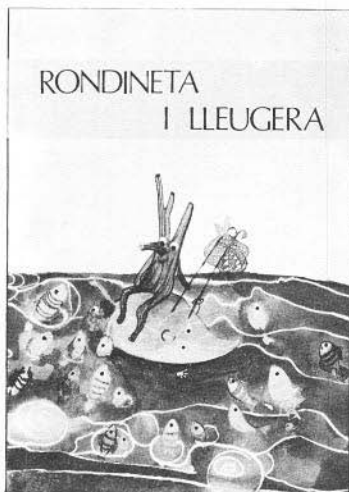
El desenvolupament del nen depèn més de les condicions concretes en què viu, de la seva formació i educació, que no pas de l'edat cronològica.

En el desenvolupament l'escola ha de tenir un paper actiu, estimular-lo mitjançant un adequat programa d'activitats, en el qual es parteixi no sols del nivell de desenvolupament actual del nen, sinó també de les seves possibilitats potencials.

En aquest període la percepció directa, l'experimentació pràctica i l'ús del llenguatge formen un nucli bàsic en el procés cognoscitiu. El mestre ha d'ajudar a fer

el pas del pensament concret al pensament abstracte i generalitzador. Per poder portar-ho a terme és necessària la disminució progressiva del suport sensorial en l'ensenyament i un increment en l'ús del llenguatge, tant per part del mestre com per part del nen.

L'escola no sols ha de treballar la instrucció, sinó que ha de tenir en compte també el desenvolupament de les emocions i sentiments del nen, és a dir, la personalitat del nen com un tot, intentant fomentar actituds i comportaments positius que possibilitin la seva estabilitat emocional i l'establiment de relacions socials constructives. ■



RONDINETA I LLEUGERA

Conte col·lectiu elaborat pels nens i nenes de l'Escola «El Puig» d'Esparreguera amb el guiatge del seu mestre Ramon Besora.

Il·lustracions de Maria Rius

Hi havia una vegada en un bosc una branca que no estava satisfeta:

«A l'hivern —deia—,
quan més necessitat tinc de les fulles,
em deixen i...

que n'és d'ensopit haver d'esperar
el retorn de la primavera!

Ja n'estic tipa!...»

**VEGEU A PERSPECTIVA ESCOLAR N.º 18 EL TREBALL
D'ELABORACIÓ COL·LECTIVA D'AQUEST CONTE**

Tots els llibres de la col·lecció «La Galera d'Or» dins la qual s'ha publicat aquest conte ofereixen a l'escola unes possibilitats semblants de treball sobre temes diversos.

EDICIONS LA GALERA - ART, 79 - TELEF. 255 79 91 - BARCELONA-13

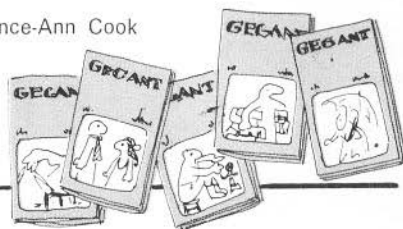
ESCOLA EN CATALÀ

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

BIBLIOTECA PER A L'ESCOLA

COL·LECCIÓ «LLEGEIXO TOT SOL» (6-8 anys). Ellen Blance-Ann Cook

Gegant. Sèrie A (vermell)	90
Gegant. Sèrie B (blau)	90
Gegant. Sèrie C (groc)	90
Gegant. Sèrie D (verd)	90



COL·LECCIÓ «AVUI SABREU» (6-9 anys). Benet/Bagué

Per què canten els ocells (exhaurit)	90
Per què fan niu els ocells (exhaurit)	90
Per què marxen els ocells	90
Per què són útils els ocells (exhaurit)	90

D'on surt el fil	90
D'on surt la goma	90
D'on surt el paper	90
D'on surt el sucre	90

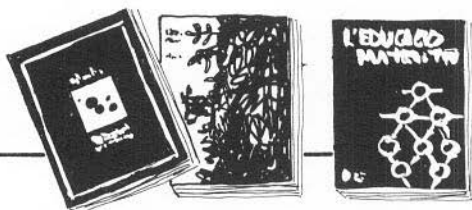
Què és el blat	90
Què són les patates	90
Què són les mongetes	90
Què són les hortalisses	90

El meu amic l'artista	90
L'artista troba el llenguatge de l'art	90
L'artista aprèn la llició dels àngels	90
L'artista descobreix nous camins	90

L'aigua que corre	90
L'aire que respireu	90
El sòl que t'escalfa	90
La terra que trepitges	90

El cavall i l'home	90
El be i el pastor	90
La vaca i el pagès	90
El gos i el seu amo	90

El castell dalt d'un turó	90
El cavaller i el monjo	90
El senyor a la guerra i el pagès a la terra	90
Quan la ciutat tenia portes i muralles	90



COL·LECCIÓ «QUE CAL SABER»

1. Biologia d'avui. Waddington	100
2. Física d'avui. Andrade	100
3. Química d'avui. Porter	100
4. El català bàsic. Llobera	100
5. Lingüística d'avui. Cerdà	100
6. Comprendre la pintura. Areán	120
7. Psicologia d'avui. García Pleyán.	100

8. Barcelona pam a pam. Cirici. (Nova edició corregida)	400
9. Ecologia d'avui. Terradas	100
10. L'educació permanent, avui. Len- grand	100
11. On va l'educació. Piaget	100
12. L'educació matemàtica, avui. Santaló	100

Editorial Teide, S.A.

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



La programació a primera etapa

Per Pere Fortuny

La programació mai no ha estat massa el sant de la devoció dels mestres de després de la guerra a casa nostra.

Altres problemes, en el seu temps, van acaparar la nostra atenció, problemes sobretot de metodologia. Enfront d'una escola tradicional, passiva i suposadament estructurada, érem atrets especialment per una metodologia nova i activa que implicava un trencament tangible i immediat amb l'escola que ens tenia a tots —mestres i alumnes— alienats.

Les noves troballes en aquest terreny, moltes d'aquestes desempolsades de l'obligat secret de la nostra història, constitueixen un engrescament fora de mida.

El nostre interès per les noves metodologies concretades en didàctiques a punt de ser dutes a la pràctica i el treball de reconversió que això significava per a nosaltres, ens portava gairebé d'una manera inconscient a oblidar altres aspectes dels quals la nostra història també ens donava mostres, com ara una excel·lent programació d'educació cívica de l'Artur Martorell o les programacions que la mateixa Rosa Sensat tenia a l'Escola del Bosc...

Per a molts de nosaltres han hagut de passar uns quants anys perquè ens adonéssim que, si bé el mètode era important, hi havia qüestions més fonamentals encara per ser clarificades, com són, sense cap mena de dubte, els objectius que ha de tenir la mateixa escola en aquesta nostra societat i quina ha de ser la seva estructuració al llarg de l'escolaritat de manera que el conjunt d'alumnes pugui assolir aquests objectius.

Aquesta estructuració és el que constitueix la programació a cada una de les nostres escoles.

Tenir una programació coherent que sigui portaveu a la pràctica dels objectius que tenim com a escola ens és realment

difícil. Són molts els coneixements que el nen ha d'assolir, moltes les tècniques que ha de manejar per fer-se'ls seus amb autonomia i també molts els aspectes d'habitució i valors que l'escola haurà d'afavorir. Emmarcar-los en una bona programació és una feina no gens fàcil, però fonamental si no es vol anar a la deriva.

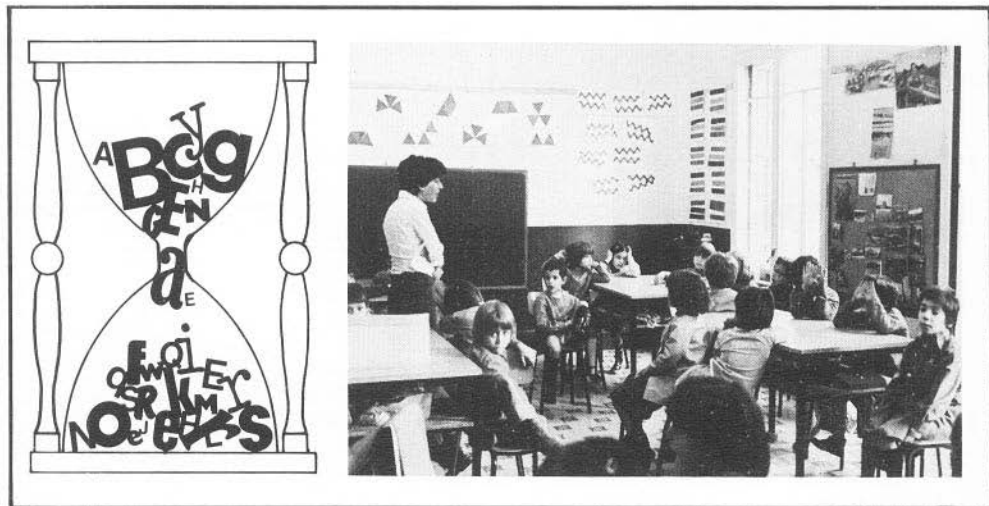
És per això, i acollint les angúnies manifestades pels nostres companys en aquest sentit, que en aquest número de *Perspectiva Escolar* dedicat a la etapa hem decidit fer una mena de reflexió per si pot ajudar a l'hora de fer o revisar la programació necessària.

Per fer una programació, a més a més de repartir d'una manera estructurada i entenedora el conjunt de coneixements com sol ser tradicional, crec que hauríem de tenir en compte altres aspectes. Alguns d'aquests són fonamentals, d'altres més formals, però la pràctica escolar i la reflexió conjunta amb els mestres ens ha portat a la convicció que tant els uns com els altres havien de figurar amb el seu pes específic en una bona programació.

Així, doncs, passem a comentar, no m'atreveixo a dir a analitzar, cada un d'aquests aspectes.

Quin és el medi físic i socio-econòmic on es troba l'escola

És evident que els continguts que hem de donar als alumnes no han de ser memorístics ni abstractes, sobretot en aquesta edat en què té lloc l'estructuració dels conceptes d'espai, temps, quantitat... A la primera etapa d'EGB el nen ens ve a l'escola amb un conjunt de coneixements fruit de la vivència quotidiana del seu medi. Hem de partir, doncs, d'aquests coneixements, aprofundir-los i ampliar-los.



El mestre ha de buscar l'equilibri entre els objectius proposats i el temps de què disposa.

A l'hora de fer la programació caldrà que tinguem ben present el medi del noi —sobretot pel que fa a Ciències Naturals i Socials— i especificar molt clarament cada tema d'estudi i cenyir-lo a aquesta realitat.

Així, doncs, tindrem necessitat de plantejar-nos el valor de les sortides i excursions, que ens seran de gran utilitat per aprofundir en l'estudi d'aquesta realitat i a la vegada eixamplar l'àmbit físic per al coneixement d'altres ambients pròxims i diferents.

Donades les dificultats de tot tipus que tenim per dur a terme les sortides i excursions haurem d'escollir molt bé en quins temes del programa escolar abocarem les nostres possibilitats per tal de treure'n el màxim partit possible.

Quina és la cultura familiar i ambiental del nen

En el model d'escola que volem, escola que ha d'acceptar completament el nen tal com és, entenem que s'haurà d'acollir així mateix la seva cultura. Aquesta cultura del nen —formes de fer i d'expressar-se i de viuciar les coses— li ve donada pel seu ambient familiar i de barri, petita societat on s'ha desenvolupat fins ara la seva vida.

Caldrà, doncs, a l'hora de programar, saber quines bases culturals hauran d'incidir en el nostre treball a fi i efecte de prendre les mesures adequades perquè no hi hagi cap mena de trencament entre els

aprenentatges que el nen ja ha fet i els que es proposen a l'escola.

F. Alfieri ens aclareix, però, algunes qüestions quan diu:

«... Amb això no intento assumir una posició populista i dir que tot allò que prové de la cultura popular ha de considerar-se preciós per a l'escola i col·locat en un altar; més aviat cal que l'escola, encara que partint del ple respecte per la cultura familiar i ambiental del nen, el porti a conèixer la més vasta cultura de la societat nacional i mundial, de manera que el nen estableixi una relació dialèctica entre les dues cultures i arribi a ser capaç de comprendre quins aspectes de la seva pròpia cultura han de salvar-se per garantir-se una existència no alienada i quins s'han de superar per no fer de la seva pròpia cultura una illa o un museu.»

Afegiria només que el paper del mestre és fonamental en aquesta etapa perquè el nen més endavant estableixi aquesta relació dialèctica. No es pot negar que el mestre, moltes vegades sense ser-ne plenament conscient, fa les seves valoracions; és per això que ha de tenir un coneixement profund de la cultura dels seus alumnes perquè pugui ser tractada específicament i adequadament en els termes que més s'escaigui.

Coneixements que el nen ha d'assolir en aquesta etapa

Sovint els mestres dels últims cursos de primària solen queixar-se que els seus

alumnes presenten moltes llacunes d'aprenentatge i que els costa d'assolir els nivells desitjables. Això porta moltes vegades a una revisió dels programes escolars per incloure-hi temes nous o refer temes que ja hi eren tractats. En realitat, la majoria dels cops aquests temes ja s'havien treballat. Què és, doncs, el que no funciona?

Pot ser que aquests temes no hagin estat treballat amb la profunditat que calia perquè els nens hagin pogut arribar veritablement a la seva comprensió, però normalment, és degut a altres causes.

Una d'aquestes causes, potser la que es dona amb més freqüència en aquesta edat, és que els nens, tot i havent arribat a una bona comprensió de qualsevol objecte motiu d'estudi, l'obliden amb molta facilitat, tant pel que fa al contingut com als mecanismes adequats per aconseguir-lo.

Per tant, una bona programació no solament ha de portar ressenyats els temes d'estudi per a un curs de la manera més explícita possible, sinó que s'hauran de buscar tots els punts de contacte entre els uns i els altres de manera que s'asseguri la repetició periòdica de conceptes i aspectes ja treballats fins que el nen arribi realment a fer-se'ls seus. Això ha de quedar degudament assenyalat en el nostre programa.

Tècniques d'aprenentatge que han d'assolir els alumnes

Durant aquesta etapa la nostra preocupació, de tota manera, no estarà tant en els continguts que el nen ha d'aprendre sinó en la mateixa manera com se'ls arriba a fer seus.

Per aprendre uns continguts, el nen ha d'utilitzar necessàriament un conjunt de tècniques; les arribarà a conèixer i a fer-les servir a través del seu ús adequat.

Per tant convé que a la programació escolar no solament hi quedin ressenyats els continguts sinó també les diverses tècniques d'aprenentatge —veritables eines de treball— que el nen haurà d'arribar a apropiarse. Caldrà també especificar a quins temes concrets treballarà cada una de les diferents tècniques d'una manera especial.

Sovint s'argumenta que aquestes tècniques no es poden destriar de tal manera que en l'aprenentatge d'un contingut no

més se'n treballi una. Això és cert ja que a qualsevol didàctica entren en joc un conjunt de tècniques que es complementen. És a dir: quan ens proposem estudiar un objecte sovint fem ús, a més de l'observació directa, de l'experimentació, de la classificació, etc. Cosa que no treu, però, que al llarg del curs programem treballar d'una manera especial cada una de les tècniques d'aprenentatge en aquell tema que trobem més escaient.

Dic això perquè tenir-ho anotat al programa d'una manera lògica ens preserva en certa forma d'oblidar una feina tan important com és l'aprenentatge de les tècniques de treball i obliga a la seva avaluació.¹

Hàbits i valors

Tota l'atenció que a Llar i Parvulari es sol prestar a la formació d'hàbits i valors queda estroncada a la 1a. etapa, segurament perquè el mestre se sent condicionat d'una banda per una forta demanda social d'aprenentatges —els quals anomenem matèries— i de l'altra per la formació que en aquest aspecte ens proposava l'escola de la dictadura.

Això fa que molts dels hàbits que havien estat treballats amb tanta cura a preescolar es vagin perdent de mica en mica al llarg de l'etapa. El senyal d'alerta ens ve donat ja moltes vegades dintre la mateixa escola pels mestres de segona etapa, on el nen, amb una autonomia molt més marcada, arriba a fer difícil fins i tot la mateixa labor escolar a causa de la manca d'un reguitzell d'hàbits de treball i de convivència i de l'adquisició d'uns autèntics valors.

És evident que el mestre transmet uns certs valors i té cura d'assegurar uns hàbits de convivència, però normalment sol fer-ho d'una manera esporàdica i desestructurada.

Sembla que una bona programació d'activitats tendent a l'adquisició d'hàbits i valors no hauria de faltar a cap escola, i que no hauria de ser desvinculada de la resta d'activitats. A més a més d'assegurar el seu aprenentatge, ajudaria a l'avaluació periòdica del fet educatiu i a clari-

1. Vegeu el quadre al final d'aquest article.

18 ficar les discussions sobre el comportament escolar dels alumnes tan llargues i embafadores, basades moltes vegades sobre criteris no sempre comuns.

De quin temps real de classe disposem

Un altre aspecte que haurem de tenir en compte i al qual ens hem d'ajustar més conscientment és el temps que de veritat tenim a classe. És un aspecte que sol tenir-se poc present a l'hora de la programació.

Sovint a fi de curs els mestres estem descoratjats. Ens han quedat per fer moltes coses que havíem projectat i moltes d'altres han estat tractades molt superficialment. No hem assolit els objectius proposats. Aquest descoratjament dels mestres al final del curs ja és tradicional. L'experiència, però, ens serveix de ben poc, ja que quan arriba el nou curs tornem a fer servir més el cor que la raó i oblidem que el nen, perquè pugui fer els seus aprenentatges en aquesta edat necessita fer moltes activitats i que això comporta gran quantitat de temps.

El temps setmanal de classe sol ser així de limitat: unes vint-i-sis hores, si l'horari de classes és de sis hores i hi descomptem el temps de l'esbarjo.

Així, doncs, ens caldrà ser realistes per tal de trobar un equilibri entre el temps de què disposem i els objectius que ens proposem per a cada curs.

Encara haurem de posar atenció sobre el tractament que donem a cada matèria. Normalment, a l'hora de concretar-ho, a l'horari de classe trobem força desequilibris entre el temps que solem dedicar a unes matèries i a les altres. La matemàtica i la llengua s'emporten la major part del temps i, si bé és cert que aquestes matèries necessiten una dedicació especial en aquesta etapa, també ho és que sovint les àrees d'experiències i les àrees d'expressió no disposen del temps convenient per a la seva realització.

Quins materials i eines de treball tenim a mà

Amb certa freqüència, en acabar un tema motiu d'estudi s'endarrereix indeguda-

ment el començament d'un altre amb el consegüent decaïment del ritme de treball.

La majoria de les vegades això és degut al fet de no tenir a l'abast els materials i les eines necessàries. Això ha portat que en moltes programacions es ressenyin els materials que calen per cada activitat de manera que serveixi de recordatori i es puguin cercar a temps.

És difícil, però, saber exactament quan es fa la programació quins seran els materials específics que necessitarem. Dependrà en gran manera de la dinàmica que durant el curs porti el grup classe i de la

Cal partir dels coneixements del noi per tal d'ampliar-los.



didàctica que creguem més convenient emprar en aquell moment.

El que sí que haurem de tenir molt present a l'hora de la programació és quins són els materials de què disposem d'una manera estable i quins podrem fer servir en cada activitat.

Per un costat haurem de pensar en els que ens ofereix el nostre medi físic; per l'altre els materials que podran aportar els alumnes en raó del medi socio-econòmic dels seus familiars. I finalment, amb els materials de què disposa l'escola.

Molts cops encara confiem massa en les

arts oratòries i programem per aquestes edats temes que queden molt lluny del medi sense tenir la seguretat de disposar de mitjans d'observació indirecta adequats o una bibliografia degudament il·lustrada a l'abast dels nens.

Així mateix passa en temes en els quals per a la seva bona realització necessitem aparells concrets que no tenim i oblidem que no sempre l'enginy pot substituir-ho tot.

Per acabar m'agradaria sortir al pas de possible malentesos pel que fa a la programació.

Sovint ens preguntem:

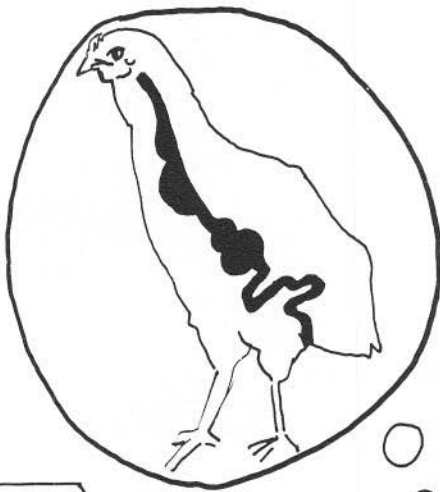
¿És que l'escola ha de programar d'una manera tan sistemàtica les seves activitats?

¿On queden en aquesta sistematització els veritables interessos del nen, dels quals ha de partir tot el fet educatiu?

A la primera qüestió respondria amb tot convenciment d'una manera afirmativa. Encara més, tinc seriosos dubtes sobre una escola que rebutgi tenir una programació al més detallada possible. No vol dir que cregui que una programació ha de ser una cosa hermètica, sinó tot el contrari: ha de ser tan oberta i flexible com per reflectir les noves troballes de les forces socials progressistes i d'una manera especial aquelles que són fruit de la mateixa pràctica i reflexió escolar.

Quant a la segona qüestió, si bé penso que el nen no aprèn res que d'entrada no li despertí un cert interès i que això s'ha de tenir molt en compte en programar, com cal tenir en compte el fet de deixar els suficients espais oberts per acollir interessos no previstos, caldrà saber amb més exactitud qui dicta en definitiva molts dels interessos que de vegades, amb certa lleugeresa, atribuïm al nen, per fer-hi entre nosaltres una profunda reflexió. També caldrà saber fins a quin punt l'escola, tal com l'entendem al document de l'XI Escola d'Estiu, no té el dret i el deure de despertar en els nens aquells interessos que cregui més convenients.

En el meu parer, una bona programació és una pauta d'inestimable valor en el si de la institució escolar i, en tot cas, el perill que pot representar de rigidesa és molt menys considerable que el de portar a la deriva els alumnes refiant-se excessivament de la mateixa dinàmica del grup classe i de l'habilitat reflexiva però espontània de cada mestre.



Tècniques d'aprenentatge

Pel seu interès, m'ha semblat oportú afegir, a manera d'apèndix i sense proposar-me que sigui una cosa exhaustiva, una enumeració de tècniques de treball agafant com a base el document realitzat pels professors d'àrees d'experiència de la 11.ª Escola d'Estiu.

OBSERVACIÓ DIRECTA



Els nostres programes estan muntats sobre fenòmens visibles, reals i actuals; cal, per tant, observar-los, tocar-los, experimentar-los i viure'ls.

Per saber com són les coses, en primer lloc les hem d'observar. És per això que donem molta importància a les sortides i excursions, tant per afavorir aquesta observació en el seu medi real com per fornir-nos del material adequat per continuar-la dintre l'aula escolar. Tot i així, tindrem necessitat de conèixer d'altres realitats que no es troben en el nostre medi. És per això que haurèm de fer ús moltes vegades de mitjans audiovisuals, làmines, posters, etc., per observar indirectament tot allò que en un moment determinat és difícil de tenir a mà.

OBSERVACIÓ INDIRECTA

EXPERIMENTACIÓ

Per trobar el perquè de les coses quan es donen fenòmens diferents en un mateix context ens haurèm de servir sovint de l'experimentació, aplicant a una matèria elements diferents per veure'n les diferents reaccions, o bé formulant hipòtesis per a la comprovació de les quals caldrà una experimentació.

CLASSIFICACIÓ

Les observacions, sovint aprofundides amb l'experimentació, s'hauran de comparar per tal de no donar una visió parcel·lada dels coneixements. Aquesta comparació, en fer-la sobre uns caràcters comuns, ens porta a la classificació.





MESURES

En escollir uns caràcters comuns fonamentals estem afavorint la definició. Per tal d'arribar a l'idea general ens haurem d'ajudar encara d'altres tècniques.

Caldrà, sempre que ens sigui possible, mesurar els objectes i fenòmens motiu d'estudi. Per això caldrà un ús exacte dels aparells senzills de mesura.

TAULES I GRÀFIQUES

Fer taules amb les dades mesurades i plasmar-les en gràfiques senzilles, màxim de doble entrada. Establir comparacions de dades i de gràfiques.

ESTADÍSTICA

Fer ús d'estadístiques que el mestre presentarà als nens d'una manera clara i senzilla de forma que la puguem utilitzar per a la comprovació dels fenòmens observats sobretot si són de caràcter social, normalment de més difícil precisió.

PLÀNOL

Confeció, lectura i orientació de plànols senzills a fi i efecte de situar les diferents realitats en un espai operatiu per tal d'afavorir el treball.

ENQUESTA

Confeció d'enquestes per recollir dades d'opinió sobre una qüestió concreta. Destriar quines són les preguntes correctes de cara a una tabulació de resultats; saber buidar-les i trobar les dades més significatives.

ESQUEMA

Representació mitjançant murals d'esquemes del conjunt d'observacions sobre un mateix tema o fenomen. Partir sempre d'esquemes molt fàcils en aquesta etapa, donada l'abstracció que representa.



22 *La globalització en la primera etapa*

per Marta Mata i Garriga

A partir de l'ensenyament mitjà, tots nosaltres tenim consciència clara d'haver estudiat durant diversos cursos, unes *assignatures* determinades. Les assignatures no són altra cosa que aquella part d'una *ciència* que s'*assigna* als estudiants d'un curs; quan s'han aprovat a la Universitat totes les assignatures de Geografia, per exemple, és de suposar que es tenen els continguts bàsics, les tècniques d'investigació i els criteris de sistematització i discussió de la ciència que avui és la Geografia, és a dir que s'és capaç de conèixer, explicar, investigar la realitat des del *punt de vista* de la seva distribució en l'espai, i en tant que és una realitat definida per aquesta distribució amb tots els *temes* que aquest punt de vista suscita davant la realitat.

A fi d'aconseguir aquest coneixement sistemàtic de la realitat, la Didàctica de cada ciència ha consistit, doncs, en la dossificació del seu estudi des d'un punt de vista determinat en diverses assignatures, i dosificar cada assignatura en temes, i aquestes en diverses *lliçons*, «lectio» o lectura, que era allò que cada dia havies de llegir o d'escoltar per tal d'aprendre.

Això ho hem viscut pràcticament així a partir de l'antic batxillerat que començava als 10-11 anys. I abans? En aquella escola primària que la majoria dels mestres d'avui dia vam freqüentar, l'estudi era plantejat exactament de la mateixa manera, amb assignatures i lliçons, però tot plegat més petitó, fins al punt que podia quedar condensat en un sol llibre l'*Enciclopèdia* o compendi de totes les «ciències» que havíem d'estudiar ben ordenades: 1a. «Religió», 2a. «Gramàtica», 3a. «Aritmètica» i amb uns graus ben determinats: «Elemental», «Medio», «Superior» tots, però, prou elementals.

La cosa, doncs, era clara:

1er. Hi havia uns savis que havien construït, o estaven construint, una *ciència* a partir de l'abordament de la realitat des d'un *punt de vista*, uns *principis* i uns *instruments* determinats.

2on. Aquesta ciència s'ensenyava a partir d'*assignar-ne* uns determinats *temes* a llegir cada curs, i d'una manera molt *elemental* per als nens més petits.

El resultat ja el sabem: allò que es trobava a l'Enciclopèdia Elemental, era quelcom tan allunyat de la realitat que rarament els nens podien relacionar una cosa amb l'altra i interessar-s'hi d'una manera natural. Els principis i *elements* d'una ciència eren, precisament, la quintaessència d'una manera d'«abordar la realitat» i no pas la realitat. Així, molt pocs nens reconeixien en la definició clàssica de circumferència, i en llibres de geometria sense un sol dibuix, com els que van ser repositats triomfalment els anys 40, una referència a la roda o al cercol que era el que els interessava en el seu treball o en el seu joc.

I, això no obstant, hi havia hagut un fort qüestionament de l'escola a aquesta Didàctica tradicional. Qüestionament que havia escampat arreu les «Lliçons de coses», és a dir, la conversió de les assignatures de l'escola primària que ho permetien en lliçons no d'elements d'una ciència, sinó de parts de la realitat concreta, és a dir, *coses*.

Qüestionament que, fet més a fons per Decroly, a partir dels possibles interessos del nen i de la seva manera d'interessar-se i reaccionar globalment enfront de la realitat, portava al bandejament de la miniciència i la minillió de l'escola elemental, per entronitzar-hi els Centres d'Interès, és a dir, el treball sobre les necessitats hu-

manes bàsiques a partir de la realitat que envolta el nen. Un treball adaptat a les possibilitats del nen de cada edat i a la seva manera global d'avançar.

Hi havia, en el planteig de Decroly, una gran confiança bàsica que tota l'escola activa comparteix i que podríem resumir dient: si la ciència s'ha construït a partir de cercar solucions a les necessitats de l'home, la formació científica del noi, serà feta a partir de treballar amb ell aquestes necessitats: alimentació, la defensa, etc., i això amb les tècniques bàsiques de l'home: l'observació, l'associació, l'expressió.

Els seguidors de Decroly, han complementat aquest planteig amb un quadre cartesià de necessitats en una coordenada i tècniques científiques en l'altra.

Dewey va donar dins de l'escola nord-americana una gran volada de ciència i de confiança en el paralelisme: evolució històrica de l'home educació del noi. Una gran confiança que va ser retirada a l'escola dissenyada per Dewey l'endemà del llançament del primer Sputnik soviètic, carregant a l'espontaneïsm de l'escola elemental els neulers del desgavell de la indústria bèlica d'una societat capitalista.

Mentrestant, Cousinet, a Europa, havia posat l'accent sobre les tècniques de col·laboració en el treball dels nois. D'una manera especial, Freinet s'havia acostat als interessos reals diversos dels nois, amb el disseny d'unes tècniques escolars bàsiques, aprofundint el principi de la globalització en la recerca de la metodologia natural, posant al centre el tempteig experimental i tot això dins d'una concepció d'escola popular, és a dir, d'escola que a partir de treballar els interessos reals i espontanis del noi del poble, no dels temes imposats per qualsevol estructura social a l'escola, pretén aconseguir la formació del noi en la llibertat, per a l'alliberament de qualsevol imposició i per a la construcció d'una societat lliure.

Tots aquests planteigs rebullen des de fa uns anys entre nosaltres, en el moment de pensar en la globalització.

Resumint: d'una banda, la realitat que envolta el nen és complexa. Quan el nen està en un camp o en un carrer es sent conjuntament sol·licitat per una realitat on no es poden separar els punts de vista de les Ciències Naturals, les Socials, la Matemàtica, la Gramàtica, l'Art... L'estudi d'un tema tan clàssic com el del conreu del camp ens porta a les Ciències Natu-

rals, però immediatament a l'agricultura amb totes les connotacions socials, i no pot fer-se sense referència al càlcul i mesura, els quals demanen al seu torn una precisió de llenguatge, etc.

D'altra banda, el nen reacciona totalment a aquestes sol·licituts; amb els sentits i el treball manual, amb la lògica, el tempteig i l'expressió oral, amb la sensibilitat artística i la capacitat calculadora i transformadora...

Entre la realitat complexa i la reacció total del nen, el nexa educatiu ens queda clar a través d'una didàctica de globalització. Però la globalització qüestiona els programes oficials. I no només els programes oficials, sinó la demanda social: els pares recelosos perquè els nois no aprenen allò tan ordenat que ells aprenien en un ordre de segles. I, per què no dir-ho, també nosaltres els mestres estem preocupats: ¿ens en sortirem de deixar el cap del noi ben estructurat científicament només a partir d'aquest magma de treball globalitzat sobre allò que interessa al nen?

Certament un cap ben estructurat és el que té ben ordenats els coneixements i desenvolupat el pensament científic. Però la globalització en el procés educatiu no és contrària a l'ordre científic; globalitzar a partir dels interessos del nen no vol dir pas fer i desfer sobre la marxa, ni explicar a salt de mata, ni haver de canviar l'enfocament pedagògic segons bufa el vent, sinó que vol dir partir dels interessos del nen, sistematitzar els coneixements i la metodologia a seguir, assentar les bases



24 de la matèria, fixar els objectius a aconseguir, estudiar, en fi, pas a pas la manera de no perdre l'interès dels nois per tal d'arribar al coneixement de la matèria que pertoca a cada edat. I això pot ser tan ordenat o tan desordenat amb un mètode de globalització com amb qualsevol altre.

D'altra banda, la globalització presuposa la possibilitat de construir la mentalitat científica del nen a partir dels seus interessos reals, però no pas que el mestre tingui encara la mentalitat científica per construir; és de suposar que el mestre ja està format científicament, cosa que li permetrà valorar els interessos i adquisicions fetes pel nen en cada moment, saber els que són més profunds o més superficials, les llacunes que queden i com cal omplir-les.

Cal remarcar també que els interessos del noi no van únicament adreçats a coses concretes. També agrada als nens de fer classificacions, que vol dir ordenar formalment coneixements; suposar, que vol dir fer hipòtesis; provar noves situacions, que vol dir fer tempteigs experimentals. Totes aquestes inclinacions científiques dels nens han de ser aprofitades tant com els seus interessos concrets pels temes determinats. I han de ser aprofitades deixant en cada cas molt ben posats els interrogants i deixant ben assentats els assoliments científics a què s'ha arribat a partir d'aquí, en cada centre d'interès, de tal manera que el noi, intermitentment, en el moment psicològic adequat, pugui ordenar tot el que ha après i arribar a sistematitzar-ho.

I també hem de comptar amb l'interès dels nens respecte als objectes culturals com el llenguatge oral, escrit o de la imatge, el càlcul, la plàstica, la música... En aquest cas la obsessió per la globalització no ha d'angoixar els mestres; no cal que esperem a estudiar la casa per escriure la paraula casa, fer casa, fer cases de fang, cantar la cançó de la caseta o multiplicar el nombre de vidres pel nombre de finestres. Escriure, llegir, comptar, cantar, dibuixar... són centres d'interès permanent inscrits dins del gran centre de l'interès pel propi desenvolupament, i el mestre els ha de treballar constantment i en paral·lel, seguint la seva lògica interna.

Això no vol dir que l'estudi de la llengua comenci com abans amb la definició de Gramàtica i la de les parts de l'oració, però sí que la lògica interna de les cièn-



cies instrumentals, com la Matemàtica o la Gramàtica, tenen ja molt de comú amb l'ordre pedagògic de treball —aquesta és la gran conquesta que han significat per als mestres la Matemàtica i la Gramàtica noves— i que el mestre pot planificar-les seguint aquest ordre lògic i psicològic alhora; només cal que també sigui molt amatenent a utilitzar en cada centre d'interès les adquisicions fetes pels nois en les altres... Si no, ells mateixos ens ho recordaran: «Faig interrelació de conjunts?», preguntava un noi al professor de llengua que li ensenyava que hi havia lletra *e* i lletra *a* per tal so, tal altre i tal altre.

A l'Escola d'Estiu de Madrid, celebrada aquest setembre, els mestres van treballar les dificultats que trobaven davant el problema de la globalització i les van classificar en sis grans grups:

1. Dificultats personals del mestre, que poden sintetitzar-se en tres punts: equilibri psíquic, creativitat i esperit crític.

2. Dificultats per l'estructura de l'escola. Moltes escoles són encara d'organització autoritària i imposen al mestre el treball a fer. Per altra banda, no sempre es pot treballar en equip. Això du a la pobresa d'intercanvis i mitjans i a l'isolament del mestre que ho vol provar d'una banda, i al «despiste» amb què els nens li arriben —i que segurament recuperaran el pròxim curs— de l'altra.

3. Dificultats per manca de condicions de l'escola. L'espai i el material adequats no es troben amb gaire freqüència a les escoles. Per altra banda, l'economia no és

pas massa bona i això fa difícil tant l'adquisició de material com el possible desplaçament per fer visites, excursions, etc. La manca de material d'arxiu escolar, cosa que no seria ni massa difícil ni massa costosa d'obtenir, acaba d'impedir un bon ensenyament globalitzat.

4. Dificultats per causa del medi on el nen viu. Això fa que, en alguns casos, els interessos siguin molt limitats, o diferents dels acostumats, així el seu afany per la cultura establerta, que és la que es dona a l'escola, sigui pràcticament nul.

D'altra banda, perviuen vells prejudicis: quan es tracta de fer excursions i sortides, per exemple, els mestres es troben amb l'oposició de les mares angoixades que no deixen sortir el nen per por que no li passi alguna cosa... total per divertir-se. La situació geogràfica dels nens i l'escola pot portar també dificultats a l'hora de dur a terme segons quines activitats.

5. Dificultats produïdes per la Llei. La desconexió entre les «Orientaciones» i el medi en què el nen es mou i els seus interessos, fan difícil una pedagogia que s'hi basi, perquè és complicat seguir els programes, i al mateix temps tenir present el medi i els interessos. Per altra banda hi ha el nombre excessiu d'alumnes per classe, que no permet un ensenyament basat en l'interès de cada noi i les particularitats de cada personalitat. Un altre factor que dificulta és l'especialització de molts mestres, incapaços per la seva formació de lligar les diverses matèries.

6. Dificultats pel que fa a la preparació i gestió de la classe. En aquest apartat veuen una manca de preparació professional adequada per globalitzar en sentit ampli i per harmonitzar interessos concretament. Veuen problemes també a l'hora d'organitzar les activitats de la classes. Dubten sobre el tema a treballar i, instintivament, s'inclinen a preparar temes ja clàssics —com la gallina— més que no pas a tractar temes potser més interessants per als nois, però que fan por al mestre —com la TV— per falta de coneixement. Veuen la necessitat de programar amb els nois, però costa dur-ho a terme. Hi ha molta dificultat, també, a compaginar l'interès global amb la coherència i la lògica de la ciència.

A tot això respondríem que, sigui com sigui, cal tenir sempre present que a la classe hi ha una estreta interrelació entre el grup de nois i el mestre, basada en les relacions d'instrucció i comunicació i en l'organització del grup classe que en resulta. Tres elements que, segons com es correlacionin, poden produir tipus d'educació absolutament diferents. Una instrucció basada en la globalització facilita la comunicació mestre-nois i nois-nois, però exigeix una organització participativa de la classe.

Certament, l'ensenyament a l'escola ha de tenir un caràcter científic. Això és quelcom que tampoc no ens descuidem mai de dir quan teoritzem. A l'hora de la pràctica, molts mestres es veuen en cor de fer una classe seguint un ordre considerat científic, però els fa por globalitzar un tema. I en pedagogia el que és més científic és allò que és més adequat al nen. Per això pensem a fons en la globalització.

Per tal d'avançar en la globalització, la responsabilitat del mestre de 1a. Etapa, ha de passar segurament per una preparació del seu treball a partir de:

a) tenir ben clar com afirma la trama de les matèries instrumentals esmentades en el medi i l'edat dels nens amb els quals treballem;

b) analitzar la realitat natural-social que envolta el nen de la nostra escola, per tal de descobrir-hi els centres d'interès més reals i pròxims i tots els elements que poden contribuir a la formació del nen de tal edat i medi;

c) analitzar el programa que ens ha estat assignat, per tal de destriar-ne els grans temes vàlids, les possibles tècniques i els nivells adequats a l'edat;

d) preparar els possibles mitjans de treball per als nois, que combinin els centres d'interès amb tota la temàtica científica de tal manera que el nen pugui fer els programes adequats a la seva edat, pel que fa a l'adquisició de coneixements, tècniques d'experimentació i d'expressió, etc.; no altra cosa són les Ciències Naturals i les Socials, i el mateix la Llengua, la Matemàtica, la Música, el Dibuix, etc. ■

26 **Reflexió sobre l'expressió plàstica**

per Fina Rifà

En aquest monogràfic sobre la 1a. etapa no podíem deixar de parlar del tractament de les matèries. Donat que les coses tenen un límit d'espai, hem escollit aquesta reflexió sobre l'expressió plàstica per dos motius. El més important potser és de revaloritzar a nivell de matèries tot el referent a expressió (considerat, moltes vegades sense saber massa perquè, assignatures de tarda) i per altra cantó perquè d'altres matèries ja són o seran tractades a Perspectiva Escolar aquest curs.

Recordem:

Actituds davant l'ensenyament de la llengua, n.º 2

Les ciències socials a l'escola, n.º 5

Reflexions sobre l'ensenyament de la matemàtica, n.º 12

L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, n.º 13.

En preparació:

La música a l'escola

Ciències naturals

D'un temps ençà, a les escoles hi ha una voluntat de canvi quant a l'expressió plàstica. Es rebutgen els academicismes, la còpia, els amaneraments, l'excés de tecnicismes... aspectes que poden limitar la capacitat creadora que existeix en cada nen.

Aquest fet ha anat lligat amb els nous camins que ha emprès la pedagogia. Els pedagogs es defineixen clarament i procuren donar el seu lloc a l'educació estètica dins la programació escolar. Holmes parla de «l'instint artístic» en el qual posa el dibuix, la pintura i el modelat, i Freinet considera que l'art com a expressió és vital en el nen. Diu: «per mitjà del dibuix, de la pintura i el modelat, el nen s'expressa i es comunica».

Cal, però, que aquesta activitat tingui dins l'escola una personalitat ben definida, perquè, tot i la voluntat de renovació, l'experiència ens fa veure que l'expressió plàstica a la 1a. etapa encara és com una nau sense timó.





Hi ha dades significatives que ho confirmen:

1. Inquietud per part de mestres, conscients del seu treball, en observar una falta d'evolució en els nens d'aquesta etapa, quant a *forma* i quant a *contingut*.

2. Falta de continuïtat en les programacions i en el tractament dels materials dins l'etapa. Sovint es pot observar que d'un nivell a l'altre hi ha uns canvis d'orientació —i fins i tot d'horari— que no tenen cap motivació.

Aquest aspecte respon al fet que l'escola, pels motius que sigui, no ha pogut fer al voltant d'una taula, pas a pas, aquesta programació i davant del curs els mestres solucionen el treball segons les pròpies aptituds. Si un sap teixir, dedicarà un temps més llarg a aquest aspecte sense pensar si és o no el treball que correspon a aquell nivell.

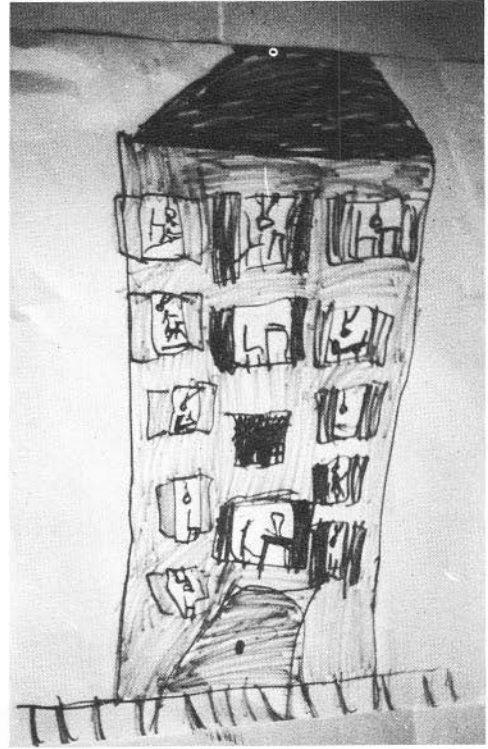
3. Gran desorientació dels mestres perquè no han rebut els criteris necessaris per valorar i saber fer créixer la capacitat creadora dels nens que tenen entre mans.

És per això que de vegades aquesta activitat, profunda en si mateixa i essencial en l'educació de la persona, passa a ser un recurs; recurs per a una festa escolar, un regal, per omplir una estona vagarosa, arrodonar un treball...

L'expressió plàstica no ha d'omplir buits, ni ser el repòs del mestre; cal que compleixi la seva funció dins l'escola, fer que el nen adquireixi poder creatiu per a la seva evolució i descoberta de nous camins.

¿Per què aquesta desorientació a primera etapa? Mentre el nen és a preescolar l'activitat plàstica omple una part molt important del seu horari.

El nen d'aquestes edats té un gran impuls creador i un procés evolutiu molt



clar; passa del gargot a les formes concretes on hi domina la seva afectivitat.

La feina del mestre en aquesta etapa serà de proporcionar els materials adequats i que el nen aprengui a servir-se'n. Crear un clima adequat perquè pugui treballar tranquil·lament sense inhibicions de cap mena.

Quan el nen arriba a primera etapa el paper del mestre és complex; ha de mantenir el clima de treball de preescolar i al mateix temps proporcionar al nen uns recursos que necessita per expressar-se.

Segons E. Boix: «El controla i el dirigeix, no cap a fins externs a ell, sinó pels camins del seu món personal» (Qüestions d'art, número 6).

El mestre té l'avantatge de treballar amb el nen moltes hores; el coneix i pot saber l'estímul que necessita perquè s'expressi lliurement i per tant *pels camins del seu món personal*.

No es pot exigir un mateix nivell per a tot el grup classe; cadascú ha d'avançar i aprofundir en allò que és capaç i a la seva manera. Això no vol dir una falta d'exigència en el treball.

Es essencial que el mestre tingui uns criteris clars sobre l'expressió plàstica; alguns d'ells són essencials:

a) Coneixement del procés evolutiu en dibuix, pintura i modelat.

b) Coneixement del seu comportament com a mestre davant l'alumne que s'expressa plàsticament.

c) Coneixement dels materials essencials i adequats a cada edat.

d) Coneixement dels conceptes plàstics (superfície, volum, color...) i la manera com es pot transmetre als nens en edats diferents.

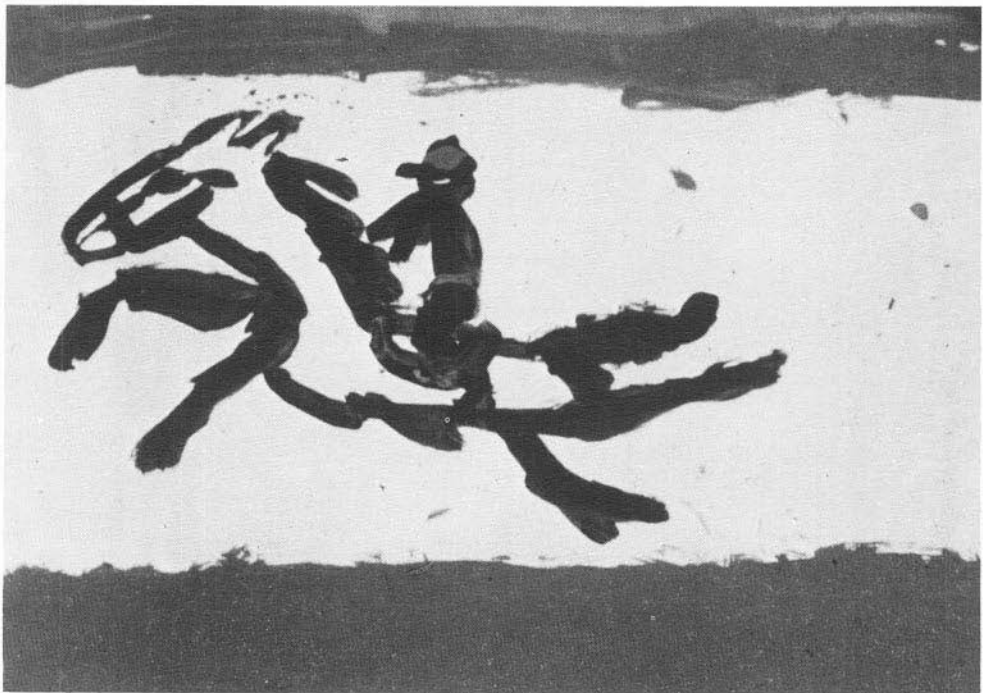
e) Percepció artística.

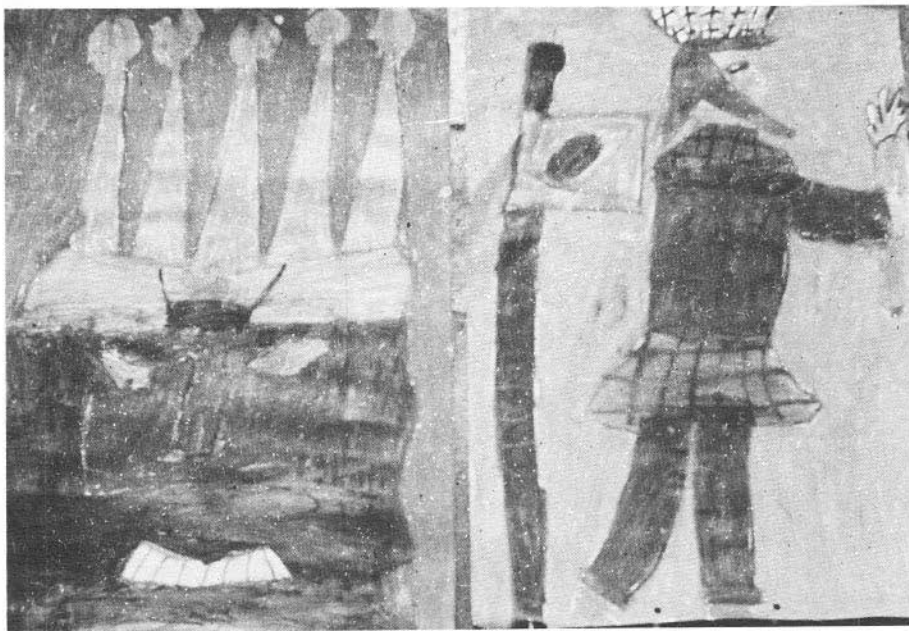
De tots aquests apartats, als quals se'n podrien afegir d'altres, veiem que el mestre de la 1a. etapa no necessàriament ha de saber pintar o dibuixar. Interessa que tingui els conceptes clars i que posseeixi sensibilitat per saber fer aprofundir el nen en el coneixement del món que l'envolta.

El mestre no ha de dibuixar davant del nen ni ha de corregir o solucionar amb el seu traç les dificultats que pot presentar un dibuix; el diàleg, l'observació, l'aprofundiment i l'encoratjament han de ser l'ajuda en el procés d'un treball.

L'impuls creador de la primera infància desapareix en arribar als set anys i dona pas a un principi de reflexió. Abans de pintar o dibuixar el nen *pensa* el seu treball i és interessant ajudar-lo en aquesta reflexió. Sol fer uns dibuixos de contingut literari amb necessitat de formes reals. Confronta sovint els seus dibuixos amb la realitat i passa de la interiorització a l'expressió que està influenciada per les seves relacions amb el món exterior i per la imitació.

Comença a destriar les imatges subjectives de les visuals, per tant és un camp obert per treballar tot allò que es relaciona amb la forma: superfície, volum, color, relació dels objectes entre sí, espai...





Els nens han d'arribar a tenir la FACULTAT CREADORA de la qual parla Herbert Read, un domini del món visual i el tàctil, la possibilitat d'expressar-se i comunicar-se creativament.

En la programació d'expressió plàstica a la 1a. etapa s'ha de considerar bàsic el concepte de *superfície* que pot treballar-se amb dibuix i pintura, i el de *volum* que essencialment pot treballar-se en el modelat de fang. A tot el llarg de l'etapa poden introduir-se nous materials que treballin aquests dos conceptes, però sense oblidar que el dibuix, la pintura i el modelat són bàsics per a una bona educació en l'expressió plàstica.

En el tractament del dibuix, de la pintura i del modelat no pot haver-hi una sistematització perquè es limitaria la creativitat, però sí que hi ha d'haver un bon coneixement dels materials per tal que rendixin el màxim.

El nen ha de servir-se de les mans d'una manera intel·ligent, per això l'escola ha de pensar quins treballs i quins materials són els més idonis per adquirir aquesta habilitat. Aquestes manualitzacions, com podrien ser retallar, teixir, enfilat, serrar... no s'han de confondre amb els treballs de lliure creació, on totes aquestes possibilitats hi són com a mitjà però no com a finalitat.

El nen, a primera etapa, té una maduresa que possibilita tot aquest treball de formació. El més important és que el nen s'expressi, però el treball dins l'escola ha d'ajudar-lo perquè s'expressi amb el màxim de recursos a fi de fer més rica la seva creativitat. ■



ASSESSORIA DE DIDÀCTICA DEL CATALÀ DE "ROSA SENSAT"

és un servei ofert a mestres i escoles

investiga - edita - fa cursos - assessora

aquest segon trimestre ofereix:

SESSIONS DE PLANIFICACIÓ D' ESCOLA CATALANA

S'hi tractaran els temes següents:

Principis generals
Tipologia escolar
i tota mena de temes que hi incideixen com: mate-
rials, didàctiques, etc.

Aquestes sessions tindran una durada de tres dijous con-
secutius de 6 a 7 de la tarda. Informeu-vos dels diferents
torns.

(recordeu també, els Cursos de llengua Catalana, a tots ni-
vells, que s'imparteixen matins, tardes i vespres)

**Informació: "Rosa Sensat",
Còrsega, 271, pral.,
tel. 2280003**

Entrevista a l'equip de direcció de l'escola de Sant Cugat

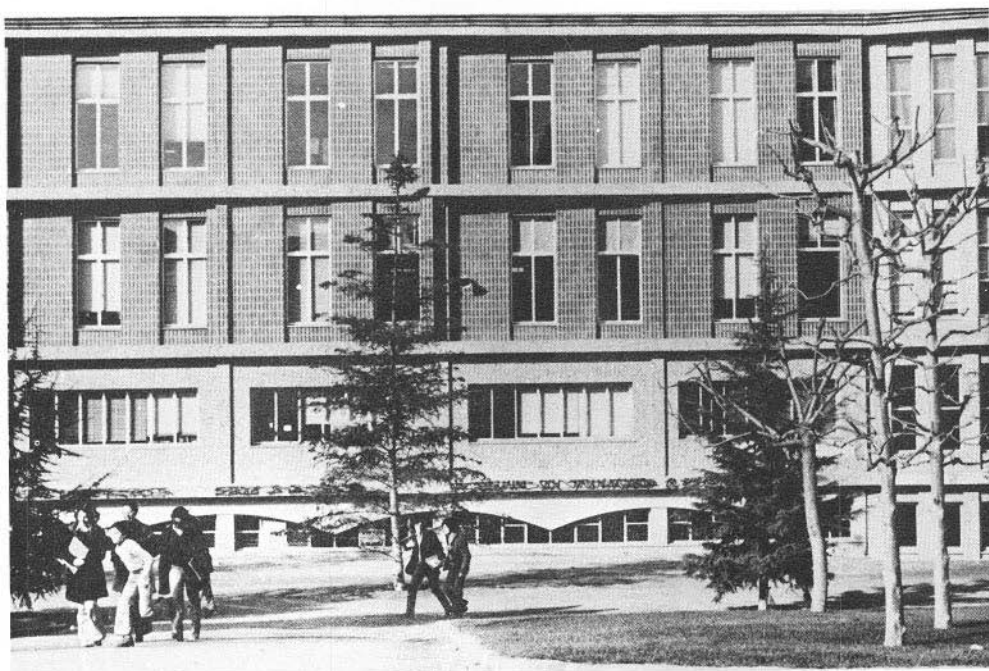
per Jordi Comellas i Novell

Si observem —encara que sigui molt per sobre— tots els plans d'estudi de les Escoles Normals apareguts en els darrers 30 anys, ens adonarem que aquests mai no han sabut respondre a la problemàtica real dels futurs ensenyants ni a les necessitats que posteriorment s'han trobat en la seva vida professional. Tots els darrers plans s'han caracteritzat per la mala formació científica, pedagògica i professional dels futurs ensenyants; per un fort control ideològic estatal, juntament amb un clar funcionament autoritari i jeràrquic dels centres de formació, i per un total desaprofitament dels recursos socials.

Una de les necessitats que darrerament ve afectant els alumnes sortits de les normals és la poca preparació que reben respecte a la 1a. etapa, quan precisament és aquesta etapa la que els ofereix més llocs de treball.

És per això que l'Escola Universitària del Professorat de Sant Cugat ha introduït en el programa del present curs l'especialitat de 1a. etapa malgrat que a Madrid no l'han volgut incloure en el darrer pla d'estudis.

Són els membres de l'equip de direcció de l'esmentada escola els qui ens parlen de la importància i de la necessitat d'aquesta modificació.



1a. ETAPA A LA NORMAL

¿Per què la inclusió de l'especialitat de 1a. etapa?

Fins ara hi ha hagut uns plans d'estudi que han donat excessiva importància a les especialitats i a la preparació de segona etapa sense tenir en compte que els mestres troben molts més llocs de treball a 1a. etapa que no pas a 2a., ja que aquesta darrera l'ocupen molts llicenciats. D'aquesta manera, tota la preparació bàsica del nen quedava reduïda a un primer curs que era comú per a tots.

Nosaltres, veient aquesta situació, ens plantejàvem que amb un sol curs no podia haver-hi una preparació suficient pels mestres que es pensessin dedicar a 1a. etapa. En aquest sentit plantejàvem que a les Escoles Normals es donés una preparació bàsica als mestres que els permetés treballar en aquesta etapa.

Donada la dificultat que nosaltres veiem de transformar totalment els actuals plans d'estudi, ja que veiem també que aquests necessiten una especialització i que aquesta especialització ha d'anar conjuntament amb la Universitat i per tant la transformació a fons del pla d'estudis en aquests moments requereix tot un replantejament no solament de les Normals sinó d'aquestes amb relació a totes les Universitats, és per això que nosaltres hem plantejat introduir a l'actual pla d'estudis l'especialitat de 1a. etapa.

ESTRUCTURA DE CURSOS I ASSIGNATURES

¿Com heu estructurat els cursos de cara a aquesta nova especialitat?

Malgrat que tot és en un pla molt experimental, aquest curs, el 1er., continua sent comú i un cop acabat aquest ja es pot escollir l'etapa a la qual hom es pensa dedicar. Evidentment, facin l'elecció que facin, és una elecció que, per una banda els tanca camp i preparació, però que per una altra banda els dona una formació bàsica de cara al treball del "nano" i de les matèries.

Fins ara sortien més o menys preparats per treballar en el camp de les ciències, de la llengua, de les ciències socials..., però mai no havien vist altres matèries que les pròpies de la seva especialitat. D'aquesta manera no faran les matèries tant especialitzades però tindran una visió més àmplia de tot el que es precisa per a treballar.

I les matèries?

Com ja t'hem dit, hem mantingut un primer curs que serà comú, independentment de l'especialitat que es faci a segon. En aquest primer curs es donarà pedagogia, psicologia, matemàtiques, expressió plàstica, llengua catalana i castellana i hi hem inclòs una matèria que fins ara no hi era, que és coneixement de Catalunya, que en un futur potser s'haurà de suprimir, però que creiem que ara per ara és molt interessant.

Quant a la nova especialitat, hi ha un segon curs amb psicologia, llengua, ciències de l'observació, matemàtiques, expressió plàstica i una d'optativa que és la guia o pont d'aquells que, fent 1a. etapa, vulguin amb uns estudis complementaris especialitzar-se també en qualsevulla de les branques.

I a tercer curs hi torna ha haver pedagogia, llengua, matemàtiques, expressió plàstica i l'altra optativa. Com veus, a tots els cursos hi ha llengua i matemàtiques, perquè creiem que facin l'especialitat que facin, són dos tipus de coneixements bàsics en la formació del mestre.

De totes maneres, remarquem una altra vegada que tot això és solament en un pla provisional fins que no es reorganitzi tot el que és la preparació del conjunt dels ensenyants.

LA UNIVERSITAT HA D'ASSUMIR LA FORMACIÓ DELS ENSENYANTS

Durant tota l'entrevista heu anat repetint que solament es tracta d'una mesura provisional, és, però, la més adequada?

Com ja t'hem dit, això són solament solucions parcialitzades a tot el buit que hi ha en la formació del professorat, el que

cal és un estudi molt aprofundit sobre com la Universitat assumeix la preparació professional dels futurs ensenyants.

En la mesura que, teòricament, la Universitat prepara BUP i les Normals tindriem de preparar tota la formació bàsica del nen i que hi ha aquest buit dels 11 als 14 anys, que hem assumit les Normals, nosaltres veiem que caldria un replantejament de Normals i d'Universitats. I també en la mesura que la nostra proposta inclou que els mestres han de tenir un nivell universitari, amb tot el que això comporta, creiem que imposem una solució parcial, però que no estem absolutament convençuts que sigui la solució millor sobre el que ha de ser la formació del professorat a tots els nivells.

¿Heu pensat en possibles contactes Normals-Universitats?

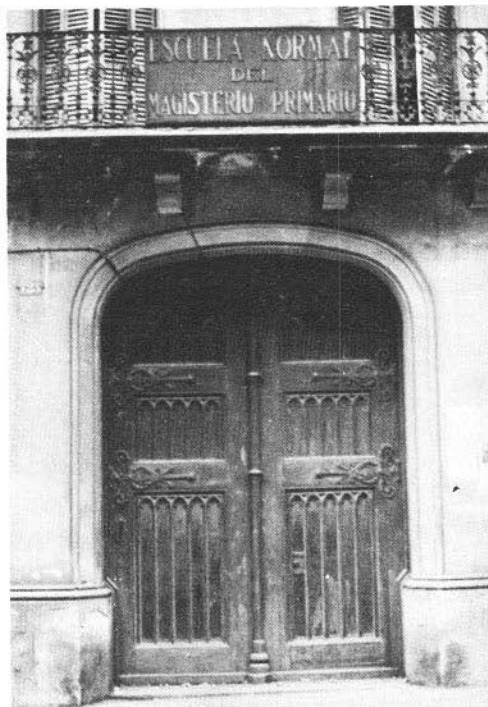
En la mesura que veiem que això és una solució parcial, volem que hi comencin a haver vincles entre la Normal i les actuals Universitats, perquè de la formació d'especialistes de 2a. etapa no en sigui solament responsable la Normal sinó també la Universitat.

En aquest aspecte, actualment ja s'han establert alguns vincles, ja sigui amb professors comuns que imparteixen classes als dos llocs o amb la possibilitat que aquest any alguns alumnes de la Normal facin ja algunes matèries a la Universitat. Esperem, però, que a partir d'aquí es vagi veient el que significa una reorganització generalitzada.

Respecte el que heu dit de la necessitat d'una reorganització generalitzada del sistema de preparació dels ensenyants, ¿heu pensat o esteu treballant en alguna alternativa vàlida per a un futur proper?

En principi no tenim cap idea feta sobre cap alternativa concreta, el que sí veiem són dues possibilitats, una seria fer els estudis tècnics, científics i teòrics a la Universitat i després fer un any de preparació pedagògica i didàctica.

Això seria, però, una solució transitòria o de traspàs d'un sistema a l'altre, que podria consistir en la creació d'una Facultat de Ciències de l'Educació on hi haguessin les matèries de nivell científic i teòric lligades directament als diferents departa-



ments que treballessin aquestes matèries.

¿No es podran sentir subvalorats els futurs mestres que facin 1a. etapa respecte els que facin 2a.?

Un dels criteris que tenim més clars és que l'ensenyament no té més importància perquè s'hagi de desenvolupar a nivells més elevats, sinó que l'ensenyament té la mateixa importància a tots els nivells.

No voldríem que ni els mateixos alumnes, ni la societat creguessin que el fet de dedicar-nos més intensament a la 1a. etapa signifiqui una disminució de la valoració de la titulació. Nosaltres creiem que en aquests moments un mestre ha de tenir una preparació tant profunda com la que pugui tenir qualsevol especialista en qualsevol matèria. El que pensem és que el seu tipus d'àmbit és diferent i que socialment li ha de ser reconegut igual que a un senyor que està donant una gran lliçó a la Universitat.

REESTRUCTURACIÓ D'ASSIGNATURES

¿Heu fet alguna altra modificació a l'actual pla d'estudis?

Una altra modificació ha estat la reduc-

ció d'assignatures per curs, ja que fins ara ens trobàvem que les Escoles Normals havien de sufragar alguns dels dèficits de preparació que porten els alumnes dels estudis anteriors i que per altra banda no es tractava solament de repetir les matèries que ja havien estat estudiades al batxillerat, sinó que també hi havíem d'introduir altres matèries de tipus professional i ens trobàvem que a cada curs hi havia assignatures que eren molt difícils d'assumir pels alumnes.

¿Quin criteri heu seguit a l'hora de suprimir assignatures?

No n'hem pas tret d'assignatures, el que passa és que de vegades la mateixa assignatura estava repetida entre 2n. i 3r. Aleshores el que hem fet ha estat posar-les en un bloc en un curs. Per exemple, ara a 1er. hi ha pedagogia i psicologia, a 2n. psicologia i a 3r. pedagogia, mentre que abans hi havia pedagogia i psicologia als tres cursos. Això permet que es facin moltes més hores de cada matèria.

El que hem fet ha estat globalitzar d'una altra manera les assignatures a fi que possibiliti treballar més cada curs en una matèria concreta.

De moment, però, mentre no s'arribi a la reorganització que planteja l'equip de direcció de l'Escola Universitària del Professorat de St. Cugat, mentre la Universitat no assumeixi el seu paper en la formació de l'ensenyant i mentre els plans d'estudi no s'elaborin a partir d'unes institucions englobades en un marc autonòmic, les Escoles Normals hauran d'anar tapant forats, encara que oficialment no se'ls aprovi, per tal d'oferir als futurs ensenyants allò que realment els farà falta per exercir la seva professió d'una manera beneficiosa per al nen.

AVIS ALS SUBSCRIPTORS

El retard considerable amb què els subscriptors d'alguns districtes de Barcelona reben PERSPECTIVA ESCOLAR, i fins i tot en alguns casos, el fet de no haver rebut encara els números 16, 17 i 18, no és imputable a l'administració de la revista, sinó a les vagues de correus dels últims mesos. PERSPECTIVA ESCOLAR ha intentat paliar aquesta deficiència de correus enviant el número 18 als districtes més afectats per mitjà d'una agència de distribució, malgrat la despesa que això li suposava.

Bibliografia a tenir en compte a primera etapa

M. CASAS, O. JANER, J. M. MASJUAN I GRUPS DE TREBALL
Les Ciències Socials a la 1a. etapa d'EGB
Publicacions de «Rosa Sensat», Barcelona 1976

Ens dona matèria perquè cada mestre pugui fer la «seva» programació, és a dir, la que realment requereixen els seus alumnes segons el lloc on viuen i on van a l'escola i segons el seu nivell socio-cultural.

Consta de 3 parts, a les quals s'ofereix:

- 1) uns conceptes bàsics de sociologia per al mestre;
- 2) un model d'uns objectius a aconseguir i d'unes activitats per desplegar de cara als nens.
- 3) unes dades estadístiques del país que convé molt tenir a mà;

És una bona eina de treball perquè acompanya la tasca de donar a conèixer al noi la realitat que l'envolta tot desplegant-la gradualment des del carrer de l'escola fins a tot el seu país, passant pel barri, per la localitat, la comarca, etc.

J. M. CORMAND, LL. LÓPEZ DEL CASTILLO, A. PRAT
Programació de llengua a primera etapa
Ed. Biblograf. Col·lecció de Didàctica de la Llengua. Barcelona 1977

Consta de tres apartats i cada un primer dona unes orientacions generals i després unes didàctiques per nivells. Els apartats són: Llenguatge, Morfologia i Fonologia-ortografia.

A l'apartat de Llenguatge tracta la comparació, la sinonímia, els nivells de llenguatge, la derivació, la composició.

Al de Morfosintaxi l'estructura de la frase, els diferents tipus de frase i l'estructura de la llengua parlada.

I al de Fonologia-ortografia les elisions per contacte de paraules, les variants combinatòries dels fonemes consonàntics i grafies, amb una molt completa informació sobre els punts més conflictius de la fonologia catalana; tot això de gran utilitat per al mestre.

A. ALMATÓ I R. FOIX
Programació de Matemàtica a 1a. etapa
Publicacions de «Rosa Sensat». Barcelona, 1977

Comprèn tots els aspectes de l'ensenyament de la Matemàtica a 1a. etapa, des de la Lògica i Conjunts fins a la Geometria passant pel Càlcul, Situacions, problemes,

etcètera, amb una dedicació molt equilibrada a cada un d'aquests aspectes, evitant així que se n'oblidi algun, com tantes vegades passa si es segueix tan sols un determinat llibre de text.

Dins de cada aspecte i per a cada curs presenta uns continguts a donar als alumnes en forma de nivells per assolir i uns objectius didàctics; així assegura tant els conceptes que cal adquirir com els mecanismes que cal dominar, que és el que constitueix l'estudi de la Matemàtica.

És molt necessari per a les escoles a fi d'obtenir l'engranatge precís i ben encaixat entre cada un dels nivells, cosa imprescindible en matemàtiques, on cada pas que es dona depèn de l'anterior.

Col·lecció «Llibres de Consulta Teide», Ed. Teide, Barcelona

Sèrie de llibres de Ciències Socials i Naturals, a partir de 3r. curs.

Són molt vàlids per tenir a la Biblioteca de classe. Són ben documentats, ben presentats i solen agradar als nens.

Cal tenir en compte, això no obstant, que els falta connexió amb la realitat immediata del noi. Els temes resulten llunyans i molt generals.

BTJ i BT

Biblioteca de Treball

Editorial Laia

La col·lecció BTJ i BT —per 1a. i 2a. etapa respectivament— està formada per fascicles realitzats normalment amb la participació d'uns mestres i d'uns alumnes.

Cada tema és ben concret i delimitat; és de molt d'interès. Bones i abundants fotografies il·lustren el text breu, clar i de bona finalitat científica i pedagògica.

És l'única obra que existeix d'aquest tipus i és de desitjar que a les classes de les nostres escoles es tingui aquesta enciclopèdia escolar com a llibre de consulta i eina de treball individual i de grup, perquè és cert que el noi hi treballa de gust. És quelcom a la seva mida, que se li va engrandint de mica en mica perquè el porta a interessar-se i a descobrir moltes altres coses.

*Encara que molt sintetitzat, és molt vàlid el punt que la publicació *Per una Nova Escola Pública Catalana*, de Rosa Sensat, dedica a «Documents sobre hàbits i valors», a les pàgines 106-109.*

Està distribuïda en dues parts:

A) *Delimitació d'hàbits i valors*, on s'exposa com es desenrotllen al grup classe 1) la col·laboració a la classe, a l'escola, al poble o barri; 2) l'estimació; 3) la confiança; 4) la desmitificació i el judici crític; 5) l'exigència en el treball, en la convivència; 6) l'autocontrol, 1.

B) *Creació d'actituds, sentiments, hàbits i conducta en el nen de 1a. etapa*, on es suggereixen unes normes d'actuació per aconseguir aquells hàbits i valors d'A); normes per la classe, per l'escola, pel pati i normes per l'assemblea, que és l'acte social propi del grup classe.

Tot plegat dona una pauta per l'actitud humana fonamental a prendre el mestre davant dels seus nois i les regles de joc del desplegament de cada noi dintre del grup i del grup com a tal.

Cal prendre's molt seriosament tota aquesta vessant tan important si es vol treballar amb una mica d'eficàcia a la classe.

JOSEP TIÓ I JOSEP M. CORMAND

d'Assessoria de Didàctica del Català de «Rosa Sensat»
 «El Castell d'Iràs i no Tornaràs» (guia didàctica i llibre del noi)
 Collecció «Molí de vent»
 Editorial Casals. Barcelona 1977

Fet per als nens castellano-parlants dels primers nivells de primera etapa, es basa:

- 1) en un treball de comprensió i expressió orals, per la prioritat que té la llengua parlada en l'estudi d'una segona llengua;
- 2) en la recerca, a més, d'una identificació amb l'esperit i la cultura d'aquesta llengua a fi que no sigui una llengua d'estudi morta dintre la classe sinó una llengua de vida;
- 3) en un material que tot i tenir rigor metodològic, sigui fàcil d'utilitzar i doni moltes possibilitats.

Tot el treball gira a l'entorn de la narració del conte d'«El Castell d'Iràs i no Tornaràs» —un dels més coneguts de la nostra rondallística.

Després de cada tema hi ha un centre d'interès que hi té relació i així el lèxic es repeteix i s'amplia amb uns elements més actuals i pròxims al noi que no pas els de la rondalla.

En conjunt consta de:

- *guia didàctica*, pel mestre;
- *dibuixos*, amb els quals el noi pot seguir la narració com en una pel·lícula;
- *lectura i escriptura*, que és una iniciació basada en la identificació de grafies i dibuixos.

JOSEP TIÓ, MERCÈ ABEYÀ, CARME CORBERA I JOSEP M. CORMAND

d'Assessoria de Didàctica del Català de «Rosa Sensat»
 «Tres i no res» (guia didàctica i llibre del noi)
 Collecció «Molí de vent»
 Editorial Casals. Barcelona 1977

Fet per a nens castellano-parlants de primera etapa, representa un pas endavant respecte del «Castell d'Iràs i no Tornaràs».

El llibre consta de tres contes. Els dos primers parteixen de la mateixa metodologia encetada al «Castell d'Iràs i no Tornaràs» i intensifiquen progressivament les activitats de lectura i escriptura. El tercer conte introdueix ja algunes variacions; la més important és que, comptant amb els aspectes de lectura assimilats fins ara, pretén d'aconseguir una interacció entre lectura i treball oral: és a dir, que la lectura esdevingui un recurs més per fomentar el treball oral i, alhora, que el treball oral enriqueixi i aprofundeixi el treball de lectura, convertint-lo en una veritable lectura comprensiva.

Programa de sortides i excursions per conèixer Catalunya, de l'Escola Ton i Guida

En el número 11 de «Perspectiva Escolar» se'ns presenten una sèrie d'excursions molt interessants per 1a. etapa amb una breu ressenya de continguts tant geogràfics com humans que es poden estudiar a cada indret, i possibles activitats a realitzar. ■

UNA EXPERIÈNCIA SOBRE LA GESTIÓ DEMOCRÀTICA D'UNA ESCOLA

Vilanova en els anys 60 comptava tan sols amb cinc centres d'ensenyament religiosos —que acollien la major part de nens de la població— un reduït grup d'acadèmies i un sol centre d'ensenyament estatal. En tots ells es donava un ensenyament amb mètodes tradicionals, separació de sexes i d'acord amb la ideologia dominant en el moment.

En aquest context, un grup de pares preocupats per l'educació dels seus fills i coneixedors del Moviment d'Escola Activa que, impulsat per Rosa Sensat s'anava estenent en aquell moment, decidiren la creació de l'Escola Cossetània, que començà a funcionar l'any 1966 amb dues aules de parvulari i amb un total de 40 alumnes.

S'establiren uns principis bàsics d'actuació que tenien en compte la no discriminació econòmica, religiosa, ni lingüística i l'arrelament de l'escola en el context social que l'envolta. Tot sota les orientacions de la Pedagogia Activa, en règim de coeducació i evolucionant amb els nous i més efectius mètodes pedagògics.

La idea que des d'un principi ha presidit pa-

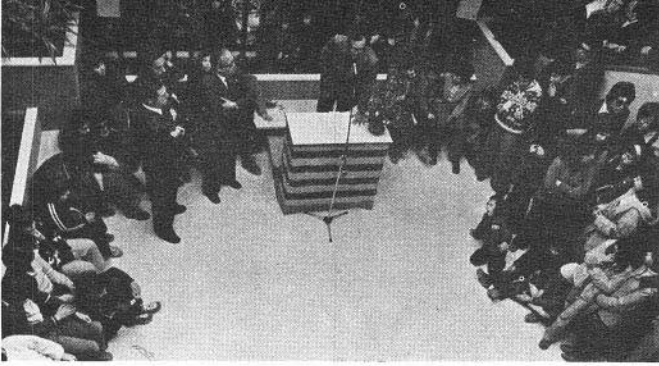
res i mestres és que l'educació dels nens va a càrrec de les dues parts i per tant la gestió del centre escolar ha de ser portada amb plena corresponsabilitat

D'acord amb aquesta idea, es decideix el funcionament amb règim cooperatiu de pares i mestres. Davant la impossibilitat d'una legalització per part dels estaments oficials com a cooperativa única, figura com a cooperativa de consum, però és aprovat en assemblea de l'any 1969 un reglament de règim intern que estableix el lligam i les facultats d'ambdues parts.

Fins aquí no hem anomenat la part més important que integra l'escola, que són els alumnes, els quals, si bé no poden figurar com a socis cooperatius, tenen en canvi un paper rellevant en la marxa i gestió general de l'escola.

S'ha considerat molt important que els nens sentin l'escola com a veritablement seva, que sigui a través d'ella que connectin amb la vida i el món que els envolta i que sigui a la vegada un entrenament de vida col·lectiva, partint de la pròpia classe i passant per tas-





ques comunes que sorgeixen en la vida diària de l'escola, així com la projecció que aquesta pot tenir cara enfora.

El funcionament de les classes permet als nens una autoregulació col·lectiva del seu treball i de les seves relacions amb els companys i amb el mestre. Es regeixen per l'**assemblea de classe**, que s'estableix ja a partir de 1r. d'EGB. Aquesta assemblea intentem que tingui un aire constructiu, de millorament, per això ha de ser dinàmica, encoratjadora i ha d'ajudar l'individu i el grup. Les intervencions cal que siguin de felicitació, autocrítica i de propostes.

Les assemblees de classe escullen els seus delegats que constitueixen, junt amb els representants de l'equip de mestres, el que anomenem **assemblea d'escola**, i que en alguns casos és ampliada amb la participació dels pares. En ella es discuteixen les relacions interclasses, ús dels llocs comuns, tasques, preparació de festes, etc., i s'informa també dels acords presos pels altres òrgans de l'escola.

L'equip de mestres

L'equip de mestres és l'òrgan que agrupa la totalitat del personal docent i no docent que exerceix un treball dintre l'escola. Sobre ell recau tota la responsabilitat pedagògica del centre i és el que ha efectuat sempre els canvis de mètode i ha informat en tot moment als pares de les innovacions que s'introdueixen i el motiu.

És aquest mateix òrgan qui proposa sempre els nous membres que entren a formar part de l'equip.

Es reuneix quinzenalment per comentar, programar i revisar la gestió general de l'escola, a més d'unes sessions preparatòries de curs i de trimestre. En grups més reduïts de treball es porta a terme la investigació pedagògica i la concreció dels programes.

Per realitzar una tasca pedagògica i d'investigació efectiva és important l'estabilitat de l'equip de mestres, així com la responsabilitat concreta que hi té cadascun dels seus membres.





Assemblea general d'escola

L'assemblea general és l'òrgan suprem de l'expressió de la voluntat cooperativa i està constituïda per la reunió de tots els seus socis (pares i mestres). En tots els casos és presidida per la Junta Rectora.

La seva finalitat és informar els pares de la marxa de l'escola i pendre decisions sobre pressupostos, plans de treball, compromisos econòmics i altres. Per altra part s'aprova la memòria, balanç i estat de comptes del resultat del curs acabat. És finalitat també de l'assemblea ratificar, modificar i vetar qualsevol acord pres per la Junta Rectora o l'Equip de mestres.

L'assemblea general d'escola s'ha de reunir com a mínim dues vegades durant el curs.

Els alumnes dels cursos superiors són convidats sempre a assistir-hi com a oients.

Junta Rectora

La Junta Rectora es compon de set membres, dels quals quatre són elegits per l'assemblea general de pares per als càrrecs de President, Vicepresident, Tresorer i Secretari i els tres restants són elegits per l'equip de mestres, dos d'ells per a Vocals i el tercer és el Coordinador. Tots els càrrecs són rotatius i tenen una duració de quatre anys renovables per meitats cada dos anys.

Les seves funcions són:

— Estudi i elaboració de pressupostos anuals per presentar-los a l'assemblea.

— Estudi dels plans pedagògics proposats per l'equip de mestres.

— Designar comissions per promoure iniciatives o intentar resoldre problemes de l'escola, d'ensenyament a la ciutat i tenir relacions amb organismes més amplis (Unió territorial de cooperatives, coordinació escolar...).

Equips de treball

Una de les fórmules que més ens ha servit per anar integrant una capa cada vegada més àmplia de pares dins l'escola han estat les comissions de treball que per diverses circumstàncies o necessitats s'han anat creant, com són:

1. Conservació, manteniment i obres.
2. Estudi de pressupostos.
3. Coordinació escolar.
4. Esports.
5. Teatre i esplai.

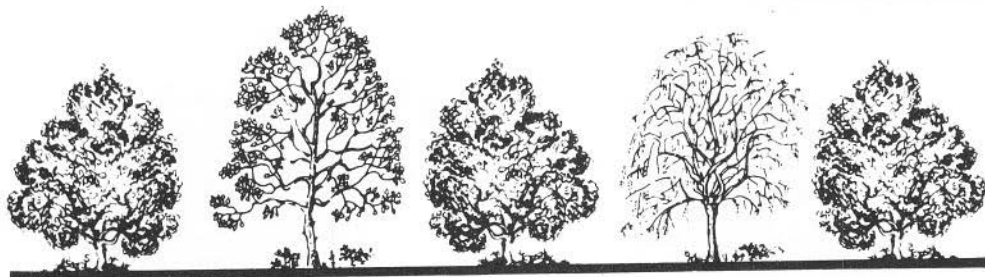
Aquestes comissions formades per pares i mestres han estat darrerament ampliades amb la inclusió d'ex-alumnes.

L'escola, des del seu començament en uns reduïts locals d'un dels barris més densament poblats fins a la inauguració d'unes noves instal·lacions dins el mateix barri que va tenir lloc el proppassat curs —instal·lacions finançades i acondicionades pels propis pares que confiaven rebre del MEC els recursos necessaris— ha estat moguda pel mateix esperit. És per això, que al llarg d'aquests onze anys d'existència hem anat experimentant i aprofundint el que avui és una realitat per a 410 alumnes i un total de 275 pares i mestres cooperativistes: la participació de tots els estaments del mitjà educatiu que fins ara ha estat possible d'integrar en el funcionament de l'escola.

Esperem que en un futur, que cada cop veiem més pròxim, s'estableixi definitivament el marc democràtic que ens permeti assolir l'ESCOLA PÚBLICA integrada dins la Generalitat de Catalunya.

**Fina SERRA, Assumpta BAIG,
Carolina ORRIOLS**

De l'equip de mestres
de l'Escola Cossetània



El perquè del coneixement de la Natura

En aquesta exposició didàctica de l'estudi d'un bosc voldria enquibir quelcom més que una simple classe donada als nens fora de les parets de l'aula. Voldria fer arribar tot un munt d'intencions que jo si més no pretenc transmetre a la quitxalla quan els «trec al bosc» per fer una classe de Ciències Naturals.

Haureu observat que d'un temps ençà hom sent a parlar molt d'ecologia, de factors i causes de trastorns de cert ecosistema... Això és important. És important sensibilitzar, denunciar i àdhuc lluitar per posar de manifest les greus conseqüències de les grans aberracions dutes a terme contra la meravellosa estructura natural.

Però si això és important, és molt més urgent aportar solucions a aquest aldarull que malmet i transtorna el paisatge que ens envolta. I això no és gens fàcil. Si rumiem una mica ens adonarem que de solucions prou que se'n proposen, però tot i així la seva posada en pràctica es veu encara molt llunyanca i fins i tot encara són poques les solucions que es proposen enfront de la gran escalada de desgavells.

És per això que penso que no està solament a les nostres mans la resolució dels grans problemes i que cal confiar en els vaillets que puguen i als quals deixarem un bon paquet d'emboïcs per resoldre.

I és també per això que crec que les Ciències Naturals a la primera etapa han de ser quelcom més que la transcripció d'una llista llarga de noms, un saber on classificar cada cosa o el coneixement exhaustiu d'una espècie determinada...

Al meu entendre, no és només l'esperit de crítica, per altra banda prou important, que hem de desvetllar en els infants, sinó l'esperit de lluita per trobar solucions o posar-

les en marxa a partir d'haver convertit cada un dels problemes en una qüestió vital, de dependència i per la qual valgui la pena d'aportar no solament grans programes reivindicatius sinó l'acció continuada i senzilla que cada un pot aportar diàriament ocupi el lloc que ocupi i dins de qualsevol professió.

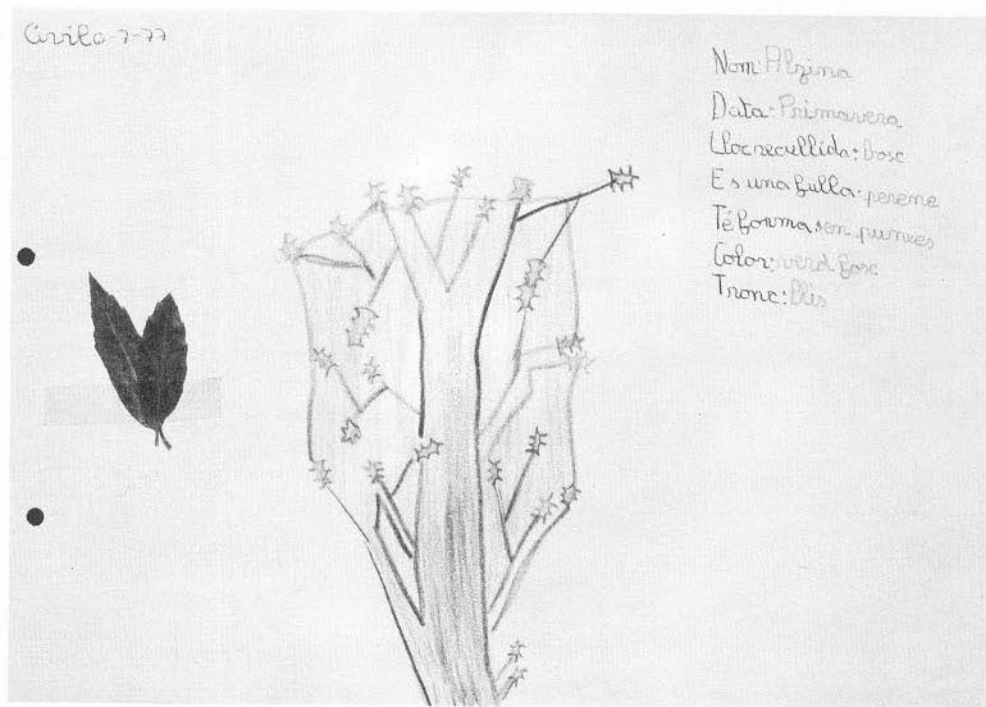
He parlat de dependència i no ho he fet perquè sí. Crec que és bàsic crear en el nen un sentit constructiu de dependència envers la Natura.

És imprescindible que el nen conegui, estimi i estigui sensibilitzat vers la Natura però també és necessari que se senti implicat i responsable en tot allò que la degrada i la destrueix.

És important que a la llarga sàpiga cada un d'ells la incidència que pot tenir la seva firma en l'aprovació o desaprovació de la instal·lació d'una nova central nuclear o de la tala d'un bosc. No cal que tots siguin dirigents polítics o grans industrials, però cal que tots tinguin consciència que d'alguna manera poden o no afavorir el gran nou desgavell ecològic.

És possible que els nens no entenguin què és una central nuclear o la importància de la tala d'un bosc, però gràcies a experiències fetes a classe, a la detinguda observació de fenòmens biològics senzills, al contacte directe amb un ecosistema, poden adonar-se de la meravellosa interdependència vital que existeix a la Natura. Poden, sobretot mitjançant l'activitat del mestre, descobrir que la imatge de l'home com a «rei omnipotent» de la Natura no té cap sentit, ja que la vida pot subsistir en el nostre planeta sense la presència d'aquest «reietó», imatge creada gràcies a certs interessos que no ens són del tot aliens. Poden veure també que l'home pot molt bé deixar d'existir si trenquem les cadenes ecològiques que avui com avui ens permeten de viure.

Tot aquest preàmbul em sembla imprescindible



ble si volem entendre de debò el rerafons d'una didàctica que, a primera vista, ens pot semblar simplement la manera de portar a terme una classe fora de l'escola amb l'únic propòsit de posar els nens en contacte amb un espai obert pel fet que ens manquen patis o zones verdes, cosa per ella mateixa prou important, però que al meu entendre no és ni de bon tros la idea primordial de la visita a un bosc.

LA VISITA AL BOSC

Situem-nos a 3r. o 4t. de bàsica.

Vosaltres veureu, al cap de poc temps de conviure amb els nens a la classe, a quin nivell es troben per fer el treball que proposeu.

Ens hem proposat de visitar un bosc. Però un bosc és un ecosistema molt complex i cal que centrem molt bé allò que volem que els nostres nens descobreixin...

Podem observar els fruits (d'això en parla un BT), podem observar els ocells (trobarem moltes coses al llibre dels ocells de les terres catalanes d'en Maluquer), podem observar el sòl, les molses, els insectes...

Jo proposo d'observar el bosc com un gran ecosistema on conviuen diversos éssers vius condicionats d'una o altra manera per agents externs: la freqüència de la pluja, l'altitud, el sòl...

Però no ens espantem davant aquesta idea que en principi ens pot semblar certament complicada. Del que es tracta no és altra cosa que els nens, al marge de l'adquisició d'uns quants coneixements diguem-ne instructius —no cal'pas que siguin gaires— surtin imbuïts amb la idea i el coneixement de l'eficaç interdependència d'una sèrie d'elements, vius i no vius, que fan possible l'existència de la «comunitat» que anomenem bosc.

Per dur a terme l'estudi del bosc hem de diferenciar tres etapes de treball:

- 1a. Treball preparatori.
- 2a. Treball sobre el terreny.
- 3a. Treball de recollida i posada en comú de les observacions realitzades.

El treball preparatori

En primer lloc caldrà que el mestre conegui el bosc que haurà de visitar amb els nens.



Sempre que sigui possible aquest bosc hauria d'estar situat no massa lluny del lloc de residència dels nens. Això ens permetrà, a més d'abaratir el cost de la sortida, que els nens tinguin una major oportunitat de tornar alguna altra vegada, potser acompanyats d'amics o familiars, al mateix bosc. El nen tindrà, doncs, oportunitat de recordar allò que ha après i probablement en farà partícips als seus acompanyants.

El pas següent en la preparació de la sortida serà la recollida o elaboració del material que els nens hauran de menester durant la visita al bosc, per exemple: fulls que els nens ompliran amb les observacions que realitzin, diaris per col·locar les fulles que recullin, pots de vidre per recollir insectes, bossetes de cel·lofan, etc...

Però sobretot és important que el mestre elabori un programa amb tot allò que voldria que els nens observessin i amb els treballs concrets que el duran a aquests aprenentatges.

I ja és arribat el moment de motivar els nens i d'encetar el treball que culminarà amb la sortida.

La motivació ens pot venir donada pel tema que treballem en aquell moment. Per exemple, si parlem de l'agricultura podem comen-

çar a qüestionar els nens sobre què passa amb les plantes que no sembrem ni reguem... Com creixen? Com sobreviuen?

Si treballem la ramaderia podem plantejar qüestions que encuroseixin els nens. I els animals grans o petits que cap home no els porta el menjar ni l'aigua? No construïm estables per a aquests animals. On s'aixoplugen, doncs, quan les circumstàncies els són adverses?

Si el que estem fent a la classe no ens permet de fer el pas cap a la motivació o no sabem com fer-ho, podem recórrer a la lectura i comentari d'algun text triat prèviament que ens inciti tots plegats i ens dugui a sentir la necessitat de visitar un bosc i veure què hi passa.

Per exemple, a la revista «Cavall Fort» en trobarem alguns de curtets i força interessants que ens poden ser útils.

Ja tenim els nens motivats. Però, ¿com enfocuem ara el treball que farem al bosc?

Jo proposo el següent: Dividim el bosc en estrats. Cada estrat comprendrà les plantes que un cop adultes arribin a una determinada altura.

Aquest planteig és, en alguns casos, una mica ambigu, però ens pot servir per centrar el treball dels nens.

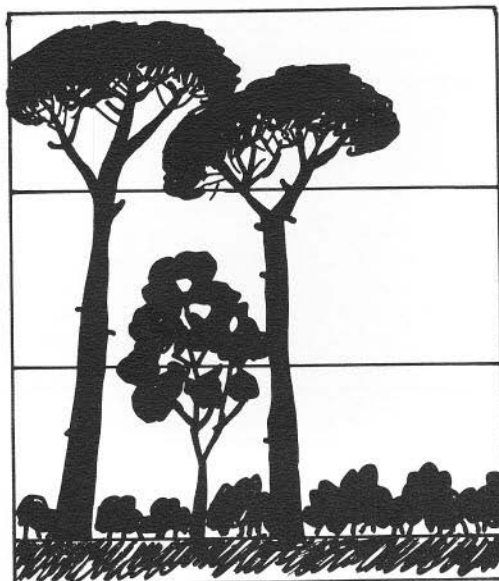
Altures

Hem de mirar enlaire per veure el final de la planta

Aproximadament l'altura del nen

Entre el turmell i el genoll

Arran de terra

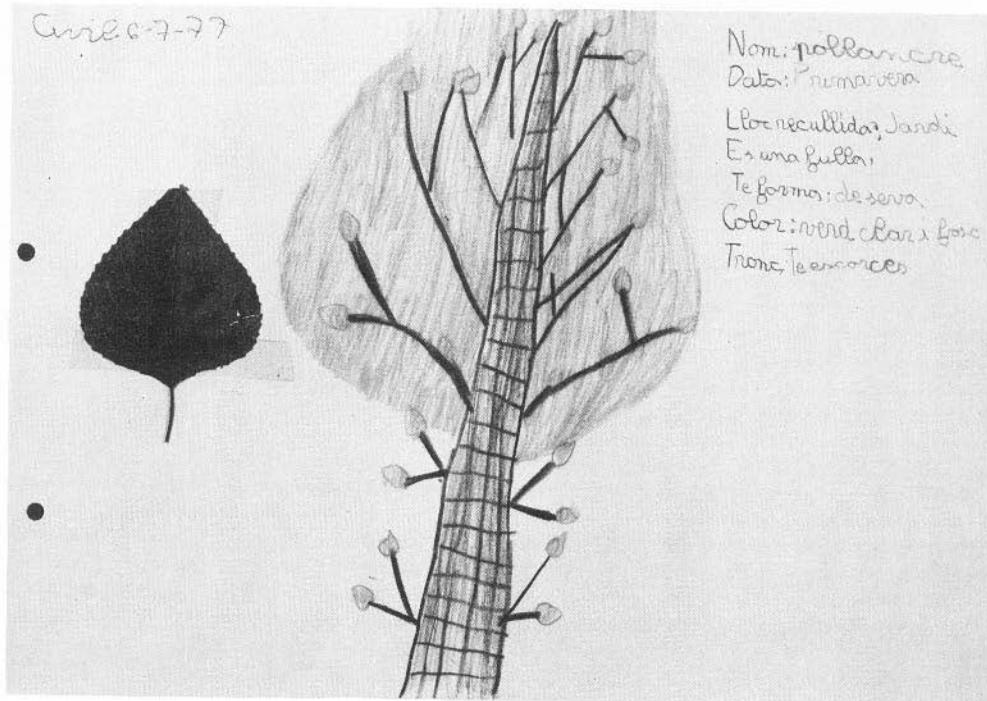


estrat dels arbres

estrat dels arbustos

estrat de les herbes

estrat de les moltes



Un cop plantejada aquesta divisió del bosc en estrats no ens cal sinó fer grups de treball cada un dels quals tindrà cura durant la visita al bosc de l'estudi i observació d'un sol dels estrats, amb la qual cosa evitàrem una excessiva dispersió en els nens. Això no obstant, res no ens impedirà una vegada al bosc de fer parar atenció en aquest o aquell grup sobre algun fet remarcable i que sigui d'interès comú.

El treball sobre el terreny

Ja som al bosc. Primera advertència: **no hem de malmetre res.**

Si tenim prevista la recollida de material, aquesta serà discreta. Per exemple, si volem agafar fulles que ens permetin després identificar determinada planta, aquestes fulles les agafarem o bé de terra o bé d'alguna branca que ja trobem esqueixada, o bé d'aquells brotets que creixen a les parts més baixes de la planta. En tot moment evitàrem de lesionar el borró terminal d'una tija ja que és el lloc de creixement en altura de la planta. Els equips ja poden posar-se a treballar. Ara podríem dir que és el moment de la

feina més activa del mestre. I és que el mestre ha d'anar d'un equip a l'altre per moltes raons, entre les quals evitar que els nois s'allunyin massa, per vigilar que realment no malmeten res, però sobretot perquè no es deixin perdre res d'allò que prèviament ens hem proposat que observin i aprenguin.

En primer lloc cal que els nens de tots els grups posin una mica d'atenció al conjunt.

1. ¿Com és la terra on creixen les plantes: seca, humida...?
2. ¿Hi ha un sotabosc espès o bé hi ha poc sotabosc?
3. ¿Els raigs de sol arriben a tot arreu o bé és un bosc ombrívol?
4. Sentim cantar els ocells? ¿Podem diferenciar cants distints?
5. ¿Si callem tots, podem sentir alguna remor? És el vent? És algun animaló?
6. ¿Per arribar al bosc hem hagut de pujar o de baixar?

I després, equip per equip:

El de les molles. — Primera dificultat: no tot allò que bategem com a molles ho són. Hi ha una bona part de líquens. Podem o no dir aquests nom als nens, però en tot cas els



aclarirem que allò no són molses. (Els líquens són d'un verd grisós, alguns totalment grisos o bé amb algunes zones blanquinoses, solen trobar-se damunt les roques o a l'escorça dels arbres).

Segona dificultat: les molses fan flor? D'entre algunes molses és possible que en veiem sortir alguna, però només cal observar detingudament, separant una mica la molsa al voltant de la flor per aclarir que la flor pertany a una altra planta. Les molses, doncs, no fan flor.

I quins animallets trobem entre les molses? Llimacs, cargols, formigues que ponen els ous sota terra, cucs de terra... tots ells animals que per una raó o altra necessiten humitat, i les molses són humides, es troben en abundor als llocs ombrívols del bosc, sota els arbres que les protegeixen del sol...

El de les herbes.— Les herbes tenen tiges verdes i flexibles. Potser en aquest estrat trobarem falgueres. Mirem les falgueres per darrere: hi veiem tot una sèrie de piquets, com si els hagués sortit una granissada. Això és molt interessant. Agafem-ne algunes per ensenyar-les als companys quan siguem a l'escola. No cal que ara ens volguem explicar per què serveixen aquests granets, però la descoberta és interessant i quan a d'altres cursos estudiem aquestes plantes recordarem que un dia, al bosc, ja les havíem descobert.

De les herbes surten moltes flors. Són petites, però tenen colors brillants i bonics. Són atractives. Els insectes s'hi acostaran sens dubte, atrets per la coloraina i potser s'emportaran, després d'haver fet un bon àpat dins la flor, una miqueta de pol·len entre les potes.

Podem dibuixar al full un parell o tres d'aquestes flors. Podem posar al costat que els pètals es disposen en forma de creu, o semblen una boca amb un llavi penjant...

Busquem animallets entre l'herba; en podem agafar algun i posar-lo en un pot. A l'escola buscarem en algun llibre si en podem el nom i si no, el batejarem nosaltres mateixos.

El dels arbustos.— Els arbustos tenen el tronc més consistent que les herbes; la majoria tenen un verd amarronat o grisós. Alguns arbustos són baixets, però d'altres són més alts que nosaltres. Cal que aprenguem a reconèixer com a mínim dos dels

arbustos més abundants en aquests bosc. Potser el bruc o el boix; tal vegada l'arboç...

Recollim-ne algunes mostres per als companys que estudien un altre estrat.

Mireu! entre els arbustos hi ha teranyines. Les han fet les aranyes per caçar insectes. Els insectes volen molt per aquest estrat tot anant cap a les flors o bé anant a deixar els ous sota les fulles o entre l'escorça dels arbres.

Potser hi ha alguns arbustos que tenen uns bonics fruits vermells. A alguns animallets del bosc els deuen agradar aquests fruits. Algun ocell en menjarà i després, en deixar els seus excrements en alguna altra part del bosc hi deixarà les llavors que no ha pogut pair i en sortiran nous arbustos.

Els dels arbres.— No trobem gaires arbres diferents, gairebé tots són de la mateixa classe. N'hi ha molts, tants que podem batejar el bosc amb el nom d'aquests arbres:

són roures, doncs serà una roureda;

són pins, doncs serà una pineda;

són alzines, doncs serà un alzinar.

Cal mirar bé la fulla i agafar-ne mostres per als companys. Per la fulla reconeixem l'arbre.

Hi ha fruits als arbres? Recollim-ne alguns. A la classe els observarem.



46 Algú fa una descoberta. Els roures tenen uns fruits rodonets. Però si el roure dóna glans! Obrim un d'aquests fruits. Dins hi ha cuquets. Algun animallet ha posat aquí els seus ous, ben protegits dins d'aquesta boleta i en sortiran les cries, que s'alimenten de l'arbre on les han deixat, són paràsits. Busquem-ne més. Sota les fulles verdes potser també hi trobarem algun grupet d'ous. I si aixequem una mica d'escorça d'un arbre vell? També està ple d'animalons que van amunt i avall i raten contínuament la fusta. Vet aquí perquè els pica-soques tenen tant d'interès a picar la fusta dels arbres! Com que a dins troben el menjar...!

Treball de recollida i posada en comú

Ja hem fet la sortida. Tornem a ser a l'escola i cal posar en ordre tot allò que hem vist i treure'n conseqüència.

En primer lloc proposarem la confecció d'un mural.

Cada grup ha observat i après una munió de coses sobre l'estrat que li calia estudiar, amb l'ajuda del mestre.



Ara és l'hora de fer-ne partícips els altres companys.

Agafem un tros gros de paper d'embalar i hi anirem enganxant tot allò que cada grup haurà dibuixat i pintat. Molses, llimacs, aranyes, ocells, arbres... tot s'anirà enganxant ordenadament sobre el paper-mural.

Seguidament cada grup explicarà als companys, oralment, tot allò que ha dibuixat per transmetre el que ha après i observat a cada un dels estrats.

És feina del mestre fer parar atenció en certs fets importants:

1. Vegeu, les aranyes atrapen i mengen insectes. Els insectes s'alimenten del suc de les flors i ponen els ous a la fulla o l'escorça dels arbres. Alguns els ponen dins la terra humida.

Els insectes també fan la feina de pollinitzar les flors. Alguns ocells s'alimenten d'insectes... Quina meravella, tots condicionen la vida dels altres dins del bosc. Els arbres fan ombra i mantenen la humitat.

Els cucs de terra foraden la terra i l'aire entra pels forats que ells fan. Els llimacs i els cargols es mengen les fulletes tendres de les herbes i aquestes creixen més altes perquè se'ls treu un pes de sobre...

Només ens resta plantejar preguntes encertades per aconseguir els nostres objectius i fer-ne resums entre tots que copiarem acuradament per entendre què representa, què és un ecosistema.

2. ¿Què passaria si de cop i volta desapareguessin tots els ocells del bosc?

Recordem que els ocells eliminen insectes (són el millor insecticida), però també men-



gen fruits vermells i transporten les llavors d'un cantó a l'altre...

3. ¿Què passaria si eliminéssim tots els insectes?

Recordem que alguns ocells s'alimenten d'insectes i que aquests fan una acurada feina d'esporgada en les plantes dels boscos.

4. ¿Què passarà si tallem tots els arbres del bosc?

Recordem que els arbres fan ombra i per tant mantenen la humitat tot evitant que el sol assequi excessivament la terra. Adéu molques, llimacs, cargols, cucs...

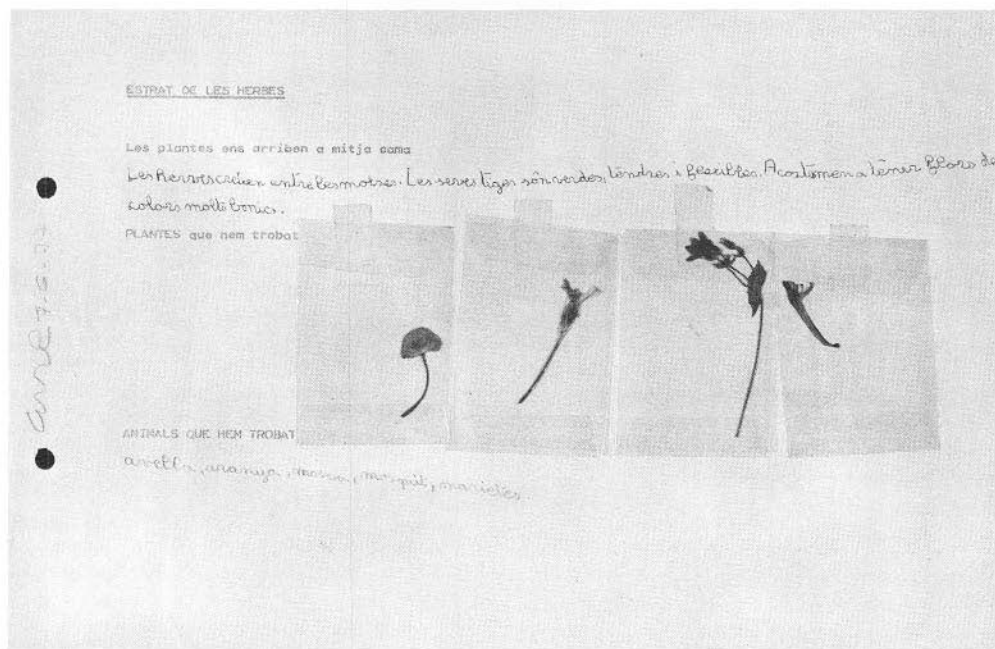
Podem suggerir infinitat de preguntes com aquestes i recollir les que proposin els nens. Les conclusions que traureu entre tots no sempre seran exactes, ja que mancaran sempre elements sobre els quals no cal insistir (transformació de matèria orgànica morta, aprofitament de detritus, transformació del sòl, etc.), però ens permetran treure conclusions prou interessants i que posaran en evi-

dència la interdependència dels elements que componen un ecosistema com el bosc. I més encara, si sabem dirigir bé les preguntes i encaminar prou correctament les respostes, arribarem a la conclusió que l'home no pinta res en el desenvolupament d'un ecosistema, i en canvi pot influir molt seriosament en la seva destrucció.

Les premisses ja estan proposades; només cal deixar que els nens en treguin conclusions, i potser ens sorprendrà veure com entenen el perjudici que representa abandonar alegrement deixalles en un bosc, tallar els arbres o convertir un bosc en un lloc de diversió motorífica.

A les vostres mans està sensibilitzar els nens i deixar al seu albir prendre posicions personals que, si més no, els duguin a evitar o a paliar més desgavells ecològics.

Marina LLORENS



TANCAMENT DE CENTRES



El negoci de l'ensenyament privat ha perdut una part de la rendabilitat d'anys precedents. Com a factors determinants d'això hem de destacar, a més a més de la crisi generalitzada, un moviment d'ensenyants més reivindicatiu políticament i una força i cohesió més gran del fenomen associacionista de pares. Els ensenyants exigeixen millores substancials en la seva situació econòmico-laboral, però apunten també cap a una dignitat professional més gran i cap a un ensenyament qualitativament millor (limitació d'alumnes per aula, material i espai idonis...). Els pares volen participar en la tasca educativa i, econòmicament, conèixer la necessarietat i legalitat de les despeses que es veuen obligats a realitzar.

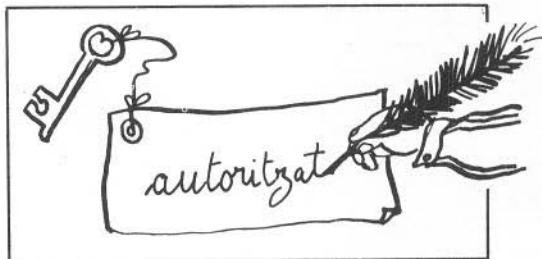
És bastant clar que les tres columnes del negoci de l'ensenyament —retribució baixa del professorat, qualitat deficient de l'ensenyament i cobrament de quantitats addicionals de legalitat dubtosa— van perdent, almenys, la seva seguretat anterior. El pegat de les subvencions, exponent de la falta d'una política educativa profunda, és conjuntural i només respon a l'interès d'uns quants, molt pocs.

En aquest context abunden els centres que procedeixen a assajar fórmules jurídiques incertes amb el professorat a fi de fer repercutir sobre d'ell les càrregues del moment actual. Uns altres centres són més expeditius i s'acullen a les vies legals de tancament i

expedient de crisi consegüent per als seus treballadors.

Els mecanismes legals per fer fronts a aquesta última opció empresarial són clarament insuficients. No és estrany, doncs, que periòdicament tinguem notícies d'actituds testimonials o d'oposició paralegal contra el tancament de centres.

Heus aquí, no obstant això, els aspectes legals més sobresortints.



Autorització prèvia del MEC

Un decret del juny del 1974 exigeix l'autorització necessària del Ministeri d'Educació i Ciència perquè un centre pugui cessar en les seves activitats. Però aquesta autorització sembla que respon més a un actitud formal de control que no pas a un acte veritable de tutela per part de l'Administració.

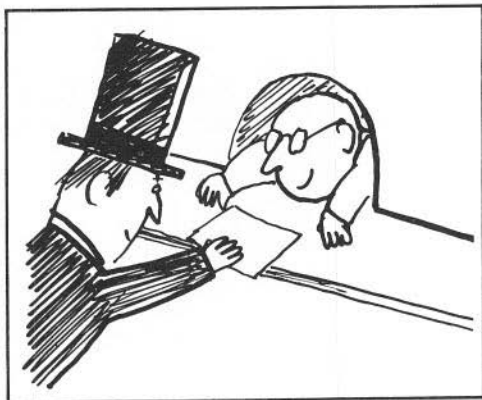
En efecte, el decret indica tot seguit que aquella autorització s'atorgarà sempre que no en resulti un dany de l'interès públic, cas en el qual s'imposarà la pròrroga fins a l'acabament del curs següent.

Però, malgrat la seva debilitat, aquesta disposició no sembla que s'apliqui amb excessiva duresa. «El dany greu de l'interès públic» (al nostre entendre, existeix sempre que en la zona hi hagi nens mal escolaritzats o sense escolaritzar) sembla que no es té en compte amb la freqüència desitjada.

Les parts interessades en la continuació d'un centre, professors i pares, haurien d'exposar sempre les seves raons en l'expedient de sol·licitud de tancament.

Expedient de crisi al Ministeri de Treball

Un cop autoritzat el tancament per part del MEC, el titular del centre ja no respon de la situació de l'alumnat, però sí que ha de continuar responent de tots els seus treballadors.



Per extingir el vincle amb aquests li cal iniciar un expedient de crisi a la Delegació del Treball.

Encara que el control que exerceix el Ministeri de Treball és més rigorós i la possibilitat d'actuació dels interessats està més perfilada —és preceptiu l'informe dels representants dels treballadors—, la realitat és que resulta molt difícil la revocació d'un expedient. En els casos dels centres d'ensenyament la dificultat és extrema, ja que, si bé no és hipotèticament impensable la revocació de l'expedient, se sol·licita la resolució dels contractes de treball per a uns ensenyants que ja no tenen alumnes.

Situació en què queden els treballadors

Per la pèrdua del treball com a resultat d'aquests expedients, la llei concedeix al treballador un premi de consolació que, essencialment, consisteix en:

Un carnet d'atur que pot durar divuit mesos; per tenir-hi dret s'exigeix la cotització mínima de sis mesos dintre els divuit anteriors. La seva quantia econòmica representa un 75 % del sou els dotze mesos primers i un 60 % els sis últims.

Com és obvi, l'Institut Nacional de Previsió paga el subsidi sobre la suma cotitzada i no sobre la suma realment percebuda pel treballador.

Una indemnització que, amb la llei a la mà, pot variar des d'un mínim de quinze dies de sou (i fins i tot, excepcionalment, zero dies) fins a un màxim de dotze mensualitats. La pràctica de les Magistratures, i dins dels lí-

mits expressats, converteix la indemnització en un nombre de dies per any treballat, que depèn del jutgador i del cas.

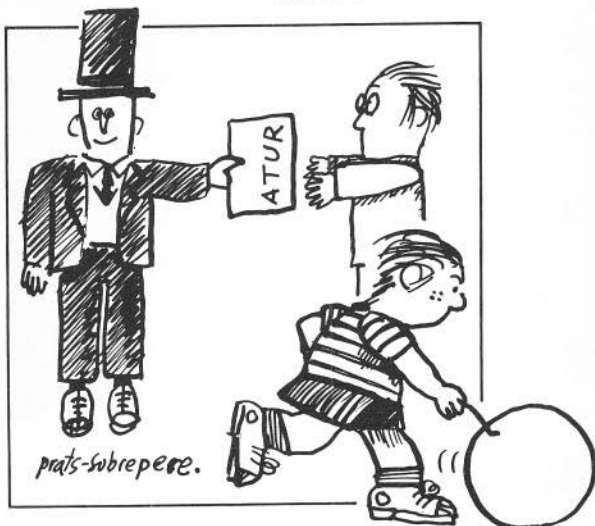
La liquidació de les parts proporcionals de les pagues extraordinàries i de les vacances com en el cas dels cessaments voluntaris. Abunden els casos en què l'empresari diu que no té fons ni béns susceptibles d'embarcament. En aquest cas, el procediment per al cobrament de la indemnització pot durar molts mesos, malgrat que algun dia es farà efectiva ja que subsidiàriament respon el Fons de Garantia Salarial. També, amb una interpretació àmplia, sembla ser que l'esmentat Fons respondrà de la liquidació de parts proporcionals fins al límit màxim de tres mensualitats de sou.

Expedients de crisi d'acord mutu

Un real decret llei del mes de març darrer (la derogació del qual se sol·licita insistentment) va introduir una fórmula abreujada de resolució d'expedients de crisi. Tal fórmula consisteix en la presentació davant l'autoritat laboral del pacte subscrit entre empresari i treballadors per regular la crisi.

Si bé cal l'autorització perquè tingui efecte el pacte, la realitat és que aquesta es concedeix sempre, i amb una gran rapidesa, quan allò que està pactat es troba dins d'unes coordenades normals.

Ramon PLANDIURA



ESCOLA D'ESTIU 1977: MALLORCA

Data de celebració: Del 29 d'agost al 6 de setembre.

Història: 3a. Escola d'Estiu d'una segona època. De l'any 1968 al 1971 es realitzaren unes altres quatre Escoles d'Estiu sota el nom de «Cèlia Viñas». Després hi hagué una pausa d'inactivitat de quatre anys.

Organització: A càrrec d'un grup d'ensenyants.

Financiació: Quotes de mil pessetes. Subvencions de: l'Ajuntament de Ciutat; Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvi; Congrés de Cultura Catalana; Obra Cultural Balear.

Nombre d'assistents: 150 persones.

Nombre de cursos i característiques: 20. De caràcter didàctic per als diferents nivells educatius: preescolar, 1a. i 2a. etapes d'EGB. Cursos monogràfics i tallers. Cicle de conferències pedagògiques.

Horari: Matí de 9.30-13 h. / Horabaixa 16-19.15 hores.

Més informació: Escola d'Estiu. Obra Cultural Balear. C/. Impremta, 1. Ciutat de Mallorca.

OBJECTIUS PROPOSATS:

Ser una plataforma que possibiliti el contacte i les relacions entre els educadors que ara treballen dispersos.
Intercanviar experiències educatives que pu-

guin arribar a les persones amb inquietuds, i amb intenció de donar noves idees i alternatives.

Contribuir al coneixement de noves tècniques didàctiques i dels principis metodològics que són el seu suport (la investigació del medi, la lliure expressió, el sentit crític, etc.).

Relacionar els continguts i mètodes educatius amb l'entorn socio-cultural on es troba l'escola.

Reflexionar sobre el paper del mestre i de l'Escola. Al servei de qui han d'estar?

Donar a conèixer aspectes de la nostra realitat socio-cultural, per tal que els ensenyants puguin orientar millor la seva acció educativa.

VALORACIÓ GLOBAL:

Quant a la gent assistent, ha estat positiva en el fet de donar-los a conèixer noves tècniques didàctiques, i possibilitar el trobar-se un grup d'ensenyants.

Ara bé, ens sembla que els punts que no han pogut realitzar-se: des de comprendre el paper del mestre i del Sistema Escolar, fins a com anar —ara ja— treballant per una Nova Escola al servei de la comunitat; escapen bastant al marc concret de l'Escola d'Estiu.

Els ensenyants mallorquins —així com el de les altres illes—, es renoven poc, i manca prendre consciència dels problemes de l'ensenyament, si no com s'explica que de quasi dos mil cinc-cents ensenyants, només cent-cinquanta assistissin a l'Escola d'Estiu? Poca és la gent que vulgui perdre dies de les seves vacances per renovar-se i parlar d'educació si no l'obliguen o hi està molt interessat!

Però, també, cal dir, que ni el medi socio-cultural de les Illes, ni el seu moment polític concret, ajuden gaire a aclarir aquestes qüestions.

També, a la revisió de l'assemblea final, els assistents parlarem de la conveniència de revisar la funció de les Escoles d'Estiu en general, així com ara estan estructurades, que caldria sortir d'un medi tan tancat com un edifici i passar a investigar la realitat, relacionant-se amb les persones i les situacions concretes. Creiem de totes formes que cal iniciar un procés d'estudi i adaptació a les noves perspectives per part dels organitzadors i assistents a les Escoles d'Estiu.

És important destacar com d'aquesta Escola

d'Estiu 1977 han sortit diversos grups de treball, que ja s'han reunit una vegada, i esperen fer-ho al llarg de tot aquest curs 1977-78, per anar practicant i estudiant aspectes concrets de l'educació (Ciències Socials, Música, Llengua, etc.).

Comissió organitzadora de l'E. d'E.

IV ESCOLA D'ESTIU DE SABADELL

La IV Escola d'Estiu que s'ha celebrat a Sabadell, del dia 12 al 29 de setembre, en el marc de l'Escola Industrial, acaba de finalitzar amb una participació de 350 assistents en total.

Aquest balanç és encoratjador, sobretot si tenim en compte les condicions en què es porta a terme l'Escola d'Estiu en una ciutat tan tradicionalment conflictiva com és Sabadell. Anem a anomenar-les breument:

Començarem per dir que l'Entitat organitzadora (Secció Cultural Pedagògica de la Cooperativa la Sabadellenca) no és una entitat coordinada i estable, amb un pes específic dins del terreny educatiu urbà, ans ben al contrari, està formada tan sols per una desena de persones unides solament per un voluntarisme desmesurat de ser útils a l'ensenyament. No és difícil, per tant, adonar-se que depenen d'aquesta gent tant l'Escola d'Estiu com altres cursets, que d'una manera irregular s'hi intenten oferir al llarg del període escolar, per tal de potenciar un mínim el reci-

ciatge continuat al qual aspirem tots els ensenyants.

Una altra dificultat que cal assenyalar és el sucursalisme que patim, ja sigui per la proximitat de Barcelona, com també per la manca o desconeixement de recursos locals propis. El cert és que els tràmits de contractació del professorat es dificulten sensiblement i impedeixen concretar de manera definitiva els cursets per tal de confeccionar els programes amb temps perquè arribin a tots els àmbits de la nostra ciutat.

Amb aquestes vicissituds s'arriba cada any a la inauguració de l'Escola d'Estiu, amb l'aggravant que periòdicament són menys les entitats que recolzen d'alguna manera aquest projecte, així com també són més precàries o quasi inexistentes les ajudes econòmiques que rebem de part d'altres organismes ciutadans.

No obstant això, l'Escola d'Estiu continua i no de manera rutinària, sinó que s'intenta aconseguir major aprofitament, oferint als participants les màximes possibilitats en la combinació d'horaris i cursets. Amb aquest fi, s'han portat a terme, de manera experimental, l'establiment de dues tandes, la primera del dia 12 al 20 de setembre i la segona del dia 21 al 29; d'aquesta manera eren quatre els cursos optatius (dos per tanda) davant dels dos que es podien fer en les passades escoles. De tota manera tenim la impressió, no confirmada encara pels assistents (cal desglossar el contingut de les enquestes passades als últims dies) que si bé s'han pogut fer més cursets, també és cert que en aquests no ha estat possible aprofundir, a causa de la poca durada dels mateixos (set sessions); així doncs, queda encara a l'aire l'afirmació de si l'experiència ha estat positiva o no.

El que sí podem afirmar és la gran aflluència de mestres i monitors amb què ha comptat l'Escola d'enguany, en la qual han estat objecte de gran acceptació els cursos relacionats amb el Taller de Tècniques Plàstiques, així com els específicament locals com: «Museus de Sabadell i la seva utilització» i «Coneixement de Sabadell», mentre que es va haver de suspendre per problemes en l'equip realitzador «Bases per l'estudi d'una comarca i la seva aplicació a l'escola. El VALLÉS», circumstància que va ser sentida per part de tots.

Un altre aspecte que cal esmentar ha estat la manca d'activitats extra-acadèmiques, que han restat sens dubte l'ambient càlid i inquiet que caracteritza les Escoles d'Estiu. El motiu ha estat el poc èxit que varen tenir l'any passat aquest tipus d'activitats, segurament pel fet que s'havien de dur a terme a hores avançades de la nit i que les dates coincideixen amb el comenament de curs. A pesar de totes aquestes coses, creiem, però, que la IV Escola d'Estiu de Sabadell ha estat en general satisfactòria arribant al seu termini amb la sempre estimulante gresca d'en Jaume Arnella i Rafael Sala que ens varen fer gaudir, a una bona concurrència, d'uns simpàtics moments en què tots vam dansar al ritme de les seves jotes i corrandes populars.

Per últim, ens cal agrair a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona el seu valuós ajut, sense el qual la IV Escola d'Estiu de Sabadell no hagués pogut comptar, segurament, amb aquest substancial nombre de participants.

Anna GALCERAN

Els mestres estatals del Berguedà, un exemple del que no hauria de passar

Hem escollit el cas del Berguedà com un exemple d'allò que resulta de l'actual política de personal del MEC.

Els mestres de la comarca de l'Alt Berguedà, reunits en Assemblea, han redactat un manifest on es denuncia el que ha passat enguany a la seva comarca. De vuitanta-nou mestres només trenta-tres queden a les places de l'any passat, dinou dels quals són de la ciutat de Berga. Ja es té notícia de l'arribada per trasllat forçós de vint-i-set mestres procedents de fora de Catalunya. Les conseqüències en són fàcilment deduïbles: impossibilitat de treball en equip, de tenir una continuïtat del sistema pedagògic, problemes humans dels mestres desplaçats forçosament (tant dels que arriben com dels que són desplaçats), etcètera.

LA VAGA DELS MESTRES ESTATALS

El conflicte de les «escoles en lluita» —que encara no està resolt— ha desencadenat tot un moviment de solidaritat i de reaccions oposades de diferents sectors socials i professionals. Com a conseqüència d'això s'han posat de relleu els dos problemes bàsics que té l'ensenyament avui i aquí: la manca d'escolarització total i l'existència d'un atur generalitzat entre els mestres i llicenciats, amb la manca de llocs de treball.

La crisi de l'ensenyament i la inoperància de la legislació actual per resoldre els problemes que van sorgint ha forçat la mobilització dels pares i mestres, els quals han intentat resoldre els problemes immediats pel seu compte, fet que ha provocat un enfrontament amb altres sectors implicats. Un d'aquests problemes, que és la contractació del professorat per part dels veïns d'alguns barris, ha esperat els mestres propietaris que accedeixen als llocs de treball per casos d'oposició i que provenen en molts casos de fora de Catalunya. La por dels mestres propietaris a una possible generalització d'aquest sistema que podria posar en perill «els drets adquirits» i el seu futur laboral és el que va fer convocar una vaga que va durar dos dies i va tenir una certa importància a la província de Barcelona. Aquest era l'objectiu que perseguia bona part dels mestres que van fer vaga, la qual va ser tixada de «corporativista i antidemocràtica» per les organitzacions sindicals, institucions pedagògiques i organitzacions ciutadanes i de veïns.

Per altra banda, l'«Associació Nacional de Profesores de EGB» —l'antic SEM—, la va voler manipular i capitalitzar, convertint-la en un moviment en defensa de la legislació franquista existent i en contra dels intents democratitzadors de l'ensenyament.

El comunicat conjunt adreçat a la premsa, arran d'aquesta vaga —subscrit per les centrals sindicals CCOO, CSUT, SOC, CNT, UGT, USO i USTEC; la Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona; la Federació de Pares d'Alumnes d'Instituts de Catalunya i Balears; la FAPAC; la Federació de Pares d'Alumnes d'Escoles Públiques; la Federació d'Associacions d'«Amas de Casa»; Coordinació Esco-

lar; Institució «Rosa Sensat», i Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya i Balears—, era dur i contundent. Acusava el MEC de ser el responsable de la degradació en el sector de l'ensenyament i de ser el principal culpable dels conflictes actuals. Exigia una solució immediata al conflicte creat i urgia la participació dels sectors implicats, demanant justícia i respecte als seus drets.

El problema d'aquest conflicte no fou la resposta un xic corporativista o «de cos» d'aquests mestres estatals —lògicament inquiets per la manca de criteris clars i vàlids del MEC i del procés autonòmic iniciat a Catalunya, que pot afectar l'estatus i exigències del funcionariat a Catalunya—; sinó la falsa contraposició d'interessos entre diferents categories del magisteri i entre els mestres i la població, afectada per la crisi escolar, que lluita per la democratització del sector.

¿A qui podia beneficiar aquesta divisió dels mestres i del moviment popular per la democratització de l'ensenyament? Només als sectors contraris a aquesta democratització i a les minories interessades a mantenir els privilegis i «prebendes» de l'anterior situació de l'època franquista. Aquest «búnquer» que va ocupar els càrrecs dirigents del SEM i que encara està instal·lat en alguns càrrecs intermedis de l'aparell burocràtic del MEC —responsable de l'actual caos produït pel franquisme— fou un dels elements més decisius en la proposta de vaga i en l'atac frontal als elements progressistes del moviment ciutadà de mestres.

El problema de la contractació del professorat, que ha aflorat en aquest conflicte i que exigeix una solució amb una certa urgència, no pot ser dilucidat en un asemblea de barri —encara que sigui de pares i mestres— ni resolt a cop de decret ministerial. Necessita ser exposat i debatut públicament, amb profunditat, per tots els sectors implicats, la qual cosa exigeix urgentment una representació organitzada dels ensenyants. Partint del principi que, avui per avui, és prioritari garantir un lloc de treball a tots els mestres que exerceixen a Catalunya, s'hauria de buscar un sistema de reclutament que —en el marc de la Generalitat de Catalunya— fos públic i democràtic. Públic quant a sistema de concurs, o d'altra mena, obert a tothom amb un nivell d'exigència igual per a tots, i demo-

cràtic, en el sentit de la participació de representants de tots els sectors implicats, més l'Administració, i amb la possibilitat de recurs contra la decisió presa. Un element important per discutir aquest sistema és la qüestió dels criteris a adoptar en la selecció del professorat. Criteris a elaborar conjuntament i que haurien de contemplar aspectes d'integració i relació amb el medi on es va a treballar, preparació i capacitació pedagògica, coneixement de l'entorn geogràfic i social de l'escola elegida, etc.

Tot això és un tema llarg i complex, però que exigeix un tractament urgent per part dels mestres, pares, sindicats i organitzacions ciutadanes de cara a avançar i arribar a propostes concretes. El conflicte de les escoles i la vaga dels mestres ha demostrat que era necessari; els mestres aturats i la Generalitat ho exigeixen.

O. JANER

SUPRESSIÓ DE LA «FORMACIÓ POLÍTICA» A BUP, COU I FP

El dia 30 de setembre, el director general d'Ensenyament mitjà va comunicar a les delegacions provincials la supressió de l'assignatura de «Formació política» a BUP, COU i FP. Indubtablement, aquest fet és ben acollit en tant que és una mostra d'obertura i neutralitat a l'ensenyament.

Aquesta ordre implica la desaparició del professorat de l'assignatura, que era nomenat per la «Secretaria General del Movimiento», no existent ja. Com que l'ordre no dona cap alternativa als professors afectats, aquests volen fer un recurs contenciós administratiu contra l'eliminació d'aquesta assignatura i del seu lloc de treball. ■

LIBRES DE TEXT

Un conflicte
econòmic que no ha
fet sortir tot el que podia



Què en pen-
seu de...

Aquest començament de curs un dels molts conflictes que han esclatat en el terreny de l'ensenyament ha estat el de la venda dels llibres de text. El fort del conflicte s'ha donat a Madrid, on una sèrie de llibreters (principalment dels barris perifèrics) van iniciar una protesta amb tancament de les llibreries i es van recloure a l'interior de la seu de l'Institut Nacional del Llibre (INLE), reclamant l'exclusiva de la venda dels llibres de text. El conflicte va motivar la intervenció del governador de la província de Madrid, i un procés de negociació entre editors i llibreters per tal de buscar-hi una sortida.

Vegem com argumenten la seva posició els llibreters:

Ramon Marrugat, president del gremi de llibreters de Tarragona, expressava la seva posició al diari madrileny «Ya»:

«Molt clara: cal posar en marxa immediatament els quatre punts següents: primer, evitar amb tots els mitjans possibles l'augment dels preus actuals dels llibres escolars; segon, que es faci efectiva plenament la prohibició de vendre llibres a les escoles; tercer, aconseguir una intervenció activa de les associacions de pares d'alumnes en aquesta qüestió, i quart, que es compleixi al peu de la lletra l'ordre que prohibia canviar els llibres de text durant quatre anys, amb la qual cosa, entre altres aspectes, s'aconseguiria que els llibres poguessin passar d'uns germans als al-

tres. Amb aquestes mesures, complertes es-
crupulosament, com que se suprimirien els
suborns, s'abaratarien els llibres escolars en
un 40 %.»

Per altra part, el president declarava al diari
«Informaciones» (1-8-77):

«Encara que pugui semblar fals, el canal
més barat de venda és sempre la llibreria, tal
com està demostrat»... «Actualment es porten
a terme converses molt serioses amb els edi-
tors per tal de trobar una sortida a aquest
problema, el qual, pel fet d'haver-hi interes-
sos econòmics molt forts, s'ha convertit en
un vici, però, que d'una manera o altra, cal
resoldre. Mirant el problema des d'una altra
perspectiva, els nens estan acostumats a re-
bre tot el material escolar en safata i arriben
a considerar la llibreria com si fos una far-
màcia, on poques vegades hi entren. Si des
de petits se'ls acostumés a entrar en aques-
tes tendes, es crearia en ells un hàbit a la
compra de llibres, una cosa, al meu entendre,
interessant.»

I Sebastià Fàbregues, president del gremi
de llibreters, feia notar a «Mundo Diario»
(15-9-77):

...«el perjudici que s'està ocasionant als
nostres escolars obligant-los a estudiar amb
uns textos escollits en proporció al marge co-
mercial que s'obté per part de l'editor» ...«La
qualitat dels llibres de text va en sentit opo-
sat a la pressió de venda de l'editor.»

Enfront de les declaracions dels llibreters i
la mediació del governador civil i la participa-
ció dels parlamentaris i representants de di-
versos partits polítics, l'Agrupació d'Editors

de Llibres d'Ensenyament va facilitar un co-
municat que recollim d'«El País» (13-9-77) en
el qual expressava:

«la seva sorpresa per la deliberada omis-
sió dels fets més elementals: a través de
les llibreries es comercialitza el 85 % dels
llibres de text; els intermediaris perceben en
el llibre escolar entre la tercera i la quarta
part de la quantitat que els pares paguen; hi
ha espanyols (juridicament escoles, associa-
cions de pares, cooperatives i econòmats de
consumidors, etc.) que exerceixen el seu dret
a la venda de llibres perquè compleixen els
requisits legals. Les condicions comercials
d'aquest grup d'intermediaris són les mateixes
que les de l'intermediari llibreter, i, per tant,
no produeixen cap encaïment del llibre; hi
ha escoles que aconsegueixen llibres que els
venen determinats llibreters, majoristes o
minoristes, i els editors són absolutament
aliats a aquest comerç; les relacions co-
merçials entre editors i llibreters es basen
en les normes usuales de compra-venda entre
productor i intermediari. Amb tot, l'editor co-
cedeix habitualment crèdit, accepta un per-
centatge de devolucions de llibres venuts en
ferm, i suporta un índex creixent d'impagats.»
Diverses institucions i mitjans de difusió
s'han pronunciat sobre aquest tema espinós,
pel que afecta a diversos interessos. Repro-
duïm l'opinió d'«El País», reflectida en un edi-
torial titulat *Pan y libros*:

«Els editors de llibres de text manegen un
producte gairebé de tan poca durada com la
fruita o la verdura. Només disposen d'un ter-
mini limitat —el primer mes del curs— per



col·locar una producció, la preparació i impressió de la qual els demana un any sencer. A més han de competir entre ells per tal d'augmentar la seva participació en el mercat. Per aquesta raó, l'agilitat en els instruments de comercialització pot ser tan important com la qualitat del llibre a l'hora de donar sortida a la seva producció.

»Durant molts anys, la manca d'agressivitat d'alguns sectors de l'aparell de distribució del llibre —danyat greument per l'atonía cultural de la postguerra i els estralls de la censura— va crear el buit que va "permetre" a les escoles obtenir la llicència fiscal i negociar directament amb les editorials el subministre dels textos. És presumible que aquesta relació directa hagi dut a tractes no transparents, els beneficiaris dels quals poden haver estat els mateixos centres escolars o el personal docent, però en cap cas els alumnes. En qualsevol cas, la responsabilitat per aquesta pràctica es troba massa diluïda per imputar-la exclusivament als editors.

»Els llibreters denuncien aquesta situació i exigeixen que la comercialització dels textos passi sempre pels establiments oberts al públic que són estrictament llibreries. Evidentment fan bé de defensar els seus drets a participar majoritàriament en els beneficis que els marges comercials —uns 1.200 milions de pessetes— de la indústria del text crea.

»Però no és amb criteris gremials de caire medieval com es poden aconseguir els seus objectius: el monopoli de venda al detall d'un article mitjançant una protecció legal ens re-

met als somnis corporatius més que al projecte d'una societat lliura. Serà la seva agilitat, competència, solvència i treball el que els permetrà canalitzar la demanda escolar: una altra solució seria aspirar a una renda oligopòlica de situació difícilment justificable.

»Per altra banda, no sembla sensat que els llibreters difuminin les seves reivindicacions empresarials, en elles mateixes legítimes, mitjançant una falsa imatge de defensa del bé col·lectiu. Així, quan proposen de rebaixar el preu de venda al públic dels llibres en un 25% a repartir per igual entre editors i llibreters, estan sumant peres i pomes. Els llibres de text són per al llibreter una part de la seva xifra de negocis durant una part de l'any. A l'editor de llibres de text se li demana que sacrifiqui el mateix percentatge —el 12,50%— de tota la seva xifra de negocis i sobre un preu que ha estat fixat pel Ministeri d'Educació.»

Una altra part important d'aquest conflicte —la més perjudicada per l'especulació, les irregularitats i les bonificacions per la venda directa dels llibres— està constituïda pels pares. La gratuïtat i la qualitat pedagògica són els dos aspectes que ha desemmascarat aquest conflicte i dels quals surten perjudicats pares i alumnes. Diverses associacions de pares han posat el dit a la llaga. Nosaltres només aportem en aquesta tribuna l'enfoc i intent de solució del problema per part de dues d'elles.

En un comunicat de l'Associació de Pares del col·legi de Crist Rei de Cerdanyola, publicat a «El Correo Catalán» (8-9-77) es deia, entre altres coses:



«Els pares sabem molt bé els guanys que suposa per als propietaris o directors de l'escola la venda de llibres de text, ja que l'any passat van minvar els guanys de la direcció no menys de mig milió de pessetes a causa del control de la venda per part de l'Associació.

»A tot això cal afegir el greu problema que no tots els mestres estan d'acord a donar el mateix tipus d'ensenyament. Mentre els uns escolleixen les editorials més mecanitzants, d'altres es pronuncien per un ensenyament més progressista o més avançat.

»L'Associació de Pares d'alumnes del col·legi de Crist Rei fa una crida a tots els pares i ensenyants per tal de poder discutir i arribar a un acord per tal que l'ensenyament sigui tan homogeni i avançat com sigui possible, sempre per al bé dels nostres fills, alhora que demanem l'ajuda dels centres culturals, vocalies de cultura i associacions de pares de la resta d'escoles de Cerdanyola.»

Els llibreters i pares d'alumnes de Mataró van arribar a una solució de cara a l'adquisició dels llibres escolars, tal com s'explica en un article de «El Correo Catalán» que reproduïm parcialment:

»A iniciativa de l'Associació de Llibreries de Mataró i amb la col·laboració de diverses associacions de pares d'alumnes d'alguns centres escolars, aquesta ciutat es convertirà per al proper exercici escolar com a «centre pilot» contra els tripijocs que en cada començament de curs es produeixen en adquirir els llibres de text; els quals es converteixen en vendes ilegals pel fet que algunes edito-

rials no tenen inconvenient a vendre els llibres directament a alguns directors de centres escolars, mestres o catedràtics, de forma que aquests obtenen comissions suculentas a costa de la quantitat, cada vegada més considerable, de diners que al començament de curs han de desembutxacar els pares a fi d'obtenir els llibres de text nous...

»Fruit d'aquesta situació insostenible s'han unit llibreters i pares per tal de tallar el mal; els primers amb la finalitat de defensar la seva professionalitat i denunciar aquests tripijocs que els són totalment estranys i els pares amb la finalitat d'acabar amb els preus desorbitats dels llibres i la consegüent presa de pèl. S'ha de dir també que alguns mestres aliens al muntatge s'han adherit als llibreters i* pares per tal d'evitar «condicionaments de tipus econòmic» al moment d'elegir els llibres per als seus alumnes.

»Aquesta experiència pilot es muntarà sobre la base següent: els professors escolliran els llibres i en confeccionaran una llista per a les respectives associacions de pares, les quals estaran en contacte amb els llibreters de Mataró a fi que aquests els adquireixin i venguin al preu estipulat per la legislació vigent, de forma que els descomptes existents vagin a parar —després de ser eliminades les despeses de llibreria— al consumidor a través de les associacions de pares.

»Actualment aquesta proposta ha estat acceptada per diverses escoles estatals i no és estrany que d'altres centres tant privats com oficials s'hi adhereixin.» ■





CULLERA de SOPA

exercicis sensorials, d'orientació i de quantitat, per a infants de 4 a 6 anys

Programació i textos
M. Àngels Ollé

Sèrie A - MIDES

Il·lustracions de Pere Prats
EL FORAT (gran i petit)
LA CAPSA (gran, mitjà i petit)
LES MANS (llarg i curt)
LES SABATES (ample i estret)
ELS GEGANTS (alt i baix)
RATLLES (gruixut i prim)

Sèrie B - FORMES

Il·lustracions de Pere Prats
EL CERCLE
EL QUADRAT
EL TRIANGLE

Sèrie C - TEMPS

Il·lustracions de Fina Rifà
DE DIA, DE NIT (el dia i la nit)
LES PARTS DEL DIA
(matí, migdia, tarda, vespre i nit)
LES HORES DEL DIA
ELS DIES DE LA SETMANA
ELS MESOS DE L'ANY
LES ESTACIONS
QUAN ERA PETITA (abans, ara i després)
EL POBRE PAGÈS (ahir, avui i demà)
LA FAMÍLIA MASSATARD
(aviat, tard, sempre i mai)

A mesura que el nen creix va desenvolupant el seu llenguatge. El seu progrés va estretament lligat a les estructures lògiques del seu pensament. Així veiem que el seu vocabulari s'omple dels noms de les coses i també dels noms dels accidents de les coses, i de totes aquelles paraules que l'ajuden a situar-los en l'espai i en el temps.

L'objectiu d'aquesta col·lecció no és altre que el de portar al món dels contes aquelles vivències que el nen està fent seves amb els exercicis sensorials —mesura i forma—, d'orientació en l'espai i en el temps, i de quantitat, que les escoles proposen als infants en aquesta primera edat per assegurar-los-hi així aptituds bàsiques indispensables en els seus posteriors aprenentatges escolars.

Sèrie D - ESPAI

L'APRENT (aquí i allà)
LA FOTOGRAFIA (dalt i baix)
LA NINA (sobre i sota)
LES GALETES (dins i fora)
EL COTXE (davant i darrere)
L'ASCENSOR (amunt i avall)
LA ULLERA DE LLARGA VISTA (lluny i prop)
LA MONA (voltant, costat, mig i entremig)
L'URBA (dreta i esquerra)

Sèrie E - QUANTITAT

LES AVELLANES (ple i buit)
LA SET (més i menys)
ELS ANYS (molt i poc)
EL PRINCEP (tot i res)
ELS PANELLETS (algú i cap)
ELS BESSONS (igual i semblant)
ELS TRES AVIS
(més que, tan com ni menys que)
L'AMIC (tot i tros)
EL BERENAR (massa i mica)
EL MELÓ (forç i gens)
EL LLORO (bastant i gaire)
EL CONTE (un i una)
ELS MITJONS (parell)
EL LLIBRE (doble i meitat)
LES FULLES (colla, pila i conjunt)

Libres de 18 pàgines, de 20x17 cm, a tot color, cada un, ptes. 50

EDICIONS LA GALERA — Art, 79 — Telèfon 255 79 91 — BARCELONA - 13

ABRETE SESAMO



Per als nois
i noies

59

T.V.
T.V.
T.V.

Engagar la televisió és posar-nos en situació de rebre, de forma més o menys intencionada, un seguici de missatges i continguts que poden tenir i tenen influència sobre tots nosaltres. Aquesta situació de risc s'agreuja quan són els nens els espectadors. Sovint ho són de qualsevol tipus de programa, sigui o no adequats per a ells, però ara em voldria referir a un cas molt més concret: els programes pensats i destinats a ells.

El nen, lògicament sense gaire sentit crític encara, rep tot el que se li ofereix i, en aquesta situació, cal que el sedàs crític sigui a nivell de producció, distribució o, com succeeix sovint, a nivell d'adult que conviu amb el nen. Abans d'entrar en el tema del programa concret voldria assenyalar un altre principi: el nen mereix, com a mínim, el mateix respecte que l'adult al moment de planificar una programació i no és admissible que un mateix programa s'emeti reiterativament en espais curts de temps. Una mica d'història d'Abrete Sésamo. La sèrie es va produir per iniciativa de la Fundació Ford, Carnegie i l'Oficina d'Educació d'Estats Units, i de la seva mà es va muntar una gran indústria de joguines inspirades en la sèrie.

L'any 1973 s'adapta al castellà i sèrie i joguines envaeixen els mercats estrangers: actualment més de 60 països en són clients.

Pot ser interessant veure les raons que donà Perú per refusar la sèrie:

— El sistema de successió de seqüències i imatges es fa de manera rígida, estàtica i invariable. Posa en perill la participació creativa del nen i la comprensió de la relativitat dels esquemes de pensament i d'actuació.

— Difon un sistema de participació dirigida i vertical: l'adult demana la col·laboració i posa les normes i sistemes per realitzar la tasca. Tendeix més a les ordres alienants que a les respostes dialogals.

— L'aprenentatge de números i lletres es fa utilitzant l'antic sistema memorístic, abstracte i mecànic.

— Els ninots que es fan servir són figures deformades d'animals. Això desfigura la realitat i fomenta la motivació inconscient de temor i inhibició.

Actualment, a Espanya es transmet la primera part, la dedicada als nens de parvulari, i crec que ja es poden observar els trets negatius que apunten des del Perú; però en llegir el planteig que tenen les dues parts següents (aproximadament primera i segona etapa d'EGB) es veu amb claretat la certesa dels retrets fets i l'existència d'un altre aspecte a tenir molt present: la desfiguració de la realitat a nivell social i laboral en plantejar una situació utòpica i desarrelada de tots els problemes que la convivència planteja.

En llegir un estudi fet a Estats Units² sobre el programa es veu amb claretat que l'únic terreny que interessa explorar és la influència del programa sobre l'aprenentatge mesurat sempre amb referència a la memòria. Si acceptem aquest enfocament de l'aprenentatge, els resultats obtinguts són realment satisfactoris tant en el terreny de la lectura com en el del vocabulari i la numeració.

Per als nens catalans fins i

A B T



1. MATTELART, A., *La cultura como empresa multinacional*, Serie Popular Era.
2. LIEBERT, R. M., *La televisión y los niños*, Ed. Fontanella, Col. Educación.

tot en aquests aspectes memorístics sorgeix un inconvenient que pot ser greu: la introducció d'un vocabulari que no és al seu abast i que pot interferir l'aprenentatge correcte de la seva llengua. Però això no és un retret a la sèrie sinó a la nostra situació de política educativa i d'utilització de la T.V. a les diferents nacionalitats.

El programa «Àbrete Sésamo» es transmet, de dilluns a divendres dintre de «Un globo, dos globos, tres globos», a dos quarts de vuit.

La influència en altres programes de la TV, a part dels anuncis, és molt evident. Hi ha dos programes que copien el tipus de titelles representat per «Epi i Blas» principals protagonistes de «Àbrete Sésamo».

Ens referim a «Juan sin miedo» (els dijous) en el qual es representa algun conte popular en una versió pretesament moralitzant i «La abuela Clea» (els dimarts) que m'atreveria a qualificar com el programa infantil més abominable que actualment es fa a nois i noies. En tots dos casos és lamentable el to de veu emprat pels personatges.

Llorenç GUASCH TERRE



Francesc NICOLAU

Viatge per la història de l'astronomia

Edicions La Galera — Col·lecció «De bat a bat»



Amb la nova col·lecció «De bat a bat», que Edicions La Galera inicia, sembla ésser que existeix la intenció de proporcionar als nois i noies uns llibres de divulgació científica que posin al seu abast el coneixement del món.

Francesc Nicolau, que tan encertadament havia anat realitzant a través de CAVALL FORT un seguit d'explicacions sobre la història de l'Astronomia i de com avui mitjançant aquesta ciència ens expliquem l'Univers, ha fet una recopilació i s'ha editat en el llibre «VIATGE PER LA HISTÒRIA DE L'ASTRONOMIA».

Cal dir que, amb les clares explicacions de Francesc Nicolau, un tema tan complicat com l'Astronomia queda a l'abast dels nois i noies a partir d'un nivell de 7è-8.è. de bàsica. Els mestres, però, amb aquest llibre també tindran ocasió de posar-se al dia i entendre més bé aquesta ciència, la qual, sigui dit de passada, hauria de merèixer una millor atenció en el camp de l'ensenyament.

El llibre, si el noi disposa d'una petita base per entendre'l, o bé és ajudat, és entusiasmador. No sols pel contingut humanístic dels peoners de l'Astronomia que amb mitjans rudimentaris, però amb un rigorós ordre metodològic aconseguiren una per una les descobertes, sinó també perquè, ben segur, el llibre permet veure per una escletxa aquest món fabulós on les xifres més grans poden resultar insignificants i en canvi l'insignificant pot tenir tanta importància.

Noto a faltar alguns esquemes i fotografies dels objectes reals que avui es conserven als museus, i també imatges procedents dels grans observatoris mundials, perquè el lector pugui fer-se més el càrrec de les explicacions. Les il·lustracions iròniques i divertides que esqueien bé a nivell de CAVALL FORT, no ajuden suficientment a la comprensió, per més que el llibre sigui entenedor i escrit amb rigor científic.

Els mestres i els nois hauríem de demanar que Francesc Nicolau i d'altres continuïn aquesta col·lecció que s'ha encetat!

A. CUADRENCH I FORT

1. N. de la R.: Han sortit dos títols més d'aquesta col·lecció: L'home dels nassos i D'abans i d'ara.

Amb aquest número obrim una secció nova, a través de la qual volem oferir als lectors un tipus de col·laboracions que no s'ajustaven a l'estructura que fins ara tenia la revista, les quals per la importància del tema, la personalitat de l'autor o l'oportunitat del moment, presenten un interès especial. Inclourà també qüestions i visions diverses sobre l'educació i sobre l'escola, potser polèmiques, les quals no expressen necessàriament el punt de vista de la revista. Amb això esperem oferir una tribuna més àmplia d'informació i de debat.

Actituds lingüístiques i el paper del mestre

Malgrat que per al mestre l'objectiu de la catalanització sigui aconseguir que tots els alumnes puguin parlar, llegir i escriure el català, el fet important des del punt de la vista de la societat és que, efectivament, ho facin, i això per dos motius, apart de la lògica «normalització» de la nostra llengua. Primer, per contribuir a l'expansió de la seva cultura general; i segon, per aconseguir la plena integració lingüística i cultural dels immigrants de primera i segona generació. Crec que per al mestre que treballa a zones de forta immigració no-catalana, fóra important de saber quins factors poden jugar un paper en l'aprenentatge d'una segona llengua, i de donar-li una modesta visió d'uns quants treballs que s'han fet a Catalunya i a l'estranger sobre aquest tema. Com podrà deduir el lector, considero que els factors més importants són de caire actitudinal, i mirarem ara com les actituds envers una llengua poden recolzar o frustrar els esforços del sistema educatiu per defensar-la o promoure-la.

L'EDAT

Quant a l'edat més indicada per a introduir una segona llengua en el programa escolar,

els pedagogs s'han preocupat més pel calendari de desenrotllament de les capacitats intel·lectuals del nen normal que no dels aspectes actitudinals del problema: i ara convé demanar, el nen, ¿a quina edat vol aprendre una segona llengua? Com és prou lògic, no es pot donar una contesta vàlida per a totes les circumstàncies. Però no s'ha d'ésser un geni per intuir que les actituds, o motivacions, són la clau del problema expressat per Cazden: *«Els nens aprenen amb èxit un segon idioma amb les converses espontànies de la vida diària a fora del col·legi, però els esforços expressos per ensenyar una segona llengua a l'escola tenen molt menys èxit. No hem après com es reproduïxen a l'escola els ingredients fonamentals d'un medi favorable d'aprenentatge d'un idioma.»* (Citat al llibret «*Gaelic in Education*», Appèndix II, 1976.)

Un estudi que ha observat com canvien les actituds envers una llengua a diferents edats ha estat fet al Departament d'Educació de la Universitat de Gal·les, a Abertawe (o «Swansea»). Els investigadors escolliren tres grups de nens de deu, dotze i catorze anys respectivament, repartits per tot el país. Els administraren uns qüestionaris amb llistes de frases com «La gent gal·lesa parla massa anglès»

i «Els llibres anglesos són millors que els gallesos». Cada alumne hagué d'acceptar o rebutjar aquestes frases una per una. Per una part, i com era d'esperar, les actituds més favorables envers el gal·lès, i les menys favorables envers l'anglès, es produïren a les zones de més força de la llengua gal·lesa; i encara més als col·legis totalment gal·lesos (els «ysgolion gymraeg») establerts a les zones de parla anglesa —equivalents, doncs, als barris-dormitori de Barcelona— on les actituds eren molt polaritzades a favor del gal·lès, malgrat que la llengua materna de molts alumnes dels «ysgolion» era l'anglès. Ara bé, quant a la qüestió de l'edat, sense cap excepció és produí un canvi progressivament més favorable a l'anglès, i més desfavorable envers el gal·lès; de tal manera que entre els alumnes de catorze anys, només els dels «ysgolion» mantenien encara actituds més favorables envers el gal·lès que envers l'anglès («Some Aspects of Welsh and English», Londres, 1973, p. 27).

Veiem, doncs, que la resistència psicològica a l'aprenentatge i estudi del gal·lès augmenta amb l'edat. Es més, l'actitud envers el gal·lès com a segona llengua (o sia, entre els nens anglòfons) era un factor important en relació amb el rendiment en aquesta llengua, especialment als 10 i 12 anys, segons el mateix estudi. Tot i que no podem deduir si aquesta relació de tipus ou i gallina és fruit o causa de l'actitud, hem d'estar d'acord a veure la importància durant tota la vida d'una actitud favorable o desfavorable.

ESTEREOTIPS

Com és que les actituds esdevenen menys favorables envers la llengua autòctona segons va creixent el nen, en el cas del País de Gal·les? A causa de la distribució dels qui parlen gal·lès a la geografia del país, no es estrany que qui parla gal·lès sigui vist per molts com a persona de vida rural, més aviat pobre, passat de moda, tradicional, de poca motivació i imaginació, inferior a qui viu a «la gran ciutat». Aquesta descripció constitueix un «estereotip», i és objecte d'estudi del socio-psicològic, de la mateixa forma que els socio-lingüistes s'ocupen de la diglòssia, que ve a ser l'estudi dels estereotips i usos que una població té i fa respecte a dues o més llengües o dialectes. De totes maneres, la psicologia social no sembla haver tractat amb rigor científic el tema dels estereotips del catalano- i castellano-parlants a Catalunya

—buit que hom espera començar a omplir en un treball de recerca a l'ICE de la Universitat Central de Barcelona durant el curs acadèmic 1977-78. Al Canadà, en canvi, l'equip del professor W. E. Lambert (McGill University, Montreal) sí que s'hi ha dedicat. Per exemple, Anisfeld i Lambert (1964) van estudiar els prejudicis de nens franco-canadencs de deu anys, respecte als grups ètnico-lingüístics francès i anglès del Canadà, amb una tècnica magistral —la «matched-guise» (o «rols aparellats») — utilitzant gravacions. Han trobat que els nens *bilingües* de deu anys no tenen estereotips diferenciats per a gent de parla anglesa o francesa, però que els nens *monolingües* de parla francesa sí que en tenen. Aquests prejudicis, que semblen com comencen a desenvolupar-se amb força a partir dels dotze anys, poden o no crear tensions entre les dues comunitats lingüístiques, i poden o no interferir en l'aprenentatge de la segona llengua. A més, en el cas de Catalunya, poden accelerar o frenar el procés d'assimilació lingüística dels immigrants i llurs fills, segons la naturalesa dels estereotips corresponents. Sortosament l'idioma català gaudeix d'un prestigi considerable entre els immigrants a Catalunya; en canvi, no es pot dir el mateix a Catalunya-Nord, a València, a les Illes (com a quedat pallès als llibres de l'Aracil, Ninyoles i Francesc Vallverdú, per exemple). Al Canadà els franco-canadencs són vistos com a gent inferior als de parla anglesa, fins i tot per ells mateixos, cosa que crea tensions psicològiques de tipus auto-odi, rebuig del propi grup ètnico-lingüístic, etc.

El mestre, així, ha de tenir present la qüestió dels estereotips, i la de l'edat. L'assimilació lingüística dels nens immigrants de primera i segona generació sembla que depèn del manteniment d'aquest aspecte fonamental de l'estereotip del català típic: és una persona que parla català, a dins i a fora de casa seva. Dit d'una altra forma, el nen que arriba aquí ha de saber que el fet de parlar és un dels punts claus de la definició d'una persona catalana; i al cinturó industrial de Barcelona és molt possible que aquest punt concret no consti en l'estereotip del català. Si el mestre no hi posa remei constantment —explicant als seus alumnes que, per exemple, els adults que ells coneixen, de parla castellana, no han nascut a Catalunya— tindrem a les mans una generació de gent que no parla català normalment (tot i havent-lo estudiat a l'escola) perquè no ho consideren una part del ser català. La visió de certs partits polítics quant a la definició de la persona catalana —tot aquell qui viu i

treballa a Catalunya— pot o no ser encertat de cara a les eleccions. Però des del punt de vista de la psicologia social, és un joc sumament perillós.

La televisió també podrà jugar un paper molt important, quant a la projecció de l'estereotip català, per tal d'accelerar l'assimilació lingüística. Per a qui cregui que aquestes mesures semblen demagògiques citaré Rafael Niñoles, el prestigiós socio-lingüista, que defensava així l'oficialitat exclusiva del català: «No ens enganyem: abandonar la integració dels immigrants al lliure joc de la demanda podria corroborar-ne la situació d'aïllament». (Destino, núm. 2043). I jo afegiria: el mestre que no corregeix l'aïllament dels seus alumnes, en qualsevol aspecte, està complint la seva missió?

POLÍTICA LINGÜÍSTICA

En vista de les dades sobre el percentatge de nens catalano-parlants a diversos indrets de Catalunya —segons un informe de la Delegació Provincial del MEC a Barcelona (juny 1976)—, a la primera etapa d'EGB són 12 % a Cornellà i 8 % a Santa Coloma de Gramenet, per exemple; i l'informe important sobre la llengua dels escolars de l'Hospitalet, dut a terme per En Marcellí Rodríguez recentment, també esgarrija en aquest sentit —és clar que l'escola a Catalunya haurà de jugar un paper d'una importància vital en l'aspecte lingüístic. En aquests moments hi hi una bona disposició envers la llengua catalana, que s'ha d'aprofitar. Però els mestres hauran de caminar amb peus de plom, ja que aquesta actitud favorable val més que qualsevol campanya del Congrés de Cultura Catalana —n'és la base fonamental del futur de la nostra llengua. Com deia abans, la qüestió no és que els alumnes *puguin* parlar català, sino que ho *facin*. La imposició de classes de la llengua autòctona no és condició suficient per a salvar una llengua. Per exemple, a Irlanda, que ha fruit de la independència durant més de 50 anys, el nombre de persones capaços de parlar el gaèlic irlandès augmentà de 620.000 a 800.000 entre 1901 i 1971, gràcies al sistema escolar. Al mateix temps, però, i a causa de la falta de consideració de l'aspecte sociopsicològic de la situació, el nombre de persones per als quals el gaèlic és el medi d'expressió normal ha baixat de 150.000 a només 30.000. Totes concentrades en petits enclaus de la costa occidental d'Irlanda. Per què? Sen-

Jaume Carbonell i Sebarroja

L'ESCOLA NORMAL DE LA GENERALITAT (1931-1939)

Pròleg Marta Mata



La primera història global
d'aquesta modelica institució pedagògica
i del seu marc polític-cultural,
basada tant en el testimoniatge
dels seus protagonistes -els antics alumnes-
com en la documentació que es pogué salvar

Col·lecció
Cultura Catalana Contemporània, VII
378 pàgines, amb fotografies, dibuixos
i il·lustracions de l'època.

edicions 62

zillament pel fet que la capital i les zones més riques i actives eren ja de parla anglesa, i qui parlava irlandès era considerat un pagès, en comptes d'un patriota...

Vull defensar l'ús del català com a mitjà d'Instrucció precisament on hi ha més abundància de nens castellano-parlants. Creiem que l'estudi d'una llengua (la catalana) fracassa massa sovint quan no és recolzat per una presència forta de la mateixa llengua al carrer —en aquest sentit hem citat Cazden abans. Considerem que la introducció del català, primer a matèries «secundàries» (dibuix, jocs, cançons) i després sense limitacions, li pot donar una validesa que augmentarà molt ràpidament els progressos lingüístics de l'alumne castellano-parlant en aquestes zones, sense afectar negativament el seu rendiment en altres matèries a l'escola. El Bilingual Project de la Fundació «NFER» britànic, basat en aquest mètode, sembla que està aconseguint els seus objectius, quant al gal·lès i el gaèlic escocès. Perquè tingui èxit, però, convè el recolzament d'un altre sector: els pares.

ELS PARES

Si el castellà no s'imposà a les famílies catalanes durant quaranta anys de pressions de tota mena, fou gràcies a la reacció dels pares. De la mateixa forma, quan els pares ho volen, una política lingüística a l'escola —encara que sigui bastant radical— pot reeixir. Hi ha bons exemples de les possibilitats obertes a l'escola catalana. Un és el cas de les ikastoles del País Basc. Un altre és la xarxa de 300 escoles maternals, gairebé totes a zones de parla anglesa, establerta al País de Gal·les, on milers de nens de parla anglesa aprenen el gal·lès per tal que puguin després continuar estudiant en gal·lès als «ysgolion gymraeg» al costat de nens de parla materna gal·lesa. (Un tractament més extens d'aquest sistema sortirà l'any 1978 en el llibre «*Política lingüística per a una escola democràtica*», Ed. Teide). L'assimilació lingüística dels fills dels immigrants fóra molt més econòmica, ràpida i senzilla a partir d'aquest tipus de plantejament, sempre que tingués el suport dels pares, escoles catalanes d'EGB i una televisió catalana. El mestre i les associacions són qui millor situats estan per a considerar la conveniència de muntar escoles maternals d'aquest tipus en cada indret, i de palpar l'actitud dels pares.

ELS MESTRES

«Last but not least», els mestres també tenen llurs actituds. Ens explicava Jordi Vives (PERSPECTIVA ESCOLAR, febrer 1977) que, en una enquesta feta durant el curs 1974-75, només 25,6% dels mestres consultats creien que devia ser assignatura obligatòria el català. Suposo que la xifra s'explica amb el baix percentatge de catalans entre els mestres —només un terç. També és possible que les opinions hagin canviat des de llavors. De totes formes, hi ha qui creu de bona fe que l'ensenyament en català donarà lloc a nivells més baixos de castellà. Joaquim Arnau conclou (a «*Bilingüismo y educación en Cataluña*», 1975, Ed. Teide) que:

«Los escolares catalanes que siguen el programa bilingüe poseen en las dos lenguas una mayor riqueza expresiva que los escolares catalanes que, desde un principio, participan en la enseñanza monolingüe en castellano.» També el sistema gal·lès ens anima: després de quaranta anys d'una escola primària dissenyada segons les característiques lingüístiques de cada indret, no se sent mai ningú queixar-se dels coneixements d'anglès per part dels nens de parla gal·lesa (a causa, en part, de la massiva presència de l'anglès a la televisió). En canvi, l'ensenyament del gal·lès a zones de parla anglesa ha estat quasi sempre un fracàs, per falta de motivació dels alumnes. L'únic remei en aquestes zones és l'«ysgol» del qual hem parlat abans. En aquestes escoles, els coneixements d'ambdues llengües són molt alts per part dels alumnes de cada llengua materna.

Obviament, però, mentre no s'aconsegueixi un professorat català per a les escoles catalanes, l'objectiu immediat de les autoritats educatives de la Generalitat haurà de ser la creació de centres-pilot per estudiar diferents models d'escola, i la formació —com durant els anys 30— de professors i mestres catalans. La tasca del mestre català avui, però, haurà de ser el reforçament de les actituds favorables a l'assimilació lingüística dels immigrants, i dels seus fills encara més. Finalment, hem de tenir present que l'ensenyament del català com a assignatura a nens castellano-parlants a la perifèria de Barcelona pot fracassar, i la creació d'escoles maternals catalanes, amb el recolzament dels pares, podria accelerar l'assimilació d'aquests nens sense conseqüència nocives.

Publicacions de  Rosa Sensat

Al servei dels mestres

Nova col·lecció

QUADERNS DE MATEMÀTICA

Primers Títols

VOCABULARI DE
MATEMÀTICA BÀSICA



PROGRAMACIÓ DE LA
MATEMÀTICA A LA
PRIMERA ETAPA

LAMINES EDUCATIVES PER A TREBALLS ESCOLARS

A TOT COLOR

Informació:

En la seva llibreria, papereria o bé
demanant-la en catàlegs i mostres a:
C/ Dels Cabillers, 3 · Valencia



AUTOADHESIVES

3 làmines, amb 8 il·lustracions cadascuna, sobre FAUNA; BOTANICA; CIEN-
ES; GEOGRAFIA I DIVERSES.

En preparació 40 làmines més D'EUROPA GEOGRAFIA I HISTORIA D'ESpanyA.

LAMINES D'ART

3 bosses amb 20 làmines. TOT L'ART —pintura, arquitectura, escultura— des
prehistòria fins al neoformalisme i futurisme.

Les làmines i bosses poden adquirir-se en totes les papereries.

tot el material ha estat preparat i comentat per especialistes.



UN ESFORÇ CULTURAL PER A QUE SIGUA
M S FÀCIL ENSENYAR I APRENDRE.

DIDEC