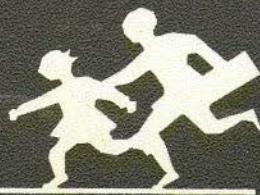


PERSPECTIVA ESCOLAR 24

*Política
educativa
dels
Ajuntaments*



Í N D E X

EDITORIAL	1
PRESENTACIÓ	2
POLÍTICA EDUCATIVA DELS AJUNTAMENTS	
1. EL PATRONAT ESCOLAR DE BARCELONA: UN ASSAIG DE GESTIÓ AUTONÒMICA, per Cèlia Cañellas i Rosa Torán	3
2. L'ENSENYAMENT PÚBLIC A GINEBRA. ESTRUCTURES I FUNCIONAMENT, per L. Massarenti	8
3. LA GESTIÓ MUNICIPAL DE L'ESCOLA A BOLONYA, per Aureliana Alberici	13
4. EL PATRONAT MUNICIPAL DE CULTURA DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT, per Julià Porté-Joaniquet	16
5. REFLEXIONS ENTORN DE LES POSSIBILITATS D'ACCIÓ MUNICIPAL EN EL TERRENY EDUCATIU EN UN FUTUR IMMEDIAT, per Jordi Vives	19
EXPERIÈNCIES ESCOLARS Escoles per a nens sords o nens sords a l'escola?	25
DIDÀCTICA Coneixements bàsics de la comarca del Vallès i la seva realització a l'escola	29
INFORMACIONS I COMENTARIS Els Collectius infantils de barri a Barcelona	35
NOTÍCIES	40
QUÈ EN PENSEU DE...	43
BIBLIOGRAFIA	46
PER ALS NOIS I NOIES	50
COL.LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS	53

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

24

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 - Lluï, 10-14, B-5
Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»
Portada i maqueta: Pere Prats Sobreperè
Fotògraf: Josep Gri
Composició: Fernández, Borrell, 168
Imprempta: Gràfiques Roman, Casa Oliva, 84
Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 / 09
Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 150 ptes.
Subscripció anual: 1.200 ptes.

Guanyem la Constitució, guanyem l'Estatut

Hem parlat ja altres vegades des d'aquest editorial de la importància que tindrà la Nova Constitució de l'Estat Espanyol —que aviat es començarà a discutir a les Corts de Madrid— per al futur de l'educació a Catalunya i fins i tot —segons com s'aprovi— per al nou Estatut de Catalunya, que ha de possibilitar una Generalitat democràtica amb el ple funcionament de totes les seves institucions (Parlament, Govern, Consell i Tribunal de Cassació).

En aquest marc, l'Entesa dels Catalans ha llençat la campanya «Per una Catalunya democràtica, guanyem l'Estatut!». Conscients de la importància de tots aquests fets, la majoria d'entitats, associacions, grups i sindicals del món de l'educació es van trobar als locals de l'Entesa amb la finalitat de veure com podien col·laborar a la campanya i com concretar-la al sector de l'ensenyament.

El resultat d'aquestes trobades, fins ara, és un manifest fet públic, titulat «Per una Escola Catalana i Democràtica de la Generalitat» i la proposta d'una sèrie d'activitats per aconseguir una sensibilització escolar i popular sobre la Constitució i l'Estatut de Catalunya. El manifest proposa al sector de l'ensenyament que es facin activitats tendents a:

«ensenyar als alumnes de Catalunya què és l'Estatut i perquè el volem; difondre a nivell de mestres i de pares d'alumnes el coneixement de l'Estatut i promoure una discussió i elaboració de propostes sobre l'escola a Catalunya i oferir-les als diputats i senadors catalans que han de defensar les autonomies en les discussions de la Constitució a les Corts;

fer una sensibilització popular per tal d'aconseguir:

que hi hagi escoles gratuïtes per a tots,

que totes les escoles tinguin una bona qualitat pedagògica,

que tot l'ensenyament a Catalunya depengui de la Generalitat en la planificació, finançament i control,

que sigui una escola catalana pels continguts i per la llengua, que aculli tots els nens en la seva pròpia parla i els faci arribar al final del període escolar bàsic amb un domini del català, amb una actuació gradual i flexible a partir de les diverses situacions de predomini d'una o altra llengua, i amb un treball especial per a formar o reciclar els mestres de les escoles.»

Finalment, s'ofereix una llista de material didàctic disponible per aquesta campanya, que trobareu relacionat a l'interior d'aquesta revista, així com una sèrie de suggeriments didàctics.

Creiem que si la majoria dels mestres de Catalunya ens proposem d'alguna manera de treballar i parlar amb els nois i noies de les nostres classes de tots aquests problemes i fets, donarem una gran vida a la campanya de l'Entesa, que, al nostre parer, pot ajudar molt al futur de l'educació i de l'escola a Catalunya, per tal que la crida «Per una Escola democràtica de la Generalitat» sigui una realitat viva i sentida com més aviat millor.

Presentació

Fa temps, Perspectiva Escolar va creure oportú preparar un monogràfic dedicat al tema de l'actuació municipal en el terreny de l'educació. La perspectiva d'unes eleccions municipals democràtiques, que llavors semblaven properes, feia molt d'actualitat el tema. Encara que en el moment de redactar aquestes línies no es sap quan seran, hem cregut que, ja que teníem el material recollit, calia publicar-lo.

L'objectiu que ens hem proposat ha estat de fer una primera aproximació al tema, per mitjà de l'anàlisi i explicació de diverses experiències procedents de situacions molt diferents, tant des del punt de vista històric, com social i polític. No per raó de fer un número d'educació comparada, sinó per tal d'ajudar a fer una reflexió centrada en les perspectives que obren aquestes eleccions. És per aquests motius que hem fet la tria d'articles. En primer lloc, una anàlisi d'una experiència històrica pròpia, el Patronat Escolar de Barcelona. En segon lloc, dos exemples contemporanis bastant diferents, però que ens poden ser útils. El cas de Ginebra ens mostra una situació on el municipi (per les característiques politico-administratives suïsses) du a terme una política educativa global, amb una ja llarga tradició històrica. Bolonya, en canvi, s'assembla molt més al nostre context, ja que la política municipal opera amb unes competències molt més properes. El que mostra precisament és que es pot fer bastant pel millorament de l'escola, encara que no es tinguin gaires atribucions, almenys directes.

Completen el monogràfic una experiència concreta actual (el Patronat de Cultura de l'Hospitalet del Llobregat) i unes reflexions generals sobre possibles perspectives a partir de l'actual situació.

Tot això no exclou que en el futur poguem dedicar alguns articles a aprofundir alguns aspectes que només queden plantejats o a analitzar més experiències concretes.



Butlletí de subscripció

Nom

Cognoms

Adreça tel.

Població DP. Prov.

Se subscriu a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR a partir del número 21.
Preu de la subscripció, per a l'any 1978 (10 números): 1.200 pessetes.

Farà l'abonament de l'import:

- per gir postal o telegràfic
 per taló nominal (a «Rosa Sensat» o PERSPECTIVA ESCOLAR)
 per domiciliació bancària (ompliu el full adjunt i envieu-nos-el)
- } S'ha d'enviar junta-
ment amb la subs-
cripció



Butlletí de domiciliació bancària

Nom i cognoms

Sr. Director de

Agència

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta n.º
atenguin el rebut que, anyalment, els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al
pagament de la meva subscripció a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR.

Atentament,

TARJETA POSTAL



Perspectiva escolar

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

El Patronat Escolar de Barcelona: Un assaig de gestió autonòmica

per Cèlia Cañellas
i Rosa Torán
Barcelona, setembre 1977

La necessitat de solucionar de manera urgent i eficaç la problemàtica que arrossega el nostre sistema educatiu fa que, d'uns anys ençà, s'hagin anat perfilant diverses alternatives. Entre els sectors més progressius, ha pres cos, de forma bastant unànime, la reivindicació d'una *nova escola pública*, finançada amb mitjans públics, gestionada democràticament i amb un estret lligam entre els qui regeixen l'ensenyament i els qui se'n serveixen.

La persistència del franquisme a fer oblidar totes les realitzacions catalanes en el camp educatiu anteriors a 1939 fa necessària, en aquests moments de trànsit, la recuperació d'experiències passades. I no ho entenem com una actitud enyoradissa de models, sinó com la coneixença d'aquelles institucions, malauradament arrabassades, a través d'una anàlisi realista que no n'amagui les limitacions i insuficiències.

L'escola estatal i els intents renovadors

El sistema educatiu fins a la II República queda definit, arreu de l'Estat espanyol, per la Llei Moyano (1857). Aquesta llei encarregava els ajuntaments de col·laborar amb l'Estat en el sosteniment de l'ensenyament primari, però sense deixar-los participar en la seva gestió. El control estatal quedava garantit mitjançant la inspecció i, sobretot, el nomenament de mestres.

Si en principi eren els municipis els encarregats de pagar els sous dels mestres, les queixes d'aquests per les irregularitats del pagament i per les vexacions a què estaven sotmesos per part dels cacics locals acabaren amb aquesta obligació. Des de 1901 (Llei Romanones) l'Estat se'n féu càrrec, però els municipis continuaren

obligats a contribuir a les despeses del magisteri amb un percentatge de les recaptacions impositives.

Pocs ajuntaments podien complir el que disposava la llei a causa de la manca de recursos. En el cas de Barcelona, la majoria d'escoles, fins ben avançat el nostre segle, romanien en pisos llogats, sense cap mena de condicions higièniques i pedagògiques, on s'hi amuntegaven nens de totes les edats —escoles unitàries—, a les ordres d'un mestre mal pagat que, en castellà, els iniciava en les pràctiques elementals de llegir, escriure, comptar i resar.

L'aplicació d'aquesta llei —marcadament centralitzadora, segons el model francès— no aconseguí la implantació d'un sistema escolar estatal i generalitzat. Ho impedí l'ínfim grau de desenvolupament econòmic del nostre país i una política defensora dels interessos de les classes més conservadores.

L'intent de regenerar el sistema escolar oficial apareixia només en els grups polítics republicans d'àmbit espanyol, que ho incloïen en els seus programes, però que només es concretava en algunes experiències en sectors minoritaris. Els grups polítics d'àmbit català demanaven un sistema escolar propi, per la llengua, els continguts i la gestió, però, llançats tots ells a la tasca de reconstrucció de l'Estat espanyol, emmanillat per la monarquia, no oferien solucions a curt termini.

L'únic partit que portà a terme una tàctica concreta fou la Lliga Regionalista. Prat de la Riba, des de la Diputació de Barcelona i, més tard, des de la Mancomunitat, dirigí i impulsà una sèrie d'assaigs encaminats a servir de fonament per a una futura normalització cultural del país. El Consell d'Investigació Pedagògica (1913) que organitzà les Escoles d'Estiu i impulsà la revista «Quaderns d'Estiu»,

4 les escoles experimentals —una a cada província catalana—, els Estudis Normals de la Mancomunitat, els parvularis montessorians, etc. eren pensats com els pilars del futur edifici de les institucions escolars autonòmiques.

El caire minoritari i experimental d'aquestes realitzacions no pot restar-li importància. Reivindicades anys més tard per grups polítics d'altra significació social com Acció Catalana o Estat Català, serviren de base de l'acció cultural empresa per la Generalitat.

La renovació escolar era una preocupació més viscuda potser pels ensenyants que pels polítics. La necessitat de millorar les condicions materials de l'escola i de treballar d'acord amb les noves tendències pedagògiques era sentida al mateix temps que hom discutia la necessitat de la docència, almenys bilingüe, i de la neutralitat ideològica escolar.

Moltes d'aquestes inquietuds es concretaven en escoles privades o d'institucions particulars que el temps i la manca de recursos acabaven ofegant.

L'obra escolar de l'Ajuntament

L'Ajuntament de Barcelona fou una de les primeres corporacions catalanes d'on va ser escombrat el caciquisme. El triomf a les eleccions municipals de 1901 de candidatures no integrades en els partits dinàstics va ser el fonament d'un nou consistori on els grups republicans i regionalistes lluitaven per un poder local que, malgrat les seves limitacions, els permetia dur a terme algun dels seus principis programàtics.

En l'aspecte educatiu, una de les iniciatives més significatives fou el projecte de Pressupost Extraordinari de Cultura de l'any 1908, mitjançant el qual es pensava crear a la ciutat unes institucions de cultura experimentals on s'assajaria un nou model d'escola pública, laica, catalana i amb tots els avenços pedagògics (fins i tot la coeducació).

Tot i el caire reduït de l'experiència, les forces de la reacció, notablement l'Església, s'oposaren a l'aplicació del pressupost i n'aconseguien l'anul·lació per part del govern civil.

Mentrestant, propostes aïllades d'algun regidor preocupat professionalment per les qüestions educatives —com pot ser el cas de H. Giner de los Ríos— anaven cap

a la creació d'institucions paraeducatives, destinades a millorar les condicions de vida dels nens de les escoles públiques barcelonines. Neixen així l'Escola del Bosc del Parc de Montjuïc (1914) i el servei de Colònies Escolars (1906) i de Cantines (1907).

La tasca cultural del municipi romania, però, sense cap coordinació ni objectius concrets fins a la creació de la Comissió de Cultura l'any 1916.

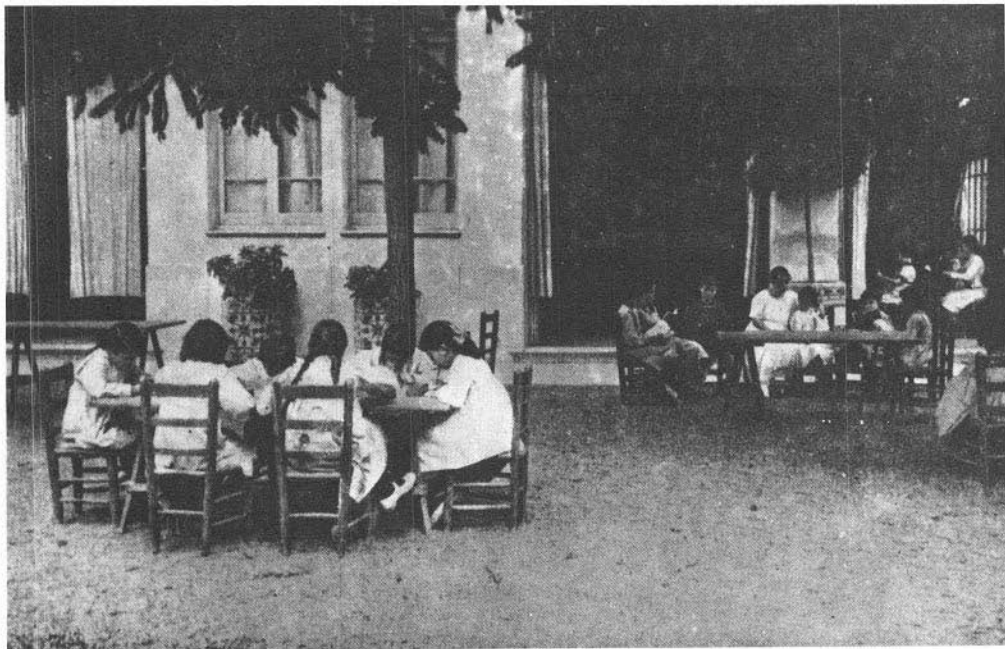
La Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona fou creada l'any 1916 a proposta del consistori format per regidors republicans i regionalistes. Pocs mesos després se n'organitzava l'Assessoria Tècnica, a càrrec de Manuel Ainaud.

Elaborà, en primer lloc, un pla general per escolaritzar la ciutat i dotar-la de jardins i camps de joc per a infants i continuà amb l'obra de colònies i escoles a l'aire lliure, iniciada anys abans. Mentre s'esperaven les consignacions necessàries determinades en els pressupostos, es pogueren començar les obres dels grups escolars Baixeras i La Farigola. L'Ajuntament, conscient de la força que li donava l'inici de les obres, demanà al Ministeri d'Instrucció Pública la reorganització de la gestió escolar a la ciutat i que passés a dependre de la Junta Municipal de Primer Ensenyament.

Aquestes pressions es veieren aviat superades per la força creixent de les campanyes per a l'autonomia política, on quedava inclosa la reivindicació de la gestió catalana de l'ensenyament. El fracàs de la lluita autonòmica des de 1918 a 1920 i l'auge de les tensions socials bandejaren els plantejaments absoluts. Es tornà a pensar només en descentralitzacions administratives i es feren esforços encaminats a aconseguir petites parcel·les de poder en la gestió dels organismes culturals.

Per a l'Ajuntament, l'acabament de les obres dels dos grups escolars abans esmentats era un argument de pes en la reiteració al Ministeri de la seva voluntat de regir-los. Si Madrid gaudia des de feia poc temps dels avantatges del Patronat Mixte, poques raons podia oposar-hi el Ministeri si l'Ajuntament adduïa l'esforç econòmic que representava haver aixecat els magnífics edificis sense protecció oficial.

El 17 de febrer de 1922 el govern de Madrid atorgava el Patronat com a resposta de la sol·licitud feta per l'Ajuntament l'octubre de l'any abans.



El Patronat Escolar de Barcelona

El Patronat Escolar de Barcelona, per la brillantor de les seves realitzacions més espectaculars —els grups escolars—, és potser una de les institucions alhora més divulgada, però menys coneguda.

Era un organisme mixt del Ministeri i de l'Ajuntament, el qual tenia al seu càrrec la gestió de determinades escoles a la ciutat. En formaven part l'alcalde, els vocals i assessors tècnics de la Comissió Municipal de Cultura, l'inspector cap de Primer Ensenyament i una professora de l'Escola Normal. Tots els nomenaments i cessaments corresponien al Ministeri, però totes les despeses que el seu funcionament ocasionés corresponien a l'Ajuntament.

La seva influència abastava només els Grups Escolars Baixeras i La Farigola (700 alumnes en total) i formalment seguia el model del Patronat Escolar de Madrid, concedit també a dos grups escolars experimentals. La Dictadura el suspengué, malgrat la pervivència del madrileny, fins a la represa de les institucions l'any 1930.

La inauguració d'11 grups escolars el mes de març de 1931 significava l'arro-

doniment de l'obra de l'etapa anterior. El restabliment (2-7-1930) anà seguit de l'extensió del seu règim a noves escoles (7-9-1930). Els edificis monumentals de Goday, començats vers 1920 (Lluís Vives, Ramon Llull, Milà i Fontanals i Pere Vila), feien costat a d'altres iniciats en temps de la Dictadura (B. Carles Aribau, Pi i Margall, Sant Raimon de Penyafort) i als edificis vells adaptats per a escoles com el del Parc Güell (Baldri Reixac), les oficines de l'Exposició del carrer Lleida (Mossèn Cinto), la torreta de Sarrià (Dolors Monserdà) o de Sant Andreu (Ignasi Iglesias) o la decimonònica escola de Les Corts. Passaven a dependre del Patronat uns 10.000 escolars.

Tots aquests grups escolars funcionaven com escoles annexes a l'Escola Normal. Els mestres que hi ensenyaven havien de pertànyer a l'escalafó oficial d'on es seleccionaven per concurs. La tria va fer recaure la direcció de les escoles en professionals que ja s'havien distingit abans per la seva tasca educativa a les escoles municipals, com Rosa Sensat, Martí Alpera, Pere Vergés, Artur Martorell..., o bé en el seu protagonisme com a capdavanters en

6 les associacions professionals del MAGISTERI, com Josep Barceló o Joan Delclòs (de la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya, Deganat de Mestres Públics de Barcelona o la Societat Barcelonina d'Amics de la Instrucció). Molts excel·lents mestres estatals que feien pedagogia d'avantguarda a les escoles arreu Catalunya, varen venir a exercir a les escoles barcelonines.

La retribució dels mestres anava a càrrec del Ministeri, però l'Ajuntament afegia al sou una gratificació, bastant quantiosa, en concepte de l'especialització pedagògica que era requerida als ensenyants.

Amb la proclamació de la República es multipliquen les places escolars públiques a la ciutat: s'habiliten per a escoles hotels com els de la Exposició del 29 a la Plaça d'Espanya, o el del carrer Manso Casanoves...

Els edificis dels jesuïtes passen a ser patrimoni ciutadà i les seves institucions educatives esdevenen escoles laiques i gratuïtes regides pel Patronat...

Les necessitats són tan urgents que a les barriades extremes s'habiliten barracots de la passada Exposició com a escoles...

Els alumnes de les escoles municipals són ja quasi 14.000, però representen una proporció baixa en relació amb una població escolar de 100.000 infants.

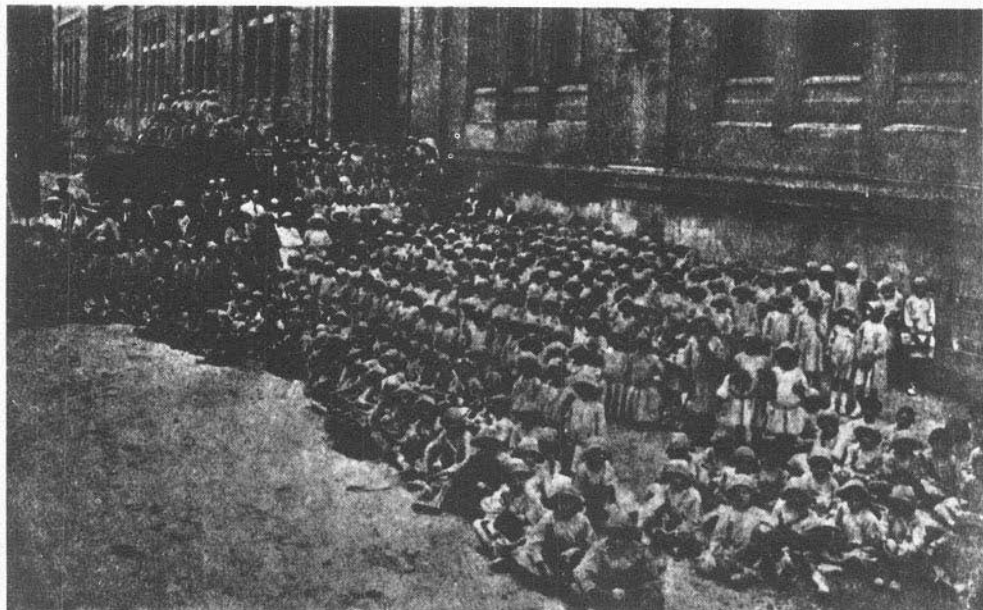
La guerra accelerà el procés de les incautacions i expropiacions i el Patronat quedà englobat dins les activitats del CENU, fins la seva dissolució l'any 1939.

Amb el franquisme no desaparegueren les institucions municipals de cultura, però quedaren despallades d'allò que havia estat el seu sentit cívic i catalanitzador.

Una llei de l'any 1945 aplicada a principis de 1967 va acabar definitivament amb la gestió municipal d'aquestes institucions, les quals quedaren incorporades a la gestió ministerial estatal.

Crítiques a l'època i un intent de valoració

Només fet l'anunci de les negociacions entre l'Ajuntament i el Ministeri per a l'establiment del Patronat ja començà la polèmica. El pedagog Alexandre Galí, des del diari «La Publicitat», es planyia que es volgués donar una solució exclusivament barcelonina al plet de l'ensenyament català. L'Associació Protectora de l'Ensenyan-



ça Catalana féu seu aquest punt de vista i manifestà també públicament el seu recel per la inseguretad que l'ensenyament fos en llengua catalana, donat que els mestres serien funcionaris pertanyents a l'escalafó.

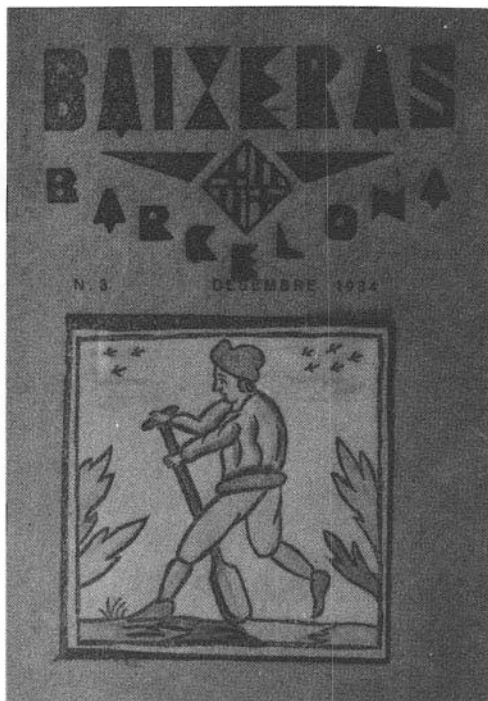
A l'alternativa de la Protectora, la qual considerava més correcta la docència dels mestres formats als Estudis Normals de la Mancomunitat, respongueren les associacions professionals del magisteri. Els dolia el menyspreu que es manifestava envers el mestre estatal i la tasca cívica i catalanitzadora que en molts casos desenvolupava. Reclamaven el dret a exercir a les escoles del Patronat precisament per la seva dedicació a l'escola pública. Però aquest suport dels mestres al Patronat no fou unànime. Cal distingir entre l'Associación del Magisterio Primario —castellanitzant i centralista— i d'altres com les esmentades anteriorment, preocupades per una escola pública digna i arrelada a la ciutat.

Els polítics no reaccionaren davant la polèmica (només alguns sectors d'Acció Catalana s'oposaren a la Protectora). El Patronat, tal com s'havia plantejat, no era més que una solució possibilista que permetia assajar un model experimental d'escola. No era una alternativa política per a la solució del problema escolar.

A mesura que anà funcionant el Patronat, es manifestaren les contradiccions. La principal provenia del seu caire restringit. A l'escola pública barcelonina hi havia dues categories: els grups escolars del Patronat i al seu costat les rònegues escoles unitàries instal·lades en pisos. Els mestres es dolien que aquells que treballaven en millors condicions d'edifici, horaris, material, fossin també els qui més bon sou cobraven.

També es marcava una escissió al si de l'alumnat. Les classes mitjanes, sobretot els barcelonins de professions liberals donaren suport aquest nou model d'escola, mentre molts nens humils quedaven bandejats a l'escola «nacional» de pisos.

Durant la República les contradiccions s'agreujaren. La coexistència de dos models d'escola pública, les de l'Estat i les que podia crear la Generalitat, segons les atribucions de l'Estatut, obstaculitzava



l'acompliment de l'ideari republicà i afavoria la divisió del magisteri, que demanava la seva assimilació al Patronat en bloc. Els intents de coordinar i unificar l'ensenyament a Catalunya a través del Consell Regional de Primer i Segon Ensenyament es veieren frustrats per la seva poca durada (creats l'any 1933, foren suspesos l'any següent, arran dels fets d'octubre).

La creació del CENU fou l'intent més seriós i coherent de reforma educativa global, condicionat, però, per les excepcionals condicions del període 1936-39.

Tot i valorant positivament l'acció del Patronat, el seu exemple ens fa adonar que la gestió autònoma de l'ensenyament va estretament lligada a la gestió financera dels recursos, i, òbviament, a una reforma educativa global arreu de l'Estat. Altrament correm el perill de gastar forces en assaigs il·lusoris o, en el millor dels casos, en experiències limitades. ■

8 **L'ensenyament públic a Ginebra. Estructures i funcionament**

per L. Massarenti, prof. ext. a la FPSE

1.0. *Resum històric.* A tall de preàmbul, hem de dir que a Suïssa cada cantó té la seva pròpia legislació educativa, fet que dona lloc a 25 legislacions cantonals a tot el país (22 cantons i 3 semicantons —26 quan el Jura tindrà la seva jurisdicció pròpia—). Només la Universitat està sotmesa a una legislació federal que regeix el conjunt d'universitats suïsses.

1.1. *Uniformització dels estudis a nivell nacional.* Els diferents cantons suïssos han sentit la necessitat d'unificar les dates d'iniciació del curs, el contingut dels programes i el material d'ensenyament. A causa del multilingüisme suís (4 llengües nacionals), aquesta reforma ha començat per les regions lingüístiques. Així, doncs, un concordat ha estat signat pels Romands entre els cinc cantons d'expressió francesa, Friburg, Ginebra, Neuchâtel, Valais i Vaud als quals s'afegirà el de Jura. La reforma ja està engegada, però de moment només afecta els primers quatre graus. Les dates d'iniciació del curs ara són les mateixes, així un alumne pot passar d'un cantó a un altre sense massa «perjudicis pedagògics». Encara queda per regular la qüestió del pas d'un grau d'ensenyament a l'altre (del primari al secundari) que no és pas uniforme pel que fa a l'edat: 10 anys al cantó de Vaud i 12 anys al de Ginebra.

1.2. Donada aquesta situació, és fa força difícil, en el marc restringit d'un article, donar una visió general de la pedagogia a Suïssa. Ens limitarem, doncs, a tractar el cas de Ginebra.

1.3. *Gestió general.* A Ginebra la gestió de l'ensenyament està regulada de la manera següent: el cantó té a càrrec seu el sou de l'ensenyant i el material escolar (llibres, llibretes, llapis, bolígrafs, etcètera); l'Ajuntament o la vila assumeixen la responsabilitat dels edificis i del

mobiliari així com del seu manteniment. L'ensenyament és gratuït durant tot el període obligatori i també fins a l'acabament de l'ensenyament superior, llevat de la universitat. Diguem, també, que a d'altres cantons l'Ajuntament es fa càrrec de la retribució dels mestres, situació que implica desigualtats en aquest aspecte.

1.4. *Descentralització geogràfica.* Al cantó de Ginebra, geogràficament reduït (aproximadament la grandària de París), existia des de fa molt de temps una descentralització de les escoles primàries i cada poble tenia la seva escola pròpia. Només a partir de l'explosió demogràfica (v. 1965) el «Cycle d'Orientation» (CO) ha descentralitzat l'ensenyament secundari a les zones rurals mitjançant la construcció de cicles successius (actualment 17 de 750 alumnes cadascun). En alguns casos rars de concentració, uns autocars especials transporten els alumnes des d'un punt a prop de casa seva a l'escola o col·legi al qual pertanyen.

2.0. *Escolaritat.* Limitarem el marc d'aquesta presentació a l'escolaritat obligatòria, la qual dura 9 anys, és a dir, des dels 6 anys fins al 15 complerts.

A Ginebra aquest període d'escolaritat es desglossa en dos períodes desiguals. Un s'anomena «ensenyament primari» i cobreix 6 anys d'escolaritat (dels 6 als 12 anys). L'altre rep el nom de «cicle d'orientació» i en tres anys prepara per a les diverses escoles superiors: «gymnase» (institut) (anomenat «College de Genève»), escola de comerç, escola de cultura general, escola d'oficis, escola tècnica superior, escola de Belles Arts i arts decoratives, etcètera.

2.0.1. Aquest període d'escolaritat obligatòria va precedir per dos anys de preescolar («école enfantine»), oficials —i per

tant pagats pel govern— però sense obligació per part dels pares d'enviar-hi els fills. Comprèn dels 4 als 6 anys.

2.0.2. Cal afegir que a Ginebra l'Església està separada de l'Estat i no intervé, doncs, en la instrucció pública, situació que no es dona a d'altres cantons.

3.0. *Selecció dels mestres.* Els dos nivells d'ensenyament que acabem de citar, l'escola primària i el cicle d'orientació, no tenen ni la mateixa formació del cos docent, ni el mateix tipus de selecció dels candidats.

3.1. *Ensenyament primari.* Els mestres d'ensenyament primari són escollits entre els que tenen la «maturité» (equivalent del batxillerat) llatina, científica, clàssica, moderna, comercial o artística. Actualment, efecte de la recessió, els ensenyants de primària han de tenir també la «maturité», cosa que abans no passava. Aquests candidats són sotmesos a un examen d'entrada de les matèries teòriques (coneixements generals de la llengua materna, matemàtica moderna del programa d'ensenyament primari, geografia, història i educació cívica) i de les matèries pràctiques (lectura i explicació de textos als nens, lliçó de matemàtiques, etc.). La selecció es basa en aquest doble criteri: possessió d'una «maturité» i el reeiximent en el concurs d'entrada. Aquest any, per exemple, només 73 candidats de 300 que es presentaven han estat admesos.

3.1.1. Els admesos comencen llavors 3 anys de formació dividits de la manera següent:

1er. any. Substitucions a les diverses classes de primària i cursos didàctics.

2on. any. Obtenció d'un certificat propèdèutic a la universitat (facultat de psicologia i ciències de l'educació), que és una mena de cultura general pedagògica de nivell universitari.

3er. any. Didàctica específica de cada disciplina del programa —s'hi inclou el cant, la gimnàstica, les activitats creatives i això per als sis graus de primària. Els mestres (innovació de fa un any) i les mestres de preescolar («école enfantine») reben una formació especial diferent de la dels seus col·legues de primària, però, igual que ells, fan el segon any a la universitat.

3.1.2. Després d'aprovar els estudis de pedagogia, cosa que dona dret a un diploma d'aptitud per a l'ensenyament, el mestre es responsabilitza d'una classe i fa

allò que se'n diu «l'any de prova». Si no li és imputada cap falta professional obté un *nomenament definitiu* ja que només és contractat un nombre de professors equivalent al de places vacants. Cal que recordem que, durant els tres anys de formació, el candidat és retribuït (1.200 FS mensuals el primer any, 1.500 FS el segon i 1.800 el tercer, quantitats actuals en nombres rodons).

3.1.3. Per a l'assignació de la seva classe, el nou mestre pot sol·licitar la classe que li interressi d'una llista que es fa cada any. L'adjudicació es fa a través d'una comissió composta per un representant del Departament d'Instrucció Pública, l'inspector de l'escola sol·licitada, un representant del cos d'ensenyants, un representant de l'ajuntament i un representant dels pares. La plaça és acordada al candidat que en la votació obté la majoria simple.

3.1.4. *Enquadrament.* L'enquadrament i el control es fan a diversos nivells. Durant els estudis pedagògics, un director i quatre adjunts ajudats per metodòlegs asseguren la formació dels candidats i vigilen la seva feina. Un cop nomenat, el cos d'ensenyants és controlat per inspectors o inspectores escolars (una vintena), que supervisen el conjunt d'escoles del cantó, ciutat i camp, amb inclusió dels parvularis.

3.1.5. *Inspectors.* La selecció d'inspectors o inspectores escolars es fa a partir d'una inscripció a la qual només poden prendre part els ensenyants de Ginebra. Els criteris de nomenament estan mal definits per tal com no es fa mitjançant exàmens tal com s'esdevé a d'altres cantons. Les autoritats seleccionen, en general, persones competents en la seva professió. Una gran part d'aquests ensenyants han obtingut algun títol (diploma de pedagogia o de psicologia, llicenciatura, etc.). Això no obstant, alguns d'aquests inspectors són escollits per motius força vagues o ambigus i fins i tot polítics. Aquest cos d'inspectors no rep cap mena de formació específica complementària!!

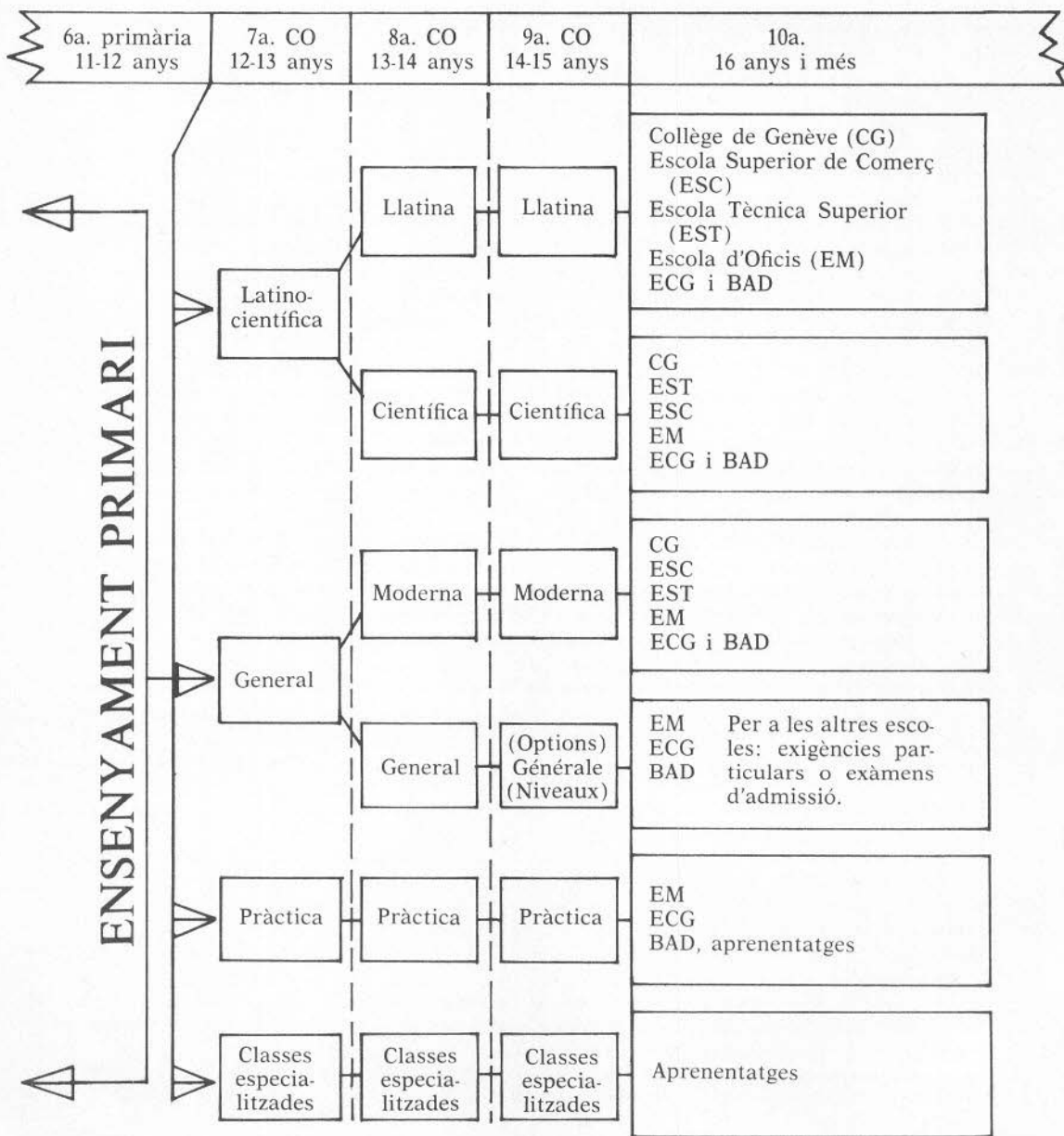
3.2. *Ensenyament especialitzat.* Hi ha un ensenyament especialitzat previst per als alumnes que no poden seguir una escolaritat normal per raons caracterials intel·lectuals o a causa d'algun defecte.

Un cos d'ensenyants formats especialment s'ocupa d'aquest tipus d'alumnes. Actuen sota la responsabilitat d'un inspector que també és especialista en tota

10 mena d'alumnes amb dificultats.
 3.3. *Cicle d'Orientació*. El CO està relacionat amb l'ensenyament secundari. Ve a continuació de l'ensenyament primari i,

com aquest, s'adreça a un alumnat mixte, és a dir, a nois i noies junts.

3.3.1. Un quadre ens permetrà veure millor l'articulació dels estudis:



Sigles

CG: Collège de Genève (gymnase)
 ESC: École Supérieure de Commerce
 EST: École Supérieure Technique

ECG: École de Culture Générale
 BAD: École de Beaux-Arts, Arts décor.
 EM: École des Métiers

En relació a aquest quadre hem de remarcar que són possibles els trasllats de secció a secció segons modalitats particulars. A més, la secció general compta amb tres seccions a 9a.: GA, centrada en les llengües, GB, centrada en les matemàtiques i GC, centrada en la cultura general. Els nivells existeixen des del 8è. grau per l'alemany i les matemàtiques.

La darrera columna de la dreta mostra les possibilitats d'accés a l'acabament de l'escolaritat obligatòria.

Cal observar que aquesta idea d'incorporació esdevé relativa en la mesura en què un adult pot cursar, en qualsevol cas, una «maturité» federal o bé entrar a la universitat (com s'esdevé en el cas de Ginebra actualment) encara que no tingui una «maturité» (ja hi ha previstes modalitats d'inscripció per aquests casos).

3.3.2. *Direcció del CO.* El CO depèn d'un director general que és assistit per un director general adjunt (responsable especialment dels problemes d'admissió d'alumnes) i per col·laboradors que depenen també directament d'ell (director del personal docent i de la formació pedagògica; subdirectora —en aquest cas és una dona— responsable de la informació; director del centre d'investigacions psicopedagògiques; degans adjunts a la direcció general; secretari administratiu; responsable dels consellers d'orientació, de la formació de suplents, del centre de televisió, etc.).

3.3.3. *Personal docent.* La selecció de personal docent es fa segons criteris diferents dels de l'ensenyament primari. Per poder emprendre els estudis pedagògics secundaris cal estar en possessió d'una llicència específica, és a dir, una llicenciatura en lletres si es vol ensenyar lletres (llatí, francès, anglès, alemany, etc.), una llicenciatura en matemàtiques, si se'n vol ensenyar, etc. Una llicenciatura en psicologia, per exemple, no és tinguda en compte perquè la psicologia no és ensenyada en el CO.

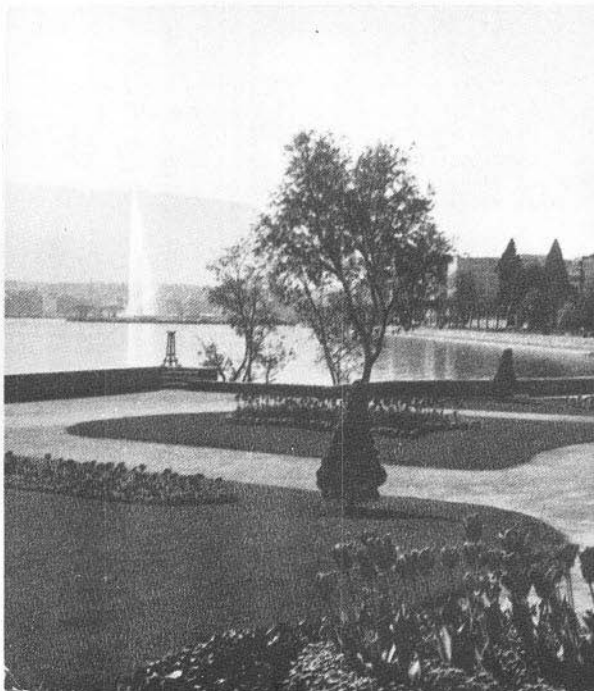
3.3.4. Els futurs professors, doncs, són escollits entre els llicenciats i sense exàmens previs, però, com en el cas de l'ensenyament primari, en funció de les places vacants. Actualment, l'increment demogràfic s'ha aturat i el CO s'ha estabilitzat en 1977 i ha quedat en 12.300 alumnes repartits segons criteris geogràfics en 17 col·legis. Aquesta situació fa que certes disciplines estiguin saturades i només es

contractin professors per a l'alemany i per a les matemàtiques

Els candidats són escollits pels directors d'escola, sense criteris particulars. Això no obstant, alguns directors elaboren un complement de dossier a base d'una entrevista amb el candidat i de l'organització de lliçons a través de les quals pot copsar la competència pedagògica del candidat, la seva capacitat de comunicació, de transmetre els seus coneixements, etc.

3.3.5. Un cop designat per als estudis pedagògics, el candidat ha de passar per una formació de dos anys. El primer any el candidat ha d'ensenyar 8 hores setmanals en una classe d'un col·legi. Pot ser cridat per a qualsevol secció i per a qualsevol grau (vegeu el quadre de sota 3.3.1). El complement (21 hores setmanals) és utilitzat per a classes didàctiques, lliçons de demostració, curssets a les diferents escoles, completats per un cert nombre de cursos donats pels estudis pedagògics com, per exemple, aquests: Mètodes pedagògics, Pedagogia alternativa, Psicologia de l'adolescent, Escola i societat, La relació grup-classe, etc.

Després d'aquest primer any, i si els informes dels metodòlegs, dels directors i degans de les escoles, del director dels estudis psicopedagògics són satisfactoris, el candidat és cridat a emprendre el segon any d'estudis. Ara ja és responsable d'una classe amb dedicació total (28 «hores» de



12 45 minuts setmanals). Els metodòlegs el van a veure com treballa i elaboren informes de la seva actuació. Igualment fan el director i els degans de l'escola on treballa. Tots aquests informes, completats amb seminaris, constitueixen la formació i la valoració del candidat. Quan són positius, el candidat rep el nomenament a *títol definitiu* (cf. ensenyament primari, 3.1.2); si són negatius, el candidat és autoritzat a fer un altre curs com a complement de la seva formació.

3.3.6. *Nomenament.* Per obtenir el nomenament cal que la majoria dels membres d'una comissió formada per un representant de la direcció general, el director del col·legi interessat, un representant de l'assignatura ensenyada (en general el president de grup), un representant de l'associació de mestres i un representant de l'associació de pares de família (si n'hi ha), hagi ratificat la decisió del director de l'escola (cf. 3.1.3).

3.3.7. *Directors i degans.* Com s'ha pogut veure breument, el CO és rematat per una direcció general nomenada sense concurs, ni exàmens, ni títols especials diferents de la llicenciatura. El nomenament es fa «en cascada» d'acord amb l'esquema següent:

a) Per al nomenament per a la direcció general s'obre una inscripció per als membres del cos docent secundari. El Consell d'Estat de la República i Cantó de Ginebra nomena, segons criteris particulars —per tant desconeguts per al públic— el director general i el director adjunt.

b) Els directors de cicles (actualment 17) són nomenats pel Consell d'Estat a proposta del director general i després d'una inscripció oberta només per al cos docent del CO.

c) Els degans (de 2 a 4 per col·legi, en relació a la seva importància) són nomenats pel director general a proposta del director del col·legi i són escollits entre els professors del col·legi.

d) Els metodòlegs i els presidents de grups (els quals són els responsables de les assignatures inscrites en el programa, per a cada secció i per al conjunt del CO) són nomenats per la direcció general.

e) Els psicòlegs en funció de consellers d'orientació són nomenats pel director general a proposta del director del col·legi. Aquest esquema és idèntic pel que fa al conjunt de serveis administratius (secretariat, economat, etc.).

4.0. Remarcarem dues coses per acabar aquest apartat dedicat al cos docent:

4.0.1. Tots els nomenaments, siguin primaris o secundaris, són ratificats pel Consell d'Estat, el qual, en cas extrem, pot oposar-s'hi (casos raríssims).

4.0.2. El conjunt de possibilitats de promoció a l'ensenyament primari o secundari no és objecte de cap concurs ni de cap preparació particular. Un inspector d'escola (primària) o un director d'escola (secundària) aprèn la seva feina en la pràctica. Se n'ha de sortir amb els seus mitjans propis i amb el seu talent personal. Els criteris de selecció són variables segons els casos i perfectament subjectius. No obstant això, el sistema funciona sense perjudicis aparents des de fa temps.

5.0. *Associacions de pares.* Al cantó de Ginebra s'han constituït nombroses associacions de pares, tant per a l'ensenyament primari com per al CO. Són institucions privades i independents de l'escola. Actuen en casos com els de la droga, els perills a les carreteres i camins de les escoles, l'actitud general del cos docent i de la direcció. No els hem vist pràcticament mai tractar d'aspectes més essencials com són, segons el nostre parer, els programes escolars, l'avaluació dels alumnes i dels mestres, les sortides professionals dels estudis, els mètodes aplicats, etc.

5.0.1. *Escola de pares.* Ha estat constituïda una escola de pares. La seva finalitat és el reforçament dels lligams entre la vida escolar i la família i l'encoratjament d'una forma nova d'educació permanent (cf. resolució del Consell d'Europa sobre aquest particular). Aquesta escola només funciona a partir del CO (alumnes de 12 a 15 anys). Els seus objectius principals són una comprensió millor del treball dels nens, el coneixement dels mètodes i programes del CO, el refrescament o l'adquisició de coneixements específics (MM, llatí, alemany, física, etc.), el contacte amb els mestres i amb els altres pares.

6.0. *Conclusió.* Aquesta visió ràpida de l'estructura pedagògica a Ginebra mostra un sistema jerarquitzat que no deixa gaire lloc a les innovacions. Això no obstant, alguns tímids assaigs han estat fets a l'ensenyament primari (pedagogia Freinet) i al CO («escola global integrada» amb un sistema de tronc comú, de nivells i d'opcions). ■

La gestió municipal de l'escola a Bolonya

13

per Aureliana Alberici

Assessore per la Pubblica Istruzione del Comuna di Bologna

Les funcions de l'administració local han sofert aquests darrers anys una profunda transformació i s'han ampliat de tal forma que al mateix temps s'ha agravat la crisi de les seves possibilitats reals d'actuació, tot això situat encara en un marc nacional de crisi dramàtica. Ha estat, doncs, necessari definir en termes més precisos la funció i el paper de l'Ajuntament en el terreny de l'escola.

La crisi evident de les institucions educatives del nostre país ha situat l'actuació de l'administració local en un marc que, si d'una banda ha estat i és encara de suplència de les insuficiències dels òrgans centrals de l'Estat, de l'altra determina encara avui per al nou marc polític nacional unes condicions per afrontar les qüestions generals de l'escola amb vistes a una programació democràtica de la seva evolució i de la seva reforma.

En aquest sentit es mou l'acció de l'Ajuntament de Bolonya, a favor de l'escola pública maternal, de l'evolució cap al ple temps a l'escola obligatòria i de l'englobament dels instituts municipals en la reforma de l'ensenyament mitjà superior.

Aquests són els aspectes de política educativa, consolidats realment a la nostra ciutat a partir de l'opció fonamental efectuada immediatament després de la guerra per l'Ajuntament de Bolonya, d'invertir prioritàriament en els serveis socials i en la institució i en el desenrotllament de l'escola, amb un interès especial per al preescolar, que fins al 1968 no va obtenir el seu reconeixement en el pla nacional, per mitjà de la llei referent a l'escola maternal estatal. Per primera vegada aquesta llei va atribuir unes funcions a l'Estat en aquest sector; ha tingut, doncs, mèrits rellevants encara que només sigui perquè ha sancionat l'obligació de l'Estat d'intervenir a través d'aquesta institució per tal

d'oferir igualtat d'oportunitats educatives a tothom. L'Estat intervé, amb tot, només en la proporció del 16,3 % respecte a una escolarització que ateny el 62,1 % per mitjà de la iniciativa privada i de l'Administració local, la qual a Emilia-Romagna arriba al 70 % enfront del 12 % estatal.

Durant aquests anys l'experiència de l'escola maternal a Bolonya ha demostrat que aquesta pot ser una estructura de formació capaç de desenrotllar el seu programa específic, que tingui en compte els processos evolutius del nen, la relació amb les altres estructures educatives i la realització d'un dret a l'estudi no formal sinó basat en la igualtat d'oportunitats educatives.

Una escola maternal, que treballa per eliminar les condicions ambientals desfavorables i les desigualtats socials, tot assegurant a cadascú les mateixes possibilitats en relació amb les seves capacitats i les seves exigències, pot garantir un procés educatiu que a partir del principi social de l'educació permanent pugui permetre d'arribar a una reforma de l'escola bàsica que modifiqui els continguts educatius i elimini les diferències existents. Pel que fa a l'obtenció del ple temps a l'escola bàsica, la iniciativa de l'Ajuntament de Bolonya ha estat i és encara de suplència de les mancances de l'Estat —ha instituït 542 sessions de tarda de les quals 356 han estat a ple temps i d'una classe, però és també un patrimoni a utilitzar per a una expansió ulterior i qualificada de la renovació escolar.

Una actuació que es relaciona directament amb les altres iniciatives, que tendeixen a estendre el dret a l'estudi als nois que es troben en les condicions més difícils, és la que ha posat en marxa l'Administració municipal aquests anys cara a la

14 inserció progressiva dels nens disminuïts a l'escola maternal, elemental i mitjana.

L'experiència desenrotllada aquests anys ha portat a l'eliminació progressiva de totes les institucions municipals d'educació especial i ha vist augmentar la presència dels nens disminuïts a l'interior de l'escola.

El problema de la inserció és, certament, una qüestió molt delicada. Hi estan implicats aquells nens que més necessiten un procés de socialització formativa i educativa de qualitat. Per això, és necessari dur a terme encara una iniciativa més ampla i precisament per aconseguir aquest objectiu el febrer pedagògic d'aquest any s'ha plantejat sobre la integració dels nens disminuïts a l'escola.

Entre les iniciatives de l'Ajuntament per a la realització del dret a l'estudi cal destacar, encara, durant aquests anys, la seva acció en el camp de l'educació dels adults sobretot per tal de recuperar l'obligació escolar (cursos de 150 hores). Si no hi hagués hagut l'acció de l'administració municipal una gran part de les demandes dels ciutadans s'haurien frustrat, ja que els cursos de 150 hores de l'Estat només es donaven a la tarda i, per tant, quedaven exclosos aquells treballadors que només disposaven de les hores del vespre, en les quals, precisament, s'han donat els cursos del municipi.

Pel que fa als instituts secundaris superiors gestionats pel municipi han tingut en el passat un significat precís en l'evolució de l'estructura econòmica de la ciutat i de la regió i encara avui el sentit que s'ha de donar a aquestes institucions ha de ser l'actuació de programes vinculats al desenrotllament i a l'evolució de la situació econòmica regional, tot emmarcant-los a l'interior de la reforma de l'escola mitjana superior i fent-los entrar, per tant, dins l'Administració estatal.

Amb l'entrada en vigor dels decrets de la llei 22/7/75 n. 382 i en particular el decret 616, les competències de les entitats locals en el sector de l'escola s'amplien a més de forma que esdevé un terreny específic de la seva actuació el problema de la formació professional del dret a l'estudi.

En el balanç de l'Ajuntament de Bolonya, ja abans que entrés en vigor aquest decret, s'havia atacat el problema del dret a l'estudi amb una despesa de 828.500.000 lires el 1977 sobre 32.788 milions de des-



pesa per al sector de l'ensenyament, la qual representa, al seu torn, el 20,1 % sempre per a l'any 1977.

L'àmplia realització dels serveis socials en el territori de la ciutat duta a terme durant aquests anys constitueix un patrimoni preciós per a la societat bolonyesa, apreciable de manera particular precisament en l'estat actual de crisi econòmica i social del país. Justament a partir d'aquesta situació l'Administració municipal està compromesa avui en l'alternativa de la consolidació i del desenrotllament equilibrat de la seva acció a través de l'evolució cada vegada més ampla de la participació i de la gestió social. L'objectiu d'aquesta consolidació és un augment progressiu de la qualitat dels serveis per mitjà de processos de participació lligats al progrés de la descentralització i a la gestió social.

El compromís de l'Administració municipal en el terreny de la qualificació va en la direcció d'una productivitat social més alta dels serveis, per mitjà del desenrotllament de la qualitat del treball i de la participació, per mitjà de l'eixamplament de la democràcia i la realització d'una relació cada vegada més directa entre la formació de la voluntat política dels ciutadans i les instàncies democràtiques representatives. En el marc de les opcions fetes per a la consolidació i la qualificació de les institucions i dels serveis socials de la ciutat és central el compromís de l'Administració en el terreny de la qualificació de l'escola maternal i dels seus treballadors.

L'escola maternal a Bolonya és una escola de massa, que cobreix el 100 % de les demandes. S'ha desenrotllat en un procés concret d'expansió de la demanda social i cultural interna a l'escolaritat de massa, d'experimentació metodològica i didàctica i de pluralisme cultural, de participació democràtica i de col·legialitat operativa.

Totes aquestes condicions són les que encara s'hauran d'estendre i consolidar.

El segon aspecte de l'opció, és a dir, el desenrotllament equilibrat dels serveis és igualment important, perquè tendeix a evitar la jerarquització del territori en relació a la diversa dotació dels serveis. En la realització d'aquest segon objectiu serà determinant fer referència als nous consells de districte elegits l'11 i el 12 de desembre, els quals tenen com a competència primària el desenrotllament equilibrat de les estructures escolars en el territori.

El conjunt dels problemes plantejats en el pla de la política educativa imposa l'exigència de definir el paper de l'Administració local d'una manera nova a partir de la necessitat de preparar moments d'iniciativa i de programació democràtica que presentin l'Ajuntament com a protagonista junt amb totes les forces i institucions compromeses en el pla de l'escola.

Amb la institució del districte es planteja com a prioritari el problema d'una iniciativa política i de confrontació institucional entre entitats locals i organismes i forces socials compromeses en les qüestions educatives.

L'ingrés en aquest nou organisme dels components fonamentals de la societat civil és per ella mateixa un element innovador important i vincula directament la societat en el seu conjunt amb el món de l'escola. Aquí pot néixer per primera vegada a nivell de districte la condició político-programàtica per a la ruptura de l'estructura piramidal i jeràrquica de l'administració educativa tradicional.

La característica de la territorialitat d'aquest organisme esdevé una ocasió apta per verificar la possibilitat de coordinar, en una visió unitària, forces i estructures que fins ara han tingut poques ocasions de trobar-se per tal de construir una realitat diferent.

En aquest sentit és fonamental el paper de les assemblees electives locals i, en particular per a la nostra ciutat, l'experiència de la descentralització de la participació, de la gestió social per donar a l'actuació dels òrgans col·legials i de manera particular els del districte un gir decisiu a l'ordenament democràtic de l'escola i del poder del ciutadà.

La institucionalització —tal com ha vingut, és a dir, per la descentralització— d'una llarga experiència d'iniciativa i de lluita democràtica a favor de la gestió democràtica de l'escola, realitzada a la nostra ciutat, és una experiència que en alguns àmbits ha anticipat i certament ha contribuït a la realització d'aquests nous òrgans per a la gestió col·legial de l'escola. ■

16 **El patronat municipal de cultura de l'Hospitalet de Llobregat**

per Juliana Porté-Joaniquet

En aquests darrers temps, al nostre país, estem poc acostumats al fet que un ajuntament s'ocupi de qüestions que no siguin de la seva estricta competència administrativa. Així, pel que fa referència a l'ensenyament, el paper dels ajuntaments s'ha limitat a una col·laboració econòmica amb el MEC per a la construcció de nous centres estatals i al manteniment dels existents. En el millor dels casos podem parlar d'una preocupació per la disminució dels dèficits de places escolars o de contribuir —simbòlicament de vegades— a la realització d'una aspiració fortament reivindicada, com és ara les classes de català als centres oficials d'EGB, però en cap cas no trobem una presa de posició davant els problemes de l'ensenyament ni un programa municipal que reculli les necessitats i aspiracions de l'escola avui, entre les quals, la millora de la qualitat de l'ensenyament. Les raons del fet són sobradament conegudes: abandó, a mans de la iniciativa privada, de les obligacions de l'Estat envers l'ensenyament; nul·la representativitat dels òrgans de gestió de la cosa pública, etc.; però, justament perquè les causes són generals i han pesat arreu del país, l'experiència del *Patronat Municipal de Cultura de l'Hospitalet*,¹ amb



totes les seves limitacions, té una dimensió significativa.

El Patronat va ser creat el 1975 a proposta de la Ponència de Cultura de l'Ajuntament, la qual veia la necessitat de

1. El Patronat Municipal de Cultura comprèn els següents Departaments:

DEPARTAMENT DE DINÀMICA EDUCATIVA
És el que s'explica a l'article.

DEPARTAMENT DE PROMOCIÓ CULTURAL
La seva tasca fonamental és crear una estructura vàlida que serveixi per al desenvolupament cultural de la població adulta de la ciutat. La base de la seva actuació es situa en la creació d'Aules de Cultura (una,

almenys, a cada barri) que doni impuls, des dels mateixos nuclis de poblacions, a tota actuació cultural.

CENTRE MÈDIC PSICO-PEDAGÒGIC

La seva finalitat és atendre els trastorns psicològics de la població de l'Hospitalet de menys de 18 anys, assumir mesures d'orientació terapèutica i realitzar activitats de sensibilització, orientació i prevenció en diferents camps, entre els quals l'escolar.

«dotar a la ciutat de un serviciu que satisfaciera las inquietudes culturales de la poblaci3n» (...) i en el terreny educatiu «prestar especial atenci3n a la formaci3n de las j3venes generacions mediante un profesorado especializado de artistas y pedagogos que trabajen en las escuelas del Municipio» amb la finalitat de «potenciar aquells valors art3stics desatendits por el momento». En l'3mbit escolar aquests prop3sits es concretaren en l'organitzaci3n dels «Cursos de Animaci3n Cultural» que oferien als alumnes de II etapa d'EGB de totes les escoles del Municipi uns cicles de lliçons i representacions de Teatre, Cinema i M3sica explicatives dels respectius g3neres i de la seva evoluci3n hist3rica. Aquesta experi3ncia es desenrotll3 d'una manera continuada de l'any 75 al 77, amb la participaci3n d'uns 20.000 alumnes al llarg dels tres cursos.

L'an3lisi del treball fet en aquest per3ode va portar, l3gicament, a la reflexi3n sobre les necessitats globals de l'educaci3n i de l'escola, i a la urg3ncia de fer quelcom m3s que actuacions puntuals —que d'altra banda sempre tenien el perill de no passar de ser un element sobreposat a la tasca educativa de l'escola— per anar cap a un planteig m3s global de les necessitats educatives i de les possibilitats d'incid3ncia del Patronat. La t3mida obertura d'un proc3s democr3tic arran de la mort del General3simo, que fou substancialment reforçada pels resultats de les elecci3ns del 15 de juny a Catalunya, i molt palesament a l'Hospitalet, va permetre donar

una nova orientaci3n a l'actuaci3n d'aquest Patronat. Amb aquesta perspectiva s'organitz3 a començaments d'aquest curs el Departament de Din3mica Educativa, que orient3 la seva tasca en els tres 3mbits que configuren l'educaci3n dels infants i dels joves: l'escola, la fam3lia i l'esplai.

Breument exposats, els objectius del treball en cada un d'aquests 3mbits, s3n:



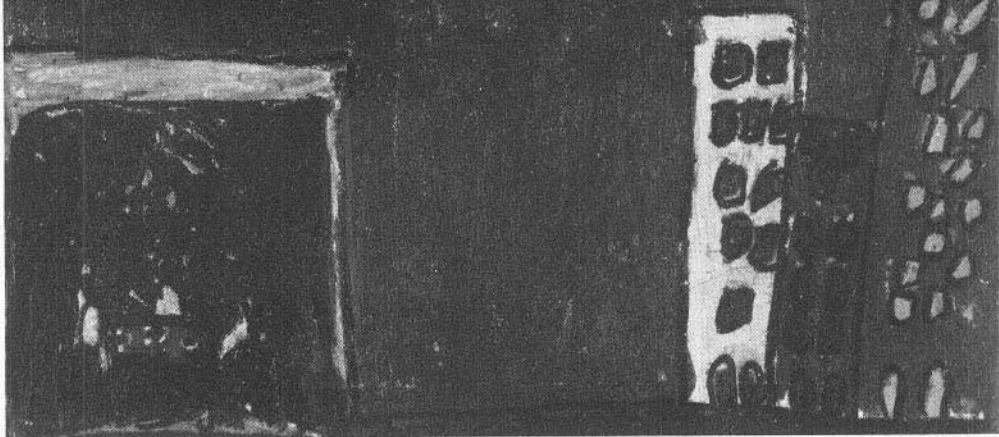
Escola

— Formaci3n permanent del professorat, mitjançant cursos i seminaris, tant d'actualitzaci3n de continguts, com de metodologia i did3ctica.

— Activitats orientades als alumnes, seguint la pauta ja marcada pels *Cursos de Animaci3n Cultural* i ampliant la seva tem3tica.

— Instruments de treball: a) creaci3n d'uns fons de material audiovisual especialitzat, adequat a les did3ctiques dels diferents nivells; b) informaci3n peri3dica sobre fets culturals d'un inter3s per a una activitat extraescolar; comunicaci3n de novetats editorials i bibliografies especialitzades; comunicaci3n d'experi3ncies did3ctiques, etc.





Els pares

— El Departament ofereix a les Associacions de Pares i a les Vocalies d'Ensenyament de les Associacions de Veïns, un servei tècnic per a l'organització de conferències i col·loquis i, en general, de totes aquelles activitats encaminades a un coneixement més profund del fet educatiu i de la seva problemàtica.

L'Esplai

— En aquest camp, el nostre plantejament parteix de la base del lloc diferencial que el temps lliure tendeix a ocupar en el si de les societats industrials. Tot i que a la nostra societat la pluriocupació concentra encara la major part de les energies dels individus en el món del treball, creiem que s'han de preparar els infants per a una altra organització social en la qual el temps de lleure ocuparà un espai bàsic en la seva existència, tant a nivell de temps real disponible com a les possibilitats que li oferirà de realització personal.

És en el marc d'aquesta nova concepció i a fi de donar als infants la possibilitat d'organitzar de forma satisfactòria i equilibrada el desenvolupament de les seves possibilitats personals —i no només de les estrictament productives— que ens plantejem la funció de les activitats de l'esplai. D'una manera immediata es treballarà a potenciar la creació de Centres d'esplai que responguin a aquesta orientació, a contribuir a la millora de les condicions i qualitat del treball dels ja existents i en la creació d'una Escola de l'Esplai que tingui cura de la formació d'aquest professorat.

Per tal de dur a terme eficaçment aquest conjunt de tasques, el Departament es re-

colzarà en tots els esforços individuals o col·lectius que de manera privada s'han anat fent durant aquests anys. Per a això es dota d'un Consell Assessor compost per membres de les Associacions de Pares, mestres i monitors d'esplai, a fi que els objectius generals de treball i els conseqüents plans d'actuació siguin fruit d'un plantejament elaborat per totes les parts involucrades.

Tal com s'apuntava més amunt, aquesta reestructuració s'inscriu en la perspectiva de canvi que donen els resultats de les eleccions del 15 de juny. En l'actualitat, el Patronat i el Departament de Dinàmica Educativa, els recursos econòmics dels quals procedeixen exclusivament de fons municipals, es troben amb greus dificultats econòmiques per a tirar endavant els seus plans d'actuació, ja que només un ajuntament democràtic és capaç de donar suport decidit als propòsits que hem exposat. ■



Reflexions entorn de les possibilitats d'acció municipal en el terreny educatiu en un futur immediat

per Jordi Vives

En el moment que s'acosten les primeres eleccions municipals democràtiques dels últims quaranta anys és important de fer una reflexió sobre les possibilitats d'actuació que s'obren en nombrosos sectors, com ara el de l'educació. I ho és perquè després de tant de temps de lluitar per aconseguir —a vegades— coses ben minces o no res, i després que la gestió municipal no s'ha destacat pel seu caràcter progressiu ni democràtic, pot haver-hi qui tingui dificultats per veure què es pot fer en un context polític diferent, el qual, ens agradi o no, no ha canviat gaire a molts nivells.

Abans d'entrar en coses concretes voldria fer una primera reflexió general. L'ensenyament, com la resta dels serveis col·lectius, ha de poder disposar d'instruments de control i gestió apropiats als usuaris directes per tal d'assegurar que respongui realment a les necessitats socials. Bona part del sistema educatiu té els centres situats a la pròpia localitat. En concret, les llars d'infants, parvularis i centres d'EGB. Queda, com a excepció, el cas de les àrees rurals, on la política de concentració escolar que du a terme el MEC està deixant sense cap escola els nuclis de població més petits (que abans tenien centres unitaris). Respecte als centres d'ensenyament secundari no hi ha una correspondència tan acusada entre població i usuaris, però a partir d'una certa grandària dels municipis també existeix. Per tant, el municipi és la demarcació territorial on l'actual estructura administrativa situa el marc immediat on és possible la planificació de necessitats d'una bona part del sistema educatiu, així com la gestió i el control de funcionament

dels centres escolars, i d'una sèrie de serveis auxiliars (menjadors, transport, si cal, assessorament, etc.).

D'aquí no cal deduir que el municipi sigui la millor demarcació territorial possible per a la gestió escolar dels nivells educatius abans indicats. La simple varietat de dimensions fa que les problemàtiques puguin variar sensiblement entre un municipi petit i una gran ciutat. Així, a diversos països (p.e.: EUA, Gran Bretanya, recentment Itàlia) existeixen demarcacions territorials escolars, els anomenats districtes escolars.

Al marge dels districtes escolars, tema sobre el qual convindria tornar en una altra ocasió, la unitat territorial que ara



20 tenim és el municipi. El que cal veure a curt termini és quin paper pot jugar en una democratització de l'aparell escolar i en una millora de la qualitat i l'abast dels centres i el seu funcionament.

Abans d'intentar fer unes reflexions sobre possibles línies d'actuació, serà útil de recordar quines són les atribucions i competències municipals en el terreny educatiu, i més en concret, en l'escolar.

Els ajuntaments han de col·laborar, en els centres d'EGB, en una sèrie d'aspectes:

a) Edificis escolars. L'ajuntament aporta el terreny (el paga totalment) i col·labora en el cost de la construcció. Inicialment el cost es repartia a parts iguals entre MEC i ajuntament. Després la col·laboració va baixar a pagar el 20 %, i actualment els convenis preveuen que el MEC pagui el 100 % del cost. Cal aclarir que el MEC té uns mòduls de costos previstos. Si el cost d'una obra supera el cost previst, la diferència va a càrrec de l'ajuntament, ja que el MEC no té l'obligació d'augmentar el total de recursos convinguts. Els edificis així construïts queden de propietat municipal, fet que suposa

unes determinades responsabilitats que després indicarem.

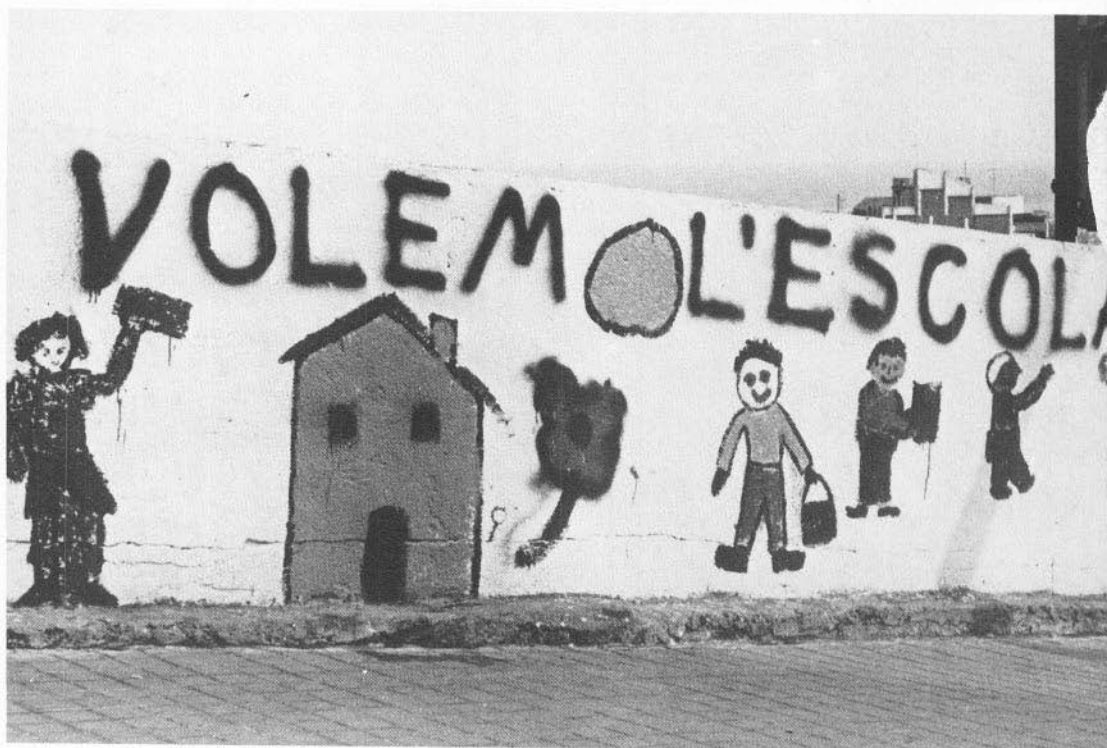
El Decret que regula actualment els convenis entre MEC i corporacions locals per a les construccions escolars inclou també els centres de formació professional de primer i segon grau, centres de preescolar i d'educació especial. La realització del projecte de centre queda en mans de la corporació local, així com la contractació de les obres i la seva execució. La Junta de Construccions Escolars queda encarregada de supervisar i controlar tot aquest procés.

Els edificis no poden ser dedicats a altres finalitats diferents sense autorització del Ministeri.

b) Conservació dels edificis escolars d'EGB. Inclou: reparacions, calefacció, il·luminació, neteja i vigilància (personal subaltern).

c) Col·laboració en el mobiliari escolar (últimament limitada al que no correspon a aules, o únicament a aules de parvulari), junt amb la seva conservació.

d) Material escolar i pedagògic. També es demana la col·laboració municipal, encara que últimament el material enviat

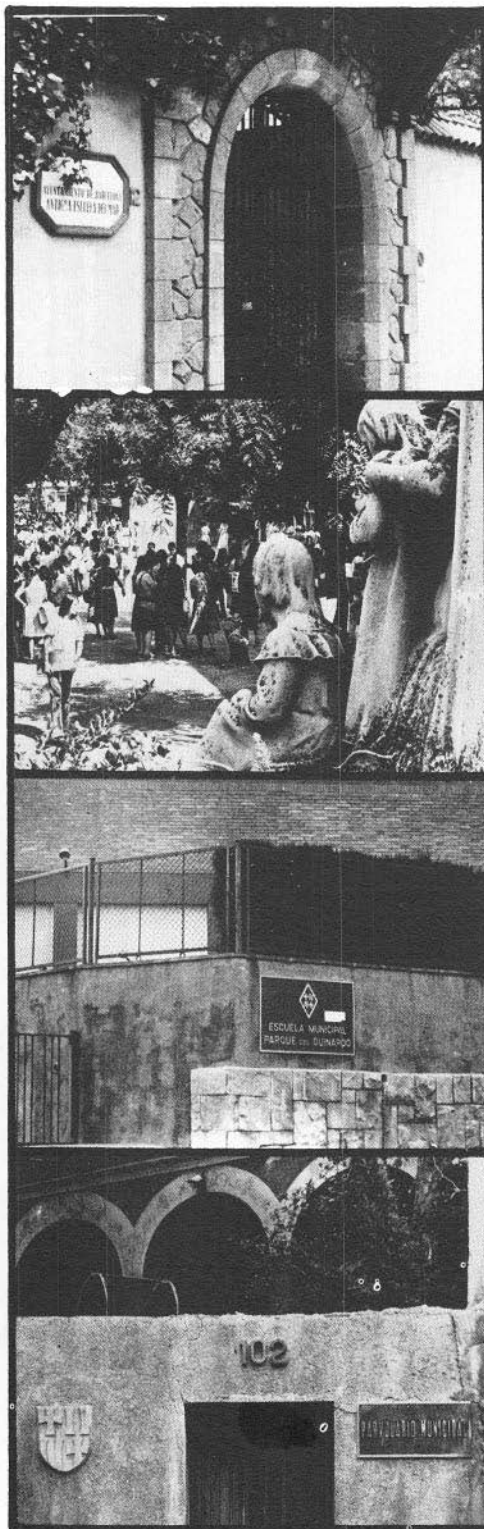


pel Ministeri (quan arriba) sigui bastant complet.

e) Transformació dels centres de l'antiga primària a les exigències legals previstes per l'EGB.

D'altra banda, alguns municipis mantenen escoles municipals (considerades com a no oficials pel Ministeri), en ocasions creades en els últims anys i altres cops provinents d'una antiga tradició d'escoles públiques. En aquests casos el pagament i la selecció del professorat correspon a l'administració municipal. Cal precisar que aquesta és una activitat voluntària, ja que no hi ha cap normativa que obligui a mantenir directament escoles.

Donada la manca de responsabilització per part de l'Administració educativa respecte de diverses necessitats, en ocasions alguns municipis han assumit determinades activitats de forma directa, indirecta (p.e. creant Patronats Municipals), o bé subvencionant activitats realitzades per particulars. Podríem citar, entre altres exemples, el pagament de les classes de català a les escoles estatals, el Patronat de Guarderies de Barcelona, l'Institut Mu-



nicipal d'Educació de Barcelona, l'Institut d'Investigació de Psicologia Aplicada a l'Educació, també de Barcelona, el Patronat Municipal de Cultura de l'Hospitalet del Llobregat, algunes activitats esportives, etc. Obviament els exemples d'activitats més voluminoses corresponen precisament a municipis grans, que són els que tenen un volum de recursos que ho permet. Això no vol dir, en absolut, que hi hagin destinat els que realment hauria calgut.

En síntesi, el que puguin fer els ajuntaments per l'escola està emmarcat per unes competències bastant reduïdes en el moment actual. Però també és cert que hi ha uns buits institucionals importants en matèria educativa on es pot jugar un paper considerable. Potser el cas més clar és el de les llars d'infants, on els municipis poden adoptar la iniciativa en un tipus de servei que ha d'estar molt arrelat al medi ambient. És evident, per altra banda, que no tenim perquè suposar que l'actual centralització del sistema educatiu es mantindrà indefinidament. Podem pensar en un futur (difícil de situar en aquest moment) on les competències educatives siguin més descentralitzades i democratitzades, i cal anar lluitant en aquesta direcció. Mentrestant cal veure quines línies d'actuació es podrien emprendre (o continuar si ja estan iniciades).

Respecte a les possibilitats d'actuació, cal deixar ben clar que varien bastant segons la grandària del municipi (i, per tant, dels recursos disponibles de part dels ajuntaments). I que algunes de les coses que aquí s'apunten probablement només tenen sentit en el context de municipis bastant grans. No obstant això, hi ha almenys un element comú important vàlid per a tots els casos. Tant els ajuntaments grans com els petits podrien ajudar molt a un control del bon funcionament dels serveis educatius (i molt especialment del funcionament dels centres escolars, la qualitat de l'ensenyança que s'hi dona, etc.). En la mesura que la responsabilitat legal continua en mans de l'administració educativa, els ajuntaments haurien d'exigir dels organismes competents el complement de les seves responsabilitats, sobre la base del control abans indicat. Naturalment que també els ajuntaments han de complir les seves pròpies (abans enumerades), tot ajudant a garantir i exigir una coordinació entre els diferents or-



ganismes. La recollida d'informació i la planificació de necessitats anirien estretament lligades a tot l'anterior.

En aquest nivell és important la participació dels afectats directes. La qüestió de la participació és un tema que requerria una anàlisi i discussió llarga. Aquí apuntaré només la possibilitat i la conveniència de crear consells assessors, que reculli la veu dels afectats. Tenim a casa nostra una tradició en aquest sentit, i com a més recent hi ha la constitució d'una Comissió Municipal de Política Educativa a l'Ajuntament de Barcelona, amb participació d'entitats educatives, organismes, associacions, etc.

En el terreny de la intervenció directa (que representi despeses econòmiques), cal tenir en compte la difícil situació financera de molts ajuntaments, amb un fort endeutament per part d'alguns. És fàcil concloure que caldria dedicar una part més important dels pressupostos municipals a educació, però caldrà veure amb una certa calma com es situen les necessitats educatives en el marc més ampli del conjunt de necessitats socials, així com les prioritats existents.

Salvat el punt anterior i les diferents possibilitats dels municipis voldria indicar alguns dels serveis que giren entorn del fet educatiu, susceptibles d'intervenció per part dels ajuntaments (intervenció que pot ser de tipus molt diferents: reduir el cost, crear el servei, orientar-lo, etc.):

- menjador escolar;
- transport escolar;
- colònies de vacances i activitats d'esplai;

—assessorament i orientació psicològica a les escoles;

—biblioteques escolars (tant a dintre com a fora dels centres);

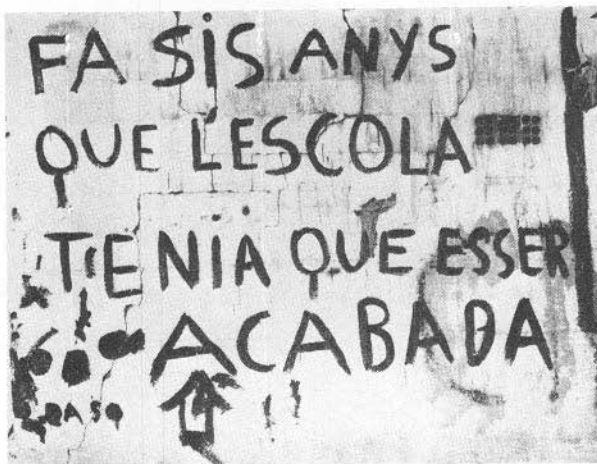
—informació a la població sobre el sistema escolar, etc.

També es pot pensar en intervencions més qualitatives, cara a un millorament del funcionament escolar. Per donar alguns exemples, es podria recordar el que es diu a l'article de Bolonya de la progressiva integració de bona part de l'alumnat de centres especials a centres normals. A la secció d'Informacions i Comentaris d'aquest mateix número de la revista s'explica una iniciativa semblant feta a Barcelona, en aquest cas referida a la integració en escoles estatals normals dels nois dels internats-asils a càrrec de l'ajuntament, i el muntatge de diverses residències a pisos situats a prop dels centres escolars. Experiència, però, limitada només als nois i no a les noies.

Un altre tipus d'iniciatives poden incidir en el terreny del perfeccionament professional dels ensenyants. L'article del Patronat de Cultura de l'Hospitalet del Llobregat ens explica una forma concreta dintre d'aquest camp, amb les limitacions i problemes que està tenint.

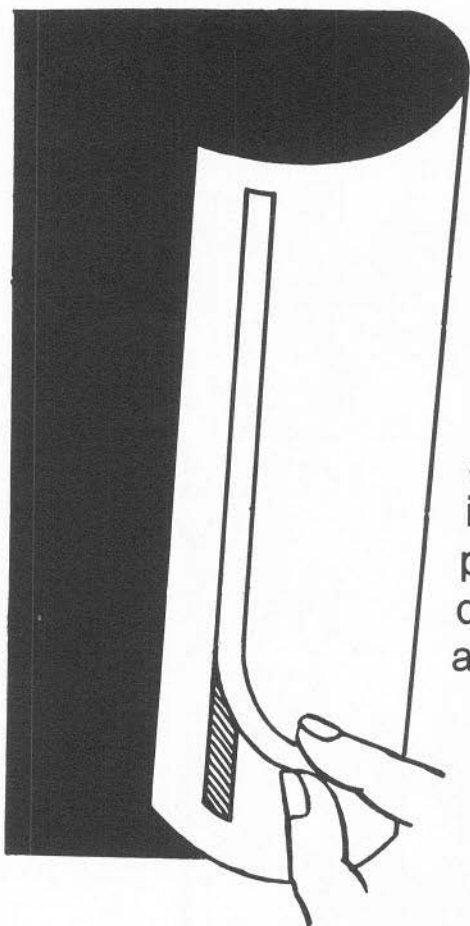
Una possibilitat existent seria la utilització dels centres escolars, ja que queden de propietat municipal, per a iniciatives de tot tipus, formació d'adults, etc.

Aquesta descripció d'iniciatives no és en absolut exhaustiva. El seu objectiu és promoure una reflexió sobre les possibilitats que s'obren en aquest futur immediat. ■



[®] APLI [®]

Cinta autoadhesiva doble cara



Per a enganxar tota mena de cartells, fullets, prospectes, fotografies, etc...
D'utilitat a les empreses, a les escoles, a la llar,... i especialment per a publicitaris, aparadoristes, decoradors, dibuixants, arquitectes, etc.

De venda a la vostra papereria habitual.

És un producte

CAPOSA[®]

¿ESCOLES PER A NENS SORDS O NENS SORDS A L'ESCOLA?

APUNTS HISTÒRICS

Dins la concepció pedagògica tradicional —i no tan tradicional— el nen sord ha estat sempre considerat com un deficient que, a causa de la seva dificultat d'adquirir el llenguatge parlat i, a través d'ell comunicar-se, calia separar de l'escola normal i educar en escoles «especialitzades».

Per tant, les escoles per a sords hem assumit la responsabilitat d'ensenyar a parlar, d'ensenyar a entendre els qui parlen i de vetllar perquè els nostres alumnes realitzin tots els aprenentatges que exigeix la nostra cultura a l'edat adequada.

És evident que, dins la nostra cultura, tots els aprenentatges es realitzen a través d'un mitjà fonamental (per no dir únic) que és el llenguatge parlat i escrit. Malgrat tots els esforços dels educadors, els nostres infants mancats del canal natural d'adquisició del llenguatge (l'audició) s'han vist disminuïts, bé en el seu nivell de coneixements, perquè l'aprenentatge de la llengua ha estat considerat com a necessitat prèvia, bé en el coneixement de la llengua, perquè els aprenentatges els ha realitzat a través del llenguatge mímic.

PROBLEMES QUE COMPORTA LA UTILITZACIÓ DE LA MÍMICA SIMBÒLICA

En alguns països en què s'ha utilitzat el llenguatge mímic per comunicar-se i educar els sords,¹ s'han obtingut resultats brillan-



tíssims tals com que els alumnes arribessin a llicenciatures universitàries. Però el problema es planteja a l'hora de trobar llocs de treball i d'integrar-se en una vida social normalitzada, puix que els sords han adquirit un sistema de comunicació que només coneixen ells, que no els serveix per relacionar-se amb els oïents i que no els permet d'ampliar coneixements a través de la llengua escrita, puix que el sistema de codis utilitzats per ells no es correspon amb el mímic. Caldria, per tant, crear una societat per a sords paral·lela a la dels oïents, solució que no cal que ens esforcem per demostrar que és utòpica i d'un refinament segregacionista a ultrança.

1. Ens referim als sistemes mímics de signes convencionals i que sols es poden entendre si s'aprenen.

26 DIFICULTAT DE LES ESCOLES DE SORDS PER ENSENYAR A PARLAR

El nen sord, per ell mateix, no descobreix que la llengua parlada és un sistema de comunicació; tot el que ell en percep és que la gent que l'envolta mou els llavis per «dir-se coses», però ignora que aquest moviment produeix una sèrie de sons diferents i, sobretot, desconeix que aquests sons estan ordenats respectant els codis propis de cada llengua.

El nen oient descobreix els sons i el codi d'una forma espontània, i molt aviat és capaç d'utilitzar els seus òrgans de fonació per tal de reproduir-los. En canvi, el nen sord cal que ho «aprengui». Això significa fer-li prendre consciència dels seus òrgans fonatoris per canals auxiliars a l'audició. Paral·lelament, haurà de ser entrenat a discriminar sons que ell no percep massa ben diferenciats,² haurà d'aprendre que els moviments que ell fa tenen un significat i quin... etc.

Tota aquesta tasca apuntada és lenta: el nen sord creix psicològicament al mateix ritme que el nen oient, per tant, les seves necessitats de comunicació són més àmplies que les seves possibilitats de fer-ho parlant i, com és natural, recorre a la mímica de forma espontània. Aquesta mímica és positiva perquè li serveix per sortir de l'aïllament en què quedaria immers si no ho fés així, però si els infants que l'envolten són també sords, aleshores aquesta mímica es convertirà en el seu sistema de relació prioritari i el llenguatge parlat per a ell perdrà interès per falta de motivació real i, per tant, quedarà relegat a un aprenentatge escolar compara-

ble al de la lectura i de l'escriptura, o sigui, que la comunicació oral perdrà la seva funció com a instrument de relació interpersonal i es convertirà per a ells en una mecànica més de les que se li demanen a l'escola.

VIES DE SOLUCIÓ EMPRESSES PEL CENTRE PILOT DE REEDUCACIÓ AUDITIVA (ARANS)

L'any 1963 un equip de mestres potenciat per uns quants pares conscients de la problemàtica assenyalada, van crear el CPRA en un intent de trencar amb l'escola clàssica per a sords i d'obrir un nou camí: *la integració del nen sord a l'escola normal*.

El planteig inicial dintre d'un règim escolar fou:

- Iniciar la reeducació dels nens sords al més aviat possible: 2-3 anys.
- Utilitzar la reeducació auditiva com a tècnica prioritària d'aprenentatge del llenguatge.
- Aconseguir l'aprenentatge d'un vocabulari i d'unes estructures mínimes per tal de possibilitar la comunicació oral.
- Integrar els alumnes en escoles normals cap als 7-8 anys.
- Proporcionar als nens integrats un ajut a càrrec de professors especialitzats en horari extraescolar.

2. Un nombre molt elevat de nens sords tenen restes auditives que poden ser aprofitades amb reeducació, però que no li permeten d'adquirir el llenguatge parlat.





Després d'uns anys d'aquest funcionament, els resultats foren els següents:

—La integració dels nens amb sorderes lleugeres no va plantejar problemes greus.

—Els sords profunds que havien adquirit el mínim de llenguatge que ens havíem posat com a fita podien seguir l'EGB a les escoles normals (potser amb algun any de retard), si havien tingut un bon ajut per part del reeducador.

—La majoria dels nostres nens sords profunds no havien adquirit el suficient llenguatge per intentar la integració.

NOU PLANTEJAMENT

Donat que en la nostra tasca només havíem aconseguit d'integrar una minoria d'infants, l'equip pedagògic va optar per iniciar la integració al mateix temps que la reeducació. Així, doncs, els nens venien mitja jornada al nostre centre i l'altra mitja anaven a un parvulari normal, confiant que el contacte i la convivència amb nens oients desvetllaria en ells les ganes de parlar.

Els resultats d'aquesta dinàmica no foren superiors als de l'etapa anterior: a partir

dels 4-5 anys els nens sords anaven a l'escola normal a «passar l'estona», però la «seva escola» era la dels sords on tenien els «seus amics» i, amb l'aggravant que, pel fet d'estar menys hores al nostre Centre, s'endarrerien en altres aprenentatges.

PLANTEIG ACTUAL

Després d'una profunda reflexió i amb catorze anys d'experiència a l'esquena hem iniciat una nova via: *la integració del nen sord en guarderies i en escoles normals* (des del mateix moment que es diagnostica la sordera), i *amb l'assistència d'un reeducador especialitzat* dins de les diverses institucions normals on es van integrant els nens sords. Ara bé: la nostra experiència l'hem començada a nivell «experimental», o sigui, amb pocs nens integrats, a fi de no generalitzar una experiència, que en el moment present no podem garantir que doni resultats positius absoluts, i de poder treballar en intensitat i qualitat en els aspectes de revisió de programes, mètodes de treball, condicions que requereixen les guarderies i les escoles, etc. Com a conseqüència, són molts els casos de nens sords als quals no donem com a res-

posta la integració; el nostre esforç també va dirigit a aconseguir una escola de sords on la reeducació no estigui renyida amb l'educació i, per tant, on els nens puguin seguir l'EGB tan normalitzada com sigui possible.

A prendre aquesta decisió ens ha ajudat, per una banda, els resultats obtinguts amb els alumnes que aconseguírem integrar; per l'altra, l'experiència del Centre d'Argenteuil (França) que fa uns anys camina en aquesta direcció i, finalment, les informacions rebudes d'altres professionals del nostre país que també han arribat a la mateixa conclusió que nosaltres.

Som molt conscients que les dificultats en la integració són moltes, i que l'èxit de la tasca empresa no depèn només de nosaltres, mestres especialitzats, sinó que recau, fonamentalment, sobre els mestres i educadors



Experiències escolars

de les escoles que s'interessin i vulguin seguir-nos en aquesta «aventura» pedagògica. Estem convençuts que, si volem trencar les estructures discriminatòries vigents envers els «nens problema», cal que demostrem tots plegats que és possible. Per tant, voldríem aprofitar aquestes pàgines per fer una crida als mestres i a les escoles normals perquè ens ajudin a tirar endavant ja que *no trobem escoles*.

No ignorem que els nostres problemes a l'hora de trobar escoles per integrar-hi els nens sords no són més que un petit reflex de la problemàtica general de l'educació. En el moment present totes les col·laboracions amb escoles normals són «pedaços» que no resolen el problema de fons, puix que aquest hauria de passar per un canvi en la política educativa del país que donés resposta a tota la problemàtica general que l'ensenyament té plantejada, és a dir, supressió del dèficit de places escolars, menys nombre d'alumnes per mestre, equips pedagògics estables, etc., i on la integració dels nens «problema» ja estigués prevista en una nova planificació educativa del país, tasca bastant més complexa que la que ha motivat el nostre article, però en la qual, com a educadors, també ens sentim compromesos.

Fernanda ARIÑO

Coordinadora Pedagògica del
Centre Pilot de Reeducació Auditiva

Ha arribat a la biblioteca de «Rosa Sensat» un treball realitzat per un grup d'ensenyants de Sabadell:

CONEXIMENTS BÀSICS DE LA COMARCA DEL VALLÉS I LA SEVA REALITZACIÓ A L'ESCOLA.

És un recull molt acurat dels coneixements i didàctiques, adreçat als mestres de la comarca.

Pel seu interès, presentem aquí una de les didàctiques i esperem que aviat el podrem tenir en forma de publicació.

VEGETACIÓ I FAUNA

Nota preliminar

Troblem molt interessants els ITINERARIS DE LA NATURA que estan preparats sobre els voltants de Sabadell. Són molt complets i poden ser de gran ajut per als ensenyants. Són:

- A. Dos itineraris pel Bosc de Santiga.
- B. Un itinerari pel Bosc i masia de Can Deu.

A. Bosc de Santiga. Els dos itineraris elaborats en aquest lloc, ho han estat gràcies a la col·laboració del Departament de Botànica de la Universitat Autònoma de Bellaterra i el Gabinet d'Estudis Santiga.

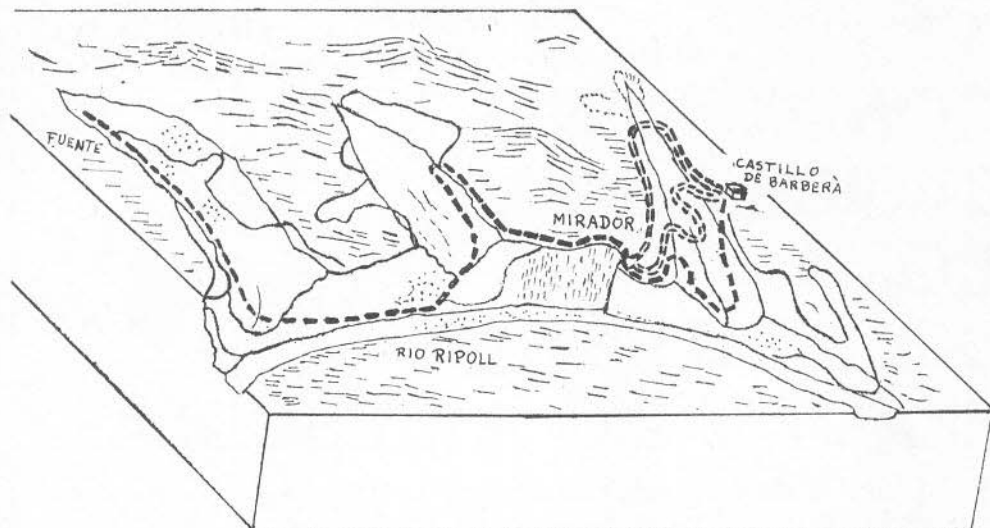
En l'itinerari per a alumnes de 8 a 12 anys hi ha observacions de: vegetació ruderal, camps de conreu, brolla de ginesta, omeda (bosc d'oms) i un tros del curs del riu Ripoll. L'itinerari per a alumnes a partir de 12 anys és més llarg i complex; a més dels biòtops abans esmentats, també s'hi observen: bosc de ribera, alzinar amb roures i una brolla de tipus sec.

Les escoles que tinguin interès a realitzar una visita ho han de sol·licitar a la Secretaria de l'Acadèmia de Belles Arts de Sabadell (Passeig Manresa, 20; a les tardes, de 6 a 9, excepte dissabtes i diumenges; tel. 725 09 45). En començar la visita, a cada alumne se li proporciona una guia de l'itinerari de la Na-

tura corresponent. Hi ha per als mestres una guia més completa, amb més detalls i subratllant el més interessant de cada biòtop. Les visites són acompanyades per un monitor de la Universitat Autònoma.

B. Bosc i masia de Can Deu. Aquest itinerari comprèn observacions de: camps de conreu, alzinars, pineda, masia-museu d'eines agrícoles, etc. Les escoles interessades a recórrer-lo ho poden sol·licitar al Gabinet d'Informació de la Caixa d'Estalvis de Sabadell (telèfon 716 64 00). Els grups que es consideren adequats són els de 20 alumnes, aproximadament. A cada alumne se li dóna gratuïtament un exemplar de l'itinerari perquè el treballi. Per als mestres hi ha uns itineraris amb explicacions més detallades. Un perit agrònom explica als alumnes el conreu de la vinya i el del blat, i els fa seguir el procés reconeixent les eines de treball que hi ha a la masia-museu.

Pensem que potser a molts mestres no els serà possible de realitzar cap d'aquests itineraris. També creiem que, encara que realitzin algun ITINERARI DE LA NATURA, convé que els alumnes facin alguna altra observació i que s'acostumin a intentar conèixer i interpretar els paisatges que tenen al seu voltant. Per tot això hem pensat que era possible donar unes orientacions per realitzar una petita observació en boscos que estiguin el màxim de prop de la zona on es trobi l'escola.



OBJECTIU

Estudi d'un alzinar (la vegetació que d'una forma natural ocuparia la major part del Vallès, excepte els barrancs humits o les alçades superiors a 800-1.000 m.).

Estudi d'una pineda (la vegetació que per acció de l'home ha substituït l'alzinar en àmplies zones del Vallès).

—Comparació dels dos tipus de vegetació: remarcant si és possible les seves diferents característiques de diversitat, estabilitat, facilitat per a l'incendi, aprofitament humà, etc. (La part relativa a la fauna dels dos diferents biòtops només l'hem desenvolupada amb observacions realitzades al camp. Seria també interessant prendre mostres i fer un treball a classe, aprofundint l'estudi de les característiques dels animals recollits.

REALITZACIÓ PRACTICA

Pensem que es pot realitzar el treball per mitjà d'una, o millor dues, sortides al camp, a la mateixa zona i recollir material abundant per al seu estudi posterior a classe. També la formació d'un herbari.

Sortides al camp

Ens sembla important remarcar-ne alguns aspectes:

—Escriure l'indret de l'excursió de manera que el bosc d'alzines i la pineda no estiguin molt distanciat, a fi de poder fer les dues

observacions el mateix dia (aquesta possibilitat és molt viable a Can Deu). (Una altra alternativa és la de realitzar les dues observacions —alzinar i pineda— a dos llocs allunyats, o sigui en dos dies diferents. Això dificulta la comparació dels dos tipus de bosc.)

—Puntualitzar el material de treball per a cada petit grup d'alumnes (3-4). Com que l'estudi no s'acabarà el dia de la sortida, cal que el material quedi conservat adequadament.

Material

Per grup de 3-4 alumnes:

- Una cinta mètrica.
- Bosses de plàstic per a les plantes. En arribar a casa o l'endemà, a l'escola s'hauran de col·locar adequadament, si més no algunes, per tal d'iniciar l'herbari.
- Pots de vidre tapats i plens fins a la meitat d'encenalls de suro, en els quals s'hagi tirat unes gotes d'acetat d'etil o de gasolina: els vapors d'aquesta substància mataran els insectes, narcotitzant-los primer.
- Pots de vidre amb alcohol al 70 % per matar i conservar cucs, aranyes, centpeus, etc.
- Pinces per agafar els animals de picada perillosa.
- Pots de vidre buits per recollir cargols, etc.

1. Tot aquest material només és necessari si després es fa, a l'escola, un estudi posterior dels animals trobats.

Estudi d'un alzinar (d'alzina normal o surera)

(L'estudi, per al mestre, d'aquest tipus de paisatge vegetal el considerem fet en el tema de «La Vegetació del Vallès».)

(Quant a l'alumne, pensem que pot respondre al següent qüestionari:)

Observa la vora del bosc i el seu interior:

— Hi veus alguna diferència quant a humitat, il·luminació, etc.? Explica-la.

El bosc d'alzines és atapeït i està format de diversos estrats:

estrat d'arbres	estrat de molses
estrat d'arbusts	plantes enfiladisses (lianes) que uneixen estrats entre ells
estrat d'herbes	

— En el bosc que estudiem, hi existeixen tots aquests estrats?

— En cas negatiu, quins hi falten? Per quina raó?

Estrat d'arbres:

— Quin arbre creus que és el predominant? Com es diu el seu fruit?

— Té fulles, flors, fruits en aquesta època? Té escorça? Descriu-la.

— Hi ha arbres de diferents mides? Què li passaria a un bosc si, en netejar-lo, s'anessin eliminant els arbres joves. Quina forma té aquest arbre? Dibuixa'l.

— Deixa passar molta llum? Creus que li cau la fulla a l'hivern?

— Hi ha altres arbres? Hi ha altres vegetals, per exemple líquens, que visquin al seu tronc?

Hi ha plantes enfiladisses en els troncs? Estan distribuïdes proporcionadament a tot el voltant? De quin mitjà es valen per aguantar-se?

Dibuixa les plantes enfiladisses.

Escolta els ocells, en sents de diferents? Es mouen, els ocells, als arbres? Els coneixes?

Hi observes nius? De quins materials creus que són?

Recull unes mostres dels arbres predominants; agafa'n una branca petita, no una fulla sola.

Recull fruits o branques amb flors, si és que n'hi ha.

(Si el bosc és d'alzina surera, es pot fer observar i dibuixar si hi ha arbres dels quals es tregui el suro, a la part inferior del tronc.)

Estrat d'arbusts:

— És espès? Deixa passar la llum? Quina alçada creus que tenen els arbusts més elevats? Són tots els arbusts iguals? Quants de diferents n'observes? (encara que no en sàpigues el nom).

— Es veuen insectes, aràcnids o altres animals sobre les fulles o en el tronc? Si és així, fes un dibuix i descriu què fan. Potser no veuràs els animals, sinó mostres de la seva activitat, per exemple, teles d'aranya, ous d'insectes, etc.

(Escull els arbusts més freqüents i agafa'n unes mostres de cada un. Posa els insectes, aràcnids, etc. en els llocs corresponents.)

Estrats d'herbes i de molses:

— Són estrats poc o molt espessos? Quina alçada creus que tenen les herbes més altes?

Observació del sòl:

Si és possible en un talús o zona on el camí talli els laterals. Observa i dibuixa el perfil del sòl amb les diferents zones:

zona superior, amb molta matèria orgànica, fosca. Té fulles? Quin color té? Quin gruix aproximat té?

zona de la roca desfeta (intermèdia). Hi arriben totes les arrels? N'hi ha de més o menys profundes? Color? Textura? (si és terrosa, granulada, etc.). Quin gruix aproximat té aquesta capa?

zona de la roca compacta (profunda). Color? Aspecte de la roca? Saps quina roca és?

En la part superior, aixecant les fulles del sòl:

— S'hi veuen animals? Fes un dibuix i descriu què fan. Diries que la vida animal és activa? S'hi veuen caus? Hi ha fruits, a terra, mig rosegats pels animals? Hi ha excrement? S'hi troben closques de cargols? Dibuixa les que siguin diferents. Si observes unes formigues, descriu què fan.

Estudi d'una pineda

El bosc de pins és menys atapeït que el d'alzines. Està format d'estrats semblants, però menys espessos. Convé que l'alumne es fixi que la humitat i la insolació són diferents de les de l'alzinar.

Estrat d'arbres:

— Quin arbre creus que és el predominant? Com es diu el seu fruit? Té fulles, flors o fruits en aquesta època? Quin aspecte té? Dibuixa'l.

— Té escorça? Descriu-la. Deixa passar molta llum? Li cau totalment la fulla a l'hivern? Es veuen alguns paràsits? (Són freqüents les bosses de les erugues de la processionària dels pins.) Hi ha arbres d'altres espècies encara que siguin més petits? Hi ha plantes enfiladisses? Hi ha moltes, líquens, etc. en el tronc?

— Hi ha ocells a les branques?

(Recull una mostra com ho has fet a l'alzinar; recull fruits.)

Resta d'estrats:

— Quins altres estrats existeixen? Comparativament, què els diferencia de l'alzinar? Hi ha molts arbusts diferents? Quina alçada tenen? Són de fulla semblant als arbusts de l'alzinar? Hi ha animals que hi visquin?

(Recull les mostres d'arbusts més freqüents.)

Observació del sòl:

Realitzar-lo de manera semblant a l'alzinar, contestant unes preguntes semblants i fent si és possible el dibuix del perfil del sòl.



TREBALL A CLASSE

Es pot optar per diferents formes de distribució de la feina:

— Treballar els alumnes en grups de 4-5, i cada grup realitzar l'estudi de totes les espècies recollides.

— Establir grups de treball més reduïts: 2-3 alumnes. Cada grup estudiaria només una o dues espècies i després ho exposaria a la resta de la classe.

Sembla imprescindible en tots els casos aconseguir murals de cada planta.

El nombre d'espècies estudiades no pot ésser excessiu, s'ha d'escollir: els arbres, alguna planta enfiladissa i els arbusts més

abundants. Pensem que les herbes, moltes, líquens, etc. són massa difícils per a aquest nivell.

Després agrupar les fitxes de l'alzinar i les de la pineda.

El dossier de l'alzinar comprendria:
l'estudi en el camp

les fitxes fetes a classe
i el mateix pel cas de la pineda.

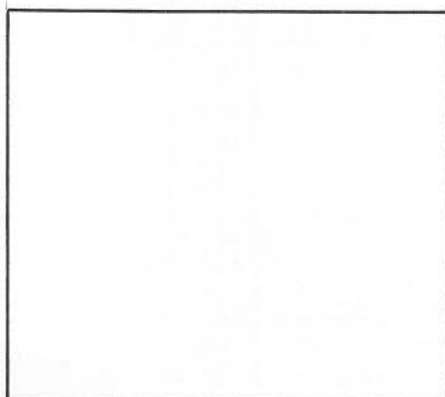
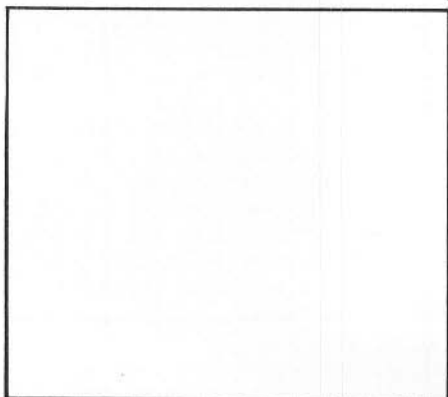
L'última tasca a realitzar seria, consultant els estudis en el camp i les fitxes, respondre les alternatives del quadre comparatiu.

Model de fitxa per a l'estudi d'un arbre o d'un arbust; si es tracta d'una planta enfiladissa s'hi ha d'afegir alguna pregunta referent a la manera d'aguantar-se sobre els arbres.

Nom:

Descripció de la forma de la planta.
(Extreta del treball en el camp.)Dibuix d'un tros de branca amb fulles
i si és possible amb flors i fruits.

Dibuix en detall d'una fulla.



Són fulles senzilles o compostes? Deduir-ho per la posició de les gemes o borrons. Cada fulla té sempre un petit borro a la seva axilla.

Mides de cada fulla

Color

Diferències entre les dues cares de la fulla

Disposició de les fulles en el tronc (oposades, alternes, en grups, etc.)

Té flors?

Aspecte: mida, color, forma, etc.

Té fruits?

Aspecte, mida, color, forma, etc.

Els fruits i les flors es troben aïllats o en inflorescències?

Els fruits són l'aliment d'algun animal? Ho són les flors?

Són aprofitats per l'home?

És un arbre que perd totes les fulles a la tardor? (un caducifoli)

Té l'arbre algun altre profit per a l'home que no s'hagi esmentat?

L'alumne cal que es fixi en el fet que els arbres i arbusts perennifolis tenen generalment una sèrie d'adaptacions que els permeten de reduir l'evaporació d'aigua per les fulles, entre altres, generalment són:

Reducció de la mida de les fulles (en relació als caducifolis).

Enduriment de les fulles (es parla de fulles esclerofilles).

Superfícies de les fulles molt brillants, a causa de substàncies impermeabilitzants.

Dors de les fulles amb pilositat que impedeix l'evaporació d'aigua.

Herbari

De cada espècie estudiada cal destinar-ne, l'endemà mateix de l'excursió, uns exemplars per a l'herbari. Es col·loca cada exemplar entre dues fulles de paper d'estrassa, o si convé, de diari, però que siguin absorbents (no satinades). Es van apilant així les espècies i a sobre s'hi ha de posar una superfície plana i totxos o algun altre tipus de pes. És molt convenient, en lloc d'aquest sistema tan rudimentari, realitzar l'assecamment de les espècies en una premsa de botànica (són de fusta, formades per dues superfícies planes i

amb un sistema que permet prémer l'una contra l'altra: corretges, cargols, etc.).

Al començament de l'asseccament s'han de canviar els papers diàriament, després es pot espaiar més fins que, finalment, en canviar-los surtin secs.

Es col·loca cada espècie en un paper blanc, doblegat i s'indica en una etiqueta:

el nom comú (si els alumnes són més grans es pot introduir també el nom científic);

data de trobada de l'espècie;

lloc on es va recollir; com més detallat millor;

tipus de vegetació de la qual formava part.

RESUM

L'objectiu proposat al començament:

estudi d'un alzinar i d'una pineda; comparació dels dos tipus de vegetació.

Creiem que s'ha de portar a terme de la manera més pràctica possible, fugint de conceptes teòrics que els alumnes no puguin observar directament. És per això que pensem que les sortides tenen molta importància:

com a visió de conjunt de la vegetació; com a recollida de material que possibilita un posterior treball a classe.

Pensem també que l'esquema de treball és restringit i que el mestre convé que introdueixi totes les preguntes, comparacions, etc. que la seva sortida al camp faci possibles.

Quadre comparatiu de l'alzinar i la pineda

(Per realitzar a classe utilitzant per omplir-lo les fitxes i el treball de camp.)

ALZINAR

PINEDA

Arbre dominant: nom

— Hi havia altres arbres diferents, encara que més petits?

— Fan molta ombra?

— Hi havia molts arbusts en el sotabosc o pocs? Digueu el nombre aproximat d'espècies

— Hi dominaven els arbusts de fulles amples o de fulles estretes i esclerofil·les?

— Hi ha molts líquens, herbes, molses, etc. o pocs?

— Hi havia plantes enfiladisses?

— Descriu el nombre d'estrats de

— Descriu el color del sòl i la presència més o menys abundant de matèria orgànica que hi havia

— Descriu l'aspecte més o menys humit del conjunt del bosc

— Descriu la quantitat de llum que arribava a terra, travessant els estrats

— Descriu la intensitat de vida animal i de quin tipus era (ocells, insectes, etc.)

— Creus que crema fàcilment aquest bosc?

— Quin aprofitament en fa o en pot fer l'home?

— Et sembla que el bosc és estable o que tendeix a ser substituït per altres espècies; per exemple per la presència de brots petits d'arbres diferents al dominant?

ELS COL·LECTIUS INFANTILS DE BARRI A BARCELONA

Els *Collectius Infantils de barri* són l'alternativa que el Centre d'Educadors de Barcelona ha engegat per tal de fer desaparèixer els internats-asils on vivien els nens i nenes amb problemes socio-familiars, a càrrec de l'Ajuntament de Barcelona.

Aquests *Collectius* funcionen amb la següent organització: pel que fa referència a la població infantil, la primera unitat organitzativa és el *Collectiu*, que consisteix en un grup de 50 nens i nenes (entre els 5 i 16 anys) que han passat a viure als seus barris d'origen, en pisos normals del barri i que assisteixen també (sempre que això ha estat possible) a les escoles del barri. La segona unitat organitzativa és la *Comunitat* infantil, que és la subdivisió del *Collectiu* en dos grups d'uns 25 nens i nenes. La tercera unitat organitzativa és el *Grup de Vida* el qual consta d'uns 12 nens que viuen en pisos independents, però al costat de l'altre grup que forma la *Comunitat infantil*.

Pel que fa referència a la població adulta, a cada *collectiu* hi ha: un coordinador del *collectiu*, 7 educadors d'ambdós sexes, un assistent social, sis assistents domèstics i un psicòleg compartit amb un altre *collectiu*. A cada *Grup de Vida* actuen, fonamentalment, un educador i una educadora.

REFERÈNCIA HISTÒRICA

El Centre de formació d'Educadors Especialitzats, adscrit a la Universitat Autònoma de Barcelona, rebé l'ofertament de l'Ajuntament de Barcelona en ordre a reorganitzar els seus centres de menors. El Centre d'Educadors va mesurar les seves forces i va acceptar.

És important d'assenyalar que el punt de partença d'aquest projecte pedagògic es degué a la iniciativa de l'Associació de Veïns del Port, que va aixecar la llebre i va col·laborar molt eficaçment perquè el Centre d'Educadors arribés a firmar el contracte amb l'Ajuntament. Ambdues parts van arribar a l'acord que es signà el dia 19 de maig del 1977.

Van començar uns mesos d'intens treball, a fi i efecte que a l'inici del curs haguessin quedat resolts diversos nuclis problemàtics:

Es va fer una investigació per veure quins nens podrien anar amb les seves famílies, encara que fos amb ajut econòmic i social. Es va treballar a fi de poder escolaritzar 600 nens.

Es va donar forma jurídica adequada al Centre d'Educadors.

Es va conceptualitzar, per escrit, la línia pedagògica i ideològica que havien d'orientar la dinàmica posterior.

Mentrestant es cercaven els pisos pels barris i s'atenien els nens, durant l'estiu, a diverses colònies.

OBJECTIUS PROFUNDS DEL PROJECTE DELS COL·LECTIUS INFANTILS

Pretenem eliminar el concepte de *reinserció*. En submergir-se de ple en la realitat dels barris, no hi ha *reinserció* que valgui. Tot, des de bon començament, és *reinserció crítica*. Els nens internats en asils tradicionals, després de 8 anys i fins i tot 11, tornaven als barris com un pes mort. Això institucionalitzava la marginació i era causa d'una inadaptació.

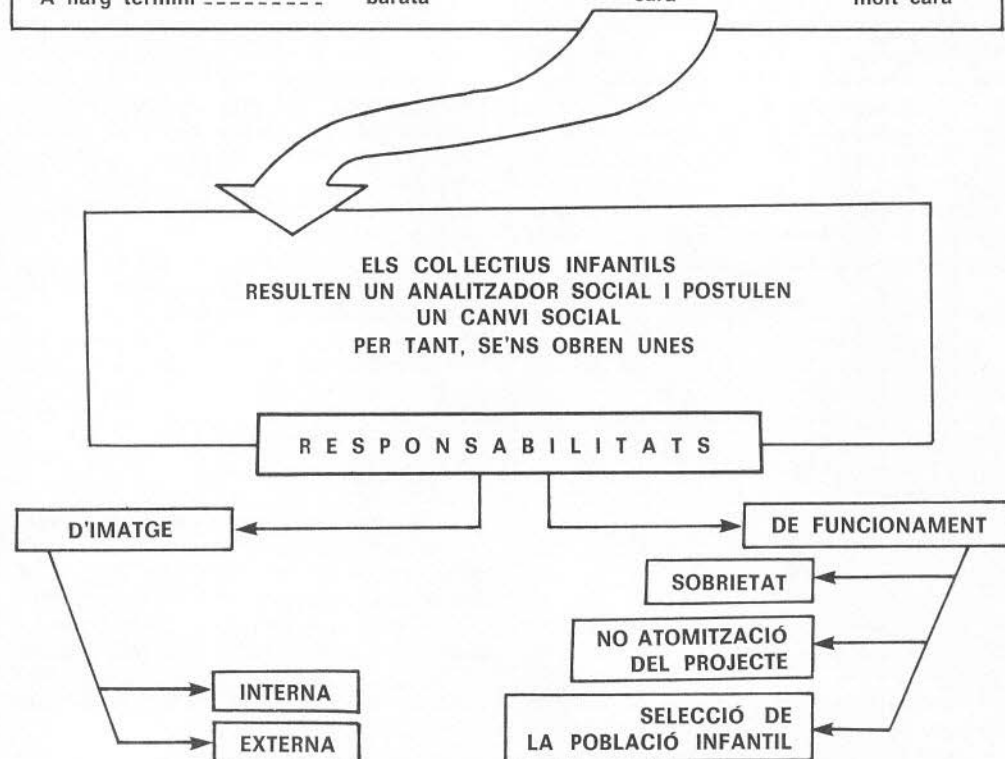
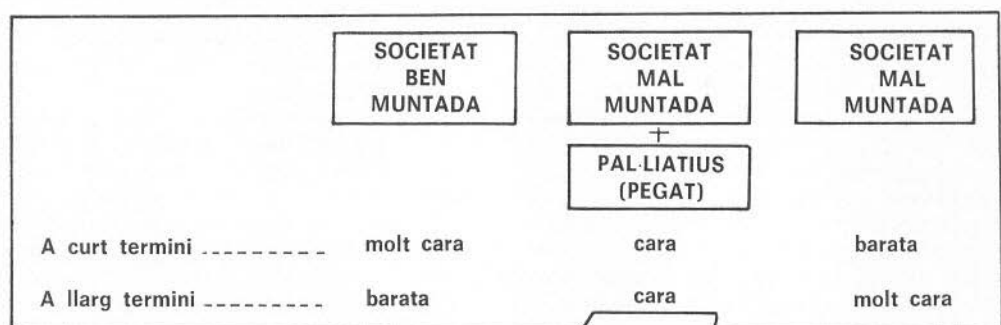
L'organització que hem concebut i que ja està

en funcionament es basa en allò que es *relacional*: el Collectiu privilegia la *relació amb el barri*; la Comunitat, la *relació horitzontal* a través dels grups informals que es fa entre els seus components; el Grup de Vida, la *relació amb les figures adultes* masculina i femenina.

Esperem que l'atenció a aquesta *relació* reestructurarà la personalitat de base dels nens individualment i situacionalment, guarirà els seus traumes individuals i contribuirà a guarir els traumes socials de la seva situació

sòcio-econòmica injusta. La vida quotidiana que s'inicia al grup dels 12 nens s'amplia a la comunitat de 25 i conflueix amb la vida del barri a través del Collectiu de 50; ella és el gran instrument de diagnòstic, teràpia i manteniment posterior que tenim. *La vida quotidiana entesa així, pot ser font de plaer, que va equilibrant els nois, i font de poder que els va portant a l'autonomia adulta.*

Es fàcil veure que aquest projecte pedagògic, està prenyat de repercussions ideològiques, socials, polítiques i econòmiques; esdevé, doncs, un analitzador social.



DIFICULTATS I VALIDESA DEL PROJECTE

Amb aquests plantejaments i objectius es van posar, doncs, en marxa, el primer de setembre, els col·lectius. Durant aquests mesos s'ha esdevingut bàsicament que tots els conflictes que estaven amagats han aflorat. D'això es tractava, que sortissin a fora, per tal d'elaborar-los en valors pedagògics, socials, polítics, humans.

Han sorgit conflictes amb els barris, les famílies dels nens, els nens mateixos, els educadors, l'Ajuntament, l'opinió... Aquest fet de sortir a la llum els conflictes, és el que creiem que demostra la validesa del projecte i del nou enfoc. Quan una obra remou el fons de la vida té garantia d'eficàcia, és senyal que ha esdevingut, com dèiem, un analitzador i un implicador respecte a les coses noves i a les coses velles. Això no vol dir que sigui fàcil el moment. És difícil i fins un xic angioixós; malgrat tot, el procés, en allò que es fonamental, continua avançant bé.

ELS COL·LECTIUS AL BARRI

En aquest moment hi ha vuit col·lectius de 50 nens i que estan situats als següents barris de Barcelona: la Guineueta, el Carmelo, el Poble Nou, el Born, el Padró, Zona Franca i Port (part d'aquests darrers no han pogut encara situar-se fora de l'antic internat; penssem poder aconseguir-ho aviat).

L'ESCOLARITZACIÓ

Malgrat l'intens treball realitzat en aquest àmbit, el problema de l'escolarització està resolt a mitges. No ha estat possible escolaritzar tots els nens als barris. Molts d'ells han de realitzar els seus estudis a l'antiga institució del Port. Això per a la part física del problema.

Per un altre costat es veu cada vegada més la necessitat de renovar el tipus d'instrucció que s'imparteix a l'Escola en general. Caldrà una renovació molt seriosa i la creació d'aules complementàries per tal d'atendre molts dels nens dels col·lectius, com els altres nens del barri que es troben en condicions instructives semblants.

SITUACIÓ DELS COL·LECTIUS INFANTILS
DESPRÉS DE TRES MESOS DE RODATGE

Deixant assentat el concepte previ que els resultats de qualsevol projecte educatiu es deuen valorar a llarg termini, i també que tot projecte educatiu necessita d'un temps per poder portar-lo a la pràctica, podem endinsar-nos a parlar de la situació dels col·lectius infantils després de tres mesos de rodatge.

MOVIMENTS INCIPIENTS
QUE CONVERTEIXEN EN REALITAT
EL CONTINGUT DEL PROJECTE

No es pot oblidar en cap moment, dins dels punts que tocarem aquí, el pas que s'està intentant fer per passar d'una institució de tipus asilar, a unes institucions de petit efectiu, on tant els nens com els educadors han de variar les formes de relació; igualment necessita una variació la infraestructura que permet aquestes relacions.

Dels nens:

Els nens —per sentit comú, que els educadors respecten conscientment— estan creant un codi intern de relacions totalment nou. Aquest codi intern és el que facilitarà enormement la tasca educativa en els nens nous que aniran entrant a partir d'ara.

La major part dels nens —alguns per primera vegada a la seva vida— desmitifiquen la seva realitat familiar negativa i van mobilitzant les seves forces interiors amb el recolzament de l'educador —problematitzant la seva situació, o sigui, intentant trobar dades, incògnites i *solucions positives*.

Per primera vegada a la seva vida experimenten la dificultat d'una relació personal amb companys i adults de diferents edats, sexes i temperaments.

Per primera vegada es troben amb la llibertat d'entrar i sortir de casa, de complir o no la seva obligació d'anar a l'escola, de tenir cura de la seva roba i els seus afers personals, d'escollir entre diverses possibilitats. Per primera vegada es relacionen regularment amb nens dels carrers del seu barri,

als quals inviten als collectius com si fos a casa seva.

Per primera vegada s'inicia l'elaboració dels conflictes amb els mateixos nens i adolescents encara que sigui amb un recolzament molt fort per part de l'educador.

Finalment, podem dir que els nens han canviat de cara, encara que aquesta potser estigui més bruta que abans.

Dels educadors:

És un moviment el desig d'afirmar la figura (molt nova entre nosaltres) de l'educador especialitzat, dins d'un projecte en el qual el procés inicial és irracional. (Puix que es irracional començar un projecte tan nou amb 600 nens i 80 educadors). Aquest desig d'afirmació és important, si pensem en la poca tradició, i per tant amb la poca experiència i amb la poca formació que existeix en el camp de l'Educació especial.

La tenacitat a vèncer les dificultats que són moltes, tant en relació amb la problemàtica dels nens com en relació a la constitució d'equips de treball, com en relació a la manca d'infraestructura.

La recerca per donar sentit a la vida quotidiana d'aquests nens que es el gran mitjà que tenim per ajudar-los a la seva reestructuració.

De la infraestructura:

Cal pensar que la infraestructura que hi havia era totalment inútil i que s'ha hagut de crear (igual que la plantilla d'educadors) de nou.

En aquests moments es veu amb claredat com el muntatge d'una infraestructura arrelada dins dels barris pot ser potenciadora de l'acció educativa i de la inserció permanent d'aquesta en la vida del barri.

Veiem clarament que els pisos que estan realment articulats en un barri amb vida, són generadors de dinàmiques estructurants per als nens.

Veiem igualment com les compres dels diversos materials (menjar, mobiliari, articles d'escola, de vestir, de neteja, etc.) dins del mateix barri, permeten mantenir unes rela-

cions d'intercanvi necessàries que cal mantenir i potenciar, puix és a partir dels intercanvis que es fan els processos d'estructuració de personalitat dels nens.

BLOCS DE PROBLEMES IMPORTANTS

L'articulació de 80 persones:

Aquesta xifra correspon al personal que compta el Centre d'Educadors per tirar endavant el Projecte educatiu dels Collectius Infantils, entre educadors, assistents socials, psicòlegs i serveis generals.

La majoria d'aquest personal es desconeixia entre ell en el moment de començar a treballar. Cal pensar que el treball educatiu passa essencialment per la relació que l'adult estableix amb el nen, per tant, cal que el món adult (en aquest cas els educadors) sigui coherent.

Els educadors, sense conèixer-se entre ells, han hagut de fer front:

1. A la situació domèstica dels nens (roba, higiene, salut, activitats, material escolar, comptabilitat...).
2. A la situació extradomèstica dels nens (família, escola, carrer, veïns, barri, entorn...).
3. A la situació interior dels nens (registre d'observacions, agressivitat, relacions horitzontals, relacions amb l'adult, motivacions, bagatge cultural...).
4. A la situació social del projecte (dificultat de tenir una visió global, moviment de l'Escola pública, situació històrica inicial, conjuntura socio-política actual, relació amb els moviments de base i amb la problemàtica global dels menors inadaptats...).

L'Ajuntament:

L'Ajuntament com organisme de l'Administració no és un ens que tingui l'agilitat administrativa que precisa un projecte tan atrevit com és el dels Collectius Infantils de Barri.

En aquest sentit, l'Ajuntament és sovint un element poc dinàmic i el poc dinamisme en aquests moments pot portar a la paràlisi.

La societat en general:

Els Collectius Infantils de Barri amb els tres mesos escassos de vida que porten, han quedat marcats per la contradicció. Ho diem en singular ja que les contradiccions es poden resumir en una: la mateixa societat.

Una societat que dissocia, que desestructura, és incapaç de reconstruir allò que trenca; una societat que oprimeix no és capaç d'alliberar; una societat que margina econòmicament, culturalment, afectivament... no és capaç d'acollir amb comprensió adulta; una societat que excita la competència no té dret a reclamar solidaritat; una societat que provoca el consum no té dret ni possibilitat d'exigir sobrietat...

Aquesta contradicció única, ha estat viscuda per nosaltres, educadors (que som els subjectes més conscients del projecte) com una multitud de contradiccions existencials que han pres i estan prenent un contingut divers:

aspiracions professionals i possibilitats concretes; valoració de la vida quotidiana, i pes d'una quotidianitat mal muntada per raons totalment extrínseques al projecte; concepció d'una escola com a potenciadora de la intel·ligència, imaginació i sentiment profund del nen, i realitat d'una escola feta de programes desconnectats de la vida i aliens als interessos profunds dels nens; necessitat d'aixecar qualitativament el bagatge cultural que portaven els nens i trobar-se amb espectacles que fomenten constantment la degradació de la veritable cultura humana; la introducció de mètodes no compulsius —creadors de marcs dinàmics—, i veure les exigències dels que ens envolten que demanen una metodologia recolzada en la repressió i el càstig; desig d'entrar en comunicació amb el barri, i falta d'equipaments en els barris que la possibilitin; desig d'entrar en comunicació amb els veïns de la mateixa escala, i trobar-se que els mateixos veïns no toleren la proximitat dels nens...

**CENTRE D'EDUCADORS
COL·LECTIUS INFANTILS**

Barcelona, 14 de desembre de 1977

CAMPANYA DE L'ENTESA. Material didàctic

En relació a la campanya de l'Entesa «Guanyem la Constitució, guanyem l'Estatut», Acció Escolar del Congrés de Cultura Catalana (Rambla de Catalunya n.º 15, tel. 302 14 61) ofereix el material didàctic següent:

— Didàctica sobre l'Estatut d'Autonomia. Primera i segona etapa d'EGB. Equip de Ciències Socials de «Rosa Sensat». PERSPECTIVA ESCOLAR n.º 14, abril 1977.

Aquestes dues didàctiques també estan impreses pel Congrés de Cultura Catalana en forma de dossier, un per a primera etapa i un altre per segona. Aquest últim consta de 25 fitxes i una relació bibliogràfica complementària.

— Altre material editat igualment pel Congrés de Cultura Catalana:

- «Estatut de Catalunya». Edició oficial. Any 1932.
- Facsímils de l'edició oficial de l'Estatut de Catalunya:
 - «Què és l'autonomia»
 - «L'ensenyament i l'autonomia»
 - «El Parlament de Catalunya»
- Cronologia dels Països Catalans, segles IX-XX.

— «Què vol dir ser catalans». Oriol Vergès i Joan Soler. Cavall Fort n.º 362-363 i Tretzevents n.º 286-287. Setembre 1977.

— El Servei de Publicacions de l'Ajuntament de Barcelona ha editat els següents opuscles, que poden ser també material adient a la campanya:

- «Jaume I»
- «El Consell de Cent»
- «Breu història de Barcelona»
- «La noble història d'un Palau Reial»

Interessant, sobretot, per les il·lustracions i fotografies. (Es regalen a les escoles que ho sol·liciten.) ■



VAGA A L'ENSENYAMENT

Mentre escrivim aquestes últimes notícies ha esclatat el conflicte a l'ensenyament bàsic estatal i privat. A l'escola estatal pels problemes ancestrals de sous i igualació de ca-

tegies, gestió democràtica i llibertats sindicals. La posició del ministre continua tan poc democràtica com sempre.

A l'ensenyament privat, el motiu és fer pressió per obligar la patronal a negociar el conveni estatal vigent i, en el cas de Barcelona, la negociació del Provincial si es trenquen les negociacions de l'estatal i no s'aconsegueixen les millores socials de la plataforma. La vaga va començar el dia 18 d'abril, amb una força desigual a les diverses zones geogràfiques de l'Estat. Els dos nuclis més forts han estat Madrid i Barcelona.

Dins el magisteri estatal, l'atur està passant del 50 % del cens de professors i està recolzat per la majoria de centrals sindicals i per l'assemblea de delegats.

Al sector privat —a la província de Barcelona— la incidència ha estat menor encara que el grau organitzatiu i unitari ha fet un salt qualitatiu respecte als anteriors conflictes. L'amplitud de la participació oscil·la entre el 30 i el 40 %. ■



«ESPANYA ESTABLIRÀ INSTITUTS DE BATXILLERAT I EGB A IBEROAMÈRICA»

Declaracions del sots-secretari d'Educació i Ciència (ABC, 7-4-78)

El diari ABC, més preocupat per un tema de «tanto interés» com són les fraternals relacions amb les ex-colònies espanyoles de sud-Amèrica, que pels problemes educatius al nostre país, entrevista el subsecretari d'Educació i Ciència sobre una notícia de tant relleu. El professor Fernández-Galiano argumentarà la necessitat de creació d'aquests centres a «Ultramar».

«En la actualidad funcionan centros de esta naturaleza en París, Lisboa, Roma y en algunas ciudades marroquíes, y el Ministerio ha estimado que no dejaba de ser un tanto incongruente que existan centros en estas ciudades europeas y africanas y no, en cambio, en las hispanoamericanas, más alejadas indudablemente desde el punto de vista geográfico, pero en cambio, mucho más próximos por razones culturales y lingüísticas. Nos parece que la presencia española a través de

estos centros docentes contribuiría en alto grado a mantener y aún a aumentar la proximidad ideológica y del concepto de la vida que, indudablemente, nos liga a aquellos países.»

La cita és llarga, però reveladora. La incongruència que planteja el sots-secretari és mínima enfront d'aquesta altra: ¿Pot el ministre embarcar-se en plans «d'ultramar» quan hi ha dèficit d'escolarització bàsica i d'ensenyament mitjà a tot Espanya i no hi ha diners —diuen— per satisfer les reivindicacions salarials dels mestres?

L'altra reflexió que ens ve arran d'aquestes declaracions és la següent: Si la creació de centres docents ha de servir per homogeneïtzar ideològicament —amb quina ideologia?— dues comunitats estatals diferents, ¿on és la llibertat d'ensenyament i el pluralisme fruit de la democràcia?

Potser es vol ressuscitar «la Hispanidad y los valores eternos».

La Coordinadora de Guarderies de Barcelona va acordar donar el nom de «Escoles Bressol» a les guarderies. Les raons donades són que volen recuperar no només el nom, sinó també el contingut i que les escoles bressol siguin públiques, gratuïtes i reconegudes com a centres educatius i amb suficients places per tots els nens.

El Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya i Balears reivindica les competències educatives per a la Generalitat, en iniciar una campanya a favor de la catalanització de l'ensenyament mitjà a Catalunya.

ALTRES NOTÍCIES

Patronat Municipal de Guarderies. El Govern Civil de Barcelona no ha aprovat els estatuts del Patronat Municipal de Guarderies. Mentre aquest organisme no tingui personalitat jurídica pròpia, no pot ni emprendre les activitats per les quals es va crear ni tampoc saber de quins recursos econòmics podrà disposar.

Del 10 al 15 d'abril es va celebrar a Barcelona el III Congrés Universitari Català. Recordem que el I Congrés es va celebrar l'any 1903 i el II l'abril de 1918.

Representants del Col·legi de Llicenciats, membres de la Junta de Govern i de la Comissió de Llengua Catalana junt amb parlamentaris catalans de la Comissió d'Educació es van entrevistar a Madrid amb el director general d'Ensenyament Mitjà, per demanar l'obligatorietat de la llengua i literatura catalana a BUP i FP, la dotació de plantilles de professors de català i l'estabilitat dels actuals professors.

El director general va donar unes respostes del següent caire: s'ha elaborat un estudi que preveu la creació de 6.000 places de professors de BUP a nivell estatal i n'hi hauria 293 reservades a professors de català a les quatre províncies. Aquest projecte es podrà implantar si les Corts aproven la llei de plantilles dintre del pressupost extraordinari.

El director general es va comprometre a garantir l'estabilitat laboral dels actuals professors de català dintre del Districte Universitari. De tota manera cal remarcar que a BUP l'assignatura continuarà essent «segon idioma modern», voluntari tant per part del centre com dels alumnes, i a FP no existirà.

LA MORT DE ROSER CABRÉ

Roser Cabré, mestra de l'escola Tramuntana, va morir a Barcelona el 13 d'abril, atropellada per un automòbil que va fugir, després, sense socórrer-la.

In memoriam

Passats ja uns quants dies del terrible sucés, en què la ràbia i la desesperació em feien tremolar les mans, voldria rendir a la mestra morta un homenatge personal (perquè era companya en les tasques sindicals) i col·lectiu, ja que tothom va sentir la seva absència. La seva memòria és un patrimoni comú de tots els qui continuen el combat. Per desgràcia, el moviment d'ensenyants està compost massa sovint de capdavanters en «dedicació exclusiva», que fan la feina de la imensa majoria passiva. Figures anònimes, a vegades, però líders, malgrat ells, irremplaçables. Quan d'una forma brutal ens desapareixen entre les mans, valorem de veritat la seva importància i el treball que realitzaven. L'absència de Roser Cabré es notarà —sobretot a l'ensenyament. Absència que va més enllà d'un buit físic i personal. En l'últim comiat realitzat al Clínic, un company seu va dir, entre altres coses: «... perquè ningú no pot escollir el tipus de mort que li tocarà tenir; sí, però, que podem escollir el tipus de vida que volem viure...». Roser havia escollit un tipus de vida «de lliurament vocacional i total» per canviar la vida.

Aquesta vida de lliurament i combat tenia

una imatge i unes tossudes obsessions. La imatge era la d'un personatge anònim, escorredís com un passarell; però que estava a tot arreu. De tracte afable i afectuós i amb una disposició al diàleg, al compromís i a la recerca de punts de contacte dins d'una visió realista. Característiques dignes de valorar en una persona d'una ideologia política radical. Les seves obsessions eren la unitat de tots els ensenyants i de tots els sectors de l'ensenyament. Des de les dures condicions de la clandestinitat fins a les difícils i contradictòries condicions de la legalitat, havia batallat per unir esforços, per buscar punts de confluència dins la divisió política i estratègica dels ensenyants. I això, sense renunciar a un programa polític de transformació radical de l'escola i la societat. Programa que anava defensant i adoptant en tots els moments de la seva activitat política i sindical. En la recomposició de la unitat del moviment, en el treball d'organització sindical, en el treball quotidià a l'escola Tramuntana o en la formulació d'una alternativa a l'escola actual en les Escoles d'Estiu. En definitiva, la seva obsessió era una escola pública i un ensenyament popular.

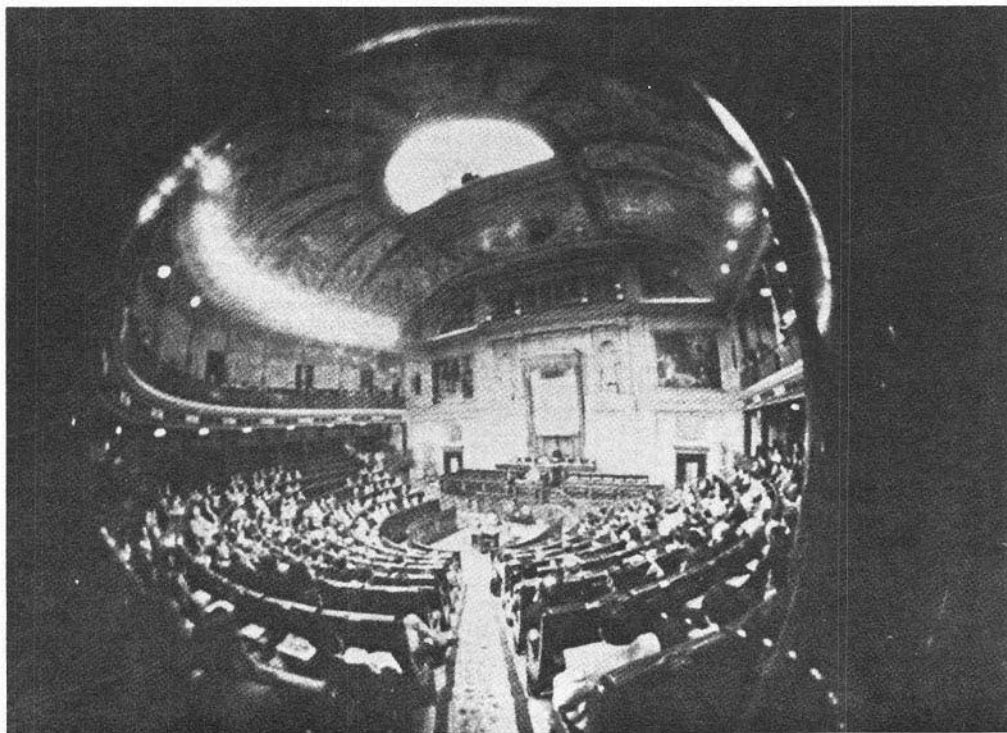
Onofre JANER

.....LACONSTITUCIÓ I L'ENSENYAMENT..

Un dels temes polítics importants actuals és el de la Constitució. Ens ha semblat important recollir la part del projecte que fa referència a l'educació (l'article 28 i el 139, 4 fonamentalment), junt amb el que els partits parlamentaris van defensar en la ponència encarregada de redactar l'esborrany.

Aquesta ponència actuava per votació quan no hi havia acord, i els ponents que quedaven en minoria podien expressar «vots particulars» al redactat de l'esborrany. Aquests vots particulars, els va publicar el Butlletí de les Corts, junt amb el text de l'esborrany. A la vista de tots aquests elements, els partits parlamentaris poden presentar esmenes al text. Pot donar-se el cas que un partit esmeni el text de l'esborrany que es va acceptar amb el seu suport, com és el cas d'UCD. Recordem que a la ponència constitucional hi havia representants d'AP, UCD, PSOE, PSUC i CDC, en nom dels seus respectius grups parlamentaris.

És possible que en el moment d'aparèixer aquesta revista la discussió hagi avançat molt més. En qualsevol cas aquí hi ha resumit el punt de partida.



AVANTPROJECTE DE CONSTITUCIÓ

Article 28

1. Tothom té el dret a l'educació.
2. L'educació tindrà com a objectiu el ple desenrotllament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals.
3. Els poders públics garanteixen el dret que assisteix als pares per tal que els seus fills rebin la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions.
4. L'ensenyament bàsic és obligatori i gratuït.
5. Els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb participació efectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents.
6. Es reconeix a les persones físiques i jurídiques la llibertat de creació de centres docents, dintre del respecte als principis constitucionals.
7. Els professors, els pares i, en el seu cas els alumnes, intervindran en el control i gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics.
8. Els poders públics inspeccionaran i homologaran el sistema educatiu per tal de garantir el compliment de les lleis.
9. Els poders públics ajudaran els centres docents que reunixin els requisits que la llei estableixi.
10. La llei regularà l'autonomia de les Universitats.

Article 139

4. En qualsevol cas l'Estat podrà crear i mantenir directament, amb independència de les competències que puguin assumir els Territoris Autònoms, qualsevol tipus de centres docents.

Grup parlamentari minoria basca-catalana

Miquel Roca Junyent

A l'article 28 (Llibertat d'Ensenyament)

Substituir la seva redacció per la següent:

1. Tothom té dret a l'ensenyament.
2. L'educació tindrà com a objectiu el ple desenrotllament de la personalitat humana, en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals.
3. Els poders públics garanteixen, en condicions d'igualtat, l'accés de tothom a l'ensenyament, mitjançant una programació general de l'educació i a la creació d'institucions docents de tots els nivells.
4. L'ensenyament bàsic serà obligatori i gratuït.
5. Es reconeix la llibertat de creació d'escoles, dintre del respecte als principis constitucionals.
6. Els poders públics inspeccionaran el sistema educatiu en el seu conjunt.
7. Els poders públics homologaran i podran ajudar eficaçment les escoles que reunixin els requisits que la llei estableixi.
8. Es reconeix l'autonomia de les Universitats en els termes que la llei estableixi.

A l'article 139

Suprimir totalment l'apartat 4 d'aquest article, relatiu a la reserva de creació de centres docents.

Grup parlamentari Socialistes al Congrés

Gregorio Peces-Barba

Article 28

Igual que l'avantprojecte.

A l'article 139

4. Igual que l'avantprojecte.

**Grup parlamentari
Comunista**

Jordi Solé Tura

Article 28, números 6 i 9

El número 6 queda així:
«Es reconeix la llibertat de creació d'escoles, dintre el respecte als principis constitucionals.»

El número 9 ha de dir:
«Els poders públics podran ajustar les escoles que reuneixin els requisits que la llei estableixi.»

A l'article 139

Suprimir el número 4.

**Grup parlamentari
Alianza Popular**

Manuel Fraga Iribarne

A l'article 28

Igual que l'avantprojecte.

Article 139

Supressió del número 4.

Esmena d'UCD

Article 28

El text de l'avantprojecte queda substituït pel següent:

- 1.** Tots els espanyols tenen dret a l'educació.
- 2.** L'educació tindrà com a objectiu el ple desenrotllament de la personalitat, bo i harmonitzant-hi el respecte a la llibertat i drets individuals amb els principis democràtics de la convivència social.
- 3.** L'Estat fixarà les normes, programes i condicions bàsiques a les quals s'ha d'ajustar el sistema educatiu i vetllarà pel compliment de les lleis. Igualment crearà i promourà la creació de centres docents.
- 4.** La Constitució reconeix i els poders públics garanteixen el dret dels pares a escollir lliurement per als seus fills el tipus d'educació que estigui d'acord amb les seves pròpies creences i conviccions.
- 5.** Es reconeix a les persones físiques i jurídiques la llibertat d'establir i dirigir centres docents dintre el respecte als principis constitucionals.
- 6.** Les lleis regularan la participació dels pares, dels professors i, en el seu cas, dels alumnes en el control de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics.
- 7.** L'Estat inspeccionarà el sistema educatiu per tal de garantir el compliment de les lleis i homologarà els centres docents.
- 8.** La llei determinarà el nivell bàsic de l'educació obligatòria i gratuïta; l'Estat assegura la financiació a tots els alumnes en igualtat de condicions, amb independència del centre en què estiguin escolaritzats.
- 9.** Per tal de complir aquestes finalitats, l'Estat ajudarà eficaçment els centres docents que reuneixin els requisits que la llei estableixi.
- 10.** La llei regularà l'Autonomia de les Universitats.

Article 139

4. Igual que l'avantprojecte.

GUIX, elements d'acció educativa

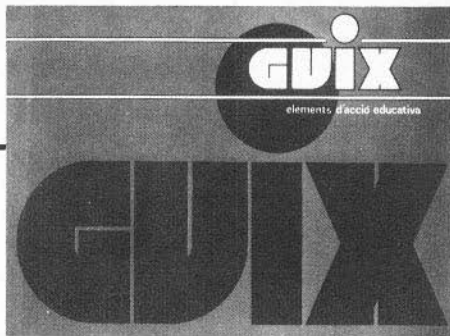
A l'última Escola d'Estiu m'arribava a les mans el 1r. número (estiu 77) d'aquestes guies pràctiques d'acció educativa GUIX, les quals pel seu contingut i el seu format em van despertar un viu interès. Avui, amb sis d'aquests llibrets degudament ordenats dintre una capsula a manera de fitxer, m'agradaria parlar de la utilitat que té GUIX de cara als mestres que jurquem per un planteig pedagògic nou dintre una nova concepció d'escola.

Es tracta, en el terreny pedagògic, de fer una classe fonamentalment activa, on els interessos del nen siguin atesos i on es superi el divorci fins ara existent entre l'escola i el seu medi, entès en el sentit més ample del terme.

Els llibres de text ens hi ajuden poc, de vegades fins i tot dificulten aquest plantejament, però el mestre no sempre se sent capaç de desfer-se'n perquè sap molt bé que no té a l'abast tots els materials de recanvi que necessita.

Un dels materials que li pot ser de gran ajuda és aquest recull que mensualment ens aporta GUIX; tant per als mestres que es plantegen la classe sense llibres de text com per als que, servint-se'n, estan preocupats per enriquir i adaptar el programa a la seva realitat escolar.

GUIX té, per mi, dues característiques que li són fonamentals: per una banda, haver trobat una manera pràctica i àgil de colleccionar, si es vol, els temes que hi són



tractats, en un fitxer que cada número nou enriqueix, i per l'altra donar unes propostes didàctiques on els principis de la nova pedagogia són tot-hora presents.

En aquestes propostes didàctiques hi són tractades les diverses matèries escolars i les diferents accions educatives —com poden ser els jocs, la biblioteca, etc.—, que ens porten a terme a l'escola, però sempre proposats des d'un prisma eminentment pràctic.

Cal destacar l'encert del quadre amb què comença cada didàctica on, de manera clara, queden assenyalats els objectius, continguts, tècniques, durada, etc., que ajuda a situar el mestre d'entrada i li facilita el partit que posteriorment en pugui treure. Aquest cos de didàctiques de 'caire eminentment pràctic, va acompanyat per algunes reflexions puntuals sobre aspectes relacionats amb l'educació, textos legals que és convenient conèixer i un desplegable a manera de póster atractivament il·lustrat, per ser exposat a la classe, on amb el nom de «recull de GUIX» s'anuncien els espectacles infantils que tindran lloc aquell mes.

Per totes aquestes aportacions que ens fa GUIX cal conèixer-lo i tenir-lo a l'abast com a una eina més de treball de les quals tan mancats estem els mestres.

Pere FORTUNY

LUCIA CARRUBBA, MANUELA CECHINI, GIOVANNI DE PEPPO, PAOLA GIORGI, ADUA MESSORINI, MARIA ROSARIA PAPINI: **A los tres años se investiga.** Edició a càrrec de Francesco Tonucci, Editorial Avance, Barcelona 1977.

Aquest llibre, segons la definició que en fa el mateix Tonucci, no pretén ser una obra sistemàtica ni teòrica, sinó un recull d'experiències que ha estat portat a terme per un grup de mestres. El seu caràcter experimental fa que aquest recull sigui interessant no tant per les experiències concretes que s'hi descriuen com pels principis generals que han fet que aquesta manera de treballar hagi pogut fer-se realitat. L'altre aspecte important és que ha estat escrit pels propis treballadors de l'ensenyament, cosa que implica un treball de grup entre ells i una constant revisió de llurs feines. El treball ha estat pensat amb la voluntat d'integrar la vida del parvulari al barri.



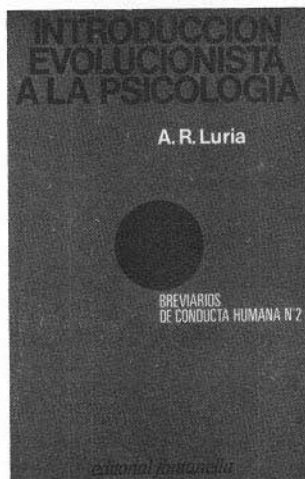
Aquest enfocament beneficia el nen donant-li la possibilitat d'una formació global de la seva personalitat, però la responsabilitat d'aquesta formació ja no va a càrrec tan sols de la mestra, sinó que és compartida amb la gent del barri, car les seves activitats al barri passen a formar part dels interessos dels nens i són treballades a la classe amb vista a un rendiment educatiu.

La conseqüència directa d'aquesta nova concepció del treball escolar és la paulatina transformació de l'escola segons ho requereixen les necessitats del barri. Aquests canvis es van notant tant en les activitats com en l'espai. Per donar cabuda als pares dels nens hi ha tot tipus d'activitats; se'ls habiliten diverses aules que abans eren destinades a feines tradicionalment escolars. L'escola ja no és un feu dels mestres ni un laboratori per educar i instruir, sinó que dona pas a la vida. Ja hem dit abans que els nens són els màxims beneficiats de tot aquest procés. Totes les activitats són treballades al màxim, tant dins com fora de l'escola.

Tot això, però, implica un grup de mestres (no el mestre tot sol tal com estem massa acostumats a veure) que accepten de treballar posant en qüestió tot allò que durant molt de temps ha constituït el seu abecedari pedagògic. Uns mestres oberts a un reciclatge constant, a anar comprovant si allò que van experimentar dona el resultat esperat i de quina manera se'n surten ells i els nens.

Si bé valorem aquest llibre de manera completament po-

sitiva, no hem d'oblidar que es tracta d'un treball fet en un context molt diferent del nostre. El llibre ens demostra la possibilitat d'integrar la vida de les nostres escoles en la realitat social que les envolta. El que cal trobar són les formes concretes que s'ha de donar a cada grup per tal que aquesta incidència social sigui una realitat: aquest llibre és testimoni de la viabilitat d'aquesta transformació.



A. R. LURIA: **Introducció evolucionista a la psicologia**, Col. Breviarios de Conducta Humana, núm. 2. Ed. Fontanella, Barcelona 1977.

Aquest és el primer de quatre títols que recullen una sèrie de lliçons de psicologia, dictades pel professor soviètic A. R. Luria, mort fa poc. En la primera part es fa una

breu ressenya de la història de la psicologia com a ciència i de la seva relació amb altres ciències. Anomena les diverses branques de la psicologia i els seus mètodes de treball per explicar l'abast pràctic del coneixement científic i psicològic.

La psique és analitzada per Luria com un procés evolutiu des de les seves formes més primitives fins a l'activitat conscient de l'home.

En aquest punt explica les peculiaritats de la forma superior de vida de l'home resumint que «*les arrels del sorgiment de la consciència de l'home no s'han de buscar ni en les singularitats de l'«ànima» ni en el recòndit del seu organisme, sinó en les condicions socials de vida històricament formades*».

Assenyala que el treball social i la utilització d'eines, així com l'aparició del llenguatge, són els factors més importants per a la reestructuració de la vida psíquica i l'aparició de la consciència.

Insisteix en la extraordinària importància del llenguatge al qual considera com un factor que estructura tota la vida conscient de l'home ja que intervé i modifica tots els processos psíquics.

En la darrera part, Luria analitza les relacions existents entre els processos mentals i el cervell. Parla de l'organització funcional del cervell humà, el coneixement del qual és d'una gran vàlua per a la psicologia científica.

En definitiva, un petit llibre que introdueix al coneixement psicològic d'una manera clara, concisa i a la vegada seriosa.

Antoni PELLICER

ESCOLA EN CATALÀ

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

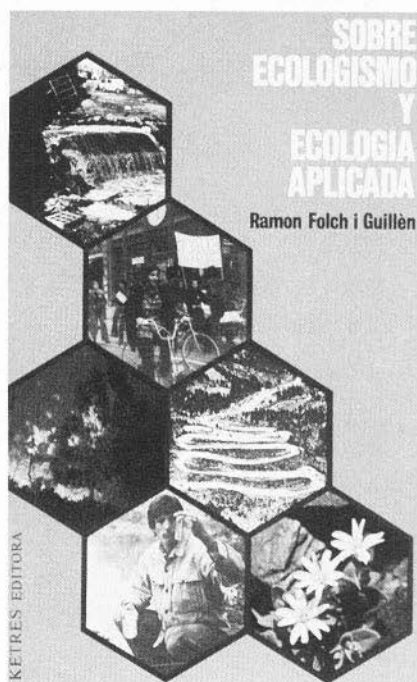
BIBLIOTECA PER A L'ESCOLA

COL·LECCIÓ «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
Què és el blat	90
Què són les patates	90
Què són les mongetes	90
Què són les hortalisses	90
L'aigua que corre	90
L'aire que respire	90
El sol que t'escalfa	90
La terra que trepitges	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
D'on surt el fil	90
D'on surt la goma	90
D'on surt el paper	90
D'on surt el sucre	90
El meu amic l'artista	90
L'artista troba el llenguatge de l'art . .	90
L'artista aprèn la lliçó dels àngels . .	90
L'artista descobreix nous camins . . .	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



EDITORIAL TEIDE, S. A.
Viladomat, 291
Barcelona-29



Dimensión social de la problemática ecológica y ecologista.

Algunos aspectos de la dialéctica hombre-naturaleza.

La problemática ecológica en Catalunya como antiparadigma.

format: 12,5 x 19,5 cm

312 pàgines

23 il·lustracions

450 pessetes



KETRES EDITORA

Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.
telèfons 253 36 00 i 253 36 09
Barcelona-15

Adquisicions de llibres del mes de febrer

- KATZ, Jorge M., *La importancia de la tecnología*, FCE, México 1976.
- FIGUERAS, Esperança, *Nou vocabulari de barbarismes*, Ed. Barcino, Barcelona 1973.
- XURIGUERA, Joan Bta., *Els verbs catalans conjugats*, Ed. Claret, Barcelona 1977.
- VILLARRUBIAS, Pia, *La Masia*, Col·lecció «Tina Ton», 6, Edit. Juventud, Barcelona 1977.
- COLON, Germà, *Actes del 4t. colloqui internacional de llengua i literatura catalanes*, Pub. Abadia Montserrat, 1977.
- VALOR, Enric, *Curs mitjà de gramàtica catalana*, Ed. E. Climent, 1977.
- HANNOUN, Hubert, *El niño conquista el medio*. Kapeusz, Buenos aires 1977.
- VERGÉS, Oriol, *El govern dels catalans: La generalitat*, Ab. Montserrat, Barcelona 1978.
- MARTÍNEZ, Juan, *La estabilidad del latifundismo*, Ruedo Ibérico, París 1968.
- CASASSAS, Lluís, *Barcelona i l'espai català*, Ed. Curial, Barcelona 1977.
- L'Educació a Mallorca. Aproximació històrica*, Ed. Moll, Mallorca 1977.
- FRAISSE, Paul, *Psicología del ritmo*, Ed. Morata, Madrid 1976.
- La educación en Francia*, MEC, Madrid 1976.
- NORTON, Fay; TYLER, M., *Desarrollo de la personalidad en el niño*, Trillas, México 1974.
- La Scuola del preadolescente in Europa*, Nuova Italia, Firenze 1964.
- CAPELLE, Jean, *Educación y política*, Ed. Planeta, Barcelona 1977.
- MATTELART, A. y M., *Frentes culturales y movilización*, Anagrama, Madrid 1977.

GARRIDO, Manuel, *Lógica simbólica*, Tecnos, Madrid 1978.

- Atlas histórico integral SPES*, Bibliograf, Barcelona 1976.
- Temporama de la historia. 1402-1788*, Difusora Internacional, Barcelona 1975.
- Temporama de la historia. 1789-1914*, Difusora Internacional, Barcelona 1976.
- BOULANGER, Geneviève, *La investigación en ciencias humanas*, Narova, Madrid 1976.
- BELLENGER, L., *Les méthodes de lecture*, PUF, París 1978.
- Catalunya també és una festa*, Diàfora, Barcelona 1976.
- Los niños libres de Evolène*, Castellote, Madrid 1977.

Donacions d'editorials

Edicions de l'Ajuntament de Barcelona:

- ALAVEDRA, J., *Qui era Pau Casals?*, Barcelona 1977.
- MIR, J., *Antoni Gaudí, arquitecte*, Barcelona 1977.
- VALLVÉ i VENTOSA, A., *La noble història d'un Palau*, Barcelona 1976.
- GARRUT, J. M., *Jacint Verdaguer*, Barcelona 1977.
- CONDE i DELGADO, Rafael, *El port i la marina barcelonina en el s. XV*, Barcelona 1976.
- GARRUT, J. M., *L'exposició Universal de Barcelona de 1888*, Barcelona 1976.
- UDINA i ABELLÓ, A. M., *El Consell de Cent barceloní*, Barcelona 1977.
- VOLTES i BOU, P., *Barcelona i la seva premsa al s. XIX*, Barcelona 1977.
- CABESTANY i FORT, J. F., *Jaume I (1208-1276)*, Barcelona 1976.
- MARTINELL BRUNET, C., *L'arquitecte Gaudí*, Barcelona 1976.

NOVELL, Maria, *Jaume el Conqueridor*, Edicions Proa, Barcelona 1976.

Editorial Leteradura, de Barcelona; edició facsimil de:

- Butlletí de l'Agrupament Escolar*, Any II, n.º 7-9, Barcelona 1977.
- Quaderns de poesia números 1 al 8*, Barcelona 1977.
- Gallo, *Revista de Granada*, Barcelona 1977.
- Dau al set*, II vols., Barcelona 1977.
- Quatre Gats*, núms. 1 al 15, Barcelona 1977.
- Helix*, Revista de Vilafranca del Penedès, núm. 1, Barcelona 1977.
- Troços* (Revista, n.º 1), Barcelona 1977.
- La mà trencada* (Revista, número 1), Barcelona 1977.
- L'amic de les arts* (Revista, n.º 37), Barcelona 1977.
- Un enemic del poble* (Revista, n.º 1), Barcelona 1977.
- L'Instant* (Revista, any II, números 1-5), Barcelona 1977.
- Art* (Revista Int. de les arts. Lleida 1933-34), Barcelona 1977.
- Luz. Barcelona 1897*, Barcelona 1977.
- Pel & Ploma. Barcelona 1899*, núms. 1-30, Barcelona 1977.

Altres editorials:

- BUZZI, A. R., *La teoria política de A. Gramsci*, Fontanella, Barcelona 1969.
- Cultura para 70.000*, Ed. Nuestra Cultura, Madrid 1977.
- Por qué se destruye la naturaleza*, Col. «La Rambla», 4, Península, Barcelona 1977.
- MACÉ i PUIG, F., *El niño frente a la imagen filmica*, ICE, Madrid 1977.

- PEY ESTANY, S., *Diccionari de sinònims i antònims*, Teide, Barcelona 1977.
- El trabajo social a debate*, Nova Terra, Barcelona 1977.
- DAHL, Roal, *El Superzorro*, Alfaguara, Madrid 1977.
- Conèixer Catalunya. Números 1, 2, 5*, Ed. Dopesa, Barcelona 1977.
- SALABERT, Pere, *Rehan*, Ed. La Galera, Barcelona 1977.
- BERGE, Y., *Vivir tu cuerpo*, Narcea, Madrid 1977.
- HARGREAVES, David, *Las relaciones interpersonales*, Narcea, Madrid 1977.
- HEIDE, Florence Parry, *Tristán encoge*, Alfaguara, Madrid 1977.
- POULANTZAS, Nicos, *Las crisis del Estado*, Fontanella, Barcelona 1977.
- PROCHÁZSKA, Jan, *La carpa*, Alfaguara, Madrid 1977.
- Instituto Nacional de Industria. Memoria 1976*, tomo I, INI, Madrid 1977.
- Cap a una pedagogia del medi*, ICE, Palma 1977.
- PHILLIPS, J. L., *Los orígenes del intelecto según Piaget*, Fontanella, Barcelona 1977.
- WENGOBORSKI, B., *Cinco dedos son un puño*, Ed. Lóguez, Salamanca 1977.
- HETMANN, F., *Yo tengo siete vidas*, Ed. Lóguez, Salamanca 1977.
- WÖLFEL, U., *Campos verdes, campos grises*, Ed. Lóguez, Salamanca 1977.
- GINESTA, M.; MESTRES, Ll., *El barret d'en Jan*, Ed. Juventud, Barcelona 1977.
- MARZOT, J. i L., *Les llebres blanques*, Ed. Juventud, Barcelona 1977.
- GREÉ, A., *La colla al circ*, Ed. Juventud, Barcelona 1977.
- GREÉ, A., *La colla va a comprar*, Ed. Juventud, Barcelona 1977.

Mainada | Expres

Ja fa anys que Rosa Sensat volia fer un diari per a nens, però els dos primers intents no prosperaren. Aquest cop hi ha hagut sort i Tele-Expres ha tirat endavant el projecte. En fer Mainada-Expres ens proposem oferir l'oportunitat de llegir el diari a una sèrie de nois que encara no poden utilitzar els que estan pensats per a adults, amb la finalitat clara d'estimular l'interès per les notícies i el desig progressiu de conèixer els fets que s'esdevenen al nostre entorn, tant socials com naturals.

El segon destinatari és l'escola: voldríem que no fos un ambient aïllat, una situació postissa allunyada de la realitat. Per això és molt important que la vida de la societat entri a l'escola i hi tingui ressò, que el diari hi tingui cabuda. Les nostres pàgines setmanals poden servir per iniciar o impulsar aquesta tasca.

Ens adrecem a nens de dotze, tretze anys, si el treballen sols, i a partir de nou si tenen l'ajuda d'un adult. Un problema greu per a nosaltres és el poc espai que tenim. Això fa que sigui difícil profunditzar i donar dades que facilitin la comprensió de les notícies; per tant, es fa imprescindible la col·laboració del mestre o del pare per ajudar al noi a penetrar en la notícia.

Hem cregut convenient cenyir-nos normalment a l'àmbit català, perquè és el que més fàcilment coneixen i viuen els possibles lectors. Altres vegades enfocarem problemes que són més generals, però que tenen ressò clar a Catalunya.

Hi ha una plana en català i

l'altra en castellà. Això respon a diferents raons: és l'únic diari per a nois que es fa al Principat, i per tant, hem de procurar servir el màxim possible de gent interessada. Creiem que si tenim present la realitat lingüística a Catalunya hem de plantejar el fet de la convivència de les dues llengües i obrar consegüentment; voldríem que servis per impulsar l'aprenentatge del català a nois que pel seu context social no tenen sobrades oportunitats de fer-ho.

El treball, actualment, es planteja a tres nivells diferents: presentar la notícia, comentar-la per tal d'aportar més informació que faciliti la comprensió, i apuntar possibles activitats a fi d'intentar que el noi s'endinsi en la problemàtica que ha donat origen a la notícia.

Tenint present que ens adreçem a persones que normalment no llegeixen el diari, cal que les nostres pàgines siguin clares gràficament, ordenades i ben impreses. Per això utilitzem lletra gran, espais blancs per atenuar la densitat del text, separacions clares entre els diferents apartats, i, sense oblidar l'agilitat que demana la compaginació d'un diari, procurem mantenir la posició de les seccions.

CONTINGUT

A la primera plana hi ha:

- El còmic, que estarà realitzat per diferents dibuixants a fi d'alternar treballs de crítica social amb altres de caire més fantàstic i evasiu, però tots dos amb sentit de l'humor. El còmic és la primera secció per cridar l'atenció

dels nens i procurem que quedi a un nivell de deu anys.

- La pàgina catalana s'acaba amb la notícia viva; una notícia d'actualitat que preocupi el país o les persones i fugi de plantejaments concrets de partit o temes complicats en excés. Tampoc concebem aquest apartat com una «crònica de sucesos».

- El passatemp procurem lligar-lo amb un vocabulari o uns temes actuals. Poden ser mots encreuats, lletres boges, endevinalles...

A la segona plana hi ha:

- La foto-notícia és exposada partint d'un document gràfic, normalment una fotografia i plantejant la notícia que comporta. Al final es planteja una activitat didàctica per apro-

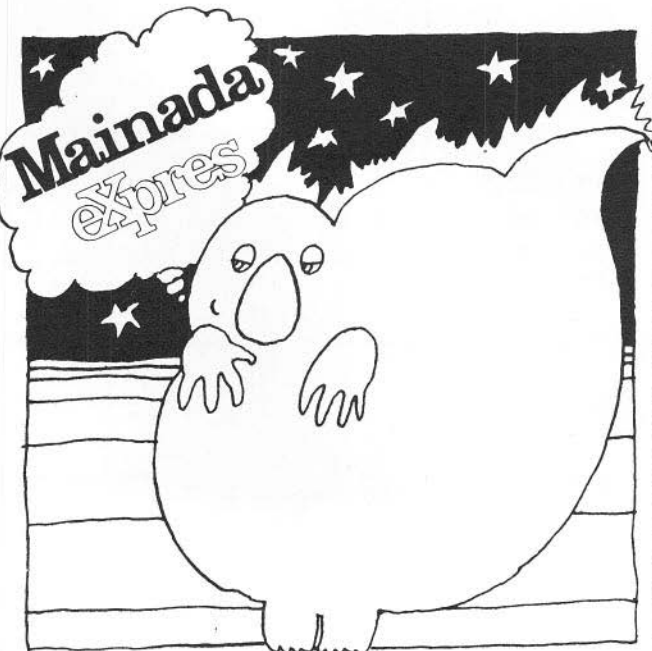
fundir en el contingut de la notícia.

- A la secció «qué hacemos» hi ha comentaris de cine, teatre, TV i llibres, i s'apunten algunes possibles activitats per al cap de setmana.

- La secció «colleccionable» tracta diferents notícies de manera més extensa. S'hi donen antecedents històrics i perspectives futures. Normalment toquem temes lligats a l'àrea de naturals i socials. Els colleccionables tenen un número que permet agrupar-los per temes.


Un problema greu per al diari és el poc espai que tenim. Escriure per a nois és difícil, però aquest fet s'agreuja si disposes de poc espai i en tot moment et sents condicionat per l'extensió.

Llorenç GUASCH



Les Ciències Socials

a primera etapa d'E.G.B.

Publicacions de  Rosa Sensat

**U
N
A
B
O
N
A
E
I
N
A
!**

Un llibre de gran utilitat per als mestres de 1a. etapa, on conceptes, didàctiques i estadístiques formen un conjunt coherent, fruit de la pràctica i l'experimentació a l'Escola.

INDEX

- *conceptes per al mestre i activitats didàctiques*
- *diversos temes per a cada curs de 1a. etapa*
- *apèndix documental:*
 - *estadístiques*
 - *mapes i gràfiques*
 - *guia d'audiovisuals*
 - *bibliografia*

és una edició de:

«Rosa Sensat»
Còrsega 271, pral.
Barcelona - 8
tel. 228 00 03

P.V.P. 250,— ptes.

Algunes reflexions sobre la democratització de l'escola a Espanya *

Amb aquesta mateixa denominació, «la democratització de l'escola», solen abordar-se dues problemàtiques distintes, bé que intensament relacionades: D'una banda, les qüestions relatives a l'accés de la majoria de la població als distints nivells de l'ensenyament i fins i tot, aprofundint una mica més, la funcionalitat que en el context de la nostra societat tenen les distintes carreres, professions o oficis («igualtat d'oportunitats», «selectivitat», «funció de l'ensenyança professional» o de les «carreres superiors», etc.). I d'una altra banda, tots els aspectes que fan referència a la participació dels sectors implicats en la gestió del sistema educatiu, des dels seus nivells més generals fins als més concrets de cadascun dels centres d'ensenyament.

Ambdós aspectes estan íntimament entrelligats, però, almenys a nivell analític, és possible destriar-los o almenys posar l'accent en un dels dos. Les reflexions del present treball es centraran més en la segona problemàtica, és a dir, en el tema de la participació, la qual cosa no vol pas dir que pugui

ometre tota referència al primer tipus de temes, justament per la relació que hi ha entre els dos.

1. DESCENTRALITZACIÓ ENFRONT DE CENTRALISME

Una constant de qualsevulla de les alternatives al sistema educatiu actual que s'han proposat a Catalunya ha estat la proclamació de la necessitat d'una descentralització dels serveis educatius.

Els arguments adduïts a favor d'aquesta descentralització solen ser el següents:

- a) Crítica de la burocràcia centralista que dificulta la presa ràpida de les decisions, encareix la gestió i imposa solucions allunyades de les necessitats reals.
- b) Necessitat d'acostar les decisions a la població, com a element fonamental de la democràcia; en conseqüència, es proposa que aquells problemes que puguin resoldre's a un nivell territorial inferior no es resolguin en un nivell més ampli. (Dependència dels centres d'EGB dels municipis, per exemple).
- c) Defensa d'uns drets col·lectius negats durant el període últim. Aquest és el cas concret de Catalunya —entre d'altres, que més enllà de les dues exigències anteriors reclama el dret d'organitzar el seu propi sistema educatiu en el context d'una exigència política més general: el reconeixement dels seus drets com a nacionalitat.

Sense ànim de ser exhaustiu em referiré, en primer lloc, als dos primers arguments i deixaré per al final la problemàtica que planteja el darrer, puix que es situa en un altre nivell. La tensió entre centralisme i descentralització no és nova al món, ni des d'una perspectiva general ni pel que fa referència al sistema educatiu mateix.

Limitant-nos al món occidental, tothom sap que funcionen dos models d'organització del sistema educatiu. D'una banda, el model francès, com a exponent típic de centralisme. De l'altra, el model del Regne Unit, com a model de descentralització.

* Aquest treball va ser escrit per a una revista de fora de Catalunya —i per al mes de novembre de 1977—, la qual no va autoritzar la seva publicació. Estava, doncs, pensat en un altre context. Creiem que, no obstant això, val la pena publicar-lo tal com va ser escrit i només amb alguns retocs.

És important fer notar que, d'alguna manera, ambdós models estan subjectes a revisió en el moment actual i que solucions globals encara no han estat posades en pràctica a cap país, almenys dintre l'àrea desenvolupada del món occidental. Quan predomina el model centralitzat s'han iniciat processos de descentralització, però sense arribar a una integració plena en un nou model que aplegui els avantatges de l'un i de l'altre. Les màquines estatals centralitzades són difícilment reformables, tant des del punt de vista polític en l'actual fase de desenvolupament capitalista com per resistències internes de la mateixa organització.

Els models més descentralitzats han qüestionat també alguns elements de la seva pròpia dinàmica, però, igual com en el cas anterior, s'ha arribat a solucions parcials que intenten corregir defectes, però sense arribar a solucions globals.

Ja que abans ens hem referit únicament als arguments crítics davant el centralisme, val la pena fer una referència breu als problemes amb què es troben els països que tenen un sistema descentralitzat d'ensenyament. Segons el meu parer, el principal problema rau en les desigualtats de qualitat amb totes les seqüeles que se'n deriven. El desenvolupament desigual dels diferents municipis, les desigualtats entre el camp i la ciutat, tenen les seves conseqüències en el terreny de l'ensenyament, i una descentralització excessiva comporta desigualtats socials substantives en el terreny educatiu.

A partir dels raonaments anteriors ja puc avançar algunes propostes sobre com s'hauria d'organitzar, segons la meua opinió, el sistema educatiu pel que fa referència a aquest tema. En darrer terme s'ha d'assolir un punt d'equilibri que aplegui els avantatges socials de la descentralització —no en va les tendències descentralitzadores són impulsades en general per les forces progressistes als països de tradició centralista— però que, al mateix temps, garanteixi la coordinació suficient i unes exigències de qualitat a tots els nivells i punts geogràfics del sistema.

No crec que sigui desenraonat afirmar que ens trobem en un moment privilegiat per a abordar aquests temes. El fet de trobar-nos en un període constituent ens pot permetre canalitzar aquests problemes, no a partir d'una política de «pegats», sinó a partir d'una política racional que tingui en compte tots els extrems, facilitada per un marc constitucional que respongui a les necessitats actuals del país.

Lògicament, ni la constitució ni els desenvolupaments legals posteriors poden esquivar la lluita política i la correlació de forces existent. En aquest sentit, com més oberta sigui la primera, com menys condicioni els desenvolupaments posteriors, més bones seran les seves possibilitats. La dificultat legal entorn del problema de les autonomies i l'efervescència social d'aquest tema a Espanya després de 40 anys de centralisme rigorós i de negació i repressió de les autonomies són un exponent clar de la importància del tema. Amb això hem arribat al tercer dels arguments citats al principi i ja és, potser, el moment d'abordar algunes proposicions sobre el particular.

1. Les nacionalitats autònomes i les regions que la demanin haurien de disposar d'un grau elevat d'autonomia a l'hora d'organitzar el seu sistema educatiu propi pel que fa als aspectes financers, als ens d'aplicació de les decisions, a la programació de les carreres i als plans d'estudis. Aquesta proposició, que no pretenc justificar, puix que és conseqüència de plantejaments polítics més generals, hauria de tenir en compte, com a mínim, els aspectes següents:

a) Evitar tant com sigui possible que es constitueixin dues xarxes paral·leles d'ensenyament dintre del sector públic, la dependent dels organismes autònoms —la Generalitat de Catalunya— i la dependent de l'Estat central. No s'hauria de repetir la història de 1931 i 1932 (retallament de l'Estatut del 31 per les Corts de la República). Un tipus doble d'escoles públiques té inconvenients obvis a tots els nivells: possibles desigualtats en la qualitat; desigualtat i possible enfrontament entre els mestres; polarització de la població segons la llengua d'origen —a causa d'elevat nombre d'immigrants— al mateix temps que dels mestres. En darrer terme és un plantejament que, en lloc de facilitar una aculturació correcta i interrelació entre tots els nens de Catalunya, tendeix a afavorir la segregació. En lloc d'acostar-nos al «cos únic d'ensenyants», ens n'allunya fins i tot entre els mateixos treballadors del sector públic.

b) Un cop situat el «centre» de les decisions educatives en els distints marcs autonòmics, l'Estat hauria de vetllar per les Nacionalitats i Regions més endarrerides econòmicament i culturalment, alhora que caldria arbitrar fórmules d'acord sobre nivells i exigències mínimes dels distints graus d'ensenyament de manera que permetin una validesa automàtica de totes les titulacions. Acords



d'aquesta mena han estat signats entre molts estats estrangers.

2. En el marc de cada Nacionalitat o Regió, tot allò que tendeixi a acostar el poder a la majoria de la població és, segons el meu criteri, positiu. A la pràctica, això implica la revalorització del paper dels municipis, ja que els dota de la màxima autonomia econòmica i de decisió en els serveis educatius per als quals l'àmbit municipal és suficient —prescolar i EGB, posem per cas—. En els nivells superiors podrien ser les comarques o bé el conjunt de la Nacionalitat en casos com la universitat, sense menysprear ni en aquest darrer cas la conveniència de fugir de les grans ciutats.

3. Un plantejament com l'anterior ha de tenir molt en compte que el centre decisiu de poder polític ha de garantir els extrems que escapen necessàriament als ens descentralitzats: des de la planificació global de necessitats socials respecte a les carreres, la determinació dels plans d'estudi i els nivells que ha d'assolir la comunitat estudiantil i el tractament correcte de l'Escola Catalana, és a dir, l'Escola de tots els nens de Catalunya. Cal fixar una normativa general —decidida a nivell polític— sobre com s'ha de plantejar de manera correcta temes tan importants i delicats com la llengua i la cultura catalana,

sobretot el primer, en els casos que l'alumnat no la tingui com a llengua materna.

En síntesi, la proposició que avui com avui considero més democràtica situa el centre de decisions educatives en els organismes polítics de les Nacionalitats —en el cas de les regions dependrà de les seves pròpies exigències—, aquest centre de decisió ha de tenir un conjunt de competències generals: planificació, administració general de recursos, programació mínima, etc., en coordinació amb les altres Nacionalitats i Regions de l'Estat Espanyol mitjançant els acords pertinents. Un cop garantida aquesta estructura centralitzadora imprescindible ha de dotar-se els ens públics de nivell inferior del grau màxim d'autonomia, segons les exigències dels distints nivells acadèmics. Actuació pròpia en el terreny econòmic i fins i tot en el pedagògic: aplicació de les construccions segons les necessitats pròpies i aplicació dels programes generals a les necessitats del medi concret on rau l'escola.

Un cop solucionats els problemes d'índole política que aquest plantejament suposa, i que no semblen pas fàcils, apareixeran en primer terme múltiples problemes de tipus administratiu que requeriran un estudi detallat, una discussió àmplia amb participació de tots els sectors implicats i, en darrer terme, un pla d'aplicació progressiva, de transferència d'atribucions, que no pot ser dut a terme en un dia. Altrament ens arrisquem a provocar un munt d'enfrontaments entre diversos sectors socials que poden sentir amenaçats els seus drets. Des de la reconversió del funcionari administratiu fins a un correcte enfocament de les qüestions relatives als actuals professionals de l'ensenyament en els centres públics.

Un pla d'aplicació progressiu no vol dir, com està passant actualment, posposar constantment els problemes, puix que aquesta política aconsegueix d'enverinar els conflictes en lloc de resoldre'ls.

2. ESCOLA PÚBLICA I ESCOLA PRIVADA

El contenciós entre escola pública i escola privada, o més concretament, la financiació a partir dels recursos públics de l'escola privada no perd vigència al nostre país. El Pacte de la Moncloa i l'esborrany de la Constitució ha tornat a posar la polèmica tradicional a

les pàgines dels diaris i, a més a més, amb els arguments de sempre.

Des del meu punt de vista, els defensors de la financiació dels centres privats tendeixen a situar la polèmica únicament en termes ideològics —la pretesa defensa de la llibertat dels pares d'escollir el tipus de centres que vulguin per als seus fills— sense contrastar aquests pressupòsits teòrics amb la realitat escolar del nostre país ni amb les experiències d'altres països del món.

No pretenc, doncs, entrar, en la polèmica ideològica, sinó més aviat aportar un conjunt d'elements que permetin contrastar-la amb la nostra realitat escolar.

1. En la majoria dels països del món en els quals es practica una política decidida de sistema dual d'escoles —amb financiació fins i tot amb diners públics de les iniciatives privades, no s'ha aconseguit en la pràctica la pretesa igualtat d'oportunitats dels pares d'escollir centre docent segons la seva pròpia manera de pensar d'acord amb un projecte educatiu coherent vinculat a una determinada concepció del món. El que de debò existeix són escoles privades de caràcter confessional i escoles públics de caràcter laic. La famosa «qüestió escolar» no es tradueix en la pràctica en una pluralitat de centres escolars segons diferents models ideològics, sinó en una dualitat pura i simple (amb alguna excepció) entre centres estatals o públics i centres vinculats a les diferents confessions religioses.

2. Espanya presenta una situació una mica peculiar pel que fa a la presència dels diferents sectors a l'ensenyament elemental. Si bé en el conjunt de l'Estat el sector públic escolaritza la majoria de l'alumnat (al voltant del 60%), i el sector privat no dependent de l'Església és molt minoritari, no esdevé el mateix a les zones més industrialitzades amb forta presència immigratòria, una de les quals és Catalunya.

L'augment considerable de la població i la insuficient inversió pública en centres escolars ha potenciat el sorgiment d'un nombre molt important de centres dependents de la iniciativa privada, com a resposta a una demanda d'educació insatisfeta. Aquests centres privats, llevat d'honroses excepcions, no es caracteritzen per la defensa d'un projecte ideològic concret, sigui del tipus que sigui, sinó simplement pel seu caràcter de negoci respecte a un servei que té una demanda social. La proporció de l'alumnat atès per

aquests centres abasta, en el cas de Catalunya, aproximadament un terç del total, proporció que augmenta com més ens acostem als nuclis urbans més ocupats per immigrants. Una gran quantitat d'aquests centres estan situats precisament a la perifèria de les ciutats per tal d'atendre una població amb nivells de renda baixos.

Com ha estat demostrat en un estudi recent,¹ el sector privat no dependent de l'Església és el que manifesta una polarització més gran quant als seus clients escolars segons l'origen de classe. Tenim per una banda grans centres on acudeixen alumnes de les capes socials més acomodades i per una altra els centres de la perifèria de les ciutats on acudeix la població amb menor nivell d'ingressos.

És indubtable, per altra banda, que molts dels centres privats del segon tipus no reuneixen els requisits materials indispensables que els permetin impartir una docència de mínima qualitat; no han pogut beneficiar-se, en molts casos, de la política de subvencions simplement perquè no reuneixen les condicions exigides i, fins i tot, alguns centres que en gaudeixen no compleixen, de fet, amb els requisits establerts.

¿En virtut de quins criteris pot defensar-se la financiació pública d'aquests centres del sector privat no dependent de l'Església?

Els primers són simples negocis escolars destinats a una elite. Els segons són igualment negocis escolars destinats a les classes populars, però a causa de les condicions objectives de la seva forma de creació i a les seves pròpies clientele escolars, amb capacitat nul·la per impartir una bona ensenyança. En tot cas no obeeixen al criteri fonamental de model ideològic-pedagògic, que sembla ser el nucli de l'argumentació dels defensors de l'escola privada.

Convé fer una referència als centres de Renovació Pedagògica, d'una importància més qualitativa que quantitativa, sorgits normalment amb un interès clar per la defensa de la cultura catalana i de la pedagogia activa en les seves diferents formes i matissos, els quals, encara que hagin assajat diferents procediments per mitigar el cost de l'educació de cara a les famílies menys acomodades, acaben sent, en la pràctica —excepte alguns casos amb financiació extensa de caràcter benèfic—, centres freqüentats fonamentalment per capes mitjanes.

Molts d'aquests centres no s'han beneficiat de la política de subvencions perquè no compleixen els requisits exigits i en gran part

dels casos estan disposats a transformar-se en centres públics quan es donin unes condicions distintes de les actuals. Aquesta disposició s'ha traduït a la pràctica en negociacions i mobilitzacions a favor d'unes mesures transitòries que permetin avançar cap allò que en les alternatives educatives de les «Escoles d'Estiu» s'ha denominat «Nova Escola Pública Catalana». Això no vol dir que la seva transformació en centres públics no trobi també algunes resistències.

En definitiva, la proporció d'alumnes escolaritzats en centres privats no dependents de l'Església ha de disminuir forçosament a Catalunya en els anys propers, si volem garantir un ensenyament de qualitat. Lògicament, s'hauran de buscar solucions transitòries per tal de resoldre la situació dels centres en males condicions, tant pel que respecta als propietaris com pel que fa als ensenyants, però el que és difícil argumentar és que l'Estat hagi de reforçar aquest sector a partir de crèdits extraordinaris per a la construcció i a partir d'una política de concerts. ¿Quina seria la raó? ¿On són els projectes «ideològics» que garantirien una més gran llibertat d'ensenyament? ¿Qui pot garantir que aquests centres, i més encara els destinats actualment a una elite, no continuaran sent la mateixa cosa fins i tot en el cas de ser concertats i gratuïts puix que podran recórrer a múltiples formes econòmiques extraescolars o simplement selectives de caràcter acadèmic per tal de mantenir-se fidels als seus clients?

Quan es parla d'igualtat d'oportunitats i llibertat de les famílies dintre aquest sector la meua impressió és que es defensen únicament i exclusivament interessos de classe, ja sigui de les clienteles escolars, ja sigui de la patronal dels centres o d'ambdues coses a la vegada.

3. Ens queda per analitzar els centres de l'Església, els quals, al marge de la seva trajectòria històrica i les seves clienteles escolars —més homogènies al voltant de les capes mitjanes que els centres privats no dependents de l'Església— defensen una determinada concepció del món: la perspectiva cristiana, en el cas d'Espanya, en el seu vessant catòlic.

Contrastar amb la realitat les posicions de l'Església quant al tema que ens ocupa és

una cosa que s'ha de fer si més no d'aquesta manera:

a) Segons la meua opinió, l'Església no pot expandir-se més les seves clienteles escolars. En la investigació citada anteriorment s'ha demostrat, d'una banda l'envelliment de la població religiosa —fenomen que va unit a la crisi de vocacions— i de l'altra que ja en el moment actual la major part dels ensenyants dels col·legis de l'Església són seglars. A Catalunya, els religiosos són només el 30 % dels ensenyants dels seus propis col·legis i les religioses el 40 %. Aquests percentatges disminuiran, si tenim en compte l'envelliment del grup ressenyat abans.

Està plenament demostrat el procés de secularització que estan experimentant els ensenyants —cosa que no implica necessàriament l'ateisme—; és un procés que està relacionat fortament amb l'edat. En conseqüència, els col·legis de l'Església hauran d'acudir al mercat de treball d'ensenyants i, encara que realitzin un procés de selecció molt rigorós, difícilment podran nodrir-se de contingents importants de mestres «cristiano-catòlics».

És possible que sorgeixin experiències escolars de signe professional no relacionades amb els tradicionals col·legis de la FERE. Pense, no obstant, que no arribaran a ser quantitativament molt importants, si tenim en compte, a més a més dels arguments anteriors, que determinats sectors cristians manifesten posicions més aviat favorables a l'Escola Pública i a un tractament de la temàtica relativa a la fe en un medi distint de l'horari escolar i de l'ambient acadèmic.

b) Potser sigui massa aventurat dir que si l'Església manté posicions realment conseqüents amb els seus propis plantejaments teòrics, més aviat haurà de reduir la seva presència en el camp de l'ensenyament. Tot i donant per suposada una política pública de concerts amb els centres privats, mantenir projectes pedagògics amb una coherència cristiana serà difícil en el conjunt dels centres actualment existents per les raons al·ludides anteriorment. Es podria afegir, també, que l'Església és avui una de les organitzacions amb posicions més diferents respecte al seu propi ideari. Traduït al terreny de l'ensenyament, és ben evident que fins i tot nodrint-se de personal seglar que es declari catòlic la pròpia visió del cristianisme pot ser molt dispar; només pot constatar-se a nivell d'exemple la pluralitat de militància entre els

cristians i les divergències entre sectors jeràrquics entre ells i entre la base de l'organització fins i tot en qüestions fonamentals que concerneixen el dogma tradicional.

Les consideracions anteriors ens porten a una conclusió d'enorme transcendència pràctica: la solució de la immensa problemàtica de l'ensenyament al nostre país només té sortida a partir d'un impuls fort al sector públic, únic capaç de promoure centres de qualitat seguint els pressupòsits bàsics dels centres públics: el seu caràcter científic, l'exclusió de qualsevol endoctrinament concret en el context escolar i el respecte als valors acceptats com a legitimadors d'una societat democràtica.

En última instància, l'esdevenidor de l'ensenyament, si es vol resoldre el problema per a la majoria de la població, passa sens dubte per una presència molt superior a l'actual del sector públic, sobretot en aquelles zones més deficitàries a causa del creixement demogràfic i a l'escassetat d'inversions fins avui.

Si l'Estat practica una política de sistema dual d'escoles, fins i tot amb financiació a la iniciativa privada, exclouent els centres sense projecte ideològic i amb un objectiu mercantil clar i elitista, ens trobarem a la pràctica amb un sector públic majoritari amb una determinada proporció molt minoritària de centres dependents de l'Església subvencionats per l'Estat.

Potser això sigui més democràtic que no subvencionar-los —aquest no és el meu punt de vista—, però en tot cas el que no tindrem de cap manera serà una xarxa plural de centres escolars de diferents ideologies, de manera que els pares puguin escollir sense dificultats addicionals el centre el projecte del qual s'ajusti més a les seves preferències.

Per acabar aquest apartat ha de fer-se una referència breu a les qüestions centrals d'aquest article: com la pervivència de centres privats afecta les qüestions de participació dels sectors implicats en l'ensenyament.

Cal remarcar des d'un principi que, en el marc d'aquesta polèmica, sobretot l'Església ha ofert alternatives a la tradicional gestió autoritària dels seus propis col·legis. S'ha accentuat des de distintes declaracions la importància de la participació dels ensenyants i fins i tot de les associacions de pares en molts aspectes relatius a la seva tasca educativa: aquesta participació podria afectar a les qüestions econòmiques i fins i tot pedagògiques.

La gestió democràtica dels centres privats té, no obstant, un sostre lògic; els centres

es constitueixen en virtut d'un ideari i, per consegüent, tant els ensenyants com els pares l'assumeixen en participar-hi. Algú, en aquests centres, ha de mantenir l'última garantia que són fidels als seus propis objectius i, en darrer terme, queda sempre l'opció, tant als pares com als mestres, d'«escollir» un centre més adient als pressupòsits propis.

També als centres públics que funcionin democràticament ha d'haver algun control de les instàncies dependents de l'administració que garanteixin que s'acompleixen els objectius propis d'un centre escolar tal com vénen definits a la legislació, però, això no obstant, en el cas dels centres privats les limitacions selectives que pot pressuposar la interpretació del seu propi ideari són molt superiors. En definitiva, pares i mestres troben sempre un bloqueig molt superior a la gestió del centre privat que no pas en els centres públics. No es tracta de comparar els centres actuals estatals amb els centres actuals religiosos, ja que ni els uns ni els altres són un model de «democràcia» ni de «participació», sinó de confrontar els projectes de la Nova Escola Pública amb els Estats que es proposin per als centres privats. Al mateix temps, la participació ciutadana en els centres privats queda limitada als pares, als ensenyants i als alumnes més grans i no es contempla, per raons òbvies, la possible participació d'unes altres instàncies de la societat civil la importància de les quals de cara a una renovació de l'ensenyament pot ser decisiva.

Permeteu-me una última consideració. Els projectes duals tenen sempre conseqüències tant pel que concerneix la constitució d'un cos únic d'ensenyants com pel que afecta al terreny sindical.

Haig de deixar ben clar que la meua preferència per una escola pública generalitzada i per la canalització exclusiva dels recursos públics envers aquesta escola pública no és una qüestió que la vegi convenient en el moment actual. Hauria d'obeir un pla de transformació de centres de llarg termini, prèvia discussió amb els sectors implicats, i en el transcurs de la seva aplicació haurien de mantenir-se polítiques de transició com l'actual de subvencions, bé que revisant els criteris mitjançant els quals s'atorguen i els mecanismes de control de la seva utilització en els mateixos centres. Al mateix temps s'hauria d'impulsar una decisiva política de construccions escolars al sector públic.



3. DESCENTRALITZACIÓ-PARTICIPACIÓ

A diverses alternatives educatives i, més concretament, en l'alternativa «Per una Nova Escola Pública Catalana» de l'Escola d'Estiu de Barcelona de 1975 i 1976, la democratització de l'escola des del punt de mira de la participació no es contempla solament a partir de la descentralització político-administrativa de la qual hem parlat a l'apartat primer d'aquest article.

Sense que s'aconsegueixi una precisió total de les atribucions, s'hi introdueixen elements nous tant en la gestió general del sistema com en la gestió particular dels centres. Es parla evidentment de la participació de les associacions de pares d'alumnes, dels mateixos alumnes quan ja tinguin una edat apropiada, però al mateix temps s'hi introdueix la participació necessària d'institucions ciutadanes —com les associacions de veïns— i fins i tot de les organitzacions de tipus sindical tant dels mateixos ensenyants com del conjunt dels treballadors.

¿Quines són, des del meu punt de mira, les raons que justifiquen la participació necessària de les distintes instàncies ciutadanes en la gestió de l'ensenyament?

1. En alguns països de l'àrea occidental han sorgit, sobretot després de la crisi de maig de 1968, moltes veus que han analitzat el paper conservador de la institució escolar, com a institució el paper fonamental de la qual és la reproducció de l'ordre establert, tant des del punt de vista de la divisió del treball i de la selectivitat segons l'origen de classe, com des del punt de vista complementari de la reproducció ideològica. En aquest context, donant per suposada i com a irrenunciable la democràcia formal, és evident que sempre es redueix, d'alguna manera, a una democràcia de majories i que en cap cas la democràcia és un concepte estàtic sobre la realització de la qual no es pugui aprofundir. Com a contrapartida, i a fi que el sistema escolar no sigui un vehicle exclusiu del govern de cara a utilitzar-lo com a un mecanisme de transmissió de la seva pròpia concepció político-ideològica, s'intenta per altres mitjans un atansament entre la societat civil i l'estat amb la introducció de mecanismes de participació que acostin el conjunt de la comunitat a la gestió dels seus assumptes propis com a fórmula complementària a la democràcia a través del vot periòdic.

2. En el marc que hem dit al paràgraf anterior, l'experiència al nostre país i a d'altres ens mostra que els organismes a través dels quals es participa adquireixen una importància decisiva.

Tothom admet la necessària participació de les associacions de pares; s'adverteix, no obstant, en aquest mecanisme social de participació una tendència a la particularització de la problemàtica. Els ciutadans col·laboren com a pares que són i per tant la seva tendència lògica és donar per establert el mecanisme social «escola», amb la seva programació oficial i els seus mètodes, i intentar, fonamentalment que els fills obtinguin els fruits màxims en el context de les lleis pre-establertes de la institució. Això no vol dir que els pares en aquest paper no puguin tenir una visió més «generalista» del problema escolar —experiències també n'hi ha—, però el tipus de mecanisme de participació tendeix a «particularitzar» els problemes: que el centre escolar funcioni d'acord a la normativa i que els alumnes atenyin el rendiment màxim. Els mateixos ciutadans quan intervenen en un centre docent o bé col·laboren amb les autoritats municipals en la planificació de l'ense-

nyament a la zona en virtut d'una representativitat distinta, com a membres d'una associació o com a representants sindicals, tendiran lògicament a defensar problemes més generals. En una primera etapa es preocuparan potser de la simple reivindicació de la infraestructura escolar de tota la zona i en un altre moment arribaran a l'exigència d'una vinculació al medi social concret dels programes escolars o bé al qüestionament dels programes de formació professional, si no s'adapten a les necessitats que en la pràctica perceben que haurien de cobrir els treballadors afiliats a una central sindical amb la seva pròpia concepció de l'escola. El caràcter que adopten les centrals sindicals i la seva pròpia concepció del sindicalisme tampoc no és estrany a aquesta problemàtica.

Aquests organismes poden actuar a distints nivells; han de garantir una adequada adaptació dels centres escolars al medi concret; han de vetllar pel compliment de les regles del joc de l'escola pública —el no endocriament ideològic— i al mateix temps vetllar perquè la pràctica pedagògica posada en contacte amb els problemes reals es desbloquegi de la seva funció prioritàriament conservadora en el camp ideològic; en definitiva el contacte amb la realitat i la seva problemàtica ha d'ajudar a formar homes «pensants» i «actuants», homes crítics i actius davant la realitat social i no mers executors d'ideologies pre-establertes o ens passius davant la problemàtica social que tenen al davant.

3. No pretenem amagar que sota d'aquests raonaments existeix un determinat plantejament polític, una determinada forma de concebre la profundització de la democràcia en el camp polític i econòmic.

A tall d'exemple donarem algunes referències internacionals. Ha estat precisament als països en els quals, per distintes raons que escapen del marc d'aquest article —Itàlia i Espanya en serien bons exemples—, la lluita de classes ha aparegut més a la superfície on s'ha qüestionat més la funció de l'escola i les forces progressistes han intentat i pres-

sionat a fi d'obtenir els mecanismes de participació esmentats anteriorment.

En contrapartida, societats més estables quant a la seva dinàmica social —el Regne Unit i Suïssa poden servir d'exemple— tot i disposar d'un sistema educatiu molt descentralitzat, no han qüestionat en la pràctica tan profundament les funcions de la institució escolar, i quan existeixen mecanismes de participació fins i tot més enllà de les simples associacions de pares i dels organismes representatius a un nivell general o local —cas del Regne Unit— no és per casualitat que aquests organismes no responguin a les representativitats que abans hem apuntat, sinó que es redueixen a la participació de persones qualificades en el terreny pedagògic inserides a títol individual.

Sóc plenament conscient que molts dels temes apuntats requeririen un estudi més en profunditat, però a tall d'hipòtesi, almenys, serveixin aquestes tres afirmacions següents:

a) el context socio-polític global és determinant;

b) la descentralització política administrativa no resol per ella mateixa la participació a l'escola quan pretenem que aquesta institució es renovi socialment;

c) les instàncies de representativitat juguen igualment un paper enorme, és a dir, en virtut de què i a qui es representa tant en el sistema en el seu conjunt com en el marc estricte del centre docent.

Com a conclusió n'hi ha prou de dir que la democratització de la nostra escola i del sistema d'ensenyament en el seu conjunt és, lògicament, un problema polític d'abast ampli i que, per això mateix, requereix solucions que afectin la legislació general, les quals hauran de ser abordades en els canals de la nostra democràcia tot just acabada d'estrenar. Les solucions adoptades dependran en darrer terme de la correlació de forces existent.

Josep M. Masjuan i Codina

Departament de Sociologia
de l'Educació de «Rosa Sensat»

1. J. M. Masjuan, J. Vives, amb l'assessorament d'E. Pinilla de las Heras: «Los centros escolares y los maestros de Catalunya»; investigació sociològica patrocinada pel Laboratori de Sociologia de l'ICESB, pendent de publicació.

ABAKUS

cooperativa

CORSEGA, 269, baixos
Tels. 227 15 54 - 227 15 55
BARCELONA - 8

- Material d'escriptori i dibuix
- Materials per a la classe
- Llibres per a infants
- Llibres per a adults
- Llibres d'ensenyament
- Discs i cassettes
- Joguines didàctiques

Des de sempre al servei de l'Escola, el mestre i l'estudiant.

Demaneu informació per a fer-vos Socis.



Ha sortit el nou catàleg de la Cooperativa, on s'hi incorpora una considerable quantitat d'articles nous de gran interès per l'escola. Si no l'heu rebut demaneu-nos-el.

Publicacions de Rosa Sensat

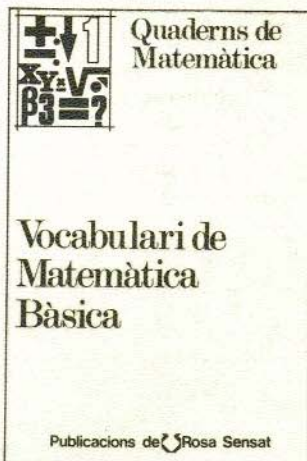
Al servei dels mestres

Nova col·lecció

QUADERNS DE MATEMÀTICA

Primers Títols

VOCABULARI DE
MATEMÀTICA BÀSICA



PROGRAMACIÓ DE LA
MATEMÀTICA A LA
PRIMERA ETAPA