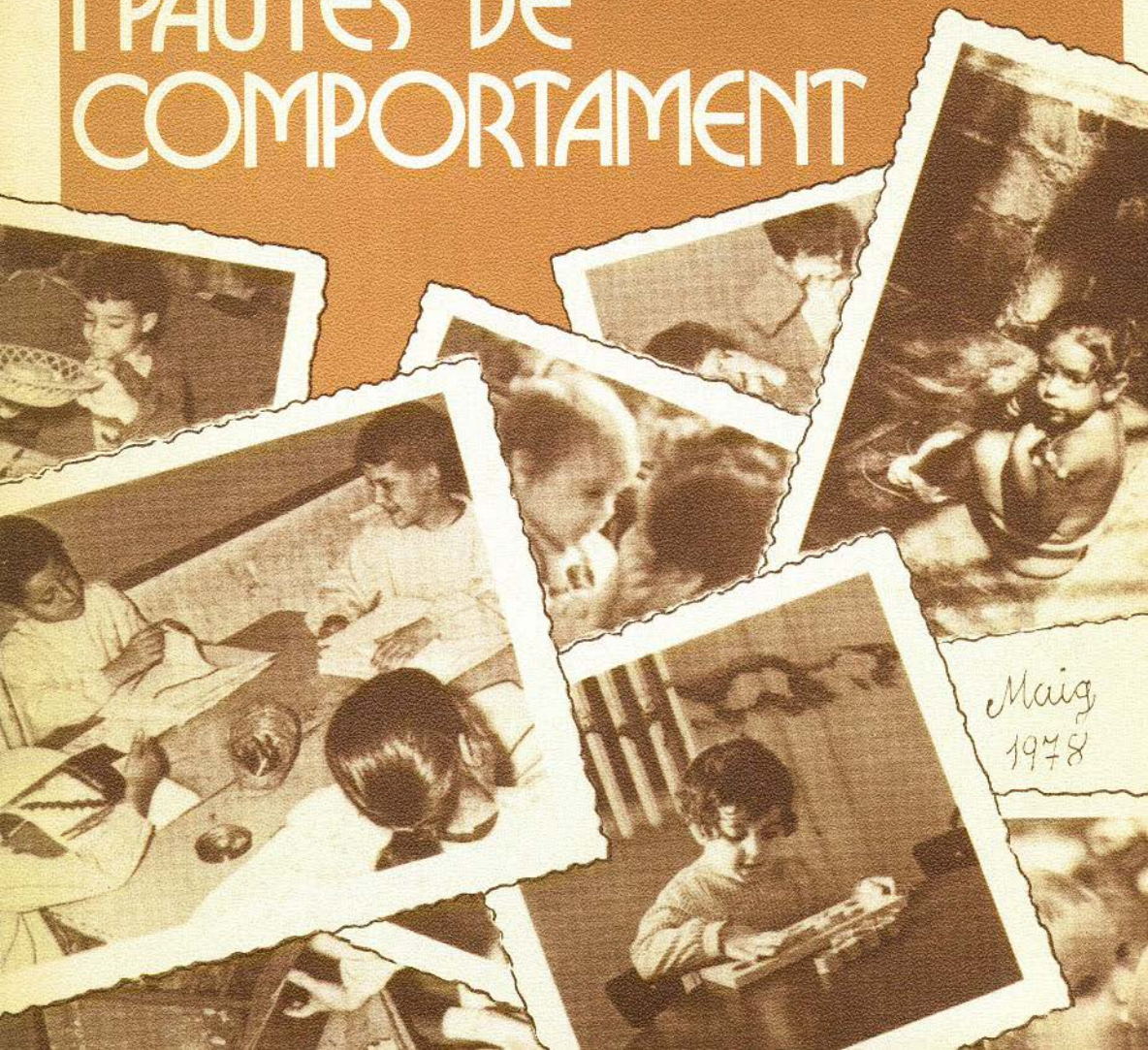


PERSPECTIVA ESCOLAR 25

Publicació de «Rosa Sensat»

ACTITUDS, HÀBITS I PAUTES DE COMPORAMENT



Í N D E X

| | |
|---|----------|
| EDITORIAL | 1 |
| ACTITUDS, HÀBITS I PAUTES DE COMPORAMENT | |
| 1. HÀBITS I PAUTES DE COMPORAMENT, per M.ª Lluïsa Fernández | 2 |
| 2. ELS HÀBITS EN L'EDUCACIÓ I LA SEVA INCIDÈNCIA EN L'ESTRUCTURA DE LA PERSONALITAT, per Roser Pérez Simó | 9 |
| 3. FORMACIÓ IDEOLÒGICA A L'ESCOLA, per Josep M. Masjuan | 12 |
| 4. L'EDUCACIÓ DELS HÀBITS A LA LLAR D'INFANTS, per Pepa Odena | 18 |
| 5. EL DESENVOLUPAMENT DELS HÀBITS I PAUTES DE CONDUCTA AL PARVULARI, per Antoni Pellicer | 22 |
| 6. CONSIDERACIONS SOBRE HÀBITS I PAUTES DE CONDUCTA A L'EGB, per Pere Fortuny | 26 |
| EXPERIÈNCIES ESCOLARS Plantejar-se la classe en català | 30 |
| DIDÀCTICA La pesca | 33 |
| INFORMACIONS I COMENTARIS Disquisicions entorn a les oposicions per instituts Condicions de les oposicions a EGB i FP | 37 39 |
| NOTÍCIES | 41 |
| QUÈ EN PENSEU DE... | 44 |
| BIBLIOGRAFIA | 48 |
| PER ELS NOIS I NOIES | 54 |
| COL·LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS | 57 |

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

25

Consell de Redacció: Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau,
Pere Fortuny, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives
Director: Jordi Tomas
Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, B-5
Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»
Portada i maqueta: Pere Prats Sobrepera
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.

Present i futur de l'Escola d'Estiu

A un mes de la celebració de la XIII Escola d'Estiu de Barcelona, ens sembla oportú de destacar, per una banda, l'enfoc que l'equip organitzador ha cregut que se li havia de donar aquest any; d'altra banda, els elements bàsics que haurien de configurar l'Escola d'Estiu emparada definitivament, esperem, des de l'any 1979 per la Generalitat.

Perquè, si bé és cert que la Generalitat patrocina en certa manera aquesta XIII Escola d'Estiu, en tant que ha volgut canalitzar la subvenció que l'INCIE es negava en principi a concedir directament als organitzadors, cal esperar que en prendrà, anys a venir, la responsabilitat pública que li correspon.

Aquest any, doncs, l'últim possiblement en què una institució privada assumeix la tasca de plantejar-la i organitzar-la, està presidit per dues idees bàsiques: la professionalització, és a dir, una escola de mestres, destinada als mestres; i la catalanitat, és a dir, una Escola d'Estiu de Catalunya, de contingut i de llengua catalana i amb un tema general dedicat a «L'Escola a Catalunya», que discutirà la situació actual i els camins per arribar a l'escola que desitgem.

Però, a l'albada d'una nova etapa de l'Escola d'Estiu, s'imposa una reflexió sobre els elements bàsics que l'Escola d'Estiu ha tingut i que hauria de tenir en el futur, per tal de presentar una fesomia pròpia i ben definida dins el marc global del reciclatge de mestres a Catalunya.

N'esbossem alguns punts que potser durant l'Escola d'Estiu d'enguany s'haurien de discutir, ampliar i aprofundir.

Destaquem, en primer lloc, el caràcter bivalent de la professió de mestre, en virtut del qual, al costat dels aspectes *didàctics, concrets i pedagògics* en general, l'ensenyant té una *funció social* indeclinable, en tant que recull i en certa manera transmet el que passa a la societat i en el context més immediat de l'escola. Si referim aquesta doble funció a l'Escola d'Estiu comprendrem que aquesta ha d'oferir al mestre no només uns cursos de reciclatge de matèries o de didàctiques, sinó també formes de reflexió i llocs de discussió sobre la problemàtica més general de la relació entre el sistema educatiu i el social.

En segon lloc, el reconeixement públic de la necessitat de la formació permanent dels mestres, que fins ara han hagut d'assumir institucions privades. I perquè aquest reconeixement públic no es quedi en una oficialitat purament burocràtica, com ha passat aquests darrers temps en alguns intents oficials d'organització de cursets, demana com a garantia *la participació dels afectats, els mestres, en el muntatge i gestió de l'Escola d'Estiu.*

En tercer lloc, sense desestimar la importància que pot tenir una gran Escola d'Estiu a Barcelona per la riquesa quantitativa i qualitativa que ofereix, cal tendir a una *organització territorial d'Escoles d'Estiu*, en la qual cada comarca hauria de poder jugar aquell paper específic que té socialment i culturalment a Catalunya.

No hem d'oblidar, finalment, que l'Escola d'Estiu constitueix només uns dels possibles canals de la formació permanent dels mestres i que aquesta formació, en endavant, s'ha de plantejar a Catalunya amb molta més amplitud que fins ara (Escoles de Formació del Professorat, cursos d'hivern, seminaris, beques, etc.) i amb la voluntat de resoldre les seves necessitats més urgents: la llengua catalana, la renovació de continguts i la participació dels mestres en la planificació del sistema educatiu de Catalunya.

1. Hàbits i pautes de comportament

Per Ma. Lluïsa Fernández

Departament de Psicologia de «Rosa Sensat»

La formació dels hàbits i pautes de comportament constitueix una de les etapes més importants dins l'educació.

Els hàbits i les pautes de comportament formen part de qualsevol activitat de l'home. Aquests s'adquireixen en el transcurs de la vida individual i comencen a formar-se a partir del naixement, és a dir, en el moment que l'adult comença a regular l'horari de vigília, l'alimentació i el son del nen, amb la finalitat de satisfer les seves necessitats biològiques i psicològiques. És l'adult qui introduirà el nen en el món dels objectes i en el de les complexes relacions socials. El nen, guiat per l'adult, aprendrà les normes i pautes de conducta que imposa la societat en la qual li ha tocat de viure. Haurà de fer molts aprenentatges, doncs, i les qualitats i habilitats que haurà de desenvolupar per tal d'aconseguir una bona adaptació al medi seran moltes i molt diverses.

En poc temps, el nen ha de fer seua una sèrie de coneixements: la cultura elaborada per la humanitat tot al llarg de la seva història i el llenguatge humà, el qual, a més a més de mitjà de comunicació, li servirà d'instrument per a l'activitat intel·lectual. A poc a poc anirà aprenent per què serveixen les coses elaborades per l'home i quines són les funcions i procediments o formes més vàlides per utilitzar-les. És a dir, desenvoluparà els hàbits i pautes de conducta necessaris per adaptar-se adequadament al medi que l'envolta.

D'aquesta manera és com l'experiència es transmet d'una generació a l'altra.

Els esmentats hàbits i pautes, la mentalitat en general, poden variar segons els progressos que faci la humanitat. (Desenvolupament de la ciència, coneixement de l'home, avenç de la tecnologia i la cultura en general.)

Per això és important que es qüestionin

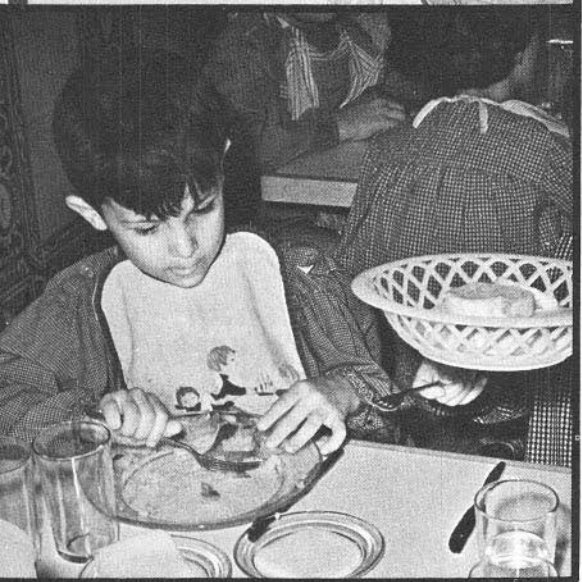
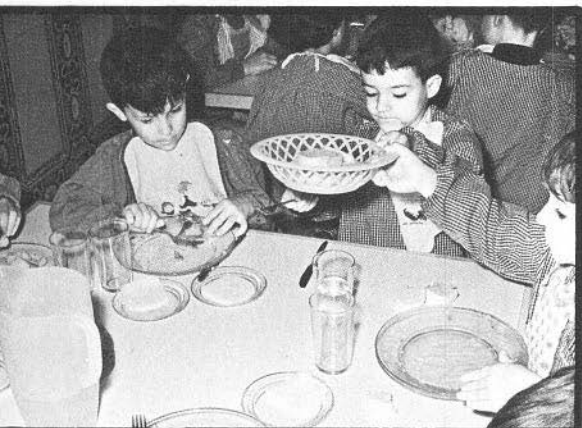
les formes conservadoristes, rutinàries —per tant reaccionàries— del pensament i de l'acció, tant per part de la societat com per part dels individus que destorben el progrés social i, dins el camp de l'educació, el desenvolupament d'una pedagogia renovadora d'acord amb els principis dinàmics d'aprenentatge-desenvolupament, ensenyant-alumne.

Definició de l'hàbit

És difícil donar una definició precisa del que són els hàbits. Però quan es parla d'hàbit tots tenim present el component automatitzat que caracteritza l'acció. Efectivament, l'hàbit és el procediment d'actuació que, mitjançant l'exercici, s'ha automatitzat. Tot acte que es porti a terme diverses vegades, acabarà realitzant-se de forma diferent a la iniciada.

Sabem que mitjançant l'exercici aprenem a realitzar l'acció d'una manera més eficaç i ràpida. Per exemple, quan aprenem a escriure a màquina ho fem amb agilitat, amb un mínim d'errors i d'una forma automàtica; és a dir, sense necessitat de controlar conscientment cada moviment, cada operació que realitzem, fins i tot és possible excloure el control visual. Una mecanògrafa llegeix i escriu simultàniament ja que no li cal mirar el teclat de la màquina per localitzar les lletres. En l'hàbit ja estabilitzat, el control visual, que era indispensable en les primeres fases de la seva formació, queda substituït en molts casos pel control cinestètic, i la vista es dirigeix a la captació d'altres estímuls (en el cas citat serà la lectura del text).

Sintetitzant el que hem dit fins ara, diríem que l'hàbit és el procediment per portar a terme una acció d'una forma efi-



caç i ràpida, tot utilitzant un mínim de control conscient de l'execució dels components parcials que l'integren.

Com es forma l'hàbit

No és massa exacte dir que per a la formació de l'hàbit cal repetir-lo una i altra vegada (tantes com calgui) fins que s'automatitza, perquè l'acte, al principi, està carregat d'una sèrie d'elements innecessaris que més endavant desapareixen.

És cert que els hàbits es formen en l'exercici, però és un exercici que està orientat a una finalitat, que no només serveix a la fixació de l'acte, sinó també al seu perfeccionament, és a dir, que els exercicis no són simples repeticions mecàniques, sinó que transformen i perfeccionen l'acte. No sols fixen o consoliden una determinada acció, sinó que amb l'exercici aquesta acció assoleix cada cop un perfeccionament més gran.

Per tant, durant el període d'adquisició de l'hàbit s'hauria de parlar més pròpiament de la transformació i perfeccionament de l'acció.

Si analitzem l'escriptura d'un nen i la comparem amb la d'un adult, veurem que en el procés que va des de l'escriptura del nen fins a la de l'adult s'han anat eliminant de mica en mica els elements superflus i, en canvi, s'han consolidat els essencials. Passa el mateix amb les operacions de càlcul (on desapareix la necessitat de manipular els objectes directament, tot interioritzant d'aquesta manera l'operació).

Si mitjançant l'exercici no s'aconsegueix cap progrés en l'execució de l'acció, si sols s'aconsegueix la fixació del procediment d'actuar, es fixarien també, lògicament, els moviments feixucs i innecessaris que apareixen al començament, a la primera fase de la formació de l'hàbit. En realitat, en la formació de l'hàbit es dona una reorganització en l'execució de les diferents operacions de l'acte, es perfecciona la manera de realitzar-les, s'obté un aprenentatge on es descobreix quelcom nou que permet reestructurar l'acció. L'exercici intel·ligent pressuposa una complexa activitat analítico-sistemàtica del còrtex cerebral a partir de la qual es corregeixen les reaccions inadequades i es fixen les corrents per un mecanisme *feedback*.

4 A la primera etapa de la formació de l'hàbit, si l'acte és complex es tendeix a assimilar per separat cadascun dels seus components.

És com si es descompongués l'acte en els seus elements i s'executessin tots i cadascun dels elements per separat.

En la formació d'hàbits hi ha el risc que algun d'aquests elements quedi aïllat, separat de l'acció de la qual ha de formar part i en aquest cas, aquest element no té sentit. Això passa en determinats exercicis psicomotors (sanefes) que es fan fer als nens a les escoles, exercicis que són elements d'accions més complexes però que han passat, a causa d'una interpretació equivocada, a ser considerats com a finalitats en ells mateixos. No oblidem que tot exercici ha de ser un exercici intel·ligent, orientat a una finalitat determinada i que ha de servir per consolidar i perfeccionar els actes complexos dels quals forma part.

Cal establir relacions entre les parts, que quedin unides com un tot únic a fi que l'acte no perdi la seva integritat, la seva globalitat. Cal que l'actuació correspongui a un pla encaminat a l'aconsecució d'un objectiu determinat.

Per exemple i perquè s'entengui millor el que hem dit, podem citar el cas de l'aprenentatge de la lectura quan s'utilitza un mètode analític.

Si es reté massa temps el nen en l'assimilació dels elements (les lletres) i no es procedeix a temps a realitzar la síntesi d'aquests elements (les lletres en síl·labes, les síl·labes en paraules) el nen llegeix incorrectament, lletrejant excessivament per l'absència d'un esquema mental de l'acte com un tot únic que engloba totes les operacions que el componen. Aquesta forma de llegir pot fixar-se de tal manera que, encara que més endavant el nen adquireixi una certa agilitat en la lectura, l'hàbit de fixar-se en cadascuna de les lletres li dificultarà la consecució de l'objectiu principal de l'acte: la comprensió del que llegeix (malgrat tot detectarà qualsevol equivocació que aparegui en el text).

El cas contrari fóra conèixer clarament l'objectiu que volem aconseguir, és a dir, tenir un esquema clar de l'acte global, però no aturar-nos prou en l'exercitació de les operacions parcials que el componen. Podem posar com a exemple l'acte de comptar. El nen, abans d'aconseguir l'abstracció del nombre, necessita exercitar-se



comptant amb els objectes d'una manera pràctica; si el nen no ha pogut exercitar-se suficientment en aquesta operació directa amb els objectes, és difícil que aconseguixi formar en la seva ment el concepte del nombre. En aquest cas l'operació amb nombres abstractes fóra una operació mental que té com a premissa prèvia, per tal que sigui possible, l'exercitació per part del nen d'accions més senzilles, d'operacions directes amb els objectes. Això són elements components que permetran l'acció final que es pretén (operar mentalment amb nombres). La manca d'exercitació d'aquests elements dificulta la consecució dels objectius proposats.

D'això es dedueix que en qualsevol cas cal tenir en compte tant les parts com el tot. Anàlisi i síntesi són, en aquest cas, inseparables.

Condicions necessàries per a la formació de l'hàbit

La motivació

Gairebé ni cal assenyalar que el subjecte aprendrà més eficaçment si està motivat, si sent la necessitat o el desig d'aprendre alguna cosa.

Els motius varien segons l'edat. N'hi ha de caràcter social que determinen l'actuació del jove o de l'adult i que, això no obstant, no són assequibles al nen petit, perquè aquestes necessitats o motius s'adquireixen com a resultat de l'experiència. En aquest sentit, cal buscar aquells motius que puguin impulsar el nen a un comportament determinat.

S'ha de tenir en compte que l'objecte de l'aprenentatge té sempre un significat social i personal, ja que cada persona té la seva experiència, la seva història, i per tant una actitud determinada envers els diferents fenòmens de la realitat. Amb nens d'edat preescolar ja es poden observar tendències determinades en el seu comportament en relació al grup, als adults, a les diferents activitats, en ells mateixos, etc. que revelen la presència del jo personal. Doncs bé, en l'educació i en l'ensenyament no s'aconseguiran gaires èxits si ignorem les condicions psicològiques internes de l'individu, si no tenim en compte els seus interessos, la seva actitud (de vegades negativa) envers la matèria d'estudi i el mestre.

Si és cert que l'activitat psíquica està condicionada per les circumstàncies objectives de la vida, no és menys cert que l'activitat psíquica al mateix temps condiona i regula la conducta i l'activitat de les persones.

El reforç o recompensa

L'èxit i l'aprovació són reforços positius perquè el nen obté una satisfacció de l'acció realitzada. Aquesta satisfacció estimula alhora l'acció consecutiva i, en conseqüència, la consolida.

En adonar-se el mateix subjecte dels errors i dels fracassos en l'execució de l'acció, o en ser advertit per d'altres persones, tracta de corregir la manera d'actuar que l'ha conduït al fracàs.

Com més petit és el nen, menys desenrotllada té la capacitat d'anàlisi i avaluació del seu comportament; ell no sap com és ni com actua, ho aprèn dels altres. La valoració personal i la de les seves accions es fan en funció de com ho valoren els adults.

Però, a poc a poc, en el nen es va desenrotllant la capacitat d'anàlisi i l'esperit autocrític alhora. Els elements d'aquest esperit ja es manifesten en l'actitud del nen preescolar enfront les valoracions que fan dels adults en relació a la seva actuació i comportament.

Per exemple, si l'adult aprova els resultats d'una activitat del nen, però el nen sap que no s'ha esforçat gaire en la consecució dels resultats, l'aprovació per part de l'adult no li serveix d'estímul per millorar la seva actuació. En aquests casos serà preferible analitzar, juntament amb el nen, els resultats obtinguts i insinuar-li el que hauria pogut obtenir si hi hagués posat un mínim d'esforç.

Aquesta exigència de l'adult concordarà amb les capacitats del nen i aquest tindrà una satisfacció més gran quan l'adult sàpiga apreciar el seu veritable nivell de desenvolupament. Així, doncs, no serveix d'estímul ni de recompensa qualsevol lloança.

Limitació del nombre d'hàbits a crear simultàniament

Tenint en compte que per a la consolidació dels hàbits cal que es compleixin les exigències, normes i regles que cor-

6 responguin, és fàcil adonar-se que un excessiu nombre d'aquestes exigències, normes i regles, dificulta al nen el seu compliment i el control d'aquest compliment a l'adult. És preferible posar el nen davant un nombre reduït d'exigències i poder-ne controlar el seu compliment tan estrictament com sigui possible, que no pas l'intent, clarament erroni, de presentar-li un ampli ventall de demandes que per la seva amplitud és impossible que pugui complir. En aquest cas l'únic que aconseguiríem fóra una actitud negativa per part del nen i l'elaboració d'un hàbit mental incorrecte, és a dir, l'hàbit de no satisfer les demandes de l'adult.

Posarem un exemple per tal de veure com topen les exigències de l'adult amb les possibilitats reals del nen quan no es té en compte el que hem dit anteriorment.

Amb els nens de 2n. d'EGB que encara no tenen ben format l'hàbit de l'escriptura, i això vol dir que els costa un gran esforç, se'ls fa copiar de la pissarra el problema que han de resoldre. Quan el nen acaba de copiar el text es sent tan cansat que no pot concentrar-se en la tasca fonamental: resoldre el problema.

El fet més greu és que el nen en sentir-se incapaç d'acomplir l'exigències de l'adult, perd la confiança en ell mateix, adopta una actitud negativa envers el mestre (persona que exigeix coses impossibles) i cap a tota activitat en general d'aprenentatge escolar. Aquesta actitud el perjudicarà, no sols en l'aprenentatge sinó també en el comportament escolar.

Exigències coherents

És important que allò que exigim al nen sigui sempre lògic; no és menys important que tothom que participa en l'educació del nen sigui conseqüent amb les demandes que fa. Les pautes de conducta dels adults han de ser sempre coherents i estables, si no, és difícil obtenir del nen un comportament raonable.

El procés de sociabilitat del nen, de la seva adaptació activa a les exigències socials consisteix a adoptar com a pròpies una sèrie de conductes i maneres d'actuar que imperen al grup (a la comunitat) i que l'adult presenta al nen com a desitjables. També li presenta aquelles formes de conducta que ha d'evitar.

Les coses que el nen aprèn de la seva relació amb els adults i amb els altres

nens, el portaran progressivament a l'organització de la seva personalitat, a l'elaboració d'unes tendències o maneres d'actuar estables que es donaran a conèixer a través de les seves reaccions i actituds envers els altres, envers les activitats a realitzar i envers ell mateix.

El nen interioritza i s'identifica amb les normes i pautes socials, sempre que aquestes li semblin lògiques i raonables. Si no és així, posarà resistència a totes aquelles regles i exigències que no comprèn per què li són posades.

Una cosa important a tenir en compte, és que les exigències de l'adult han d'estar en consonància amb les característiques evolutives del nen. S'ha de respectar la tendència d'autoafirmació i d'autonomia personal del nen.

És totalment negatiu, dins el procés de la formació de pautes de conducta, que les paraules de l'adult no siguin conseqüents amb els fets, és a dir, que es practiqui l'aforisme: «Fes el que jo et dic, però no el que jo faig...».

Acabarem dient que l'adquisició d'hàbits i pautes de conducta per part del nen depèn molt dels hàbits educatius dels adults. Podem remarcar entre aquests hàbits el respecte al nen, la coherència i l'estabilitat en les seves demandes, el control en el seu compliment, l'actitud amable, però ferma enfront de determinades actituds i comportaments dels nens, la confiança en la seva capacitat, etc...

Si les pautes educatives de l'adult no reuneixen aquestes característiques, difícilment s'obtenen resultats positius en les conductes infantils.

Estimulació o correcció del que és fonamental

L'hàbit i els diferents comportaments no s'elaboren de cop; qualsevol conducta, qualsevol acte més o menys conscient requereix, fins i tot de l'adult, un determinat temps per a la seva adquisició, temps que també varia segons els subjectes.

En la fase de formació de l'hàbit hi ha moltes coses per estimular i moltes per corregir, això no obstant, hi ha aspectes que són essencials perquè l'hàbit es formi i d'altres que són secundaris. En un primer període caldrà estimular o corregir allò que és fonamental. Més endavant, una vegada el nen hagi assimilat els components principals de l'acció i, per tant,

aquesta acció s'executi ja amb relativa correcció, s'ha de prestar més atenció als aspectes secundaris per tal d'anar polint, perfeccionant i transformant l'hàbit.

Ritme adequat

En l'etapa inicial de l'aprenentatge dels hàbits és convenient realitzar les feines parcials o components de l'hàbit amb certa lentitud a fi de poder advertir els errors i les dificultats i corregir-los a temps. Tot i això cal que aquesta lentitud en les feines parcials no dificulti la unitat de l'acció complexa.

Distribució correcta dels exercicis en el temps

En la primera etapa de la formació dels hàbits, les repeticions han de ser relativament freqüents. Més endavant, els intervals entre els exercicis es van prolongant a mesura que es va assimilant l'acció.

S'ha de tenir en compte que si s'intensifica excessivament la repetició dels exercicis es pot produir el cansament i, per tant, la possibilitat que es cometin accions errònies.

El cansament, a més a més, augmenta el nombre d'errors, produeix la pèrdua

d'interès per part del subjecte en relació amb l'execució de l'acció.

Ultra això, els intervals excessivament prolongats priven l'establiment de les connexions temporals entre els diferents elements de l'acte i, per tant, impossibiliten la creació de l'hàbit.

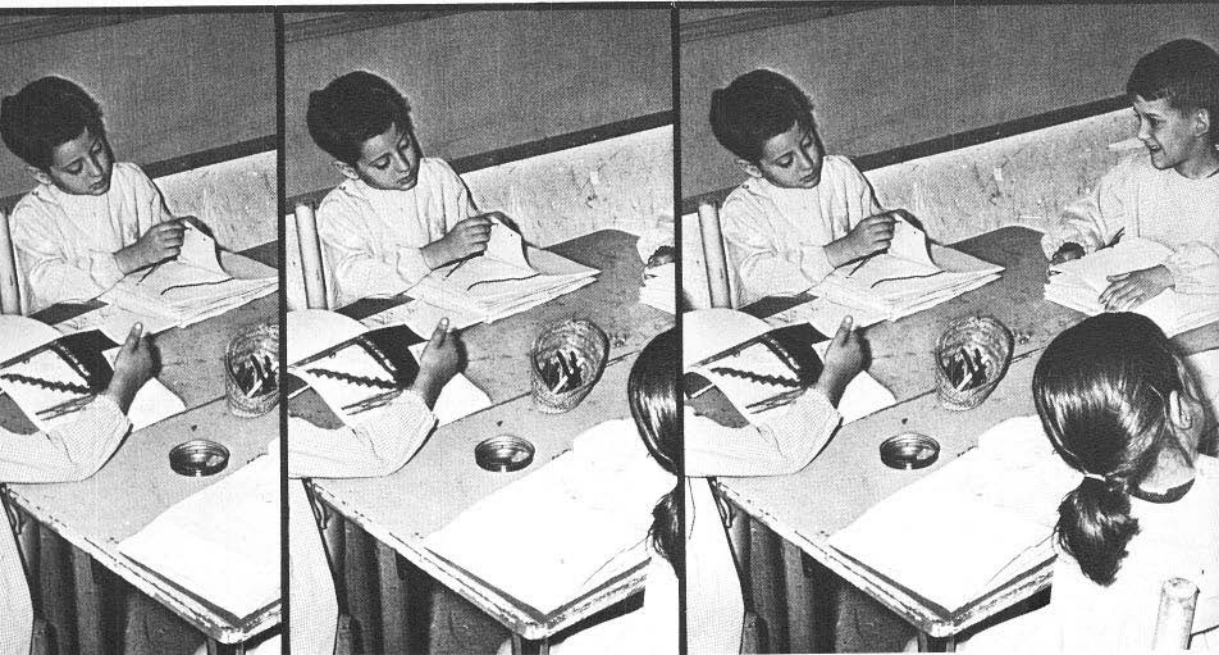
AVANTATGES DELS HÀBITS

Caràcter automàtic

Conscientment o inconscientment, alguns dels nostres actes es fixen o es consoliden com a hàbits, es converteixen en actes automatitzats. Aquesta automatització ens descarrega de la regulació i control conscient d'aquests actes, cosa que ens permet dedicar-nos conscientment a d'altres feines més complexes.

Si bé l'activitat humana, en la seva forma més evolucionada, no pot reduir-se a una simple suma d'hàbits, podem descarregar-nos de la regulació de gran quantitat d'actes (motors o mentals) i, per tant, dedicar-nos a d'altres activitats conscientment. En realitat, si haguéssim d'actuar conscientment a totes i cada una de les activitats que realitzem, la nostra capacitat d'aprenentatge i d'adaptació quedaria realment molt reduïda.

És evident que sense alliberar-nos del



8 control conscient de certes accions, operacions i processos mentals, fóra impossible que poguéssim assolir formes més elevades d'activitat física o psíquica. Aquest fet es posa freqüentment en evidència a l'escola i en relació amb els aprenentatges escolars.

Quan els nens no han adquirit sòlidament les activitats bàsiques de tipus perceptiu, motor, etc..., s'alteren els aprenentatges de la lectura, l'escriptura, el càlcul, etc.... Alhora la falta de seguretat en la realització d'activitats com aquestes suposa que difícilment podran assolir processos més complexos.

És freqüent trobar-se amb nens que, tot i essent intel·ligents, els costa d'aprendre qualsevol matèria i amb qualsevol mètode perquè no tenen elaborats els hàbits mínims necessaris d'atenció, ordre, planificació, anàlisi, etc., per poder enfrontar-se amb èxit als aprenentatges. Són nens als quals manquen els hàbits mentals imprescindibles per abordar el treball, el procediment per a la resolució de problemes mental, la perseverància per portar a terme qualsevol feina, etc....

A un nen li és difícil d'atendre el contingut de la lectura o de l'escriptura mentre no ha automatitzat la traça suficient per llegir i escriure.

D'altra banda i davant les reserves que poden sorgir en parlar d'automatització referint-nos a l'home, cal remarcar que es tracta sempre d'un automatisme relatiu, mai absolut. Això es pot comprovar veient que quan cometem un error en l'execució d'un acte, immediatament ens n'adonem i analitzem l'acte, ens fixem en l'operació que cal corregir. Per tant, l'operació que formava part d'una acció i servia com a mitjà per assolir una finalitat es fa novament conscient, es converteix de nou temporalment en una acció independent que té la seva finalitat concreta, és a dir, arranjat o corregir l'error que s'ha produït.

Si l'automatisme significa que l'acció s'executa sota un control mínim de la consciència, direm que hi ha hàbits que es caracteritzen per un alt nivell d'automatització, com ara els que estan relacionats amb activitats de la vida quotidiana (vestir-se, despullar-se, utilitzar els coberts...). No obstant això, hi ha un altre tipus d'hàbits en què l'automatització és menor perquè la mateixa acció requereix més control per part de la consciència per a la seva correcta execució (els movi-

ments d'un «acròbata», les accions d'un cirurgià...).

Flexibilitat i estabilitat

Una de les avantatges dels hàbits i de les pautes de comportament és que en aquest es conjuga la constància amb la flexibilitat, les dues característiques indispensables per arribar a una correcta adaptació a les condicions variables del medi (natural i social).

L'estabilitat en els hàbits i les pautes de comportament del subjecte permeten que aquest disposi d'unes reaccions i actituds adequades que han estat elaborades i que en qualsevol moment es poden portar a la pràctica.

Ara bé, els hàbits no són reaccions o formes de conducta rígida i estereotipada, les quals només es donen en relació amb aquelles situacions i estímuls concrets que els varen crear. No són una suma mecànica d'operacions o d'actes automatitzats. Són tot el contrari, és a dir, sistemes dinàmics, mecanismes flexibles que funcionen en condicions diverses.

Com més conscientment s'hagi elaborat un hàbit, amb més facilitat es generalitza la seva extensió. L'individu fa un aprenentatge quan adquireix un nou hàbit. Aquest aprenentatge tindrà efectes formatius de cara al subjecte i aquest haurà desenvolupat unes capacitats que podrà aplicar després a la solució de nous problemes.

Si analitzem alguns hàbits ho veurem clarament. Per exemple, per aprendre a llegir hem de conèixer un determinat nombre de lletres. Arribarem a esbrinar les diverses combinacions de lletres que apareixen en un text, gràcies al fet de posseir un esquema general del principi de la lectura. El mateix procés apareixerà en les operacions aritmètiques on, en base al coneixement d'uns elements (concepte de nombre, quantitat), es poden resoldre infinitat d'exercicis.

Seria impossible aprendre totes les coses; aprenem uns principis, uns elements bàsics i uns procediments que després apliquem en situacions diverses. Això són els hàbits.

Perquè els hàbits es caracteritzin per la seva flexibilitat cal que s'hagin format en base a estímuls i experiències diferents. Així es podran aplicar també a diferents condicions. ■

2. Els hàbits en l'educació i la seva incidència en l'estructura de la personalitat

Per Roser Pérez Simó

Entendrem ací els hàbits com un dels recursos que l'educador pot utilitzar per tal d'acomplir la seva finalitat com a tal, és a dir per influenciar en un sentit positiu la manera de menar els seus alumnes cap el creixement afectiu i intel·lectual.

Introduiré, doncs, tres aspectes:

1. El concepte de creixement afectiu i intel·lectual i com aquest pot ser influenciat per un o altre sistema de valor educatiu.

2. La importància de la relació humana entre ensenyant i ensenyat, sense que això suposi negar els valors als principis educatius.

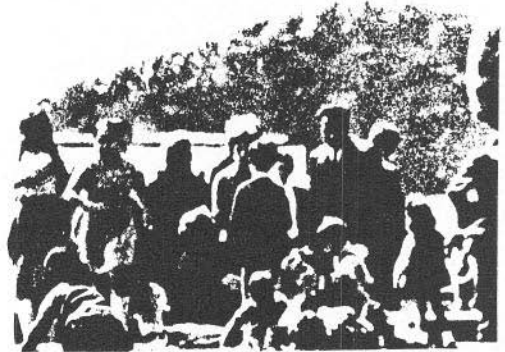
3. Importància de les forces progressives internes del nen i la necessitat que aquestes siguin acollides, potenciades i protegides per adult.

Créixer, fer-se adult, suposa, en definitiva, la possibilitat per a l'ésser humà de renunciar a la satisfacció immediata dels seus desigs o impulsos. El que importa és que sense renunciar als seus desigs trobi formes de realitzar-los més adequades i més econòmiques per a ell mateix, i a la vegada, que siguin possibles en el món extern on viu.

Perquè el nen arribi a poder fer això, serà imprescindible que arribi a poder ajornar l'obtenció de la satisfacció del desig sense que aquest ajornament comporti una frustració sinó que, ben al contrari, li possibiliti el control dels impulsos, en el sentit de dominar-los i reconèixer-los, és una font de plaer que, mentre permet l'espera, està enriquint les formes d'obtenció del plaer.

Ho explicaré amb un exemple que, malgrat que sigui simplista, em sembla que pot ser didàctic:

Quan es desitja realitzar un viatge hi hauria una possibilitat, d'acord amb un model afectiu infantil, que fóra haver-lo



de realitzar en el mateix moment de sentir-ne la necessitat. L'altra possibilitat és la de poder ajornar el viatge. Aquest ajornament no serà una frustració mentre es compleixin diverses premisses. La primera, que les possibilitats reals de fer-lo hi siguin, de forma que puguin mantenir el desig i imaginar la seva realització. Per altra part, el temps que passarà entre l'aparició del desig i la seva realització permetrà a la persona d'anar enriquint les possibilitats de fer-lo de la forma més satisfactòria (preverà els llocs que li agradarà visitar, els diners que pot necessitar, tindrà més informació...). Per altra part, la distància entre el desig i la seva realització li permetrà d'analitzar millor aquest desig i, per tant, de fer-se'n més independent i de controlar-lo d'alguna manera. És a dir, no serà la persona que dependrà del desig, sinó que serà el desig qui dependrà de la forma i mesura que l'altre vulgui donar-li. Finalment, en el temps d'espera aquella persona podrà descobrir moltes maneres de trobar-hi plaers derivats i substituïts, com les reunions que farà per tal de planejar el viatge, mirar els mapes, imaginar-se allí, demanar informació...

De cap manera m'agradaria que això es confongués amb el desig, la no espontaneïtat o amb determinades conductes que jo mateixa titllaria de moralistes. El que he volgut dir és quelcom que em sembla molt important i que toca de forma directa alguna de les actituds pedagògiques

on sembla que l'important és donar sortides directes i immediates cap a l'obtenció del plaer. Actituds educatives en què, com diu E. Kris, es pressuposa que tota privació imposada al nen és necessàriament dolenta, ja que aquesta crea una tensió i que la tensió condueix obligatòriament a una conducta indesitjable, a un augment de l'agressivitat o a una angoixa manifesta. Es suposa igualment que tota intervenció de l'adult és nociva per al creixement del nen i que aquest per ell mateix és capaç d'arreglar les coses.

Em sembla, doncs, per una part, utòpic de voler excloure la frustració de l'educació del nen, i per altra part em sembla que cal reconèixer que la frustració, a part d'inevitable en el creixement i en l'evolució, pot ser positiva i tenir un valor estructurant per a la personalitat. Per mi la qüestió seria esbrinar quines són les formes de dosificació d'aquesta frustració i quina és la ideologia que les vehicula.

Quan dic que la frustració pot tenir un valor estructurant per a la personalitat em refereixo a tot allò que fa referència a la possibilitat de control de les pulsions, al plaer que aquest mateix control pot reportar i a la independència i autonomia que l'infant pot recuperar davant les seves pulsions mitjançant la seva retenció i control.

Un altre problema sorgeix quan l'educació té com a única finalitat l'estímul del control i la retenció de les pulsions o quan la pedagogia prescindeix totalment de les pulsions o els desigs que són el motor de qualsevolga de les actituds del nen.

Es evident que aquest sistema de valors educatius pretén —i aconsegueix— única-ment l'adaptació del nen al món extern i a una ideologia determinada que no té res a veure amb el fet d'aconseguir que el nen trobi les formes pròpies i individuals d'adaptar el seu món intern —per tant les seves necessitats— al món extern

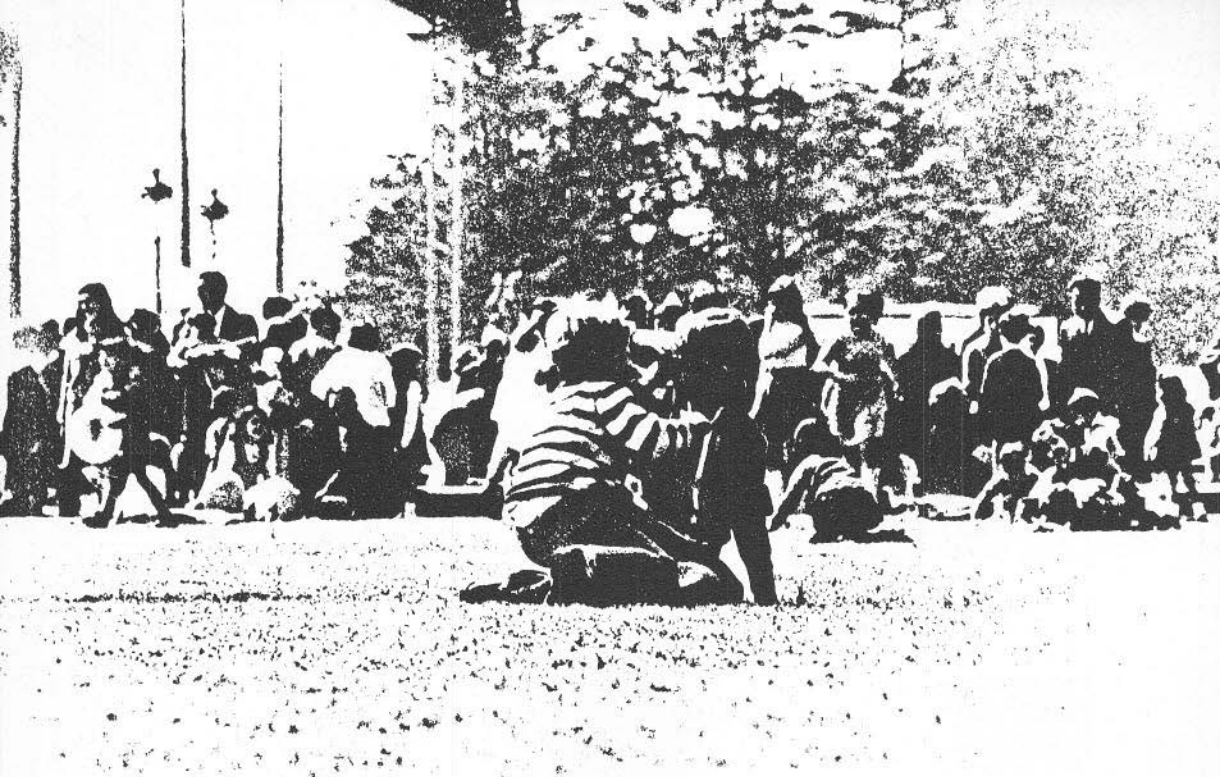
de forma que comportin un funcionament mental òptim i per tant la mínima renúncia a les necessitats internes.

Retornant a la importància que poden tenir la frustració i els hàbits de conducta en l'evolució de l'infant, crec que en la mesura que aquests estiguin ben dosificats i siguin concebuts realment com una forma de protegir les capacitats creadores del nen i per tant d'aliar-se amb els seus desigs de progrés tindran la funció d'ajudar-lo en el control de les seves pulsions, enriquiran tot el procés joic i potenciaran la capacitat de pensar, de parlar, de criticar, de jutjar i de valorar i fruit en els aprenentatges escolars.

D'una banda seria impossible educar o ensenyar si el nen no tingués una part d'ell que sentís fort plaer en el progrés i en l'aprenentatge. Això que sembla tan simple a vegades s'oblida en les conductes educatives en les quals es parteix del punt que els únics desigs del nen són els que estan a favor de la regressió o del deixar-se anar. A partir d'aquesta concepció, tota limitació, tota norma o qualsevolga exigència de l'adult ens sembla repressiva i porta els educadors i les institucions encarregades de l'educació a sentir-se únicament com a transmissores d'unes normes culturals o responsables d'una adultització forçosa. Aquest sentiment comporta sovint que els adults, en el seu paper d'educadors, s'identifiquin solament amb una part del nen, es confonguin amb ells i acceptin amb moltes dificultats allò que els diferencia del nen. Això comporta, per una banda, el fet que el nen es quedi sense patró d'identificació, és a dir, sense saber el que el mestre espera d'ell, i per l'altra anula l'agressivitat del nen o, el que és pitjor, es troba sol davant el fet d'assumir-la. És a dir, si l'educador es proposa ser sempre permissiu, tolerant i, en definitiva, sempre «bo», deixarà el nen sol amb els seus sentiments agressius i, ben al contrari del que pretenia, frenarà els processos d'oposició i autonomia del nen. L'obligarà a crear-se ell mateix una consciència moral (en el sentit ampli de la paraula) i una normativa segurament molt més rígida, davant el fet de veure's obligat a un autocontrol sense cap imatge externa.

Em sembla, doncs, que la introducció de la creació d'hàbits en el nen és quelcom que possibilita la seva capacitat creativa en la mesura que el protegeix de la seva confusió i l'ajuda a controlar les





seves pulsions i a esclarir els seus desigs destructius i constructius alhora. Així, per exemple, quan es crea en un nen hàbits com el de la neteja s'està actuant aliat amb un desig que també el nen té d'anar net, de poder fer les mateixes coses, però sense embrutar-se i al mateix temps s'està donant unes pautes d'identificació que permetran al nen descobrir noves formes d'actuació, i que aquestes serviran d'estímul per a altres formes de comportament.

Es cert que quan hom parla d'hàbits sent la por d'estar pregonant una educació rígida plena de normes i de patrons socialment establerts com a bons i que per això és important d'esbrinar si aquests hàbits estan al servei del nen, és a dir, serveixen a la protecció del seu «jo» i aug-

menten les seves capacitats creatives de crítica i de judici, o si, ben al contrari, són simples racionalitzacions per mantenir la supremacia de l'adult i transmetre així tot un sistema de valors. Per mi l'important seria esbrinar quan els hàbits estan a favor del bon funcionament mental i, per tant, augmenten la possibilitat d'obtenció de plaer i enriqueixen la personalitat, per a la qual cosa han de restar lligats als desigs del nen i transmesos des d'una actitud educativa col·laboradora i present. Els hàbits es tornarien negatius quan estiguessin destinats a la repressió del món intern del nen i no fossin res més que un capritx o una forma de sadisme de l'educador, el qual sota la disciplina i els hàbits hi amagués la transmissió d'un sistema de valors absolutament aliens a l'alumne. ■

12 **3. Formació ideològica a l'escola**

Per Josep M. Masjuan

Un aspecte de la temàtica d'aquest monogràfic entorn de la formació de valors, actituds i hàbits en els nens és el que fa referència al tractament que es dona a la formació ideològica dels alumnes en l'àmbit escolar. És a dir, quin és el paper que ha d'adoptar l'escola i el mestre davant d'aquelles qüestions sobre les quals hi ha diferents opinions en el marc social on l'alumne viu.

A primera vista, sembla que aquest tema només té a veure amb la conveniència o no d'un adoctrinament a l'escola, però és palès des del punt de vista psico-sociològic, que no es pot destriar fàcilment el que és una determinada manera de veure les coses estructurada sistemàticament —la ideologia pròpiament dita— i el conjunt de valors, hàbits i actituds que s'hi barregen. És per aquesta raó justament que un o altre enfocament de la problemàtica que ens ocupa repercutirà sens dubte en la formació global de la personalitat de l'alumne en el pla més pregon de l'estructuració de tota la seva personalitat; fet i fet, de com es tracti aquesta formació

ideològica en pot dependre la posició i les actituds que l'alumne vagi configurant davant els aspectes opinables de la realitat, en dependrà la formació d'una determinada capacitat analítica i crítica i fins i tot l'actitud de passivitat o de transformació enfront de la realitat que l'envolta.

1. Una educació coherent

És de sobres conegut pel lector que hi ha diferents posicions sobre com s'hauria d'organitzar el sistema educatiu i que la forma de concebre la formació ideològica és justament un dels elements diferenciadors. Els defensors de l'Escola Cristiana, per exemple, ultra d'altres arguments com és ara el dret dels pares a elegir el centre docent i que ara no fa al cas de comentar, utilitzen normalment en els seus raonaments la conveniència del fet que els alumnes rebin una formació ideològica coherent com a element si més no convenient de cara a una bona estructuració de la seva personalitat. És en aquest sentit que consideren molt positiu que els fills de pares cristians puguin trobar a l'escola una formació de tipus cristià no pas exclusivament en un horari determinat, sinó impregnant tot l'ambient general de l'escola. Una determinada concepció de l'home, de la vida, etc., arriba als alumnes no solament a partir d'una hora de catequesi, sinó a través de tot l'horari escolar, de l'actitud dels mestres en totes i cadascuna de les matèries.

Un plantejament d'aquesta mena té si més no la virtut d'encarar els que defen-



sem l'escola pública davant d'un problema real; ¿els infants que freqüentin l'escola pública hauran de patir una formació incoherent?, ¿no afectarà aquest enfocament l'estructura de la seva personalitat?

El problema és seriós tant des del punt de vista teòric com pràctic. Si defensem una forma de concebre l'educació hem de saber donar una resposta adequada a aquest problema. D'altra banda, mirant la realitat escolar del nostre país no es dificil d'arribar a la conclusió que per a una gran majoria de nens, si volem que tinguin una bona escola, aquesta haurà de ser pública —al marge fins i tot que ens agrada més que fos pública per a tothom— i, per tant, en aquesta escola pública el tema de la formació i de la coherència es planteja amb tota la seva cruïra.

2. La coherència a partir de la neutralitat

El nou concepte d'escola pública, o d'escola de la comunitat com diuen els italians, ha sorgit com a resposta a l'Escola Estatal concebuda aquesta, a part d'aspectes organitzatius, com un mecanisme de transmissió d'una determinada ideologia oficial.

L'acord és avui total pel que fa a no veure en l'escola pública un canal d'endocritament sigui religiós o polític. No volem ni una escola que serveixi com a vehicle de transmissió de la ideologia del grup governant de torn ni una plataforma perquè cadascú posi càtedra d'acord amb les seves pròpies concepcions.

En els plantejaments sobre l'escola pública s'insisteix en el fet que la base de la formació dels alumnes s'ha de recolzar en aquells valors que legitimen una societat democràtica: la llibertat, la justícia, el respecte a l'altre, el diàleg, etc.

Més enllà d'aquest valors, una possible sortida, quan a l'escola es plantegen temes ja siguin polítics o religiosos, és optar per la pretesa neutralitat del mestre. Com que el mestre no ha d'endocritar, el que ha de fer en aquests casos és defugir el problema desplaçant-lo a la família i intentant mostrar a l'alumne que ell com a professional no pot ni deu prendre una posició davant d'aquelles qüestions que són socialment controvertides.

Segons el meu parer, aquest punt de vista, encara que pugui semblar que no és

gaire generalitzat entre els mestres,¹ presenta almenys dues esclatxes importants:

a) La institució escolar no és mai una institució neutral. Partint de la validesa de tot el que significa la crítica a l'escola «Estatal» tal com abans l'hem definida, i de la importància d'aproximar-la a la realitat de la societat civil, sempre mantindrà uns condicionaments que dependran de l'estructura social en general. El contingut dels currículums escolars, la desvinculació del món del treball, l'estructura competitiva de les proves o avaluacions i mil aspectes més fan per força que l'escola reflecteixi d'alguna manera el tipus de societat de la qual forma part. No es pas que pensi que sigui vàlida del tot la concepció clàssica: per canviar l'escola cal primer canviar la societat, ja que en aquest marc social, l'escola fa sempre només una funció conservadora. L'escola com a part de la societat és també un terreny de lluita per a la transformació social, sense distreure'ns, però, que els pilars fonamentals que defineixen un tipus o altre de societat no són precisament l'estructura educativa.

Si acceptem aquest plantejament hem de concloure decididament que una actitud «neutralista» és a la força una actitud que afavoreix la funció conservadora de l'escola en el terreny ideològic. Ésser neutral en un món que no ho és significa a la pràctica posar-se del cantó de les coses tal com són.

b) Una actitud neutral per part del mestre és a la pràctica impossible. Davant de les demandes dels alumnes, el mestre, vulgués que no, expressarà conscientment o inconscient les seves pròpies conviccions. Dificilment podrà amagar la pròpia actitud davant les coses. Segons el meu parer, quan més neutral pretengui ser potser menys objectiu serà, perquè en el fons no s'haurà plantejat degudament el problema; no farà conscients les pròpies conviccions i enlloc de plantejar els problemes amb la màxima objectivitat, amb

1. Vegeu l'apèndix on hi ha una taula estadística i un breu comentari. El material procedeix de la investigació feta en el laboratori de sociologia de l'ICESB per J. M. Masjuan i Jordi Vives amb l'assessorament d'Esteve Pinilla; pendent de publicació.

les màximes dades de contrast sabent molt bé on està la pròpia valoració i com la fa explícita, el que farà és anar-la subministrant als alumnes d'una forma encoberta, però no per això menys eficaç. En aquest cas, el mestre transmetrà la pròpia concepció de les coses, però sense punts de contrast, sense donar als alumnes elements perquè es puguin fer el propi judici sobre les coses i el món que els envolta.

Així les coses, on està el desllorigador? ¿Com aconseguir fer una escola que no adoctrini, que no sigui neutral, i que a la vegada sigui coherent?

3. La coherència a partir de l'objectivitat i del pluralisme

M'atreviria a dir, encara que sigui una mica arriscat, que hi ha una certa fallàcia en el plantejament de la coherència a partir de subministrar una educació ideològica d'un sol color fent un pont simplista entre l'escola i la família com a úniques realitats.

El nen, quan arriba a l'escola, no ha estat pas solament influït per les maneres de pensar dels seus pares. Ni que fos així seria fàcilment defensable la possibilitat d'una perfecta coherència de la transmissió ideològica familiar o escolar en el món d'avui sotmès a canvis ràpids i a una forta crisi de valors. Més enllà d'això, el nen que ens arriba a l'escola ha estat sotmès a múltiples pressions ambientals que no són precisament coherents, si entenem per això enfocaments de les coses des d'un únic punt de vista. El nen s'ha fet normalment un tip de veure la televisió on se li ofereixen estímuls de tota mena. Ha conviscut amb altres amics que aporten experiències diferents. Obre els ulls, vulgues no vulgues, a la realitat que l'envolta i per força s'adona de la diferència de maneres de viure i de pensar. En darrer terme el conflicte social, la pluralitat d'interessos, la diferència d'enfocaments no és quelcom que l'escola inventi, sinó que és present amb virulència en la nostra realitat i el nen ho capta i per força ho ha de portar a l'escola.

Si això és veritat, on hem d'anar a cercar la coherència de l'escola? Potser semblés una frase contradictòria, però l'única sortida realista és, a parer meu, fer coherent la incoherència.

Hi ha dos elements fonamentals que defineixen, per a mi, aquesta actitud del mestre i en darrer terme aquesta funció de l'escola en el terreny educatiu. D'una banda, el mestre ha d'obrir l'escola a la realitat, ha de donar a l'alumne el màxim d'instruments de què disposi perquè aquest la pugui comprendre, li ha de subministrar el màxim de dades objectives, d'instruments d'anàlisi, d'elements de contrast entre els diferents punts de vista, amb les raons de cadascun, perquè l'alumne estigui ben armat per afrontar la realitat. La seguretat psicològica de l'alumne no la pot cercar tancant-lo en un armari de vidre i aïllant-lo de la realitat, sinó donant-li els instruments, d'acord amb l'edat, perquè es pugui situar al mig d'un món complex. No penso pas que això sigui una tasca fàcil i els pedagogs deuen tenir-hi moltes coses a dir. El que sí em sembla poder afirmar és que un plantejament que no tingui en compte aquests elements porta sense cap mena de dubte a un carreró sense sortida.

D'altra banda, el mateix realisme dels plantejaments anteriors ens porta a no confondre pas l'objectivitat amb el neutralisme ni a confondre una posició no neutralista amb l'endoctrinament.

Un element més d'aquesta realitat complexa és la pròpia manera de veure les coses el mestre. En el terreny social i dintre d'aquest en el religiós, un cop subministrades les dades objectives possibles la presa de posició es fa imprescindible i el mestre no la pot amagar si vol optar per una actitud responsable. No amagar-la no vol pas dir recitar el catecisme de qualsevol de les ideologies possibles, sinó fer una valoració dels fets advertint que hi ha altres formes de veure'ls.

La neutralitat és impossible perquè les mateixes dades objectives no són neutrals. Les ciències socials mateixes, tot treballant amb materials objectius, segons l'enfocament i la finalitat amb què es desenrotllin han d'arribar per força a conclusions diferents.

En definitiva, el respecte a uns valors socialment compartits com a legitimadors d'una societat democràtica, la màxima objectivitat en el tractament dels temes i el compromís del mestre sense caure en l'endoctrinament serien a parer meu els tres pilars on hem d'anar a cercar la coherència de la nostra escola pública. La tasca pot ser difícil i plena de contradiccions,

però el mestre, si vol actuar com a professional responsable, no la pot de cap manera eludir. Quan es pensa que ho fa, s'enganya.

4. La lluita per la renovació de l'escola

Arribats en aquest punt sembla que ja és l'hora de destapar les cartes. ¿És que un plantejament com aquest és un plantejament «neutral» de l'escola? No, de cap de les maneres. Si pretengués que aquest fos un plantejament neutral estaria entrant en una flagrant contradicció. Si a dintre l'escola no es pot ser neutral, tampoc no se'n pot ser quan es defensa una determinada posició sobre l'escola.

Defensar una escola pública del caire de la que hem descrit és prendre una clara posició política enfront de l'escola. No valen aquí falsos raonaments; l'escola és una institució social i qualsevol judici sobre la mateixa entra de ple en el

terreny polític. Si volem una escola d'aquestes característiques, és perquè pensem que avui per avui una escola així és una contribució que fa caminar cap a un model de societat més avançat i més just que el que ara patim. Només en aquest marc té sentit defensar l'Escola Pública no solament com una de les opcions possibles a coexistir amb altres, sinó com una escola que la voldríem generalitzada per a tothom i en tot cas avui per avui com l'única que hauria de tenir un finançament públic. No cal dir que tenint en compte les mesures de transició que fossin pertinents de cara a les escoles privades que es volguessin reconvertir.

Una escola d'aquesta mena pensem que és la que millor serveix els interessos de la majoria de la població i dintre d'aquesta majoria els interessos de les classes populars.

És l'escola que dintre dels condicionants de la nostra societat més pot obrir una esletxa en el classisme del sistema educa-



tiu. És l'escola que millor pot fer un forat en la supremacia de l'estat i de les classes socials que hi tenen l'hegemonia per acostar-la a la societat civil.

És l'escola que pot dotar tots els infants del país dels instruments científics i crítics davant del món que els envolta i despertar-los una actitud de transformació d'acord amb els seus interessos. Una escola que no faci homes-bens ni joves que, justament per reacció a un endocriament concret, caiguin en la incoherència mental sinó tot el contrari, homes capaços d'enfrontar-se als problemes, amb eines crítics i instruments d'anàlisi de la realitat que els envolta.

La lluita per una societat diferent es juga fora de l'escola i dintre de l'escola; la lluita per una escola diferent també es juga fora de l'escola i dintre de l'escola.

5. Els mestres de Catalunya davant la formació ideològica

Voldria acabar aquest article donant alguns elements de reflexió sobre quins són, a parer meu, els elements determinants que poden portar els nostres ensenyants a adoptar una actitud davant l'escola i en concret sobre la formació ideològica de l'estil de la que he defensat al llarg d'aquestes pàgines. Les afirmacions que faré no són gratuïtes, sinó que recolzen en la investigació que abans he citat sobre les escoles i els mestres. Les conclusions del treball, donada la seva extensió i per tant el poc aprofundiment en cadascun dels temes, no permeten extreure'n unes afirmacions definitives, però sí unes hipòtesis molt versemblants.

Una determinada actitud pedagògica més en la direcció de la pedagogia renovadora enfront de la tradicional no és pas suficient per determinar una actitud no neutralista a l'escola. Els mestres que tenen una posició a classe més d'acord amb els nous corrents pedagògics opten per una actitud contrària al neutralisme només en el cas que tinguin un esquema clar de caràcter polític-social general, és a dir, que no mantinguin posicions vacil·lants i poc definides enfront de la societat i dintre d'aquestes quan mantenen actituds més progressistes socialment.

En definitiva, de tenir o no un plantejament polític general depèn fonamentalment l'haver-se plantejat l'escola i la for-

mació ideològica amb tota la seva complexitat.

Esquematzant una mica en favor de la brevetat, les posicions pedagògiques dels mestres serien les següents: Un sector es manté plenament vinculat a les formulacions de la més estricta pedagogia tradicional; un altre ha formulat ja unes crítiques més o menys ben estructurades a la pedagogia tradicional i sense un esquema pedagògic massa clar intenta una certa renovació a partir de l'assoliment d'una relació pedagògica menys autoritària o bé introduint nous mètodes de caire estrictament didàctic; un altre sector s'ha formulat clarament una nova forma de plantejar-se la classe a partir d'un esquema pedagògic clar que pretén valorar fonamentalment l'autonomia de l'alumne, però corre el risc de fer un plantejament idealista de la pedagogia aïllant l'escola de la realitat.

Només quan s'ajunten les actituds renovadores amb un planteig social més global és quan s'està en condicions de plantejar-se una pedagogia autènticament progressista, des del meu punt de vista, és a dir, la que sap combinar una nova relació pedagògica a la classe amb el context social en què l'escola està situada i amb una plena consciència de les funcions socials que juga la institució i, per tant, de les esletxes per les quals es pot penetrar per a portar endavant una autèntica renovació.

Alterar dins els límits escolars la funció conservadora de l'escola té com a condició ser conscient de tots els mecanismes escolars, de la funció que les classes dominants volen fer jugar a l'escola, conèixer tots els entrellats de la qüestió en el context social global; altrament el risc de la ineficàcia és pràcticament total.

És dins d'aquest marc on penso que es pot plantejar en els seus termes justos una batalla per la transformació de l'escola i en aquest context un plantejament adequat de la formació ideològica dels alumnes. Una batalla que no es pas neutral, la qual cosa no vol pas dir, ni de bon tros, que no s'hagi de jugar democràticament ni significa una violació dels drets a la consciència de l'alumne, tot el contrari. Voler-se mantenir al marge d'aquesta problemàtica, eludir-la per desconeixement o per plantejaments suposadament «professionalistes» no acaba sent altra cosa a la pràctica que amagar l'ou perquè les coses continuïn com estan.

Transcrivim a continuació una taula amb breus comentaris dels resultats de la investigació citada; en el conjunt del treball hi ha més elements que avalen les conclusions que hem aportat, però almenys com a exemple em sembla interessant aquesta taula que conté una triple relació.¹

En la darrera filera de la taula, la dels totals, veiem com, quan més ens allunyem del tipus pedagògicament adaptatiu per acostar-nos a l'autonòmic, més augmenta el percentatge de mestres favorables a donar a la classe llurs opinions sobre qüestions polítiques.

En la darrera columna veiem també que els demòcrates sense condicions són més favorables a aquesta mateixa posició que no pas els demòcrates amb reserves i aquests més que no pas els estrictament autoritaris. (No hem fet l'anàlisi completa per aquesta darrera categoria donat el poc nombre de casos.)

Si observem les columnes i files interiors de la taula ens podrem adonar fàcilment com entre els demòcrates amb reserves pràcticament no es dona un augment significatiu pel que fa al tema que ens ocupa entre els mestres adaptatius i els altres tipus. El creixement de la filera dels totals és degut a l'increment substancial que és dona entre els demòcrates sense condició. Aquest subgrup és el que fa variar la filera dels totals.

En definitiva, tal com hem comentat al cos de l'article, les diferents actituds pedagògiques no juguen cap paper per elles soles, encara que a primera vista ho pogués semblar, pel que fa a l'actitud a classe en relació a explicitar les pròpies opinions polítiques. Cal que es doni la condició de tenir un esquema clar i definit de la conveniència del procés democràtic espanyol. Cal afegir que la correlació entre aquesta pregunta general i les actituds socialment més progressistes és molt alta.

PERCENTATGE DE MESTRES PARTIDARIS D'EXPRESSAR LA PRÒPIA OPINIÓ POLÍTICA A LA CLASSE

| Tipologia política | Tipologia pedagògica | | | | TOTAL |
|--------------------------------|----------------------|----------|------------|-----------|------------|
| | Adaptació | Eficàcia | Integració | Autonomia | |
| Autoritaris | | | | | 24,3 (70) |
| Demòcrates amb reserves | 42,8 | 43,6 | 49,2 | 48,7 | 45,9 (555) |
| Demòcrates | 50,— | 68,3 | 71,8 | 79,8 | 70,3 (666) |
| N.C. | | | | | (49) |
| | 40,9 | 53,3 | 60,2 | 68,— | 55,9 |

1. La variable dependent ens mostra el percentatge de mestres que opinen que cal expressar a classe llurs opinions polítiques —posició no neutralista.

La tipologia política presenta tres posicions:

Autoritaris: Els partidaris del règim polític avui ja superat.

Demòcrates amb reserves: Partidaris de la democràcia i dels partits polítics, però que expressaven molta cautela i indicaven que calia avançar amb lentitud (enquesta feta el 1976).

Demòcrates: Els qui eren del parer de la urgència d'un canvi democràtic a Espanya en aquell mateix moment.

La tipologia pedagògica presenta quatre posicions:

Adaptatiu: Valora la submissió a les normes i a l'autoritat del mestre.

Eficaç: Valora el rendiment i la intel·ligència de l'alumne.

Integratiu: Posa en primer pla la bona col·laboració entre el mestre i els alumnes i aquests entre ells mateixos.

Autonòmic: Posa l'accent en el desvetllament de l'autodirectivitat de l'alumne i en la capacitat d'interessar-se per temes extra-escolars.



18 4. L'educació dels hàbits a la llar d'infants

Per Pepa Òdena

Els «hàbits», és a dir, costums, actituds, formes de comportar-se davant situacions concretes, pautes de conducta i, en definitiva, aprenentatges, els adquireixen els nens en molt bona part *abans dels tres anys*.

Aquí parlem de l'adquisició d'aquests hàbits en un context concret dins el marc d'una collectivitat amb finalitat educativa, és a dir, dins *la llar d'infants*.

QUI EDUCA?

Durant els tres primers anys de vida, el nen adquireix hàbits, no sols perquè té possibilitats d'aprenentatge, sinó sobretot perquè aquest és el període «crític», és a dir, el moment més adequat per aprendre. I el nen aprèn allò que el «medi» li ofereix i allò que el «medi» vol que aprengui. Amb l'expressió «medi» ens referim més a l'entorn humà que a l'entorn material (encara que tots dos s'interrelacionen i influeixen en el nen), perquè un entorn humà ple d'iniciatives és capaç de transformar un entorn material mancat de recursos, i al contrari, una riquesa material pot ser mal aprofitada per persones poc preparades.

L'adult educa sempre intencionadament o no intencionadament, però tant en un cas com en l'altre la seva actuació provoca en el nen com a resposta la formació d'unes pautes de conducta. Pot donar-se una educació que tingui en compte les possibilitats dels nens, o bé que no les tingui gens en compte. En els dos casos queda en el nen el traç de l'actuació de l'ambient, però evidentment, resultats i conseqüències de diferent signe.

Per tant, qui educa els hàbits a la llar d'infants?

a) L'educador o educadors, directament relacionats amb els nens.

b) Tot el personal de la llar, no tan directament relacionat.

c) El tipus d'organització, funcionament i condicions materials de la llar.

Aquests són els elements que en definitiva constitueixen el «medi», transmissor d'uns valors i d'unes actituds.

QUINS HÀBITS

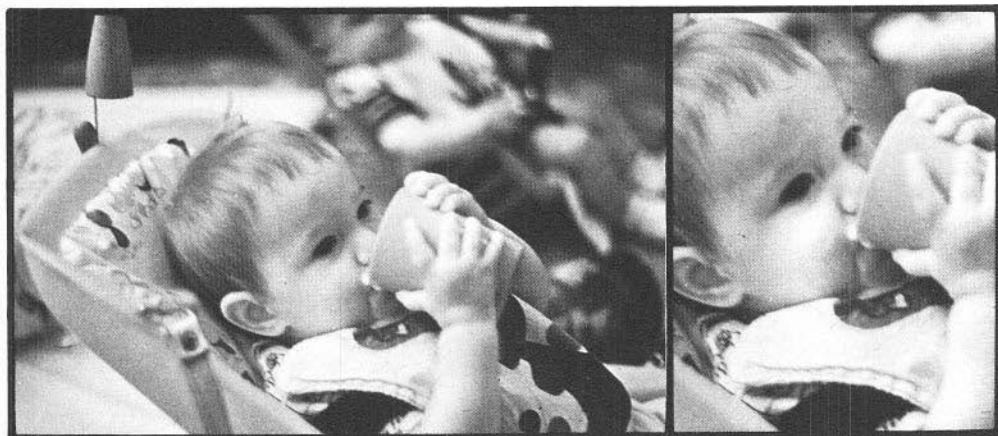
Els aprenentatges, en les primeres edats

1. Són molt concrets.
2. Responen a unes necessitats i
3. Abracen totes les esferes de la personalitat: físiques, mentals, emocionals i socials.

L'adquisició dels hàbits és fruit d'un procés que es va fent des de les primeres setmanes de vida i, en el cas concret que ens ocupa, és progressiu al llarg dels tres primers anys.

Fem un esboç dels hàbits elementals que els nens poden haver adquirit al final del tercer any de vida; però remarquem





que la seva adquisició no es fa sobtadament, sinó que es fonamenta en un aprenentatge continuat i pas a pas dels aspectes que subsisteixen sota aquest procés i que condueixen a la formació del tipus d'hàbit que descrivim.

L'adult ha de tenir i valorar els hàbits que inculca, els ha de proposar repetidament als nens i vetllar perquè els nens vagin conscienciant la seva adquisició i no ha de deixar d'exigir-los, al mateix temps que fa patent a cada nen la valoració positiva de la seva realització. Cal valorar i estimular en el nen tots els passos que porten al final desitjat. Pensem en l'adquisició d'autonomia en el menjar, per exemple. Perquè el nen hi arribi, cal valorar, entre d'altres, els següents passos:

1. Deixar que el nen agafi la cullera i intenti portar-la a la boca quan encara menja farinetes, tot i que el resultat comporti embrutar-se i escampar menjar per tot arreu.

2. L'aliment sòlid, tallat a trossets en el plat, deixar que se'l mengi amb els dits, si la cullera que se li dóna encara li resulta massa fatigosa.

3. Quan ja pot sostenir el got amb les mans, invitar-lo que el prengui tot sol, encara que en vessi bona part o acabi amb les mans dins el got.

4. Dir-li que ho ha fet molt bé quan ha aconseguit algun èxit.

Etcétera.

Aquestes experiències són necessàries perquè el nen prengui contacte amb l'aliment i el conegui des de diferents an-

gles; perquè temptegi les pròpies possibilitats motrius (quan pressiona fort alguns aliments i s'aixafen, quan gira la mà i cau el que portava la cullera, ...) i per comprovar les reaccions dels adults, els quals encoratgen algunes accions i en desautoritzen o ignoren algunes altres. El domini, és a dir, el coneixement i seguretat en l'acció de cada una d'aquestes situacions constitueix un graó i un pas imprescindible en l'adquisició definitiva de l'autonomia en el menjar.

Per descriure els hàbits que poden haver-se adquirit al final del tercer any ho farem a l'entorn de dos grans eixos:

- a) *L'autonomia i*
- b) *La convivència*

tots ells són hàbits o formes de fer que estructurin globalment la personalitat del nen.

a) **Autonomia personal**

És a dir, hàbits que porten gradualment al nen a valer-se per ell mateix en tot el que fa referència a la seva persona. De la total dependència inicial respecte a l'adult, arriba als tres anys havent adquirit un grau considerable d'independència.

A) *Alimentació*

Arriben a saber menjar i beure sols en tots els àpats. Coneixen i apliquen les normes més elementals relacionades amb el moment del menjar: estar a la taula, uti-

20 lització dels coberts, rentar-se la cara, no omplir-se la boca amb tot el menjar de cop, anar-lo tallant, mastegar, etc.

B) Higiene personal

1. Arriben a netejar-se rudimentàriament i, en molts casos, a tenir control dels esfínters.

2. Aprenen les tècniques relacionades amb l'acció de rentar-se: ensabonar-se, esbandir-se i eixugar-se les diferents parts del cos.

3. Comencen a saber quan van bruts i quan tenen necessitat de rentar-se, etcètera.

C) Descans

Saben anar a dormir i adormir-se sols. Coneixen el seu lloc, si aquest és fix.

D) Vestit

1. Comencen a desvestir-se sols o amb una petita ajuda.

2. Col·laboren a vestir-se, posant-se les peces més fàcils o cordant-se algun botó o cremallera.

3. Coneixen on tenen la seva roba i saben penjar i despenjar abrics, bates, etcètera.

E) Activitats de joc i treball

Són molts els hàbits que es van adquirint en la realització de les diferents activitats fetes en comú o individualment, di-

rigides o no dirigides per l'adult: plàstiques, musicals, motrius, jocs didàctics, treballs sensorials, jocs simbòlics, reproduint la realitat, jocs d'imaginació, etc.:

1. Saben trobar el material al seu lloc i tornar-lo a desar un cop utilitzat.

2. Utilitzen adequadament aquest material de joc.

3. Col·laboren amb els altres nens quan l'activitat és conjunta.

4. Aprenen a seriar, classificar, associar, etc.

5. Afinen les diferents possibilitats perceptives i aprenen a discriminar sensorialment i perceptivament, etcètera.

b) Convivència

Es a dir, hàbits que introdueixen els nens en la vida de relació dels petits grups i de relació amb els adults, tant en els aspectes de comunicació i col·laboració com els de respecte a les actuacions dels altres.

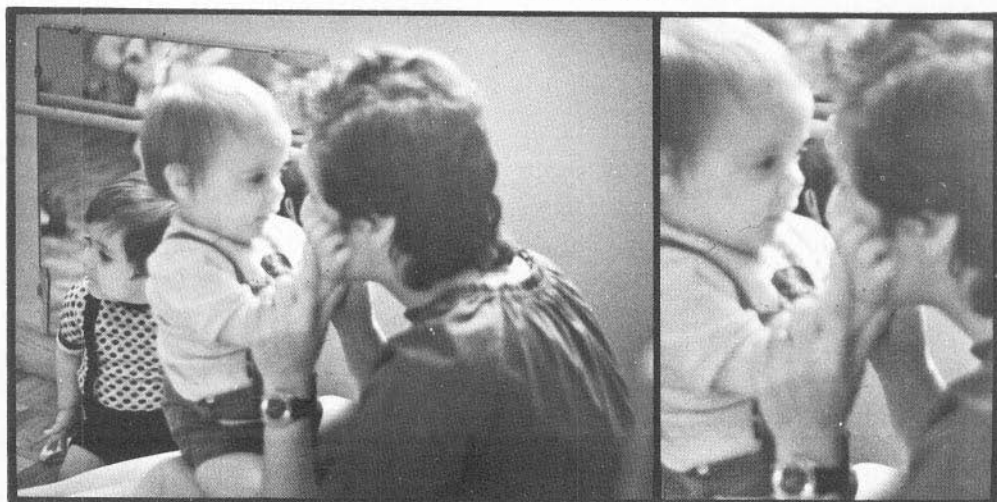
Arriben a saber esperar el seu torn en les activitats on no poden estar tots a l'hora: tobogans, bicicletes, etc.

1. Respecten el son dels altres i guarden silenci si es desperten abans o no dormen.

2. Coneixen els altres nens i els ajuden en alguna situació difícil.

3. Col·laboren amb l'adult en activitats senzilles: fan petits encàrrecs, endrecen o netegen.

4. Es comuniquen entre ells i amb l'adult, explicant-los esdeveniments, joguines que tenen, etc.



5. Van respectant l'ordre establert en la col·locació dels materials de la llar i els materials mateixos: llibres, joguines, plantes...

Etcétera.

Les relacions entre els nens no són sempre estables. Moltes vegades esdevenen conflictives; cal trobar formes de canalitzar els conflictes perquè ningú no en surti perjudicat. En aquests casos té un pes considerable l'actitud de l'adult. (No sempre és positiu deixar que els conflictes es resolguin per ells mateixos quan la desorientació pot dominar algun dels nens.)



L'ESTRUCTURA MENTAL

Els hàbits d'autonomia i de convivència aporten un pes específic considerable en l'estructuració mental del nen. En el domini de totes les activitats el nen s'organitza en l'espai, en el temps i va estructurant les relacions que hi ha entre situacions, objectes, persones i esdeveniments.

Per exemple:

El fet de tenir un lloc per a cada cosa i que l'educador vetlli perquè aquest lloc es vagi conservant, encara que les coses vagin i vinguin i canviïn de lloc mentre s'utilitzen i que els nens intervinguin a tornar-les a col·locar al mateix lloc; aquest ordre extern permet als nens anar establint un ordre mental, unes relacions d'espai (sota, dins, lluny, gran, ...), relacions entre el local i els objectes, entre els objectes mateixos, entre ells, el local i els objectes, entre ells, els objectes i les altres persones.

La regularitat en les hores del dia (l'entrada i sortida de la llar a una hora fixa, el dormir i el menjar, les activitats en unes hores determinades) permet als nens anar establint interiorment unes relacions de temps, l'abans el després, la simultaneïtat. Per exemple, *després de* menjar es va a dormir; *abans de* sortir de la llar es renten, pentinen i posen l'abric; *quan* miren un llibre o mengen estan asseguts; *quan acaben de* mirar un llibre van a col·locar-lo al seu lloc al prestatge; *abans d'asseure's a* l'orinal s'han de baixar els pantalons; *primer* mengen carn, o una altra cosa i, *al final*, sempre mengen fruita, etc.

L'ESTRUCTURA DE VALORS

A través dels hàbits que aprèn, el nen va integrant unes actituds i per tant un tipus de valors. Per això, en tot el que fem aprendre als nens cal que ens qüestionem molt seriosament quines actituds demanem dels nens i quins valors els transmetem.

Actituds i valors com:

Respecte al propi cos (quan aprèn a rentar-se, a anar polit, per exemple); a les altres persones (quan aprèn a saludar-les...). *Col·laboració*, amb els nens i amb els adults (quan ajuda a una determinada tasca). *Ordre*, en les coses (quan recull el que ha quedat per terra o torna al seu lloc el que ha estat utilitzant). *Confiança i estimació* (quan l'adult li parla i se sent entès i valorat per ell, quan va a buscar una carícia i troba correspondència). *Auto-control* (quan aprèn a esperar torn per fer una activitat que també han de fer els altres)...

El qüestionament dels valors i actituds, és a dir hàbits, a la llar d'infants, s'ha de fer d'entrada, abans de tenir els nens entre mans, de la mateixa manera que es fa un programa pedagògic o es compra un material determinat. Si aquest plantejament no ens l'hem fet, no per això deixarem de transmetre uns valors (que en aquest cas seran «no reflexionats») a través del que diem i fem fer als nens.

A més, la reflexió sobre els hàbits dels nens s'ha d'anar fent periòdicament. Saber com actuen els nens davant d'un fet concret i com actuem els adults respecte als nens davant d'aquest mateix fet, ens donarà la pauta de quins hàbits estem introduint, és a dir, de quins valors estem transmetent. ■

5. El desenvolupament dels hàbits i pautes de conducta al parvulari

Per Antoni Pellicer

Departament de Psicologia de «Rosa Sensat»

El nen d'aquesta etapa està pràcticament bombardejat per nous estímuls; constantment està fent noves adquisicions; diàriament s'ha d'adaptar a les noves condicions que li obren les seves possibilitats, cada vegada més desenvolupades. Perquè tot això pugui ser assimilat, el nen necessita uns punts de referència estables, segurs, relativament permanents. No pot regir-se per la seva força de voluntat d'una manera conscient; si fos així, la seva capacitat per aprendre i adaptar-se quedaria sensiblement reduïda.

Es evident que, el nen preescolar, no pot plantejar-se diàriament com ha de portar a terme tots i cada un dels actes necessaris (despullar-se o vestir-se, rentar-se les mans, desar les joguines, etc.).

Perquè sigui possible mantenir el seu equilibri psíquic i incrementar les seves possibilitats de desenvolupament ha tingut d'automatitzar, relativament, certes accions i pautes de comportament; sols d'aquesta manera és factible la integració gradual i progressiva de totes les novetats.

El desenvolupament dels hàbits i d'un determinat sistema de comportament, durant l'edat preescolar són, doncs, les premisses indispensables perquè els processos psíquics i les conductes de caràcter superior puguin posteriorment desenrotllar-se.

Qualsevol conducta superior: la independència, el raonament, les relacions socials, tenen com a base el desenvolupament dels seus components elementals.

El concepte que tenim del desenrotllament psíquic ens porta a plantejar-nos el desenvolupament dels hàbits i pautes de comportament, tenint en compte:

a) La precocitat en la intervenció pedagògica

L'ensenyament i l'educació no poden restar passius, esperant que el nen adqui-

reixi, «per si sol», el nivell necessari per a l'obtenció de determinants aprenentatges, aptituds i qualitats personals. L'ensenyament i l'educació han d'incidir perquè la «possibilitat» d'aprendre i ésser del nen es transformin en una realitat. S'ha d'ensenyar el nen tan aviat com aquest estigui en condicions d'aprendre i estarà en aquestes condicions com més aviat es porti a terme la nostra intervenció pedagògica.

b) Organització de les condicions pedagògiques

L'ambient que envolta el nen i les influències que d'ell provenen són creats, sense voler o intencionadament. D'unes condicions educatives adequades i degudament orientades s'obtindran, sens dubte, unes conseqüències de caràcter positiu per al nen.

c) Experimentació pràctica

Qualsevol de les aptituds, capacitats o trets del caràcter apareixen i es consoliden a través de les accions que els siguin exigides i siguin reforçades. Això suposa que als nens se'ls ha de proporcionar la possibilitat que experimentin i posin en pràctica aquelles aptituds, capacitats i qualitats que volem que es desenvolupin. I la valoració adequada de la seva actuació.

Del que hem dit fins ara es dedueix que el plantejament pedagògic que seguirem, en base a aquests principis, serà oposat a l'espontaneïsmo o a la no intervenció de l'adult en el procés educatiu i d'ensenyament. Sense que això vulgui dir, en absolut, anar en contra de la llibertat del nen.

Opinem que perquè el nen pugui ser lliure, és fonamental que li proporcionem els mitjans, forces i possibilitats (físiques,

intellectuals i morals) que li permetin un ple exercici de la llibertat.

El nen abandonat als seus propis recursos, puix que aquests són insuficients per superar les dificultats, no és lliure. L'educació aportarà molt més a la llibertat del nen en la mesura que li proporcioni millors forces i possibilitats que no pas negant-se a orientar-lo sota el pretext de no coartar la seva llibertat.

Objectius específics orientats a la creació d'un sistema d'hàbits i pautes de comportament al parvulari

En programar els objectius i la metodologia concreta en relació als aspectes tractats, cal tenir en compte les característiques del desenvolupament psíquic del nen preescolar.

Es convenient recordar que no existeixen «assignatures» per a la creació d'un sistema d'hàbits i de pautes de comportament. És en el conjunt de totes les activitats del nen, on s'ha de procurar el desenvolupament. En aquest sentit creiem necessari utilitzar qualsevol oportunitat de les que ens ofereix l'estada del nen al parvulari. No hem de subvalorar la vida quotidiana del preescolar (entrada, neteja, berenar, etc.) ja que sols podem parlar de l'existència d'unes o altres qualitats quan aquestes es revelin en la conducta del nen sota diverses condicions.

Alguns dels hàbits i conductes s'aconseguiran totalment al parvulari; altres necessitaran ser refermades durant els primers cursos de l'EGB; uns tercers sols apareixeran de forma incipient durant l'etapa preescolar, i es desenrotllaran i consolidaran durant la primera i segona etapa.

Això no obstant, és a l'edat preescolar quan cal posar les bases de la majoria de conductes complexes, d'ordre superior que han de ser desenvolupades posteriorment.

Sense cap pretensió de ser exhaustius, esmentarem alguns dels hàbits i pautes de conducta que creiem que s'haurien de formar en el nen preescolar:

Higiene i neteja

Al mateix temps que facilitem al nen els coneixements elementals, s'hauria de procurar que s'establiessin els hàbits higiènics que afavoreixen la salut.

Ensabonar-se, esbandir-se i assecar-se; rentar-se la boca després de menjar, sonar-se, mastegar el menjar, tapar-se la boca o girar el cap quan tus o estornuda; captar quan porta les mans brutes, captar quan s'ha de sonar; quan està bruta la taula, el terra, els mobles, és a dir, adonar-se de la brutícia que existeix al seu voltant.

Motricitat i psicomotricitat

La disciplina de la immobilitat, de l'escola autoritària, ha de ser substituïda per la disciplina dels moviments. Es tracta de proporcionar al nen les ajudes necessàries per al desenvolupament de les qualitats *motrius*, per a un millor coneixement del seu «jo» corporal i per a un més gran autodomini i seguretat personal.

Juntament a les activitats específiques que es programen per aconseguir-ho, creiem que és convenient aprofitar totes aquelles situacions naturals (jocs al pati, activitats plàstiques, etc.) a fi de desenvolupar en els nens un comportament motor segur i eficaç.

Coordinació i dissociació de moviments, de les diferents parts del cos: tronc, cap, cames, braços. Coordinació ull-mà; establiment de la dominància lateral (a partir dels 4-5 anys); precisió i flexibilitat dels moviments de la mà; educació del gest gràfic, etc.

Autonomia personal i organització

És evident que *la independència personal és un dels objectius que sobresurt en qualsevol programa pedagògic de tipus progressista*. La independència del nen sorgeix i es va consolidant durant un llarg



període de temps. Els seus orígens es troben a la llar (0-3 anys) i adquireixen gran importància a preescolar en base a les exigències que els adults li fan de manera regular, a les seves valoracions i a les possibilitats que concedeixen al nen perquè pugui exercitar-la, fent-se càrrec de les imperfeccions d'aquestes conductes incipients, però estimulant la correcció de forma activa i sistemàtica.

L'autoservei és una de les exigències necessàries perquè el nen pugui créixer de forma independent. Servir-se a si mateix té un evident significat educatiu, però aquest és limitat. *Ja en aquesta etapa, és important introduir formes de cooperació entre els nens, així com tasques de significat social,* encara que sigui de forma elemental, que facin sorgir actituds positives davant el treball, el propi i el dels altres.

Ajudar a traslladar jocs i objectes; repartir llapis, pinzells, plastilina; cercar els instruments de neteja, participar en la neteja de la classe; escollir el joc, ordenar-lo en acabar i desmar-lo; possibilitar-li diverses opcions en les seves activitats i ensenyar-lo a atendre's a elles; col·locar la cadira sota la taula sense fer soroll; tenir cura dels llibres i dels materials; utilitzar els llibres, llapis, etc. per la funció que tenen; treballar en un lloc assignat (pintar sobre un paper, modelar sobre la taula, ...); penjar la roba al penjarobes; posar-se i treure's la bata; recollir les fulles seques del pati; participar en la neteja de les gàbies dels ocells; donar menjar als ocells que tinguem a la classe; regar les flors o plantes; tirar els papers a la paperera; entrar i sortir de la classe sense donar cops de porta, etc.

Comunicació i relació

La formació d'unes determinades qualitats i pautes de comportament social *no es poden reduir a l'assimilació d'uns conceptes verbals,* sinó que ha d'existir la necessitat o aspiració a comportar-se amb harmonia amb les convencions. L'experiència real, gràcies al seu contingut emotiu, és un element insubstituïble dins el procés educatiu. En el nen preescolar, i en l'home en general, on es formen les motivacions i necessitats internes és en l'activitat pràctica de caràcter social. S'hi donen uns objectius comuns i s'hi estableixen les relacions interpersonals.

En relació a les activitats realitzades pel nen, hem de mencionar especialment l'activitat fonamental de l'edat preescolar: el joc. En el joc el nen s'identifica amb un personatge i representa les normes inherents al paper que escenifica. Reprodueix les relacions socials que existeixen en la realitat, etc. Ara bé, no sempre les relacions socials són constructives, aleshores l'educador ha d'intervenir per tal d'eliminar aquells aspectes negatius (el nen que sempre vol representar el paper del que mana, que utilitza el joc més interessant, etcètera) i estimular aquells altres que tenen un valor educatiu.

Una bona organització de les activitats col·lectives del parvulari, i especialment del joc, farà que en el nen es desenvolupin uns sentiments i comportaments importants per al seu desenrotllament personal i social positius.

Capacitat d'explicar; escoltar els altres; intervenir a temps; donar respostes a les preguntes; esperar que el company acabi per poder parlar; compartir els jocs i materials; admetre altres nens en els jocs; comprendre que no sempre han de ser els primers: no donar empentes per aconseguir les coses; estimular-los perquè s'ajudin mútuament; fomentar la protecció dels nens més petits; ensenyar que parlin en un to moderat; que aprenguin entre ells a tractar-se afectuosament, etc.

Hàbits de treball i aprenentatge

Sembla prematur introduir hàbits de treball i d'aprenentatge a l'etapa preescolar; ara bé, estem convençuts que, si aquests no s'elaboren a preescolar, quan el nen arribi a l'escola possiblement no tindrà un desenvolupament adequat per encarar-se a les exigències que se li demanaran.

L'aprenentatge escolar no sols vol dir que el nen ha de gaudir d'una sèrie de nocions concretes, sinó que exigeix fonamentalment la capacitat i aptitud per aprendre; exigeix una organització conscient i voluntària que permetrà al nen plantejar-se objectius i trobar els mitjans i procediments per aconseguir-los.

Molts dels nens en edat escolar amb «dificultats d'aprenentatge» són nens amb una manca dels hàbits i actituds bàsiques per aprendre.

Atendre, orientar selectivament les percepcions; fixar i evocar intencionadament;

realitzar esforços mentals; planificar les seqüències en què s'han de realitzar les activitats; donar una forma verbal a les idees; comprovar si la realització és adequada als objectius fixats; supeditar les accions a fites més llunyanes; analitzar críticament, etc.

L'organització de les activitats al parvulari, l'estabilitat i coherència de les pautes educatives, el propi model dels mestres, l'augment sistemàtic, gradual i conseqüent de les exigències, són les premisses perquè en el nen es formi un sistema d'hàbits i pautes de comportament que ajudaran en molt bona part a un desenvolupament psíquic equilibrat i progressiu.

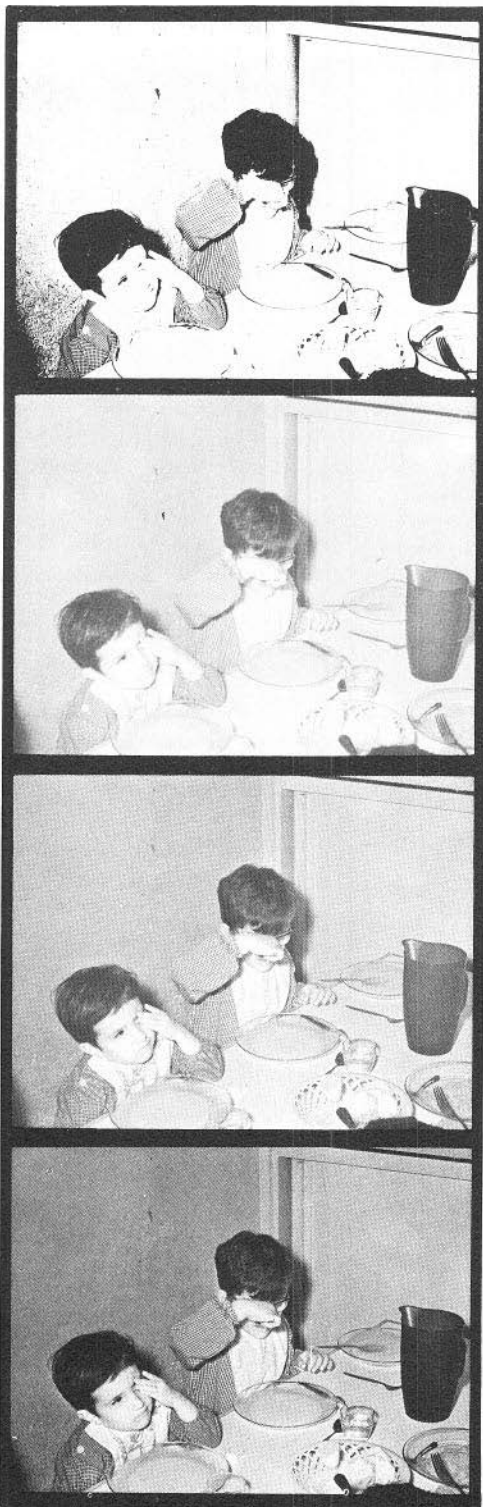
Tot això no ha de suposar en cap moment l'encasellament dels nens en un marc de reglaments i prohibicions rígid que reprimeixi en excés i sense vàlvula de seguretat les tendències a l'expansió.

Es tracta d'ensenyar-los a conduir-se, no pas conduir-los. Estimular la seva iniciativa i la seva responsabilitat personal. Aquesta actitud educativa és tan lluny de l'actitud autoritària, que oprimeix tota possibilitat de desenvolupament autònom, com del «deixar fer» que provoca en el nen forts sentiments d'inseguretat, ja que si bé pot satisfer molts dels seus desigs i capricis no satisfà les seves necessitats psíquiques més importants. D'aquesta manera no s'afavoreix el desenvolupament sinó tot el contrari.

El nen petit necessita unes certes condicions d'higiene física i d'estabilitat psíquica per aprendre a viure i això solament li pot assegurar l'ajuda de l'adult. Necessita que l'ajudin a prendre consciència del seu entorn, sense estalviar-li d'una manera fictícia tota mena de contacte penós. És necessari que compregui que les relacions amb el món sempre s'estableixen amb un cert esforç, que no sempre es guanya, ni s'és el primer, ni l'únic.

D'aquesta manera l'ajudarem a prendre consciència de la realitat, no amb una ocultació d'aquesta realitat que tard o d'hora descobrirà i que li produirà una amarga decepció.

Una educació que veritablement pretengui la llibertat del nen, haurà de tenir en compte, al nostre entendre, *dues condicions fonamentals: el desenvolupament del sentit de la realitat i el desenvolupament de les forces que permetin enfrontar adequadament aquesta realitat.*



6. Consideracions sobre hàbits i pautes de conducta a l'EGB

Per Pere Fortuny

La nostra escola de cada dia compta amb una gran part d'illusió. Una illusió retrobada a força de treball. Però així mateix, en aquesta escola nostra constatem imperfeccions i deficiències a causa d'uns plantejaments vàlids generals i unes realitzacions pràctiques ben desgraciades.

De vegades no encertem el planteig correcte d'alguns dels problemes que tenim; d'altres pensem que només de tenir-los presents i actuar amb una certa lògica i bona voluntat ja n'hi ha prou. I, així, sovint ens acollim a la manca de temps i de recursos a fi d'anar ajornant aspectes pedagògics fonamentals.

Estem d'acord, per exemple, i no ho discutim, que l'escola ha d'educar; per tant, no solament ha d'instruir sinó que ha de traspasar una sèrie de valors positius que són pautes de conducta en la societat en què vivim.

Sabem que el nen realitza els aprenentatges mitjançant l'activitat, però a l'hora de la veritat això canta molt diferent. O si no, pensem per un moment: quant de temps dediquem a la discussió, a la reflexió i a l'adquisició d'hàbits de conducta? Comparem-ho ara amb les hores que tots dediquem a la instrucció pròpiament dita.

Que consti que no entenc pas l'adquisició de pautes de conducta com a cosa a part de la vida escolar, per tant de la mateixa instrucció. És només una pregunta per si podia fer-nos adonar de la poca atenció que pràcticament dediquem a aquest important aspecte.

És evident que a partir de la 1a. etapa, ja sigui més per un consens generalitzat que no pas per una coherència pedagògica, es valora molt la instrucció. La gent diu: «el nen ja ha d'aprendre», o bé: «ja no pot perdre el temps», i sovint els educadors caiem en el parany d'actuar com si fóssim

nosaltres els que penséssim d'aquesta manera. O és que realment hi pensem? Cal suposar que no... i que per tant veiem l'educació amb tota l'amplitud del terme. Si és així, quines qüestions caldria que, amb molt de compte, es plantegés cada escola?

- a) *Arribar a concretar quins hàbits han d'adquirir els nens.*
- b) *Concretar-los en situacions reals de la vida escolar.*
- c) *Quina metodologia es fa servir.*
- d) *Revisió periòdica d'hàbits per part de l'equip de mestres.*

a) Arribar a concretar...

Simplement voldria dir que l'equip d'escola, després de les reflexions pertinents sobre el fet educatiu, hauria d'arribar a l'acord de quins valors vol que els seus alumnes assoleixin¹ i, per tant, quines pautes de conducta afavoriran la seva adquisició. En aquest cas, quan parlem d'equip d'escola no ens referim solament als mestres, sinó a totes les persones que d'una manera o altra tenen relació amb els nens dins l'escola —secretàries, encarregats de menjador, etc. I també hauríem de tenir molt presents els pares, monitors de centres d'esplai, etc.

Malgrat que en molts dels nostres centres es fa difícil que un planteig d'aquest tipus pugui ser treballat pel conjunt de pares, mestres i educadors, caldrà traspasar-ho per tal d'assegurar uns mínims criteris comuns entre l'escola i les altres institucions que acullen els nens.

1. Aquesta afirmació pot ser vàlida en les circumstàncies actuals. Vegeu punt 1.1 *Directió democràtica de la política educativa*. Document: «Per una Nova Escola Pública Catalana».

b) Concretar-los en situacions reals...

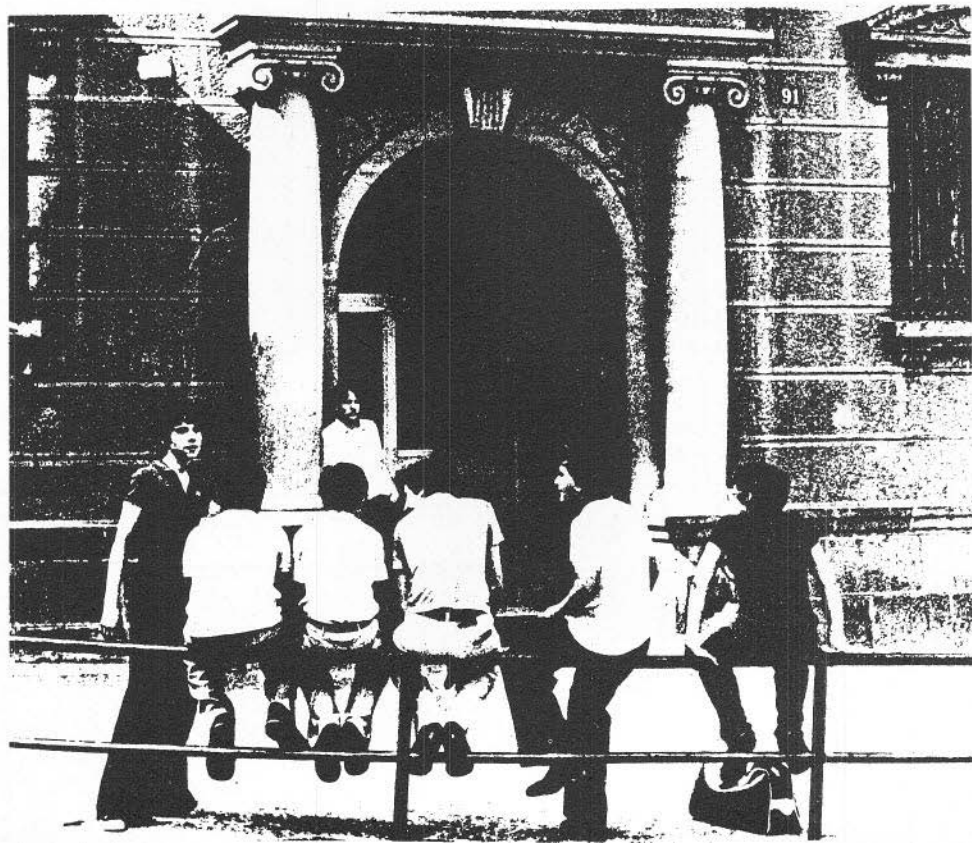
Una cosa és veure a nivell general quins són els valors i els possibles hàbits a treballar i una altra també important és demanar aquesta repetició necessària que requereix cada hàbit. Aquí, doncs, entrem en el terreny de les coses quotidianes —podriem dir dels petits detalls— on, si bades, pot barrejar-s'hi un sentiment de carrincloneria que sovint bloqueja els nostres planteigs.

És ara el moment de parlar del treball ben fet, de l'atenció, de l'ordre a la taula, als passadissos, al penjador, als calaixos..., dels papers a terra..., del tracte entre els nois i amb els adults, etc., i marcar-nos el nivell d'exigència. I és aquí on haurem de tenir molt present el medi dels nois, des del medi sociocultural fins a l'àmbit escolar on ens movem, amb les seves possibilitats i, dissortadament, les seves mancances.

Quan valorem un fet concret sovint ens adonem, dintre de l'equip de mestres, que no tots l'entenen d'una mateixa manera i que a la pràctica no tots tenim el mateix

criteri. Per exemple, s'està d'acord que el treball ha d'estar ben acabat i ben fet, però si agafem els àlbums de qualsevol centre —i dic els àlbums perquè és un treball que et pots mirar amb una certa calma— ens adonem de seguida que a la pràctica això no és cert, ja que s'arriba a veure la gran diferència que hi ha entre el nivell d'exigència d'un mestre i el d'un altre.

L'exemple fóra vàlid per tantes altres coses, com ara els papers a terra, les bates, ordre a l'entrada, sortida o desplaçaments per dintre l'escola, només per esmentar les coses més senzilles d'assolir —i per descomptat que no són les més importants. I no és pas que l'escola no hi dediqui hores de discussió —no gosaria dir de reflexió. El que sol passar és que normalment es tracten quan per alguna raó s'arriba a un cas extrem o quan a algun mestre li puja la mosca al nas, la qual cosa representa que moltes vegades aquests temes són tractats amb un èmfasi excessiu o nerviosisme i d'una manera un xic surrealista.





un nen posa unà coma o no la posa en un número». Exemple extrem? Assumim la instrucció. I l'educació?

Concretar les situacions escolars i el seu tractament adequat, tan detallat com sigui possible, hauria de ser una de les fites a assolir.

c) Quina metodologia...

Pel que fa a l'adquisició d'hàbits no es veu que la metodologia a emprar hagi de ser diferent de la que s'usa en la resta d'activitats escolars. Sí que cal dir, però, que una metodologia de tipus tradicional tal i com l'entendem i es practica al nostre país no afavoreix de cap de les maneres l'adquisició d'hàbits que transmetin els valors que volem que els nostres nens assoleixin. No crec que una disciplina fèrria, unes actituds de treball que no parteixin del coneixement psicològic del nen, del seu entorn i del seu context cultural puguin portar al «desenvolupament actiu de totes les possibilitats del noi i de la noia».²

Així mateix no crec que una pedagogia de tipus espontaneista, que bàsicament espera que d'una relació normal i volguda, lliurement assolida i reglamentada pels mateixos escolars, sigui la metodologia adient en el nostre context social actual pel que fa al tema que ens ocupa.

Però, en tot cas, el que em preocupa no són les institucions que tenen una metodologia i que són coherents amb aquesta, sinó la vida de molts dels centres que, per definir-los, anomenem de pedagogia activa o nova, on juguen encara importants elements de pedagogia del passat (tradicional) i també concepcions poc definides de tipus llibertari.

Mirant les classes d'un mateix centre escolar que es desplacen al gimnàs em puc adonar de tres maneres diferents d'anar pel carrer, la qual cosa suposa que darrera hi ha encara criteris diferents. Des dels nens que van rigidament arrencats sota la mirada vigilant del mestre; els que van amb un cert ordre, guardant unes certes distàncies entre uns i altres, conversant en veu baixa, fins als que van amb un

Quantes reunions recordo —no tinc prou dits a la mà per comptar-les— on ha sortit l'innocent tema dels papers al pati de l'escola i alhora tot de propostes, mentre que els nostres patis continuen semblant una tardor perenne.

Cal concretar les situacions reals i el seu tractament, però cal també assegurar que el llenguatge sigui compartit i tingui el mateix significat per a tothom.

Si cada dia som més capaços d'una coordinació que anomenem pedagògica pel fet d'assumir un programa i una metodologia comuns en les matèries hauríem també de mirar d'assumir el programa d'hàbits (no deslligat de la resta) també conjuntament. Em sembla que no s'hi val a continuar dient «és clar, cada mestre té les seves manies», «l'un reforça més aquest tipus d'hàbits, l'altre uns altres...», en primer lloc perquè no es tracta de manies sinó de quelcom substancial a l'educació, i perquè és inacceptable el trencament en l'exercitació d'un hàbit quan aquest encara no està adquirit.

Jo crec que ens fa encara una mica de falta una exigència raonable entre nosaltres: admetem amb massa bona fe que un mestre ens digui, per exemple: «oh, és que jo no me n'adono, quan els nens mengen a classe» (si és que això és una norma de l'escola). ¿És que admetriem que ens digués: «oh, és que jo no m'adono quan

2. Vegeu punt 4.2 *Definició pedagògica*. Document: «Per una Nova Escola Pública Catalana».

considerable desordre, cridant, empenyent, etcètera.

És evident que en una escola on es donen pautes de conductes tan diferents entre una classe i una altra no hi ha entre els mestres un consens general ni un planteig metodològic coherent.

Ja entenc que el treball és un dels mitjans de realització personal on els mestres aboquem la nostra manera de ser i d'entendre les coses i fins i tot les nostres fòbies. Però hauríem d'esbrinar molt bé què vol dir treballar en equip i encara més valorar els beneficis que fins en el camp personal en podem treure. No val agafar posicions personalistes en educació i menys en el context que ens ocupa, ja que partim del fet que la repetició d'un hàbit és un dels elements per a la seva adquisició. Tampoc no val en un equip de mestres jugar a fer el paper d'assenyat o el de «progre». Cal que la nostra actuació s'ajusti el màxim als criteris que com a equip hem elaborat per tal d'assolir una educació coherent.

Avui per avui es fa difícil garantir aquesta cohesió pel fet que el reclutament de mestres es porta a terme d'una manera ben arbitrària, sense tenir gens en compte la importància que té un equip de mestres avingut. Per tant, la feina no és gens senzilla, però sí imprescindible i inajornable.

d) Revisió periòdica...

És evident que, per tot el que fa als planteigs educatius dels centres, periòdicament ens hem de parar a reflexionar sobre la marxa i el desenrotllament dels objectius prefixats. Si bé això és cert quant als aspectes de l'aprenentatge de les matèries (avaluacions, reunions de treball, etc.) és també ben sabut que en els aspectes d'aprenentatge de pautes de conducta són moltes les escoles que tot i tenir uns objectius mínimament clars van ajornant la seva revisió, que en principi també hauria de ser periòdica.

En algunes escoles els mestres hi són obligats a causa del compromís que ells mateixos han establert d'enviar periòdicament un informe als pares, la qual cosa afavoreix la reflexió del mestre sobre els aspectes més de conducta dels seus alumnes.

De tota manera, ja que no es tracta ara de fer una crítica dels esmentats informes, direm només que són pocs els cen-

tres que ho fan i d'altres n'ajornen la periodicitat a causa —per un costat— del temps de dedicació que representa redactar-los i per l'altre l'esforç d'objectivitat que cal fer per traspassar al paper els trets més representatius de la personalitat de cada alumne i la seva evolució.

Així, doncs, sense entrar a debatre la conveniència o no dels informes, sí que ens cal insistir en la recerca de fórmules que ajudin periòdicament l'equip de mestres a asseure's per reflexionar sobre aquests aspectes de l'adquisició d'hàbits.

No hauríem d'esperar a parlar-ne, com tan sovint passa, al moment en què la nostra deixadesa ha portat qualsevol qüestió d'hàbits a un conflicte a la classe o a l'escola. El seguiment de l'aprenentatge d'uns bons hàbits hauria de ser constant ja que no n'hi ha prou que tinguem uns objectius clars; cal també que tots plegats ens recordem sovint quins són els aspectes que van per bon camí i quins caldrà encara tornar a revisar.



Plantejar-se la classe en català

A. E. Mixta «Antoni Grau Minguell»
Sant Quintí de Mediona (Alt Penedès)

Nivell: 2n. d'EGB

Tipus d'escola: estatal

Nombre d'alumnes a aquest nivell:
22 (13 catalanoparlants i 9 castella-
noparlants)

A l'escola hi ha, en total:

8 mestres

266 alumnes

8 aules: 2 de preescolar i 6 d'EGB

Curs escolar: 1977-78

És el primer any que treballo en una escola estatal i en entrar-hi em vaig plantejar les diverses possibilitats que tenia quant a l'ensenyament en català o del català.

Crec que no podia fer ensenyament totalment en català perquè a parvulari i a primer s'havia fet en castellà i d'altra banda alguns nens encara no havien acabat l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Si continuava l'ensenyament en castellà feia un tort molt gran al considerable tant per cent de nens de parla catalana (deixant de banda que jo no puc fer mai un bon ensenyament en castellà).

Hi havia d'altres possibilitats: català com a primera llengua per a tothom, català com a primera llengua per a catalanoparlants i com a segona llengua per a la resta, català obligatori o opcional, etc., etc.

Potser el més encertat hagués estat discutir-ho amb els pares, amb els nens, amb els altres mestres..., però això no es podia plantejar, debatre-ho i trobar-hi una solució immediata; el curs ja estava en marxa i s'havia de prendre una decisió (de cara al curs vinent se'n pot parlar amb més calma). Llavors, amb el consentiment de la direcció, vaig decidir programar-ho de la manera següent:

Experiències

escolars

LLENGUATGE

Pràcticament tots els nens i nenes de la classe entenen el català; solament n'hi va haver 2 o 3 al començament de curs que van dir que algunes coses no les entenien i que els era un xic difícil parlar en català.¹ Llavors vaig creure convenient fer la meitat d'hores de llenguatge en català i l'altra meitat en castellà (en total en fem 8 hores setmanals).

Alguns, els primers dies, de la classe de castellà en deien «llenguatge» o «lenguaje» i de la de català, «català». Jo els vaig explicar que tant era llenguatge una com l'altra, ho van entendre i ara ja ho diuen bé. Fins i tot al butlletí on s'envien a casa les qualificacions ara diu:

| | |
|------------|----------|
| | castellà |
| Llenguatge | català |

Això sense perdre de vista que en una escola estatal no ni ha una seguretat massa gran de continuïtat d'un curs a l'altre, per part dels mestres. Si no fos així, crec que en les circumstàncies de l'esmentat curs s'hauria pogut fer català com a primera llengua per a tothom. Altrament, si hi ha alguns pares o mestres que puguin creure que això pot suposar algun trauma per a l'infant, més aviat els diria el contrari, perquè si dels nens i nenes esmentats n'hi havia 5 o 6 que encara no havien acabat l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en començar el curs, en finalitzar el primer trimestre n'hi havia solament 2 (un de parla catalana i l'altre de parla castellana). Jo crec que els ha afavorit presentar-los un text en català, que jo els el llegís, els expliqués les possibles dificultats i que ells ho repetissin.

Com que ni els mots aïllats ni la tira fònica els eren del tot desconeguts, ho repetien amb molta facilitat. Pensem que als pobles, sortosament, el català és la llengua vehicular que predomina a les botigues, al carrer, etc. Crec, doncs, que alguns dels que tenien problemes en l'aprenentatge de la lectura en castellà, en fer-ho també en català, han progressat més de pressa en totes dues llengües. Els textos

1. Al cap de dos mesos em vaig trobar que si m'adreçava a ells individualment en castellà, moltes vegades em responien en català...

i les fitxes d'exercicis que utilitzem corresponen a 1r. nivell,² però com que no havien fet mai català vaig creure que no es podia demanar res més.

He intentat que a l'hora de classe de llengua castellana parléssim tots en castellà i a la de llengua catalana tots en català, cosa que no s'ha pogut aconseguir del tot: els catalanoparlants se m'adrecen en català gairebé sempre i els castellanoparlants, sigui pel català passiu que porten o perquè alguns ja han nascut a Catalunya, cada cop n'hi ha menys que se m'adrecen en castellà.

I no en parlem de la comprensió de vocabulari, lectura de la imatge, maneres de dir, etc., els quals resulten molt més rics a l'hora de fer llenguatge en català que a l'hora de fer-lo en castellà.

MATEMÀTIQUES

Quant a llibre de text, cada nen l'ha triat com ha volgut (en català o en castellà). Les classes les fem bilingües: hi ha estones que parlem en castellà i n'hi ha que ho fem en català. Segons quins conceptes, explicacions o quan fem dictat de xifres, etc., primer es fa en una llengua i després en l'altra. Els enunciats dels problemes, els fem uns en català i uns altres en castellà.

En aquesta àrea crec que s'ha de respectar més que mai la llengua del nen, ja que moltes vegades hi ha hagut conceptes que han costat d'entendre, temes que no s'han assolit prou bé, la por o mandra que per a alguns alumnes aquesta matèria ha representat... potser tot això passava per manca d'un llenguatge adequat. En el nostre cas no sembla haver-hi gaires problemes i fins i tot es pot parlar d'un cert optimisme.

Així, doncs, vaig creure convenient no fer-ho únicament en una sola llengua.

ÀREES D'EXPERIÈNCIA: NATURAL I SOCIAL

Si les entenem com a suports fonamentals de l'aprenentatge de la llengua i de les àrees d'expressió, s'ha de treballar el llenguatge sobre la base de les observacions de la realitat que envolta el nen, partint dels coneixements de les seves vivències quotidianes. I si ens proposem estudiar el medi que ens envolta caldrà una observació directa, una experimentació...; caldrà, també, classificar, relacionar, expressar-se (oralment i per es-

crit)... i tot això no podem pas obligar a fer-ho en una llengua que no sigui la pròpia. Llavors, cada nen ho fa en la seva llengua: els uns en català i els altres en castellà.

En el nostre cas he pogut comprovar que a l'hora de fer un treball en grup o una posada en comú, i sense haver de forçar ningú, la llengua predominant és quasi sempre la catalana. Així, quan vam anar a visitar un forn de pa del poble, tothom va apuntar «visita al forn»; ningú no va posar «al horno», perquè al poble se'n diu forn i quan el forner els va explicar que la pasta que veien allà estava formada per farina, aigua i sal, la majoria dels nens van anotar-ho així «farina, aigua i sal» (fins i tot molts de parla castellana).

Com que per a aquestes matèries els alumnes no tenen llibres de text, el redactat del material que jo els dono o bé el que confeccionem a classe vam acordar que fos fet en català. Els nens van estar-hi d'acord sempre que en el moment de fer una classificació, donar alguna resposta o fer qualsevol altre exercici un nen castellanoparlant ho pogués fer en la seva llengua (cosa molt natural) i a l'hora de posar-ho en comú o passar-ho als fulls ja se li diria el seu equivalent en català. Tots ho vam trobar molt raonable i vam estar-hi d'acord i posar-ho en pràctica no ha suposat pas cap problema.

* * *

Tot això s'ha fet sense forçar ningú, sense imposicions de cap mena, sense traves i sense que suposi cap trauma (almenys aparent) per a ningú.

Crec, doncs, que si volem una escola al servei del poble, una escola que educi els nois i noies que viuen a Catalunya, hem d'intentar catalanitzar-la cadascú des del respectiu lloc de treball, posant fil a l'agulla sense dubtes ni vacil·lacions i sense demorar-ho més.

Així, a part de l'esperada i per tots tan desitjada normalització de la nostra llengua, aconseguirem la plena integració lingüística i cultural dels immigrants.

No ens podem quedar parats tot esperant que ens manin, decretin, programin o dictin **legalment** el que cal fer... treballem tots des d'ara, mestres estatals i no estatals per l'escola catalana.

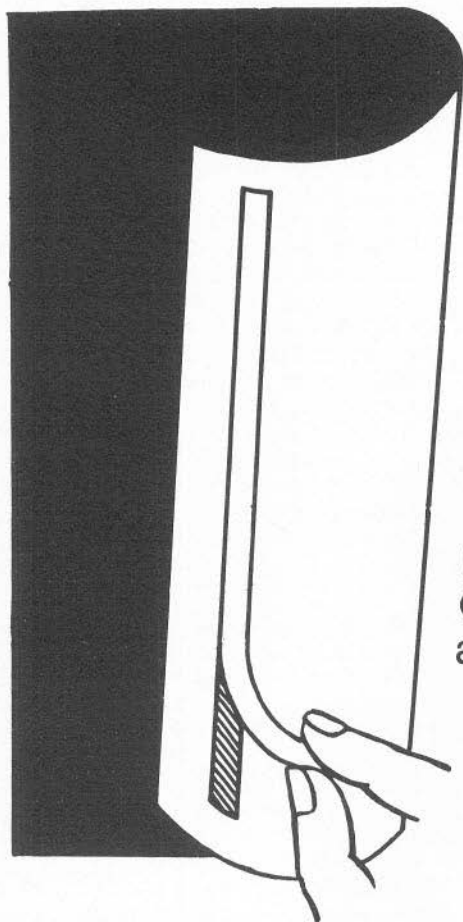
Ricard SERRA I BENAVENT

Sant Quintí de Mediona, desembre 1977

2. FOC. Col·lecció «El Penell». Ed. Casals.

[®] 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[®]



LA PESCA

La didàctica que proposem està centrada en una visita a un port de pescadors. Els conceptes de ciències socials que el mestre ha de tenir en compte sobre activitats econòmiques, procés d'estratificació i urbanització, els trobareu als punts 2.1-2.15-3.3-3.4-7.4 del llibre **Ciències socials a la primera etapa d'EGB**. Publicacions Rosa Sensat.

OBJECTIUS

Coneixement del treball d'un pescador.
Diverses classes de pesca.
Eines de treball.
La subhasta.

NIVELL

3r., 4rt. d'EGB.

TÈCNICA A APROFUNDIR

Confeció d'enquestes.

DIDÀCTICA

Sortida a un poble mariner o pescador, anada al port i al barri de pescadors.

Treball en grups sobre:

1. El port i el barri de pescadors.
2. Classes de pesca.
3. Vida dels pescadors.
4. La subhasta.

Abans de la sortida preparar una enquesta per grups.

És interessant que també el mestre hagi preparat la sortida conjuntament amb algun pescador, ja que aquests, si no estan avisats, van

molt a la feina i es podrien quedar les enquestes sense resposta.

1. El port i el barri de pescadors

En aquest grup caldria que els nens observessin la diferència entre les cases pròpia-ment de pescadors i les cases d'estructura actual. Cal també que vegin la globalitat del port amb cada moll i la seva utilitat.

Cal que hagin vist:

Tipus de casa: alçada, color, forma...

Situació del barri i voltants.

Estructura del port amb els seus braços o molls i el seu servei.

Diversos tipus d'embarcació segons el moll a què pertanyen.

Parts d'una barca (proa, popa; babord, es-tribord...).

2. Classes de pesca

Cal que abans se'ls expliqui que, segons el peix que es vulgui pescar, calen unes eines diverses, un horari divers, i la tècnica precisa.

34 A l'enquesta s'hauria de reflectir:

- Treball de pesca de dia
 - barca
 - eines
 - manera d'utilitzar-les
 - mètodes de pesca *
- Treball de pesca de nit
 - barques
 - eines
 - manera d'utilitzar-les
 - mètodes de pesca

3. Vida dels pescadors

Cal fer també la distinció entre el pescador que surt a la mar de dia i el que surt de nit. S'ha de tenir en compte:

- Com vesteix el pescador quan surt a la mar.
- L'horari rigid o elàstic: hores que és en mar.
- Feina concreta a fer quan és a la barca i a terra.
- Vacances.

Unió amb els altres pescadors (la confraria).
Vocabulari utilitzat pels pescadors (cantar el peix, cenyir, «issa, issa», amara...).

Com participa la família en la vida dels pescadors.

4. La subhasta

Aquest grup abans de la sortida li serà difícil pensar l'enquesta, cal, però, que en el moment de la visita hi vegin:

Qui assisteix a la subhasta i el perquè hi van.

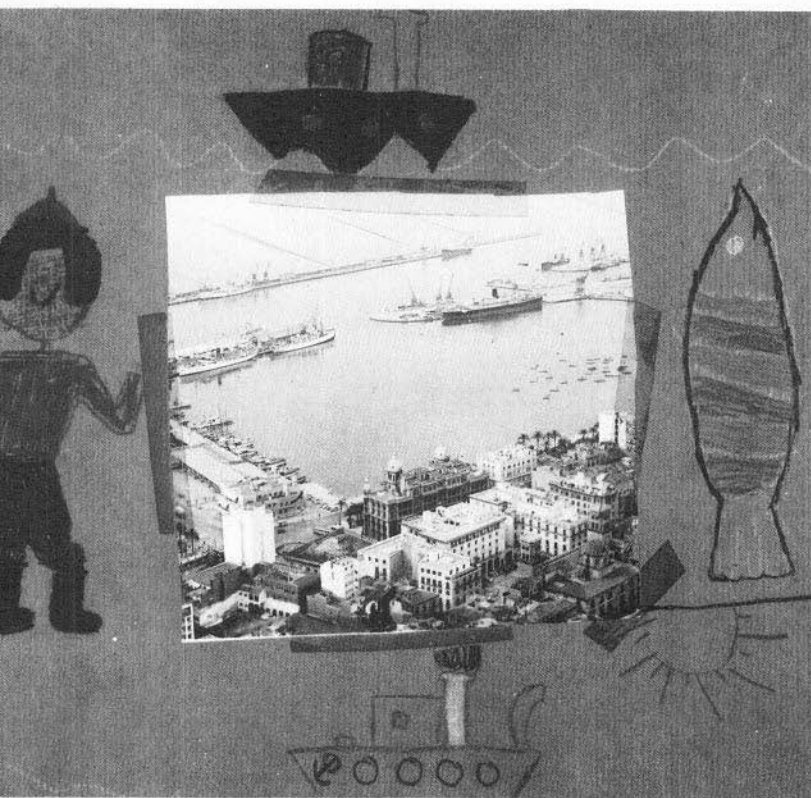
Com es realitza la venda del peix a la subhasta.

Preus a que es ven i possible comparació després amb els preus del mercat.

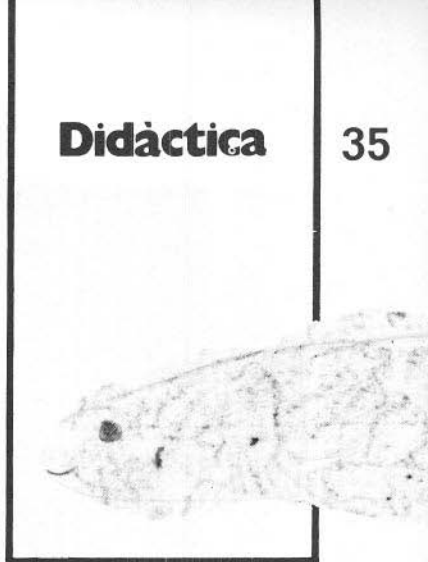
Quins són els motius que fan que el peix pescat un dia determinat sigui més car o més barat.

Com es «canta» el peix.

Cada grup hauria de confeccionar un mural



* Al final del treball trobareu els principals mètodes que es fan servir a les nostres costes.



sobre el tema treballat i fer un resum de les enquestes fetes. Després es pot fer una posada en comú amb la participació de tots i procurar que de cada tema quedi un resum per a cadascú.

EXERCICIS

1. Dibuix d'una casa de pescadors o barri on està situada. Explicació per escrit de les característiques de la casa.
2. Dibuix d'un port. Fer un escrit sobre la necessitat d'un port.
3. Dibuix de diverses classes d'embarcacions (de treball i d'esplai). Parts que tenen.
4. Dibuix d'un pescador preparat per anar a la mar.
5. Explicació de classes de pesca:
 - pesca amb palangre
 - pesca amb nanses
 - pesca a l'encesa
 - pesca al bou
 amb dibuix i resum escrit.
6. Dibuix d'una xarxa, d'una nansa i d'una palangre.
7. Dibuix de la realització d'una subhasta.

AVALUACIÓ

Diferències que hi ha entre casa teva i una casa de pescadors.

Què és un port i per què serveix?

Situa en una barca la proa, la popa, babord, estribor, timó i quilla.

Per què hi ha pescadors que surten de dia i d'altres de nit?

Què és pesca durant el dia? I a la nit?

Què és una xarxa? De quin material és?

Compara el treball del teu pare amb el d'un pescador.

On venen el peix els pescadors?

Què significa «cantar el peix»?

Quan és que el peix es paga poc?

MATERIAL DE CONSULTA

Torsimany, Ed. Teide, tema 18: **El treball a la mar i els treballs que d'ella en deriven.**

Com és de rica la mar? Ed. La Galera. Col·lecció «Desplega vela».

El mar. Ed. Juventud. Col·lecció «Panorama».

Los barcos. Ed. Juventud. Col·lecció «Panorama».

PESCA AL BOU

En aquest mètode les xarxes s'arrossegueu pel fons del mar a fi de provocar un remolí que faci entrar el peix dins el sac; per tal d'aconseguir-ho s'ha de vigilar la velocitat i l'estat del mar. Per utilitzar-lo s'ha de conèixer bé el fons marí, ja que altrament seria fàcil fer malbé els aparells.

S'acostuma a treure peix blanc d'escata, congre, rap...

PESCA AMB RASTELL

El rastell és una gàbia metàl·lica, oberta per davant i amb unes pues. Es va arrossegant pel fons.

Serveix per treure gambes, llangostes, llangostins, petxines...

PESCA AMB PALANGRE

Aquest mètode de pesca no és massa utilitzat, perquè és de difícil maneig i quasi bé artesanal. En treure'l del mar s'ha d'enrotllar en unes cistelles mentre es prepara l'esquer. Es treu, principalment, lluç.

PESCA AMB NANSES

Aquest és un mètode que molts pescadors utilitzen com a complement, i fins i tot per a hobby o esplai.

Les nanses es planten de forma horitzontal amb l'esquer dintre, al cap d'unes hores o d'uns dies es recullen.

S'acostuma a treure calamar, pop, sípia...

PESCA A L'ENCESA O PESCA DEL LLUM

Aquest és el mètode de pesca nocturna.

Calen tres barques: la gran, que porta el ràdar, s'anomena «barca patró» i les dues petites són les que porten el llum i són el reclam del peix blau.

Quan el ràdar identifica algun banc de peix, tiren la xarxa al voltant de la barca patró i quan ja hi ha suficient peix es tanca la xarxa, és «cenyeix» i es recull el peix amb un salabret.

Es treu sardina, boga, saító, barat...

**TRES CURSILLOS DE LENGUAJE, PSICOMOTRICIDAD
Y PSICOLOGIA COMPARADA EN**

EL RINCONET

Cursillo I SEMANA DE INICIACION

10 al 15 de Julio

- a) Organización E.E.
- b) Técnicas didácticas complementarias.

Cursillo II SEMANA DE PRACTICAS

17 al 22 de Julio

Prácticas en logopedia, psicomotricidad, manualidades, rôleplay.

Cursillo III SEMANA DE APORTACION

24 al 29 de Julio

Organización de Centros. Problemas de lectura. Trastornos de comportamiento. Autismo. Parálisis cerebral.

Para más datos dirigirse a: EL RINCONET, Villafamés, Tel. 79
CASTELLON

DISQUISICIONS ENTORN A LES OPOSICIONS PER A INSTITUTS

Al BOE del 23 de febrer del 1978 van aparèixer, una vegada més, les convocatòries d'oposicions per a la provisió de places a l'Ensenyament estatal. L'ordre, signada el 21 de febrer del 1978, regula l'accés de catedràtics, agregats i mestres en dues modalitats: a) concurs-oposició lliure, i b) concurs-oposició restringit. En el restringit podran participar totes aquelles persones que estan dintre de l'Ensenyament estatal. Hi ha dues modalitats distintes, el concurs-oposició per als interins o contractats i el concurs de mèrits per als funcionaris de carrera (agregats que desitgin accedir al cos de catedràtics). En el lliure, la panòpia és més àmplia, podran oposar: parats, ensenyants recentment llicenciats, ensenyants amb anys d'experiència i que treballen en el sector de la privada.

NOMBRE DE PLACES TOTALS

| | | Vacants | |
|-----------------|-------------------------------------|---------|----------------|
| Càtedres: | Torn de concurs-oposició lliure | 325 | |
| | Torn de concurs-oposició restringit | 325 | |
| | Torn de concurs de mèrits | 650 | |
| | | 1.300 | |
| | | | En expectativa |
| «Agregadurías»: | Torn de concurs-oposició lliure | 3.900 | 1.500 |
| | Torn de concurs-oposició restringit | 3.900 | 2.100 |
| | | 7.800 | 3.600 |
| Total | | | 11.400 |

Centrarem la nostra anàlisi en una part de l'articulat, a saber, nombre de places totals, fase de concurs (barem) i oposició pròpiament dita (aquesta última part versarà entorn del coneixement exigít i a la manera de plasmar-lo dels diversos opositors).

S'observa que la política del Ministeri discorre per tal d'oferir possibilitats i garanties

més grans als que ja estan dins el sistema, més que ampliar o facilitar vies d'accés a l'Estat. En el cas de càtedres, les dues categories sumen igual que la tercera. En el cas de les «agregadurías», si la primera columna dóna el mateix per als dos casos, no passa igual en la segona, en la qual existeix una diferència de 600 places a favor del torn restringit.

| Quadre A (Barems totals i màxims) | | | | |
|-----------------------------------|----------|------------|----------------|------------|
| | Càtedres | | «Agregadurías» | |
| | lliure | restringit | lliure | restringit |
| 1. Antecedents acadèmics | 3,50 | 3,50 | 4 | 1,50 |
| 2. Treballs d'investigació | 1,50 | 1,50 | 3 | — |
| 3. Serveis prestats | 3,50 | 3,50 | 3 | 8,50 |
| 4. Memòria | 1,50 | 1,50 | — | — |
| Totals | 10,00 | 10,00 | 10,00 | 10,00 |

| Quadre B (Barems parcials) | | | | |
|--|------|------|------|-------------------|
| 1. Antecedents acadèmics | 3,50 | 3,50 | 4 | 1,50 ¹ |
| 2. Treballs d'investigació | 1,50 | 1,50 | 3 | — ¹ |
| 3. Serveis prestats (cada curs adicional) | 0,25 | 0,50 | 0,50 | 1,0 |
| 4. Memòria | 1,50 | 1,50 | — | — ¹ |

¹ Xifres totals com en el quadre anterior.

1. **Antecedents acadèmics.** El barem oscil·la entre dos llindars: 0,20 i 1,75. El còmput màxim és de 3,50, 3,50, 4 i 1,50, respectivament. La cota més elevada sembla ser la d'«agregadurías» lliures amb 4, però és pura aparença tal com intentarem demostrar al final.

2. **Treballs d'investigació.** Puntuació única i màxima. La puntuació més alta també sembla ser la d'«agregadurías» lliures, que manté 1,50 punts d'avantatge sobre les càtedres i 3 punts nets sobre les «agregadurías» restringides.

3. **Serveis prestats.** Màxim de 3,5 punts acumulatius en càtedres, màxim de 3 en «agregadurías» lliures i 8,5 en «agregadurías» restringides.

4. **Memòria.** Requisit indispensable en càtedres. Té un barem únic en els dos casos: 1,50 punts.

VALORACIÓ

Una primera lectura precipitada i ben pensant dels barems podria indicar un subtil equilibri compensador entre restringides i lliures. Si analitzem atentament les xifres ens podem preguntar: Per què la valoració d'un mateix treball passa per una triple discriminació, és a dir, 0,25, 0,50, 1, segons el barem indicat més amunt? Correspon potser a una estranya i variada rendibilitat del treball dels diversos docents? Si és així, potser als de la privada

i altres sectors els convindria més entrar primerament com a interins a l'estatal, a fi d'aconseguir aquesta requalificació en el seu treball (que naturalment es plasmaria en els barems) i accedir després al funcionariat.

En segon lloc, deixant de banda honorables i honrades excepcions, si considerem globalment la majoria dels ensenyants, en quines parts de les tres categories del seu «currículum» s'acumulen més punts? Evidentment, en l'epígraf de serveis prestats i és aquí on la diferència deixa de ser tal per transformar-se en vergonyosa. A les «agregadurías», restringides s'arriba a una diferència de 5,5 punts per respecte a les lliures.

Sobre els evidents avantatges que s'acumulen en els serveis prestats a la fase de concurs, s'afegeixen ara les de les oposicions: a part de l'avantatge de la confecció d'un qüestionari propi i de la concreció d'un tema sobre sis, amb quatre hores per a la seva elaboració, els individus de restringides s'estalvien els altres dos exercicis, que són ben enutjosos.

En fi, els daus ja s'han tirat i si bé és veritat que el Ministeri en la convocatòria actual distingeix entre lliures i restringides, no és menys cert que les diferències entre un i altre grup són màximes i flagrants.

OPOSICIONS

| Càtedres | «Agregadurías» lliures | «Agregadurías» restring. |
|--|------------------------|---|
| a. 155 temes | 93 temes | Elaboració pròpia d'un qüestionari |
| De 2 temes 1 a l'atzar | de 6 temes 1 | de 6 temes 1 (amb 4 h. prèvies de preparació) |
| b. Comentari de text | de 6 temes 1 | |
| Comentari de diapositives | de 6 temes 1 | |
| Comentari de mapes | de 6 temes 1 | |
| Comentari de gràfics | de 6 temes 1 | |
| c. De 3 temes 1 (quatre hores de preparació) | de 6 temes 1 | |

CONDICIONS DE LES OPOSICIONS A EGB I FP

| Professors d'EGB | Vacants | En expectativa | Total |
|------------------|---------|----------------|--------|
| Nombre de llocs | | | |
| Torn lliure | 4.000 | 2.000 | 6.000 |
| Torn restringit | 4.000 | 2.000 | 6.000 |
| | 8.000 | 4.000 | 12.000 |

FASES DE CONVOCATÒRIA

Hi ha un concurs, unes proves eliminatòries i un curs de formació selectiu, al qual s'accedeix només després de les proves i en una proporció no superior al nombre de llocs disponibles. Queden dispensats del curs de formació els llicenciats en pedagogia i els mestres del pla del 1971, a més dels que ja hagin fet els cursos previstos per l'article 110.1 de la Llei d'Educació i l'article 3r. de la llei 32/1972, i organitzats pels Instituts de Ciències de l'Educació.

BAREM MÀXIM TOTAL DE LA FASE CONCURS

| | Torn lliure | Torn restringit |
|--|-------------|-----------------|
| Expedient acadèmic i títols | 2 | 3 |
| Anys de serveis a l'ensenyament ¹ | 2 | 6 |
| Publicacions | — | 1 |
| Total | 4 | 10 |

PROVES ELIMINATÒRIES

| Torn lliure | Torn restringit |
|---|---|
| 1. Prova de maduresa cultural, sobre les assignatures de l'Escola de Formació del Professorat d'EGB. Escrita. Temps: 3 hores. 2. Prova de coneixements específics. Escrita. Temps: 2 hores. 3. Proves de maduresa professional. a) Oral. Desenvolupar tres temes, triats a l'atzar d'una llista de 64. Temps: 1 hora. b) Programació d'una unitat didàctica de les compreses a les orientacions pedagògiques d'EGB. Temps: 3 hores. Es permet bibliografia. | 1. Fonaments metodològics. Escrita. Temps: 3 hores. 2. Aplicació didàctica segons àrea triada. Es presentarà un programa de l'àrea triada. A l'atzar, sortiran tres temes, dels quals se'n triarà un. Dues hores per preparar el tema, amb bibliografia i 45 minuts per fer una exposició oral. |

FORMACIÓ PROFESSIONAL (BOE, 31-XII-77, 2 i 3-I-78)

| Nombre de llocs. Concurs-oposició | Torn restringit ¹ |
|-----------------------------------|------------------------------|
| Professors numeraris | 1.598 |
| Mestres de taller | 1.215 |
| Total | 2.813 |

Concurs de mèrits per accedir a la condició de numerari (tant pel cas de professors com de mestres de taller). Limitat als que ja havien superat el concurs de mèrits i prova d'aptitud de l'antiga legislació, però que no havien pogut accedir a la condició de numerari. No hi ha limitació en el nombre de llocs.

BAREM DEL CONCURS

| | Puntuació màxima |
|--|---------------------|
| Antecedents acadèmics | 1 |
| Treballs d'investigació i publicacions | 2 |
| Serveis docents (només a centres oficials) | 7 (1 punt per curs) |
| Total | 10 |

C.D.

1. En el torn lliure només es calcula sobre la base de cursos treballats a l'ensenyament oficial. En el torn restringit, compta tant l'experiència a centres oficials (1 punt per any), com privats (0,5 punts per anys).

1. No hi ha torn lliure a F.P.

AUGMENTS DE PREUS EN ELS CENTRES NO SUBVENCIONATS

El Butllet Oficial de l'Estat del dia 3 d'abril passat publicava una Ordre que autoritza augmentos de preus en els centres no estatals no subvencionats. Inscrita en la línia d'anteriors disposicions sobre la matèria, l'Ordre present té a més en compte el Reial Decret sobre Política de Preus del 28 d'octubre del 1977 i pretén situar-se igualment en els límits d'allò que es va establir als Pactes de la Moncloa. Vegem els aspectes més sobresortints d'aquesta Ordre:

El percentatge d'augment màxim autoritzat és d'un 22 % en els ensenyaments reglats i d'un 20 % en els serveis de transport, menjador i residència. S'estableix, això no obstant, una excepció perillosa a aquesta regla com és la que si un augment no suposa una puja linial de 550 ptes. per alumne i mes es podrà autoritzar aquesta última quantitat. Amb aquesta excepció, tenint en compte a més que els centres on no s'arriba a les 2.500 pessetes mensuals de quota són abundants —especialment en educació preescolar—, podem assistir a una generalització d'incrementos que sobrepassi, i de molt, aquell 22 % inicial. Creiem que això perjudicarà les famílies d'economia dèbil i trencarà la proporció necessària entre augment salarial de les famílies afectades i augment de la quota escolar, la qual cosa representarà un desencís més enfront de l'aplicació i resultats dels Pactes de la Moncloa.

La base sobre la qual s'ha d'aplicar el percentatge, la constitueixen els preus fixats per la Comissió de Vigilància d'Educació en el curs escolar passat. Els centres per als quals no s'haguessin fixat els preus en el curs passat, hauran de declarar i provar els preus percebuts el juny del 1976 i el juliol del 1977 a la Delegació provincial del MEC, i decidirà en últim terme la Direcció General d'Educació Bàsica. Els centres de nova constitució hauran de complir les formalitats que establí l'Ordre Ministerial del 9 d'agost del 1971.

El període en què es poden aplicar els augmentos està constituït per tot l'any 1978, i en

queda exclòs expressament l'últim trimestre del 1977. Per tant, aquells centres que haguesin procedit pel seu compte a augmentar les quotes a principis de curs, hauran de deduir aquelles quantitats cobrades indegudament, de les quantitats autoritzades a partir del dia 1 de gener del 1978.

En un altre ordre de coses, els centres tenen una sèrie d'*obligacions*, sovint no complides, el coneixement de les quals pot ser d'interès:

1. No n'hi ha prou amb el simple compliment de l'Ordre present per procedir als augmentos de preu, sinó que cal l'autorització expressa, cas per cas, de la Delegació provincial del MEC.
2. Les certificacions que expedeix el MEC autoritzant preus han de ser exposades als centres en llocs visibles perquè es pugui exigir el seu abonament.
3. El rebut de les quotes s'ha de donar en talonaris numerats correlativament d'acord amb el model oficial, i les matrius s'han de guardar a efectes d'una possible inspecció.
4. Lògicament no es poden cobrar quotes per les mensualitats d'estiu, llevat les que es percebin per cursos d'estiu o per altres activitats independents del curs escolar, activitats d'altra banda voluntàries per part dels alumnes.
5. Les quantitats que els centres percebin en concepte de quota d'entrada o reserva de plaça —recordem que no està autoritzat el cobrament de matrícula— no podran excedir de l'import d'una mensualitat i hauran de ser deduïdes obligatòriament dels rebuts del primer trimestre.

En qualsevol cas pot ser oportú de recordar que les infraccions en matèries de preus, independentment de les mesures que pugui prendre el MEC, constitueixen infraccions en matèria de disciplina de mercat, i estan subjectes a les sancions que pugui decidir el Ministeri de Comerç i, en el seu cas, el mateix Consell de Ministres.



d'ensenyament i difusió en català

COL·LECCIÓ
QUADERNS

12/ **APROXIMACIÓ AL
VOCABULARI ESPECÍFIC
D'EGB.**

COL·LECCIÓ
LLIBRES AMB CUA

7/ **LA VOLTA AL MÓN
EN 80 DIES,**
de Jules Verne

8/ **EL TEMPLE DE XACMOOL,**
de Carles Macià

COL·LECCIÓ
EL TREMP
QUADERNS
D'ESCOLA

NOVA COL·LECCIÓ AL SERVEI
DE L'ESCOLA CATALANA

1/ **LLIÇONS DE LLENGUATGE,
LLIBRE PEL MESTRE, PRIMER GRAU**
d'Alexandre Galí

2/ **QUEL·COM SOBRE EL
LLENGUATGE I
LA INTEL·LIGÈNCIA DEL NEN
PETIT,**
de Cassià Costal

3/ **COM REALITZAR
PRÀCTICAMENT UNA
ESCOLA NOVA,**
d'Artur Martorell

4/ **PROBLEMES I
PRÀCTIQUES DE QUÍMICA,**
de Mercè Izquierdo

COL·LECCIÓ
CALAIX DE SASTRE

2 / **MIQUEL STROGOFF**

COL·LECCIÓ
QUADERNS D'ESTIU
NOVA COL·LECCIÓ

**QUADERNS D'ESTIU
DEL 1^{er} AL 5^è NIVELL D'EGB**

13a. ESCOLA D'ESTIU DE BARCELONA, 1978

Els dies 3 al 14 de juliol se celebrarà a la Universitat Autònoma de Bellaterra (Barcelona) la 13a. Escola d'Estiu, organitzada per «Rosa Sensat» per als mestres d'Escoles Bressol (Llar, Guarderia), Parvulari i EGB, pel Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya i Balears per als professors de BUP i COU i per l'Agrupació d'Ensenyants de Formació Professional per als professors de FP.

En la situació de règim preautonòmic la Generalitat de Catalunya patrocinà l'Escola d'Estiu 1978 i, després d'haver-se solucionat una primera negativa de subvenció de l'INCIE, canalitzarà la subvenció que el MEC finalment ha concedit.

Volem fer ressaltar dues característiques de la 13a. Escola d'Estiu que cal tenir ben presents:

- a) **La professionalització.** L'Escola d'Estiu és una Escola de Mestres i va destinada a ells. Per aquest motiu només matricularem els mestres (amb títol i/o en exercici) per tal que l'Escola d'Estiu pugui tenir la qualitat i el nivell que exigeix la professió.
- b) **És l'Escola d'Estiu de Catalunya.** El seu contingut i llengua seran, doncs, catalans. Reprendrem també la tradició del Tema General centrat en «l'Escola a Catalunya», per reflexionar, estudiar i discutir la situació de l'escola catalana i els camins per obtenir-la.

La matrícula definitiva per a les persones que viuen a menys de 40 km. de Barcelona es farà als locals de «Rosa Sensat» personalment del 6 al 23 de juny.

MOVIMENT COOPERATIU D'ESCOLA POPULAR. G.T. DE BARCELONA

A la reunió del MCEP a nivell estatal, celebrada a Salamanca els dies 18 i 19 de març, es va decidir que el proper Congrés del MCEP tindria lloc a Galícia, probablement a Santiago de Compostela, del 28 de juliol al 5 d'agost. Les inscripcions es faran només a través dels Grups Territorials.

La tasca que s'hi espera fer és:

L'aprovació dels nous Estatuts que responguin a la nova situació i permetin agilitzar la comunicació amb un intercanvi permanent.

La posada en comú de les experiències realitzades.

El coneixement de noves tècniques de treball que s'hagin desenvolupat.

La programació de les tasques projectades per al curs vinent.

L'establiment de comissions de treball a nivell estatal.

La constitució de nous grups (per nacionalitats, regions o províncies).

L'establiment de les línies generals d'activitat del MCEP.

Josep ALCOBÉ

ALTRES NOTÍCIES

Unes tres mil persones assistiren al míting del 5 de maig a les Cotxeres de Sants, organitzat per diverses associacions de pares, organitzacions cíviqües i ciutadanes en solidaritat amb la lluita i vaga dels ensenyants, tant de l'escola estatal com de la privada. El motiu central de l'acte, que aplegava de forma unitària els diferents sectors implicats en l'educació, va ser cridat repetidament per pares i mestres: la dignificació i millora de l'escola pública. I aquest objectiu no es pot aconseguir sense la consecució d'unes condicions dignes de treball per a tots els docents i no docents.

Una de les conclusions més importants del III Congrés Europeu de les «Escoles Lliures i Autònomes» dels països de la CEE, celebrat a Barcelona el 21 i 22 d'abril passat, sobre el finançament de l'ensenyament va ser la reivindicació del «xec» escolar com un element fonamental per a la gratuïtat de l'ensenyament. Aquest congrés s'emmarca dins de la campanya de les escoles privades per aconseguir de la Constitució espanyola la declaració explícita de la «llibertat d'ensenyament» o, el que és el mateix, el dret de les escoles privades a ser subvencionades per l'Estat a partir de l'aportació directa de l'Administració a les famílies.

ELS PARLAMENTARIS I LES OPOSICIONS.

Quan aflorava el debat a la premsa sobre les formes d'accés a la docència i la naturalesa jurídica del docent (funcionari de nou tipus — contractat laboral, com qualsevol altre treballador) el moviment d'ensenyants a BUP i EGB estatals s'engrescava en una dinàmica de discussió i de pressió, cara al MEC, entorn d'aquesta problemàtica. Enfront d'això, el govern va mantenir contactes amb diverses instàncies dels ensenyants (coordinadores, Centrals Sindicals), però, sense fer massa cas de les propostes que li presentaven, va contactar amb una gestora fantasma pro-funcionariat i davant la problemàtica de la inestabilitat dels interins i no numeraris, així com dels parats, proposa la convocatòria d'oposicions àmplies i en condicions «favorables» per «colar» els PNN i interins en actiu. L'ampli ressò de l'oposició a aquesta convocatòria governamental, utilitzant el nefast i ancestral sistema d'oposicions com a via d'accedir a l'estabilitat laboral, va arribar fins al Parlament, gràcies a la moció socialista, que demanava la suspensió temporal o la congelació de les àctuals oposicions. Recollim aquí, no tot el desenvolupament de la polèmica sobre l'oportunitat o no de la moció i els arguments a favor o en contra, sinó els elements introduïts pels diferents grups parlamentaris i que es refereixen al problema de fons de les oposicions/alternatives al sistema d'accés. Del diari de sessions del Congrés recollim el que sobre aquest particular van opinar els diferents grups polítics a la famosa sessió en què —naturalment— va perdre la moció socialista.

Grup Parlamentari Socialistes del Congrés. Sr. Gutiérrez Pascual

El que hem afirmat és que les pràctiques vicioses introduïdes en el sistema d'oposicions són en gran part responsables d'alguns problemes educatius que sofreix el nostre país. Afirmem també que l'actual sistema d'oposicions ni tan sols compleix l'article 107, número 2 de la Llei General d'Educació, que establí: «Per a l'ingrés definitiu a la docència oficial hi haurà un sistema de selecció que permeti apreciar els antecedents acadèmics dels candidats, la seva preparació científica i pedagògica, dades personals i caracteriològiques i aptituds didàctiques, apreciades aquestes últimes en un període de prova de duració raonable i variable, segons els diferents

nivells i modalitats de la funció educativa». Les oposicions, tal i com es fan al nostre país des de fa molts anys, creiem que són un sistema amb grans dosis d'irracionalitat perquè, en primer lloc, no mesuren la preparació científica, ja que consisteixen fonamentalment en un sol acte; en segon lloc, no mesuren tampoc la capacitat de treball en equip, ja que són fonamentalment individualistes. D'altra banda el sistema d'oposicions sobrevalora el memorisme estèril, el magistralisme, el dogmatisme i l'individualisme academicista i afavoreix el nepotisme, tant en el nomenament de tribunals com en el control, l'elitisme en la selecció, el servilisme en els estaments inferiors i l'autoritarisme en els estaments superiors; i creiem que el sistema d'oposicions, que en principi pot ser admissible, ha sofert

una fallida, moltes vegades per part de l'Administració del mateix Estat, ja que quan es va produir el «boom» de creació de llocs escolars no es va preveure la dotació econòmica suficient per tal de dotar econòmicament i dignament les plantilles del professorat; llavors es va acudir a la contractació massiva, sovint a dit, d'aquest personatge, protagonista moltes vegades de l'educació, que s'anomena el PNN. El «penenisme» va ser i ha estat realment la fallida fonamental dels possibles valors del sistema d'oposicions. D'altra banda, hi ha hagut també una fallida del sistema d'oposicions en afavorir l'estamentalisme dins dels cossos docents... «Quan a una realitat deteriorada se li aplica un mecanisme també deteriorat, el resultat és clar: s'accelera el procés de descomposició, el procés de deteriorament; i això precisament és el que ha provocat els últims anys la convocatòria i habilitació del sistema actual d'oposicions.»

... La moció que a l'empar del article 138 del Reglament presentem, conté realment o tracta d'aconseguir els objectius prioritaris següents: en primer lloc, congelació de les oposicions, és a dir, evitar l'acte administratiu de convocatòria de noves oposicions; en segon lloc, pretén una estabilitat en el lloc de treball per als professors no numeraris, que són més de 10.000 al Batxillerat, 30.000 a EGB i 10.000 a l'Ensenyament professional. I ho creiem així, perquè si no es mantenen en el seu lloc de treball els docents que actualment exerceixen les funcions es provocaria un «crac» total de l'ensenyament al nostre país.

... Pretenem, en definitiva, una recerca del sistema selectiu públic, objectiu i transparent, que ofereixi les mateixes oportunitats a tots els candidats. Però, pensem que l'elaboració d'aquest sistema selectiu públic, objectiu i transparent, exigirà un ampli debat democràtic per part dels sectors directament implicats en el procés educatiu, que haurà de passar per la Comissió corresponent i posteriorment a debat del Ple d'aquesta Cambra.

... El sistema educatiu constitueix una de les estructures fonamentals del mode de ser i viure dels homes lliures. Per això, ens sembla monstruós i frustrant que un Ministeri, que accepta la reforma com a principi d'actuació pública i política, s'entossudeixi a

mantenir uns procediments i uns mecanismes —sistema actual d'oposicions— que comprometen el procés democratitzador de l'ensenyament, ja que són un clar mecanisme elitista i dictatorial. Només l'interès públic pot evitar posar en pràctica aquest sistema d'oposicions. Nosaltres creiem en la possibilitat d'iniciar una democratització autèntica de l'ensenyament per mitjà de la congelació transitòria i temporal de les oposicions per tal que tots els Grups Parlamentaris i la societat, i també les Centrals Sindicals, tinguéssim temps de dialogar sobre un mode de selecció més democràtic i més d'acord amb els moments que estem vivint. I això és així perquè aquesta congelació, pel fet d'assegurar l'estabilitat en el lloc de treball als professors que actualment treballen en els centres complementaris amb la creació de llocs de treball que converteixin en realitat les expectatives de mestres i llicenciats en atur, suposa per al Grup Socialista del Congrés la creació d'un horitzó nou en l'ensenyament estatal; un horitzó on, prèviament instal·lats els elements de la dialèctica educativa (professors, alumnes, pares i societat), es pugui iniciar des d'aquest moment una autèntica nova Llei General d'Educació, com a estructura per construir una Societat democràtica lliure i solidària.

G.P. UCD. Sr. Soler Valero

... I, per descomptat, reconeixem humilment que no volíem fer afirmacions apriorístiques sobre la base que representem un sector, diversos sectors o tot el sector afectat per l'educació, perquè entenem que tots els sectors afectats no són només els professors —sigui quin sigui l'estatus jurídic en què es trobin—, sinó tota la resta de la nació espanyola: els pares, els alumnes; en una paraula, tota la comunitat nacional que ha de participar, d'alguna manera, en l'elaboració de qualsevol norma nova que es proposi per al sistema educatiu.

... A través d'aquest cinc anys, naturalment, el Ministeri està compromès seriosament a resoldre tots aquests problemes de possible inestabilitat. Però, en aquest moment, de cap de les maneres no es pot al·legar, com es dedueix del text escrit de la proposició no de

llei, que el fet que es convoquin ara unes oposicions determinades per un nombre concret de professionals que han d'accedir a la docència, significa que l'equivalent de docents no numeraris hagin de sortir a fora, perquè hem dit amb tota claredat que el Ministeri d'Educació i Ciència, per imperatius de la creació de 870.000 nous llocs escolars, que són els obligatoris per al Govern i que estan inclosos en el Pacte de la Moncloa, necessitava a més dels professionals propietaris, a més dels professionals no propietaris, és a dir, no numeraris, a més de totes aquestes places, necessitava 6.000 professors nous de batxillerat i exactament en aquests moments 9.233 professors d'Educació General Bàsica.

Hem dit també que, amb aquesta convocatòria d'oposicions, el Ministeri es comprometia a adoptar un camí totalment nou, que trenqués amb els motllos antics pel que fa a les oposicions clàssiques, bandejant al màxim el memorisme en el sistema.

Crec sincerament que estem enfrontant obrertament i clarament dues concepcions totalment oposades de la funció pública. I aquest és el fons de la qüestió. Estem enfrontant una concepció de la funció pública que és la que propugna el Grup Parlamentari Socialista, basada essencialment en el dret privat i més concretament en el contracte de treball i les relacions que se'n deriven; aquesta concepció és molt clara que vol esborrar del mapa el concepte estricte de funcionari públic i canviar-lo pel concepte de treballador de l'ensenyament, concretament, i fins i tot així s'anomena la seva central sindical en aquest sector. ... Enfront d'això, nosaltres hem de dir, amb tota claredat, que propugnem un concepte de l'Administració Pública basat essencialment en el Dret públic, i més concretament en el Dret administratiu, i hem de defensar com un dels pilars bàsics d'una Administració pública moderna, independent i neutral, la figura del funcionari públic, que és, i ha de ser, totalment i absolutament independent i no pot ser de cap de les maneres equiparable a la figura del treballador lligat amb l'empresari per mitjà d'una relació estrictament regulada en el contracte de treball.

G.P. Socialistes de Catalunya.
Sra. Marta Mata

No em detindrà ara en les falles internes del

mecanisme tradicional d'oposicions en ordre a la consecució de la seva finalitat: la selecció del professorat millor. El memorisme, el teorisme, el fet aleatori de l'adjudicació de temes, la injustícia possible, les recomanacions, les trampes i sobretot el seu fonament en la selecció i no en la millora del professorat, el desviament i disminució del potencial pedagògic del mateix professorat, el desprestigi i la declaració d'inutilitat que les oposicions presenten per a les escoles normals i altres possibles mecanismes de formació del professorat el treball de formació del qual no és computat com a vàlid per a la selecció dels ex-alumnes ja titulats.

... Un equip coherent de mestres que treballa en una escola concebuda com a comunitat de mestres, alumnes i pares (i aquí sí que es contraposen dues concepcions, la concepció socialista que acabo de descriure i la concepció d'una escola pública burocratitzada enfront de la qual s'ofereix poder escollir una escola més humana, privada; i a això s'anomena llibertat d'ensenyament). Repeteixo, em refereixo a l'equip coherent, eficaç pedagògicament, obert i en procés d'evolució sense alts i baixos, equip que les oposicions i els concursos actuals mai no muntaran i que, segur, desmuntaran quan es construeixi contrari, ja sigui en un centre, ja sigui en una localitat o comarca.

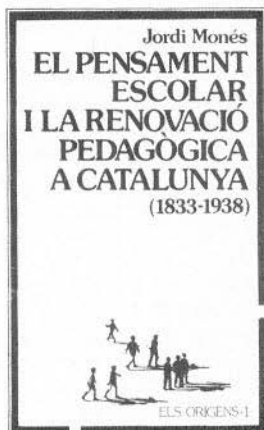
En podríem donar innumerable exemples i temem les conseqüències d'un esborrament d'oposicions i concursos en les dèbils conquestes pedagògiques ara existents en alguns punts de la nostra geografia, perquè les normes que regeixen oposicions i concursos desatenen un altre dels fonaments essencials de l'escola i de l'actuació del mestre: el seu arrelament, la seva adequació a la realitat del medi social en què treballa, a les seves característiques culturals i lingüístiques, a la seva tradició pedagògica i a les seves aspiracions col·lectives.

És natural que el Grup Parlamentari Socialista de Catalunya, com a socialista i com a català, plantegi aquest problema amb tota la seva força. El presentem perquè té notes d'especial gravetat pel que fa a la llengua i a la cultura; però el presentem també com a problema greu per a tots els pobles d'Espanya

Jordi MONÉS: **El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)**, Barcelona, Ed. La Magrana, 1977, 421 pàgs. (Els Orígens, 1).

La història de l'ensenyament ha estat fins fa ben poc una matèria totalment oblidada en els programes de les nostres Universitats. El seu estudi quedava fragmentat entre el que podia ser una història de la pedagogia, entesa la major part de les vegades com un fenomen atemporal, i una història de la cultura, en la qual eren ben migrades les referències a la qüestió de l'ensenyament.¹ És en el context d'aquest buit programàtic i historiogràfic que cal aplaudir l'aparició del llibre de Jordi Monés, conegut investigador de la història de l'ensenyament a casa nostra i autor de nombrosos treballs sobre el tema.² Monés ha superat la dicotomia expressada i ens ha ofert en aquesta obra una síntesi dinàmica i atraient del pensament escolar a Catalunya, pensament que ens és presentat a cada moment com a resultat d'unes condicions econòmico-socials donades i en íntima relació amb la realitat escolar.

Si una objecció hem de fer al llibre de Monés és que aquest sigui un resum i, per tant, una limitació de la voluminosa «Història de les idees i les institucions peda-



gògiques» que l'autor té en espera d'editor. La ingent i fins ara desconeguda informació que ens ofereix el llibre de La Magrana exigeix sovint precisions o matisacions que només l'obra general ens podria donar. Així mateix, l'apèndix documental i l'aparell bibliogràfic que sabem que conté el treball inèdit ens serien en alguns moments de gran utilitat.

Encara que l'autor situa els inicis de l'ensenyament modern a l'època liberal, l'obra s'inicia amb un capítol sobre els precedents, referits fonamentalment a la influència ideològica de la Il·lustració i de la Revolució Francesa a l'Estat espanyol i més concretament al Principat.

L'estudi està dividit cronològicament en dues etapes: una, que comprèn de 1833 a 1898,

i una altra, que engloba el segle XX, fins a 1938. Per a cada un d'aquests períodes, el tema és tractat a tres nivells: 1) el món escolar; 2) les influències pedagògiques, i 3) el pensament escolar. Com diu el mateix autor al pròleg de l'obra, és el tercer nivell la base del treball, quedant subordinats els altres dos a aportar els elements i dades necessàries per a la millor comprensió del tema. Val a dir que el marc geogràfic és sovint més ampli que el del Principat, fet que ens permet de lligar la problemàtica escolar catalana amb la de la resta de l'Estat.

El segle XIX és estudiat en la mesura que es configura aleshores el pensament escolar tradicional, corrent inajornat al llarg del segle darrer i força dominant en alguns moments del segle XX (pensem, per exemple, en l'època de la Dictadura). Del segle XIX s'insisteix també en el període 1868-1874, el qual permeté, gràcies a la separació Església/Estat i a la proclamació de la llibertat d'ensenyament, la desclosa del pensament liberal, emparentat amb els grups krausistes i republicans de l'Estat. La influència de la Internacional afavorí així mateix el desenvolupament del concepte de l'ensenyament integral. De l'època de la Restauració es destaca l'aparició dels primers brots de laïcisme escolar.

El segle XX s'obra amb la incidència en el món escolar català de dos corrents que tindrien un paper fonamental en la renovació pedagògica: el laïcisme, sovint identificat i confós amb el neu-

1. Una excepció la constitueix el llibre de M. TUÑÓN DE LARA, **Medio siglo de cultura española**, Tecnos, Madrid, 1970, que dedica un capítol important a l'obra de Núñez de Arenas.

2. Darrerament ha aparegut el llibre **Escola única-unificada. Passat, present i perspectives**, Laia, Barcelona, 1978, publicat en col·laboració amb J. CARBONELL.

tralisme religiós, i el nacionalisme, representat bàsicament per la Lliga. Són aquests dos sectors els que es fan receptors de la influència a Montessori, Decroly, Claparède, Piaget, Freinet, Dewey i tants d'altres pedagogs, de tots els quals analitza Monés les aportacions al món escolar català.

L'estudi de les ideologies escolars a Catalunya al llarg del període 1900-1938 constitueix, al meu parer, la part més nova i apassionant del llibre. Amb una clara intencionalitat didàctica, l'autor ens descriu els principals trets de cada una de les ideologies, seguint però un esquema general referit bàsicament als següents punts: consideració dels valors tradicionals (pàtria, religió, família); funció del nen en l'ensenyament; paper de les ciències experimentals a l'escola; discriminació o igualitarisme sexual i social; consideració a la figura del mestre; funció social de l'educació; lloc de la religió a l'escola. A través d'aquestes qüestions, Monés analitza el pensament integrista, el pensament conservador, el pensament de filiació republicana i el pensament escolar de signe obrerista, tant de caràcter llibertari com marxista. Malgrat aquest tractament compartimentat del tema, la referència a uns problemes comuns ens permet d'advertir els punts de contacte i les diferències entre les diferents ideologies escolars. Així, són nombroses les confluències entre el pensament integrista i el pensament conservador (sobretot de caire ideològic), entre aquest i el pensament

A l'entorn de la llengua

Joan Solà



Les articles que segueixen són una selecció dels articles publicats a l'«A l'entorn de la llengua» de Joan Solà, amb el títol de «A l'entorn de la llengua» i el subtítol de «A l'entorn de la llengua».

«A l'entorn de la llengua» és un llibre que conté una selecció dels articles publicats a l'«A l'entorn de la llengua» de Joan Solà, amb el títol de «A l'entorn de la llengua» i el subtítol de «A l'entorn de la llengua».



republicà (ambdós adscrits a l'Escola Nova), però àdhuc entre aquest darrer i alguns corrents racionalistes que preconitzaven el respecte del nen, el neutralisme ideològic i la mitificació del mestre. Com diu l'autor, és important de subratllar que aquests corrents escolars no solament s'influenciaren mútuament, sinó que de fet coexistien, amb més o menys predomini d'uns o altres segons les condicions històriques, en el món escolar català d'aquests dos darrers segles. Una extensa cronologia i un índex de noms completen la obra de Monés, esdevinguda des d'ara indispensable per als ensenyants i per als estudiosos de la història de l'ensenyament a Catalunya.

Mercè ROSSELL

Joan SOLÀ: **A l'entorn de la llengua**. Barcelona, Ed. Laia, 1977 (Les Eines, 23).

Joan SOLÀ: **Del català incorrecte al català correcte. Història dels criteris de correcció lingüística**. Barcelona, Edicions 62, 1977.

Fa temps que no collim res de l'hort dels estudis gramaticals. Als mesos de setembre i d'octubre apareixen els llibres de Joan Solà, **A l'entorn de la llengua**, d'Editorial Laia, col·lecció Les Eines, i **Del català incorrecte al català correcte**, d'Edicions 62, col·lecció A l'Abast.

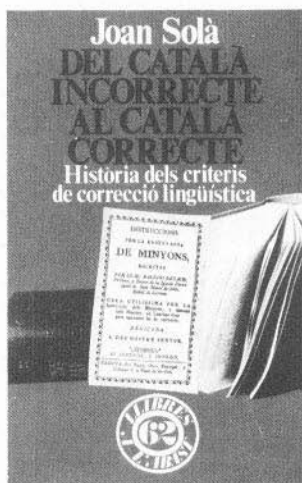
Joan Solà fa dies que el treballa, l'hort, i avui des de la Universitat Central de Barcelona. La seva triple formació, de mestre, de filòleg i de lingüista li ha permès una triple visió i presentació dels problemes relacionats amb la llengua: com a pedagog, com a autoritat en gramàtica catalana i com a coneixedor de la nova metodologia de la lingüística moderna. Així, adobant la terra, ha estudiat tots els vessants de la llengua: la sintaxi (p. ex.: a **Estudis de sintaxi catalana, I, II**), la normativa (p. ex.: a la comunicació presentada al Col·loqui d'Strasbourg, l'abril del 1968, sobre **Ortografia i gramàtica catalanes**), la història de la llengua (p. ex.: a **Del català incorrecte...**), la morfologia, la lexicologia, la prosòdia, els diferents registres de llengua, l'ensenyament de la llengua, etc., aspectes tots ells presents dins el llibre **A l'entorn de la llengua**.

Tots els seus llibres i articles espigolen en els «límits».

Per exemple, quan a Strasbourg presentava la seva comunicació, defensava l'al·leugeriment de l'ortografia, vista dins la unitat de la llengua, i en contacte amb la morfologia, la sintaxi, la fonètica i la prosòdia, per tal de fer-la correspondre, com més millor, a la llengua parlada i aconseguir que l'escriptura estigui al servei de la llengua, no que la llengua es manifesti, només, en el domini de l'escriptura.

Aquest deler per revisar el que era intocable en la llengua i per adequar-ho a l'ús actual li ha valgut, d'una banda, la crítica aferrissada de la gramàtica tradicional i, de l'altra, la de la gramàtica nova. Joan Solà no està obertament inscrit a cap de les dues; ha pres el camí del mig, el de la interpretació de la gramàtica tradicional, de Pompeu Fabra i els seus torsimanyes, a la llum de la gramàtica nova i de la sensibilitat lingüística nova.

Els dos llibres recentment nats són exemples del que venim dient. **A l'entorn de la llengua** és un recull d'articles apareguts al «Diario de Barcelona» des del 10 de març del 1974 fins el 22 de maig del 1976. El conjunt del llibre no són recomanacions del què s'ha de dir o què és millor desmar, sinó que plantegen l'equilibri que cal retrobar per a la llengua dins una àmplia normalitat lingüística. Talla ras i curt. A cada article presenta les opinions dels gramàtics i en dona referències, que el lector podrà resseguir per entrar de ple en el tema. La tria de temes que fa —tots ells poc delimitats a la gramàtica catalana— és prou aclaridora dels topants pels quals es mou. Per exemple, dedica quatre articles (del número 14 al 17) al «per» i «per a», i al seu malaurat ús da-



vant l'infinitiu. Hi ha sis articles (del 20 al 25) dedicats a l'ús dels signes d'admiració i d'interrogació; en proposa l'escriptura al principi i al final de tot el període admiratiu o interrogatiu. Dos articles (31-2) al·ludeixen els fabristes que, malinterpretant Fabra, proposen solucions tan subtils com: **D'aquest, no te'n fiis gaire** que no **D'aquest, no te'n fiis massa**. («I ara, lector, a llegir Fabra cuita-corrents, que els ultrafabristes encara ens faran perdre la fe», pàg. 133.)

Molts altres aspectes hi són tocats. Així hi ha onze articles (33-4, 48-9, 67, 72-5, 84-5) dedicats a presentar i valorar eines de treball: diccionaris monolingües, bilingües..., tècnics, de modismes, de sinònims, d'ortografia, de barbarismes; bibliografia sobre geografia lingüística i lingüística general, i material pedagògicament útil, avui. Hi ha articles destinats a explicar els tràngols pels quals ha passat l'ensenyament del català, d'altres a comentar l'obra d'autor: Fabra, Sanchis, Moll, Guimerà, M. Aguiló, i la Fundació Bernat Metge. Com si s'ho hagués proposat, l'autor comentat ara és de València, ara de Barcelona, ara

de Mallorca. Aquesta preocupació per la totalitat de la llengua queda reflectida en cinc articles, pel cap baix (43-4, 47, 50, 69) on discuteix el prejudici lingüístic de baleàrics i valencians davant la denominació comuna: llengua catalana; exposa els trets més rellevants de la parla menorquina i fa una breu història del rossellonès. Finalment dedica quatre articles (77, 82, 100-1) a la presència del català en el món a través de llibres d'ensenyament, càtedres de català o Col·loquis de Llengua i Literatura. Fa de bon llegir, i cal recomanar-ho, els articles miscel·lània que són una volada pel que ha succeït, anecdotari inclòs, a l'entorn de la llengua durant els dos anys i escaig que s'ha mantingut la publicació dels susdits articles.

Del català incorrecte al català correcte —història dels criteris de correcció lingüística— ja és un altre fruit, germà d'uns quants articles publicats a **A l'entorn...** i d'un article publicat a **Els Marges**, 6. L'autor declara que ha agafat els tractats de barbarismes produïts des del segle XV fins avui, s'ha aturat a les darreries del segle passat, a l'obra de Fabra i dels seus continuadors i pretén de posar davant dels ulls del lector l'evolució del pensament dels autors, és a dir, l'evolució dels criteris que han presidit el tractament de la llengua. Darrera aquest plantejament tan senzill es veu de quina manera Joan Solà entén la llengua i com s'hi enfronta. «Això és correcte/això és incorrecte» són judicis que prou hem sentit. La dèria per l'ortografia, després pels castellanismes, i, si en queda, pel lèxic, la morfologia, la sintaxi, etc., ha amagat, des de fa temps, la discrepància entre

la llengua parlada i la llengua literària. Les picabaralles que l'han acompanyada avui encara duren, però la salut de la llengua, no el seu vestit, se'n manté al marge. El llibre és una presentació, farcida d'exemples, d'aquestes polèmiques.

Una tercera part del llibre és dedicada a l'obra de Fabra i els seus continuadors. Conta fil per randa tots els problemes que eren damunt la taula de Fabra, és a dir, i és dir molt, com tornar a fer del català una llengua de cultura passant, abans, la dalla pel camp de les contaminacions lingüístiques i aconseguint la fixació del català en tots els aspectes. El lector s'adona del rigor, de la inspiració i de l'acció justa que van presidir la seva obra. A més, són sondejades les obres dels post-fabristes i caracteritzades segons l'aspecte negatiu: no revisen gens la normativa de Fabra, no hi ha unitat de criteris, es decanten només cap a l'opció literària, hi ha errors o interpretacions extremes, etc., o l'aspecte positiu: es plantegen la qüestió de nivells de llenguatge, donen autonomia a l'escriptor, revisen l'obra de Fabra, etc. L'últim capítol és una repassada de les autoritats actuals en matèria de llengua, malgrat les irregularitats de les seves aportacions.

No cal dir que aquests dos llibres que venim comentant són de lectura obligada, sobretot el primer, d'abast més ampli, i... el segon, més dedicat als estudiosos, més dens, però també més ric en anècdotes, com aquestes esmenes: **Faltà un pèl** ha de ser substituït per **Vingué d'un fil**,

o de 8 a 12 per 12 menys 8.

Un record quedarà en el cap després de fer aquests tasts: al català no li valen criteris rígids, sinó ús i flexibilitat dels gramàtics.

Josep SOLER



Tres i no res. Josep Tió, Mercè Abeyà, Carme Corbera i Josep M. Cormand de l'Assessoria de Didàctica del Català de «Rosa Sensat». Barcelona, Edit. Casals, 1977. (Col·lecció «El molí de vent»).

Segons la vella dita «de mica en mica s'omple la pica», així ens ho demostra l'equip de mestres que, després del **Castell...** ha preparat **Tres i no res**, destinat a nens castellanoparlants que aprenen el català en un tercer nivell.

Tres i no res inclou tres contes que serveixen de motivació i de punt de partida per als diferents treballs de llengua que queden exposats de manera clara i rigorosa en la Guia didàctica preparada per ajudar el mestre.

Cada un dels contes està dividit en nou, deu o onze temes. La metodologia és la mateixa que la del **Castell...**, però aquí el treball s'amplia de manera que el nen vagi agafant contacte amb l'expressió escrita. Així, trobem que després de cada fragment, després de cada embolic de l'Espardenyeta o de cada aventura d'en Pere sense por, hi ha una sèrie d'exercicis per assegurar la comprensió de determinades expressions, un bon recull de preguntes que provocaran l'expressió oral del nen, i algun exercici per anar aplanant les dificultats de lectura, lectura que el nen farà en els breus resums que té al seu llibre. A més a més, s'aprofita un punt determinat del text per treballar-hi un centre d'interès i poder ampliar el lèxic.

L'activitat del nen no queda limitada al maneig del llapis i del llibre; hi ha una sèrie de propostes d'activitats que són força interessants, des de murals fins a cançons; especialment en l'últim conte, es posa el nen en contacte amb el món que l'envolta —el món del treball, els oficis, les botigues del seu carrer—, demanant-li una sèrie de treballs que volen la participació activa de tots.

Tot això és, dit de manera molt resumida, el contingut de **Tres i no res**. En l'aspecte exterior, els abundants dibuixos que serveixen de fil conductor de les trames, i la distribució general dels elements que el conformen, fan que tinguem als dits un llibre alegre i viu que convida a entrar-hi.

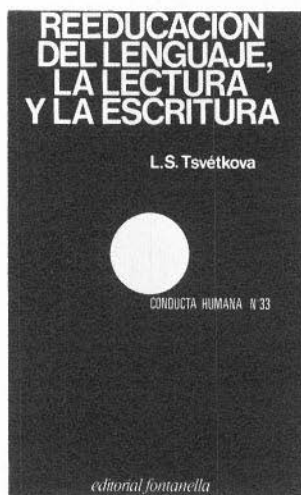
Marta MARTÍN

TSVETKÓVA, L. S.: *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona, Editorial Fontanella, 1977.

«Reeducació del llenguatge, la lectura y la escritura», de L.S. Tsvetkóva (col·laboradora de Lúria) és un llibre que, sense cap dubte, fa grans aportacions a la jove ciència de la Neuropsicologia, puix que exposa els principis generals, així com els mètodes concrets de rehabilitació de les funcions psíquiques superiors, alterades a conseqüència de lesions locals del cervell.

Tsvetkóva estudia els mecanismes cerebrals de les formes més complexes de l'activitat psíquica; es basa en la teoria dels «sistemes funcionals». Aquesta teoria no és una qualsevol; és una teoria que, podríem dir, ha portat a terme una veritable revolució en la interpretació del funcionament del cervell, dels mecanismes cerebrals de les funcions psíquiques més complexes. Aquesta teoria inclou unes implicacions pràctiques directes: si qualsevol funció psíquica és vista com un sistema funcional complex, que conté diferents àrees de l'encèfal que actuen de forma coordinada (integralment), si existeix una lesió local, s'estableix una reestructuració dins el sistema funcional sobre noves bases que faran possible una rehabilitació de les funcions alterades.

A la pràctica, això es tradueix en una nova perspectiva de cara a l'ensenyança rehabilitadora de les persones afectades de lesions cerebrals i, conseqüentment, el futur d'aquestes.



Però per als pedagogs, aquesta obra encara és més important per l'extraordinari valor i actualitat que conté; ja que els mètodes i fins i tot el material concret que utilitza Tsvetkóva, de cara a la rehabilitació dels pacients, pot ser perfectament aprofitat per la difícil tasca de l'ensenyament normal de la lectura, l'escriptura, el càlcul i, sens dubte, en els casos on existeixen dificultats per aquests aprenentatges —tots ells processos molt complexos que funcionen com a «sistemes funcionals».

Per tant, aquesta obra va dirigida no sols als especialistes (metges, neuropsicòlegs) que estan relacionats amb persones afectades de lesions cerebrals de les funcions psíquiques superiors, per poder-los «manejar» després en la seva pràctica.

Luisa FERNÁNDEZ,
del Departament
de Psicologia
de «Rosa Sensat»

Biblioteca de «Rosa Sensat»

ADQUISICIONS DE LLIBRES DEL MES DE MARÇ

- HENRY, J., *Ensayos sobre educación*, Monte-Ávila ed., Caracas 1975.
- ZYMELMAN, M., *Programas de Formación Profesional*, Tecnos, Madrid 1978.
- BALBASTRE I FERRER, J., *Nou recull de modismes i frases fetes*, Pòrtic, Barcelona 1977.
- FRIDMAN, R., *Los comienzos de la conducta musical*, Paidós, Buenos Aires 1974.
- MATES, B., *Lógica matemática elemental*, Tecnos, Madrid 1974.
- RÚBIES, M., *Fem matemàtica*, Ed. Teide, Barcelona 1978.
- NASSIF, R., *Pedagogia general*, Cincel ed., Madrid 1977 (2a. ed.).
- ABBAGNANO, N., *Historia de la filosofía*, Montaner y Simón Ed., Barcelona 1973 (3 volums).
- FRENCH, P., *Qué divertidos son los números!*, Ed. Molino, Barcelona 1976.
- CATALÀ, *El ... al carrer*, Congrés de Cultura Catalana, Barcelona 1977.
- BARCELÓ, X., *El duc meu*, Ed. Robrenyo, Mataró 1977.
- CERVERA, J., *Otra escuela: Cine, Radio, TV, Prensa*, Ed. SM, Madrid 1977.
- URDANETA, J., *El niño y la palabra*, Monte-Ávila ed., Caracas 1969.

- MARTÍNEZ LÓPEZ, P., *Psicomotricidad y educación pre-escolar*, Nueva Cultura, Madrid 1978.
- PAGE, A., *La economía de la educación*, Kapelusz, Buenos Aires 1977.
- MOLLO, S., *La escuela en la sociedad*, Kapelusz, Buenos Aires 1977.
- PORTEX i MOIX, M., *Arqueologia per a excursionistes*, Pub. Abad. Montserrat, Barcelona 1977.
- PUIG, T., *Les festes populars i l'infant: Hivern*, Hogar del Libro, Barcelona 1973.
- PUIG, T., *Les festes populars i l'infant: Tardor*, Hogar del Libro, Barcelona 1977.
- PUIG, T., *Les festes populars i l'infant: Primavera*, Hogar del Libro, Barcelona 1977.
- DOUMERC, B., *Cómo se hacen los niños*, Ed. Schapire, Buenos Aires 1975.
- DESCUBRIMOS, *la naturaleza*, Ed. Teide, Barcelona 1977 (VI de EGB).
- DESCUBRIMOS, *la naturaleza*, Ed. Teide, Barcelona 1977 (Guía didáctica VI de EGB).
- PÉREZ DÍAZ, V., *Pueblos y clases sociales en el campo español*, Siglo XXI ed., Madrid 1974.
- COSTA MORATA, P., *Nuclearizar España*, Los libros de la Frontera ed., Barcelona 1976.
- ECHEANDIA, T., *Atlas gràfic de Catalunya*, Ed. Aguilar, Madrid 1977.
- RIQUER, M., *Historia de la literatura Universal*, Ed. Planeta, Barcelona 1977 (volum IV).
- HACIA una nueva historia, Akal editor, Madrid 1976.
- BERGONYÓ, J., *Història*, Ed. Robrenyo, Mataró 1978.
- USON SESE, P., *Derechos del profesorado de EGB*, Edit. Eunibar, Barcelona 1978.
- BOWLES, S., *Schooling in capitalist America*, Basic Books, New York 1976.
- GORDON, A. S., *Fisiología de las células sanguíneas*, Cía. Editora Continental, México 1976.
- NEILL, W. T., *Biogeografía*, Cía. Editora Continental, México 1976.
- YOUNG, R. S., *Evolución de la vida*, Cía. Editora Continental, México 1976.
- NIGRELLI, R. F., *Metabolitos del mar*, Cía. Editora Continental, México 1976.
- FARNER, D. S., *Fotoperiodismo en los animales*, Cía. Editora Continental, México 1976.
- CARR, A., *Guía de navegación animal*, Cía. Editora Continental, México 1976.
- QUICK, H. F., *Ecología del elefante africano*, Cía. Editora Continental, México 1976.
- LANDSHEERE, V. y G., *Objetivos de la educación*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona 1977.
- MOUSTAKAS, C., *Autorrealización del profesor a través de la enseñanza*, Ed. Narcea, Madrid 1978.
- BROCCOLI, A., *A. Gramsci y la educación como hegemonía*, Ed. Nueva Imagen, México 1977.
- LOWE, J., *La educación de adultos*, Ed. Sígueme, Salamanca 1978.
- EDUCACIÓN, *La ... recurrente*, Kapelusz, B. Aires 1977.
- BUSQUE i BARCELÓ, M., *Violet Sant Pere*, Pub. Abad. Montserrat, Barcelona 1977.
- STEIMBERG, O., *Leyendo historias*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1977.
- RUY VIDAL, F., *Sur la fenêtre, le geranium vient de mourir*, Ed. H. Quist, Boissy-Saint-Leger 1971.

DONACIONES D'EDITORIALS

*Editorial La Galera,
Barcelona:*

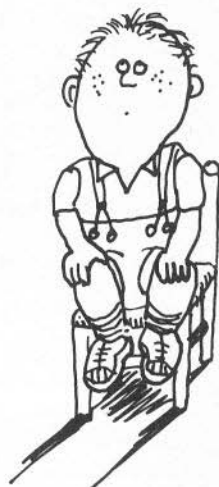
- GIRAL, M. D., *El circ*, 1967. Col. «Saps com es fa?».
- CASADEMONT, E., *El goig de Nadal*, 1967. Col. «¿Saps com es fa?».
- SUQUÉ, C., *El fantasma del castell*, 1976.
- NOVELL, M., *Tres vegades era un rei...*, 1976.
- CERVANTES, M., *L'insula Barataria*, 1976.
- CARBÓ, J., *El jardí de flaires*, 1975.
- SUQUÉ, C., *La casa del mariner*, 1975.
- SUQUÉ, C., *El ferrer i el rei*, 1977.
- SHAWGEORGE, B., *El sastre i el lleó*, 1977.
- TUBAU i JORDI, N., *Any de neu, any de Déu*, 1977.
- IBORRA, R., *En Pere sense por*, 1977.
- VALERI, M. E., *El gegant Verlihua*, 1977.
- VALERI, M. E., *El ruc i el gos*, 1977.
- VALERI, M. E., *El lleó i el ratolí*, 1977.
- VALERI, M. E., *Les cabretes i el llop*, 1977.
- VALERI, M. E., *La gallineta roja*, 1977.
- VALERI, M. E., *Notxa*, 1977.
- JANÉ, A., *D'ara i d'abans*, 1977.

- BLASCO CASANOVAS, J., *Els dos vailets del castell de Montsó*, 1977.
- OLLÉ, M. A., *El Forat*, 1977. Col. «Cullera de sopa».
- OLLÉ, M. A., *Les sabates*, 1977. Col. «Cullera de sopa».
- OLLÉ, M. A., *Els gegants*, 1977. Col. «Cullera de sopa».
- OLLÉ, M. A., *De dia, de nit*, 1977. Col·lec. «Cullera de sopa».
- OLLÉ, M. A., *Quan era petita*, 1977. Col. «Cullera de sopa».
- CARBÓ, J., *Homes i camins*, 1977.
- FERRER i COSTA, J., *Temps era temps*, 1977.
- BOADA i MORET, F., *El molinet màgic*, 1977.
- BOADA i MORET, F., *Margarideta (La princesa de la sal)*, 1977.
- MOYÀ i DOMÈNECH, B., *En Maginet «tap de bassa»*, 1975.
- BESORA, R., *Rondineta i lleugera*, 1977.
- Ed. Alfaguara, Madrid 1977.
- CANALS, R., *Estudi del procés d'automatització de la lectura en una mostra de nens de Catalunya*, Ciclostil de l'autor, Barcelona 1978.
- WALLON, H., *La evolución psicológica del niño*, Ed. Crítica, Barcelona 1977.
- COLOMER, J. M., *Els anys del franquisme*, Edit. Dopesa, Barcelona 1978.
- MARTORELL, O., *El fet musical*, Ed. Dopesa, Barcelona 1978.
- LÚRIA, A. R., *Sensación y percepción*, Ed. Fontanella, Barcelona 1978.
- KOHLHAAS, M., *Heinric von Kleist*, Ed. La Gaya Ciència, Barcelona 1977.
- GRUPO CERO, *Matemáticas de bachillerato*, ICE Politécnica, Valencia 1977.
- COM és un partit polític?, Edicions 62, Barcelona 1978.
- SALRACH i MARES, J. M., *El procés de formació nacional de Catalunya. S. VIII-IX*. Edicions 62, Barcelona 1978. Vol. I-II.
- ANEC, *L' ... blanc*, Editorial Juventud, Barcelona 1977.
- PESCADOR, *El ... la guineu i el llop*, Editorial Juventud, Barcelona 1977.
- FOLCH i GUILLÉN, R., *Sobre ecologismo y ecología aplicada*, Ketrés editora, Barcelona 1978.
- CARBONELL, J., *Escola única-unificada*, Ed. Laia, Barcelona 1978.
- FAURE, R., *Medi local i geografia viva*, Editorial Laia, Barcelona 1977.
- DOMINGUES, Z., *Módulos para medir y evaluar en educación*, Ed. Narcea, Madrid 1977.
- Editorial Marín, Barcelona 1978:**
- RODRÍGUEZ DE LA FUENTE, Félix, *El lince y el gato montés*.
- *Grandes águilas*.
- *El lobo*.
- *Rapaces nocturnas*.
- *El jabalí*.
- *Pájaros carpinteros*.
- *La cabra montesa y el muflón*.
- *Pájaros del bosque (I)*.
- *Viboras y culebras*.
- *Los buitres*.
- BASHEVIS SINGER, I., *Cuando Shlemel fue a Varsovia*,

CONTES PER A NENS O PER A ADULTS

Els contes i narracions que expliquem als nens tenen els seus defensors i els seus detractors.

Es nega valor al conte meravellós de tradició oral, no es troba justificació per explicar-lo encara als nens o bé se'l tracta de «masclista» (V. *Ideologia sexista y literatura*



infantil, d'Armonia Rodríguez, a «Cuadernos de Pedagogía», n.º 36). Llegint Bettelheim o Levi-Strauss o Propp,¹ crec que se'ns imposa una nova visió: la influència psicològica i el valor antropològic del conte.

Però, trobem ara un nou tipus de llibre que tracta el nen quasi com a un adult, ja que li mostra la realitat, o potser alguna part de la realitat viscuda pels nostres nens, sense donar-li cap interpretació i amb la constant d'un final no feliç; tan sols un final obert, com la vida, com una incògnita.

Cada vegada són més freqüents aquests llibres. Citem-ne alguns, traduïts últimament al castellà, dedicats als petits (al voltant de vuit anys):

IONESCO, E., *Cuento número 1*, Ed. La Flor, Buenos Aires 1967.

IONESCO, E., *Cuento número 2*, Ed. La Flor, Buenos Aires 1967.

HEIDE, F. P., *Tristán encoge*, Ed. Alfaguara, Madrid 1977.

I sense traduir, els més coneguts dintre d'aquest tipus són els editats per Ruy Vidal.

Per als més grandets, podríem citar:

FREUD, C., *Grimble*, Ed. Juventud, Barcelona 1974.

GRIPE, M., *El papá de noche*, Ed. Juventud, Barcelona

1974. (La traducció va ser retocada per por de la censura.)

PUZO, M., *Las extrañas vacaciones de Davie Shaw*, Ed. Noguer, Barcelona 1974.

En aquests últims llibres els protagonistes es troben més o menys abandonats pels pares, encara que es justifica en alguns casos, i, si no són enviats al bosc, com Hansel i Gretel, perquè no els poden mantenir, són els pares els que falten a casa.

Els nens en aquests llibres estan ben atesos materialment i no els manca res; els pares o la societat els atenen. La constant és l'absència física o mental de l'adult. I aquests llibres tenen entre els nens bona acollida. Potser el nen té por de ser abandonat o s'ho pensa i hi veu reflectit el seu problema?

Fins aquí coincideixen amb els contes meravellosos, però aquests donen a la història un final feliç. Hansel i Gretel tornen feliços a la casa paterna o l'heroi o la heroïna troben en el matrimoni la compensació a la seva carència o a la seva insatisfacció.

En els contes actuals els autors s'atreveixen (dic atreveixen) a deixar els nens amb el dubte o interrompen la història sense pretendre donar-li un final agradable.

¿Això, succeeix per influència de la novel·la o el conte d'adults? ¿És una forma de qua-

lificar la literatura infantil fugint del llibre moralitzant? El que importa és conèixer l'impacte que produeix a la llarg aquest tipus d'història en els nens.

El psicòleg té l'última paraula; els pares i els mestres poden seguir atentament les lectures dels nostres nens i escoltar les seves insinuacions.

Hauríem de parlar també d'un altre tipus de llibre, aquell que mitjançant una narració fantàstica ens presenta el mateix problema, l'abandó del nen per la societat. Em refereixo a *Los tres bandidos*, de Toni Ungerer, de Ed. Alfaguara i Ed. Miñón; el problema està aquí disfressat i més per la traducció que s'ha fet al castellà. *Los tres bandidos* transmet l'impacte a l'inconscient. ¿Coneixerem alguna vegada els seus efectes en el nen?

Assumpció LISSÓN



1. BETTELHEIM, B., *Psicoanálisis del cuento de hadas*, Ed. Crítica, Barcelona 1977.
LEVI-STRAUSS, C., *Antropología estructural*, Editorial Universitaria, Buenos Aires 1968.
PROPP, V., *Las raíces históricas del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid 1974.

ESCOLA EN CATALÀ

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

SÈRIES GRADUADES - E.G.B.

Naturalesa

Torsimany. Natura i societat (3er.). Mir / Ruiz Calonja
Edafos (4rt.)
Diaita (5è.)
Energia (6è.). Mir / París
Dynamis (7è.). Mir / París
Matèria i vida (8è.). Mir / París / Villalbí

Societat (geografia i història)

Torsimany. Natura i societat (3er.). Mir / Ruiz Calonja
Vida i paisatge (4rt.). Ballbé
Terra i homes (5è.). Ballbé / Ruiz Calonja
Món i pobles (6è.). Ballbé / Gassiot / Vergés
Països i nacions (7è.). Sobrequés / Vergés / Galofré / Rubió
El món d'avui (8è.). Vergés
Arrel. Resum d'història de Catalunya (6è. a 8è.). Vergés

Matemàtica

Fem matemàtica. I
Guia per a l'educador
Fem matemàtica. II
Guia per a l'educador
Fem matemàtica. III
Fem matemàtica. IV

Religió

Catequesi de la primera comunió. Bassó
Guia del catequista
Diapositives (en català)
Guies didàctiques. Bassó. Per a 6, 7 i 8 anys
La meva fe. Bassó (1er). Llibre de consulta
Guia de l'educador
La meva fe. Bassó (2on.). Llibre de consulta



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

CUADERNOS de PEDAGOGIA t'ofereix per a aquest estiu

XINA

Sortida: 12 d'agost
Sortida especial de joventut
Retorn: 28 d'agost
Visites: Pekin, Janxou, Shanghai, Kuangxou i Hong Kong

CUBA

Sortida: 12 de juliol
Retorn: 26 de juliol
Visites: L'Havana, Sta. Maria del Mar, Guamà, Cienfuegos, Trinitat i Santa Clara

U.R.S.S.

Sortida: 5 d'agost
Retorn: 11 d'agost
Visites: Moscou i Leningrad

ARGÈLIA

Sortida: 3 de juliol
Retorn: 10 de juliol
Visites: Argel, Tipasa, Bab-el-Zouar, Boufarik, Kabília i Rouiba

DEMANA INFORMACIÓ I RESERVA DE PLACES A:

Via Sònic
CONSEJEROS DE VIAJES[®]



AGENCIA DE VIAJES, Grupo A título n.º 365
Rambla de Catalunya, 44 - Teléfonos 215 85 50 (4 líneas)
215 01 04/08 - 215 52 32 - 215 54 74
Barcelona 7, Cables VIASONIC - Telex 51237 VS E

SOL·LICITO INFORMACIÓ SOBRE EL VIATGE A:

XINA CUBA URSS ALGERIA

Nom

Adreça

Ciutat Tel.

ENVIJA AQUEST BUTLLETÍ A:

VIA SÒNIC

RAMBLA DE CATALUNYA, 44
BARCELONA - 7

TEL.: 215 01 14 - 215 52 32 - 215 85 50 (4 línies)

EL PERSONAL DOCENT I NO DOCENT DE MENJADORS ESCOLARS EN ELS CENTRES DE L'ESTAT

El menjador escolar funciona dins de l'àmbit escolar. A una part de l'alumnat del Centre, li ofereix un servei i una formació a través del temps o de les activitats que es duen a terme durant l'esmentat servei.

És una activitat que, pel fet de no dependre directament del Ministeri d'Educació i Ciència necessita, per al seu funcionament, les aportacions econòmiques dels alumnes que hi assisteixen.

Es conjuguen en el seu funcionament dos vessants: l'educativa-assistencial i l'econòmica. Això suposa dos tipus diferents de llocs de treball. Uns són merament assistencials: cuiners, ajudants, repartidors, comptables, administrador. I, els altres, educatius i gerents: director, encarregat i vigilants.

El personal no docent té ben definida la seva contractació, retribució i missió. No passa el mateix amb el personal docent, el qual, com que ha de dur a terme diversos tipus d'activitats i aquestes es fan paral·lelament a la seva activitat docent, sent damunt seu les responsabilitats i deures de qualsevol docent, però no els drets que com a treballador en una activitat diferent li corresponen. És aquí quan, en situacions de diàleg, exposició de mètodes i modes de dur a terme les seves funcions al menjador, poden topar la seva activitat i responsabilitat com a docent (mestre, director) i l'activitat determinada pel seu treball al menjador escolar. Perquè el menjador continua sent una activitat paral·lela al centre.

El personal no docent, que no depèn del Ministeri d'Educació i Ciència, té ben definits els seus drets i les seves obligacions, però el Ministeri encarregat de protegir i canalitzar aquests drets i obligacions és el del Treball.

Encara que el menjador és un vessant educatiu del Centre, el seu funcionament econòmic s'ha de dur a terme com una activitat, a petita escala, empresarial. Aquest vessant econòmic és dut a terme, només, pel personal docent. I aquests —en aquest cas el director— són empresaris (per delegació o representació del Ministeri d'Educació i Ciència) i treballadors de la mateixa empresa. I amb això es carrega d'uns deures per als quals no hauria de tenir cap responsabilitat com a Mestre i personal docent que és.

El personal docent d'un menjador només té normes que incideixen sobre la seva responsabilitat en l'acompliment del seu treball, però cap que l'equipari al personal no docent en l'acompliment del seu treball al menjador. Això implica que quan reclama un dret, per exemple retributiu, se li recordi que la bona marxa del menjador depèn de la no satisfacció econòmica en la seva retribució.

Quan es diu que un menjador funciona bé?

Actualment, quan compleix els fins assistencials i educatius per als quals ha estat creat. Aquests fins són correctes i s'acomplirien sempre si el menjador fos totalment gratuït o bé depengués exclusivament d'una entitat (l'Estat, Associacions de pares...). D'aquesta forma el menjador no es trobaria supeditat, quant al seu funcionament, a una determinada situació econòmica.

D'una banda, la retribució del personal docent depèn exclusivament del volum d'ingressos amb què compti el menjador i això depèn, al seu torn, del nombre de comensals que tingui aquest menjador. D'aquesta forma, dos professors, tot i fer el mateix treball i tenir el mateix càrrec, però a menjadors diferents, fins i tot de Centres Estatals, no rebran el mateix sou. D'altra banda, el personal no docent depèn, quant a la percepció i quantia del seu salari d'allò que la Legislació Laboral estipuli per als treballadors de la seva categoria, sense tenir en compte ni el nombre de comensals ni el volum d'ingressos del menjador.

Mentre el personal no docent té una relació estrictament laboral amb el menjador, el personal docent ha de complir un doble aspecte: mestre i treballador del menjador.

Així, doncs, necessàriament, la quantitat aportada pels comensals a través de la seva quota diària, a més d'haver de satisfer amb ella les necessitats del menjador, ha de servir també per retribuir tot el personal que treballa al menjador.

Podem dir que un menjador escolar té un bon funcionament quan compleix les seves tasques educatives i assistencials i, a més a més, té en compte els drets dels seus treballadors docents i no docents.

Crec, per tant, que per tal que pugui acomplir el que he dit més amunt, cal que existeixi una legislació clara i ben definida sobre menjadors escolars als centres estatals. Aquesta legislació haurà de tenir en compte els aspectes següents:

1. Identitat de drets i deures per a tot el personal docent o no docent que treballi al menjador.
2. Definició de finalitats que ha de perseguir el menjador i de mitjans amb què ha de comptar.
3. Fixar els sistemes de control i direcció.
4. Un únic gerent de la seva marxa (MEC, Ministeri de Treball, Associacions de pares...).

Luis Carlos GERVAS CAMACHO

Vic

DEPARTAMENTS DE PEDAGOGIA DELS MUSEUS DE BARCELONA

Ajuntament de Barcelona



A diversos museus de Barcelona funciona actualment un Departament de Pedagogia. Aquest departament té com a missió principal fer d'enllaç entre el públic visitant i els museus per tal que les peces que aquests recullen, conserven i exposen, puguin ser més útils, entenedores i formatives per als visitants.

Encara que a cada Museu el Departament de Pedagogia té unes activitats i un caire particular adaptat a la fesomia del seu contingut específic, la línia general d'actuació pedagògica, vetllem perquè sigui igual per a tots. Així, podem dir que volem:

1. Donar una nova visió del Museu, com a marc adequat per a l'estudi i l'esplai, no com a magatzem mort de peces acumulades.
2. Col·laborar amb professors, estudiants i públic en general per tal que la visita sigui profitosa.
3. Procurar un coneixement d'altres cultures (en temps i espai) que ens ajudi a conèixer millor la nostra.

El Museu, com a complement de la formació escolar ha de:

- a) Ajudar a forjar la personalitat a través de la captació dels elements culturals del Museu, mitjançant una labor personal i col·

lectiva que permeti arribar a nocions sintètiques.

- b) Ajudar a formar la sensibilitat, el sentit estètic i la creativitat.

Una visita al Museu no ha de ser una activitat aïllada, sinó un punt de referència o aprofundiment per al treball normal, ja sigui escolar, universitari o d'enriquiment personal. Per a la consecució d'aquests objectius és imprescindible el contacte previ amb mestres, educadors, monitors, etc. per tal de programar un treball conjunt i assegurar al màxim l'eficàcia de la visita.

Els diferents Departaments de Pedagogia estan oberts a l'assessorament i ajut de qui ho solliciti.

Distingirem entre individuals i collectives.
Individuals. El Departament donarà assessorament i informació. La visita serà lliure (sense acompanyar).

Collectives.

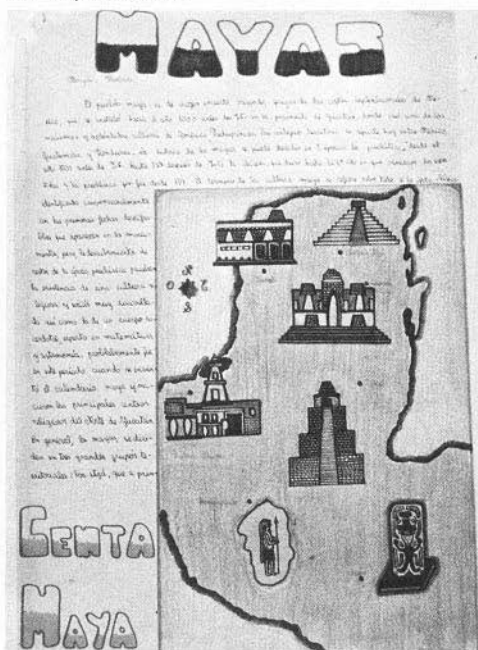
a) **Preparades** prèviament amb els responsables dels grups als quals es donarà informació oral i material escrit (guies, fitxes de treball, diapositives, etc.). Aquesta preparació es farà en grup els dies i hores que determini cada Museu. (Vegeu el detall en els diferents programes.)

b) **Explicades.** Concertades prèviament per telèfon. Per a tots aquells que no puguin assistir a les reunions preparatòries i, sobretot, per als de fora de Barcelona.

No cal, però, insistir que per a l'eficàcia de la visita són sempre molt més efectives les visites preparades per endavant.

Volem anar ampliant les activitats dels Departaments de Pedagogia segons les necessitats del públic. Estem oberts a qualsevol suggeriment i brindem la nostra col·laboració a tots els que ens la sol·licitin.

Les dificultats amb què topem fan que els programes d'actuació siguin limitats. Esperem, però, que així com nosaltres ens obrim al públic, aquest, amb una major exigència i una col·laboració cada cop més estreta, ens doni impuls i possibiliti la realització de noves experiències.



1. ACTIVITATS DEL DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA DEL MUSEU ETNOLÒGIC. SECCIÓ EXÒTICA I SECCIÓ HISPÀNICA PER AL CURS ESCOLAR 1977-78

FORMACIÓ DEL DEPARTAMENT

Després d'uns anys de preparació, la Delegació de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona ha dotat el Departament de Pedagogia del Museu Etnològic, cosa que permetrà que al públic utilitzi plenament el Museu.

ACTIVITATS

1. **Visites explicades.** Per tal d'aconseguir una millor eficàcia, es concertaran prèviament. Seran orientades a escolars d'EGB, universitaris, adults, jubilats, etc. El Museu posarà a disposició dels visitants el material per a prendre apunts directes durant l'explicació a les sales.

2. **Seminaris o cursets** per a professors i segons el programa següent:

a) Preparació de les visites basades en temes concrets, complementaris a les àrees estudiades a l'escola o temes no relacionats directament amb el programa escolar.

b) Estudi de les possibilitats existents per a la realització de treballs posteriors a la visita.

c) Estudi de la utilització de les conclusions resultants de les visites.

d) Coneixement del material existent per a l'aprofitament personal de l'educador.

3. **Consulta de la secció juvenil de la Biblioteca del Museu.**

4. **El Departament Pedagògic** disposarà d'un taller, actualment en curs d'instal·lació.

5. **Activitats fora del Museu.** A requeriment especial, el Departament podrà realitzar conferències, seminaris, cursets, etc.

SECCIÓ EXÒTICA

EXPOSICIONS: Actualment s'exhibeixen a les sales les següents cultures:

Amèrica: Perú, Equador, Guatemala, Costa Rica, Mèxic.

Austràlia: L'exposició està dedicada als aborígens australians.

Les sales d'Etiòpia, Àfrica Occidental i Turquia presenten les adquisicions de les darreres expedicions realitzades pel Museu.

HORARIS:

Visites explicades: dimarts i dijous de 9,30 a 13,30, dimecres de 16 a 21.

Atenció a professors: dimecres de 16 a 21, dissabtes de 9,30 a 13,30.

Visites especials: dissabtes de 9,30 a 13,30.
ADREÇA: Museu Etnològic. Parc de Montjuïc. Barcelona-4.

TELÈFONS: 224 68 07 i 224 64 02.

SECCIÓ HISPÀNICA

EXPOSICIONS: Aquest curs es podran visitar La Casa Pallaresa i la Secció del Plom.

HORARIS:

Visites explicades: dimecres de 9,30 a 13,30.

Atenció a professors: divendres de 9 a 14.

Visites especials: dissabtes de 9,30 a 13,30.

ADREÇA: Museu Etnològic, Secció Hispànica. Poble Espanyol. Parc de Montjuïc. Barcelona-4.

TELÈFON: 223 69 54.

2. MUSEU DE CERÀMICA. Palau Nacional. Parc de Montjuïc. Barcelona-4. Tel. 325 32 44

ACTIVITATS DEL DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA PER AL CURS 1977-78

Visites col·lectives (escoles, grups...). Es farà una petita xerrada introductòria sobre l'evolució de la ceràmica i la seva inserció en la història de l'home; visita acompanyada a les tres sales medievals actualment obertes al públic i, finalment, una sessió pràctica de modelatge i ceràmica al taller del Museu a fi de copsar les qualitats de la matèria i les seves possibilitats.

Aquestes visites han de concertar-se prèviament per telèfon amb una setmana d'anticipació. Demanem l'aportació de 5 ptes. per nen a fi d'ajudar a les despeses de material de taller.

Seminaris de formació per tal de preparar les visites col·lectives i les possibilitats ulteriors en el treball escolar. Es faran els primers dissabtes de cada mes de 10 a 12.

Biblioteca. Oberta de dimarts a dissabte de 9,30 a 1,30.

Conferències sobre temes de ceràmica. Cada primer dijous de mes a les 19,30. Per a aquest curs hi ha programades:

6 abril. El colleccionisme de la ceràmica a Catalunya. Per Joan Ainaud de Lasarte.



4 maig. Noves disquisicions sobre la ceràmica de Paterna. Per Marçal Olivar Daydí.

1 juny. Tots beurem en un vas de Llorens Artigues. Per Joan Corredor Matheos.

Exposicions monogràfiques que s'anunciaran oportunament.

Gran festa de final de curs a l'aire lliure. Fira i espectacle infantil. Divendres 16 de juny a les 11 del matí.

Per qualsevol informació demaneu per Maria Dolors Giral, responsable del Departament.

3. MUSEU D'ART DE CATALUNYA. Palau Nacional de Montjuïc. Barcelona-4. Tel. 325 58 24

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

És obert cada dia, excepte el dilluns, de 9,30 a 13,30 h.

La funció principal d'aquest Departament consisteix a atendre i organitzar les visites al Museu dels grups que ho sol·licitin prèviament. Els seus serveis es centren en les seccions romànica i gòtica —aquesta darrera en instal·lació reduïda i provisional— i es concreten en:

— Reunions amb acompanyants de grups el primer i segon dissabte de cada mes a les 10 h. del matí. En aquestes reunions es dona informació sobre les dues seccions abans esmentades i es concreta el tipus de visita a realitzar. D'aquesta manera el mateix acompanyant pot fer després el recorregut per les sales amb el seu grup.

— Visites dirigides pel Departament per a grups de fora de Barcelona i per a aquells l'acompanyant dels quals no hagi pogut assistir a una de les reunions del dissabte.

— Col·laboració durant la visita que es ceneix a les necessitats de cada grup.

Cada trimestre es preparen unes activitats complementàries que tenen lloc dissabte al matí i que es donen a conèixer mitjançant programes trimestrals.

Per a la realització de les visites el Departament d'Educació posa a disposició del públic (grups):

— Un programa audiovisual sobre l'art romànic.

— Una pel·lícula sobre el procés d'arrencaament i trasllat d'una pintura mural.

— Una petita biblioteca oberta de dimarts a dissabte.

— Una sala de treball .

— Servei de préstec de publicacions editades pel Departament.

— Servei de préstec de diapositives i de col·leccions de postals (romànic i gòtic).

S'aconsella fer les visites en grups reduïts.

L'horari del Departament d'Educació és el mateix que el del Museu, excepte els dies festius en què aquell resta tancat.

La sol·licitud de qualsevol servei d'aquest Departament s'ha de fer amb una setmana d'antelació.

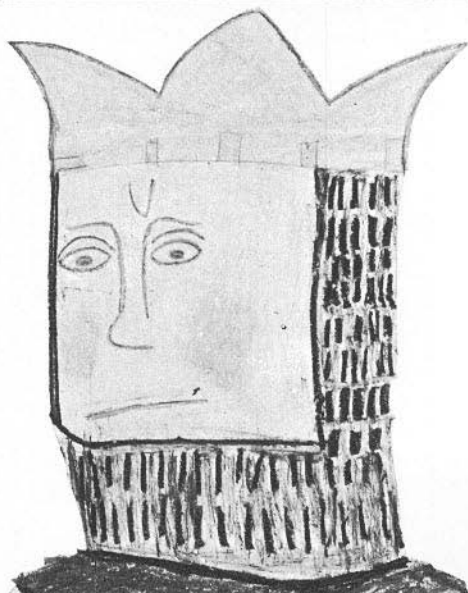
4. MUSEU D'HISTÒRIA DE LA CIUTAT. Plaça del Rei, s/n. Barcelona-1

PROGRAMACIÓ DIDÀCTICA, del Departament d'Educació / Estudi d'Art Infantil del Museu.

Visites programades per a escolars

a) Curssets de visites històrico-estètiques al Museu d'Història i monuments integrats en el seu medi ambient, orientades pels llibres-guia que publica el Departament d'Educació de l'esmentat Museu, per a nens i professors. Realitzacions pictòriques a l'Estudi d'Art In-





fantil al terme de cada visita, treballs literaris i enquestes infantils. Cicles temàtics evolutius sota l'epígraf general de «La història a través de les sensibilitzacions estètiques».

b) Visites històrico-artístiques monogràfiques de projecció exterior, amb fulletons didàctics i creacions plàstiques infantils.

c) Visites d'estudi i investigació sòcio-cultural en col·laboració amb entitats de la ciutat.

d) Visites diverses d'expansió històrica i cultural, mitjançant diverses tècniques audiovisuals, ritme i expressió, música i comunicació.

Servei Internacional Educatiu de Préstec

«Travelling Box-Kit»: Servei Internacional de Préstec a les Escoles de material original de Museus de l'estranger.

Activitats sòcio-culturals

Reunions periòdiques del «Parlamento infantil pluralista» del Departament d'Educació. Estudi d'Art Infantil.

Correspondència infantil internacional: «La cultura a través dels Museus».

«Els nois opinen»; programa radiofònic cultural efectuat periòdicament per l'equip infantil del Departament d'Educació.

Formació i estudi

1. Reunions de treball amb l'equip del De-

partament, professors, escolars i pares de família i sessions d'estudi amb especialistes professionals.

2. Concursos infantils, concerts, exposicions, seminaris, festivals, teatre i altres activitats formatives, sòcio-culturals.

3. Intercanvis culturals entre museus a nivell internacional: «Travelling Box-Kit», etc.

4. Participació sòcio-cultural amb motiu d'esdeveniments d'àmbit ciutadà.

5. Participació en congressos, seminaris i cursos a nivell local i internacional sobre educació museística.

Departament d'Educació. Estudi d'Art Infantil. R. M. Pujol Avellana. Tels. 318 65 32 (ext. 4) i 317 96 80.

5. GABINET DE FÍSICA EXPERIMENTAL MENTORA ALSINA. Tibidabo. Barcelona-22. Tel. 247 57 34

Visites concertades per anticipat per a grups i escoles. Els grups han de ser de 30 persones com a màxim.

Pel seu contingut eminentment pràctic està especialment recomanat als alumnes d'EGB i BUP. També al públic en general.

Horari: Tots els dies (excepte dilluns) de 9,30 a 1,30.

6. DEPARTAMENT PEDAGÒGIC EXPERIMENTAL. MUSEU D'ART MODERN. Parc de la Ciutadella. Barcelona-5

El contingut del Museu d'Art Modern consisteix, fonamentalment, en la història de l'art català des del neoclassicisme fins els nostres dies.

És obert cada dia de 9,30 a 13,30 i de 4,30 a 7,30, excepte el dilluns al matí i els festius a la tarda.

L'entrada és gratuïta cada dimecres, diumenge i dies festius. Tots els grups amb finalitat cultural o docent i tots els estudiants omplen un imprès i entren de franc.

El Departament Pedagògic Experimental prepara conjuntament amb els responsables de grup les visites que interressi fer al Museu.

Els serveis d'aquest Departament es concerten amb una setmana d'anticipació. Telèfons 319 57 30-31 i 319 63 08.

64 7. INSTITUT MUNICIPAL D'HISTÒRIA DE BARCELONA. Santa Llúcia, 1. Tel. 318 11 95. Casa de l'Ardiaca

Des dels seus orígens, l'Institut Municipal d'Història de Barcelona ha considerat que una de les seves tasques primordials era la pedagògica, entesa a tots els nivells. Fa prop de quaranta anys, l'Institut va començar una de les manifestacions més notòries d'aquesta inquietud: els programes de Divulgació Històrica transmesos per Ràdio Barcelona. En els darrers anys, aquests programes, que continuen, són elaborats per Ràdio Peninsular. El contingut de les emissions ha estat editat des del primer moment i compon catorze volums il·lustrats i atractius, molts dels quals ja fa anys que estan exhaurits.

L'activitat docent de l'Institut té dues vessants: la plàstica, mitjançant exposicions dels temes més diversos, sempre basades en els materials que l'Institut custodia, i els cursets de conferències, cada dia més apreciats pel públic. Ara en preparam un sobre història de les ciutats per a professor-lo a l'acabament de la primavera. Se n'ha fet un altre fa poc sobre història agrària de Catalunya. Les disercacions són publicades.

Dins aquest ordre de coses hem d'esmentar també les visites col·lectives que rep l'Institut i que són acompanyades i comentades pels nostres tècnics. En general —i així convé que sigui— són visites de grups una mica iniciats en la història, perquè el nostre centre resulta una mica àrid per a la mainada. Convé avisar amb temps el dia i l'hora de la visita i també ens interessa que es facin al matí i entre el dilluns i el divendres, que és

quan la Casa de l'Ardiaca està més atesa i funcionen totes les seccions.

8. MUSEU CLARÀ. Calatrava, 27. Barcelona-22. Tel. 203 40 58

El Museu Clarà va ésser un dels pioners en els serveis educatius. A causa, però, de la manca de personal i d'ajut econòmic no ha pogut montar-se encara un Departament de Pedagogia com voldríem.

L'atenció al públic consisteix bàsicament en:

- Orientació i ajuda per a tesis i tesines.
- Acompanyament comentat a petits grups de visitants; explicació del procés d'execució d'una escultura, etc.
- Servei de biblioteca.
- Els diumenges poden fer-se visites acompanyades a grups, mitjançant una quota. Han de concertar-se prèviament per telèfon.

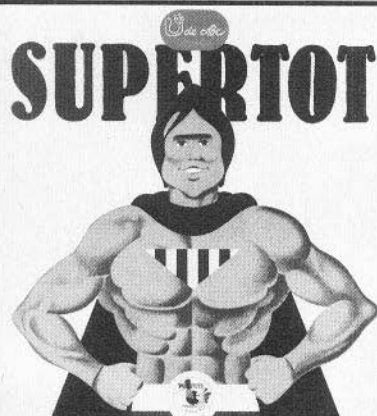
Horari: Tots els dies, excepte dilluns de 9,30 a 1,30 h.

Essent aquest any el del centenari del naixement de Josep Clarà, el Museu ha programat actes diversos que s'anuncien oportunament a la premsa i altres mitjans d'informació.

9. MUSEU DE GEOLOGIA (Museu Martorell). Parc de la Ciutadella. Barcelona-3. Tel. 319 68 95

Obert els matins (excepte dilluns) de 9,30 a 1,30 h.

Col·leccions de mineralogia, paleontologia, petrologia i geologia regional.



LP. PZL-8
CASSETTE PZC-8

**JA SÓN A LA VENDA
LES AVENTURES DE
"SUPERTOT"
PRESENTADES PER
"U DE CUC"
PER A NENS I NENES**



**DISCOS I CINTES
DELS PAÏSOS CATALANS**

LLIBRES DE TEXT

ADAPTATS ALS QÜESTIONARIS
OFICIALS I REALITZATS PER EQUIPS
DE CATEDRÀTICS, PROFESSORS I
ESPECIALISTES



SM
Ediciones

1°, 2°, 3°

B.U.P.

Lengua Espanyola
Ciencias Naturales
Física y Química
Problemas de Física y Química
Matemáticas
Historia de las Civilizaciones
Religión
Francés
Inglés
Dibujo Técnico
Diseño Artístico
Geografía Humana y Económica
Filosofía
Latín
Griego
Antologías

1°, 2°

F.P.

Lengua Espanyola
Formación Humanística
Ciencias Naturales
Matemáticas (varias ramas)
Física y Química
Religión
Inglés
Francés

ACTUALS
CIENTÍFICS
PEDAGÒGICS
EFICAÇOS

DISTRIBUÏDOR
EXCLUSIU

COMERCIAL DE
SM
Ediciones

cesma, s.a.

Ausona, 97-99 - BARCELONA-33
Tel. 345 37 12

ABAKUS

cooperativa

CÒRSEGA, 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.