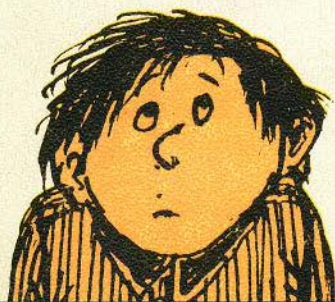
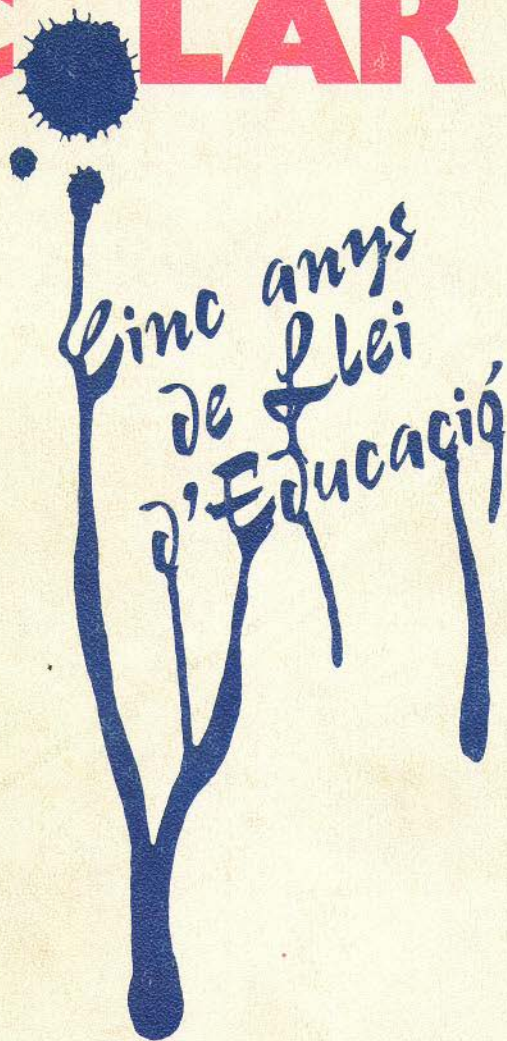


# PERSPECTIVA ESCOLAR

Publicació de  
«Rosa Sensat»



Juliol 1975  
Nº 3

<b>EDITORIAL</b>	<b>1</b>
<b>CINC ANYS DE LLEI D'EDUCACIÓ</b>	
1. Reforma educativa i desenrotllament capitalista, per Equipo de Estudios	4
2. Política i ensenyament. El fracàs de la Llei General d'Educació, per Eliseo Aja	9
3. Canvis i continuïtat en l'estructura del sistema educatiu.	
Alguns aspectes de canvi en l'etapa obligatòria (6-13 anys), per Teresa Rodríguez	17
Per fi els programes del BUP!, per Comissió del BUP del Col·legi de Llicenciats	21
Una formació professional «nova»? , per Joan Eugeni Sánchez	24
Construccions escolars i subvencions a l'escola privada, per Josep Maria Masjuan	26
4. Aproximació als problemes dels ensenyants (1970-1975), per Biel Dalmau	30
5. Balanç pedagògic de la Llei d'Educació, per Montserrat Casas i M. Josep Udina	36
6. De la renovació pedagògica a Catalunya, per Marina Subirats	45
<b>CESC</b>	<b>53</b>
<b>EXPERIÈNCIES ESCOLARS</b>	
Família-Escola. Primers apunts d'un intercanvi educatiu fonamental per Escola Sant Miquel de Cornellà	55
<b>DIDÀCTICA</b>	
Sobre «la funció lineal», per Manuel Castellet	64
<b>INFORMACIONS I COMENTARIS</b>	
Crònica educativa	65
Comentaris:	
I el proper curs què estudiarem?, per Centre de Documentació de R.S.	67
Flash de notícies	69
Textos legals	69
<b>QUÈ EN PENSEU DE...</b>	
El contacte de llengües a classe	70
El calendari i l'horari de treball del mestre	71
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>73</b>
<b>PER ALS NOIS I NOIES</b>	
Llibres	76
Jardins i Biblioteques	78
<b>LA PLANA DELS LECTORS</b>	
El cuc i l'estrella	80
<b>ACTIVITATS DE ROSA SENSAT</b>	<b>82</b>

Nº 3

**Perspectiva escolar**

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

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

Director: Jordi Tomàs

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Condesa de Sobradriel, 4, B, 2

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

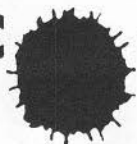
Portada i maqueta: Pere Prats Sobrepera      Fotografia: Albert Solà

Composició: Fernández, Borrell, 168      Impremta: Gráficas Román, Casa Oliva, 84

Realització tècnica: KETRES (223 32 34)

Dipòsit legal: B. 2.090 - 1975 - P.V.P.: 75 ptes.      Subscripció anual: 250 ptes.

# PERSPECTIVA ESCOLAR



La imprevisió general en què es mou actualment la política educativa es manifesta molt especialment en tot allò que va vinculat amb l'acabament de la primera generació massiva d'alumnes de Bàsica, i el seu pas al Batxillerat i Formació Professional de primer grau.

Fins fa molt poc no s'ha regulat el mètode d'obtenció del títol de graduat. Les recents disposicions permeten ara repetir curs fins a dues vegades en la segona etapa, i estableixen una prova a final de curs (és a dir, un examen) de tota la segona etapa. Amb això, l'avaluació contínua no és eliminada, però queda totalment malparada. A més, resulta molt ambigu el paper de la Inspecció en el control de totes aquestes proves. Per altra banda, el reconeixement de la possibilitat de repetir curs a segona etapa, quan pedagògicament seria més justificable encara a la primera, sembla tenir relació amb el problema, del qual parlarem tot seguit, de la falta de places escolars als nivells següents (BUP i FP).

Ara bé, l'existència d'una doble titulació al final de l'EGB (graduat i certificat) consagra una divisió (i, per tant, una selecció), que es fa en funció de les necessitats d'un mercat de treball jerarquitzat, a una edat en què la personalitat no ha acabat el seu desenvolupament.

Aquesta divisió no es fa en un context d'igualtat de condicions, sinó en una situació en què obtenir un títol o altre és més conseqüència del nivell socioeconòmic familiar que d'unes suposades aptituds individuals.

Quant al BUP i la FP, es podria repetir la crítica de la imprevisió en la provisió de places en condicions adequades. L'autorització de fer FP a les escoles de Bàsica, sense cap experiència en aquest terreny, degradarà extraordinàriament unes ensenyances, que estan plantejades amb uns programes força discutibles, de cara a la seva utilitat futura. Això s'agreuja per l'increment previst del cost del BUP en les escoles privades. A més a més, en els instituts es va convocar una preinscripció, per entrar-hi del 20 al 30 de maig, de la qual no es va assabentar gairebé ningú, de manera que, com que hi haurà hagut relativament poques demandes es podrà dir, demagògicament, que el problema de les places escolars no és tan greu o no existeix.

El 22 de maig, cinc entitats barcelonines vinculades o interessades en l'educació, i entre elles «Rosa Sensat», van elaborar un document sobre la problemàtica de l'ensenyament. Reproduïm els punts més directament vinculats amb els problemes aquí esmentats, i les solucions proposades:

Que d'acord amb el que exigeixen els ensenyants i els pares dels alumnes hi hagi *titulació única al final de l'EGB*. Supressió, per tant, de l'article 20 de la Llei General d'Educació.

Creació per part de l'Estat de places suficients i gratuïtes, que garanteixin l'escolarització total i en condicions de tota la població infantil des de la Preescolar.

Formació secundària gratuïta i unificada, però amb àmplies possibilitats d'opció en les matèries a cursar.

En tant que això últim no sigui possible, caldrà la creació de places gratuïtes de BUP i de FP, d'acord amb les necessitats exposades per les associacions de veïns, associacions de pares i altre entitats vinculades amb l'ensenyament.

# ESCOLA EN CATALÀ

PER PRIMERA VEGADA LLIBRES DE L'E.G.B.  
PUBLICATS EN CATALÀ

---

## SÈRIES GRADUADES - E.G.B.

---

### Llenguatge i Lectura

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

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

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

### Naturalesa

Torsimany (3er.), Edafos (4rt.), Diaita (5è.), Energia (6è.)

### Societat (geografia i història)

Torsimany (3er.), Vida i paisatge (4rt.), Terra i homes (5è.), Món i pobles (6è.), Països i nacions (7è.), Arrel (2a. etapa)

### Matemàtica

Motivacions matemàtiques: Fem matemàtica (1er.), Fem matemàtica (2on.)

---

## BIBLIOTECA PER A L'ESCOLA

---

Col·lecció «Gegant». Llegeix tot sol (12 volums per a nens de 6 a 8 anys)

Col·lecció «Avui sabreu» (28 volums per a nens de 6 a 9 anys)

Col·lecció «Què cal saber» (11 volums per a nivell mitjà i per a mestres)

---

## PER ALS MESTRES

---

Gramàtica catalana (Fabra) (La gramàtica dels mestres)

On va l'educació. Piaget

L'educació matemàtica, avui. Lluís A. Santaló

L'educació permanent, avui. Lengrand

Barcelona pam a pam. Cirici

Barcelona, ciutat d'art. Cirici

**EDITORIAL TEIDE, S. A.**

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





Cinc anys  
de Llei  
d'Educació

# 1. Reforma educativa i desenrotllament capitalista

per Equipo de Estudios

Han passat cinc anys d'ençà que es va promulgar la Llei d'Educació. El pròxim curs escolar, la primera generació d'estudiants de 8è d'EGB s'haurà de distribuir entre el BUP i la Formació Professional. Aquesta estructuració de l'ensenyament en vuit cursos d'Ensenyament General Bàsic i, a partir d'aquí, la distribució dels alumnes sigui en Formació Professional o bé en el Batxillerat Unificat Polivalent és una de les peces fonamentals derivades de l'aplicació de la Llei d'Educació. Per això sembla el moment adequat per analitzar fins a quin punt la reforma educativa dels anys 70 era necessària al desenrotllament capitalista, si els objectius que es proposaven eren els adequats, en quin grau s'han acomplert o no, on som avui i quin pot ser el futur de la reforma a partir dels fets esdevinguts aquests cinc anys; en fi, quines són segons la nostra opinió les raons que poden explicar la situació actual de l'ensenyament des de les perspectives que ofería la Llei d'Educació i les limitacions que el mateix desenrotllament espanyol imposava.

## Necessitat de la reforma

La necessitat de dur a terme una reforma del sistema educatiu espanyol per tal d'adequar-lo i conformar-lo a un capitalisme en ple procés de desenrotllament i d'expansió es va concretar l'any 1969 en la tasca realitzada per Villar Palasí i el seu equip, mentre aquell ocupava el càrrec de ministre d'Educació i Ciència.

Aquell mateix any es va publicar el *Llibre blanc* sobre l'educació a Espanya, en el qual s'intentava d'analitzar les deficiències del nostre sistema educatiu; i, com a conseqüència d'aquest llibre i de les enquestes, consultes i investigacions

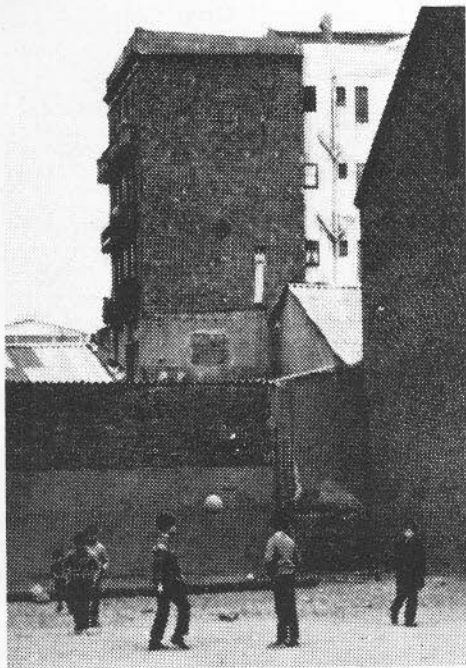
que seguien a la seva publicació, es va arribar a la Llei General d'Educació, que intentava de solucionar la difícil situació de l'ensenyament al nostre país.

Les deficiències del nostre sistema d'ensenyament en aquells moments se centaven, i així ho va apreciar l'equip de Villar Palasí, en la inadequació total entre l'estructura educativa espanyola i les necessitats d'un mercat de treball que cada dia necessitava més gent i gent més ben preparada.

Era, doncs, un problema quantitatiu i qualitatiu el que imposava el desenrotllament del capitalisme per tal de poder continuar en la seva línia d'expansió, i passar d'un país quasi subdesenrotllat a un altre en ple procés de desenrotllament.

Mentre el mode de producció dominant al nostre país era encara precapitalista o hi prevalia encara un capitalisme incipient i familiar, un tipus d'ensenyament elitista —tant pel que fa al nombre dels qui hi podien accedir, com pel que es refereix a les ensenyances que s'impartien— era suficient per cobrir les necessitats del mercat de treball. Només es necessitava una gran majoria de mà d'obra que, de cara al treball que havia de realitzar, tant se valia que fos analfabeta, i un grup reduït de professionals, titulats superiors preferentment, fills de la burgesia en gran part, destinats a dirigir empreses de tipus familiar o bé a ocupar llocs a l'administració.

Posteriorment, el mode de producció capitalista s'anà desenrotllant al nostre país i, com a conseqüència, les necessitats del mercat de treball van variar. Per una part, els avanços científics i tècnics en tots els ordres, que acompanyen el desenrotllament capitalista, reclamen una força de treball més nombrosa i alhora especialitzada; per l'altra, la concentració de capital imposat pel sistema



feia necessari un nombre comparativament mínim de titulats superiors per a càrrecs d'alta direcció. Les necessitats que imposa el mercat de treball capitalista espanyol no les podien cobrir ni una massa de treballadors no-qualificats ni una élite de supertècnics. Es necessitava preferentment especialistes i tècnics de tota mena que poguessin tirar endavant el conjunt d'avanços que el sistema comporta. Els mitjans de producció ja no són únicament matèries primeres, màquines i béns d'equip, sinó també i sobretot són coneixements tècnics i científics, que han de ser incorporats a treball viu per tal de ser convertits i consumits en la producció de mercaderies. Justament és essencial al sistema capitalista la incorporació al procés productiu de la sèrie de coneixements acumulats, que només és possible a través de la força de treball especialitzada, la qual ha de

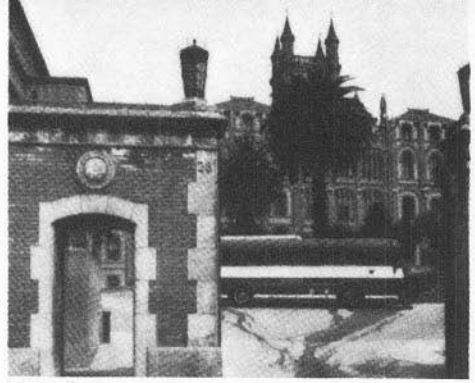
servir de corretja de transmissió entre els coneixements adquirits i la mercaderia on aquests van incorporats.

La Llei d'Educació i els qui hi estaven darrere: Villar Palasí com a ministre d'Educació i la totalitat del govern anomenat «monocolor» per la coherència interna que el caracteritzava (coherència que anava íntimament lligada amb el fet que onze ministres d'aquest govern eren de l'Opus Dei) s'enfrontaren amb aquest problema d'adequar un sistema educatiu anacrònic, que pràcticament no havia sofert variacions apreciables des del segle XIX (Llei Moyano), a la nova situació que ells preconitzaven d'un país que avançava a grans passes cap a un capitalisme desenrotllat, i semblant, en tant que era possible, al d'altres països europeus.

Villar Palasí i el seu equip, un cop analitzades de manera total les deficiències del sistema educatiu anterior, van emprendre la tasca difícil de reformarlo. Les mesures que pretenien implantar eren, per una banda, excessivament ambicioses i no ajustades a les condicions econòmiques concretes del país, i, per l'altra, antiquades i ja amplament superades pels avanços aconseguits en matèria educativa en altres països capitalistes.

Amb tot, no podem deixar d'assenyalar que l'equip tenia raó quan es plantejava que una reforma del sistema d'ensenyament era absolutament necessària i que aquesta reforma havia d'intentar de respondre a les necessitats d'una societat en ple procés de transformació capitalista.

Entre els punts essencials a què la reforma educativa va prestar una atenció preferent, en el sentit d'intentar d'adequar el sistema educatiu al mode de producció capitalista, n'hi ha tres que, segons la nostra opinió, mereixen una atenció especial:



a) *Escolaritat obligatòria fins als catorze anys*

Amb aquesta mesura s'intentava de respondre a les necessitats d'un mercat de treball en el qual, per a les tasques més simples i mecàniques, cal llogar mà d'obra especialitzada.

b) *Gratuitat de l'ensenyament*

Permetria que els millors, fossin quines fossin les seves possibilitats econòmiques i basant-se només en la seva mateixa capacitat i esforç, poguessin arribar a la formació superior i, per tant, als llocs de treball més alts. Ideològicament, el sistema educatiu en una societat capitalista es basa preferentment en la capacitat personal, l'esforç de cadascú, la competència enfront dels altres, etc.; i, en un grau més alt —o almenys hi tendeix— en les possibilitats econòmiques, de prestigi o «d'amistat d'origen familiar». L'anomenada «igualtat d'oportunitats» per a tots és la senyera del capitalisme i, com a conseqüència, la fita cap a on intenta d'orientar la seva ideologia educativa. Evidentment, aquesta igualtat és inseparable de la gratuïtat de l'ensenyament.

c) *Planificació*

La relació íntima en què es troba qualsevol sistema educatiu i el mercat de treball que ha d'absorbir la força de treball formada per aquell, sembla evident. Si aquesta relació no es produeix i les ensenyances que s'imparteixen no estan en relació amb el treball que els estudiants hauran de fer després, el mercat de treball, en primer lloc, es desborda en sectors determinats per excés de professionals (pensem en la multitud de llicenciats en dret ocupats avui en feines que estan molt per sota d'allò que els permet la seva formació universitària o que no hi tenen relació) i, en altres

sectors, la demanda és molt lluny de cobrir-se. Aquesta inadequació entre l'oferta i la demanda del mercat de treball incideix negativament en la capacitat productiva del país on això passa; i, per altra banda, aquesta dicotomia des d'un punt de vista humà ha suposat i suposa encara per als qui la pateixen un problema greu perquè confronta les esperances i les expectatives que li oferien els seus estudis i els seus títols amb la realitat retallada dels llocs de treball a què poden aspirar.

Aquesta inadequació i dicotomia, en la mesura que l'ensenyament suposa una gran despesa, no només a les famílies que tenen fills en edat escolar, sinó a tot el país a través de les aportacions estatals a l'ensenyament, significa un malgastament econòmic bastant apreciable.

La planificació es planteja i s'estudia avui a tots els nivells: des de la planificació dins les empreses de les obres que cal realitzar, fins a la planificació per part de les famílies dels fills que volen tenir. Però al nostre país la planificació en matèria educativa resulta més difícil que en qualsevol altre sector, encara que teòricament sembla que planificar el nombre de titulats que calen per cobrir els diversos sectors productius no és un problema més difícil de solucionar que planificar a nivell d'empresa les necessitats a curt i fins i tot a llarg termini de matèries primeres o mà d'obra, però de fet aquesta planificació es fa i aquella no.

Segurament que aquesta falta de planificació respon, en gran part, a la desconexió que hi ha entre els estudis que es realitzen i la feina que després s'exercirà. Fins no fa gaire, i coincidint clarament amb aquest període precapitalista a què alludíem fa poc, estudiar o posseir un títol acadèmic tenia un valor en si desconnectat pràcticament del nivell





productiu. L'obtenció d'un títol, sobretot universitari, era la meta a aconseguir per les famílies dels estudiants i com a conseqüència per ells mateixos, sense que els uns ni els altres es preocupessin per les possibilitats reals o per les dificultats que un títol acadèmic concret podia comportar a l'hora de trobar feina. Un títol era garantia de prestigi, de consideració social i, a més a més, d'ingressos substancials. La preocupació dels pares se centrava a «donar una carrera» als fills, i la d'aquests a «fer-la» com fos. Avui el prestigi i la consideració social que confereix l'obtenció d'un títol va disminuint en la mesura que l'obté un nombre més gran de gent, i a més, sobretot en alguns sectors, els sous elevats que fins ara garantia un títol superior, ni són tan elevats ni depenen únicament de la possessió d'un títol.

Com a conseqüència de l'íntima relació que hi ha entre els estudis que es cursen i el treball a què després han de ser aplicats, diverses generacions d'estudiants s'han trobat amb el problema dolorós d'haver d'ajustar les seves aspiracions estudiantils a la realitat del mercat de treball.

#### **Escolaritat obligatòria i generalitzada i planificació, tres objectius essencials per al desenrotllament capitalista que encara no s'han aconseguit**

Sembla inútil d'insistir en el fet que aquests tres objectius encara no s'han aconseguit. La premsa diària recull amb insistència la falta de places escolars a diversos barris i ciutats i dona compte d'una població important encara no escolaritzada o que ho està deficientment, fins i tot a nivell del període obligatori. La famosa polèmica entre el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Madrid i la Delegació Provincial d'Educació i Ciència, en la qual es feia anar xifres, encara que desiguals molt significatives, d'aquestes deficiències, és prou expressiva de l'estat de la qüestió.

Per altra banda, la pervivència d'un sector d'ensenyament privat amb uns costos elevats, en els quals encara incideix poc l'esforç de subvencions que realitza l'Estat, ens mostra que el problema de la gratuïtat generalitzada no passa de ser un projecte i una esperança. Segons una editorial del diari «Ya», del 17 de novembre de 1974, per tal que l'ensenyament fos gratuït a nivell d'EGB serien necessaris 100 000 milions de pesetes, és a dir, la totalitat del pressupost previst pel 1975 per a totes les despeses del Ministeri d'Educació i Ciència.

Amb tot, és el tercer punt —la planificació— el que ens interessa remarcar,



ja que de tots tres és el que té més relació amb les necessitats del desenrotllament capitalista.

Els termes generals amb què es planteja la planificació del sistema educatiu, almenys els termes amb què sembla que se'ls va plantejar la reforma, se situen entre dos pols: un mercat de treball complex i variable, bé que tendencialment previsible, i un sistema d'ensenyament, en el qual s'estructuren les diverses branques de coneixement i especialitzacions i les orientacions dels estudis dels alumnes d'acord amb les necessitats que es preveuen segons el mercat.

Hi ha, per descomptat, una dificultat real de conèixer les necessitats de treball a llarg termini, ja que els plans d'ensenyament requereixen un període considerable d'endegament; però de totes maneres, la dificultat més gran se situa en el fet d'aconseguir uns sistemes de selecció i de canalització dels alumnes cap a les especialitzacions diferents en les quantitats previstes per a cada una i respectar alhora tant les aptituds com els desigs de cadascú.

En el cas espanyol trobem que no hi ha un estudi prou elaborat i precís de les necessitats específiques de mà d'obra a llarg termini, i s'arriba en el millor cas a unes previsions genèriques molt imprecises i sotmeses sempre a revisió; això fa forçosament que no hi hagi, en els plans d'ensenyament professional, una base orientadora de les places escolars de què cal disposar a cada una de les branques. Per tant, tampoc no es pot establir un sistema d'orientació escolar que tingui com a base les aptituds de l'alumne i una informació suficient respecte a les sortides certes que hi pot haver en el mercat de treball de la professió escollida.

De fet, durant aquest període de cinc anys d'aplicació de la reforma i un cop

arribat el moment en què s'ha de fer per força una primera selecció entre l'ensenyament professional i el BUP (com a preparació als estudis superiors) no es disposa de res que s'assembli a una orientació, ni tan sols es coneix per part dels alumnes i de les famílies una informació mínimament orientadora. Tot sembla indicar que la situació s'haurà de resoldre aplicant la llei de la jungla, en la qual els diners, les recomanacions i les relacions socials seran les armes, en última instància, que serviran per entrar en el camí dels estudis superiors i «salvar-se» de les *sortides* menys fàlagueres.

Pel que fa a aquest punt, doncs, no hi ha cap més remei que constatar el fracàs relatiu de la reforma, fins i tot des del punt de vista capitalista, des del qual es va emprendre.

Per altra part, i com a conclusió, cal fer constar que la crítica més profunda i necessària al sistema educatiu no es pot fer des de la seva racionalitat interna i limitant-nos a assenyalar-ne les deficiències, sinó a partir d'una altra racionalitat distinta, que engloba la reforma en tota una estructura basada en l'explotació dels assalariats.

En el fons, el que cal plantejar-se és la mateixa funció de l'ensenyament dins de la formació social: si es tracta d'assignar-li un paper de reproducció de les relacions socials i de la dominació i explotació que comporten, o, si dintre d'aquestes relacions, la funció és precisament de transformar-les accelerant-ne les contradiccions.

Des d'aquest punt de vista, tota reforma necessària portaria un sentit oposat a la selecció i a l'especialització professional limitativa, en tant que el problema és el domini per part de tots de la totalitat del complex productiu. ■

## 2. Política i ensenyament. El fracàs de la Llei General d'Educació

per Eliseo Aja

Avui dia ningú no dubta de la importància de les funcions econòmiques, polítiques i ideològiques que l'ensenyament compleix dins l'Estat. En aquest sentit, cada règim polític estableix la seva política educativa per tal d'aconseguir dos objectius principals: la formació d'una força de treball —obriers, especialistes, tècnics...— adequada a les necessitats generals de la producció, i l'organització del consentiment popular al sistema polític, mitjançant la transmissió de les idees que afavoreixen el manteniment de l'ordre polític i social vigent. Per tant, la política educativa reflecteix força bé el caràcter polític d'un règim, tant pel conjunt de valors que defensa, com per la forma en què desenrotlla les forces productives a mitjà i llarg termini.

Però la situació de l'ensenyament no és només el reflex de la política d'un règim —dels seus governs—, sinó que indica a més a més les aspiracions culturals, professionals i ideològiques de tota la població. Quan aquestes aspiracions educatives del poble arriben a esberlar la política governamental, podem assenyalar sense gaires dubtes l'existència d'una crisi política dins el règim; fins a tal punt l'ensenyament demostra la cohesió o la debilitat d'un Estat.

L'examen de la política educativa del règim espanyol actual constitueix, doncs, un element important per verificar la seva fortalesa, o, ben al contrari, el nivell assolit per la crisi política. Les notes següents pretenen d'analitzar el desenvolupament de la Llei General d'Educació des de la seva aprovació fins ara. Una anàlisi consistent hauria de ser més àmplia, tenint en compte especialment l'es-

structura heretada de la política educativa anterior i les profundes diferències que hi ha entre les grans zones de l'Estat espanyol, però tot i així la LGE ha estat el projecte més ambiciós de reforma educativa del règim actual i l'examen de la seva implantació ens pot subministrar algunes dades interessants.

### La Llei General d'Educació: el franquisme mira cap al futur

L'estructura política del règim sorgit de la guerra civil, molt autoritària i centralitzada, va permetre a les classes dominants una forta acumulació de capital basada en la sobreexplotació obrera i en la indefensió de la petita burgesia. L'hegemonia de la burgesia industrial i financera es consolida definitivament amb l'entrada d'Espanya al bloc capitalista occidental, després dels acords amb els Estats Units el 1953 i la consegüent acceptació als organismes internacionals.<sup>1</sup>

Sense canvis institucionals per adaptar-se a la nova situació, la dècada dels cinquanta presenta uns caràcters que Solé Tura resumeix perfectament:

«S'inicià llavors un període de creixement tumultuós i contradictori. A l'acumulació dels anys quaranta s'ajuntava ara la nova font de capitals exteriors, que no trigaria a incrementar-se espec-

1. Entre els estudis sobre el règim actual tenen especial interès els de J. SOLÉ TURA, *Introducció al règimen político español*, Ariel, Barcelona, 1971; i R. TAMAMES, *La República. La era de Franco*, Alianza Editorial, Madrid, 1973.

tacularment. Es modificava d'aquesta manera l'estructura econòmica i social d'Espanya. Guanyava terreny la indústria i en perdia el camp. El creixement industrial requeria mà d'obra, que sortia de les zones agràries, i provocava un intens corrent migratori cap a les ciutats i l'aparició de fenòmens urbans tals com el barraquisme, la superpoblació, el dèficit dels serveis, etc...»<sup>2</sup>

A nivell econòmic, aquestes contradiccions es van resoldre en sentit liberalitzador amb un conjunt de mesures representades pel Pla d'Estabilització del 1959 i els consegüents «Planes de Desarrollo». La mateixa Administració serà agilitzada per tal de respondre a les noves necessitats capitalistes per una sèrie de lleis aprovades el 1958 i el 1959. Fins i tot a nivell ideològic, les idees feixistes i imperials seran substituïdes de mica en mica per un nou credo tecnocràtic i consumista. Però en canvi no es produeixen variacions paral·leles dins les institucions polítiques, i continuen, essencialment, les mateixes institucions polítiques de la postguerra: la Llei de Principis del Moviment Nacional, del 1958, consagra fins i tot aquest immobilitisme.

Això no obstant, l'evolució política semblava essencial, no solament pels grans canvis econòmics o socials que hi havia hagut, sinó també per la funció carismàtica que el cap de l'Estat posseïa, i que aconsellava de situar en les institucions el paper aglutinant que la seva personalitat havia jugat i que resultava impossible per a qualsevol successor. L'aparició a més a més d'una oposició política de nou caire —representada per les Comissions Obreres, el moviment estudiant, certs sectors de l'Església i de

la Premsa i el renaixement d'una preocupació nacional a Catalunya i al País Basc—, encara que fos dèbil a començament dels anys 60, aconsellava als més previsors una modernització del sistema polític que ampliés la base i assegurés el futur.

L'intent s'engegarà aprofitant una conjuntura econòmica i política favorable cap als voltants del 1966. El primer assaig és la Llei de Premsa Fraga, pel març del 1966, i el seu llançament es realitza amb l'aprovació de la Llei Orgànica de l'Estat (LOE), aprovada per referèndum cap a finals del mateix any. Per primer cop, la LOE plantejava clarament el sistema polític del postfranquisme, i afavoria la transició amb una sèrie de canvis que ampliessin la base del sistema: major representativitat de les Corts (procuradors familiars), de la vida municipal, de llibertat religiosa, de realisme sindical, i fins i tot amb la fixació inequívoca del successor, nomenant el príncep Juan Carlos el juliol del 1969.

Dins aquest context general de desenvolupament econòmic i intent d'evolució política, dirigida en gran part per l'equip Opus de López Rodó que avala Carrero Blanco, cal inscriure la Llei General d'Educació. Els grans canvis econòmics i socials dels anys anteriors no havien anat acompanyats d'una reforma educativa conseqüent, sinó de mesures conjunturals que resultaven pegats en l'estructura educativa pensada per a la postguerra. Només Ruiz Giménez havia intentat quinze anys abans d'adaptar l'educació a les noves necessitats, però les seves reformes incipients havien xocat amb l'ortodòxia més immobiliària i havien fracassat.

Però l'ensenyament necessitava reformes urgents: la falta d'escoles i els alts preus de les que hi havia irritaven cada

2. J. SOLÉ TURA, *op. cit.*, 35-36.



cop més una població que desitjava educar els fills, l'ensenyament mitjà no proporcionava el personal especialitzat que requeria el desenvolupament de la indústria i dels serveis, la situació dels mestres era insostenible i la Universitat resultava cada curs un focus d'agitació per al règim que cap mesura repressiva no era capaç de fer callar.

El primer trimestre del 1968 havia estat especialment conflictiu a la Universitat: diversos districtes tenien tancades les facultats i el desprestigi de Lora Tamayo, al cap de sis anys de ministre, arribava al capdavant. En aquesta conjuntura és nomenat Villar Palasí, contra els rumors que assenyalaven com a candidat «dur» Fernández Miranda. El nou ministre, lligat a l'equip dirigit per López Rodó, promet de bon començament una reforma general, tal i com aconsellava des del 1962 l'OCDE i la UNESCO. El nomenament com a director general de Diez Hochleitner, i l'ajut tècnic i econò-

mic internacional (UNESCO, Banc Mundial...) il·luminen el caràcter de la reforma que es vol emprendre.

### **Una reforma que mira cap al futur sense resoldre el present**

El nou equip ministerial comença mostrant un tarannà aperturista i integrador: es readmet els setanta professors expulsats de la Universitat de Barcelona feia dos anys, s'inicia la recuperació de cervells exiliats, es creen nous Politècnics i diverses Universitats que s'anomenen «Autònomes», i el nou rector de Madrid, Botella Llusà, promet associacions d'estudiants completament lliures. Tot aquest aspecte liberalitzador culmina amb la publicació del *Llibre blanc*, pel març del 69, que per primer cop reconeix l'existència de greus problemes d'escolarització i de racionalitat en el nostre ensenyament i que promet una llei general per tal de resoldre'ls. Tot això s'orquestra amb una campanya dels mitjans de difusió que promet als espanyols la gratuïtat de l'ensenyament elemental i la igualtat d'oportunitats a la resta del cycle educatiu. El projecte, aprovat pel govern el setembre del 69, triga cinc mesos a arribar a les Corts, i gairebé un any a ser aprovat definitivament.

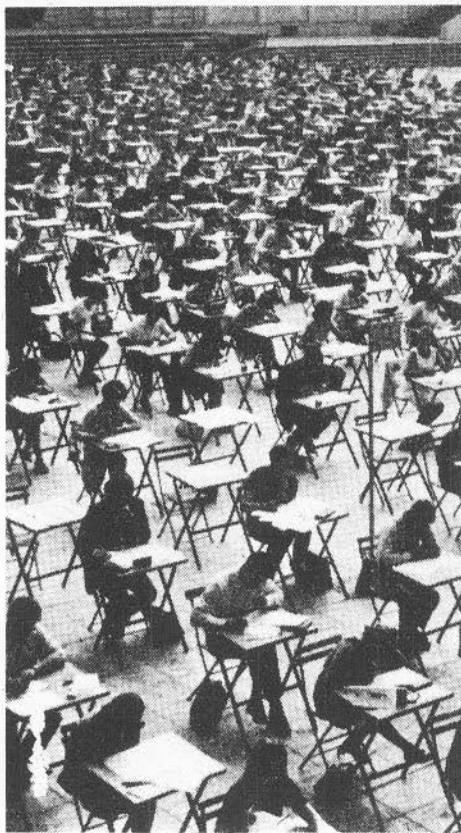
Mentrestant, la conjuntura econòmica i política anava canviant i desapareixia l'optimisme dels anys anteriors. A començament del 1969 s'havia declarat l'estat d'excepció per a tot Espanya durant tres mesos. L'es càndol MATESA havia esclatat enmig d'una evolució econòmica depressiva i la formació d'un nou govern, anomenat «monocolor» pel predomini de l'Opus, l'octubre del 69, implicava una frenada per a l'evolució política prevista. Encara que el nou govern no

posa en qüestió l'aprovació de la LGE, els seus objectius més reformistes desentonaran aviat amb la situació política general.

Efectivament, la LGE era una de les reformes més ambicioses d'aquells anys: pretenia d'adequar l'educació a les necessitats del capitalisme monopolista i als caràcters liberalitzadors que presidiïen la idea de transició cap al postfranquisme en aprovar-se la Llei Orgànica de l'Estat.

En el primer aspecte, estenia l'educació elemental per tal d'assegurar una mà d'obra abundant —barata— amb una certa preparació; canalitzava la majoria dels estudiants d'Educació General Bàsica (EGB) cap a la formació professional, gràcies a la doble titulació d'aquella, i multiplicava el nombre de tècnics mitjans (primer cicle universitari) en la mateixa proporció que reduïa l'élite universitària del segon i tercer cicles. És a dir, establia una piràmide educativa que corresponia a la divisió en classes de la societat en la fase de capitalisme monopolista.

En el segon aspecte, tendia a substituir les velles idees imperials i feixistes<sup>3</sup> per d'altres de més modernes de tall tecnocràtic i humanista, com ho demostra el mateix text de la llei. Racionalitzava certs aspectes de l'ensenyament (unificant el batxillerat elemental i la primària en l'EGB, substituint el Preu pel COU, creant els ICE, establint la va-



loració continuada...) i realitzava certes concessions, mínimes, de caire democràtic, com ara la possibilitat d'ensenyar les llengües «vernacles». El seu liberalisme era, però, mínim i contradictori. Al costat dels elements anteriors de caràcter progressiu, mantenia una estructura molt tancada en el professorat, deixava la representació dels estudiants en una gran vaguetat i mantenia els reglaments de disciplina de l'època anterior.

Malgrat tot, la LGE resultava massa revolucionària per a certs sectors de l'ensenyament que veien en perill els seus privilegis, com ara nuclis reaccionaris del professorat, propietaris d'escoles privades i especialment l'Església; i massa costosa per a d'altres que, a través de les Corts, retallaren dràsticament els nous recursos per al seu finançament. Sense els mitjans necessaris, econòmics i humans —perquè a penes es modificava la composició del professorat— la LGE naixia tarada.

3. Sobre el canvi ideològic es pot veure: A. C. COMÍN, *Educación 1938-1970: de la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática*, a «Cuadernos para el Diálogo», extra XXXVII, nov. 1973, 6-12; i també la breu antologia sobre la primera època de Mariano PÉREZ GALÁN, *La enseñanza en los años cuarenta*, íd. extra XXXIV, abril 1973, 83-86.

Però, com recentment escrivia M. Subirats, els obstacles econòmics, tot i ser importants, no foren els principals.<sup>4</sup> Crec que la dificultat principal per a la realització de la reforma educativa va ser de caràcter polític.

Cap a finals del 1970, la política del govern havia de culminar el pendent involucionista que apuntava des del 1968. Davant l'amplitud de l'oposició popular que provoca el consell de guerra de Burgos, el règim va tancar files i abandonà tota velleïtat reformadora. La intervenció personal de Franco per conjurar la crisi, i el caràcter mateix de la concentració de la plaça d'Orient donaven la raó als immobilitistes que s'oposaven a l'evolució del règim. Algunes reformes polítiques (com la del règim local, associacions polítiques, Concordat...) van quedar congelades, d'altres (com la llei sindical, del 1971) foren privades de tot element renovador i encara se'n dugueren a terme algunes de caràcter oposat, com la reforma de la llei d'ordre públic.

Així, l'aplicació de la LGE a partir del 1971 va resultar forçosament parcial i originà noves contradiccions que abans no hi eren. La segona etapa d'EGB només s'implanta a raó d'un curs per any (acabant el 1974-75) i mentrestant se suspèn l'ensenyament professional i el BUP. En canvi, es realitza el COU i certes reformes a la Universitat. Tots dos sectors seran font de nous i continuats conflictes.

A la Universitat hi havia una consciència política bastant elevada, formada des dels primers conflictes el 1956, que havia arribat fins i tot a formar el Sindicat Democràtic d'Estudiants entre el 1965 i el 1968. El tímid liberalisme de

la llei, limitat encara més per la situació política general, no deixava ningú satisfet. A més, els estudiants van sotmetre la reforma a una dura crítica i desvetllaren, abans que cap altre sector, el classisme que ocultava la reforma: la falta de solució als problemes bàsics d'escolaritat i gratuïtat per a tothom, la doble titulació en acabar l'EGB, la divisió en cicles dels estudis universitaris i la fallàcia de la igualtat d'oportunitats.

El Curs d'Orientació Universitària (COU) era un dels aspectes progressius de la llei. Una certa optativitat dels temes i l'avaluació continuada en què es basava substituïen un Preuniversitari que només servia per frenar l'entrada a la Universitat. Però el COU presentava aquestes característiques avançades perquè la llei preveia la selecció entre EGB i BUP, de manera que només hi arribés la minoria que passaria a la Universitat. Com que la iniciació del BUP es va retardar, la nova forma va permetre un accés massiu a la Universitat, que trencà la piràmide selectiva que la llei pretenia. Quan el Ministeri estableix, el mateix any, el numerus clausus i una prova de selecció a les Facultats, tot l'esperit de la reforma va per terra. El classisme denunciat pels estudiants apareixia evident. A més, la mesura augmentava l'oposició perquè afectava principalment les classes mitges que tractaven d'evitar un procés de proletarització donant estudis als fills.

Durant el 1972 el descontentament va en augment. El professorat no veu millorades les seves condicions, malgrat que se'ls exigeix un esforç més gran de dedicació; molts mestres han d'estudiar les noves matèries d'EGB. Entre ells i els llicenciats, que poden explicar la segona etapa, sorgeix una competència que només beneficia els propietaris de les escoles. Els professors no numeraris

4. Marina SUBIRATS, *Los primeros cuatro años de la L.G.E.*, a «Cuadernos de Pedagogía», núm. 1, gener 1975, 3.

d'institut i d'universitat reivindiquen l'estabilitat i l'augment de sou. La seva importància numèrica creixent i la recent experiència com a estudiants universitaris, introdueix un nou factor de crisi. El 14 de febrer d'aquest any, mentre el ministre informa a les Corts, la Universitat i els Instituts estan en vaga. A les ciutats més importants una part del professorat s'afegeix a la protesta dels estudiants. Els vells mètodes de direcció universitària reapareixen i l'entrada de la policia és el remei més freqüent. Se suspenen els estatuts d'algunes universitats i s'aproven nous plans d'estudi —amb Suárez de director general— de gran rigidesa i realitzats sense la participació d'estudiants i professors. Els sectors universitaris que confiaven en una veritable reforma han perdut ja totes les esperances. La Universitat torna a ser un problema d'ordre públic.

Els curs 1972-73 la reforma educativa ha perdut tota credibilitat. La mateixa llei ha estat tan mutilada per mesures concretes que ningú no sap ben bé a què atènyer-se. Encara falta veure si serà eficaç, aplicada amb esperit autoritari, per reestructurar la formació de mà d'obra qualificada que la producció necessita.

El fenomen més important durant aquest curs és l'aparició d'un ampli moviment popular —als barris de les grans ciutats i als pobles— exigint la construcció de les escoles que calen i la implantació de la gratuïtat; la mateixa propaganda que va acompanyar l'aprovació de la llei ha contribuït a despertar en la població el desig d'estudi per als fills; les deficiències existents ja no es toleren com fa anys. És possible que hi hagi influït també la posició crítica d'estudiants i d'ensenyants. I la dels mestres, especialment, que en les seves protestes acudien als pares dels alumnes explicant-

los la situació de l'ensenyament. I també ha influït, sens dubte, el desenvolupament de les associacions de veïns, convertides en defensores de les exigències de serveis essencials als barris.

De manera paral·lela, sorgeix al País Basc, a Galícia i, sobretot, a Catalunya, un moviment democràtic molt ampli en favor de l'ensenyament en els respectius idiomes nacionals. L'escola activa catalana, que deu anys enrere havia recuperat la rica tradició pedagògica del país, i possiblement igual les ikastoles basques, tenen una influència indirecta però decisiva en el naixement d'aquest moviment. La tímida concessió de la LGE, que ni tan sols s'havia desenrotllat, no podia satisfer el caràcter democràtic d'aquest moviment. L'enorme repercussió política que ha tingut el «no» de l'AJuntament de Barcelona a la subvenció de l'ensenyament del català es una prova fidedigna de la importància del tema i de la parquedat reformadora de la LGE.

Des de mitjans de 1972 es rumorejava un canvi de govern que afectaria el Ministeri d'Educació. La decisió va tardar a concretar-se i abans del canvi hi va haver encara un nou «febrer calent» de l'ensenyament. La vaga, més àmplia que mai, arriba fins als mestres estatals, la mobilització dels quals resultava una novetat en el règim actual. Amb una posició més corporativa que els altres sectors i promoguda per l'oficial Servei Espanyol de Magisteri, la seva vaga sostinguda aconsegueix importants augmentos de sou.

### **Un ministre per a enterrar la reforma educativa**

El juny del 1973 es produeix l'esperat canvi de govern que assoleix gran importància: Carrero Blanco es nomenat





president del govern i, enfront de l'anterior composició «monocolor», es refan les aliances tradicionals dins el règim. S'estableix ja que el president ho serà també del primer govern del futur rei. Davant l'evidència de la imminent successió al cap de l'Estat, les diferents forces polítiques tanquen files entorn del president, que apareix com l'alter ego perfecte de Franco per assegurar una transició pacífica. L'operació es condueix ara sense els riscos de l'anterior «apertura»; al contrari, es preveu una política d'ordre públic que emmudeixi tota l'oposició.

Al Ministeri d'Educació hi entra Julio Rodríguez, que com a rector de l'Autònoma madrilenya havia desmantellat el Departament de Filosofia per tal com el considerava subversiu. Era evident que pretenia imposar l'ordre públic a totes passades: calendari «juliano», nomenament de rectors-comissaris, expedients a càtedratics i expulsions de professors...

Tots els aspectes progressius de la LGE foren enterrats acceleradament; la concessió de subvencions als col·legis privats en detriment de la construcció d'escoles públiques fou potser la mesura més important d'aquesta política reaccionària.<sup>5</sup> La protesta arribà en aquest punt fins als pares dels estudiants i a les autoritats acadèmiques mateixes: el caos acadèmic era considerable. En el fons, l'estil de croada que el ministre va imprimir a la seva política amagava la ineluctabilitat del procés.

#### L'última «apertura»

La violenta desaparició de Carrero Blanco suposa un canvi de tàctica per abordar la successió. El nou president, Arias Navarro, defineix les seves tasques en l'esperit del 12 de febrer: acabar l'obra de la LOE (lleis de règim local, associacions polítiques, incompatibilitats...) i ampliar la pràctica política per donar cabuda dins el règim a aquelles forces que s'hi mantenien en els límits o part de fora: liberals, democristians i fins i tot socialdemòcrates. En paraules del president mateix: tots; fora de separatistes i comunistes. L'intent es basa en una substitució immediata al cap de l'Estat i en un reforçament internacional, afavorit per les derrotes internacionals dels Estats Units, que necessita uns aliats més segurs. La crisi econòmica, ben al contrari, multiplicarà les dificultats.

5. Sobre el tema clau de l'escola pública-privada en relació a la gratuïtat, vegeu: JANNER, MASJUAN i VIVES, *Ensenyament gratuït?*, Nova Terra, Barcelona, 1974.



Aquestes dificultats provenen, fonamentalment, de dos angles oposats: les forces més immobilistes del règim, que aconseguiran la dimissió de dos ministres clau la tardor del 74, i l'actuació dels moviments democràtics —oposició a l'execució de Puig Antich, solidaritat amb el bisbe Añoveros—, que arriben fins i tot a formar òrgans unitaris d'oposició com la Junta Democràtica, i la persistència d'un moviment obrer, amb lluites de grans dimensions als nuclis industrials, que la política d'ordre públic és ja incapaç de controlar tota sola.

Martínez Esteruelas, el nou ministre d'Educació, comença, amb tarannà d'obertura, adobant els desencerts més evidents de l'anterior ministre, i intenta de guanyar-se la confiança de la Universitat convocant eleccions d'estudiants. El moviment estudiant es divideix sobre acceptar o no, però torna a unir-se davant els problemes quotidians de la Univer-

sitat: plans d'estudi, llibertat de reunió i presència de la policia, selectivitat, autonomia... en una paraula, veritable democratització de la Universitat. Els conflictes més greus, aquest any, seran protagonitzats pels professors d'institut i d'universitat i pel tancament de la Universitat de Valladolid. Allò que fa uns anys podia haver reconduït la marxa de la Universitat resulta avui dia totalment insuficient.

El BUP i l'Ensenyament Professional que han de començar aquest any poden ser una font de conflictes tan greus com els originats per la llei de Selectivitat. La falta d'aules en el primer cas i la baixa qualitat en el segon seran probablement impugnades per una població amb veritables ganes d'aprendre. A més, la majoria dels alumnes que acaben aquest any l'EGB obtindran el títol de graduat escolar, si no és que es comet una palesa injustícia, i no entendran fàcilment els mitjans que s'arbitraran per barrar-los el pas cap al BUP, que d'altra banda no els pot admetre massivament.

Ja fa bastants anys que la LGE ha perdut la seva coherència. Al principi va ser massa ambiciosa, vist el que podia admetre el conjunt del sistema politico-social, i ara només serveix per frenar les aspiracions a l'estudi de les classes populars, sense haver arribat a resoldre els problemes infraestructurals fonamentals: l'extensió de preescolar, l'escolarització total i la gratuïtat a l'EGB, un ensenyament professional no discriminatori i una Universitat mínimament científica, continuen essent aspiracions que només es poden resoldre per un canvi democràtic i per un replantejament total de la política educativa, política que necessitarà comptar amb tots els sectors —estudiants, PNN, mestres, pares...— que han anat formulant la seva oposició a la situació actual durant els últims anys. ■

### 3. Canvis i continuïtat en l'estructura del sistema educatiu

L'objectiu d'aquest article col·lectiu és el de comparar els diferents nivells del sistema educatiu abans i després de la llei, per una banda, i el de l'estructura escola pública/privada per una altra.

Hem omès la comparació del nivell universitari, perquè les dificultats d'espai ens han obligat a tocar només els punts que afecten més directament la majoria dels probables lectors.

Aquesta confrontació de nivells es pot fer més a fons en el nivell bàsic, donat

que s'ha arribat ja fins al curs final, però resulta més complex en el cas del BUP i la FP. En el primer cas, els programes han sortit fa molt poc temps i queden moltes coses sense saber en el moment de redactar aquestes línies; per això ens limitem a fer una crítica d'aquests programes. En el segon cas, es disposa d'una perspectiva major, però sempre cal tenir en compte que s'haurà de veure a la pràctica com funcionarà tot això.

#### ALGUNS ASPECTES DE CANVI EN L'ETAPA OBLIGATÒRIA (6-13 ANYS)

per Teresa Rodríguez

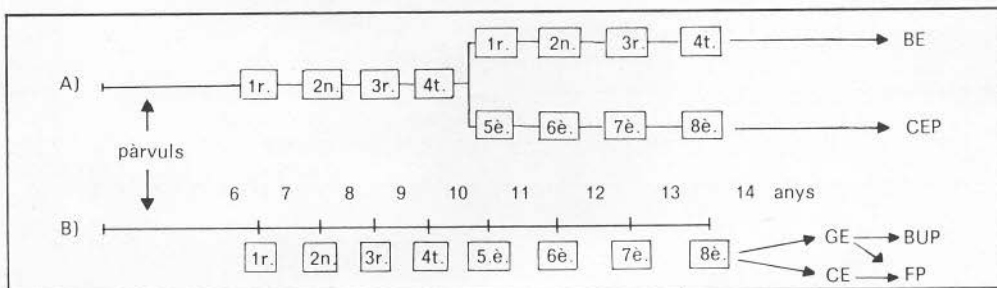
Voldríem fer una aproximació a una anàlisi comparativa per veure els canvis que postula la LGE respecte de l'anterior estructura, en una de les seves etapes, l'EGB, i contrastar amb la pràctica si aquests canvis s'han produït tal i com indica la llei i quines han estat les seves conseqüències.

L'anàlisi es farà des d'una doble òptica:

1. Què és el que ha canviat per a l'alumne.

2. Què és el que ha canviat per a l'ensenyant.

(Aquí no entrem en tot el que això suposava de canvi per a l'escola, ja que aquesta es regeix per la reglamentació del 1967.)





### Estructura A

Ensenyament primari: dels sis als catorze anys. Es cursava a les escoles d'ensenyament primari. Era impartida per mestres.

Ensenyament mitjà: dels deu als catorze anys. Es cursava als instituts d'ensenyament mitjà. Era impartida per llicenciats.

A la base d'aquesta estructura educativa, el tronc comú era tan sols dels quatre primers cursos. L'alumne, en arribar a deu anys, podia seguir l'ensenyament primari fins a completar els vuit cursos d'escolaritat, i obtenir al final el Certificat d'Estudis Primaris, o bé cursar el batxillerat elemental, al qual accedia després d'un examen d'ingrés. El títol que aquí obtenia era molt superior a l'altre, ja que si en acabar l'ensenyament primari volia fer el batxillerat superior, havia de començar pel tercer curs de batxillerat elemental.

### Estructura B

Amb la LGE tots els nens en l'etapa d'EGB (dels sis als catorze anys) seguiran els mateixos plans d'educació.

L'EGB comprèn dues etapes:

a) Primera etapa: 6-10 anys. Els ensenyaments i les activitats tindran un accentuat caràcter globalitzat.

b) Segona etapa: 11-13 anys. Diversificació dels ensenyaments per àrees de coneixement.

En aquesta nova estructura, el tronc comú és dels vuit nivells que comprèn l'etapa. Si l'alumne els supera amb aprofitament, en acabar obtindrà el títol de graduat escolar que li dona opció a BUP o a FP.



Els que no assoleixin el nivell exigint hauran de passar unes proves de maduresa. Si no les superen, obtindran el certificat d'escolaritat, amb el qual només tenen una opció, la FP.

Enfront de les dues estructures educatives cal destacar, pel que fa a les coses que han canviat per a l'alumne:

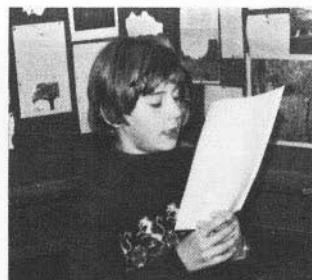
1. El tronc comú obligatori s'ha allargat en quatre anys, la divisió en dues branques no es dona fins al final del procés de l'EGB, a catorze anys. La nova estructura introdueix el principi de gratuïtat en aquesta etapa, però aquest nou element ha quedat solament en principi, ja que a tot tipus d'escola es paga.

Els dos canvis, positius des de tots els punts de vista, semblaven voler-se encaminar a oferir una «igualtat d'oportunitats», però manté la mateixa infraestructura anterior:

Escoles  estatals  privades  subvencionades  no subvencionades  en lloc d'anar cap a la unificació de l'escola

Cursets per a mestres  (per sortir del pas)  En lloc de preocupar-se de programar la formació permanent del mestre

No dotar totes les escoles de les mateixes condicions materials i pedagògiques...



Això fa que, encara que en teoria hi ha un tronc comú per a tots els nens d'una mateixa edat, els resultats que obtenen al final d'aquesta etapa obligatòria siguin molt diversos.

2. Les dues estructures parlen de la importància de l'etapa de preescolar però cap de les dues no la fa obligatòria i gratuïta, amb la qual cosa els nens que tenen possibilitats de cursar-la gaudeixen d'avantatges respecte als altres, pel que fa a ensinistrament i maduresa; cosa que els permetrà de seguir millor l'etapa següent.

3. Substitució dels exàmens que havien de superar tots els nens per passar d'un curs a l'altre (si no l'aproven, repetien curs) pel nou concepte d'avaluació que introdueix l'EGB.

«L'avaluació suposava l'observació i comprovació contínua del progrés escolar. Quan aquest no es produeix, un cop esbrinades les causes, es determinaran les activitats que l'alumne ha de fer per a la seva recuperació (no es podran repetir nivells, sinó tan sols recuperar àrees).»

A la pràctica, com que el sistema de recuperacions no està programat ni organitzat —s'hi afegeix encara les protestes de pares i mestres per l'arbitrarietat de no poder repetir un nivell quan cal—, la promoció d'un nivell a l'altre es converteix, de fet, a aprovar el curs o no. L'única diferència que convé de remarcar és que per repetir un nivell, els pares han de manifestar per escrit la seva conformitat. A segona etapa, una ordre molt recent ha modificat aquest aspecte.

### *Les coses que han canviat per a l'ensenyant*

Per decret del 22 d'agost de 1970, per a l'aplicació de la reforma educativa,

s'estableix que el curs acadèmic 72-73 s'implantaran amb caràcter general de terminats cursos en els diversos nivells educatius, entre els quals el 6è d'EGB, primer de la segona etapa.

Davant d'aquesta situació convé de resoldre els problemes derivats de la implantació progressiva de l'EGB en qüestions tan importants com les relatives a ensenyament, centres, professorat i alumnat.

Respecte a la provisió de professorat que imparteixi l'EGB, la llei diu:

1. «Los maestros de Enseñanza primaria que sean además Licenciados en Filosofía y Letras o Ciencias, tengan aprobados tres cursos en dicha Facultad, posean un título expedido por la Escuela Oficial de Idiomas o equivalente o estuviesen autorizados por la legislación anterior para enseñar una lengua moderna.»

2. «Los maestros que hayan obtenido el título de Maestro de Enseñanza Primaria por el Plan Profesional de 1931 o tengan aprobadas las oposiciones a escuelas anejas a las normales o a poblaciones de diez mil habitantes.»

La promulgació d'aquesta nova reglamentació del professorat comporta canvis que generen problemes.

L'anterior estructura educativa no exigia especialistes a l'escola primària. El títol de mestre servia per impartir qualsevol dels vuit cursos. La distribució dels mestres a cada un anava a criteri de preferències personals o, en última instància, a criteri del director del centre. L'únic «especialista» reconegut era el parvulista.

El batxillerat es cursava als instituts o centres privats reconeguts. Era impartit per llicenciats. L'especialitat li marcava les matèries a donar.



Les coses estaven completament delimitades i clares pel que fa als titulars de mestre o llicenciat.

Amb l'EGB desapareix de mica en mica el batxillerat elemental. Els llicenciats, per tant, impartiran la segona etapa (de 6è. a 8è.).

Els mestres, però, no accepten de quedar relegats a impartir només la primera etapa, i perdre els drets adquirits d'impartir fins a vuitè com havien fet fins llavors.

El conflicte que genera la nova reglamentació entre mestres i llicenciats el resol el MEC arbitrànt la fórmula de «curssets d'especialitat»: «Para impartir la EGB (2ª etapa), será suficiente la posesión del título de Maestro de Enseñanza Primaria y estar realizando o haber sido propuesto para la realización de los cursillos de especialización.» «Los cursillos de especialización tendrán una duración de 400 horas. Cada uno de estos cursillos podrá dividirse en fases y se realizarán preferentemente en horas extraescolares o en periodos no lectivos.»

Als mestres que volien quedar com a mestres a primera etapa, perquè poguessin passar a mestres d'EGB se'ls exigia un curs de reciclatge de seixanta hores.

En realitat molts mestres no han fet cap dels «curssets» (especialitat, reciclatge) perquè no estaven prou programats, perquè s'havien de fer fora de l'horari escolar, sense que aquest temps fos remunerat, i també perquè l'exigència d'inspecció no semblava tan manifesta com als primers temps.

La cosa es resol a la pràctica de la següent manera:

(Farem diferència entre escola estatal i privada, ja que la reglamentació de l'ensenyant que pertany a un tipus d'escola o l'altre és completament diferent.)

#### a) Escoles estatals

Si l'escola té llicenciats o especialistes en les diferents àrees (Filologia, Matemàtica, Ciències de la Naturalesa o Ciències Socials), aquests tenen dret a reclamar les àrees de la segona etapa. En molts de casos, però, ja estan ocupades per mestres amb més antiguitat al centre que no volen deixar el lloc que ocupaven. Aleshores és el director qui destina els ensenyants del centre al lloc que han d'ocupar, tenint en compte o no la seva especialització.

Si l'escola no té llicenciats o especialistes, els mestres ocupen la primera i la segona etapa sense distinció.

¿On és, per tant, l'especialització de la segona etapa per àrees de coneixement?

#### b) Escoles privades

subvencionades  
no subvencionades

El que cal tenir en compte com a principal factor de canvi són els salaris, i així tenim que la situació no és la mateixa per al personal dels centres subvencionats que per al personal dels no-subvencionats.

Els primers «percebran com a retribució per tots els conceptes la quantitat que assigni el Ministeri d'Educació i Ciència per a aquesta finalitat» (art. 51). D'altra banda, quan al centre li és retirada la subvenció, l'ensenyant no conserva els drets adquirits durant la seva estada en aquesta mena de centre.

Per a la resta de professorat de l'escola privada no subvencionada, les retribucions vénen marcades per l'Ordenança Laboral:

Professorat	Ordre 1970	Norma Oblig. 1974	Ordenança 1974	Augment brut	Augment cost vida	Augment net
Preescolar	6 400	9 280	12 600	96,8 %	42,2 %	54,6 %
EGB 1.ª etapa	6 400	9 280	12 600	96,8 %	42,2 %	54,6 %
EGB 2.ª etapa (antic batx. elem.)	2 150 h/m	9 860 h/m	12 600 (1 924 h/m)	-10,5 %	42,2 %	-52,7 %
Batx. sup. i COU	2 150 h/m	3 016 h/m	18 000 (2 769 h/m)			

Amb la nova ordenança, equiparant els mestres i llicenciats, rebaixen els segons en lloc d'apujar els primers; aquesta mesura suposa un evident retrocés en les retribucions dels llicenciats.

Aquesta equiparació salarial entre mestres i llicenciats fa que a l'hora de buscar feina es trobin amb les mateixes condicions de possibilitat, ja que abans, com que el mestre cobrava més barat, era

preferit al llicenciat. És, però, una mesura del tot injusta, ja que si mestres i llicenciats imparteixen els ensenyaments que corresponien abans al batxillerat elemental, avui segona etapa d'EGB, han de ser equiparats a la categoria salarial dels que imparteixen el batxillerat superior com estaven abans, ja que continuen fent la mateixa funció. ¿O es considera el nivell d'aquests ensenyaments inferior?

\* \* \*

## PER FI ELS PROGRAMES DEL BUP!

*per la Comissió del BUP del Col·legi de Llicenciats*

Tot just un mes abans d'acabar el curs han estat publicats per fi els programes del BUP.

Malgrat haver estat llargs els anys de què han disposat les distintes comissions formades amb aquesta finalitat pel MEC (s'hi treballa des del 1970), la improvisació hi ressalta.

Les reunions convocades pel Ministeri a començament de curs per presentar els programes a un nombre reduïdíssim de

catedràtics nomenats a dit des de Madrid han significat no tenir en compte el dret dels ensenyants a participar democràticament en l'elaboració dels plans d'estudis.

També es pot qualificar de desdeny el paper que es fa jugar als centres pilot, l'activitat dels quals no té cap repercussió en els programes oficials.

Els programes de BUP tenen un defecte de base. Han estat realitzats sense un



estudi previ dels nivells assolits al 8è. d'EGB. Si a més a més considerem l'heterogeneïtat en els resultats, podríem concloure que el primer curs de BUP hauria de ser sobretot un curs d'homogeneïtzació i d'instrumentació de l'alumne. Això no obstant, ens trobem amb un primer curs sobrecarregat d'assignatures fins al punt que sobrepassa l'horari oficial.

Una altra constatació que cal fer és la contradicció que hi ha entre el contingut dels programes i la metodologia proposada pel Ministeri.

S'assenyala al programa de Ciències Naturals: «L'estudi d'aquesta matèria només es pot basar en l'aplicació rigorosa dels mètodes científics d'observació i d'experimentació, intentant d'aconseguir que l'alumne arribi a les seves pròpies conclusions.»

¿Podem pensar que un programa de disset temes amplíssims es pot realitzar amb aquesta metodologia? El mètode d'ensenyament de les ciències que el Ministeri assenyala ens sembla molt correcte. A d'altres països s'aplica amb resultats molt satisfactoris, però es treballen quatre o cinc temes durant un curs, i amb condicions materials per a la realització (aules i laboratoris adequats, es paguen als professors les hores de preparació de treballs pràctics, no hi ha la divisió entre classes teòriques i pràctiques, etc.).

Aquest exemple pot servir per il·lustrar el fet que els nous programes de BUP estan elaborats amb els criteris tradicionals (contingut enciclopèdic, nivell abstracte...), sense fer cas dels nous corrents pedagògics i de la nova situació amb què els alumnes arribaran al primer de BUP. Les orientacions metodològiques que els acompanyen són tan sols un ornament de tall europeïsta, totalment deslliçades de la realitat.



Els dos eixos del BUP són la llengua i la matemàtica. Amb això es posa novament de manifest la desvinculació amb els corrents actuals que tendeixen a reforçar les matèries més empíriques (ciències naturals i socials) i a partir d'aquí anar incorporant els instruments conceptuals i d'expressió (llengua, matemàtica...).

L'estudi de la llengua es planteja de forma teòrica i gramatical, amb la qual cosa difícilment s'aconseguirà de motivar l'interès dels alumnes per una cosa que podria donar peu a un estudi molt més viu i enriquidor.

Als programes de segon i de tercer (literatura), tot i que contenen un element positiu, la importància que s'hi dona a l'anàlisi del text i a la lectura són excessivament amplis (des de l'Edat Mitjana fins a l'actualitat). Això obliga que l'estudi sigui superficial. D'altra banda, motivaria molt més l'alumne el fet de començar pels temes que li són més pròxims, amb la qual cosa podria apreciar el valor del fet literari immers en el seu moment històric.

La conservació de l'estructura tradicional del programa de matemàtiques és una prova palpable de la falta de reflexió i d'enfocament didàctic dels nous programes. S'ha desapropiat l'oportunitat de donar un enfocament nou a una matèria que representa per als alumnes i els professors un obstacle seriós de la manera com s'imparteix actualment.

El primer curs de matemàtiques es caracteritza per una gran dispersió de matèries (combinatòria, probabilitat, nombres reals, radicals, polinomis, equacions i inequacions, progressions) i pel pes que tenen els temes que incideixen en la utilització d'automatismes de càlcul.

El segon i tercer curs queden orientats cap a temes més teòrics.

La física i la química, matèries de co-





neixement importantíssimes dins la vida moderna, han estat notablement reduïdes respecte al programa anterior (només hi ha un curs obligatori i conjunt de física i química).

Suprimint la química del primer curs s'obstaculitza l'ensenyament de les ciències naturals, on molts dels temes estan basats en coneixements químics que l'alumne no haurà rebut encara. Això demostra que la programació realitzada s'ha fet de forma aïllada i inconnexa.

L'acumulació en un sol curs de les bases de la física i de la química suposen una gran dificultat, per la complexitat i densitat de les matèries que engloben.

Encara que resulta evident la necessitat d'una reflexió crítica dels nous programes del BUP, com a punt de partida la comissió d'història planteja aquí alguns aspectes remarcables.

En els programes d'història i de geografia del BUP apareix clarament l'intent d'actualitzar l'enfoc d'aquestes matèries: enfront de la història essencialment política i de la geografia descriptiva en què tradicionalment consistien els programes d'ensenyament mitjà, ara es pretén d'introduir unes ciències socials que integrin totes les disciplines necessàries a l'anàlisi global de la societat.

Tot i que considerem que aquests plantejaments suposen un avanç respecte al batxillerat antic, és indubtable que la seva concreció actual ofereix diversos problemes. Un dels quals és la falta de preparació adequada dels professors que hauran d'impartir aquests ensenyaments; per exemple ¿quantes assignatures hi ha en l'especialitat d'història i geografia que es refereixin a l'estudi de la societat actual? I, amb tot, al món contemporani se li concedeix una gran importància en aquests programes.

Un altre dels problemes és que el des-

enrotllament real dels programes no sempre respon a aquests intents globalitzadors i modernitzants. Vegem, per exemple, el programa d'història de primer de BUP (història de les civilitzacions), en el qual cada un dels períodes de la història de la humanitat es caracteritza per criteris diferents, en un cas econòmics, en un altre ideològics, etc., sense cap mena de sistematització.

Finalment, com és inevitable, en aquests programes es reflecteix la ideologia dels qui els han elaborat; per exemple, és molt patent l'europeucentrisme subjacent.

Aquests apunts poden servir com a exemple dels defectes més característics dels nous programes.

Cal considerar globalment els dos problemes fonamentals que afecten per un igual totes les matèries.

El primer és el caràcter eminentment teòric dels programes, cosa que posa en dubte el caràcter polivalent del BUP. Està enfocat clarament a la preparació d'estudiants per a la universitat, i amb això perd el significat de batxillerat com a instrument de formació, i es converteix en etapa merament transitòria.

Les matèries —introduïdes forçada-ment— d'ensenyament tècnic professional continuen essent una incògnita.

L'altre problema és el professorat.

A tots els països avançats, quan es vol dur a terme una reforma de l'ensenyament, es comença preparant el subjecte actiu d'aquesta reforma: l'ensenyant. Això no obstant, al nostre país ens trobem que quatre mesos abans de començar el nou curs i amb les vacances d'estiu per entremig, encara no s'han rebut orientacions de cap mena sobre la forma que s'implantarà el BUP i s'ignora si el Ministeri prendrà alguna iniciativa per preparar el professorat que l'haurà d'impartir.

## UNA FORMACIÓ PROFESSIONAL «NOVA»?

per Joan Eugeni Sánchez

No resulta fàcil comparar la formació professional d'abans de la Llei General d'Educació amb la de després. D'una banda, ens atreviríem a dir que, a pesar que no és la parcel·la més tractada en la Llei, és la que, al costat de l'EGB, ha sofert un canvi més gran dins el sistema educatiu, sobretot en la nova funció ideològica que li ha estat assignada.

A més, sempre és difícil de comparar una «realitat» amb unes propostes que no han estat encara contrastades amb la realitat. Si a això afegim que, a poquíssims mesos vista, només hi ha definits aspectes fragmentaris sense que siguin clars els objectius globals, fa que el marge de risc en la comparació sigui molt gran. Ens hem de moure, doncs, en el terreny quasi de l'especulació a partir d'interpretacions molt personals. Tenim massa variables per tan poques equacions.

Un primer aspecte a comparar el situarem en l'estructura per cursos i en l'edat en què s'han de desenrotllar aquests estudis (v. esquema pàg. 25).

Considerat en l'aspecte global, l'edat i la duració d'aquests estudis apareixen formalment com a idèntics: un total de cinc anys entre els catorze i els divuit, ambdós inclosos. Però si ens fixem en l'estructuració interna, «el aprendizaje», més conegut com a «oficialia», de tres anys de durada, és substituït per la FP de 1r. grau, reduïda a dos anys. Fruit de les indecisions que envolten aquest nivell i de les pressions a què està sotmès, en el lapse entre la Llei (1970) i el Decret d'Ordenació de la FP (1974), es va introduir una subdivisió dins de la FP de 2n. grau: una primera, la que podríem

denominar *normal*, ja que és l'establerta per la Llei. Tindrà una durada de dos anys (els disset i divuit) previ la recuperació d'un curs *d'accés*, en el qual es posa l'èmfasi en les matèries científiques, i es deixa de banda les tècnico-pràctiques; la segona, invent posterior atribuït a l'etapa del director general de FP, Sancho Rog, encara que va veure la llum posteriorment, evita el curs d'accés i vota el nom de *enseñanzas especializadas*, preveu el pas, sense solució de continuïtat des del primer grau; així, doncs, entre els setze i els divuit anys. En el terreny de la hipòtesi, i a partir dels rumors, de l'*espíritu* de la Llei i d'una certa dosi d'anàlisi del conjunt, preveiem que aquesta modificació pot tenir conseqüències pràctiques de més importància del que a primera vista podem pensar: pot ser un bon sistema per arribar a establir dos nivells de FP 2. L'un al servei de la FP controlada pels grups actuals i amb mentalitat practicista, l'altre en mans del MEC, amb una càrrega de «tecnificació» i de «modernitat» que proporcionin una imatge atractiva que canalitzin després del BUP i abans del COU un bon nombre d'alumnes.

Un altre aspecte diferencial que l'estructura formal ens amaga és el de l'edat real dels antics alumnes de FP. Al país català els alumnes de catorze i quinze anys eren escassos a oficialia, ja que eren fonamentalment treballadors els que anaven a cursar aquests estudis, en general a partir dels setze anys. Encara que caldrà veure com anirà tot, està legislat que la nova FP sigui obligatòria als catorze i quinze anys. Obligatòria i gratuïta.

Acabem d'assenyalar dos dels aspectes

Llei Orgànica de Formació Professional Industrial (20-VII-55):

14	15	16	17	18
APRENDIZAJE (OFICIALÍA)			MAESTRÍA	

Llei General d'Educació:

14	15	16	17	18
FP 1r. Grado	Acceso FP 1 a FP 2		FP 2.º Grado	
	FP Especializada 2.º Grado			

més tractats. Si abans eren unes ensenyances opcionals, ara són obligatòries per a tots aquells que no puguin o no vulguin fer el BUP.

Cal matissar que amb les darreres normes que van apareixent no és gaire clar si el que és obligatori és la FP per al qui no fa BUP o és obligatori estar escolaritzat fins als quinze anys. En el fons potser això no té cap importància.

Gratuïtat. Fins ara als alumnes de centres no estatals els costava més un curs de FP que a un universitari un dels seus —irònica contradicció. D'ara endavant, *Lex dixit*, el primer grau, o potser els catorze i quinze anys, ha de ser gratuït. Del segon, que sapiguem, no n'ha parlat ningú.

En aquests aspectes, el segon grau no es diferencia de l'antiga mestria: opcionalitat d'elecció, indiferència d'edat de cursar-ho i sense compromís de gratuïtat.

L'obligatorietat ha portat com a conseqüència la transformació de la Formació Professional Industrial en una Formació Professional que englobi tota l'activitat econòmica i es potenciï la participació femenina, ni que sigui a través de la creació d'especialitats com la de «Enseñanza de Hogar».

Aparentment s'ha donat una certa disminució en el grau de subdivisió d'especialització de cada especialitat. Per a la nostra àrea geogràfica, el canvi d'edat de començament i el tipus de motivació en l'alumnat fan desaparèixer aquesta aparença i, creiem, l'agreuja.

Fins ara, una gran majoria d'alumnes elegien els estudis com a mitjà de promoció social individual, més per poder canviar d'ofici i ocupació que no pas per avançar en el camí de la professió en què estaven. Això donava unes motivacions concretes i uns objectius determinats a l'alumnat, i li procuraven uns elements d'elecció d'especialitat concrets. En la teòrica situació que comença, aquesta elecció ha de fer-se als 13-14 anys, després de l'EGB, en un medi geogràfic condicionat, dins d'unes classes socials concretes, amb una oferta limitada d'especialitats en les escoles de la zona, ... en aquesta situació, parlar de llibertat d'elecció, apel·lar a la vocació, repenjar-se en l'orientació professional com a tècnica d'elecció, etc., no creiem que tingui cap justificació científica, encara que encaixi en la norma —social— vigent. Per això, haver d'elegir entre cinquanta-dues especialitats, de moment perquè amb una mica de sort aquesta xifra creixerà en els propers cursos, en aquestes condicions no creiem que representi cap avanç.

Què s'espera de la Formació Professional? ¿Representa un factor de modernitat i de racionalitat dins l'evolució del capitalisme hispànic? Si l'antiga Formació Professional representava l'aprenentatge *d'oficis* a l'estil del primer capitalisme, i aquest plantejament semblava superat per la realitat —no és d'estranyar per aquest fet la subutilització que se'n feia, d'aquests estudis—, els nous programes de FP 1 que són els únics que han vist la llum pública no semblen



replantejar-se aquests estudis, sinó que reproduïxen —en alguns casos empitjant-los— els antics. Fet possible si pensem que són els antics professors els que els han establert. De passada, s'ignora olímpicament la nova procedència dels alumnes amb el fet d'haver cursat vuit anys d'EGB. Més aviat sembla que hagin estat factors externs a la mateixa Formació Professional —contracció del mercat de treball, sobrevaloració de la formació generalitzada com a instrument d'augment del creixement econòmic, massificació (?) de la universitat— els que van portar a aquesta situació. Això, d'altra banda, no deixa de ser també racional dins el sistema, però des d'un altre punt al que normalment es mira.

Per acabar aquest breu esbós de com-

paració entre les formacions professionals, voldriem insistir en el canvi de l'alumnat —edat més baixa, obligatorietat, potenciació ideològica de les sortides «universitàries» que —segons se'ls diu— tenen a l'abast de la mà a través de la Formació Professional, etc.— que portarà a unes majors dificultats pedagògiques per al professorat d'aquest nivell si aquest professorat és conscient del seu paper *educatiu* amb adolescents de catorze i quinze anys i no es deixa arrossegar per l'onada d'ensinistrament al servei del sistema productiu, ni cau en el parany de pensar que unes quantes assignatures humanístiques aïllades —i segurament en molts casos marginals per marginades— són suficients per a una *educació real*.

\* \* \*

## CONSTRUCCIONS ESCOLARS I SUBVENCIONS A L'ESCOLA PRIVADA

*per Josep M. Masjuan*

Un dels aspectes en què més s'ha notat la diferència entre la primera programació de la Llei d'Educació i la seva posterior aplicació ha estat justament el de la política de l'Estat amb relació a l'escola privada. Amb tota probabilitat hi ha hagut dos factors determinants dels canvis soferts i de la seva relació amb la política de construccions escolars; per un cantó, la manca de recursos públics per finançar la reforma, i per un altre, la influència decisiva dels grups de pressió que tradicionalment han comptat en l'estructura educativa de postguerra.

Les dades que hem pogut analitzar corresponents al curs 1974-75, i referides exclusivament a Barcelona, ciutat i província, ens han mostrat pel que fa referència a les subvencions a la totalitat —ja que no disposem encara de dades fiables respecte de les escoles subvencionades en un 50 %—, que les tendències apuntades l'any anterior no han sofert cap mena de canvi.

Com a conseqüència de les condicions que s'exigeixen per acudir a les subvencions, les escoles de l'Església han estat les que més s'han beneficiat d'aquesta política; aproximadament han rebut sub-

venció 3,5 vegades més que les escoles privades no religioses de Barcelona-ciutat i el doble que les escoles privades de la resta de la província.

Les conclusions que nosaltres mateixos formulàrem l'any anterior, quan analitzàrem detalladament el problema, pensem que no han perdut cap mena de valor.<sup>1</sup>

Voldríem limitar aquest article només a un dels aspectes del problema, el que fa referència a les construccions escolars i al ritme d'aquestes per a eixugar els dèficits existents. No podem pas fer un examen minuciós del problema, ja que les dades disponibles són escasses.

En primer lloc cal recordar una vegada més la ja tristament famosa disposició addicional segona, punt tercer, de la Llei d'Educació, en la qual es diu: «El Gobierno atenderà preferentment a la EGB y Formación profesional de primer grado, para cubrir los puestos escolares gratuitos en los centros estatales.» Què n'ha quedat, d'aquest articulat?

### 1. Les construccions escolars en el conjunt de l'Estat

Una primera dada simptomàtica és que el pressupost del MEC destinat a inversions no ha sofert variació en els tres darrers anys, més ben dit ha crescut una mica en pessetes corrents, que vol dir que en termes reals, donada la inflació existent, el decreixement ha estat considerable; 18 337 milions el 1973, 18 134 milions el 1974 i 17 888 milions el 1975; en canvi, les partides de personal i

de subvencions s'han incrementat substancialment.<sup>2,3</sup> Entre el 1973 i el 1974, el decreixement de les inversions afectava directament les que corresponien a l'EGB. (No disposem de les dades pel 1975.)

Una persona autoritzada del mateix ministeri, el senyor Julio Seage, director de «Revista de Educación», editada per la Secretaria General Tècnica, del MEC, ens ho explica prou clarament en un article de la revista.

En un moment determinat, l'article ens parla de l'increment «espectacular» de construccions escolars dut a terme en el I, II i dos primers anys del III Planes de Desarrollo, i a partir d'aquí ens diu:

«A pesar de este incremento, el déficit real de puestos escolares de Educación General Básica a finales de 1972 era de 1 264 047, entendiendo por tales los alumnos no matriculados, los de escuelas unitarias y mixtas, los puestos en edificios en malas condiciones y los matriculados en el Bachillerato a extinguir. Por otra parte como se pone de relieve en los cuadros y gráficos citados anteriormente [vegeu el gràfic següent] la construcción de puestos en educación General Básica comienza a declinar a partir de 1971, y la del Bachillerato desde 1969, si bien en este último caso no tiene tanta importancia porque con la nueva estructura educativa disminuyó la demanda.

»De todos modos, esta disminución en la construcción de puestos pone de relieve un hecho más grave: *la insuficiencia del presupuesto de gastos corrientes que ha de ser financiado, cada año en*

1. O. JANER, J. M. MASJUAN, J. VIVES, *Enseñamiento gratuito?*, Nova Terra, Barcelona, 1974.

2. C. ALVAREZ DE TOLEDO, *La educación ese tormento*, «Actualidad económica», número 817, 10-11-1973.

3. «Mundo Diario», 21-3-1975.

mayor proporción, a costa del presupuesto de inversiones. Esta disminución de los gastos de inversión se traduce, lógicamente, en una disminución de los puestos escolares construidos.»

El dèficit escolar reconegut pel Ministeri mateix no sembla que hagi variat substancialment el 1975. El senyor Luis Bonhome Sanz, director general de Programación e Inversiones, en la roda de premsa del 20 de març de 1975, reconeixia que encara hi ha «més d'un milió de nens mal escolaritzats» en l'EGB.<sup>5</sup> No sabem què entenia en aquest cas com a alumnes mal escolaritzats; observeu que en la cita anterior del senyor Seage no es parlava dels alumnes que estan en aules de més de quaranta. (Això acceptant la xifra de quaranta com a pretesament bona...!)

Un senzill càlcul, no gens precís, sense tenir en compte moviments migratoris, ni el dèficit funcional abans esmentat, ens fa adonar que suposat que es seguís el ritme de construccions del 1973 —aspecte que podem posar en dubte donat el creixement real de les despeses d'inversió— just arribaríem al 1980 amb tots els nens escolaritzats a quaranta per aula...

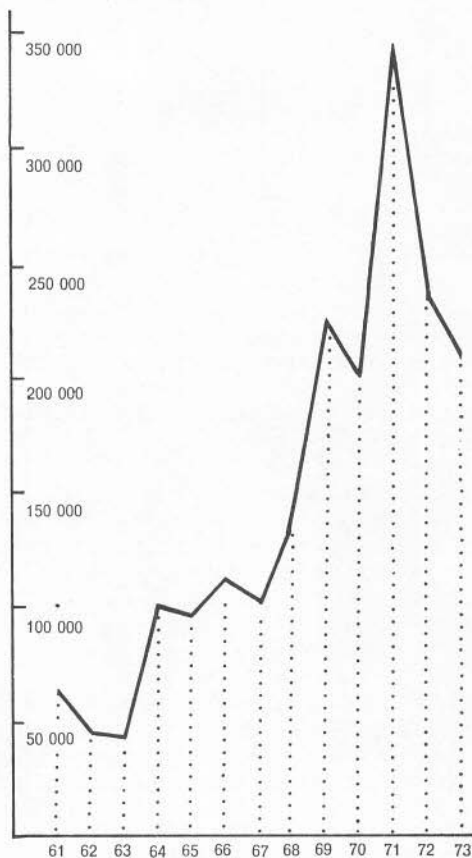
Ja ho deia el senyor Bonhome, que en quatre anys s'haurien de crear més de 3 milions de places escolars... —es referia a tots els nivells. Si no canvien molt els pressupostos em sembla que molts bons homes tenen mala peça al teler...!

## 2. Les construccions escolars a Barcelona

Les construccions fins ara previstes a

4. J. SEAGE, *La administración de las construcciones escolares en España*, «Revista de Educación», julio-octubre 1974, 159-160.

5. «Mundo Diario», 21-3-75.



Font: «Libro Blanco y Memoria Planes».

la capital només cobreixen prop d'una quarta part de les necessitats estimades pel mateix ajuntament. (Aquestes necessitats tenen en compte la supressió d'escales deficientes.) D'aquestes necessitats només un 15% havien estat realitzades l'any passat. Enguany s'han inaugurat alguns grups escolars, però en tot cas significa només que ens anem aproximant a poc a poc a la cota de la quarta part abans esmentada.<sup>6</sup>

A l'inici d'aquests cursos fonts oficials donaven compte que de les cent cinquanta-cinc escoles del Pla d'Urgència de

6. *Ensenyament gratuït?*, op. cit., 80.



Barcelona i província que s'havia d'inaugurar el setembre del 1973, amb un any de retard en començaven a funcionar noranta-set. En aquest moment ja en funcionen algunes més, encara que segons els informes recollits, les condicions materials i pedagògiques d'algunes, almenys en el moment d'iniciar el funcionament, eren molt deficientes.<sup>7</sup> Tant les condicions pedagògiques com les materials són molt difícils de solucionar!

7. Associació d'Antics Alumnes de la Normal, *Escuelas del Plan de Urgencia*, «Boletín de la Asociación», novembre 1974, 8 i ss.

Cal remarcar que hi ha un altre pla d'Urgència, aprovat el 1974, de seixanta-set escoles per a la província de Barcelona (cap de les quals no correspon a Barcelona-ciutat).

Com ja s'apuntava en acabar l'apartat anterior, a tota aquesta problemàtica de l'EGB, convé afegir-hi l'obligatorietat de l'ensenyament fins als setze anys, ja sigui al BUP, ja sigui a la Formació Professional de primer grau.

Mentrestant a Barcelona hi cauen bastants milions per subvencionar parcialment l'escola privada...

L'espai s'acaba i les revistes són estrictes en això. No sé si és correcte acabar un article «seriós» amb una anèdota personal, però deixeu-m'ho fer: un hom té familiars de condició social «arregladeta», i un bon dia els va arribar una «bona nova» —el terme és usat amb precisió...!: «A partir d'ara l'ensenyament dels vostres fillets costarà la meitat.» Aquests familiars m'ho comentaren amb molta alegria, com és natural; i jo entre mi pensava: «Vols dir que això és tan natural...!» ■

## 4. Aproximació als problemes dels ensenyants (1970-75)

per Biel Dalmau

Primer que tot cal dir que la història de l'ensenyament i dels ensenyants d'aquest període, que aquest número de la revista intenta presentar, està per fer, o bé no està publicada.

El present article està basat en els papers, opuscles i documents als quals he tingut accés —que el mateix moviment d'ensenyants ha anat produint al llarg del període. A part d'això, la limitada extensió que ha de tenir, només permet una visió de conjunt, prescindint de tota mena de detalls.

Els ensenyants de Catalunya i de la resta de l'Estat espanyol van sofrir després de les experiències republicana (1931) i revolucionària (1936-39), acabades amb la liquidació de les institucions polítiques, sindicals i pedagògiques i amb la desaparició física, exili o depuració de gran part del professorat, un procés de regressió i de degradació material i moral de la seva funció, que només una transformació radical del sistema d'ensenyament vigent des del 1939 fins ara en un altra al servei del poble, presidit per una orientació democràtica i progressista, podrà revaloritzar.

Aquests primers anys de la postguerra trenquen el procés de transformació de l'ensenyament en un servei públic gestionat directament per l'Estat i es reinstauren les oposicions com a únic procediment d'accés als llocs de treball dels centres estatals. Per altra part, ensenyants i escoles depenen de diferents legislacions administratives, laborals i sindicals.

A les oposicions hi competeixen aspirants de tot el territori peninsular. Els resultats d'aquesta política, unida als

baixos salaris, és que, a Catalunya, del 60 al 70 % dels mestres estatals no procedeixen del propi país i no tenen cap preparació específica sobre la realitat catalana. S'imposen també uns programes oficials d'ensenyament uniformes, que ignoren i mistifiquen les diferents realitats nacionals i socials i imposen una sola llengua i cultura espanyoles com a vehicle d'expressió i aprenentatge.

La Llei Villar,<sup>1</sup> que intentava, per una part, l'adequació i conformació del sistema educatiu a un capitalisme en procés d'expansió, i per l'altra, afrontar les creixents reivindicacions populars en demanda de més i millor ensenyament, ha obert una profunda crisi a l'ensenyament, ha aguditzat les contradiccions ja existents i ha fet cada dia més difícil el funcionament «normal» d'aquest aparell.

La crisi es dona en graus diferents segons els sectors i en relació amb el grau d'organització i de lluita assolits pels ensenyants i per la població en general.

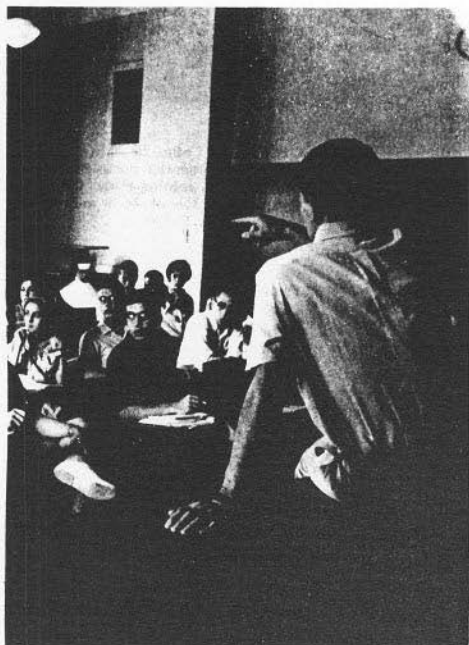
Intentaré repassar la situació actual dels problemes dels ensenyants, subratllant el que és comú a tots.

El sistema de retribució imposa a la gran majoria d'ells una vida en l'estretor econòmica o en la pluriocupació. És, a més, un sistema injust, perquè estableix diferències desmesurades entre la retribució de reduïdes minories de privilegiats i la de la gran majoria,<sup>2</sup> i també

1. Vegeu els articles de l'Equip d'Estudis i d'Eliseo Aja que sobre aquest tema és públics en aquest mateix número.

2. Vegeu l'article de Joan GAY, *Los trabajadores de la enseñanza*, a «Cuadernos de





perquè no practica el principi que, com a mínim, un mateix tipus de treball pot i cal que tingui la mateixa retribució.

El principi vigent de remunerar per la titulació es basa en la idea que s'està pagant no un treball, sinó els interessos dels diners que va costar a la societat donar el títol a un mestre, o a un llicenciat, o a un catedràtic. És un principi que considera les persones, en aquest cas els ensenyants, com a mercaderies, i la ciència i l'educació, com a capital invertit en aquestes mercaderies.

La situació sindical, jurídica i política dels ensenyants és de les pitjors i més retrògrades de la societat espanyola. La major part d'ells no tan sols estan privats d'una sindicació genuïna, sinó que es troben mancats fins i tot dels serveis de seguretat social existents.

Les condicions jurídiques de l'exercici de l'ensenyament fan que la gran majoria treballin en condicions d'instabilitat en la feina.

Quant a les condicions polítiques, el sistema educatiu no és cap excepció en la societat, no reconeix tampoc les llibertats civils i polítiques formals que la humanitat coneix des de fa segles: les llibertats d'expressió amb informació pública, reunió, associació i vaga.

Fetes aquestes remarques de caràcter general, intentaré presentar, breument, la situació dels ensenyants de cada sector:

La universitat és el sector on la crisi està més avançada, a causa de múltiples factors: existència d'un moviment estudiantil de fa molts anys, la inadequació del model tradicional d'ensenyant universitari a les necessitats d'un alumnat en progressió creixent i, sobretot, la mateixa crisi ideològica del règim. A nivell de professorat la transformació ha estat radical a causa de l'extraordinari augment del professorat no numerari, que en moltes universitats representa més del 80 %. El seu pes en la docència universitària és decisiu, la qual cosa no passava abans amb els professors ajudants, tant pel seu nombre com per la seva funció secundària en la docència. Aquest fet ha obligat a cedir llocs claus a persones d'ideologia democràtica i ha deixat sense possibilitats de maniobra els adeptes de la política vigent. A la Universitat de Barcelona, gran part dels PNN d'avui van ser figures destacades del Sindicat Democràtic d'Estudiants.

Els PNN han portat una lluita continuada a la Universitat, iniciada sobre unes bases reivindicatives (estabilitat en la feina, contractació laboral per tant, augment de salaris, etc.), la qual ha desembocat amb gran rapidesa en la necessitat d'un canvi en tots els aspectes del funcionament universitari, participació democràtica, autonomia.

El moviment de PNN d'Universitat s'ha accelerat a partir de l'any 72, amb

Pedagogia», núm. 4, abril 1975, on es descriu amb detall les diferents categories i relacions laborals dels ensenyants.

l'augment de la degradació de la vida universitària i el fracàs per part del règim de reconstruir una universitat sobre una base reformista, utilitzant l'immobilisme i la repressió com a principal política.

A diferència d'altres vegades, en aquest moment els objectius de canvi democràtic a la Universitat són assumits per sectors més amplis que l'avantguarda dels PNN. Molts catedràtics hi participen i el moviment arrossega fins i tot vice-rectors. El manifest de Bellaterra i el claustre de l'Autònoma han reflectit la convergència entre la majoria dels estudiants, professors no numeraris i catedràtics.

Als instituts, l'aplicació de la Nova Llei ha significat sobretot la reducció dels llocs de treball per al professorat no numerari. A Barcelona ciutat, des del 1968 no s'ha construït cap institut nou. La reducció del nombre de cursos del batxillerat, de molts cursos nocturns i de les filials, ha contribuït a augmentar aquest factor.

No s'ha produït encara als instituts una crisi de funcionament semblant a la de la Universitat. El moviment i les lluites dels PNN d'Institut, que representen aproximadament la meitat del professorat d'aquest sector en el conjunt de l'Estat espanyol, amb diverses proporcions segons els llocs, s'han basat en l'estabilitat en el treball (contratació laboral), augment de salaris i participació democràtica en la gestió dels centres. Aquest moviment ha estat molt més reprimit que els altres per l'estructura jeràrquica i autoritària tradicionals dels instituts, on s'ha fet jugar als directores un paper reaccionari. Els darrers anys, molts directores actuen positivament en el moviment. Les dificultats de fer confluïr aquest moviment amb els batxillers, amb els pares i amb la població, per culpa



d'un cert corporativisme i per la dificultat de plantejar-se objectius comuns de canvi, han contribuït a l'aïllament de la seva lluita. La protesta recent de 80 professors numeraris motivada en principi per l'obertura d'expedients a alguns catedràtics d'institut i les tensions que hi ha amb el ministeri amb la implantació del BUP poden donar noves perspectives al moviment.

Al sector privat de l'ensenyament mitjà, amb un nivell de lluita inferior, ha sofert també un procés de regressió amb la publicació de la darrera Ordenança Laboral, contestada per tots els Col·legis de Llicenciats del país i que en molts aspectes significa un retrocés en relació amb l'anterior.

Quant al professorat de Formació Professional, que és el menys nombrós, existeix segons Jordi Vives<sup>3</sup> una situació latent conflictiva però que es troba mediatitzada, ja que la docència en aquest sector és una activitat secundària per a la majoria del professorat.

Els mestres de l'escola estatal i privada no gaudeixen pas d'una situació més òptima.

3. Vegeu l'article de Jordi VIVES, *El profesor de Formación Profesional, ese desconocido*, a «Cuadernos de Pedagogía», núm. 4, pp. 33-49, Nova Terra, Barcelona, 1974.

Donada la importància quantitativa i qualitativa dels ensenyants d'aquesta etapa d'ensenyament obligatori, que inclou també tot el preescolar, crec que val la pena fer un breu incís sobre la situació dels mestres als anys 60-70.

El cos de mestres estatals ha estat un dels cossos de funcionaris pitjor pagat per l'actual administració. La importància i el pes del factor ideològic, la vocació i la transcendència de la seva missió junt amb una forta repressió (lleis de funcionaris) han retardat un moviment general.

Durant el curs 67-68, entre els ensenyants de Barcelona —en principi grups reduïts de la privada— hi ha els primers nuclis del que serà després Comissions de Mestres i Llicenciats. Aquest fet té relació amb el creixent volum d'altres moviments socials (moviment obrer, de ciutat, de barris i de pobles).

L'existència prèvia d'un ampli moviment de renovació pedagògica amb una forta consistència professional i social entre molts ensenyants, ajuda al naixement d'aquestes comissions.

El curs 1968-69 hi ha una radicalització d'aquestes comissions a causa, entre d'altres factors, del fracàs en la presència i actuació als sindicats del nucli inicial. La lluita aleshores es planteja en el terreny ideològic i avantguardista.

Un grup de mestres estatals, i per interessos diversos, creen l'Associació d'Antics Alumnes de la Normal, que avui, a causa del procés de democratització que ha experimentat, té gran importància per al moviment d'estatals i de privada.

A partir dels 70 els conflictes es multipliquen i s'acceleren. La lentitud de l'aplicació de la Nova Llei, que prometia gratuïtat i democratització de l'ensenyament, i el descontentament general dels ensenyants a causa de l'empitjorament de la seva situació laboral són els prin-

cipals motius que impulsen el moviment.

El 14 de febrer de 1972 es produeix la primera repulsa massiva a nivell de tot l'Estat espanyol en contra de l'aplicació de la nova llei, que intentava imposar el numerus clausus a la Universitat.

L'any següent s'inicia la gran vaga dels mestres estatals, que és la primera que es produeix entre els funcionaris des del 1939.

Els motius de la vaga són clarament reivindicatius, produïts per una discriminació en l'aplicació dels incentius «de cuerpo» als mestres i als directors, però té un ressò popular extraordinari i unes conseqüències de cara als altres sectors d'ensenyament també importants.<sup>4</sup>

Per altra part, els mestres del sector privat es feren solidaris del moviment dels estatals que plantegen les seves reivindicacions. L'augment de sou dels estatals provoca una situació límit, ja que situa els ensenyants de la privada a menys de la meitat dels ingressos dels estatals propietaris. La mobilització es realitza entorn del conveni i es demana: equiparació de salaris amb els estatals, gratuïtat de l'ensenyament, estabilitat en el treball (article 103 de la Llei del Treball), supressió dels certificats de bona conducta i llibertats bàsiques. Les reivindicacions dels mestres privats són sostingudes pels pares i per la població en general. L'1 de març de 1973 s'entre-

4. Per una valoració més detallada del moviment del 1973, vegeu el llibre d'O. JANER, J. M. MASJUAN i Jordi VIVES, *Ensenyament gratuït?*, Col. «Quaderns d'Educació», 8/9, pàgs. 33 a 49, Nova Terra, Barcelona, 1974.

Per a una anàlisi general de la situació dels ensenyants abans del 1973, vegeu Josep M. MASJUAN, *Els Mestres de Catalunya*, Nova Terra, Barcelona, 1973, Premi Antoni Balmany.

ga a la Delegació del MEC una carta amb més de 10 000 signatures on, a part de demanar l'equiparació salarial dels ensenyants, s'exigia l'ensenyament gratuït i de qualitat per a tothom.

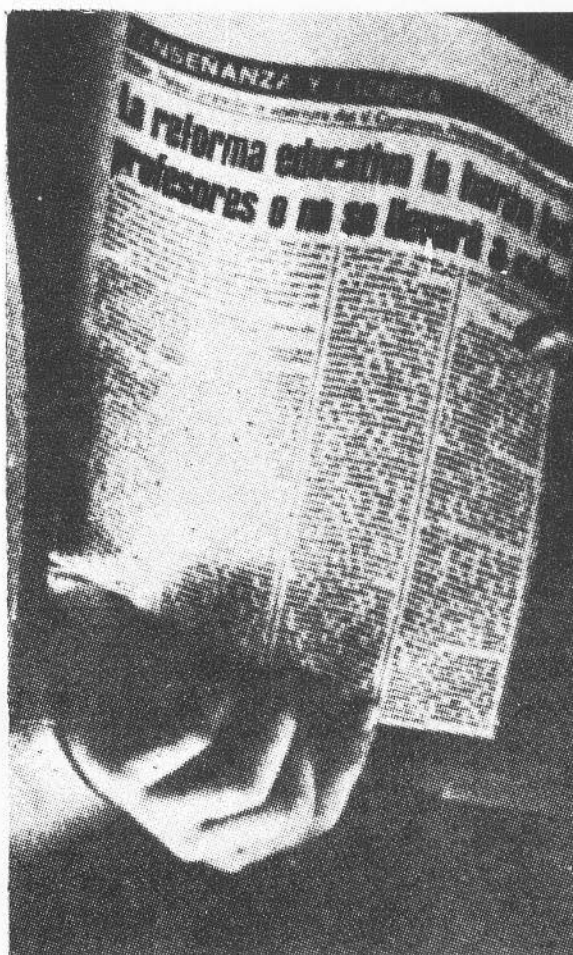
Al final d'aquestes jornades s'han aconseguit importants avanços —augment de sou dels estatals propietaris, sortida a la llum pública del moviment d'ensenyants, convergència amb els pares...—, però gran part dels problemes resten intactes: mestres privats, interins i contractats, manca de gratuïtat...

Hi ha a partir de llavors un fort increment en la política de subvencions a l'escola privada que contribueix a mantenir la situació actual en aquest sector (predomini de les grans escoles de l'Església i de certes escoles i acadèmies lligades als jerarques sindicals) i retarda la construcció de nous centres estatals i la millora de les condicions dels ensenyants. A part crea una nova categoria d'ensenyants —els d'escoles subvencionades— que en principi és molt difícil de classificar.

S'augmenta també la política d'oposicions, que a la pràctica suposa una sèrie de proves selectives. A finals del 1974 restaven, però uns 40 000 mestres estatals en situació d'interins i contractats que es troben en una situació tal que poden ser desplaçats o acomiadats en qualsevol moment.

La nova Ordenança Laboral de l'ensenyament privat (setembre del 1974) consagra sous de misèria, disminueix les possibilitats dels ensenyants en la gestió dels centres i ratifica l'article 103, que permet l'acomiadament lliure pràcticament a totes les escoles, ja que n'hi ha molt poques que arribin a 50 treballadors, que és la xifra que permet l'opció per part de l'empresa.

Les darreres accions dels ensenyants d'EGB —febrer i març del 1975—, encara



que s'inicien en contra del desplaçament dels interins, parteixen ja de programes reivindicatius actualitzats. La situació general del país, sobretot en l'ensenyament, ha forçat els ritmes i una certa radicalització del moviment. El factor a destacar és que en el moviment actual hi ha una intervenció creixent dels pares, motivada en gran part perquè des de bon començament —salvant les possibles desigualtats— juntament amb les reivindicacions pròpies es defensen objectius generals de l'ensenyament. Els elements generals hi són cada vegada més presents i el moviment dels ensenyants surt amb força a la llum pública amb instruments legals: Col·legi de Doctors i Llicenciats,



Associació de Mestres, Institucions pedagògiques, sindicats, etc., que dibuixen ja els organismes autònoms i representatius del futur.

I per acabar, crec que és interessant explicitar els punts d'un document elaborat per membres de la Junta del Col·legi de Doctors i Llicenciats de Madrid —semblant a un altre, fet per llicenciats del Col·legi de València— en el qual es proposen obrir una discussió amb tots els Llicenciats de Madrid. El document, titulat «Una alternativa per l'ensenyament» recull totes les reivindicacions generals dels ensenyants i planteja una alternativa crítica, diferent i nova. Heus ací els punts del document:

1. Direcció democràtica de la política educativa, les línies de la qual han de ser establertes després d'una discussió entre els professors de tots els nivells i dels estudiants quan sigui possible.

2. Concepció de l'ensenyament com a servei públic a càrrec de l'Estat.

3. Gratuïtat a tots els nivells.

4. Continguts racionals i científics en el material que cal ensenyar, la qual cosa implica «llibertat de càtedra».

5. Inclusió en els estudis de les realitats culturals, històriques i socials de Catalunya, Euzkadi i Galícia, així com l'obligatorietat de les pròpies llengües.

6. Escolarització fins als 16 anys, apuntant cap als 18, tan aviat com el creixement econòmic ho permeti.

7. Concepció del període d'escolaritat obligatòria, en la forma d'escola unificada en qualitat i mitjans.

8. Capacitat professional basada en una àmplia cultura general i científica.

9. Rebuig de la selectivitat a l'ensenyament superior, reorganitzant els diversos tipus de contractació existents, equiparant els sous en els llocs que es requereix la mateixa titulació, aconseguint estabilitat en la feina, creant comissions paritàries d'estudiants i professors per a la revisió dels plans d'estudiants vers una gestió democràtica i autònoma de la Universitat.

10. Creació d'un cos únic d'ensenyants amb les especialitzacions oportunes i la mateixa consideració i remuneració.

11. Constitució d'un sindicat únic d'ensenyants.

12. Estatització de l'ensenyament en una concepció no burocràtica ni autoritària ni en una centralització ministerial de les decisions: els professors, els pares i els alumnes són els primers que han de participar en l'elecció dels càrrecs directius.

13. Exigència del marc de les llibertats democràtiques per a la reestructuració del procés educatiu al nostre país. ■

# 5. Balanç pedagògic de la Llei d'Educació

per Montserrat Casas i M. Josep Udina

El primer pas que cal fer en parlar de la Llei General d'Educació és situar-la dins el context polític-social en què ha estat promulgada i aplicada. Com que això ja es fa en un altre article d'aquest mateix número, nosaltres, com a mestres, farem una repassada dels pros i els contres de l'aplicació de la Llei des del primer moment fins ara, limitant-nos al terreny pedagògic, conscients que no el podem separar del social, polític i econòmic.

Començarem analitzant els pressupòsits de la Llei i seguirem l'evolució des de la seva concepció fins ara, que ja fa cinc anys que és en vigor.

## Un sistema educatiu obsolet l'any 69

El *Llibre Blanc*, que va veure la llum l'any 69, enumera les deficiències del sistema educatiu imperant i assenyala com a més importants les següents:

L'abandó a què ha estat sotmesa l'etapa prèvia a l'escolaritat, enfront de la importància que cal donar-li, tant per la demanda de places per a nens d'aquesta edat, com pels avantatges pedagògics que suposa una bona educació preescolar.

L'excessiu nombre de nens per aula, que situa la mitjana entre trenta-set i quaranta-un, que no permet el tractament que necessita el nen de primària.

La divisió en batxillerat i primària a partir dels deu anys, que suposa la marginació definitiva dels nens de capes socioculturals menys afavorides, sotmesos des d'aquest moment a la baixa qualitat de l'ensenyament fins als catorze anys, edat en què es posen a treballar.

La inadequada programació, tant pel que fa a la manca de lligam amb la realitat i interessos del noi, com per la uniformitat de continguts a transmetre, que

prescindeixen de «las peculiaridades regionales».

En el batxillerat s'hi afegeix l'excessiu nombre de coneixements que el noi ha de fer seus per tal de tirar endavant, qüestió aquesta que crema tota la dedicació i esforços de mestres i nois, deixa de banda els aspectes educatius i no permet l'aplicació de didàctiques adequades.

Els exàmens es concreten en una comprovació de la quantitat de coneixements adquirits, i l'ensenyament, més que al desenvolupament integral de la persona, es dirigeix únicament a la preparació de les proves.

Per altra banda, la revàlida del final de batxillerat elemental és difícil de superar pels nois de catorze anys, perquè no són prou madurs per passar un examen d'aquest tipus. I la decisió que han de fer un cop superada la prova és inadequada a la seva personalitat en formació.

La preparació dels mestres és poc consistent i els manca un reciclatge periòdic.

Tot això és el que el *Llibre Blanc* pensa de l'antic sistema, i el que pretén solucionar amb la Nova Llei.

## La Nova Llei d'Educació sobre el paper

Després de l'anàlisi descrita, s'emprèn la tasca de redacció de la Llei General d'Educació, que s'aprova el 6 d'agost de 1970. En el seu text la problemàtica de l'antic ensenyament queda gairebé resolta. Més tard, i amb la intenció d'ajudar els mestres en la pràctica de la Llei, surten les *Nuevas Orientaciones Pedagógicas*, que proposen camins concrets per aconseguir els objectius, per traspasar continguts, per utilitzar nous mètodes, per formar equips de mestres, etc.

Si comparem els punts que ressaltava el *Llibre Blanc* amb els articles de la Nova Llei, veiem:

L'abandó de l'etapa preescolar, que es considerava tan important, queda exactament igual, i no se'n parla a cap nivell fins que surten les orientacions pel juliol del 1973.

Del nombre dels nens per aula, no se'n parla enlloc.

La divisió, que es feia als deu anys, es fa als catorze, per donar pas a la pretesa «igualdad de oportunidades».

La programació s'adequa a les necessitats de l'edat i deixa marges per fer el que calgui a fi de tenir present la realitat sociocultural de cada regió.

La quantitat de continguts es gradua i es racionalitza, es dóna pas a l'avaluació contínua suprimint els exàmens, i es procura la formació integral del noi paral·lelament a l'adquisició de coneixements.

Es fa algun canvi en el pla de formació del mestre del 67 i es comença a parlar de reciclatges.

### **La Llei d'Educació a la pràctica**

La Llei millora sensiblement l'educació dels nois. Però, a la pràctica, ¿què passa a l'hora d'aplicar-la?

Vegem-ho a continuació, tenint present els nois que trobem cada dia a classe: els que són brillants i els que es queden endarrerits; els que són estimulats intel·lectualment a casa i els que ho són menys o els que no ho són gens; els que després de l'EGB passaran al BUP i els que es quedaran en terra; els que en sortir de l'escola tindran la vida assegurada i els que s'hauran d'espavilar com podran. A tots se'ls aplica la Llei igualment, però cadascú l'encaixa segons les seves circumstàncies personals, familiars

i ambientals. És pensant en tots i en cada un que intentem de fer aquesta anàlisi, i és pensant en tots i en cada un d'ells que voldríem que el mestre lector ens donés o no la raó del que diem.

### *La llar d'infants*

¿A quina edat comença el nen a anar a l'escola? Podem constatar que, en nombre creixent dia a dia, els nens deixen d'estar tot el temps a casa al cap de poc temps d'haver vingut al món, per tant l'escolaritat, o millor, la preescolaritat comença molt aviat. Sens dubte, abans dels dos anys, que és l'edat a partir de la qual es donen les orientacions, que ignoren totalment el període anterior.

Això no vol dir que a nivell oficial no es tingui present les necessitats socials. Al marge del Ministeri d'Educació, d'altres organismes públics s'han preocupat de legislar institucions anomenades guarderies que, de fet, comprenen tot el preescolar.

El Ministeri de Treball, en un decret del gener del 1972, defineix les funcions, categories i horaris del personal de les guarderies. El Ministeri de Governació, proposa el juny del 1974 la redacció del «Plan Nacional de Guarderías», que és aprovat, en el qual s'inclou un estudi arquitectònic que estableix el model d'edifici. Però, almenys fins ara, a la província de Barcelona, encara està vigent la disposició dictada pel mateix Ministeri l'11 de novembre del 68, que es limita a repetir les normes dictades per la Dirección General de Sanidad sobre els locals de Maternals i Parvularis. Però, amb tot, no s'arriben a cobrir les necessitats.

Després d'això, podem pensar, sense por d'equivocar-nos, que totes les mesures oficials van dirigides a cobrir necessitats de la població, però que en cap moment no es pensa en el nen de 0-2 i



3-5 anys com a subjecte de l'educació. Les guarderies, fent honor al seu nom, «guarden» els nens durant l'estona que la seva mare no se'n pot cuidar.

El Ministeri d'Educació dicta orientacions per als nens de dos a cinc anys i, per altra banda, els altres dos ministeris citats, conceben la guarderia per a nens de 0 a 5 anys. Aquesta «intersecció» crea confusions i situacions que cadascú intenta solucionar com pot.

La manca de planificació clara oficial ha estat, com tantes vegades, substituïda per la iniciativa privada, que ha respost a la necessitat de guarderies de maneres més o menys pedagògiques, i que molt sovint es troba amb problemes greus i de difícil solució.

Un d'aquests problemes és el nombre limitadíssim de nens que pot atendre cada educadora, a causa de les atencions constants que necessita el nen petit. D'altra banda, la importància de l'estimulació de les possibilitats del nen de cara a un bon desenvolupament de les funcions requereix un material abundant i car, cosa que grava extraordinàriament l'economia familiar i converteix la necessitat en luxe. Els ministeris esmentats, Càritas, l'Ajuntament i la Diputació, aporten ajudes materials, totalment insuficients.

¿Com es pot fer un treball adequat en una guarderia si no es compta amb els mitjans imprescindibles?

A Barcelona, la situació caòtica a nivell oficial i els problemes que han sorgit a nivell privat han provocat una forta reacció pública promoguda pels educadors que han empès accions diverses per denunciar les falles i exigir una major atenció per part dels organismes oficials. En aquests moments, ens trobem a l'expectativa de la proposta que ha fet l'Ajuntament de Barcelona sobre la creació d'un Patronat Municipal de Guarderies.

### *El Parvulari*

La importància real que la Llei dóna al Parvulari pren forma en les Orientacions aparegudes el 73, i en uns quants, molt pocs, centres d'Educació Preescolar apareguts a l'ombra de les respectives escoles nacionals.

Després de l'opinió explicitada al *Llibre Blanc* sobre la importància del preescolar en la vida del nen i l'atenció especial que calia dedicar-hi, les orientacions justifiquen el «centro preescolar por la necesidad del desarrollo comunitario del niño de modo sistemático y progresivo».

Si s'insisteix en el paper de l'educació en aquesta edat a través de tots els mitjans a l'abast, ¿com és possible que aquesta etapa no es promocióni oficialment i no sigui gratuïta?

Per això, els pares són els que han de pagar el parvulari per als nens. I, lògicament, la major part de nens que van al Parvulari són de classes benestants. Naturalment, poden rebre una educació com cal, ja que es limiten les places i s'adquireix material. El difícil accés dels nens de classes treballadores als centres preescolars és un nou pas cap a la selectivitat; perquè, ¿quins seran els nens que arribaran a l'obligatori primer d'EGB amb una base sòlida?...

La Llei considera els nens de dos a cinc anys com a nens de Parvulari. En línies generals, l'experiència ens mostra que el nen de dos anys és més a prop del lactant que del nen de tres anys i que, per tant, necessita més un tracte com el de la Llar que no el que rep a l'escola. Per altra banda, el nen de sis anys és encara molt poc madur per començar la bàsica i enfrontar-se amb programes d'aquesta categoria. Això «tiba» tots els nens, però només segueixen aquells que estan estimulats adequadament a casa seva o que tenen capacitat intel·lectual.



L'edat prematura en què el nen ha de començar la bàsica és un altre pas cap a la selectivitat. És molt possible que, en aquest aspecte, hi hagi molts parvulistes que puguin «profetitzar» el futur intel·lectual de cada un dels nens de la seva classe.

Les orientacions de preescolar no marquen unes fites concretes que el nen hagi d'aconseguir en acabar l'etapa. Això té l'avantatge que cada centre pot fer el programa que cregui convenient segons els seus principis pedagògics i les necessitats dels nens. Però també té l'inconvenient que pot haver-hi, i de fet n'hi ha, parvularis que es limiten a «guardar» entretenint sense cap finalitat educativa.

És innegable, i pot verificar-se fàcilment, la diferent preparació dels nens que han assistit a un parvulari que utilitza una pedagogia pensada i la dels que no han anat mai a l'escola, o han estat en un «parvulari-guardador». ¿Com evitar el fracàs escolar dels nens que comencen la bàsica sense estar preparats?

### L'Educació General Bàsica

I, preparats o no, ja som a l'EGB. D'aquesta sí que se'n preocupa la Llei. A veure.

Plantejat el problema de l'ingrés a l'EGB als 6-7 anys, veiem per experiència que hi ha molta diferència entre el nen de nou anys, encara un infant, i el de deu que s'aproxima a la pre-adolescència que correspon a 11-12. Als 13-14, el noi és ja un adolescent, que va consolidant la seva personalitat als 15-16 anys.

Naturalment, som molt lluny de pensar que l'edat es correspongui exactament amb l'evolució psicobiològica i afirmem que en una mateixa edat hi ha diferències substancials segons els casos. Però, a grans trets, la qüestió pot dibuixar-se com hem dit.

En conseqüència, veuríem un tronc únic gratuït obert a tothom, que aniria dels 0 als 16 anys, dividit en cinc apartats: el preescolar i quatre cicles d'escolaritat. Gràficament, la comparació seria aquesta:

		Pels que poden pagar																Tronc únic obligatori i, teòricament, gratuït															
Situació actual	Anys dels nens	PREESCOLAR					1a. ETAPA					2a. ETAPA						F.P. <sup>1</sup>															
																B.U.P. <sup>2</sup>																	
Anys dels nens		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16															
Situació desitjable		PREESCOLAR					1r. cicle					2n. c.		3r. c.		4rt. c.																	
Tronc únic gratuït obert a tothom																																	
(1) Teòricament obligatòria i gratuïta																																	
(2) Pels que poden pagar																																	



Un cop exposada la nostra divisió per cicles, hauríem d'analitzar els trets remarcables de la Llei aplicables a les dues etapes de la Llei i els específics de cada una.

Com a aspectes generals, voldríem ressaltar l'escolarització total, la gratuïtat, un nivell superior de qualificació, les fitxes, l'adequació dels programes a la realitat dels nois, la llengua, l'avaluació, la recuperació, les «quintes» escolars i la confessionalitat.

Tota aquesta problemàtica, però, no pot ser solucionada parcialment ni en una estructura escolar fragmentada com l'actual. Cal que s'abordi globalment i dins una escola unificada.

### *Escolarització*

En aquest moment, encara hi ha molts nens sense escolaritzar o amb una escolarització deficient. És curiós de constatar en aquest camp que el mateix Ministeri que en el *Llibre Blanc* considerava excessiu el nombre de 37-41 nens per classe i en documents anteriors a la Llei fixava un òptim de trenta, ara no concedeix subvencions a les escoles que no tenen un mínim de quaranta alumnes per classe. ¿Quines orientacions pedagògiques es poden realitzar en classes tan nombroses? ¿Quines orientacions pedagògiques afecten els nens sense escolaritzar?

### *Gratuïtat*

La gratuïtat, que havia d'anar-se aconseguint per tota la bàsica, no existeix ni tan sols a les escoles nacionals, on els mestres es veuen obligats a cobrar de les famílies dels nens en concepte de «permanències» o «repassos» allò que el Ministeri no els dona com a sou. Quant a l'escola privada, una part dels centres han rebut subvencions de l'Estat però, malgrat això, els pares han de cotitzar

de valent. Des del començament, es veia clar que la gratuïtat no es podia aconseguir sense una reforma tributària que no s'ha fet.

En definitiva, se'ns va prometre quelcom i no ens ha estat donat. Tenim dret de demanar comptes i responsabilitats: a qui? a on?...

### *Qualificació*

El superior nivell de qualificació que cercava la Llei s'ha aconseguit establint el cos únic fins als catorze anys, que ha elevat la qualitat dels programes respecte de l'antiga primària. S'ha intentat de fer-los científics, però la gran quantitat de continguts que el nen ha d'integrar no permet d'aprofundir en els temes, que seria el que realment donaria qualitat científica a l'ensenyament. D'altra banda, la qualificació s'ha vist afectada per diversos conceptes i realitzacions que durant aquests cinc anys han entrat a l'escola.

### *Les fitxes*

La discussió bizantina sobre l'ensenyament individualitzat, o personalitzat, ha estat pràcticament resolta amb muntanyes i muntanyes de fitxes que els nois han d'omplir per anar progressant en l'acompliment dels programes oficials. Pensem que el «boom» de les fitxes mereix consideracions de tipus pedagògic social i econòmic.

Pedagògicament, les fitxes són vàlides com una ajuda al mestre i per al noi, però no com a únic camí. Tal com han estat utilitzades en la majoria dels casos, i degut a la seva baixa qualitat, les fitxes no han afavorit gens la iniciativa del mestre i la capacitat creativa del noi, ni el treball d'equip entre els companys.

Cada nen té el seu bloc de fitxes i, naturalment, necessita el llibre de consulta que hi correspon. Si hi ha quaranta nens



per classe, hi ha quaranta vegades el mateix llibre «repe». I si la febre de les fitxes no ens hagués agafat tan fort, ¿quants llibres de consulta diferents hauríem pogut tenir a classe, amb els mateixos diners amb què han estat adquirits els de text? ¿No s'hauria enriquit molt la biblioteca de classe i el treball dels nens? ¿No s'afavoriria el treball de grup?

Algunes editorials escolars s'han limitat a fer, per una banda, l'antic llibre de text, això sí, més elaborat i «actiu» que els anteriors i amb algun experiment i tot —que no sempre hi ha temps de fer— i que s'anomena «llibre de consulta»; per l'altra banda, l'àlbum de fitxes que corresponen a la part que hi

havia en els llibres d'abans al final de cada lliçó i que se'n deia «ejercicios prácticos» o «problemas» segons el cas.

A més, les fitxes són iguals per a tots els nois de qualsevol racó de la península que cursen el mateix nivell. Ens preguntem: ¿on queda la confecció de programes que responen a la realitat del noi?

Seria una bona cosa donar a les fitxes la importància que tenen, ni més ni menys, i deixar de considerar-les la pedra filosofal de l'ensenyament individualitzat o, molt millor, personalitzat.

Potser ens caldria fixar uns quants objectius, no gaires, triar uns quants continguts, els bàsics, i donar als nois uns mètodes de treball i uns criteris que els possibilitin aprendre d'investigar i de fer judicis crítics del món que els envolta. Ens és urgent trobar noves formes de treball i noves metodologies que angoixin menys el mestre, preocupat ara perquè la matèria no s'acaba i que responguin més a les necessitats dels nois.

### *Audiovisuals*

Hi ha un altre instrument que ha espetegat dins els nous corrents de la pedagogia. Tothom en parla: són els mitjans audiovisuals que, sens dubte, són molt vàlids com a auxiliars del mestre. Però és necessari que el mestre els sàpiga utilitzar tant pedagògicament com tècnicament. No n'hi ha prou que el Ministeri envii uns quants aparells a una escola, com succeeix sovint, sense cap explicació del seu funcionament.

En definitiva, a causa de la poca adequació pedagògica d'alguns dels mitjans que hi ha al mercat, la manca de preparació tècnica dels mestres, i la despesa que suposa la compra de les màquines, els audiovisuals no han aportat fins ara cap millora substancial a la metodologia escolar.

### Llengua

El tractament que la Llei dona a la llengua «vernacla» és absolutament insuficient. Limita el seu ús a uns primers passos de transició a la llengua oficial i continua marginant-la de tota la vida escolar. Tenint present el paper del llenguatge en el pensament del noi, ¿no és la llengua pròpia un dels aspectes que més cal vetllar, sobretot a preescolar i a primera etapa, quan encara el llenguatge està en formació?

### Avaluació

L'avaluació contínua, la promoció, la recuperació..., són paraules que tots coneixem bé i que, en alguns casos, voldríem oblidar. Si parlem d'avaluacions amb els nois del nivell més alt de la bàsica, arribarem a la conclusió que, per a ells, l'avaluació és sinònim dels exàmens d'abans. No hi fa res que la qualificació sigui una lletra o un nombre. La situació no deixa de ser postissa, violenta i poc adequada i no agrada a ningú. Si resulta positiva, s'ha sortit d'un mal pas. Si és negativa, cal fer recuperació, que molt sovint consisteix a omplir les fitxes de «recuperación» que també publiquen algunes editorials.

I el curs següent, amb el balanç positiu o negatiu, amb preparació o sense, tots els nois han de promocionar al nivell superior, on, cas que calgui, recuperaran el que no havien fet l'any anterior. Però ens preguntem: ¿com pot un noi fer dos cursos en un? A la segona etapa això ja està previst: els que no hi arriben poden recuperar durant dos cursos, passar dos exàmens, ai! «proves», o obtenir un títol diferent.

Durant la redacció d'aquest article han aparegut noves normes sobre repeticions i recuperacions. Ara deixaran repetir, si cal, els cursos de segona etapa. De mica en mica el Ministeri va fent marxa en-

rere. Potser amb el temps es podrà repetir el parvulari.

Tots podem estar d'acord que els coneixements dels nois han de ser avaluats. Però, com? ¿Per a qui ha de servir l'avaluació? ¿Per als mestres, per als pares, per a l'inspector o per al noi? O per donar títols? ¿Quants fracassos podríem evitar si el plantejament fos un altre? ¿Quants n'hem provocat fent passar tots els nois pel mateix sedàs?

### «Quintes»

I les «quintes» escolars? No és lògic en absolut que un noi que ha nascut el mes de desembre hagi d'anar a classe amb els que van néixer ja fa un any, al gener. Un any, en la vida d'un nen que en té pocs, és una gran part de la seva existència. Tornem a trobar la selectivitat, aquesta vegada en el seu mecanisme temporal.

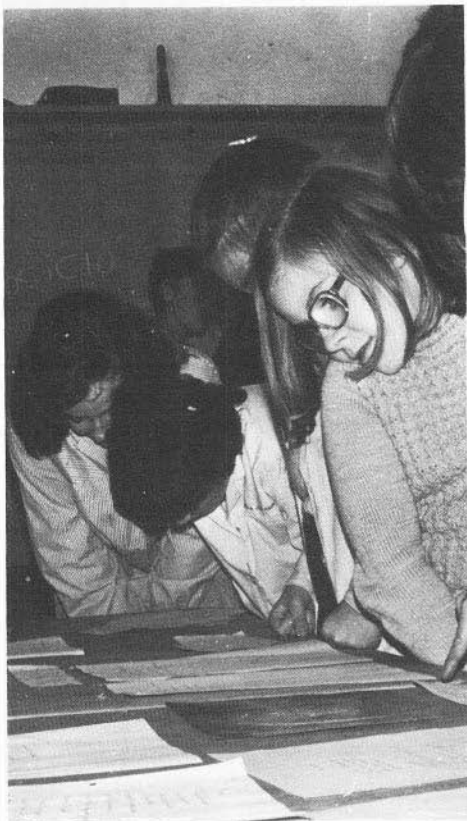
### Formació religiosa

La formació religiosa ha passat de ser una matèria a constituir-se en vivència. Però continua essent obligatòria. Aquest fet provoca conflictes entre els mestres i els nois, entre mestres i pares i entre pares i nois. ¿Com pot sentir-se una vivència, per què ho diu un article?

Abans de la promulgació de la Llei, ja algunes escoles, considerant la formació com a responsabilitat dels pares, n'havien prescindit, cosa no gens fàcil quan els programes ho demanen. D'altres, feien i fan classes de religió. Total, que tot ha quedat com abans.

### Coeducació

Ens cal potser ressaltar un aspecte no explícit en la Llei però sí permès: la coeducació, que ha suposat un pas endavant respecte dels plans anteriors. Però, ¿com cal posar-la en pràctica?, ¿és coeducació tenir els nens i les nenes a la



mateixa classe, separats per un passadís com passa en algunes escoles, o fins i tot colze contra colze, sense fer res més? Pensem que no. Que la coeducació ha de ser educació conjunta, amb plantejaments seriosos a nivell dels mestres, que estiguin d'acord amb la realitat ambiental on conviuen nois i noies.

### *Participació dels pares*

I un punt que realment ha constituït un pas endavant és la participació activa dels pares a l'escola que, tot i no aconseguida totalment, té un pes important des de fa uns quants anys.

### *Primera etapa*

Passant a l'anàlisi dels aspectes específics d'etapes, ens trobem amb l'absència, a la pràctica, de la pretesa i necessària globalització a primera etapa. Les matèries estan programades sense relació entre elles. S'estudia el carrer sobre una fitxa sense pensar que l'escola està en un carrer, en un barri, en una ciutat, o en un poble, de vegades sense carrers

i sense pensar que la ciutat, el poble, el carrer i el barri tenen una història, un medi natural i una llengua pròpia.

### *Segona etapa*

La problemàtica de la segona etapa és més greu i la situació més caòtica. La divisió en àrees ha portat com a conseqüència la diversificació d'horaris i de professors. Els nois d'onze a tretze anys es troben amb cinc, sis i de vegades deu professors diferents, cada un amb exigències per la seva matèria, amb mètodes de treball diferents i amb programes molt carregats, que tots volen acabar. El tutor del curs té l'aspecte educatiu dels nois al seu càrrec i sovint no té temps d'encarregar-se'n.

Per altra banda, hi ha algunes escoles que encomanen totes les àrees al mateix mestre. En aquest cas pot quedar assegurada l'educació, però la qualitat dels continguts no sempre és l'adequada. ¿No seran raons econòmiques més que pedagògiques les que porten a aquest plantejament?

Hem vist que el «Llibre Blanc» criticava la manca de formació dels nois al batxillerat, i, ara en la segona etapa, està passant el mateix, amb l'agreujant que si no canvia l'estructura, haurem fet un batxillerat deficient, perquè el nivell de continguts és més baix i continua sense respondre a les necessitats dels nois, i no es presta més atenció a l'aspecte educatiu.

I no podem deixar de comentar, en aquesta etapa, la confusió i els conflictes que ha suposat l'existència de professorat amb diferent titulació, que més d'una vegada ha provocat enfrontaments personals entre els ensenyants, mestres i llicenciats, que fan la mateixa feina en el mateix centre i cobren sous diferents.

Després de tot això, ¿no podríem pen-

sar que si es fes un nou *Llibre blanc* s'hi podria dir aproximadament les mateixes coses que l'any 69?

\* \* \*

Davant tot això, l'únic que es pot fer a nivell de mestres de cara als dos primers aspectes, escolarització total i gratuïtat, és reivindicar i pressionar per aconseguir una autèntica escola pública, unificada, gratuïta, oberta a totes les edats. En els altres camps, podem fer un treball més concret, sobretot si ens ho proposem a nivell d'equips de mestres, grups de treball, investigació, etc.

### Propostes

Caldria, doncs, construir una estructura diferent que tingués present, en totes dues etapes:

les possibilitats psicològiques del noi de cada edat, per tal d'elaborar una bona programació respecte dels objectius, mètodes i continguts;  
la formació del mestre a nivell pedagògic i de continguts.

#### *A primera etapa:*

la necessitat d'un horari d'activitats adequat a l'edat corresponent;  
la necessitat d'uns programes més globalitzats, on les matèries es relacionin; la importància dels mètodes de treball que ajudin a l'estructuració del pensament dels nois.

#### *A segona etapa:*

la necessitat d'una bona distribució del temps i les activitats per anar més cap a la formació que cap a l'especialització; les funcions reals de cada professor i el tutor i l'entesa entre tots per actuar unitàriament en l'educació.

Una de les causes dels fracassos de la Llei en el terreny pràctic és la manca de preparació dels mestres per dur-la a terme. La formació que han rebut els ensenyants, sobretot des de la postguerra als anys 60, és totalment acientífica; la metodologia i la didàctica són confuses i poc definides. I, per a un bon compliment de la Llei, cal una bona preparació. Fins ara, per a l'únic que han servit els cursos de reciclatge que s'han fet és per obtenir el títol de «professor d'EGB». El treball en equip és desconegut per una gran majoria de mestres que no n'han fet mai. I el mateix Ministeri que dona valor a l'equip de mestres, té al seu càrrec unes escoles on els ensenyants es coneixen una setmana abans de començar el curs.

La manca de previsions en l'ordre econòmic i administratiu per part del sector públic és una altra causa de fracàs de la Llei que, amb uns altres mitjans, hauria pogut funcionar més o menys bé.

De què ha servit, doncs, la llei? Per a algunes escoles ha suposat la legitimació d'uns mètodes que més o menys ja s'utilitzaven abans i l'accentuació de l'angoixa de no tenir una escola unificada amb tot el que això suposa. Per a la majoria, una orientació tecnocràtica superficial tot continuant amb l'ensenyament tradicional revestit de treballs manuals, classes de flauta, fixtes, etc.

Vist tot plegat, sembla clar que per fer una Llei d'Educació cal alguna cosa més que uns administratius allunyats de l'escola i un equip d'investigadors asseguts darrere una taula, amb uns quants models d'altres països. Cal també la participació dels mestres que veiem cada dia la realitat a l'escola i la intervenció —tant en l'establiment de les bases de la llei com en el control del seu compliment— de tota la societat que contribueix, amb l'esforç dels ciutadans, a la preparació del futur. ■

## 6. De la renovació pedagògica a Catalunya

per Marina Subirats

Les especials característiques del moment de transició que estem vivint marquen la necessitat d'un ampli debat sobre una sèrie de qüestions d'interès públic, bloquejades durant tants anys. Cal realitzar ja un inventari seriós de les nostres institucions, de les seves possibilitats de transformació, i dels elements que poden propiciar-la. I aquesta feina és particularment urgent al camp de l'ensenyament, afectat, en els últims temps, per reformes contradictòries i sovint negatives, i per idees fragmentàries que provenen, generalment, d'altres contextos socials.

En aquest sentit cal parlar, sobretot, de la Llei d'Educació i de la seva evolució a partir de 1970. El lector trobarà reflexions sobre el tema en aquest mateix volum. Aquí, però, voldria centrar l'atenció sobre un altre aspecte de l'aparell escolar, particularment important a Catalunya: les escoles privades que podríem anomenar «progressistes», i que, des de fa uns quinze anys, porten a terme una tasca de renovació pedagògica.

Malgrat la seva cabdal importància, aquest tema ha estat poc estudiat. L'estudi més complet és el de J. Gay, R. Quillet i A. Pascual, *Societat catalana i reforma escolar*.<sup>1</sup> Aquests autors, partint d'un estudi empíric d'algunes escoles de Barcelona, van realitzar una anàlisi de les seves característiques comunes, for-

mulant, al mateix temps, un judici crític sobre el moviment de renovació escolar, globalment considerat. Aquestes escoles privades, no vinculades a ordes religiosos, presenten entre si diferències notables, però també alguns trets comuns: progressisme pedagògic, coeducació, importància concedida a la llengua catalana, etc., tots ells trets característics d'una reforma escolar que, per la seva amplitud, constitueix un cas únic a l'àmbit espanyol.

Deixant ara al marge l'interès informatiu del llibre i els seus encerts indiscutibles en l'elaboració de determinades anàlisis, m'interessa especialment ressaltar la valoració global que els autors fan d'aquesta experiència. De manera sintètica es pot dir que la seva tesi gira entorn de la idea que aquestes escoles, malgrat la seva voluntat innovadora, segueixen actuant com a aparells d'una ideologia que tendeix a reproduir el sistema social actual; el seu punt de partida progressista, basat en la vella interpretació idealista que l'educació constitueix un element fonamental i decisiu per al canvi social i l'abolició de les diferències de classe, no ha tingut com a conseqüència ni la constitució d'una escola «per al poble» ni l'adopció d'uns esquemes ideològics en divorci amb la ideologia dominant.

Aquesta tesi —amb la qual estic en gran part d'acord— desemboca però en un cert judici moral, que tendeix a oblidar les condicions concretes en les quals s'ha desenrotllat el moviment de renovació pedagògica, i converteix en una «culpa» les seves limitacions. Així, assenyalar com a objectius no assolits trets com

1. J. GAY, R. QUILLET, A. PASCUAL, *Societat catalana i reforma escolar*, Laia, Barcelona, 1973. Versió castellana: *Sociedad catalana y reforma escolar* (1975).

**GRAMÁTICA**  
**Y APOLOGÍA**  
 DE LA  
**LLENGUA CATHALANA**

PER LO

*D. JOSEPH PAU BALLOT Y TORRES,*  
*prebete, catedrático de retórica y poesía*  
*del colegio de St. Jaime y N. Señora*  
*de Cordéllas, y despues del episcopal*  
*de la ciudad de Barcelona, &c.*



BARCELONA

En la estampa de Joan Francisco Piferrer, impresor del Rey,  
 y se vea en sa Botiga, administrada per Joan Seligat.

ara l'abolició de la divisió del treball, el total desenvolupament de les necessitats eròtiques del nen o, en últim terme, l'adopció d'un sistema de valors corresponents a una ideologia proletària, aquests trets apareixen com a plausibles en la societat actual i com a finalitats a què tota pedagogia progressista hauria de tendir. I això comporta alhora la negació de tota l'experiència de renovació efectuada, pel fet de supeditar qualsevol reforma escolar vàlida a un canvi polític-social total.

En formular un judici negatiu sobre les experiències realitzades, assimilant-les a totes les formes escolars que tendeixen a la reproducció de l'actual sistema social, els autors del llibre cauen, segons la meua manera de veure-ho, en una actitud que ajorna sine die qualsevol intervenció sobre l'escola. Enfront d'ella, crec que avui dia es poden plantejar tres tipus de qüestions: en primer lloc, i deixant de banda qualsevol valoració moral sobre el que ha aconseguit el moviment de renovació pedagògica, cal analitzar més detingudament els límits en què es va veure empresonat, per determinar fins a quin punt té en ell mateix possibilitats d'una major evolució; en segon lloc, encara queda per fer el balanç de les experiències positives sorgides de la renovació pedagògica, per saber què és el que poden aportar a una transformació general de l'ensenyament; i finalment, cal demanar-se quin ha de ser el model escolar en un futur proper, i quines transformacions s'han de realitzar a curt termini per anar-lo configurant.

Naturalment no pretenc, dins el marc d'aquest article, resoldre aquesta triple qüestió, que escapa, per la seva amplitud, a l'elaboració d'una pila d'especialistes, i es converteix en un afer públic. Únicament voldria aportar alguns ele-

ments de reflexió sobre aquestes qüestions, tal i com poden ser copsades al moment actual.

### **Les limitacions del moviment de renovació pedagògica**

L'aparició d'un moviment de renovació escolar a Barcelona, cap a la fi dels anys 50 és una dada summament significativa per entendre la posició i les transformacions de la petita burgesia catalana a partir d'aquestes dates. La creació d'un sistema escolar propi d'aquesta classe social revesteix un doble objectiu: coincideix, d'una banda, amb el començament de l'expansió dels serveis, sector que obrirà a la petita burgesia un canal de promoció justament al moment que s'inicia una recessió de les seves ocupacions tradicionals. Aquesta promoció està basada d'una manera gairebé exclusiva en la titulació escolar aconseguida. Si ja tradicionalment l'escola ha constituït un canal de promoció d'una fracció d'aquesta classe social —ja que li permetia l'accés al funcionariat i a les feines burocràtiques—, noves fraccions, reproduïdes fins al moment a través de l'herència —comerciants, artesans...—, inicien una reconversió cap a feines assalariades i s'orienten, a partir d'aquestes dates, cap a l'escola, sanció necessària per a l'accés a tota feina no manual.



Aquesta orientació cap a la via escolar com a forma de reproducció de les posicions de classe es reflecteix, principalment, en l'accés massiu de la petita burgesia al batxillerat, a partir dels anys 60. Però també planteja un problema a nivell de la primària, donada l'existència d'un tipus d'escola adequada a la mentalitat i a les possibilitats econòmiques de la petita burgesia.

Efectivament, l'equipament escolar de la dècada dels 50 no ofereix cap possibilitat vàlida a aquesta classe social i especialment als seus individus més joves, empleats i tècnics. L'escola estatal és descartada, perquè ha quedat relegada a les classes populars i perquè és desorganitzada i rutinària, amb uns nivells de preparació que són insuficients per garantir l'accés a l'ensenyament secundari. L'escola religiosa —que seguirà conservant malgrat tot una part de la clientela petit burgesa— és rígida, autoritària i conservadora. Els seus mètodes i formes de religiositat xoquen amb la sensibilitat d'una generació formada en gran part per l'escoltisme i orientada cap a unes formes de vida més liberals i cap a una crítica de la religiositat tradicional.

D'altra banda, la petita burgesia està totalment mancada d'instruments polítics que li permetin de modificar les institucions per adaptar-les als seus interessos. A diferència del que va passar al primer terç del segle, no hi ha cap possibilitat d'actuar sobre l'escola estatal, o de constituir una escola pública dependent dels organismes locals. Aquesta possibilitat, que no fou intentada en cap moment, hauria exigut el desenvolupament d'una pressió col·lectiva i, per tant, uns mitjans d'organització dels quals la petita burgesia, com a classe social, es trobava mancada completament.

Tot seguint un model ja clàssic a Catalunya, la petita burgesia constitueix

aleshores les seves pròpies escoles, actuant en petits grups sense coordinació, en un principi, i invertint els seus recursos econòmics relativament escassos, d'altra banda.

Aquesta alternativa li permet no solament d'aconseguir un tipus d'escola adaptada a les seves possibilitats econòmiques, sinó d'assolir també una altra mena d'objectius en el terreny polític-ideològic: l'afirmació de les particularitats ideològiques, d'una mentalitat racionalista i antiautoritària, d'unes noves formes religioses i cíviques, i de la llengua catalana, com a suport polític específic. I, alhora, una certa il·lusió de reforma social a través de l'escola.

Aquest darrer punt és el que apareix d'una manera més dèbil, però, en els plantejaments de reforma escolar. No crec que sigui lícit afirmar que, des dels seus inicis, aquest moviment pretenia tenir un caràcter global, que englobés el conjunt de les escoles existents o que pretenia clarament una regeneració social a través de l'escola. Em sembla clar que pretenia, sobretot, crear unes formes escolars adequades a les necessitats d'una classe social, que no tenia els mitjans per a una actuació més àmplia. Una altra cosa diferent és que durant aquests quinze anys hagin sorgit una sèrie de contradiccions que han conduït el moviment de renovació escolar a plantejar-se la seva inviabilitat dins d'aquests límits, i les necessitats de desbordar-los accedint a un projecte més ampli.

La primera dificultat sorgeix, segons el meu parer, de la inexistència d'un model cultural i polític propi, malgrat que hàgim assenyalat certs trets ideològics específics. Des del primer moment, les formes ideològiques que ha pres la nova escola són mal definides. Falta una visió coherent de la societat que ordeni el conjunt de la formació del nen. En



molts aspectes, la nova escola s'oposa a les formes pedagògiques i ideològiques dominants, que representen el centralisme, l'autoritarisme i l'irracionalisme. Però tampoc no compta, en contra del que va passar el decenni 1913-23, amb un projecte autònom de la gran burgesia catalana. I això, juntament amb la inexistència d'instrument d'intervenció pública, marca la gran diferència entre l'actual moviment escolar i el que es desenvolupà al primer terç del segle. En aquell moment les formes culturals burgeses no eren assimilades al centralisme. El moviment escolar estigué, efectivament, marcat per una voluntat interclassista, fins en el cas de l'Escola Moderna de Ferrer i Guardia, cosa que avui dia es tendeix a oblidar fàcilment, però que queda perfectament clara tant en la lectura dels seus textos com en el fet que la seva experiència va ser en gran part assimilada pel moviment escolar posterior. La petita burgesia, actuant des de les institucions locals, va construir escoles per a les classes mitges i populars, escoles on prevalia una forma d'humanisme típica de la burgesia il·lustrada, un model de «ciudadà». I aquesta forma escolar —amb la seva enorme eficàcia— va poder ser, efectivament, l'embrió d'un «aparell escolar capitalista», en tant que aconseguia una sòlida inculcació ideològica i un alt grau de legitimitat.

Però l'actual moviment escolar s'ha vist privat, tant dels mitjans econòmics públics, com del model cultural que li permetés d'esdevenir una reforma de gran abast. Per això, i cercant un principi unificador, ha orientat de vegades el seu discurs cap a les classes populars, les úniques que, teòricament, li podien oferir una visió alternativa de la societat; i l'única aliança, al mateix temps, que hauria permès d'afiançar les noves formes escolars i donar als impulsors

de la nova escola el convenciment que realitzaven una obra social i d'afirmació nacional.

La necessitat d'aquesta aliança ha actuat, però, com a element disgregador a l'interior d'un moviment ja dispers des dels seus inicis. Si bé un sector minoritari —format sobretot per mestres— veia en la seva extensió a les classes populars una forma de consolidar-lo i de donar-li una major transcendència política, les dificultats que això implicava i els seus fracassos determinaren que un altre sector busqués la coherència en els aspectes específicament pedagògics, i que es refugiés en la investigació sobre els mitjans i en el valor experimental de la nova escola; i que d'altres mestres, per fi, s'interessessin sobretot pels aspectes antiautoritaris, portats únicament per una visió ètica de la formació, únic aspecte que es generava específicament en les transformacions de la petita burgesia en aquest període.

De fet, la possibilitat d'aproximació a les classes populars s'ha basat en una doble il·lusió: d'una banda, es transposava d'una manera mecànica la valoració petit-burgesa de l'educació; de l'altra, s'oblidaven les dificultats econòmiques. Com tota escola privada, les escoles sorgides de la reforma escolar implicaven un cost molt alt, fora de l'abast i dels objectius de les classes populars, que valoren menys l'educació, ja que rarament la via escolar és per a elles un canal de promoció. Al mateix temps, el contacte amb les classes populars es revela ràpidament decepcionant per als membres més polititzats de la petita burgesia, pel fet de ser rebutjats pels pares a les escoles implantades en zones populars alguns dels aspectes més innovadors de la reforma escolar. El relatiu abandonament de l'autoritarisme és interpretat com a falta de preparació del



mestre, que comporta retard escolar. Tampoc no hi troben ressò les formulacions d'una moral més permissiva, que respon directament a l'evolució de la petita burgesia. I evidentment, donades les condicions polítiques generals, no existeix tampoc un model alternatiu d'organització social que pugui ser directament absorbit i que serveixi de pauta per orientar els continguts de l'ensenyament.

Aquest és un punt especialment important per comprendre la impossibilitat actual d'una aliança feta sobre bases ideològiques i que ha estat totalment negligit pels autors del llibre anteriorment citat, com sol passar en tot discurs utopista. Cal tenir en compte que, al marge d'unes experiències històriques concretes, no existeix un model escolar antagònic al capitalista. Encara més, ni tan sols existeix, al marge de les organitzacions de classe —qualsevol que sigui la seva forma— un model d'organització social alternatiu i una ideologia pròpia que compregui, per exemple, la formació d'una ètica específica. Amb la inexistència d'organismes d'actuació col·lectiva, les classes populars s'orienten cap a reformes immediates. La introducció de fórmules pedagògiques més refines i permissives no és encara el problema principal. Encara en el cas que alguns grups minoritaris de mestres, basant-se en els seus coneixements teòrics

i en les experiències internacionals, hagués intentat de difondre formes d'organització i idees com per exemple l'abolició de la divisió del treball en manual i intel·lectual, hauria xocat en primer lloc amb els seus propis mantenidors teòrics, els pares de l'alumnat, i això encara en el cas de la implantació en un medi popular.

#### Què ha aportat la renovació escolar?

Si és cert, doncs, que el moviment de renovació pedagògica ha servit fonamentalment per crear escoles idònies per a un determinat tipus de petita burgesia i que la seva extensió a d'altres medis socials ha quedat limitada per diverses raons, es pot demanar: ¿Té potser aquesta experiència un interès global per al conjunt de la societat? ¿Pot aportar alguna cosa que transcendeixi els límits on actualment es troba tancada?

Per respondre aquestes preguntes, caldria realitzar estudis més amplis sobre el conjunt de l'experiència. Ja he dit que la impressió que reté el lector de *Societat catalana i reforma escolar* és més aviat negativa. I en aquest sentit, el judici d'aquest llibre em sembla que parteix d'una subvaloració de la feina realitzada per aquestes escoles. Tot i que la base ideològica era relativament ambigua —i possiblement no podia ser d'altra manera en les circumstàncies en què s'inicià la renovació—, s'han desenrotllat en canvi experiències pedagògiques i didàctiques de gran interès, sense paral·lel en altres institucions escolars actuals. Davant la falta de preparació, material, teoria i recursos propis, característica de la situació escolar dels anys 50, els mestres han pres contacte amb les experiències estrangeres més avançades, i han restablert d'aquesta manera una con-

tinuïtat amb la tradició pedagògica que va fer, per exemple, que Barcelona fos la primera ciutat del món a implantar el mètode Montessori, a principis de segle.

Aquest patrimoni de què disposen avui dia les escoles sorgides de la reforma escolar —patrimoni que va essent coordinat, inventariat i discutit a través d'algunes de les institucions que li serveixen de suport— adquireix encara més importància quan se'l compara amb la pobresa d'idees d'altres institucions que, teòricament, haurien hagut de realitzar aquesta tasca. L'exemple dels Instituts de Ciències de l'Educació és, en aquest sentit, summament significatiu: institucions creades per decret que, si en alguns casos compten amb pedagogs, no han pogut o no han sabut crear un clima d'interès, ja que no disposen d'una línia teòrica ni han estat portadors de cap projecte social coherent. Això per no parlar ja dels departaments de Pedagogia de les Facultats de Lletres, entestats encara amb la refutació de Rousseau, i que han aconseguit la proesa d'anul·lar tota vocació pedagògica en un país que n'és tradicionalment ric.

Però al marge de les aportacions teòriques i tècniques, el moviment de renovació escolar ha aportat també altres elements fonamentals per a la creació d'un nou tipus d'escola: unes formes d'organització escolar, basades en la cooperació i fins i tot en la gestió conjunta dels mestres, i una experiència de treball en equip que trenca la situació d'aïllament del mestre; la coordinació amb els pares, que intervien directament tant en la gestió de l'escola com en la discussió de les seves línies ideològiques fonamentals, i que recupera l'ensenyament com a tasca col·lectiva, en la qual ha d'intervenir tota la societat i, sobretot, la potenciació tant d'un moviment de mestres com de pares, moviment que

**INSTRUCCIONS**  
PER LA ENSENYANÇA DE

# MINYONS,

ESCRITAS

PER LO Rt. BALDIRI REXACH,  
*Prevere, y Rector de la Iglesia Parroquial  
de Sant Martí de Ollés,  
Bisbat de Gerona.*

OBRA UTILÍSSIMA PER LA  
Instrucció dels Minyons, y descans  
dels Mestres, ab Laminas finas  
pera aprendrer be de escriurer.

DEDICADA  
A DEU NOSTRE SENYOR.

\*) (S) (X) (S) (\*

AB LLICENCIA, Y PRIVILEGI.

---

BARCELONA: Edició de l'Associació Pro-  
tectora de l'Ensenyança Catalana.  
Any 1923.

les escoles no han impulsat directament, però que ha sorgit de les condicions creades per elles, i que suposa el començament d'un replantejament de les qüestions relacionades amb l'ensenyament, no solament a nivell dels continguts o dels aspectes purament pedagògics, sinó a tota la seva estructura i organització.

Així, malgrat el seu caràcter privat, les escoles que han participat en aquesta reforma ens ofereixen les úniques experiències pedagògiques i organitzatives de les quals podem disposar col·lectivament per configurar un sistema escolar que respongui a les necessitats actuals. Això no implica, evidentment, que tot hagi de ser acceptat en bloc, de forma acrítica. La mateixa diversitat que ha presidit aquest moviment, reclama una sistematització i una revisió de les seves línies d'actuació. Però significa, en canvi, que més enllà d'haver impartit una formació concreta, aquestes escoles han actuat com a centres d'investigació en di-

versos aspectes i poden oferir una experiència generalitzable a diferents àmbits socials.

### Les alternatives escolars

Ara bé, per dur a terme aquesta generalització, cal replantejar a fons el funcionament del sistema escolar. Crec que, sense haver de fer aquí un arrelplega de xifres, que ja han estat àmpliament exposades a d'altres publicacions, el lector estarà d'acord amb mi que la situació escolar, especialment a Barcelona, no està resolta ni va, de moment, en camí de resoldre's. Les escoles estatals són totalment insuficients, tant quantitativament com qualitativament. Les escoles privades ofereixen una gran varietat de situacions en relació a les seves condicions materials i pedagògiques, però les que compten amb aquestes garanties representen un cost molt elevat.

A partir de la Llei General d'Educació i en la seva progressiva aplicació, es va delimitant una alternativa a la situació de l'ensenyament. Aquesta alternativa, pel que fa a l'ensenyament primari, es basa en dos punts: manteniment de l'escola privada i gratuïtat de l'ensenyament. Si de la lectura del text de la LGE es va poder deduir en un principi una certa impressió que l'escola privada aniria essent marginada en benefici de l'escola pública, l'aplicació posterior demostra, ben al contrari, una consolidació de l'escola privada, mitjançant la concessió de subvencions. Deixant de banda una sèrie de qüestions secundàries, com ara l'abast limitat de les subvencions, la seva atribució majoritària a les escoles religioses, o la qüestió, encara confusa, de si l'Estat ha de pagar o no l'interès del capital invertit en les instal·lacions, apareix un problema central que invalida,

segons crec, la solució adoptada: la persistència d'escola privades implica el manteniment de grans diferències, tant materials com pedagògiques, en el desenvolupament de l'Ensenyament General Bàsic. La unificació d'aquest cicle, —que constitueix l'element fonamental de la formació i la base de possibilitat de tot cicle posterior— queda, a la pràctica, anul·lada per la diferència de condicions amb què s'imparteix a cada centre.

Així, a llarg terme, la concessió de subvencions —que pot ser adequada en una etapa transitòria— consagraria unes diferències inadmissibles a l'interior de l'aparell escolar. Diferenciant els tipus d'escoles, manté tota renovació o tota voluntat de participació dels pares a la gestió escolar en un àmbit limitat, el de l'escola privada, i conserva l'actual estructura de l'escola estatal, sense possibilitat d'intervenció dels mestres i dels pares en les seves formes organitzatives.

Enfront d'aquest model, que implica d'altra banda una elevada inversió estatal en educació, crec que cal construir avui una altra alternativa que compleixi una triple condició: ampliar i unificar realment el sistema escolar, renovar i posar al dia les seves condicions i mètodes pedagògics i permetre la intervenció pública, tant de les distintes classes socials com dels sectors directament afectats, pares i mestres especialment.

Aquest triple objectiu solament pot ser assolit a través de la constitució d'una escola pública i unificada, capaç d'integrar les experiències pedagògiques més avançades, de generalitzar-les a la totalitat dels centres, i d'aconseguir formes organitzatives que facilitin la màxima eficàcia de l'educació.

Per això crec que cal plantejar l'aprofitament de les experiències del moviment de renovació escolar, a nivell global i en un curt termini. Tant pels seus trets

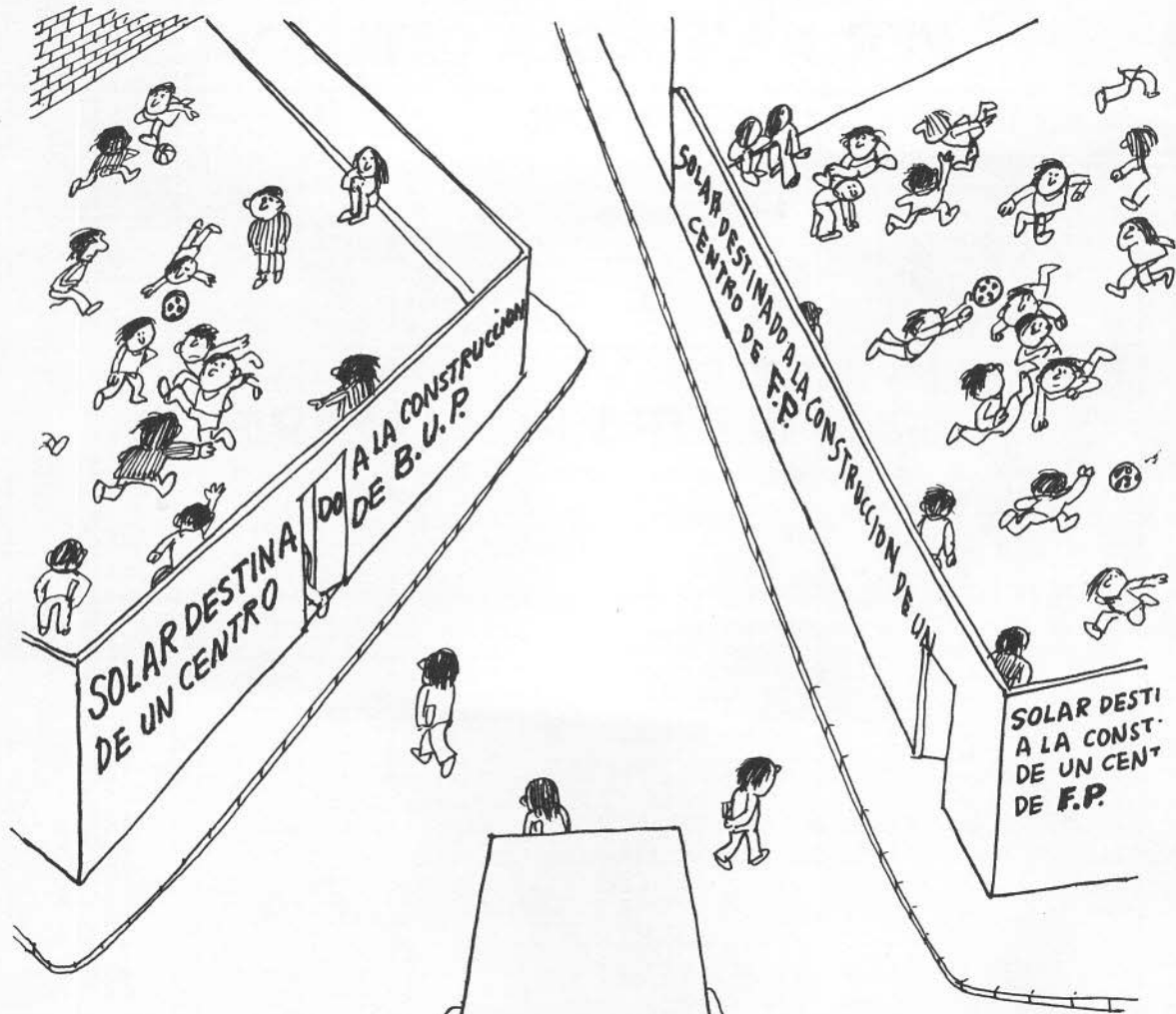


ideològics racionalistes i democràtics, com per les seves formes organitzatives, les experiències realitzades poden adequar-se a les característiques de la nova situació que es va perfilant, mentre que demanar avui dia un canvi «revolucionari» de l'ensenyament em sembla utòpic per un munt de raons.

La construcció d'aquesta alternativa implica, però, un canvi d'actitud dels educadors que han propiciat les noves formes escolars, entre els quals tota assimilació a l'escola pública és encara sovint interpretada com una pèrdua d'autonomia i una amenaça per a les fites assolides des del punt de vista pedagògic. Perquè el pas a un sistema públic d'ensenyament no es tradueix en una pèrdua, caldria que els mestres i pedagogs i els ciutadans en general no quedessin exclosos de la seva orientació pedagògica, ni tan sols de les seves formes de gestió. És a dir, que l'Estat o els organismes públics s'han d'encarregar de la construcció i manteniment de les escoles —situació relativament similar a la que es crea amb la concessió de subvencions— i que existissin formes de direcció i de coordinació pedagògiques on intervinguessin els diferents sectors socials, per orientar l'ensenyament d'acord amb les tendències que col·lectivament siguin considerades com a més idònies a cada moment.

Evidentment, som encara lluny d'aquesta possibilitat. Això no obstant, crec que cal anar creant des d'ara instruments de diàleg i de pressió que puguin permetre, en un futur pròxim, traçar les línies fonamentals d'un sistema d'ensenyament democràtic, sòlidament construït i col·lectivament regulat, que constitueixi una alternativa coherent a l'actual mosaic de mètodes i centres i als consecutius pedaços que s'han aplicat a l'ensenyament. ■

*Cinc anys  
de Llei  
d'Educació*



NO ET  
PREOCUPIS,  
AL FINAL  
TOTS FAREM  
EL MATEIX.

M.E.C.  
SELECTIVIDAD

SOLAR DESTI  
A LA CONST.  
DE UN CENT.  
DE F.P.

# PER A L'ESCOLA CATALANA

## LLAR D'INFANTS - PRE-ESCOLAR

### Col·lecció PARLEM!

Figures mudes per trobar el nom de les coses, reconèixer les actituds i despertar la imaginació.

#### Sèrie A — IMATGES

1. COM FA
2. COM ES MOU
3. JOGUINES
4. COSES
5. VESTITS

#### Sèrie B — ACCIONS

1. COM EM RENTO
2. QUÈ EM POSO
3. A QUÈ JOGUEM
4. ON ANEM
5. QUÈ FA

#### Sèrie C — HISTÒRIES

1. UN DIA AL ZOO
2. UN DIA D'EXCURSIÓ
3. A CASA ELS AVIS
4. LA MEVA ESCOLA
5. ANEM AL MERCAT

## PRIMERS NIVELLS E. G. B.

### PROGRAMA LLETRA PER LLETRA

Material programat per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

#### LÀMINES

1. LA CASA
2. L'ESCOLA
3. EL CARRER
4. EL CAMP

Quatre grans làmines de 70×100 cm, impreses a tot color sobre paper «couché».

#### FITXES DE TREBALL

Vint-i-quatre quaderns de fitxes de 20×25 cm, separables i col·leccionables.

- |                          |             |                                |
|--------------------------|-------------|--------------------------------|
| 1. Vocals i exclamacions | 9. Lletra T | 17. Lletra NY                  |
| 2. Lletra P              | 10. » B     | 18. » G (ga, go, gu, gue, gui) |
| 3. » L                   | 11. » R.    | 19. » Ç (ce, ci, ç, ss)        |
| 4. » M                   | 12. » R..   | 20. » Z (z, s)                 |
| 5. » S                   | 13. » LL    | 21. » J (j, ge, gi)            |
| 6. » N                   | 14. » QU    | 22. » X                        |
| 7. » D                   | 15. » V     | 23. » H                        |
| 8. » C (ca, co, cu)      | 16. » F     | 24. Lletres mudes              |

#### LLIBRES DE LECTURA

Col·lecció **PRIMERES IMATGES, PRIMERES PARAULES**

- |                 |                      |                     |                  |
|-----------------|----------------------|---------------------|------------------|
| 1. LES PERSONES | 5. JOGUINES I JOCS   | 9. L'ESCOLA         | 13. LES BOTIGUES |
| 2. LA CASA      | 6. ELS ANIMALS       | 10. LA CIUTAT       | 14. EL JARDÍ     |
| 3. EL MENJAR    | 7. ELS VEHICLES (I)  | 11. ELS OFICIS (I)  | 15. EL CAMP      |
| 4. EL VESTIT    | 8. ELS VEHICLES (II) | 12. ELS OFICIS (II) | 16. ELS CONTES   |

Cada centre d'interès comprèn: llibre de l'alumne, caps de fitxes de treball i estoig amb 15 diapositives.

LLIBRE DEL MESTRE (per a tota la col·lecció)

Col·lecció **A POC A POC** Primera lectura. Introducció programada dels sons i la seva grafia.

- |   |  |
|---|--|
| 1r APA, APA (p,l)                         | 10è EL CONTE DE LA LLUNA CALLADA (ny,ll)       |
| 2n MIAU, MIAU (m,s)                       | 11è LA CARTA (x,f,ss)                          |
| 3r LA SOPA (p,l,m,s)                      | 12è DEL CEU CAUEN CIRERES (ce,ci)              |
| 4t A L'ESCOLA (c,d)                       | 13è LA QUICA (que,qui)                         |
| 5è EL NEN TÉ TOS (t,n,b)                  | 14è NEVA NEU (b,v)                             |
| 6è EL MEU AMIC (c,d,t,n,b)                | 15è EL GAT I EL GOS (ga,go,gu,gue,gui)         |
| 7è RIC, RAC, RUC (r,rr)                   | 16è MEL I MATÓ, GIRA, GIRA... (ja,jo,ju,ge,gi) |
| 8è ARA NO PLOU (-r,-s)                    | 17è PA I PEIX, QUINA HORA ÉS? (h,ç,z)          |
| 9è EL REI, LA REINA I EL RATOLI (r,rr,-r) | 18è AHIR (mudes finals i medials)              |

Col·lecció **LES COSES DE CADA DIA** (Llibres 1 i 2)

Textos preparats per a treballar globalment i sistemàticament les dificultats de la lectura.

#### LLIBRE DE SUGGERIMENTS PER AL MESTRE

Exposició dels fonaments del material seleccionat i formes d'utilització a la classe.

## BIBLIOTECA

6-7  
anys

col·lecció  
**JA SÉ LLEGIR!**

6-8  
anys

col·lecció  
**ELS LLIBRES DELS  
COLORS**

6-9  
anys

col·lecció  
**DESPLEGA VELA**

7-8  
anys

col·lecció  
**LA GALERA D'OR**

7-9  
anys

col·lecció  
**NOUS HORIZONS**

8-9  
anys

col·lecció  
**LA RUTA DEL SOL**

9-13  
anys

col·lecció  
**ELS GRUMETS DE  
LA GALERA**

col·lecció

**TEATRE,  
JOC D'EQUIP**



# FAMÍLIA-ESCOLA. PRIMERS APUNTS D'UN INTERCANVI EDUCATIU FONAMENTAL

*Ricard Fernández, Anna M. Roig, Consuelo Rodríguez, Joan Serra i Carme Tomàs es fan portaveus de l'experiència de l'Escola Sant Miquel de Cornellà.*

**Localitat:**

Cornellà de Llobregat, tocant a Sant Joan Despí  
zona de forta immigració, majoritàriament andalusa

**Escola:**

mixta  
Nacional de Patronat fins fa poc, recentment ha passat a Privada subvencionada

dos edificis amb pati comú  
situada al mig d'una zona industrial

**Alumnes:**

957 (597 famílies)  
35 a 40 alumnes per classe

**Professorat:**

25 professors a jornada completa i 7 a hores  
15 són nous d'aquest curs, direcció inclosa



## EL NOSTRE PUNT DE VISTA RESPECTE A L'INTERCANVI FAMILIA-ESCOLA

El nostre punt de vista i el de molts mestres respecte a la importància de la relació amb els pares no sembla compartit pels suprens sacerdots de la política educativa de l'Estat espanyol. En efecte, en cap llei general, en cap decret, en cap ordenança laboral, en cap conveni no s'esmenta amb detall aquesta relació, ni per tant es reconeix que té lloc en temps extraescolar, ni es fa el més mínim gest de compensació de les hores i la feina que hi inverteix el professional de l'ensenyament.

Subdesenvolupadament educatiu? «Despit» pedagògic? ¿Falta de contacte amb els ensenyants? Tant se val. La llista de greuges del mestre s'enriqueix amb un nou punt i, a més, una forta contradicció se li presentarà pel davant. Vegem-la amb detall.

El contacte amb les famílies es descobreix com a condició inexcusable d'un treball educatiu útil, però... aquesta condició mínima no és observada ni compensada per la llei, per tant aquesta no la garanteix.

### QUÈ FER?

¿Dedicar gratuïtament hores i energies ja que som més exigents professionalment que els poders públics en aquest camp? ¿Negar-nos en rodó fins que aquests poders públics comprenguin i reconeixin aquesta dedicació?

Massa mecàniques totes dues postures, optem per la saviesa de la síntesi dialèctica: fer veure la necessitat d'aquest contacte fent-lo ja ara. L'escola nova no pot esperar el lent raonament dels alquimistes de la planificació i, tanmateix, no pot oblidar-los. Cal pressionar-los, incorporant aquesta reivindicació a les nostres plataformes per les millores dels ensenyants i de l'ensenyament, però mirant de no ajornar en cap moment el procés de construcció de la nova escola. Tal com demanem, 28 nens per classe, però no girem l'esquena al 35-40, 45 o 50 que tristament ens fan entomar; tal com demanem, material d'experimentació, però no per això fem aprendre lliçons de memòria quan no en tenim; tal com demanem, uns aug-

ments de sous perquè els veiem justos i urgents, i no per això arribem a classe sense preparar la jornada escolar.

La qüestió és complicada i «l'amor a l'art» no ha de sortir pel mig. Es tracta, ens sembla, no pas de suprimir una feina que se'n ha demostrat com a necessària, sinó d'augmentar la lluita perquè aquesta dedicació a la dimensió familiar del nen sigui reconeguda com a allò que sempre ha estat: un fonament educatiu irrenunciable. I passem a coses concretes...

### LES REUNIONS DE PARES

Durant el primer trimestre vàrem fer deu reunions de pares: una per nivell. Hi vam participar tots els mestres de l'Escola.

Cada reunió comprenia dues parts:

*La primera consistia* en una informació d'aspectes generals que comportaven alguna novetat en el funcionament del centre, tal com: a) la reducció del nombre d'alumnes per classe i el perquè (el curs passat hi havia classes amb 56 o 60 alumnes); b) la col·lectivització del material escolar; c) el destí dels diners obtinguts amb el descompte dels llibres: que han servit per comprar llibres de consulta per a cada classe i material pedagògic del qual l'escola estava pràcticament desproveïda; d) les classes de català dins l'horari escolar. Aquesta primera part durava uns vint minuts.

*La segona part* tenia com a finalitat informar els pares sobre aspectes pedagògics concrets del curs; ho feia cada mestre (o tutor si es tractava de segona etapa) a la seva aula a fi que els pares se situessin en el marc on fonamentalment treballen els nens. En aquesta segona part es tractaven les línies generals dels programes, horaris, trets característics dels nens de cada edat, etc... Després hi havia col·loqui. La durada total de les reunions era d'una hora i mitja; calia respectar-ho molt, donada la llarga jornada laboral dels pares. Molts d'ells van haver de tramitar amb l'empresa on treballen el permís per assistir-hi, ja que fan tornos de nit.

L'assistència a les reunions ha estat d'un 33 % dels pares; nosaltres hem considerat força positiu aquest balanç: és interessant de constatar que els pares que van assistir

a aquestes primeres reunions han mantingut amb l'escola una major col·laboració i intercanvi tot al llarg del curs.

I de reunions, per aquest curs, no en farem més. Amb motiu de la Festa Major de Cornellà (Corpus) obrirem un matí de diumenge, les classes en festa, als pares, perquè vegin treballs dels nois: recollida de les sortides —campament o sortides d'un dia, realitzades aquest tercer trimestre i altres activitats.

## LES ENTREVISTES

Una vegada coneguts els nens a la classe hem anat ampliant, a poc a poc, el nostre coneixement a les seves famílies.

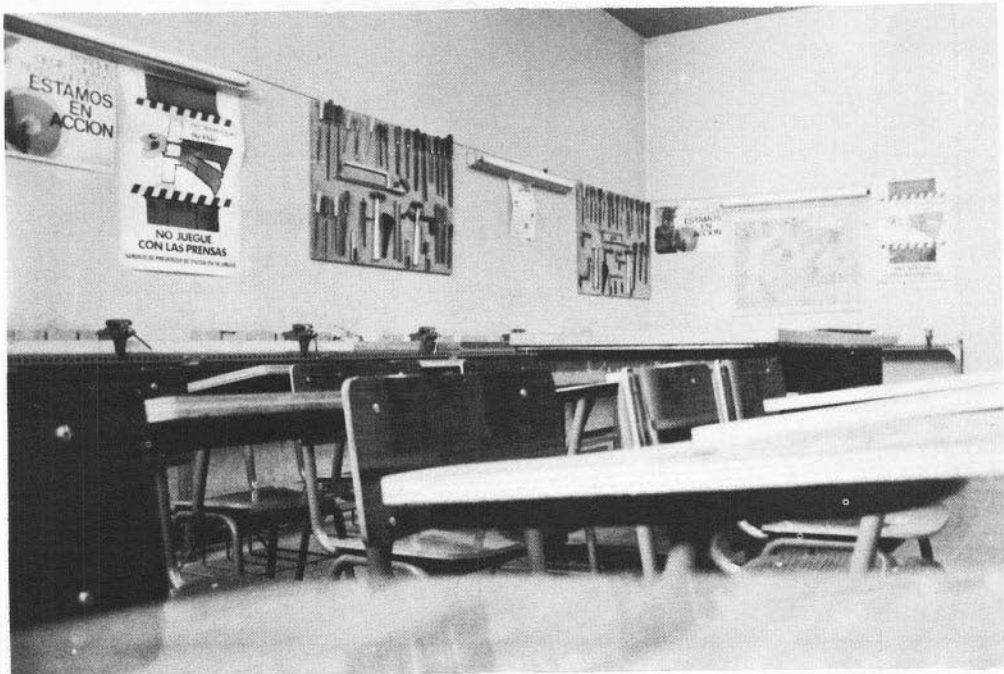
A nivell de Parvulari i de Primera Etapa és cada mestre qui pren el contacte personal amb les famílies, i a Segona Etapa ho fa fonamentalment, i en la majoria de casos, el tutor de cada curs.

A cada avaluació fem un informe als pares. En aquest informe expliquem breument la marxa del nen, tant a nivell de continguts i hàbits, com de dinàmica personal dins l'am-

bient escolar. És sovint a través d'aquest informe que transmetem la necessitat d'una trobada.

Les dificultats a superar per concertar l'entrevista han estat les tradicionals: problemes d'horari, alguna desconfiança, falta d'hàbit en algunes famílies per mantenir aquesta relació... El segon i tercer trimestre ha estat el temps de més intensa relació. Plantejàvem el contacte familiar a nivell de pare i mare, però molt sovint es feia difícil, per raons bàsicament materials, de temps disponible en concret. Sobre aquest particular cal constatar que un cop assabentats de l'obligació de les empreses de deixar sortir a hores de feina si hi ha un requeriment escolar, ho vam fer saber a alguns pares que ho han portat a terme.

La frase inicial més freqüent en aquests contactes és: «¿Qué ha hecho mi hijo?, ya le he preguntado a él y me ha dicho que nada.» És l'esquema primer que cal superar: no es tracta de solucionar un problema immediat que ha sorgit amb el xaval, sinó d'augmentar les nostres possibilitats de treball amb ell a través de l'intercanvi familiar, i recíprocament.



Val a dir que un cop superada aquesta primera prevenció, la col·laboració dels pares és intensa i convençuda.

Manifesten un fort interès per conèixer el nen a l'escola i a la vegada per explicar-te com és el nen a casa.

Les dades sobre el nen que va subministrant la xerrada, les fem constar en unes fitxes per entrevistes que formen part del dossier acumulatiu de cada alumne.

Les entrevistes-assentada no s'han fet sistemàticament a totes les classes; representen un escreix d'hores que no tothom pot abordar. Alguns mestres han seguit amb l'intercanvi d'impressions a peu dret quan el cas del noi ho requeria.

Els mestres que han comptat amb aquestes entrevistes com a punt important per incidir en el medi dels nois compten haver vist, a final de curs, totes les famílies de la seva classe. Balanç: és difícil, però aproximadament creiem que devem haver dialogat amb un 65 % de famílies.

## L'ASSOCIACIÓ DE PARES

### A) INICI

La història de la recent creació de l'Associació de Pares comença així: a principi de curs ens trobem amb uns deu pares que el curs anterior havien fet intents, juntament amb el titular de l'escola (representant del bisbat), de tirar endavant l'Associació de Pares i que estaven disposats a seguir insistint.

Com a resultat d'aquests contactes inicials, es fa una reunió el 27 d'octubre i es decideix engegar l'Associació emparada en la Federació de Pares de Família. Es confeccionen uns estatuts i es comença a preparar la primera assemblea massiva, que amb caràcter constituent hauria de conèixer i votar aquests estatuts.

Aquesta assemblea té lloc el 24 de novembre amb l'assistència aproximada d'un 40 % de la totalitat dels pares de l'escola i amb el següent ordre del dia:

Interès de formar una Associació.

Lectura dels estatuts.

Constitució de la junta de l'Associació i comissions de treball.

Quota a aportar els socis.

Informació sobre la problemàtica del professorat (no s'ha rebut encara la subvenció).

S'accepten els estatuts i per formar la junta i comissions de treball s'ofereixen divuit pares i tres mestres.

La segona assemblea es va realitzar el 16 de febrer.

L'assistència va augmentar. L'ordre del dia va ser:

Informació sobre la situació laboral dels mestres.

Lectura de l'acta de l'assemblea anterior.

Informació sobre la marxa de l'Associació.

Proposta d'un cicle de conferències.

Els pares decideixen fer costat a les reivindicacions del mestres amb una carta a l'Ajuntament.

### B) SITUACIÓ ACTUAL

En aquests moments l'Associació compta amb dos-cents socis i amb cinc mesos escassos de vida.

En un principi va ser necessari aclarir, i sembla que es comença a entendre, que ser soci no comporta cap mena de privilegi a nivell escolar del noi. I també que la quota (trenta pessetes mensuals per família) l'administra l'Associació i no representa una puja de la quota escolar...

**ORGANITZACIÓ:** La Junta de l'Associació està constituïda per deu membres, entre els quals hi ha dos representants dels mestres, la directora de l'escola i un representant de la parròquia (el titular de l'Escola Parroquial Sant Miquel).

S'han format quatre comissions de treball: esportiva i recreativa; artística i cultural; formació de pares; i ensenyament extraescolar.

Dos membres de la Junta de l'Associació, el president i un altre, formen part de la Junta d'Escola.<sup>1</sup>

1. La Junta d'Escola la formen: 1. direcció; 2. coordinació parvulari; 3. coordinació primera etapa; 4. coordinació segona etapa; 5. responsable

**C) ACTIVITATS**

Fins al moment l'Associació ha dut o està portant a terme les següents activitats:

S'han preocupat per trobar una solució als «parats» unint les seves accions a les que es portaven a terme a nivell sindical i impulsant accions a nivell municipal tant a Cornellà com a Sant Joan Despí.

Dos dies a la setmana, de 5 a 6, hi ha tantes de pares en el despatx que l'Associació té l'escola per acollir problemes i iniciatives dels socis.

Juntament amb l'assistenta social del barri, s'està estudiant la problemàtica de les bandes juvenils i possibles solucions. Concretament, l'Associació ha col·laborat amb la Protecció de Menors, assumint un cas extremadament conflictiu.

Intervenció dels pares respecte a l'Administració i els mitjans d'informació en els darrers conflictes dels mestres.

S'ha organitzat un cercle de conferències sobre alimentació i higiene escolar, per una doctora de l'Ambulatori de Cornellà.

Alguns pares han donat xerrades d'orientació professional als nois de vuitè.

S'han organitzat unes competicions de scàlèxtric els dissabtes a la tarda i diumenges al matí.

S'està acabant de confeccionar el primer número del butlletí de l'Associació.

Amb motiu de la revetlla de sant Joan es prepara una trobada festiva de pares, mestres i nois.

S'han iniciat uns tallers per a l'orientació professional dels nois que aquest any acaben l'EGB.

**Els tallers d'electricitat, mecànica i projecció de plànols**

La idea dels tallers va sorgir del president de l'Associació i va ser acollida pels pares que formen la comissió d'ensenyament extraescolar.

administració; 6. mestressa de casa; 7. representant de la parròquia; 8. representant del bisbat; 9. president de l'Associació de pares; 10. un altre representant de l'Associació de pares.

La història de com ha arribat a funcionar des d'aquest abril és llarga i dificultosa: calien pares disposats a sacrificar part del poc temps de què disposen, local, material suficient per poder acollir les demandes dels nois, instal·lacions apropiades... i només teníem uns nois il·lusionats que no paraven de preguntar quan començarien els tallers. Ara, els primers passos ja estan fets. Es continuen fent gestions de recollida de material, però les classes ja s'han iniciat: hi assisteixen setanta nois i algunes noies. Els tallers funcionen dues vegades per setmana a doble torn, se'n responsabilitzen quatre pares electricistes i mecànics del ram del metall i un aparellador.

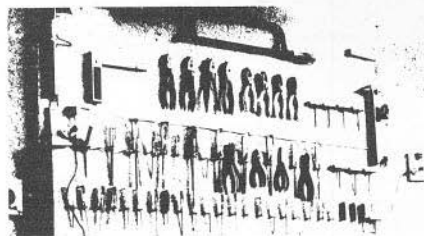
Els pares-mestres esperen arribar a formar un equip de deu pares, per poder seguir oferint dos torns, però de tres dies a la setmana.

Tant pares com mestres valorem molt aquesta experiència i estem atents per veure on ens duu. De moment és un fet que aquests professionals immersos en el món del treball poden passar una pràctica que l'escola, en aquest moment, és incapaç de passar.

Tot el que hem dit fins aquí s'inscriu en un context més ampli. L'escola, en tant que institució en procés de renovació, tendeix a sortir de si mateixa, a cercar elements fora del seu àmbit més tradicional per mirar d'assolir el seu problemàtic paper instructiu i formatiu.

La relació amb els pares, amb els veïns del barri, amb la gent més vella de la localitat han de ser, creiem, intercanvis que acabin per imposar-se com a essencials en la vida d'una escola.

Aquests primers apunts són només això: uns primers passos, que altres mestres, arreu de Catalunya, també estan fent i als quals tots els ensenyants estem convocats. Seguim-ne parlant! ■



## EDITORIAL «LUIS VIVES»

Conscient de la responsabilitat pedagògica que tenim tots davant el futur immediat de la posta en marxa de dues etapes educatives —B.U.P. i FORMACIÓ PROFESSIONAL—, ha volgut contribuir a llur desenvolupament amb els seus millors esforços i instruments didàctics.

B.U.P.  
Primer curso

Lengua y Literatura — Matemáticas  
Inglés — Francés  
Ciencias Naturales — Historia de las Civilizaciones  
Religión — Educación Física y Deportiva  
Música y Actividades Artístico-Culturales

F.P. 1

ÀREA APLICADA: Lengua Española — Francés — Inglés —  
Formación Humanística — Religión  
ÀREA COMÚN: Matemáticas — Física y Química — Ciencias  
Naturales  
ÀREA TÉCNICA: Para las ramas Administrativa y Comercial  
— Electricidad y Electrónica — Química —  
Metal — Automoción — Delineación

Una collecció de textos ACTIUS

Elaborats per un equip de 62 autors perfectament coordinats per a aconseguir una total INTERDISCIPLINARITAT.  
Realitzats segons el model de TEXT-DOCUMENT.  
Estructurats en CONTINUITAT amb els programes d'E.G.B.

VACACIONS E.G.B. NOUS LLIBRES per a repàs, recreu i recuperació dels 8 cursos.

**IMPORTANT:** Estan programats uns CICLES D'ORIENTACIÓ de B.U.P. i F.P., organitzats per «Luis Vives»  
dies 25-26-27 de juny, a MADRID  
dies 2-3-4-5 de juliol, a BARCELONA  
Inscripció prèvia. Demaneu informació.

Sol·liciteu informació o demaneu mostres al 50 %.

València  
Carrer 11-Nau 13  
Polígon Ind. - Beniparell

Barcelona  
Av. Jordan, 28  
Tel. 2112988

DELEGACIONS  
EDELVIVES:

## SOBRE "LA FUNCIO LINEAL"

Presentem una experiència realitzada dins el marc de la Fundació Limmat de Zürich. Ens ha semblat que sense cap modificació és vàlida com a didàctica a les classes de 10-12 anys. Durant l'experiment es va filmar les reaccions espontànies dels nens. La pel·lícula, junt amb un llibret explicatiu, està a disposició dels qui vulguin aprofundir aquesta didàctica. La podeu aconseguir a través de «Rosa Sensat».

### PRESENTACIÓ

La «regla de tres» no és més que un algoritme sota el qual s'amaga el concepte de proporcionalitat i, per tant, el de funció lineal. Els nens aprenen, normalment, a l'escola primària, l'algoritme, però no adquireixen, en canvi, el concepte de funció lineal, un dels més importants per al desenvolupament posterior de les matemàtiques i de les altres branques de la ciència.

Dins del programa didàctic de la Fundació Limmat de Zürich i en col·laboració amb l'Institut de Ciències del Comportament de l'Escola Politècnica Federal de Zürich, que dirigeix el professor H. Fischer, A. Suárez i M. Rhonheimer han publicat un treball sota el títol *Lineare Funktion*, que ara em proposo de comentar.

*Lineare Funktion* consta de dues parts: un opuscle que recull les experiències portades a terme amb vuit-cents nens de Zürich d'onze anys en endavant, i una pel·lícula que mostra alguns d'aquests experiments.

### ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

El desenvolupament del pensament formal no es manifesta en el nen fins als 10-11 anys, posteriorment a l'etapa corresponent al pensament concret. La comprensió del principi de la linealitat és un primer i decisiu pas en el desenvolupament del pensa-

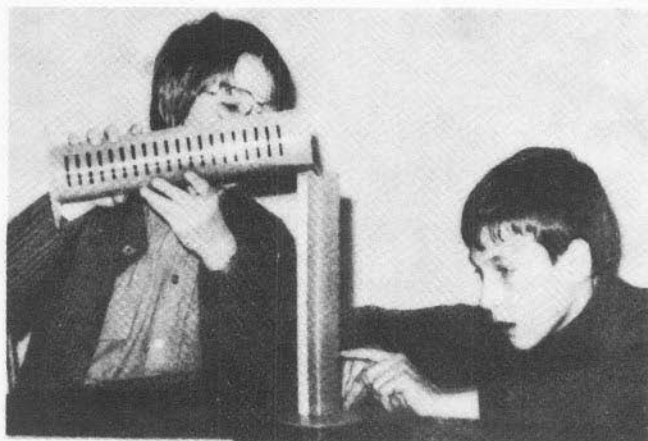
ment formal. En això els autors van més enllà de les idees de J. Piaget, a qui interessa més la proporcionalitat que la linealitat.

El nen, normalment, davant un experiment reacciona utilitzant estructures que ell ja domina; moltes vegades els raonaments que fa són falsos i és important que el mestre sàpiga comprendre per què l'alumne va raonar d'aquella manera i no d'una altra. La utilització d'experiments permet al mestre de copsar l'estructura del pensament que han aplicat els alumnes. Per altra banda, l'experiment permet a l'alumne de comprovar les seves pròpies respostes i hipòtesis, corregir faltes i buscar correlacions; el pensament no és, doncs, estàtic (*Denkbeweglichkeit*). Així se li obre el camí que mena de l'aplicació espontània de fórmules a la comprensió de les estructures que hi ha amagades sota aquestes fórmules.

### L'EXPERIMENT

Es disposa de dos gots cilíndrics, les bases dels quals estan en la relació 3:2, el got «ample» i el got «estret». En els gots hi ha marcades sengles escales amb ratlles igualment separades en els dos gots.

Si omplim el got ample fins a la quarta ratlla, el nen pot comprovar, abocant el líquid d'un got a l'altre, que en l'estret el líquid arriba fins a la sisena ratlla. Se li planteja,



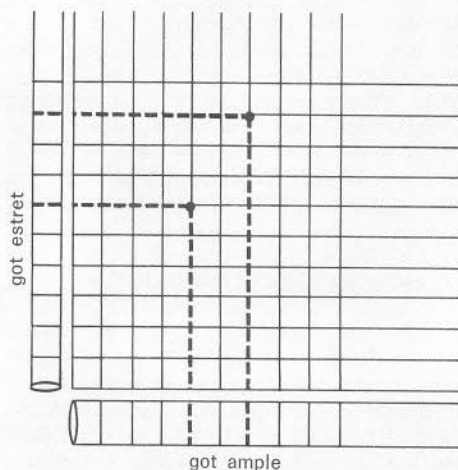
*Fer les coses per ells mateixos estimula el procés de l'aprenentatge. La motivació per a resoldre i entendre un problema en pot sortir reforçada.*

llavors, al nen, la pregunta següent: Si omplim el got ample fins a la sisena ratlla, ¿fins a quina ratlla haurem d'omplir el got estret perquè hi hagi la mateixa quantitat de líquid en els dos gots?

La resposta més freqüent en un nen de 10-11 anys és 8, que s'obté per un mètode de diferències: en l'estret hi ha dues ratlles més que en l'ample, o bé, ara hem posat en l'ample dues ratlles més que abans. Alguns nens donen la resposta correcta, 9, sense descobrir la proporcionalitat, i d'altres, encara, obtenen 9 mitjançant un raonament correcte. A Zúrich, el 76 % dels nens de 10-11 anys han obtingut la resposta 8 pel mètode de diferències i sols un 4 % obté 9 descobrint la proporcionalitat.

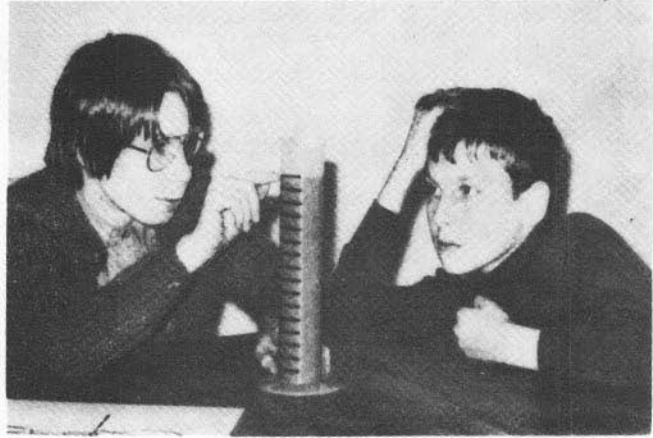
El pas següent consisteix que els nens comprovin ells mateixos, experimentalment, la validesa de la resposta que han donat i intentin descobrir per què és 9 i no 8.

L'experiment segueix amb una bona sèrie de parells de valors que els nens han d'anar raonant i comprovant. A cada nova situació presentada disminueix el nombre d'alumnes





*Es comprova experimentalment una «hipòtesi»: Aquest procés ensenya a l'alumne el camí que ha de seguir per a interpretar correctament l'experiment. D'aquesta manera, la representació formalitzada de les dades experimentals adquireix un fonament concret.*



que apliquen el mètode de les diferències i augmenta el dels que descobreixen la proporcionalitat.

El mestre ha de buscar, naturalment, situacions atractives per a l'alumne, en les quals pugui plantejar l'experiment. No ho ha de fer, evidentment, «en sec» com ho descriu aquí.

L'experiment s'allarga prou perquè l'alumne pugui comprovar en diferents situacions que a la suma de dos valors en el got ample correspon la suma dels corresponents valors en el got estret, i que al producte d'un valor en el got ample per un nombre li correspon el producte per aquest mateix nombre del corresponent valor en el got estret, propietats que caracteritzen la linealitat de la funció que assigna a cada nombre (de ratlles en el got ample) el corresponent nombre de ratlles en el got estret.

#### FORMALITZACIÓ DE L'EXPERIMENT

El fet que la proporcionalitat directa as-

socia a cada valor (x) en el got ample un únic valor (y) en el got estret, es pot escriure en una taula de valors i representar-ho, després, en un sistema de coordenades.

Si en l'eix d'abscisses representem els valors en el got ample, i en l'eix d'ordenades els valors en el got estret, cada situació de l'experiment ve representada per un punt.

És important que l'alumne compregui que el punt (4,6), per exemple, diu exactament que quan omplim el got ample fins a la quarta ratlla, hem d'omplir el got estret fins a la sisena, perquè tinguem igual quantitat de líquid en els dos gots. Si en el got ample no hi tenim res, tampoc no tenim res en el got estret, i obtenim el punt (0,0).

Quan els alumnes han comprès ben bé que els punts del pla en el sistema de coordenades equivalen exactament a situacions possibles (o impossibles, com el punt [4,7]) en l'experiment dels gots, es pot dibuixar la recta que passa per tots els punts que corresponen a situacions possibles en l'ex-

periment. La recta i l'experiment són una mateixa cosa: l'experiment és la representació concreta, la recta la representació formal.

Encara s'ha d'anar més endavant, fins veure bé sobre el sistema de coordenades (sempre amb l'ajut dels gots, quan faci falta), que al doble, triple... en el got ample, correspon el doble, triple... en el got estret (és a dir, que si  $[x, y]$  és de la recta, també

ho és  $[kx, ky]$ ); que a la suma de dos valors en el got ample correspon la suma dels valors en l'estret (és a dir, que si els punts  $[x_1, y_1]$  i  $[x_2, y_2]$  són de la recta, també ho és el  $[x_1+x_2, y_1+y_2]$ ); i, finalment, que a un increment de dues ratlles en el got ample correspon sempre un increment de tres ratlles en el got estret (és a dir, la recta té pendent  $3/2$ ).

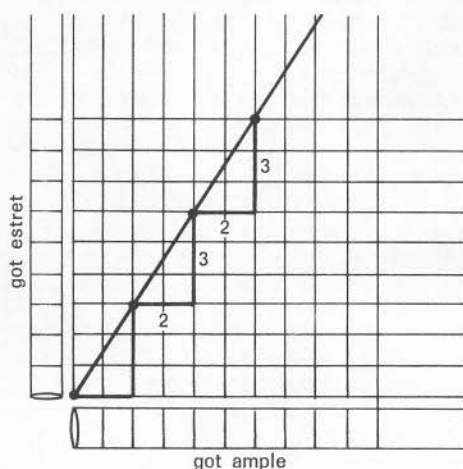
Observi's que en tot aquest experiment hi ha el problema del pas del discret al continu, problema que no cal plantejar al nen d'aquesta edat.

### CLOENDA

S'ha comprovat en els experiments fets a Zürich que l'experiment pot ser un pont valuós per arribar a la comprensió formal de la proporcionalitat. Així, els mètodes purament de càlcul, com pot ser la regla de tres, queden enriquits amb la comprensió de l'estructura formal que amaguen.

Els autors del treball suggereixen la idea de fer experiments semblants per a la proporcionalitat inversa, les funcions quadràtiques, les funcions de dues variables... De fet aquest experiment forma part d'un projecte més ampli per estudiar les funcions en general.

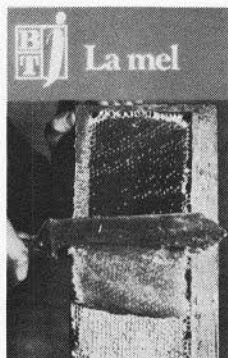
Podríem resumir els resultats de l'experiment en les següents frases de la pel·lícula: «En la conjunció de l'experiment i la comprensió de l'estructura formal, l'experiment és punt de partida i de constant relació durant l'aprenentatge. La primera resposta, sorgida quasi sempre espontàniament amb l'ajut d'estructures ja conegudes, condueix, mitjançant una comprovació experimental, a la vivència següent: que la realitat no correspon al propi pensament. Per tant, aquest ha de ser corregit i aquesta correcció pot ser experimentada altre cop. Aquest procés prossegueix fins a aconseguir una àmplia visió de la connexió existent. Sols després de la representació formalitzada dels amidaments pot explicar-se l'estructura adequada. Així l'experiment és interpretat correctament.» ■



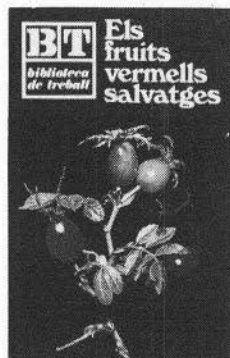
**Manuel CASTELLET**

Forschungsinstitut für Mathematik  
E.T.H. Zürich

# una finestra oberta al món



LA BIBLIOTECA DE TREBALL  
ÉS L'ÚNICA ENCICLOPÈDIA  
CONCEBUDA PER A ÚS ESCOLAR



La BT i la BTJ (junior) són instruments de treball que, a partir de l'interès del nen i amb la seva col·laboració, li permeten d'avançar en el seu desenvolupament d'acord amb la pedagogia lliure i popular, pròpia de l'Escola Moderna.

Cada títol de la BT i de la BTJ han estat realitzats amb la participació de mestres i alumnes. Cada tema ha estat concebut per al treball lliure dels alumnes, a partir dels seus propis centres d'interès.

La Biblioteca de Treball és igualment útil per a pares i educadors que desitgin alliberar el nen dels textos elaborats només pels adults i que cerquen materials adequats a tot allò que el nen necessita i espera. Més de trenta anys de tasca pedagògica han fet possible la Biblioteca de Treball.

---

TARJETA POSTAL



**editorial laia**

**(col·lecció BT)**

**c/. constitució 18-20**  
**Barcelona**



**editorial laia (col·lecció BT)**

**subscripcions:  
c/ constitució, 18-20  
barcelona**



*Un any: 10 números  
Espanya: 540 ptes.  
Europa: 800 ptes.  
Països Llatino-Am-  
ericans: 900 ptes.  
P.v.p.: 60 ptes.*



*Un any: 10 números  
Espanya: 540 ptes.  
Europa: 800 ptes.  
Països Llatino-Am-  
ericans: 900 ptes.  
P.v.p.: 60 ptes.*

**Programa 1975/76**

- 1) La mel
- 2) Farigola, romaní, espígol i altres plan-  
tes de la garriga
- 3) La granota
- 4) L'aigua corrent
- 5) L'hamster
- 6) El pa
- 7) Nostra gasela
- 8) Els indis
- 9) Cabres i cabridets
- 10) El circ

- 1) Els fruits vermells salvatges
- 2) 25 peixos de mar
- 3) La llum
- 4) La vida de la gavina
- 5) Europa
- 6) El cuc de seda
- 7) El paper
- 8) Van Gogh
- 9) Els fenicis
- 10) La vista

**BUTLLETÍ SUBSCRIPCIÓ**

Se subscriu a la BT (català)  i a la BTJ (català)

Se subscriu a la BT (castellà)  i a la BTJ (castellà)  pel curs 1975/76

NOM .....

COGNOMS .....

Adreça ..... Tel. ....

Població ..... D. P. .... Província .....

Farà l'abonament de les ..... ptes. de subscripció

- Contra reembossament al primer número
- Per domiciliació bancària
- Per gir postal o telegràfic (envieu resguard)
- Taló nominatiu a LAIA (que podeu adjuntar a aquest butlletí)

Quantitat d'exemplars:

- BT (català)
- BTJ (català)
- BT (castellà)
- BTJ (castellà)

## Crònica EDUCATIVA

### POLÍTICA EDUCATIVA

El director general d'Ordenació Educativa, va declarar que els objectius immediats del MEC són d'escolaritzar 1 200 000 nens de 4-5 anys i millorar les instal·lacions on s'imparteix ara l'EGB a 5,2 milions d'alumnes entre els 6 i 14 anys.

(«El Correo Catalán», 5-3-75)

El director general de programació i inversions del MEC ha manifestat: En els pròxims quatre anys entre el sector públic i el privat s'hauran de crear 3,2 milions de nous llocs escolars i reposar-ne 700 000, ja que ara, només a l'EGB, hi ha més d'un milió d'alumnes mal escolaritzats.

En la roda de premsa, el senyor Bonhome Sanz desglossà els pressupostos d'Educació i Ciència el 1974 i 1975:

46 781 i 61 766 a personal  
3 133 i 3 467 a despeses funcionament  
13 067 i 17 897 a subvencions  
18 136 i 17 886 a inversions

(«Diario de Barcelona», 21-3-75)

Segons dades del MEC referides al curs 1973-74, la província de Barcelona ocupa el primer lloc quant al nombre d'unitats escolars, així com en el d'alumnes escolaritzats en preescolar i EGB. En aquests dos nivells educatius la segueixen Madrid i València, per aquest ordre.

En l'ensenyament preescolar, Barcelona compta amb 4 188 unitats i 139 028 alumnes en el curs 1973-74, i a Bàsica 16 216 unitats escolars i 571 477 estudianats. Quant a les unitats escolars, la majoria no són estatals: 3 584 a preescolar per 604 d'estatals, i a Bàsica 10 899 de privades per 5 326 d'estatals.

(«Tele/eXprés», 1-4-75)

### EGB

Els inspectors tècnics no es fan responsables del fracàs de l'EGB, ja que les peticions

que formulen han estat desateses sistemàticament:

- planificació de centres de preescolar;
- reduir o evitar el ritme discriminatori entre centres privats no subvencionats, subvencionats i centres estatals d'EGB;
- fer que les recuperacions no siguin un mite.

(«Diario de Barcelona», 23-3-75)

### BUP

Transformació de centres no estatals de batxillerat:

La transformació i classificació definitiva dels centres docents no estatals que han sol·licitat o que sol·licitin la transformació en centres de batxillerat es realitzarà en acabar el curs 1977-78, segons l'ordre ministerial que apareixerà sobre transformació i classificació de centres no estatals de batxillerat.

(«El Correo Catalán», 9-4-75)

El decret que aprova el pla del BUP va aparèixer el 23 de gener de 1975. L'ordre ministerial que el desenvolupa porta la data de 22 de març i ha estat publicada al BOE el 18 d'abril. En aquesta s'hi detalla tot el que fa relació a les assignatures, valoració de l'aprofitament dels alumnes, el COU, incorporació als diversos cursos del nou batxillerat, etc...

### UNIVERSITAT

Amb l'objectiu de recobrar el contingut d'«autònoma» per a la Universitat de Bellaterra, va haver-hi deu hores de claustre democràtic i s'arribà als següents acords:

Una comissió paritària redactarà en tres mesos els estatuts definitius.

Abans del 20 de maig es decidirà en claustre una terna per elegir el nou rector. Adhesió a la petició d'amnistia de Justícia i Pau.

Petició de reobertura de facultats.

(«El Correo Catalán», 16-3-75)

Reobertura de les facultats tancades el trimestre passat. Continuen, però, tancades

les facultats de Filosofia i Lletres, Ciències, Dret i Medicina de Valladolid. A pesar de les nombroses protestes davant d'aquesta mesura disciplinària, es rumoreja que només s'obriran pels exàmens.

(«El Correo Catalán», 13-4-75)

Segons ens ha comunicat la Universitat Nacional d'Educació a Distància, la Universitat Autònoma de Madrid ha iniciat la preparació d'un curs d'especialització per a professors de Preescolar i EGB (primera i segona etapa) en la modalitat d'ensenyament a distància.

## ENSENYANTS

Els tres-cents PNN d'institut que han estat aturats des de fa tres setmanes han estat sancionats amb la suspensió de quatre dies de sou per setmana que es mantinguin aturats. El dia 14-3 reunits en assemblea decidiren reintegrar-se a la feina el proper dilluns.

(«El Correo Catalán», 1-3-75)

La delegada d'Educació i Ciència va rebre els representants dels sis-cents setanta-set mestres que varen firmar la carta entregada a la Delegació el passat 5 d'abril. En aquesta carta es feia la petició que es tramités una trobada amb les autoritats del MEC per exposar llur problemàtica.

(«Noticiero Universal», 22-4-75)

Els professors no numeraris reunits en assemblea a l'Aula Magna havien de determinar la seva postura davant de l'entrevista sostinguda amb el subsecretari del MEC, senyor Mayor Zaragoza. Amb els exàmens com a teló de fons, la decisió majoritària va ser de continuar amb l'actual situació d'atur indefinit.

Fins al pròxim dia 30, que es tornaran a reunir en assemblea, continuarà la paralització d'activitats docents, en el benentès que els PNN estudiaran junt amb els estudiants les possibles fórmules de cara al final de curs, és a dir, l'aprovat general o la negativa a fer exàmens.

La coordinadora general de representants de PNN de les universitats espanyoles, després de la reunió amb el senyor Mayor Zaragoza, va elaborar el següent comunicat:

«Les manifestacions del subsecretari d'Educació i Ciència a la Comissió negociadora de Professors No Numeraris en la reunió mantinguda entre les dues parts no sols no introdueixen cap resposta satisfactòria a la nostra plataforma reivindicativa, sinó que suposa a la pràctica la negativa del MEC a iniciar unes autèntiques negociacions.»

(«El Noticiero Universal», 24-4-75)

Vuit dels deu vocals que van negociar l'últim conveni col·lectiu de l'ensenyament no estatal han difós una carta oberta en la qual donen a conèixer que Sindicats està tramitant la negociació del nou conveni sense que els enllaços hagin estat convocats i ni tan sols els ho hagin comunicat.

(«Diario de Barcelona», 17-4-75)

## CATALA

Sessió del ple de l'Ajuntament del 4 de març de 1975:

El ple de pressupostos municipals durà vuit hores.

Pressupost ordinari . . . . .	11 950 000 000
Pressupost especial d'urbanisme . . . . .	985 300 000
Pressupost especial parcs i jardins . . . . .	578 833 770
Pressupost especial pompes fúnebres . . . . .	491 500 000
Pressupost especial patronat municipal vivenda . . . . .	14 458 677 000

L'esmena presentada pel senyor Soler Padró sobre l'ensenyament del català, després de quatre hores de discussió, no es va aprovar per vuit vots contra dinou. Sol·licitava 50 milions per a l'ensenyament del català.

(«El Noticiero Universal», 5-3-75)

L'acord del ple de l'Ajuntament del dia 4 de març, referent a la negativa de finançar l'ensenyament del català a les escoles de Barcelona, ha estat declarat nul de ple dret, segons comunicà el governador civil, Rodolfo Martín Villa a l'alcalde, tinents d'alcalde i consellers.

De tota manera, la declaració de nul·litat correspon a l'alcalde, com a president de ple, i a ell correspondrà de convocar un nou ple per dotar de pressupost l'ensenyament.

ment del català, sempre que hi hagi acord previ a la Comissió Municipal Executiva.

(«Tele/eXprés», 25-3-75)

Decret de Masó per ajudar la llengua i cultura catalanes. S'hi han destinat 47 milions de pessetes. Es creen tres ponències per a formular un pla triennal per a la promoció de les diverses manifestacions culturals catalanes, el qual s'haurà de presentar a l'alcaldia de Barcelona abans del proper 30 de juny.

(«El Correo Catalán», 10-4-75)

Document signat, en principi, per quaranta-set entitats representatives de Barcelona de crítica al ple, en base a:

manca de representativitat de l'Ajuntament i votació negativa i abstenció de l'ensenyament del català a les escoles; el document acaba amb quatre peticions concretes:

- dimissió dels 18 consellers del «NO»;
- censura a l'alcalde i als consellers que se'n van abstenir;
- modificació de les lleis electorals;
- cooficialitat del català.

(«El Correo Catalán», 11-3-75)

Sol·licitud, per part de les entitats, d'entrevista amb l'alcalde, per entregar-li les signatures de les entitats que fan costat a la campanya (cent vint en aquests moments), per aconseguir els quatre punts esmentats.

(«El Correo Catalán», 22-3-75)

## Comentaris

### I EL PROPER CURS QUÈ ESTUDIAREM?

A la revista «Cuadernos de Pedagogía» del mes de maig ha sortit un estudi elaborat pel Departament de Sociologia de la Uni-

versitat Autònoma, sobre la previsió de places escolars pel curs 75-76 a nivell de BUP i FP de primer grau, dins l'àrea de Barcelona i comarca.

Creiem oportú de reproduir una part de les dades estadístiques, donada la falta d'informació que hi ha hagut fins ara sobre un tema de tanta importància com aquest. (Vegeu pàg. següent.)

#### Breus comentaris:

Fixem-nos en les xifres totals de Barcelona: veiem que 26 183 nois estan cursant 8è. de bàsica, per tant acaben aquest curs l'EGB. El nombre de places previsible de BUP són 11 724, i de FP 9 053; queda, doncs, un dèficit de 5 406 nois sense escolaritzar que representa el 20,75 %.

Les xifres a la resta de la comarca resulten bastant més escandaloses, ja que 16 351 nois acaben EGB i solament hi ha 3 318 places de BUP i 1 768 de FP, i per tant queden més de la meitat sense plaça escolar.

En total, hi ha 25 943 places entre BUP i Formació Professional i 42 943 nois per omplir aquests llocs.

Tenint en compte que la llei preveu gratuïta i obligatòria la FP per a tots aquells nois que han obtingut el certificat d'escolaritat i que per tant no poden fer BUP i per a tots els altres que renuncien voluntàriament, cal preguntar-nos on aniran a parar els 16 591 nois que es queden sense places.

A aquest respecte podem afegir que la Comissió Provincial de Construccions Escolars i Escolarització de Barcelona es va reunir per tractar d'aquesta qüestió. Segons la informació apareguda a la premsa, les xifres de què es van parlar són les següents: acaben Bàsica uns 60 000 alumnes. Les places de primer curs de BUP són 25 820, és a dir un 43 %. No van donar indicacions sobre FP. Com a possible solució s'indicava l'establiment d'un doble torn a les escoles. Van quedar encarregats d'estudiar totes les possibles solucions els Serveis Tècnics del MEC.

ZONA TERRITORIAL	Població de 9 anys. 1970	5è. Batxillerat Superior		1r. BUP			Dèficit o superàvit places	% Sup.	% Dèf.	Places 1r. E. Professional	Total places	Dèficit o sup. total	% Dèf.	% Sup.	
		Total places ocupades 70-71		Places previsibles											
		Estatat	Privada	Estatat	Privada	Total									
TOTAL MUNICIPI BARCELONA	26 183	3 563	9 454	3 284	8 440	11 724	— 14 459		55,22	9 053	20 777	— 5 404	20,65		
Santa Coloma de Gramenet	1 713	267	—	192	—	192	— 1 521		88,79	—	192	— 1 521	88,99		
Montcada i Reixac	425	279	—	285	—	285	— 141		33,17	262	547	+ 122		28,40	
Esplugues de Llobregat	549	34	74	49	53	102	— 447		81,42		102	— 447	81,42		
L'Hospitalet	3 931	596	249	265	249	514	— 3 417		86,92	462	976	— 2 955	75,17		
Sant Feliu de Ll.	385	108	61	144	—	144	— 243		62,59		144	— 241	62,59		
Cornellà	1 335	210	45	252	40	202	— 1 043		78,12	—	292	— 1 083	78,12		
Badalona	3 014	474	338	451	338	789	— 2 225		78,82	403	1 492	— 1 522	50,50		
Gavà	506	171	62	137	62	199	— 307		60,64	156	355	— 151	29,84		
Sant Boi	954	135	28	131	—	131	— 823		86,27	—	131	— 823	86,27		
Molins de Rei	273	192	39	200	39	229	— 34		12,45		239	— 34	12,45		
Ripollet	426	—	50	—	32	32	— 394		92,49	—	32	— 394	92,49		
Cerdanyola	422	—	79	—	79	79	— 343		81,27	—	79	— 343	81,27		
Sant Adrià de Besòs	426	—	64	—	64	64	— 364		84,97	100	164	— 363	61,50		
Sant Cugat	434	—	232	—	173	173	— 261		60,14		173	— 263	60,34		
Viladecans	550	—	50	—	50	50	— 500		99,91	85	135	— 415	75,45		
Castelldefels	301	—	23	—	—	—	— 301		100	—	—	— 301	100		
Total Comarca al 53, excepte Barcelona	16 351	2 575	1 429	2 219	1 179	3 398	— 12 953		79,22	1 768	5 166	— 11 185	58,40		
TOTAL	42 534	6 138	10 883	5 503	9 610	15 122	— 27 412		64,45	10 821	25 943	— 17 591	39,00		
	POBLACIÓ	←——— BUP ———→								←——— FP ———→		←——— TOTALS ———→			



## flaSH de Notícies

*Últimament les conferències, cicles, seminaris, etc. estan escampant-se que és un gust. Heus aquí algunes coses que s'han fet:*

**II Setmana de l'educació en el segle XXI**, sobre el tema de les **Alternatives a la crisi de les institucions educatives**. L'organització va ser del Club d'Amics de la Futurologia, i es va fer a l'Auditori de la Biblioteca de Catalunya. (Del 21 al 26 d'abril.)

En aquesta II Setmana hi va participar Ivan Illich, que va estar dos dies a Barcelona. En futures ocasions, la revista s'ocuparà de les teories educatives d'aquest autor, així com d'altres pedagogs actuals.

**Cicle de Conferències sobre l'Ensenyament**, organitzat per la Federació Diocesana de Pares d'Alumnes i Pares de Família de Barcelona. Va tenir lloc al Fòrum Vergés. (Entre 14 d'abril i 23 de maig.)

Amb la presència d'uns deu mil alumnes d'escoles de Barcelona i província, es va celebrar en el Palau Blaugrana de Barcelona l'acte **Volem Viure**, organitzat per la Federació d'Associacions de Pares de Família i el Grup de Pares de Defensa dels Drets Humans. L'objectiu era el de mentalitzar sobre la necessi-

tat de combatre la destrucció de la vida de les persones. Van intervenir-hi un grup d'alumnes de l'escola Tabor, Xesco Boix, Francesc Serrat, etcètera. Tots els assistents van portar una flor de paper, símbol del dret a la vida. (29 d'abril.)

A Palma de Mallorca (Ciutat de Mallorca) tingué lloc el **II Seminari sobre Bilingüisme i Educació**, organitzat per l'ICE de la Universitat de Barcelona. Hi va participar gent del Principat, País Valencià, les Illes, Andorra, el Rosselló, el País Basc, Galícia, i especialistes en el tema vinguts de França i d'Itàlia. Com a conclusió, els participants van dirigir unes peticions al Ministeri d'Educació i Ciència perquè posés els mitjans que permetessin el compliment de l'article 17 de la Llei d'Educació, que preveu l'ensenyament de les dites «lengües natives o vernáculos» amb un finançament a càrrec de l'Estat, i no de la iniciativa privada. (Del 24 al 26 d'abril.)

Finalment, cal remarcar la importància del **Cicle de Cultura Catalana** a Barcelona, sobre els més diversos temes, entre els quals el de l'ensenyament. La clausura tingué lloc el dia 25 d'abril al Palau dels Congressos de Barcelona. El ressò ciutadà d'aquest cicle ha estat força important, i hi han intervingut els principals especialistes de cada tema. L'ha organitzat el Col·legi de Doctors i Llicenciats, amb la col·laboració de deu institucions més, entre les quals «Rosa Sensat». El cicle es va iniciar el 14 de gener i ha constat de quinze conferències.

## textos legals

Ordre del 24 de febrer de 1975, per la qual es convoquen curssets d'especialització per al professorat d'EGB. (BOE, 3-3-75.)

Ordre del 28 de febrer de 1975, per la qual es regula el pla nacional de perfeccionament del professorat. (BOE, 18-3-75.)

Resolució de la junta de Construccions, Instal·lacions i Equip Escolar, per la qual es delega en els delegats provincials del Ministeri d'Educació i Ciència la facultat de celebrar determinats contractes. (BOE, 27-3-75.)

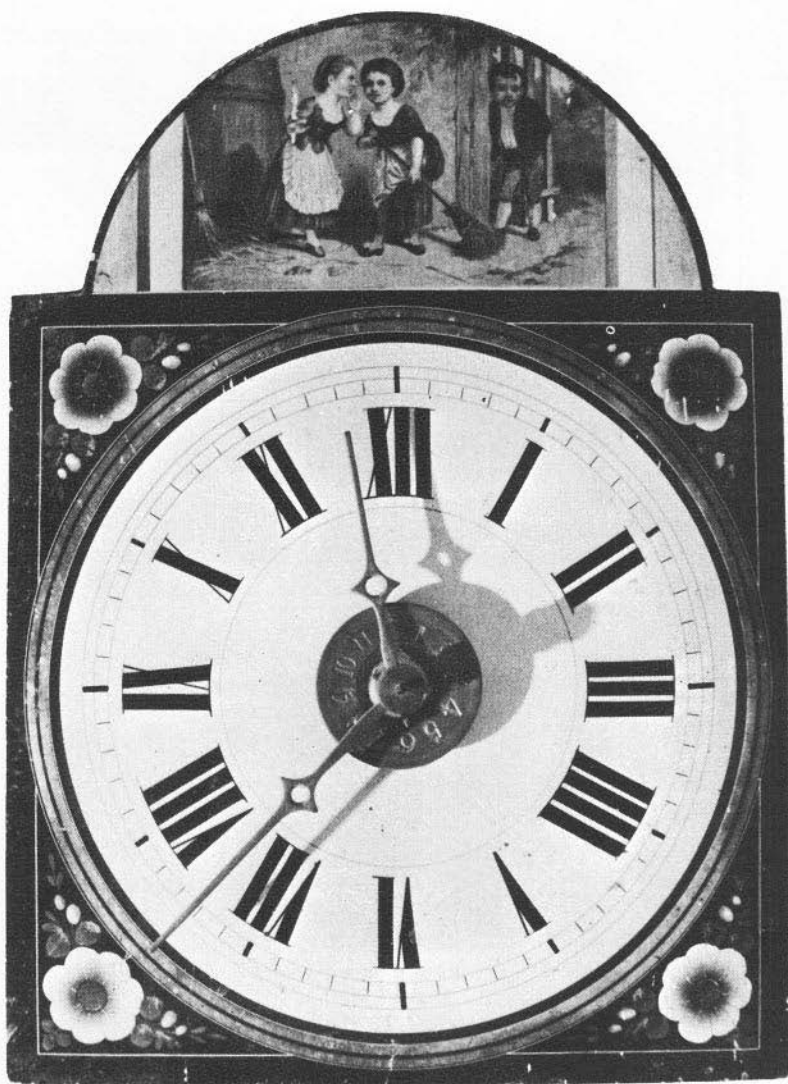
Ordre del 7 d'abril de 1975, per la qual es modifica la del 10 de setembre de 1974, que dictava les normes per a la selecció d'ingrés directa dels mestres de Primera Ensenyança de la cinquena promoció del Pla de 1967. (BOE, 12-4-75.)

Ordre del 12 d'abril de 1975 sobre classificació de centres no estatals de batxillerat. Ha estat aprovat el pla d'estudis de batxillerat i, en funció d'aquest, apareixen noves condicions materials i pedagògiques que deuran tenir els centres, tenint en compte l'ensenyament que s'hi donarà i l'organització. (BOE, 18-4-75.)

Decret 798/1975, de 21 de març, pel qual es regulen els instituts politècnics. (BOE, 18-4-75.)



# **EL CALENDARI I L'HORARI DE TREBALL DEL MESTRE**



Treballem molt? Treballem poc, els mestres? La resposta a la qüestió deu estar en funció del que seria convenient treballar (en el cas, és clar, que el sou exigís la pluriocupació); de moment, preguntem-nos-ho a nosaltres mateixos. Demanem, com veureu, unes respostes amb xifres, però desitjaríem que les penséssiu per al millorament possible de la situació actual de l'ensenyant i de l'ensenyament i que en l'apartat d'observacions féssiu les que creguéssiu convenientes a les modificacions proposades.

### EL CALENDARI I L'HORARI DE TREBALL DEL MESTRE

- 0.1. Propostes per a una escola de:
- |                  |                          |
|------------------|--------------------------|
| Població rural   | <input type="checkbox"/> |
| Població mitjana | <input type="checkbox"/> |
| Suburbi          | <input type="checkbox"/> |
| Barri urbà       | <input type="checkbox"/> |

(Posa una creu a l'etapa que més coneixes i per a la qual contestes.)

- 0.2. Propostes per a:
- |                   |                          |
|-------------------|--------------------------|
| Llar d'Infants    | <input type="checkbox"/> |
| Parvulari         | <input type="checkbox"/> |
| 1.ª Etapa EGB     | <input type="checkbox"/> |
| 2.ª Etapa EGB     | <input type="checkbox"/> |
| Ensenyament mitjà | <input type="checkbox"/> |

(Posa una creu a l'escola que més coneixes i per a la qual contestes.)

#### 1. Horari laboral setmanal:

- ..... hores amb els nens
- ..... hores de preparació personal de classe
- ..... hores de reunions pedagògiques
- ..... hores de gestió d'escola

#### 2. Calendari laboral:

- ..... setmanes lectives de cada curs
- ..... setmanes de preparació i revisió de curs
- ..... setmanes de formació personal
- ..... setmanes de vacances repartides entre:
  - ..... Cap d'any
  - ..... Primavera
  - ..... Estiu

#### 3. Observacions:

.....

.....

.....

.....

Albino BERNARDINI: **DIARIO DE UN MAESTRO**. «Un año en Pietralata». Ed. Fontanella, Barcelona 1974, 255 pàgs.

El llibre ens arriba per un recent programa de TVE —inspirat en aquest llibre— en un moment que entre nosaltres es planteja de forma viva l'escola popular. Arribada oportuna, però —com algunes de les publicacions que ara surten i moltes altres coses— amb un evident retard (la primera edició original italiana data del 1968).

L'obra —de lectura engrescadora— pot ser un bon estímulo i motiu de reflexió per a qualsevol professional de l'ensenyament. De fet no cerca cap altre objectiu. Tal i com ja ens ho diu el títol, el llibre no vol tenir massa pretensions, ni profunditzar excessivament en el tema: la tasca diària d'un mestre en una escola estatal de suburbi.

El contingut podria repartir-se en tres aspectes:

Presa de contacte amb l'ambient del barri, de l'escola i del grup-classe.

Desenvolupament del «mètode» emprat i lluites que comporta.

Reflexions sobre els resultats.

Les dues primeres parts, al meu entendre, són molt més interessants. Fan veure com el mestre va descobrint l'ambient de l'escola i del barri on està localitzada —un suburbi de Roma habitat per immigrants arribats de les zones camperoles del sud d'Itàlia—, i l'enfrontament amb els problemes de tota mena que li van sorgint. Tot el medi de Pietralata és sòrdid: l'escola viu d'esquena al barri i als nois; els mestres s'hi troben a disgust, es «defensen» com poden, se'n van com més aviat millor, etc.

De tot aquest quadre, només és xocant que es tracti d'una classe formada amb una dotzena d'alumnes; quantitat irrisòria, si pensem en les nostres escoles de suburbi (i de les altres), però, fora d'això, tant els xiquets com els problemes que ells presenten al mestre i tot plegat estan exposats de forma extraordinàriament realista, i és aquest un dels principals mèrits del llibre: hom hi pot connectar fàcilment. Els dubtes quant a la bondat del camí iniciat, les reflexions que es fa l'autor i les angúnies patides són les que pot sentir qualsevol ensenyant mínimament conscient.

El «mètode» emprat per Bernardini, podem situar-lo en la línia freinetista: partir de l'estat en què es troben els alumnes, dels interessos naturals d'ells i del diàleg.

A la darrera part del llibre, hi aprecio certa dosi de triomfalisme —per altra banda paral·lela a l'entusiasme amb què l'autor s'ha lliurat a la tasca. D'una experiència tan curta, un curs, no se'n poden treure excessives conclusions; l'autor és el primer de reconèixer-ho.

Resum. Principal qualitat —fonamental—: un mestre amb un gran amor a l'ofici i als nois; a més a més, amb una forta tenacitat per vèncer obstacles. Una altra: sentit realista i molt sincer amb ell mateix.

No trobo tan positiu un cert menyspreu que s'apunta cap a quasi tot allò que no sigui el seu punt de vista. Tampoc no es veu massa clar que hi hagi intents de voler col·laborar en equip amb els seus companys —«podria fer-se en aquell ambient?»—, i, per fi, em queda el dubte de si es pot donar com a vàlida la creació de forts lligams afectius de mútua dependència mestre-alumne, de forma que tot s'esfondra quan la persona gran no hi és. No obstant aquests aspectes, segurament nimis al costat de la resta, el llibre mereix lectura atenta, de la qual fàcilment en poden sortir reflexions valuoses.

Joaquim FARRÉ P.



«Cuadernos de Pedagogía». Revista mensual de educación. Publicaciones Mundial. Barcelona.

Simultàniament amb l'aparició de «Perspectiva Escolar» ha iniciat la seva ruta una altra revista especialitzada en temes educatius, «Cuadernos de Pedagogía». Sorgida dins l'ambient de renovació pedagògica i escolar de Barcelona, la revista s'edita en castellà i té una periodicitat mensual.

La redacció està formada per gent de diversa procedència professional i institucional de Barcelona, però amb l'intent de recollir la problemàtica, inquietuds i aspiracions dels grups preocupats per la renovació pedagògica i social de fora de Catalunya.

La revista està estructurada en seccions. Hi ha dues seccions pedagògiques, **Pedagogía I i II**, la primera més enfocada de cara al mestre, la segona més en la perspectiva

dels llicenciats. La secció **Escuela/Sociedad** recull la problemàtica escolar i educativa des del punt de vista de la seva incidència social i ciutadana. Semblant enfocament té la secció **Enseñantes/Sociedad**, referida més concretament a la problemàtica laboral i professional dels ensenyants.

Les qüestions de psicologia tenen cabuda a la corresponent secció de **Psicología**, orientada principalment a divulgar treballs experimentals en aquest camp i a tractar de la temàtica del psicòleg i l'escola.

L'ensenyament professional té una secció específica, dedicada a situar-lo tant en el marc del sistema educatiu com en les seves relacions amb la producció.

La secció **Historia del pensamiento educativo** té per finalitat divulgar pensadors o moviments pedagògics de casa nostra, poc o gens coneguts i que, en canvi, tenen un interès cert en aquest moment. Finalment, queda la secció **Educación-Noticia**, a l'estil d'una hemeroteca de fets relacionats amb l'educació, i la secció **Zona Postal**, on els lectors poden expressar les seves opinions. La part bibliogràfica, que inicialment es trobava escampada per totes les seccions, s'ha unificat, amb un coordinador encarregat de muntar blocs temàtics amb bibliografia bàsica seleccionada.

De l'editorial del primer número hem triat algun tros que sintetitza l'orientació que vol prendre aquesta revista:

«“Cuadernos de Pedagogía” no parte de definiciones excluyentes ni tiene dependencia alguna. Su calidad y orien-

tación futuras dependerán, en gran medida, del interés y de la colaboración que consiga desvelar entre sus lectores en un amplio objetivo: la reflexión, el intercambio, la polémica, la crítica y las alternativas para la construcción de una enseñanza popular y científica, para una defensa intelectual y material del profesional de la misma. “Cuadernos de Pedagogía” sí tiene un a priori: quisiera ser una tribuna y un instrumento para las aspiraciones pedagógicas y didácticas, pero también profesionales, culturales y cívicas de todo el que, como maestro, alumno o padre, desee un cambio en su práctica cotidiana acerca de la escuela.»

*Cuadernos de  
Pedagogía*

Valeriano BOZAL y Ludolfo PARAMIO: **Sistema Educativo / Sistema de clase**, a «Zona Abierta», núm. 2 (invierno 74-75), pp. 15-63.

S'ha publicat recentment un extens article, dedicat a l'anàlisi del sorgiment de la Llei d'Educació i del procés contradictori que ha representat el seu intent d'aplicació.

Basant-se en l'estudi de Fernández de Castro, **Reforma educativa y desarrollo capitalista**, sobre l'origen de la Llei, l'article pretén analitzar la política educativa que s'ha seguit després. Reforma i contrareforma són els termes que millor s'apliquen a aquesta realitat.

Si la burgesia monopolista autòctona no vinculada al capital financer (¿per què la qualifiquen els autors de «nacional» quan la realitat «nacional» i l'estatal són dues coses diferents?) va ser la impulsora de la reforma educativa, la burgesia lligada al capital

estranger i la burgesia financer-terratinent ha protagonitzat l'oposició a la Llei i la contrareforma posterior.

Segons els autors, la Llei d'Educació suposava un intent d'adaptar l'ensenyament a les necessitats de l'aparell productiu en la fase monopolista del capitalisme, i a nivell ideològic, la concreció del principi d'igualtat d'oportunitats, que constitueix el principi legitimador de les élites executives en què la classe dominant delega el seu poder. Aquest planteig topava amb la ideologia tradicional del grup financer-terratinent, oposat al principi d'igualtat d'oportunitats. També topava amb la unió de beneficis a curt termini d'aquest sector, i amb la negativa del sector capitalista dependent de l'estranger, a qui no l'interessa de finançar una reforma de l'ensenyament que posi en perill la dependència tecnològica actual respecte del capital «multinacional».

Ara bé, com indiquen els autors, aquests interessos oposats a la reforma tenen la seva prolongació i representació a l'interior de l'aparell educatiu mateix. El sector privat de l'ensenyament, el sistema pedagògic i els procediments docents dominants, constitueixen resistències a vèncer.

La reforma només podia tenir èxit si existia un finançament suficient. Però el gran capital es va negar a la reforma fiscal que es propugnava, per les raons indicades abans.

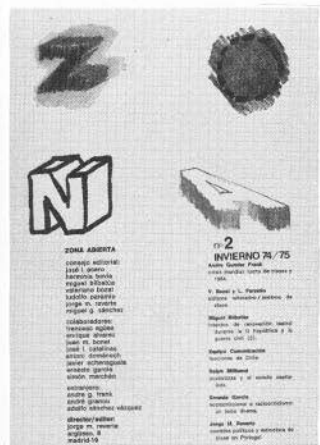
Les mesures que han vingut després han confirmat la no acceptació de la reforma: llei de selectivitat, subvencions a l'escola privada (fonamentalment la religiosa), falta de

control de la qualitat de l'ensenyament, ineficiència dels Instituts de Ciències de l'Educació, etc...

Com a conclusions, els autors proposen una sèrie de reivindicacions:

- Finançament de l'ensenyança per part de l'Estat.
- Gratuïtat de l'ensenyament i accés lliure a tota mena d'estudis per a qui tingui capacitats.
- Racionalització dels continguts.
- Gestió autònoma i democràtica de l'aparell escolar a tots els nivells.

Jordi VIVES



## SELECCIÓ DE NOVETATS

## Nens petits i 6 anys

Col. «Titelles». Juventud:  
**Bombolleta; Bombolleta vola;**  
**La Marta i els seus amics;**  
**L'Esteve, piu, piu; Fum, fum,**  
**fum; La mar salada.**

Col. «A poc a poc». La Galera:  
**La Quica; Neva neu; El gat**  
**i el gos; Mel i mató.**

«Serie Bruna». Aguilar:  
**Yo sé leer; Yo sé contar.**

Col. «Contes Populars». La Galera:  
**El conte del xiulet.**

## Nens de 7 anys

Col. «Biblioteca Educativa Infantil». Molino:  
**Juguetes; El pelo; Abejas;**  
**Libros.**

Col. «Contes Populars». La Galera:  
**En Cigronet; Les tres filles**  
**del llenyataire i l'ós.**

Col. «Caballo de plata». Labor:  
**El último lobo y caperucita.**

Col. «Llegeixo tot sol». Teide:  
**Gegant (Serie A y B)**

## Nens de 8 anys

Col. «Biblioteca Educativa Infantil»:  
**El teléfono; Correos; El mar;**  
**La granja; Cine; Elefantes.**

Col. «Contes Populars». La Galera:  
**La Rabosa; En Maginet «Tap**  
**de bassa».**

Col. «Panorama». Juventud:  
**En Tom i la Irene i el codi**  
**de la circulació; En Tom i la**  
**Irene descobreixen els co-**  
**lors; En Tom i la Irene i els**  
**animals domèstics.**

Col. «Libros infantiles». Lumen:  
**El gato y el diablo; Joaquín**  
**el basurero; Ratatam; Han-**  
**sel y Gretel.**

## Nens de 9 anys

Col. «Grandes libros en color». Molino:  
**¡Quiero jugar al fútbol!; Quie-**  
**ro aprendez ajedrez.**

Col. «Pumuky el pelirrojo». Noguer:  
**Ha llegado Pumuky; Las tra-**  
**vesuras de Pumuky.**

## Nens de 10 anys

R. TORAN, **Ajedrez para niños.**  
 Bruguera.

Col. «Teatro Edb». Don Bosco:  
**Unos lentos para ver.**

Col. «Pumuky el pelirrojo». Noguer:  
**Pumuky y el fantasma; Otra**  
**vez Pumuky.**





**Nens d'11 anys**

Col. «Biblioteca de bolsillo Junior». Moby Dick: **Delphine y Marinete en el colegio; El pequeño Lord.**

Col. «Juventud». Juventud: **El papá de noche; Grimble.**

Col. «Mundo mágico». Noguera: **Las extraordinarias aventuras de Davie Shaw.**

Col. «L'ocell de paper». Pub. de l'Abadia de Montserrat: **El viatge de Ferran Pinyol a l'Àfrica.**

**Nens de 12 anys**

LEONARDO da VINCI, **Fábulas y leyendas.** Nauta.

Col. «Narcea policíaca». Narcea: **El viaje de la Duquesa Ana.**

Col. «Biblioteca de bolsillo Junior». Moby Dick: **Siete cuentos de la antigüedad; Pinocho (versión A.R.).**

Col. juvenil «Ciencia y aventura». Molino: **La isla de Flint.**

Col. «Cómo y por qué». Molino: **Cómo y por qué de la tierra contaminada.**

**Nens de 13 anys**

Ivan TURGUENIEV, **Ashia.** Col. «Biblioteca de Bolsillo Junior». Moby Dick. P. MOLINA, **El terrible florentino.** Col. «La ballena alegre». Doncel.

JUAN MANUEL, **El Conde Lucanor.** Col. «Teatro Edb». Don Bosco.

W. MOORE, **Trabajo y reposo.** Col. «Biblioteca Cosmos». Ariel.

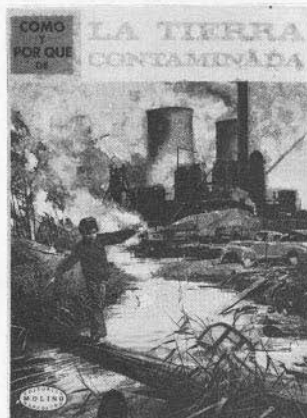
**Nens de 14 anys**

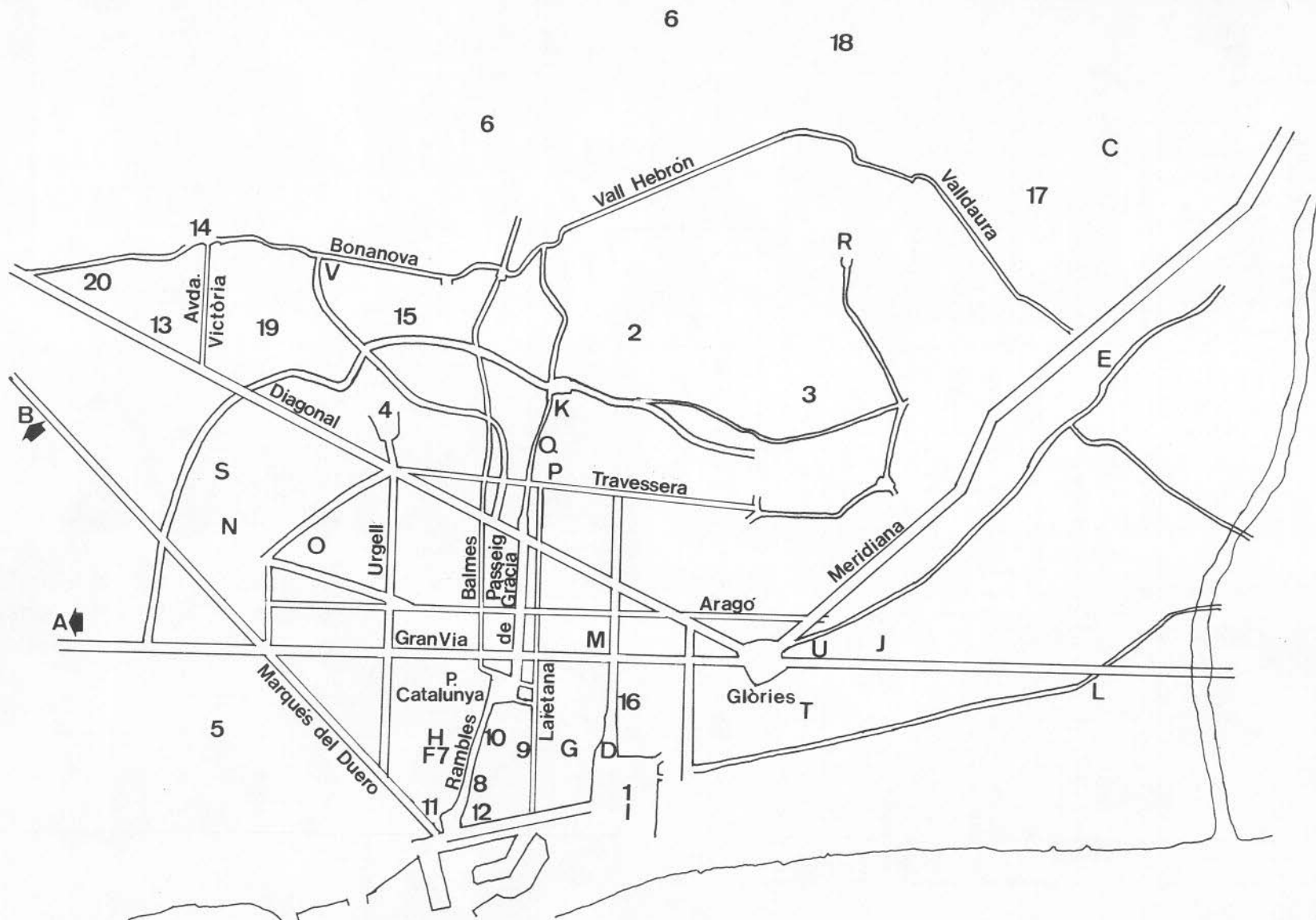
J. DÍAZ, **Algo para contar en Navidad.** Col. «Teatro Edb». Don Bosco.

Pablo NERUDA, **Nuevas odas elementales.** Odas elementales. Losada.

Ferran SOLDEVILA, **Resum d'història dels Països Catalans.** Barcino.

J. L. VELASCO, **Con pluma y pincel.** Col. «Labor Bolsillo Juvenil».





---

**Alguns jardins i places de Barcelona on es pot portar un grup de nois**

---

- |  |  |
|--|--|
| <p>1 Parc de la Ciutadella<br/>2 Parc Güell<br/>3 Parc del Guinardó<br/>4 Jardí del Poeta E. Marquina (Turó)<br/>5 Parc de Montjuïc<br/>    Exposició Costa i Llobera<br/>    Mirador de l'Alcalde<br/>    Castell de Montjuïc<br/>    Jardins de Mossèn Cinto Verdaguer<br/>    Poble Espanyol<br/>    Miramar<br/>    Rosaleda<br/>    La Font del Gat<br/>    Jardins del Teatre Grec<br/>6 Parc Forestal del Tibidabo<br/>7 Jardí de l'Antic Hospital de la Santa Creu</p> | <p>8 Plaça Reial<br/>9 Muralles Romanes<br/>10 Plaça de la Villa de Madrid<br/>11 Reials Drassanes<br/>12 Plaça del Duc de Medinaceli<br/>13 Parc del Palau de Pedralbes<br/>14 Monestir de Pedralbes<br/>15 Plaça de Ferran Casablanca<br/>16 Part baixa del Passeig de Sant Joan<br/>17 Torrent de Canyelles<br/>18 Laberint d'Horta<br/>19 Quinta Amèlia (Sarrià)<br/>20 Jardí de Cervantes</p> |
|--|--|

*Alguns dels parcs queden tancats a la posta del sol.*

---

**Biblioteques de Barcelona per a nois i adolescents**

---

*Els horaris i característiques d'aquestes biblioteques els podeu demanar a la Biblioteca de «Rosa Sensat».*

**Biblioteques de la Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat:**

- A Bellvitge. Prado 21  
B Cornellà. Doctor Arús 2  
C Torre Baró. Rasos de Peguera 6

**Biblioteques de la Diputació de Barcelona:**

- D Biblioteca Popular Pere Vila. Saló Víctor Pradera 1  
E Biblioteca Popular Ignasi Iglésias. Malats 1 (Sant Andreu)  
F Biblioteca Popular de la Santa Creu, Carme 47, baixos  
G Biblioteca Popular de la Dona. Sant Pere més Baix 7  
H Biblioteca de Sant Pau. Carme 47, baixos  
I Biblioteca Infantil Josep M. Folch i Torras. Parc de la Ciutadella  
J Biblioteca Popular Juan Antonio Parera. Sant Martí de Provençals. Andrade, s/n

- K Biblioteca Popular Antoni Julià de Capmany. Menéndez Pelayo 219  
L Biblioteca Popular Ramon d'Alòs-Monés. Pça. Mare Nazària March s/n  
M Biblioteca Popular Sofia Barat. Diputació 328  
N Biblioteca Popular Sant Jordi. Torre Damians- 6. Hostafrancs  
O Biblioteca Infantil i Juvenil Solà Anglada. Jardins Rocafort-Rosselló  
P Biblioteca Infantil Sant Jordi. Menéndez Pelayo 104

**Biblioteques de la Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvis:**

- Q Gràcia. Major de Gràcia 140, pral.  
R Horta. Horta 71  
S Les Corts-Sants. Fígols 19-21  
T Poble Nou. Passeig del Triomf 55  
U Sant Martí del Clot. Joan I, 5  
V Sarrià. Plaça Duc de Gandia 9

Biblobús núm. 1. Sector SO de Barcelona  
Biblobús núm. 2. Sector NE de Barcelona

## EL CUC | L'ESTRELLA

Potser el títol d'aquest treball sembli que no hi té res a veure, però crec important l'experiència que jo he fet a classe, i per això penso que l'he de comunicar.

M'he fet càrrec d'un curs de tercer d'EGB a un col·legi de l'Hospitalet. Crec important remarcar on és el col·legi que, tot i essent privat, cau, crec jo, en el que tots cauen: hi ha un interès per portar l'educació a tot-hom, però de quina manera?

Aquests trenta-sis nens i nenes que tinc, els he agafat el mes d'abril, i abans que jo, en el mateix curs, han tingut dos altres mestres, que pel que jo he pogut comprovar, s'han dedicat a posar dins del cap dels nens tots aquells coneixements què els «seran útils el dia de demà», però no han pensat ni un moment, que ara són nens.

Ja em tenia preocupat el fet que cada vegada que feïem dibuix, em demanessin si el podien copiar i que en altres treballs, no fossin capaços d'imaginar una mica. S'havien convertit en màquines de fer fitxes (Fichas), i tot treball que sortís d'això, no era copsat per ells.

Ahir vaig començar a explicar jo un conte, i els vaig dir que ells l'havien de seguir. Els resultats són els següents:

De 36 nens i nenes de 8 anys:

- 11 callen (entre ells el qui l'ha d'acabar)
- 7 repeteixen el que ja s'ha dit
- 1 copia d'un altre conte
- 10 diuen coses noves, donant sempre voltes al mateix
- 7 afegeixen coses originals i noves.

Total 36

Això potser ens fa pensar una mica si realment donem als nens tot allò que els cal. No hem de pensar que els nens són homes petits, sinó que són nens, i que els cal desenvolupar-se com a tals.

Si la família, el barri, etc. no els donen oportunitats de fer-ho, fem-ho almenys nosaltres, que a aquesta edat, potser és important saber el que és un paral·lelogram, però també ho és saber un conte, o almenys, saber-lo explicar.

Potser ens és molt més còmode parlar sempre nosaltres, i així no sentim soroll?

Potser ens és molt més còmode donar-ho tot fet perquè així no ens cal corregir?

I molts Potser?... més que cadascú s'ha de plantejar.

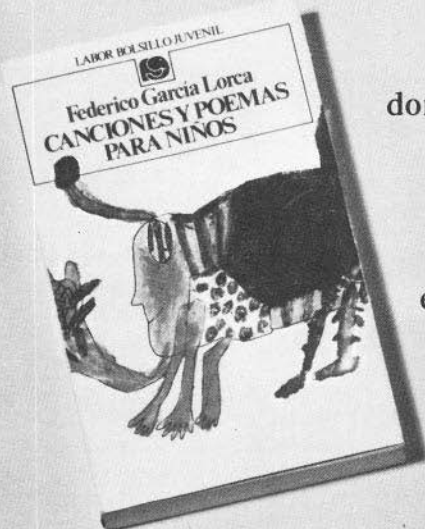
Això no és un cas aïllat. Pensem-hi.

No vull dir que jo sigui perfecte, perquè segur que com a humana, m'he equivocat moltes vegades, però crec que en una tasca tan important com la nostra, més d'una vegada hem d'oblidar el que nosaltres hem passat, i deixar en un racó la rutina per fer «coses», i no aprofitar sempre les que trobem fetes, i que no sempre són les millors.

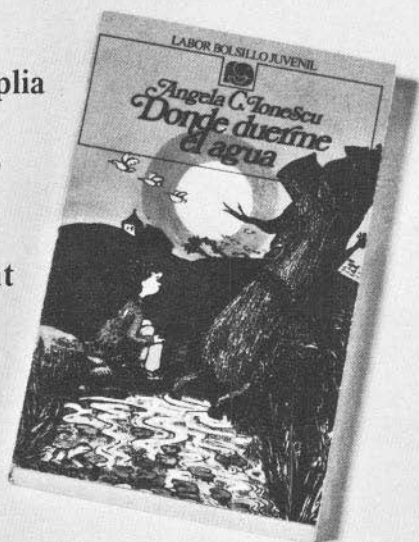
Vicenç



# LABOR BOLSILLO JUVENIL



La col·lecció que  
dona als infants una ampla  
informació  
d'acord amb els seus  
interessos alhora  
que constitueix un  
entreteniment adequat  
a les seves edats.



Es tracta d'una col·lecció il·lustrada de  
llibres de creació, d'informació i  
consulta, dirigida als nois i noies de  
7 a 14 anys.

Els temes que tracta són amplis i  
variats, literaris, d'històries, còmics  
i ciència ficció, introducció a la  
ciència, jocs i treballs manuals, etc.

LABOR BOLSILLO JUVENIL  
convida als nois a crear i realitzar,  
els proporciona uns elements  
d'informació i consulta, els motiva  
a raonar, imaginar i pensar. Es una  
col·lecció que instrueix sense  
proposar-s'ho.



## Editorial Labor, s.a.

## ACTIVITATS INTERNES

Els grups de treball d'investigació, programació i publicacions, dels quals ja hem informat en un altre número, acabaran la feina programada per aquest curs, a finals de juny. Uns quants d'aquests grups aboquen a cursos de l'Escola d'Estiu amb professors i plantejaments nous. D'altres, ara o més endavant, convertiran el treball realitzat en publicacions. Alguns continuaran la feina l'any que ve.

Com que la notícia més candent en el moment de redactar aquestes lletres és la preparació de l'Escola d'Estiu, que ja no serà notícia quan això es publiqui, hem decidit de descriure una mica el servei que ofereix el Departament de Sociologia a través del Centre de Documentació. Els arxius del Centre de Documentació, comptem amb dades, publicacions i informació de reculls i elaboracions sobre qüestions educatives, que comprenen els següents camps:

Política educativa al país: legislació, BOE, etc.

Revistes educatives nacionals i estrangeres.

Estadístiques escolars.

Documentació sobre diversos temes d'educació, enquestes, etcètera.

Dades escolars dels barris de Barcelona.

L'objectiu del Centre de Documentació és oferir a tots els interessats la informació recollida. Per altra banda, el Departament de Sociologia utilitza aquesta informació per elaborar cròniques sobre educació a «Perspectiva Escolar» i a d'altres publicacions.

En el Centre de Documentació s'ha basat la preparació de molts dels documents de base per als Grups de Treball del Tema General que la X Escola d'Estiu ofereix als seus participants sobre els cinc anys de la Llei d'Educació. Les conclusions dels grups, constituïran part del nucli monogràfic del proper número de «Perspectiva Escolar».

## ACTIVITATS EXTERNES

### MARÇ, ABRIL i MAIG:

#### Col·laboració en l'organització de cursos i seminaris

Seminari de Bilingüisme, organitzat per l'ICE de la Universitat Central a Palma de Mallorca.

Seminari sobre Dificultats d'Aprenentatge de la Lectura i de l'Escriptura al Departament de Psicologia de la Universitat a Girona.

Curs d'Iniciació a l'Aprenentatge de la Lectura i de l'Escriptura a Terrassa, organitzat per la Secció d'Ensenyament d'Òmnium Cultural de la localitat.

#### Conferències i debats

**S'ha col·laborat  
en els següents cicles:**

L'educació al segle XXI, organitzat pels Amics de la Futurologia, Biblioteca de Catalunya.

Problemes de l'ensenyament avui, organitzat per la Federació Diocesana de Pares d'Alumnes i Pares de Família.

Reconciliació i Drets Humans, el Dret a l'educació, organitzat pel Grup Cristià Drets Humans de Gràcia, al Lluïsos de Gràcia.

Sobre ensenyament i educació a casa i a l'escola, organitzat per l'Òmnium i els pares de l'escola Anxaneta de Valls.

Clausura del cicle de conferències sobre Llengua i Cultura Catalanes al Palau de Congressos de Montjuïc.

Conferències a barris de Barcelona i a altres localitats:

#### **Sobre l'ensenyament del català i de l'escola en català**

Taules rodones i conferències als barris de: Poble Sec, Sants, Barceloneta, organitzades per les Associacions de Veïns i pel Centre Social de Sants.

A les localitats de: Lleida, Escola Espiga; El Vendrell, Societat Coral LYRA; Badalona, CIC; Vilanova, ensenyants i joves; Vic, Col·legi de Doctors i Llicenciats; Girona, Òmnium Cultural; Figueres, Òmnium Cultural; Santa Eulàlia de Ronçana, Joves.

#### **Sobre Bup, Ensenyament Professional i 8è. d'EGB**

Taules rodones i conferències als barris de: Sant Antoni, Associació de Veïns; Sagrada Família, Associació de Veïns; Prosperitat, Associació de Veïns.

A localitats de Barcelona i comarques: Paret del Vallès, ensenyants i joves; Mataró, Associació de Mestres de la Normal.

#### **Altres**

Conferència col·loqui amb els estudiants de Pedagogia de .....

la Universitat de Bellaterra, sobre la funció social de Pedagogia.

Presentació en taula rodona al Col·legi de Metges del tema monogràfic **Les dificultats del nen a l'escola** corresponent al número 1 de «Perspectiva Escolar».

Presentació de «Perspectiva Escolar» a Ràdio Barcelona al seu programa en català del migdia **Dietari**.

Taula rodona de Bilingüisme i Ensenyament, organitzada pel Col·legi d'Enginyers.

Conferència a Badalona sobre la nova Llei d'Educació i sobre les dificultats de tirar endavant la Reforma Educativa, organitzada per la Jove Cambra de Badalona.

#### **Relació**

Intercanvi d'experiències amb alumnes de l'Escola Normal del Magisteri de l'Església de Vigo.

Intercanvi d'experiències amb alumnes de l'Escola Normal de Vitòria.

Converses amb els membres del Secretariat Pedagògic de l'Obra Cultural Balear per col·laborar en l'Escola d'Estiu de Mallorca i en altres activitats concretes.

Presentació a la llibreria Tous, de Palma de Mallorca, de la revista «Perspectiva Escolar».

# Ja teniu els tres primers números de **Perspectiva Escolar**?



Demaneu-los a qualsevol quiosc o llibreria o també a **Perspectiva Escolar** amb la vostra subscripció.





## Butlletí de subscripció

Nom .....

Cognoms .....

Adreça ..... tel. ....

Població ..... DP. .... Prov. ....

Se subscriu a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR pel 1975 a partir del número 1 (250 pessetes).

Farà l'abonament de l'import:

- per gir postal o telegràfic
- per taló nominal (a «Rosa Sensat» o PERSPECTIVA ESCOLAR
- per domiciliació bancària (ompliu el full adjunt i envieu-nos-el)
- contra reembossament quan rebreu la primera tramesa (cal que el carter us trobi a casa i pagar el recàrrec pel servei de correus)

} s'ha d'enviar junta-  
ment amb la subs-  
cripció

Aquesta subscripció comprèn del número 1 al 4 inclusivament.



## Butlletí de domiciliació bancària

Nom i cognoms .....

Sr. Director de .....

Agència .....

.....

Senyors,

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

Atentament,

TARJETA POSTAL



## Perspectiva escolar

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

# Per a un ensenyament més racional, més lligat a la vida

**EMA**  
Enciclopedia  
Monográfica  
Avance

Avance us ofereix una obra totalment inèdita i original dins la bibliografia didàctica d'Espanya. Dirigida als joves estudiants d'11 a 16 anys que es troben a la segona etapa d'EGB o primers cursos del BUP, significa també un important ajut pels professors en les seves classes teòriques i pràctiques



# plastidecor

Una nova manera de dibuixar!  
amb més avantatges...

— Rica gamma de colors

— Mans sempre netes



— No és tòxic

— S'esborra fàcilment amb goma;  
s'hi fa punta com en un llapis corrent.

PLASTIDECOR no es trenca. Els colors, lluminosos, poden barrejar-se i se n'obtenen magnífiques combinacions.

Baignol & Farjon, distribuït per Flamagas, S. A.

**Voldria rebre una mostra gratuïta de PLASTIDECOR**

Nom \_\_\_\_\_

Col·legi \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

Localitat \_\_\_\_\_

Província \_\_\_\_\_

FLAMAGAS SA Sales i Ferrer, 7, Barcelona-13

