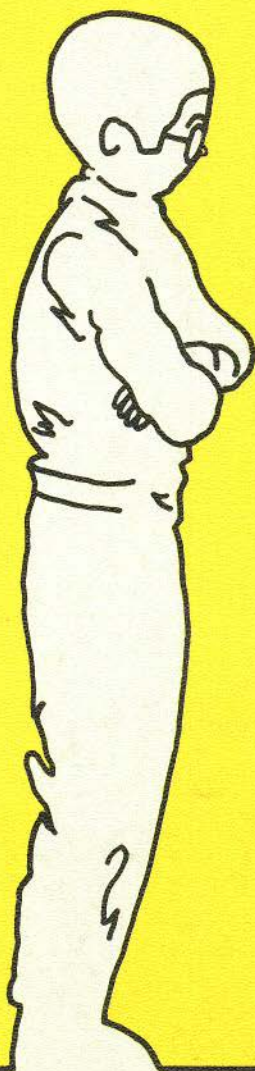


PERSPECTIVA ESCOLAR

33

Publicació de «Rosa Sensat»

Autoritat
i autoritarisme



Març 1979

INDEX	
EDITORIAL	1
AUTORITAT I AUTORITARISME	
1. ENTORN DE L'AUTORITARISME SOCIAL, L'ESCOLA I ALTRES REFLEXIONS, per Fabrici Caivano	2 14
2. L'AUTORITARISME FAMILIAR, per Jaime Funes	19
3. L'AUTORITAT DEL MESTRE D'EGB, per Pere Fortuny	24
4. PREMIS I CASTIGS, per M.* Dolors Renau	
EXPERIENCIES ESCOLARS Com hem conegut l'Albufera	31
DIDACTICA Visita al planetari de l'Escola del Mar	35
DE TRASCANTÓ	40
INFORMACIONS I COMENTARIS	43
TEXTOS LEGALS	45
NOTÍCIES	49
QUÈ EN PENSEU DE...	52
BIBLIOGRAFIA	55
COL.LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS	57
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>	
<p>Consell de Redacció: Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau, Pere Fortuny, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives Director: Jordi Tomàs Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïl, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Portada i maqueta: Pere Prats Sobreperè Fotògraf: Josep Gri Composició: Fernández, Borrell, 168 Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11 Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 150 ptes. Subscripció anual: 1.200 ptes.</p>	

33

L'AJUNTAMENT I L'ESCOLA

1

Quan aquest número de «Perspectiva Escolar» entra a les màquines, estem en plena campanya d'eleccions municipals; quan arribi a les vostres mans les eleccions seran ja passades. Però allò que ens les fa comentar no és pas els seus resultats incerts, sinó la seva certa, certíssima, i positiva relació amb l'escola, siguin quins siguin els resultats aquí o allà. I no ho diem pas sense fonament.

D'una banda, hi ha tota la tradició municipal de promoció de millora de l'escola les primeres dècades del segle, una acció, de la qual l'ajuntament de Barcelona fou capdavanter, però no pas únic exemple a Catalunya.

D'altra banda hi ha, en aquests darrers anys, la insistent presentació de les reivindicacions escolars als Ajuntaments per part dels moviments populars.

Però hi ha una relació més profunda entre Ajuntament i Escola que la campanya està descobrint als nostres ulls. Als nostres ulls és cosa nova —i tan vella com hauria de ser!— veure les gents de cada poble asseure's a explicar i a discutir els béns i els mals i el futur del poble i l'esforç que cada un i tots plegats haurem de fer per aconseguir-lo.

I veure-ho tot a la mesura humana i pròxima. L'Ajuntament, escola de democràcia.

Si fins els noms s'assemblen:

Escola, rotllana de nens que s'ajunten per a jugar plegats, com cal.

Ajuntament, lloc on els grans s'ajunten per poder viure plegats, com cal.

Així, en el moment de pensar en les possibilitats dels futurs Ajuntaments pel que fa a l'escola, no sols veiem el seu paper renovat en la previsió de l'escola, des de la Bressol a la Mitjana, la localització en la construcció, el manteniment, el recolzament al magisteri, la canalització de l'interès ciutadà, la relació d'escola i poble, història, treball, esplai, futur..., sinó que apareix amb una forta exigència pedagògica l'obertura de l'Ajuntament als nens. ¿Serà possible que finalment en els nous ajuntaments democràtics els nens coneguin com es governa el seu propi poble, que l'Ajuntament es converteix en Escola ell mateix?

Que anys a venir, quan fem la història de l'escola, al costat del 1908, data del primer pressupost extraordinari per a l'ensenyament, del 1914, 15, 16 que veiérem les primeres escoles municipals, del 1931, amb la inauguració dels grans grups, aquesta data de 1979 pugui ser recordada com una nova fita per l'escola i els ajuntaments de Catalunya.

1. Entorn de l'autoritarisme social, l'escola i altres reflexions.

per Fabrici Caivano

«Quan una teoria succeeix una altra, la impressió inicial és que la contradició i elimina, mentre que la continuació de les investigacions condueix a retenir-ne més del que s'havia previst.» — (J. Piaget.)

Algunes precisions

L'objectiu adjudicat a aquest article és, ni més ni menys, analitzar «l'autoritarisme a la societat». L'amplitud i complexitat evident del tema aconsellen, amb tot, centrar-se només en alguns aspectes que, pots ser perquè ja són coneguts, se solen oblidar.

Tractaré, en primer lloc, de recordar una cosa molt simple: l'autoritat social pren històricament formes diverses, s'imposa i legítima també a través de diversos ideals culturals i socials. En segon lloc, intentaré establir una certa correspondència molt general entre la jerarquia de valors dominants en la societats i els hàbits, models culturals i conductes transmeses en la institució escolar. Per últim i, alludint a la crisi actual, tant econòmica com de sistema de valors, em proposo suggerir algunes vies de reflexió i d'actuació contra l'autoritarisme i el seu complement oposat, l'antiautoritarisme.

El tema inicial queda així reduït, bé que s'amplia el risc de parcialitat i esquematisme en establir correlacions entre factors d'índole econòmico-política i aspectes relatius a l'univers de les idees socials. Amb tot, crec que val la pena el risc si aquestes línies són capaces d'estimular reflexions posteriors que eliminin aquests buits evidents.

Autoritarisme versus autoritat

Per començar cal remarcar que el terme *autoritarisme* comporta una clara connotació pejorativa perquè dona a entendre un abús arbitrari d'una autoritat, legítima o no. En canvi, *autoritat* només expressa (o hauria d'expressar) una potestat de conformar conductes d'altri, però sense que això impliqui un judici de valor. Convé recordar aquest extrem, ja que actualment es tendeix a equiparar els dos termes amb una simplificació lamentable, que s'explica per l'exercici d'una autoritat política, taxativa i sense oposició, a la qual hem estat sotmesos durant lustres. Avui qualsevol autoritat és sentida com a imposició, autoritarisme i entrebanc; el món de l'educació és molt sensible a aquest fenomen.

Una reflexió rigorosa sobre l'origen de l'autoritat en la societat (i del seu ús i/o abús) ens mena implacablement a una afirmació de principi; tota autoritat social s'explica en última instància per la necessitat de *coacció* que uns grups socials han d'exercir sobre els altres per tal d'imposar i mantenir un sistema social que els afavoreix. Les formes concretes que aquesta coacció ha anat prenent històricament són múltiples i canviants: aquí hi caben des del fuet de les societats esclavistes fins a les tècniques de persuasió de

les anomenades «societats de consum».

L'objectiu essencial d'aquesta coacció socialment organitzada és, abans de tot, mantenir, reproduir i legitimar unes determinades *relacions* econòmiques. Això no significa que l'àmbit d'aquesta coacció sigui només ni sobretot l'econòmic; al contrari, se'n deriven i estenen un conjunt de coaccions complementàries en altres ordres de la vida tant pública com privada, tant material com espiritual. D'aquesta manera, l'exercici d'aquesta coacció és necessari perquè l'explotació econòmica produeix resistències. L'autoritat és, a la societat, el conjunt de diverses instàncies encarregades de distribuir aquesta coacció. La moral, la família, les institucions socials, etc., són àmbits en els quals es reinterpreta específicament aquesta coacció necessària per tal de mantenir un ordre.

Els valors d'una classe social

3

A continuació donarem una ràpida ullada a l'evolució del conjunt de valors que acompanyen el naixement i consolidació d'una nova i revolucionària classe social: la burgesia.

Mentre la burgesia sigui a Europa una classe progressista i transformadora lluitarà frontalment contra els pilars de l'antic règim, l'estructura social del qual respon a la inspiració divina, a la immutabilitat dels seus valors, al predomini d'allò que és col·lectiu sobre allò que és individual, a la jerarquització, etc. Contra aquesta autoritat estamental es defensa l'individu, s'exalta l'interès particular i es confia en l'harmonia social espontània que s'obtindrà de la suma d'aquests interessos individuals. Aquesta nova moral, progressiva i combativa, que suposa, almenys al

La burgesia fou al començament una classe progressista i transformadora



4 principi, la defensa del liberalisme econòmic, la democràcia liberal com a proposta política, certs corrents del romanticisme en el camp estètic, etc., en les seves formulacions pedagògiques plasmarà l'individualisme dominant en un principi, consubstancial a la burgesia: el de la *igualtat d'oportunitats*. Es formula així una identitat de l'individu enfront de les institucions; l'estat garantirà aquesta igualtat individual, les normes jurídiques el recolliran i elevaran a principi inspirador de les reformes escolars successives. El súbdit ha mort, ha nascut el ciutadà. L'opressió medievalista ha finalitzat, les lleis ho afirmen així...

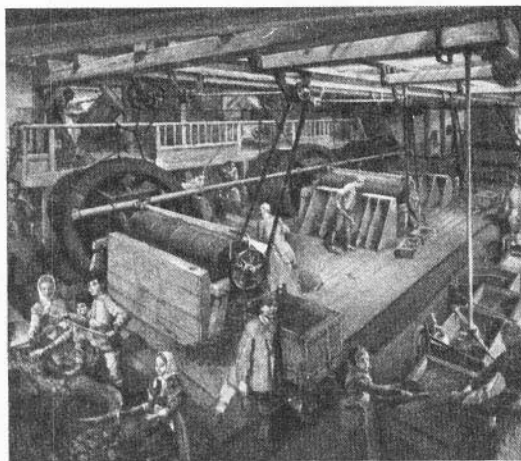
Un cop la classe ascendent ha conquerit i controlat el poder polític i estén el seu poder econòmic, transformarà aquest conjunt de valors morals i de principis filosòfics i polítics que la van infantar en frens i limitacions. Ja no li són imprescindibles per defensar-se de l'antic règim ni tan sols li serveixen d'ajuda per assentar-se en el poder. Igualtat, fraternitat i llibertat es transformen en els seus contraris. B. Suchodolski expressa sintèticament aquesta evolució: «Amb tot, aquest

triomf de la burgesia i la seva civilització ja tenia un altre caràcter que el del camí històric que hi havia desembocat. Ja que mentre en el període comprès entre els segles XV i XVIII la civilització burgesa incipient era una civilització de lluita pel progrés en l'organització de la vida social, en la reestructuració de l'Estat i del poder, la introducció de noves formes econòmiques, el progrés de la ideologia humanista, el desenrotllament de la ciència i de l'art, com també de l'ensenyament d'acord amb la filosofia racionalista i empírica del món i de l'home, al contrari, al segle XIX el concepte burgès de vida tendia en la teoria i en la pràctica social a conservar la posició social aconseguida per aquesta classe privilegiada, en oposició a les aspiracions de les altres classes».¹

Insistent en l'aspecte que aquí ens interessa, els valors que la burgesia va crear i utilitzar per al seu ascens són instruments per a l'extensió i consolidació dels seus privilegis. En efecte, ara li serveixen per justificar les diferències socials com a meres diferències naturals entre individus. Aquestes diferències són imputables a la diversitat de *dons i aptituds* per tal com els homes són ja iguals davant les lleis. L'*individualisme* serà una constant en la nova moral i en la justificació de l'ordre social burgès.

Es posa en marxa, per aconseguir-ho, una àmplia pressió moral que cristallitza en l'exaltació dels valors de la *renúncia* i de l'esforç, del sacrifici, del dolor i la recompensa en el més enllà. Amb l'ajut d'institucions de l'antic règim, les Esglésies en especial, es configuren uns valors per a l'ús de les masses treballadores, la nova classe obrera sobre l'explotació de la qual es basa la supervivència de la burgesia: repressió dels instints, dissociació de cos i ànima, respecte a la jerarquització «natural» familiar i fabril, consciència de

El creixement industrial significà una profunda mutació fins i tot en l'ordre dels valors



1. B. Suchodolski, *Fundamentos de pedagogia socialista*, Ed. Laia, Barcelona 1974, cap. 1, pàg. 15. En aquest capítol es desenrotllen amb precisió i amplitud algunes de les idees que s'exposen en aquest article. Del mateix pedagog són els llibres *Tratado de pedagogia* i *La educació humana del hombre*, que recullen un conjunt de reflexions de gran interès per a l'anàlisi dels aspectes positius i de les limitacions de la teoria i la pràctica pedagògica contemporània.

les pròpies limitacions, obediència, etc. A aquests valors els corresponen les seves virtuts correlatives: paciència, conformitat, estalvi, servilisme, transcendentalisme, etc.

Per la seva banda, la burgesia es reserva, en certes condicions, l'exercici d'una altra normativa moral, hedonista, permissiva i flexible amb certes imposicions més rígides (moral sexual, moral familiar, especialment) i installa la hipocresia com a via de compromís entre les dues morals, la pública i la privada.

No cal dir que aquest univers de valors no és inalterable; posteriorment, després de la fase d'acumulació econòmica intensiva, el creixement industrial i la consolidació de la burgesia financera entorn del nou Estat monopolista significarà una profunda mutació en tots els ordres, el de la moralitat inclusivament, com després veurem. El factor que ara ens interessa destacar és, un cop més, d'índole econòmica. Fins i tot amb el risc de pecar d'economicisme, cal posar l'èmfasi en el fet que l'augment constant de la producció i la universalització de la lògica capitalista i de les seves relacions mercantils produirà variacions notables en l'esfera dels valors. En el terreny de les mercaderies la vella moral de la renúncia pot ser una limitació i s'haurà de transformar en una «moderna» de consum. Però no ens anticipem.

Corrents pedagògics

Les concepcions filosòfiques, els corrents pedagògics i les idees polítiques no romanen al marge d'aquests combats; sovint els acompanyen i els ofereixen arguments i objectius. Per tal d'aproximar-nos a les variacions que es produeixen en el terreny de les idees pedagògiques, utilitzarem la noció de *Model Pedagògic* (MP), que és la representació ideal de la societat i del conjunt de valors i pautes de conducta que estan implícits o explícits en determinats corrents pedagògics. S'hi inclouen, doncs, els principis bàsics i les idees fonamentals comuns a un conjunt de reflexions pedagògiques i, també, a les seves pràctiques educatives.

Simplificarem l'anàlisi d'aquests corrents en dues grans tendències, d'acord amb nombrosos autors.² Analitzarem les característiques de la *pedagogia tradicional* i, d'altra banda, les de l'anomenada *nova*



L'autoritarisme és l'eix invariable de la pedagogia tradicional

educació. És clar que en les dues tendències es donen, de fet, autors i pràctiques molt caracteritzades i fins i tot, en algun cas, oposades. Ens limitem aquí a sintetitzar algunes idees-base de cada corrent, pel damunt de les adaptacions, canvis i evolucions que s'hi han produït.

L'educació tradicional

La concepció tradicional de la pedagogia, el corrent anomenat també pedagogia de l'*essència*,³ es basa abans de res en una clara determinació de la societat, dels seus valors i normes.

2. Vegeu en especial a *Historia de la pedagogia - II*, l'apartat «Los siglos XVII y XVIII», de G. Snyders. Oikos-Tau, Barcelona 1974.

3. B. Suchodolski, *Tratado de pedagogia*, 2a. parte, pàg. 163 i ss.

6 D'aquí vénen la determinació dels continguts de l'educació, les pautes de conducta, els hàbits i les normes a inculcar. Es tracta d'elaborar l'*ideal* a imitar, l'arquetipus que els alumnes han de conèixer a través de l'autoritat del mestre. El centre de la vida educativa és, en efecte, el mestre, que és el dipositori del saber del qual està mancat l'alumne. L'adult és l'únic agent actiu del coneixement, l'organitzador i el transmissor dels models a imitar i dels hàbits a interioritzar. D'altra banda, el nen és com una cosa buida, sense cap valor, el qual ha de ser emplenat i valoritzat a través d'aquesta assumpció de la veritat. Els càstigs, la disciplina, la repetició i el memorisme, el ritualisme i la competitivitat són els seus aspectes més notables. En aquest model pedagògic tradicional (MPT), la relació pedagògica és considerada com un procés unidireccional d'informació-formació destinat a transmetre els valors considerats com a perennes, immutables. La seva realització ha anat variant, en especial pel que fa als continguts i als arguments de legitimació. Amb tot, però, l'autoritarisme en la determinació del què és el «saber» i en la relació pedagògica —amb el consegüent rol exclusiu del mestre— n'és l'eix invariable.

La nova educació

En oposició a la concepció anterior sorgeix un corrent de reflexió filosòfica i educativa que qüestiona aquesta immutabilitat dels valors i, per sobre de tot, posa en relleu les possibilitats del nen. El posterior desenvolupament de la investigació de la psicologia de la infància, a finals del segle XIX, posà les bases científiques d'aquestes intuïcions inicials de molts pensadors del segle anterior, com J. J. Rousseau, que en va ser el primer. Així, la infantesa és presentada com una etapa específica, dotada d'un potencial evolutiu propi i amb una vàlua específica. D'acord amb tot això, es proposà un sistema d'aprenentatge diferent, actiu, basat en el coneixement d'allò que és concret i immediat, en l'autonomia i els interessos del nen, etc. Tot això en el marc d'un model pedagògic radicalment oposat a l'anterior.

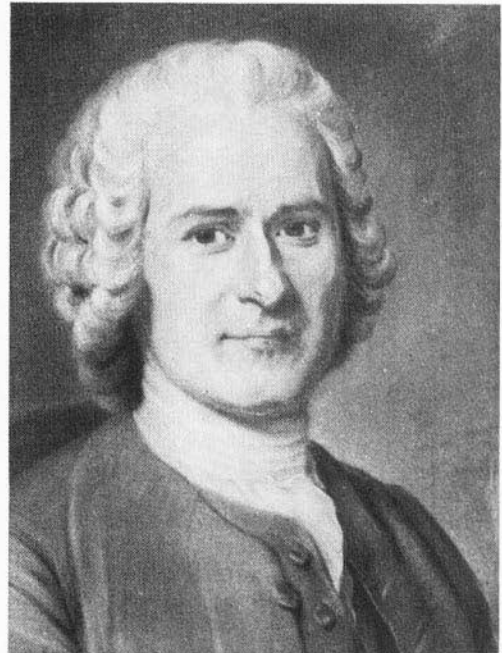
Enfront del finalisme social del MPT, el model pedagògic de la *nova educació* (MPNE) reclama el dret a la llibertat de l'individu, lluita contra les inhibicions de

qualsevol tipus i defensa els interessos i les motivacions personals com a principi de tot el procés educatiu. A més, rebutja les coaccions i les imposicions d'interessos estranys. En tot cas, aquestes tendències individuals s'harmonitzaran necessàriament amb les col·lectives. L'aspecte social només és un afegit a l'aspecte individual.

Per tant, el MPEN propugna unes pràctiques i uns principis exactament inversos o contraris al MPT. A l'autoritarisme oposa l'espontaneïsmes i el paper central del mestre-adult és substituït pel protagonisme del nen-alumne. Aquesta contraposició generarà un heterogeni, ric i vigorós moviment que transformarà rotundament l'organització escolar, els continguts i els mètodes de l'educació. Les primeres aproximacions, més líriques, aniran essent sistematitzades amb les aportacions dels més diversos pedagogs i psicòlegs.

Així, des de la primera teorització de J. J. Rousseau, el segle XVIII, fins al desenrotllament de l'educació nova els planteja-

J. J. Rousseau va ser un dels primers a posar de relleu les possibilitats del nen



ments es van sistematitzant. Les pedagogies de l'interès, fins a la primera guerra mundial; les pedagogies no-directives, entre les dues guerres i, finalment, els corrents institucionals, són variacions sobre els temes que hem assenyalat, amb diferències importants tant en la teoria com en les realitzacions d'experiències pràctiques.⁴

Espanya, sense anar gaire lluny

Vegem ara, encara que sigui a grans trets, com es desenrotlla aquest procés en la història més recent d'Espanya.⁵ El règim polític que s'inicia després del desenllaç de la guerra civil comportarà un llarg i arbitrari exercici d'una autoritat il·legítima, infantada per la violència. En el terreny educatiu el nou ordre està mancat d'una pedagogia definida; utilitza el retrovisor de les idees més conservadores i dirigeix la seva coacció, al principi, cap a l'eliminació pura i simple de les persones que havien encarnat valors de transformació i canvi, cap a la persecució de les idees pedagògiques renovadores i la supressió de qualsevol indici de les experiències educatives i culturals que s'havien anat desenrotllant en èpoques anteriors inspirades en les idees i pràctiques de la *nova educació*. Posteriorment, passada la fúria exterminadora, es van consolidant els valors tradicionals de l'esforç, la renúncia i el sacrifici en la transmissió d'uns continguts acientífics, banyats en una nostàlgia imperialista i en una religiositat de ritual i genuflexió; tot això amanit amb un adoctrinament groller i elemental. És en realitat un exemple de model pedagògic tradicional sense cap dels seus aspectes rigorosos en altres contextos, per exemple, l'educació jesuítica des del segle XVIII.

És clar que aquesta forma d'entendre la relació pedagògica s'adapta a una societat majoritàriament rural, que es proclama tradicionalista i religiosa, i que es basa en una fase precària d'autarquia econòmica i d'austeritat. Les fronteres entre bons i dolents estan traçades oficialment; igualment els valors de l'ètica de renúncia, submissió, esforç i treball són proposats —i reforçats pel nacionalcatolicisme— tant als que freqüenten l'escola elemental com a la minoria que segueix estudis mitjans i superiors.

Amb tot, la consolidació internacional



El franquisme comportà un llarg i arbitrari exercici d'una autoritat il·legítima, infantada per la violència

4. Vegeu *La nueva pedagogía*, Biblioteca Salvat GT, número 67; també «Cuadernos de Pedagogía», número 51, març 1979.

5. Vegeu «Cuadernos de Pedagogía» número 9 i també el Suplemento 3, *Fascismo y educación*, setembre 1976; «Perspectiva Escolar», número 8-9 i també 13, 15 i 29. Per a una idea general del desenrotllament de l'aparell escolar durant el procés revolucionari burgès espanyol, vegeu J. L. Pest, S. Garma i J. S. Pérez Garzón, *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, Estudios de historia contemporánea, Siglo XXI, Barcelona 1978.

8 del règim espanyol, el final de la fase d'autarquia econòmica i l'oportuna arribada de capitals estrangers, vindran a donar la sortida d'un creixement econòmic tímid però constant. Serà necessari «modernitzar» i expurgar un sistema educatiu llastat ideològicament i mancat d'inversions públiques. Les temptatives del ministre Ruiz Giménez, referides sobretot a l'àmbit universitari i d'ensenyament mitjà, aixequen les resistències de sectors polítics més reaccionaris. Es planteja una contradicció arrossegada de temps en el marc del franquisme, la que oposa en certs aspectes la burgesia industrial i financera (i els seus inversors estrangers) amb els «quadres de comandament» que detenen el poder polític. L'educació la pateix, aquesta contraposició; constitueix un sector que li és molt sensible.

El malestar en el sistema educatiu —amb el vistós nivell universitari al davant— i la pressió creixent d'una demanda educativa i de formació professional i el refús dels aspectes més insostenibles de l'opressió ideològica revelen els desajustaments del moment. Per tal de resoldre'ls apareixen els sectors de la tecnocràcia opusdeista, que són cridats a exercir la seva missió en el camp terrenal de la planificació econòmica, de la mà d'un neofalangisme de camisa blanca i títol universitari. Aquesta nova onada convergirà en la temptativa més seriosa i orgànica de reforma escolar: el Llibre Blanc de l'Educació i la posterior Llei General d'Educació, emparada pel Banc Mundial i assessorada per una bona cohort d'experts. Però, tot això arriba tard. La crisi econòmica recentment estrenada farà abortar aquest part tan llarg, retirant les inversions i l'interès per la reforma. L'única sortida serà la usual: retornar el sistema educatiu a les mans de ferro de les quals no havia d'haver sortit. S'inicia així la contrarreforma educativa, a cop de decret, mentre augmenta la demanda popular d'educació.

La renovació pedagògica

Enfront d'aquesta manera opressiva d'entendre la relació pedagògica i la seva utilitarista funcionalitat política es van iniciant plantejaments oposats al fons i a la forma. No arrenquen d'institucions oficials, les temptatives modernitzadores de les quals no calen gens fons, sinó de diver-

sos col·lectius d'ensenyants i professionals que responen a una demanda escolar cada vegada en augment. En efecte, a Catalunya especialment, nombroses capes de professionals liberals, intel·lectuals i amplis sectors de la burgesia il·lustrada, que no s'identifiquen amb el règim polític ni amb l'autoritarisme dogmàtic del seu sistema escolar, incapaç ni de promocionar efectivament els seus fills, pressionen per a la creació d'un sistema escolar diferent. Es recupera el cabdal d'experiències d'èpoques anteriors, s'incorporen els avanços de les ciències de l'educació, en especial de la psicologia infantil, es recuperen i actualitzen les adquisicions indubtables de la nova educació proscrietes pel franquisme com a mètodes «enverinadors de l'ànima infantil». S'inicia i estén un moviment, efectiu bé que marginal, de renovació dels pressupòsits corrents en la formació de l'ensenyant i en alguns aspectes de la pràctica escolar, en especial dels primers nivells. Els mèrits i la crítica d'aquest corrent renovador encara no s'han fet.⁶

Del sacrifici al consumisme

El caràcter de «reserva espiritual d'Occident», amb què modestament s'autoqualifica el règim, produirà conflictes entre una pretesa moral oficial i el relaxament progressiu d'alguns hàbits i models tradicionals de comportament. D'altra banda, l'anomenada societat de consum fa la seva aparició a escena a l'inici dels anys seixanta, tot operant una reformulació dels valors morals tradicionals, que esdevenen relativament incompatibles amb el «benestar» que aquella porta. Aquest nou conglomerat de valors es basa en l'aparent satisfacció immediata d'uns desigs, convenientment manipulats, en la possessió d'objectes, en el no-esforç, en la denigració del treball, en la fruïció immediata, en la co-

6. Vegeu l'intent parcial d'aquesta crítica a J. Gay, A. Pascuals i R. Quítillet, *Societat catalana i reforma escolar*, Ed. Laia, Barcelona 1973. Consulteu també el llibret *L'ensenyament a Catalunya*, Col. «Conèixer Catalunya», Ed. Dopesa, Barcelona 1978.



L'anomenada societat de consum fa la seva aparició a escena a l'inici dels anys 60

moditat, en la facilitat; es fonamenten en l'exaltació de determinades característiques, la bellesa, la joventut, el confort, l'oci, l'originalitat, etc. La publicitat —apèndix inherent a la superproducció— ofereix un mostrari complet dels valors que es proposen al ciutadà de finals del segle XX, insistint sense parar en allò de què més s'està mancat.

La coexistència d'aquesta nova gamma de valors hedonistes amb aquella moral tradicional de la renúncia i de l'esforç genera necessàriament una àmplia onada de conflictes en terrenys molt diversos: familiar, generacional, sexual, escolar, etc. És important assenyalar com el capitalis-

me, en un determinat grau de desenrotllament, recull i assumeix alguns valors individuals i algunes aspiracions alliberadores de signe progressiu. Es tracta justament dels valors que propugnava tant el liberalisme més radical com els moviments de masses en la seva lluita per una vida qualitativament millor.

Amb tot, queda també molt clar de quina manera aquest fenomen es realitza. Aquests valors d'exaltació de l'individu, del dret a l'ús lliure del seu cos, de la dignitat de la dona, de la infància, etc. es troben manipulats en una lògica econòmica que els mercantilitza. Si es propugnen no és precisament per estimular un des-

10 enrotllament autònom, global i equilibrat de la personalitat o de la collectivitat; al contrari, es tracta de fomentar l'alienació de l'individu i de dirigir *autoritàriament*, des de fora de la seva pròpia determinació, les seves conductes per fer que estiguin d'acord amb la llei del valor de canvi. La recerca del consum i de l'acumulació individual de «béns» s'exerceix des de la «llibertat» del consumidor. L'explotació, inherent al capitalisme, de la força de treball s'amplia també a l'esfera de la seva reproducció, sense deixar ni una esclatxa on no s'introdueixi aquesta alienació personal i colectiva. Amb tot, existeixen condicions *subjectives* per tal que es realitzin les aspiracions d'una maduració personal integral... Però les coses s'imposen als individus, segons una estesa i ingènua versió animista.

En efecte, els valors que la *nova educació* busca de realitzar a l'àmbit de l'escola són ja factibles en el de les relacions socials. Els valors de maduració personal, d'equilibri de la personalitat i d'educació integral es veuen reutilitzats socialment en una direcció parcialitzadora i autoritària. D'aquesta manera, paradoxalment, un model pedagògic no autoritari i basat en l'individu pot ser, paral·lelament, funcional a una societat que descobreix i utilitza formes noves de l'*autoritarisme*, tecnològicament refinades i universals i profundament manipuladores de l'individu. Les carències de la nova educació provenen del fet que segueix combatent contra una pedagogia tradicional, encarnació de l'*autoritarisme*. De fet, el *nou autoritarisme* està creixent a l'exterior de l'escola i cal afinar, contra d'ell, el sentit crític i la força de la raó.⁷

Crisi econòmica, crisi de valors

Les expectatives de creixement continu al qual aspira el capitalisme es veuen frustrades periòdicament per crisis econòmiques. Les últimes han afectat profundament els aspectes estructurals del model d'explotació. Les conseqüències d'aquestes crisis, atur, marginació, inseguretat, etc., deixen al descobert el rerafons del brillant aparador de la societat de consum. Els esforços que es fan per tal de mantenir, i fins i tot augmentar, l'univers de valors que els mass media ofereixen com a *autèntica* realitat en oposició a la vida

real quotidiana, van ampliant la sensació colectiva de frustració, de distància entre el paradís promès i la duresa d'unes relacions socials infernals. Aquesta contradicció entre moral difosa i realitat viscuda, entre conductes exalçades i la virtual impossibilitat d'exercir-les (o d'exercir-les de manera no frustrant) produeix un desgany i una agressivitat que és vivenciada com un fracàs individual o com a ressentiment social. Aquesta agressivitat latent pot ser fàcilment canalitzada —n'existeixen precedents històrics i hi ha prou tecnologia— cap a conductes collectives que «purifiquin» aquest estat individual amb l'agressió als caps de ture de torn històric. La por, la solitud i la frustració no són els estats més propicis a la racionalització. A això cal afegir l'evasió individual —produïda per un individualisme hiperexcitat per aquest engany collectiu— cap a tota la variada gamma de paradisos a l'abast dels dits i que són fugides, amb retorn o sense: drogues, modes esotèriques, escepticisme culte o bé la seva variant popular, el passotisme, etc.⁸

Escola i crisi

Analitzem ara com aquesta situació de crisi econòmica afecta la institució escolar. Encara que ens centrem especialment en els aspectes d'índole ideològica, ahudirem també al creixent descrèdit cultural i econòmic de l'escola.

La crisi econòmica afecta de diverses maneres la institució escolar. Una primera conseqüència és la pèrdua de credibilitat en la inversió educativa. Tota la literatura optimista dels anys seixanta sobre la rendibilitat de les inversions en l'educació

7. O. Fullat, *Filosofias de la Educació*, Ed. CEAC, Barcelona 1978, cap. XVIII on es fa un excel·lent resum d'allò que l'autor denomina «l'home positiu» que busca l'educació nova enfront de la concepció tradicional.

8. Sobre les implicacions del terme «individualisme», vegeu Steven Lukes, *El individualisme*, Ed. Península, Barcelona 1975. El llibre aclareix moltes coses. Vegeu especialment el capítol xx, pàg. 177 i ss.

(«capital humà») ja està fora de circulació i està sent substituïda per una campanya de profetes que anuncien la mort o la inutilitat de l'escola.

Aquesta situació comporta la reutilització paradoxal dels fons públics transferits a formes privades d'escolaritat tècnica i universitària. La finalitat és simple. Es tracta de controlar directament la rendibilitat de la inversió i exigir-li l'acomodament ideològic precís. D'altra banda, una part d'aquests centres «de prestigi» reporten una pèrdua del valor dels títols oficials i una justificació de les subvencions.

Un altre efecte és l'acceleració i ampliació de l'abisme entre sistema educatiu i sistema productiu, la qual cosa fa que augmenti la distància entre estudis i exercici professional.

L'escola se separa de la vida social. A la pràctica li són assignades funcions de reserva i retardament de la inserció del nen en les relacions socials i esdevé una mena de parèntesi que ajorna la frustració de no tenir res a fer en la societat adulta. Es converteix aleshores en una institució productora d'infantilització, inadaptació o immaduresa en els adolescents.⁹

A més a més d'aquesta pèrdua de contacte amb la realitat professional per a la qual diu que prepara, l'escola perd credibilitat en allò que concerneix els seus continguts. En efecte, de ser agent institucional socialitzador fonamental, l'escola ha passat en poc temps a la perifèria d'un món que rodeja el nen de tota classe d'imatges, d'informació i d'estímul, de nous mites i de nous valors ideològics. Els mass media tenen un paper primordial en l'empobriment de les capacitats de raonament, de crítica i valoració de generacions senceres simultàniament. I això quan una utilització distinta podria significar una font extraordinària d'ajut i complement a una tasca educativa que vulgui situar-se a l'època en què viuen els alumnes.

En aquesta situació, la gravetat de la qual pot variar a cada circumstància i segons el sector i el nivell de l'ensenyament, el professorat sofreix també una pèrdua d'identitat professional, de seguretat en els valors fins avui intocables, i es troba davant un conjunt atomitzat d'opcions. D'ocupar un rol central en el model pedagògic tradicional, de tenir uns objectius més o menys clars, de dominar un saber immutable, passa a una situació que posa en dubte cada una d'aquestes seguretats anteriors: la seva funció, el seu rol i el seu saber. D'altra banda, l'enorme creixement de l'escola de masses no ha anat acompanyat correlativament d'una renovació en la formació del professorat, generalitzable i rigorosa, que permetés afrontar aquesta situació amb nous models culturals i sobre la base de valors socials substituïts dels anteriors.

Davant d'aquestes noves formes d'autoritarisme, d'aïllament individual i d'alienació col·lectiva, l'escola hereta, en el nostre cas, el buit cultural que crea la manca de participació democràtica, durant lustres, i d'interès per la col·lectivitat. El refús de la col·lectivitat, de qualsevol autoritat, i l'antiautoritarisme com a afirmació exasperada de l'individualisme, són efectes lògics i que no troben oposició, ja que solen exercir-se des de formes difuminades d'expressió de sentiments a flor de pell, augmentant el buit cultural existent i ajudant al temor de formular propostes noves.

Aquest buit cultural, que és compartit pel conjunt de classes treballadores com a única i feixuga herència del franquisme, no és imputable solament a un autoritarisme polític ni a una determinada política ministerial, sinó que reflecteix l'absència d'un procés de reforma cultural en la mateixa societat i la manca d'un debat i una reflexió comuna en l'estament docent. En línies generals, tampoc no es produeix una coordinació i unificació de les disperses experiències de renovació pedagògica, amb la qual cosa es propicia una oscil·lació entre l'avantguardisme de minories o l'espontaneisme sense continuïtat. O la postura de cedir terreny davant del que ha estat anomenat «autoritarisme de l'alumne». Aquests factors produeixen una crisi de les funcions professionals. El resultat coadjuva al desprestigi de l'escola pública, la generalització de la sensació de frustra-

9. Vegeu M. A. Manacorda, *El principio educativo de Gramsci. Americanismo y conformismo*, Ed. Sigueme, Salamanca 1977, pel que fa als aspectes teòrics.

ció i l'augment de la disgregació i l'anomia escolars.

No cal dir que els sectors conservadors, que surten sense gaires pèrdues de la prova de la Constitució, proposen la tornada als antics models pedagògics tradicionals o, per part dels seus sectors més avançats, la recuperació d'elements aïllats de les tècniques i mètodes dels models de l'educació nova. Es tracta d'una operació de cirurgia estètica, laica o confessional, que es presentarà com a restablidora de l'ordre i dels valors perduts.

Reconstruir la societat, reconstruir l'escola

En l'actual grau de desenrotllament del capitalisme no és utòpic pensar en una societat en la qual el desenrotllament de l'individu sigui més gran com més possibilitats tingui de col·laboració (i no de defensa) amb tota la comunitat. La falsedat de l'oposició entre *un* i *els altres* es combat mostrant que el creixement individual s'origina i es projecta en el desenrotllament col·lectiu, de tots.

Es tracta, sempre en el terreny ideològic, de tornar la confiança en la responsabilitat individual enfront de la pressió d'allò que és col·lectiu; aquesta és una profunda ruptura que ha generat no només el capitalisme sinó que també s'ha produït en moltes experiències de socialisme.

Aquesta tasca de formulació d'una nova qualitat de vida i d'una nova ètica social no és la música coral de fons per a un final feliç. En el marc d'unes relacions coercitives, autoritàries i d'opressió social aquest projecte de regeneració cultural ha de ser interpretat com allò que és: un enfrontament ideològic i cultural amb els valors dominants. De l'avanç o retrocés d'aquest combat dependrà també la reinstauració de formes d'autoritarisme (sector nostàlgic i sector renovat) o, d'altra banda, la viabilitat de l'inici d'un llarg camí vers un socialisme profundament democràtic i participatiu. Aquest és un trobament que no només comporta factors polítics i econòmics, sinó també, i molt fonamentalment a l'escola, aspectes ètics i estètics. És una crida, latent o manifesta, a la reacció integral de l'individu per tal que s'adhereixi a una opció o a l'altra: socialisme o barbàrie.

A manera de pròleg final

Quin és el lloc i la força de l'escola en aquesta tasca comuna d'inversió dels actuals valors culturals? Malgrat la crisi de la institució escolar i del desplaçament de les seves funcions de submissió a altres mecanismes i instruments de socialització, més dòcils, massius i eficaços, el rol que l'escola —una nova escola per a tots— pot jugar és fonamental.¹⁰ Potser el camí ha de ser, justament, el d'assumir de manera conscient i reflexionada un objectiu, net i honest, de socialització de l'individu com a agent de canvi social. De manera semblant als models pedagògics que abans hem vist, ara proposem també una *adaptació* de l'individu, però a un model social que és una previsió de futur.

Vista d'aquesta manera, l'escola és una institució que col·labora decisivament al creixement integral i harmònic de l'individu i que el prepara, afectivament i intel·lectualment, a desenrotllar-se en unes relacions socials superiors. No és tasca només de l'escola, però *també* ho és. És una perspectiva global, genèrica, potser abstracta i allunyada d'allò que és quotidià, però que convé tenir en compte perquè recobrin el seu sentit i la seva força les propostes més immediates i urgents, per tal que siguin la fletxa que apunta vers un blanc.

En la nostra situació actual hi ha una línia fonamental, l'única garantia diriem, d'enfrontament amb l'autoritarisme social: la *democratització*. Malgrat el desgast del terme, val la pena preguntar-nos què implica, ara i aquí, la consolidació i l'ampliació de la democràcia en el terreny educatiu. Almenys hi ha tres esferes específiques d'intervenció.

Un primer terreny, el més allunyat i delegat, és el de la democratització de l'aparell administratiu, profundament autoritari avui, regulador de l'educació.

Un conjunt de lleis poden possibilitar, encara que no ho determinin necessària-

10. Vegeu G. Snyders, *Escuela, clases y lucha de clases*, Ed. Comunicación, Madrid 1978. El text aborda aspectes més concrets de les tendències pedagògiques i interpretacions sociològiques de la crisi escolar.

ment, una ampliació, control i augment de responsabilitats en el terreny de la gestió d'un centre: qui i com s'exerceix la funció de direcció d'aquest centre, quin és el paper del professorat, dels alumnes, dels pares, etc. La confrontació aquí pot prendre, i de fet ja ho està fent, la configuració de xoc entre una autoritat administrativa, emanada de lluny i allunyada, i una concepció de l'autoritat *collectiva i pròxima*. Hi ha el perill de caure en la negació de *qualsevol* autoritat, ja que aquesta actitud comporta la desaparició de compromisos lliurement establerts i acceptats i dels quals es respon, tant a nivell professional, per als ensenyants, com a nivell d'escolaritat, per als alumnes.

Un segon, i més pròxim, camp d'actuació és el de l'ampliació de la participació en la *responsabilitat* de la gestió del centre escolar concret.

Per últim, però de gran transcendència per tot el que hem anat dient en aquest article, s'obre la tasca enorme, delicada però inajornable d'establir, promoure i consolidar a l'escola, cada dia, uns valors democràtics i les seves aptituds corresponents (capacitat d'anàlisi, esperit crític, sentit de la responsabilitat col·lectiva, solidaritat, valoració de prioritats, etc.) a través de: *a)* l'organització escolar i de la classe; *b)* la relació amb el professorat del centre; *c)* la relació amb el context social en què es troba el centre, i *d)* dotar-se d'uns continguts lligats a la vida (no només als aspectes immediats) i arrelats en les preocupacions del món contemporani i dels joves que hi viuen.

Es tracta de partir de les limitacions de

l'avui, però tenint presents les expectatives de futur. L'escola està, afortunadament, immersa en una crisi, que és més àmplia i que afecta la manera d'entendre les bases de relació social, amb la naturalesa i els altres. És una crisi que afecta tothom i per a la qual no hi ha sortides *històriques* individuals.

L'escola podrà sortir d'aquesta situació només a condició de no deixar-se atrapar en una perspectiva parcial d'ella mateixa. La renovació pedagògica haurà de formar part d'un esforç més ampli que apunti vers els aspectes econòmics, polítics i culturals de la crisi. No és tasca de l'ensenyant, és tasca de tothom. La tasca de construir un altre projecte d'hegemonia cultural i política no exclou ningú. El seu objectiu més immediat és la consolidació de la democràcia, l'ampliació d'una participació ara possible i la lluita contra totes les formes d'escepticisme, d'escapisme o de vanguardisme. No es tracta de donar receptes polítiques, sinó de situar la tasca dels ensenyants en un conjunt d'esforços que puguin oferir les condicions per a l'infantament d'una nova pedagogia, un nou model cultural que lluiti, junt amb les classes treballadores, pel socialisme. Només una pedagogia inspirada en aquest objectiu de futur no refusarà la resposta a aquesta alternativa fictícia entre llibertat i coacció, entre autoritat i llibertat. La seva resposta serà l'explicitació pedagògica, en un nou model, d'aquells que creuen que el màxim desenrotllament de les potencialitats de cada individu és condició indispensable per aconseguir una comunitat d'homes lliures. ■

2.L'autoritarisme familiar.

La seva cara actual.

per Jaime Funes

Quan em van encarregar aquest article sobre la família, l'autoritat i l'autoritarisme em va venir a la memòria el record de la primera sessió clínica a la qual vaig assistir quan encara era estudiant. Es tractava d'un adolescent que patia forts trastorns neuròtics i estava sotmès a la pressió d'una família en la qual un dia el pare va posar un cartell damunt la TV que deia: «Queda clausurada aquesta TV per ordre del cap de casa. Signat: el cap de casa». Era un exemple clar de l'autoritarisme familiar que a mi ràpidament em va semblar passat i no generalitzable. Tenia consciència, a través de la pràctica diària, del persistent autoritarisme que continua imperant en la família i, això no obstant, m'adonava que havia de parlar d'un tema més complex, esmunyedís, que implicava conceptes dubtosos i discutibles. Un tema que obliga a incidir contínuament, fins i tot evitant les definicions teòriques, en la qüestió de la família i el seu paper social i psicològic. Un tema que fins i tot obliga a ser crítics amb conceptes de la psicologia profunda o d'altres corrents analítics de la pràctica psicològica d'avui. Un tema que, a més a més, m'obliga a insistir en el fet que, com a psicòleg de barriada o d'extraradi, la meua visió està saturada de certs tipus de família i pot passar per alt els d'altres medis i classes socials.

Autoritarisme de principis - Autoritarisme d'actes

La família, tradicionalment, havia complert la missió de ser la transmissora fi-

del i directa de les normes socials establertes, dels mitjans i maneres de viure i obrar en la societat. Ara bé, si alguna cosa caracteritza la nostra època, és la desaparició d'aquell univers moral i filosòfic en el qual tot era clar i on tothom sabia a cada moment què calia fer o no fer. Una ruptura cultural i «moral» com l'actual ha deixat la majoria dels pares totalment confusos respecte al que han de «transmetre» als seus fills.

L'autoritarisme del «pater familias» es troba actualment ja pràcticament extingit, de manera que difícilment un pare actual pot invocar «el pes de l'autoritat» per imposar res a la seva prole. A més a més, només cal que s'acosti a l'adolescència perquè la contestació i la dissensió siguin habituals a l'hora d'establir el que s'ha de fer.

Aquesta situació, però, no ha produït la desaparició de l'autoritarisme en el grup familiar, encara que pugui semblar el contrari. Jo diria que hem passat de l'autoritarisme dels principis a l'autoritarisme dels actes. Un autoritarisme residual, però generalitzat, que té al darrera uns pares en total confusió ideològica, que imposen molt més agressivament les seves ordres a la resta de la família.

Els qui treballen amb nens saben que les agressions —físiques i afectives— dels adults envers els infants no han desaparegut ni de bon tros. És més, el pare actual, que ja no pot invocar el seu paper de cap de casa per imposar res, segrega una conducta impositiva, agressiva, quasi inconscientment revengista, que li serveix de mecanisme de defensa davant del que ell interpreta en el seu fracàs educatiu.

En la mesura que estem installats en un status social i que, per tant, tenim capacitat per a la manipulació de les idees, aquest «autoritarisme dels actes» es veu més clar. La família de l'obrer industrial actual no solament no pot repetir ja altres models anteriors de família, sinó que a més a més, els elements adults han sofert, ultra, el canvi general de què parlem, la desaparició social de l'emigració. El model agrícola de família ha quedat molt lluny, infinitament, de la seva vida actual i els adults pateixen una mal dissimulada crisi d'adaptació. Llavors trobem que és habitual que el pare sigui agressiu, impositiu d'actes sense cap ni peus, masculista i, en general, definitivament inhibit davant d'una educació que li presenta enormes conflictes que no està capacitat per resoldre. Ens trobem, a més, que la ruptura cultural i moral s'ha pogut produir, però que no s'ha pogut produir, en canvi, una «ruptura de la conducta». M'explicaré. Un home, en el seu camí cap a l'edat adulta, adquireix idees, assimila valors, acumula afectes, però també calca i repeteix maneres de fer i d'obrar. Maneres d'obrar que s'adquireixen, gairebé sempre, mitjançant mecanismes no conscients i als quals es recorre si les idees o el valors fallen.

En la pràctica, doncs, no es pot recórrer, en la tasca educativa familiar, als vells arguments d'autoritat, però es recorre inconscientment als actes i maneres d'obrar que com a persones hem viscut i assimilat. Així, davant la no pervivència de les normes anteriors els pares actuals intenten raonar o s'inhibeixen sistemàticament. Ara bé, traspassats certs nivells, apareix la repetició automàtica de les conductes autoritàries.

Autoritarisme pur i procés d'identificació

El canvi radical que ha sofert el grup familiar ha permès a l'individu recuperar una gran part d'aquesta independència personal que la família tradicional comprometia. Ara ens trobem que el grup familiar tendeix a estar caracteritzat per una relació basada en un acord de vida comuna sense que ni l'home ni la dona hagin de renunciar a això que anomenem realització personal. En relació amb els fills ha continuat semblant capital l'ambient equilibrat afectivament del grup, pe-



rò ha agafat una importància enorme els processos d'identificació del nen amb els adults del grup. La figura masculina o femenina, del pare o la mare, sense els aspectes socials dels seus papers familiars, avui incideixen —via aprenentatge de conductes, via procés d'identificació— d'una manera primordial en l'evolució d'un nen.

Les figures paterna o materna que, sense mantenir la filosofia autoritària ja passada, mantenen en canvi amb prou freqüència una actuació o una conducta autoritària, estan produint en la pràctica una gran quantitat de processos d'inhibició intel·lectual i afectiva en els nens a causa de les dificultats en el procés d'identificació. Com a exemple només cal analitzar els nombrosos casos d'incapacitat lectora en nens de set anys, a segon d'EGB, sense que hi hagi dificultats instrumentals

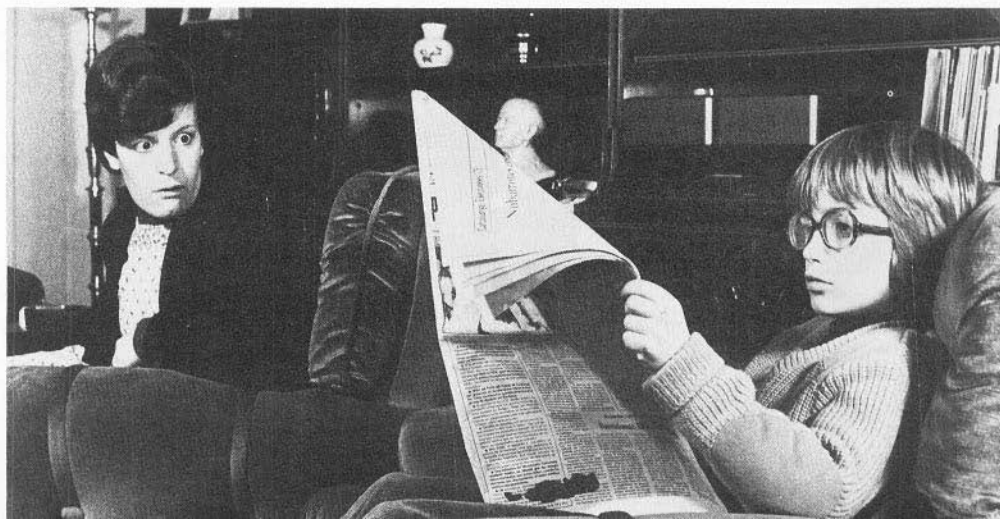
16 de base. Els individus adults del grup familiar, amb el nou tipus de relacions han vist potenciada la seva influència modèlica sobre el nen, a pesar d'haver-li concedit un marge més ampli de llibertat personal.

Tot això —sense entrar en la pèrdua global de paper educatiu que en el nostre món de mitjans de comunicació sofreix la família— fa aparèixer formes noves d'autoritarisme ocult que poden desenvolupar-se al si de la família en funció dels nous models familiars que el poder econòmic i polític llenci al mercat. Com tantes altres coses, l'evolució del model familiar és reflex de l'evolució de les forces econòmiques que ens envolten i aviat podrem assistir en el nostre país a una gran ofensiva ideològica de la dreta que s'anomena centre per posar altre cop les coses al «seu lloc». Ofensiva que estarà pintada amb colors llampants i progressistes, però que pretindrà que la família recuperi antigues funcions i torni a ser l'element bàsic de control social. De tal manera que els nois, a pesar de les seves tolerades crisis juvenils, tornaran tard o d'hora a la llar paterna. Si l'esquerra progressista no comença a oferir models de grup familiar assentats sobre unes altres bases i no presta suport educatiu a la família dels nostres barris —desbordada ideològicament i autoritària en els seus actes— difícilment hi haurà nens per a la llibertat. No tardarem gaire a comprovar-ho. Els qui treballem amb adolescents marginals hem vist augmentar tant el seu nombre que veiem el futur bastant negre.

L'escola activa i la família autoritària

Però tornem a les anàlisis d'altres autoritarismes familiars. Com deia abans, el grup familiar avui no té l'exclusiva educativa. Deixant de banda els processos d'identificació que desenvolupen o interrompen els mitjans de comunicació, l'escola, des dels primers mesos fins als 16 anys ha passat a ser una instància educativa prioritària. Ja que aquest número de «Perspectiva Escolar» tenia com a punt de partida el balanç de l'escola activa, aturem-nos un moment a analitzar les seves relacions amb la família que hem descrit.

No cal recordar que l'escola no farà gran cosa si no transmet el seu «activisme» a la família. És ben clar el que passa quan un nen investiga, pregunta i visita per descobrir la realitat i al vespre no el deixen ni sortir de casa: s'arma de paciència i espera que els adults s'aclareixin. A l'escola activa no li queda més remei que mirar d'aconseguir que els pares aprenguin la seva actuació educativa. A partir de l'escola, els pares poden acabar per qüestionar la seva actuació i posar en crisi la seva pràctica educativa diària. L'escola haurà d'omplir, almenys una part, el buit d'idees de les famílies dels seus alumnes. Ha de proporcionar informació psicològica i pedagògica de forma oberta i clara. Si es du a term aquesta tasca, serà possible reduir, a termini mitjà, una part de l'autoritarisme compulsiu dels nombrosos pares que ballen a la corda fluixa de l'educació dels seus fills amb pocs mitjans



teòrics i pràctics. En relació amb la família i l'escola, crec que s'ha de recordar un altre tipus d'autoritarisme familiar subreptici: l'autoritarisme dels resultats. Hi ha pressions més fortes que les que es tradueixen en una ordre i hi ha molts nens coaccionats per la imposició explícita o tàcita de l'expectativa familiar per uns resultats alts. Massa sovint els adults fem plans a la nostra mesura per als nostres fills. L'escola ha de revisar periòdicament el valor, la influència i la interpretació que la seva informació escolar (notes, informes, etc.) produeixen en els pares.

Autoritarisme ideològic

Recordem, finalment, l'autoritarisme familiar de les idees. Encara que aquestes idees siguin d'esquerra i progressistes, es produeixen, amb bastant freqüència, maneres clandestinament autoritàries d'imposar-les als fills, les quals creen situacions de forta anul·lació de la creativitat o del pluralisme ideològic com a punt de partida vital. Qui hagi tractat amb adolescents fills de pares de marcada ideologia dretana haurà observat una manera típica de llençar idees dogmàtiques les quals ràpidament són substituïdes per unes altres, si l'interlocutor inicia un raonament que debilita les seves afirmacions monolítiques.

Fa pocs dies, per exemple, un noi de Formació Professional d'aquestes característiques conversava amb una companya sobre la bonesa d'una dictadura militar. Recordo que, en sentir els senzills però clars arguments de la professora sobre la llibertat, en pocs minuts va passar de condemnar els partits, a espantar-se del divorci, a dir que ara a Espanya es vivia molt malament i una dotzena més d'idees similars encadenades sense cap argument. Acabà dient que la Mafia i els comunistes havien matat el Papa Joan Pau I perquè no estava d'acord amb el divorci. Aquest adolescent, a part del contingut del que repetia, no feia res més que reflectir una situació familiar d'aclaparadora pressió ideològica monotemàtica i unidireccional en la qual la cosa perillosa no era tant la direcció semàntica d'allò que deia com l'anul·lació de capacitats humanes que suposaven la seva repetitiva manera d'exposar-ho. L'exemple pertany a una direcció de l'espectre ideològic, però el pitjor del cas



és que a l'altra banda també es produeix. He pogut conèixer pre-adolescents que manifesten tenir Lenin per un heroi o d'altres que manifesten un confessionalisme tan partidista que per força hem de pensar en una família igualment monotemàtica i amb una absorbent pressió ideològica.

Queden moltes coses per analitzar. És un tema apassionant per a antropòlegs, sociòlegs, pedagogs, psicòlegs i altres interessats en la conducta humana. Però deixem-ho aquí. Voldria, no obstant això, recordar que la crítica i l'anàlisi de l'autoritarisme no vénen seguits per l'abandonament total del nen a la seva iniciativa. Potser després de llegir aquest número

18 caldria rellegir el que «Perspectiva Escolar» va dedicar a les «Actituds, Hàbits i Pautes de Comportament» (n.º 25). Fer lliure un nen és ajudar-lo a conquerir la seva llibertat. És possible que no hi hagi diferències entre una reprimenda, una petita assotada o la més absoluta ignorància. El que importa són les diferents actituds de l'adult envers l'instint, el plaer i la felicitat del nen.

Ja he parlat de la necessitat que té el nen d'un grup humà, equilibrat afectivament, al seu voltant. Aquest grup humà no té per què renunciar a l'educació pel temor d'autoritarisme. També hi ha moltes coses escrites sobre la «via americana» del no fer res amb el nen per tal de no crear-li traumes! El problema més gran que l'autoritarisme planteja al nen no és el derivat de l'excés d'energia, sinó el de la seva illògica, la seva intemperança, la seva incoherència i la seva fluctuació entre extrems de mansuetud.

Mentre no inventem res de millor el nen necessita al seu voltant figures clares, que li facin diàriament una demanda educacional clara i equilibrada, però, sobretot, d'una uniformitat persistent. Els pre-adolescents o adolescents delinqüents, dissocials, marginals o neuròtics acusen amb massa freqüència la no presència a la seva vida de figures adultes educacionals més o menys permanents. El problema de molts d'ells no és tant tenir un pare borratxo i violent o una mare histèrica que els pega;

el seu problema principal és que els seus pares no es van presentar com a coherents ni tan sols en aquesta conducta, que no hi va haver possibilitats d'identificació, d'imitació. No tenien, per descomptat, el llinar mínim d'equilibri, però a més a més mai no van transmetre a la seva prole ni una mínima norma-caminadora per anar per casa.

La dualitat no és, a la pràctica, carícies-garrotes, sinó la barreja incoherent de les dues coses en quantitats extremes. És evident, malgrat la profunda revisió que sofreix i ha de sofrir la família, que la postura dels pares no pot ni ha de ser l'abandó educatiu pel temor «progre» a imposar l'autoritat, o per manca de mitjans o idees pedagògiques. No cal resuscitar els deu manaments ni establir repúbliques islàmiques; és clar que no es tracta d'això. Però fer de pare i de mare suposa adoptar una actitud pedagògicament activa envers el nen o la nena, en la qual s'accepta la necessitat d'adquirir hàbits i actituds socials i individuals que portin a l'autocontrol i a la capacitat de relació social. Hàbits, és clar, històrics, circumstancials i canviabls, però el seu caràcter obsolet no ens porta a la desaparició sinó a facilitar a tots els pares la possibilitat d'autorreflexió crítica sobre els seus actes educatius diaris. És pitjor abdicar de fer de pare, mare, adult, abdicar d'educar, que equivocar-se, passar-se, tenint mitjans a l'abast de la mà com per corregir l'equivocació educativa. ■

3.L'autoritat del mestre d'EGB.

per Pere Fortuny

* Segurament, la imatge del mestre autoritari que gairebé tots vam patir a l'escola tradicional i que encara trobem en alguns dels nostres companys mestres, fa que el concepte d'autoritat del mestre sigui un terme maleït, unes vegades obertament, d'altres veladament.

* Els principis de l'Escola Activa van desplaçar el mestre, sense pietat, del centre de la vida escolar i va ser el nen qui passà decididament a ocupar-lo. La nova situació provoca una sèrie de desajustaments que vénen a frenar la dinàmica de canvi. Concretament, ¿quin paper hauria d'assumir el mestre quant a autoritat en l'acte educatiu? Hi ha parers per a tots els gustos, millor dit, per a tots els regustos que havia creat la imatge del mestre tradicional.

* Freinet apareix en el nostre univers, i junt amb la seva sempre discutida riquesa de tècniques i de pensament, unes invariants pedagògiques que el conformen. La quarta diu textualment: «A ningú —ni a l'infant ni a l'adult— no li agrada que el manin autoritàriament». Entre nosaltres s'esquemmatitza i es desvarieja. S'arriba a situacions límits de «deixar fer», no fos cas que el mestre pequés d'autoritari; la qual cosa no va ser mai la intenció del mestre rural francès, ja que ell mateix, en explicar aquesta invariant mitjançant un exemple escolar, ens diu: «*Hi ha dues maneres de repartir els temes: l'autoritària, habitual a l'Escola Tradicional, que mana: Tema n. 1 - X; Tema n. 2 - Y; Tema n. 3 - Z. No hi haurà cap infant sa-*

tisfet. En lloc d'això, nosaltres diem: vet aquí tres temes que heu de tractar. Trieu cadascun el que us interessi. Els temes són repartits segons els vagin demanant. Els darrers han d'agafar el tema que ha quedat.

Recordi's, també, el maig francès del 1968.

* L'any 1975, el Seminari de Pedagogia de València publicà un treball on afrontà, entre altres coses, el tema de l'autoritat del mestre i defineix allò que ells anomenen el directivisme democràtic: «*Enfront de l'autoritarisme tradicional, però també contra un "laissez-faire" que considera el nen com a posseïdor d'aptituds capaces de desenrotllar-se per a si mateixes i per si mateixes, el nostre seminari ha elaborat el concepte de directivisme democràtic i sosté que un problema fonamental és l'adquisició de necessitats i formes de comportament noves, no espontànies, cosa que fa inviabile una pedagogia centrada exclusivament en l'alumne. Per això és necessària una certa directivitat (per col·locar els alumnes en situacions concretes d'aprenentatge, promoure la seva participació en la gestió i en la presa de decisions, suplir les mancances del medi o fins i tot contrarestar-ne la influència tot proposant alternatives, etcètera.)*»

Tret del nom de pila, que trobo confús i inadequat, el plantejament que havien tingut el coratge de fer va representar una aportació molt valuosa.

Aquests quatre punts, massa esquematitzats, podrien ser, segons el meu parer,

20 l'expressió més significativa dels ingredients autoritat-permissibilitat que hem viscut a casa nostra. És evident que n'hi ha molts d'altres i, sobretot, que caldria matisar-los molt més; però no em preocupa tant el passat com la possibilitat d'acostar-me a un plantejament coherent.

PLANTEJAMENT COHERENT...?

Ho volguem o no, cada mestre és responsable d'un grup de nens, i per extensió, del conjunt de nens d'un centre escolar. Assumir la responsabilitat d'educar vol dir assumir la demanda d'educació que ens fa el conjunt social.

Sabem que a la pràctica, durant la jornada escolar, hem de donar un conjunt d'ordres, i que les donem perquè tenim autoritat per fer-ho.

De tota manera, no cal ser massa sensible per adonar-se que sovint, si no es fila prim, l'educació pot ser repressió, i això ens espanta.

Hi ha qui diu que tot acte educatiu és repressiu. Possiblement..., però a mi m'agradaria allunyar-me de tanta subtilitat i tractar el tema des d'una altra òptica: penso que la vida, el creixement, tenen uns mecanismes difícils, però lògics i comuns que segons com es desenrotllin poden afavorir la repressió o la llibertat.

Molts mestres, una vegada abandonats els mètodes habituals, atents a no caure

en altres formes d'autoritarisme afinen en l'anàlisi de la nova realitat escolar i s'adonen que, en el fons, la repressió es conté més en els mateixos programes escolars, excessivament carregats i inadequats, i en la base de moltes metodologies, que no pas en la manera autoritària de ser del mestre.

Així neix un corrent que s'enfronta amb els programes de continguts (parlo ja no tant dels oficials sinó dels que cada centre es pugui haver plantejat).

Alguns, esperant excessivament de la vida de la classe i de l'espontaneïtat i l'interès dels nens, creuen que per la mateixa màgia de les situacions (o paraules) s'acomplirà l'aprenentatge. El denominador comú d'aquest tarannà tan celebrat entre nosaltres seria omplir-se la boca amb termes com: text lliure, dibuix lliure, temps lliure, jocs lliures, etc.; gent disposada a contemplar sense immutar-se a l'hora del pati, posem per cas, el procés d'un nen que de petit manifesta unes petites dificultats davant la pilota i que, per la màgia del joc lliure, quan es fa gran renuncia sistemàticament i lliurement als jocs de pilota. Entre nosaltres: té pànic a la pilota i, sobretot, a les situacions de ridícul que ha hagut de patir davant dels companys, sense que ningú l'hagi ajudat a sortir-se'n. El pare segurament no hi tenia habilitat ni paciència i no hi hauria perdut un matí de diumenge; i el mestre? ah! el mestre prenía el sol i s'omplia la boca dient: joc lliure!



Mestres difícils de definir, que estan alerta a moltes coses, i que ben segur en treballen moltes a fons, però als quals se'ls n'escapen moltes d'altres pel fet d'haver donat una mena de màgia a segons quines paraules o conceptes.

D'altres s'aboquen de tal manera a l'educació del nen que bandegen la instrucció perquè creuen que no hi ha d'haver cap obstacle que destorbi una bona metodologia de l'educació. En tot cas, se suposa que l'educació vindrà per escriure. Així ens ho mostra Oury pel que fa als continguts: «Amb freqüència, feliçment, no importa que la resposta sigui adequada: n'hi ha prou amb una paraula, una paraula buida, un signe. El nen ha parlat: una veu ha respost». Pensen que qualsevol afirmació, qualsevol ordre del mestre és una intromissió perillosa, un condicionant de la llibertat individual o col·lectiva.

En aquest cas el mestre té escrúpols de fer que els nens colleccionin, per exemple, insectes, robes, etc., que siguin d'utilitat per algun tema que es treballa si no surt com a interès de la classe i, en canvi, els nens portaran les butxaques plenes de cromos del Mazinger Z amb la pertinent llista d'aquells que els falten per completar la col·lecció. És clar que això no és culpa del mestre...

Si el mestre s'inhibeix i deixa els nens a la seva «lliure espontaneïtat», de fet el que es manifesta és tot un conjunt d'influències socials que, volguem o no, el nen rep de totes bandes (família, còmics, televisió, etc.). És que si el mestre no influeix, aquestes desapareixen? No està renunciant en aquest cas a un possible control d'aquestes mateixes influències?

Una i altra opció no em semblen respondre a les necessitats reals dels infants. La primera, per poc seriosa, ja que no es decideix a enfrontar-se a un procés lògic i sòlid d'aprenentatge, per un enlluernament produït per uns certs eslògans entre «kumbaiàs» i progressistes.

La segona, fruit d'un plantejament i una praxis molt reflexionats, se'm presenta molt desarrelada de la institució escolar tal i com nosaltres la concebim.

Tant l'una com l'altra ens porten a reflexionar sobre el servei que esperariem d'una escola en un país democràtic.

Si bé l'aprenentatge i l'educació sempre van substancialment units des del començament de la vida, és en el moment que s'enriqueix el llegat cultural d'una comu-

nitat —llegat que no solament s'ha de transmetre, sinó també enriquir— que es crea l'escola, però no pas en contraposició amb l'àmbit corrent de la vida del noi, família i entorn, sinó amb una especificitat que li és pròpia.

Mentre la família i l'entorn continuen educant a partir de satisfer les necessitats més bàsiques —menjar, dormir, afecte, etcètera—, a l'escola se li assigna la tasca d'educar a través de l'aprenentatge del llegat cultural que va trobant en el seu medi: ajuda el nen a comprendre'l, l'ajuda a no quedar-s'hi estancat, a aprofundir-hi, a conformar-lo, a fer-se seus els estris de transformació.

No es demana a l'escola l'educació per l'educació com si fos una mena de núvol eteri amb cos propi, sinó l'educació a través del treball que té assignat. Em costa d'entendre l'afirmació que diu: «L'important a l'escola no és instruir, sinó educar». És que l'escola pot educar sense instruir? En base a què ha d'educar?

Per tant, penso que enfront la repressió que poden representar els programes escolars cal analitzar-ne els continguts, cal remodelar-los, transformar-los. Cal una seriosa reflexió sobre aquests programes, reflexió que, d'altra banda, no pertoca solament al mestre, sinó al conjunt social;



22 reflexió que doni com a fruit un marc inequívoc d'educació a l'escola.

F. Alfieri, després d'una acurada anàlisi sobre l'experiència del moviment de cooperació educativa a Itàlia des del 61 fins al 74, entre d'altres coses ens diu: *«Aquell que raona per esquemes i confon el no autoritarisme en l'ensenyament amb el buit de l'ensenyament, no s'adona que la seva actitud és sempre autoritària. El nen que no tingui la possibilitat a l'escola d'aprendre moltes coses és un nen violentat, obligat a la inèrcia, a repetir, a la pobresa intel·lectual i cultural d'una estructura que no ha comprès les seves exigències reals.*

El nen a l'escola ha d'aprendre molt, però com?»

COM?

Entrem, doncs, en el capítol del mètode. Saber escollir un mètode de treball adequat ha estat, és i serà una de les feines més específiques del mestre. Als mestres ens cau de ple la responsabilitat de saber trobar els camins més adients per tal que la nostra tasca no sigui repressiva, ans al contrari, representi per a l'infant el camí adequat per arribar a la seva autonomia i per exercir la seva llibertat.

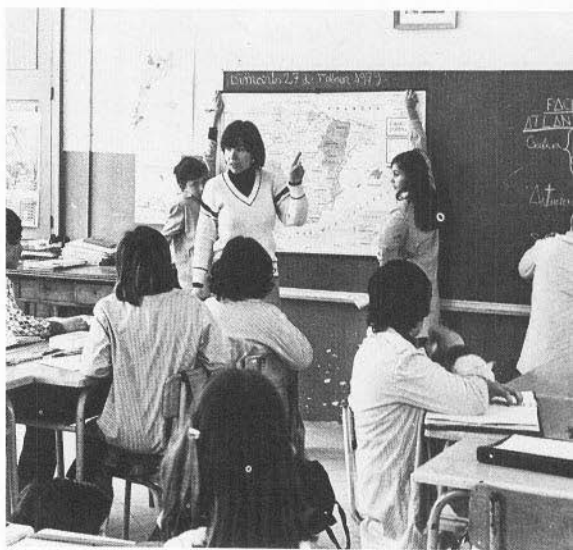
Per experiència, rebutgem el mètode tradicional que hem viscut com a repressiu ja que no té en compte l'infant, ni en els continguts, ni en la forma, que demana la constant intervenció autoritària del mestre.

La metodologia activa en el cas que ara ens ocupa vol trencar definitivament amb l'autoritat del mestre que s'oposa als desigs del nen, i amb l'autoritat trista i opressiva que es manifesta constantment en la repressió.

De fet, segurament pel context històric que estàvem patint, ha costat i costa molt d'agafar el fenomen de l'autoritat de cara i plantejar-lo honestament.

Caldria en primer lloc fer un esforç entre nosaltres per tal de donar el just valor a les paraules en el sentit que no responguin tant als tabús i als desigs poc especificats i més a la nostra realitat quotidiana d'escola.

La pedagogia activa a les nostres escoles vol trobar una autoritat que s'estableixi en la mesura que garantitzi la continuïtat dels projectes de la nostra societat amb els projectes del nen; capaç d'assumir les necessitats que té el nen de coneixements,



d'activitat, de felicitat, i conferir-li, dins la mateixa vida del grup classe, una maduresa que difícilment podria aconseguir per ell mateix.

Una autoritat, segons el meu parer, que haurà de ser present; no passant el mestre a segon lloc a la classe com apunten alguns, i deixant que el grup trobi els mecanismes de seguretat i convivència que possibilitin el creixement de tots, ja que el grup classe no és un grup d'iguals.

Snyders, tot contestant Piaget, ens ajuda a especificar-ho amb poques paraules:

«¿Grup de nens, grup d'iguals?»

Hem de confessar que estem lluny d'estar-ne convençuts, malgrat el prestigi de l'autor.

En primer lloc, hi ha molt d'optimisme en el fet de considerar el grup de nens com a una societat d'iguals, on tot es decidirà per les vies legals i amb el consentiment de la majoria: ¿és possible silenciar totes les desigualtats d'edat, de força, de situació adquirida, tots els problemes relacionats amb els "caps de banda" i amb els "líders"?»

I encara m'agradaria afegir-hi: i els models equívocs inculcats per l'«star system»? Un cas ben clar seria, per exemple, els rols assignats per aquest al nen i a la nena.

En aquest darrer cas creiem que una metodologia adequada no pot renunciar a l'autoritat del mestre. No podem esperar que els nois mateixos arribin a trencar els hàbits de distanciament creats entre nena. El mestre hi haurà d'intervenir, des de ben petits, a fi de crear hàbits de relació diferents. Ben segur que, a més del diàleg sempre necessari, haurà de plantejar-se un seguit d'activitats, situacions i normes, que no necessàriament seran ben rebudes per elles mateixes, però que hauran d'afavorir uns nous hàbits de relació alliberadors.

Una bona metodologia no podrà deixar tampoc que en Joan (líder) atordeixi la classe —no tots els líders atordeixen— i es perllongui el clima d'angoixa en els alumnes més desvalguts, tot esperant que les relacions de vida i el diàleg, un dia ho solucionin. El mestre no pot restar a la penombra només afavorint bones relacions i diàleg. Segurament haurà de trobar altres formes més directes d'intervenció.

Cal continuar l'esforç de clarificació, i per això cal que vegem el que fem cada dia a classe i que intentem donar a les paraules el seu just sentit.

Per exemplificar...:

«interès del nen»

sí, segur, però diguem també tots els cartutxos gastats en la motivació; tots els esforços teus, del mestre, per man-

tenir aquest interès durant tot un treball que s'ha hagut de perllongar per tal de treure'n profit i que no es quedi tot en foc d'encenalls.

«... lliure»

sí, segur, però diguem també totes les normes en què hem acotat aquest adjectiu.

«... com un joc»

sí, segur, però no ens enganyem: no cal endolcir-ho tot amb el joc. Repassa un per un tots els treballs que han realitzat amb il·lusió.

... etc.

Si intentem dir les coses pel seu nom, sense angúnies, segurament conixerem un camí més planer dins l'equip de mestres per trobar el punt just que el mestre té assignat a la classe. Punt que, al meu entendre, avui per avui demana del mestre que no es desentengui de l'autoritat necessària per tal que a la classe s'esdevingui el fet educatiu.

I, encara més: podrem començar a parlar sense recels i a matisar quins són actes d'autoritat necessaris i quins, per innecessaris, esdevenen freqüentment a les nostres aules actes d'autoritarisme, dels quals, pel fet d'anar disfressats, difícilment el nen se'n pot sostreure. ■

Bibliografia

- FREINET, C.: *Les invariants pedagògiques*. Ed Estela, Barcelona, 1971 (pàgines 17, 18, 19).
- SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA: *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Ed. Avance, Valencia, 1975 (pàg. 125).
- VAZQUEZ, A i OURY, F.: *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Ed. Maspéro, París, 1971 (pàg. 488).
- ALFIERI, F.: *El oficio de maestro*. Ed. Avance, Barcelona, 1975 (pàg. 459).
- SNYDERS, G.: *Pedagogia progresista*. Ed. Morova, S. L., Madrid, 1972 (pàg. 109).



4. Premis i càstigs.

per Ma. Dolors Renau

Aquests dos temes ens creen, sovint, un cert malestar, una subtil vergonya i dificultats per parlar-ne obertament. I és que dues paraules, aquestes, semblen sintetitzar la problemàtica de les relacions de força i d'autoritat que es plantegen en tot procés educatiu.

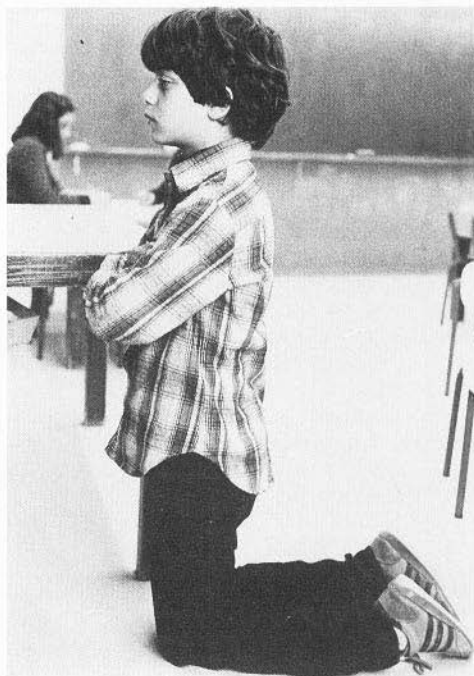
Voldria apuntar només algunes reflexions a l'entorn del tema.

L'acte de premiar o castigar es fonamenta en la convicció que l'adult ha d'actuar com a «sancionador» de la conducta de l'infant. L'adult mitjançant el càstig o el premi ve a dir «això està malament i cal que deixis de fer-ho, o això està bé i vull que ho repeteixis». Aquest paper sancionador ha estat durant anys un punt de referència inamovible i inqüestionable en tota pràctica educativa. Des de picar els dits a l'infant, fins als «Cuadros de honor y las bandas», passant pels càstigs corporals, tota mena de premis i càstigs han anat teixint la xarxa de les relacions educatives. El punt de referència final d'aquestes pràctiques ha estat algunes idees fonamentals que resumim breument:

L'adult disposa d'una autoritat i si convé, d'una força, indiscutible sobre el nen, pel sol fet de ser adult, i pel sol fet de saber el que cal fer.

El nen és un ser que, deixat en llibertat, pot anar desviant-se progressivament cap al mal camí. Només l'acció netament directiva de l'adult pot evitar que l'infant descarrili.

L'obediència és la virtut essencial del nen. I per tal d'obtenir-la es premia o es castiga quan cal.



Aquesta concepció de la relació educativa ha entrat, però, en crisi d'un temps ençà. No és pas per atzar que la llibertat més gran dels adults comporta una llibertat i tolerància més gran cap als infants i una concepció menys directiva de l'educació. I en aquest moment de canvi que vivim, hi ha un intent important de fomentar les relacions mestre-nen sobre d'altres pressupòsits. Però en un moment com l'actual, a la pràctica, no és fàcil trobar conceptes i instruments de treball que permetin dur a terme una tasca educativa aproximadament coherent i no massa carregada de contradiccions.

Hi ha un cert estat d'opinió entre els educadors, pares i mestres segons el qual els càstigs, sobretot els corporals, són a desterrar, que cal utilitzar la persuasió i el raonament per fer comprendre als infants quina hauria de ser la seva conducta. És té por de les crítiques dels infants que els donen a entendre que els seus mètodes són autoritaris. Volen fer servir altres mètodes. I aquí comença el problema. Perquè se sap el que no es vol fer, però no es disposa de suficients instruments, personals i institucionals, com per actuar al·trament. I passa que, sovint, els mètodes tornen a ser autoritaris. Esclaten aleshores les crisis personals dels educadors; el sentiment d'estar atrapat en una xarxa de contradiccions, la vergonya d'utilitzar mètodes que intel·lectualment es rebutgen. La sorpresa, a més, davant la intensitat de les pròpies reaccions autoritàries, és enorme. La decepció, important. El sentiment de culpa i el descoratjament també.

A. ELS CÀSTIGS I ELS MESTRES

En la majoria dels casos (i deixant de banda aquells que continuen tenint fe en el bastó com a instrument d'aprenentatge, més nombrosos del que hom pot creure al primer cop d'ull) el càstig es produeix com a reacció netament emocional. Davant la impossibilitat de resoldre una situació en la qual es troba immers, mogut per un important sentiment d'impotència, el mestre pot reaccionar amb una resposta agressiva i violenta, directament dirigida al o als deixebles. En tot cas, sol prendre la forma d'una escapatòria d'un moment determinat de la qual se'n surt utilitzant tota la força que el seu paper i la institució li han atorgat. En la majoria dels casos, també, la reflexió que el mestre se'n fa després és amarga. Les descàrregues emocionals mal controlades solen deixar-nos mal gust de boca.

Altres vegades, els càstigs, realitzats de forma més racional i meditada, responen a un intent volgut d'enfrontar el o els infants amb uns límits que es pretén que compreguin; en cert sentit, són càstigs en «fred», que poden fins i tot ser discutits a nivell del claustre o dels companys. En aquests casos, els elements de racionalització de la situació són preponderants i el càstig no deixa mal regust, sinó que en cert sentit, sembla lògic.

Tant en el curs de la resposta emocional, com de la resposta «en fred» el càstig sembla ser la sortida per a resoldre un conflicte entre els infants i els adults de l'escola.

Potser val la pena veure més de prop els elements que faciliten la creació de conflictes.

1. Les condicions del funcionament institucional

Hi ha una colla de conflictes que es generen com a resultat del mateix funcionament de les escoles. Tots sabem, per exemple, com la manca d'espai i excessiva proximitat física, són una font de baralles i d'agitació que obliguen l'adult a intervenir. Els problemes anomenats de disciplina són de vegades el resultat d'una manca d'enquadrament dels infants: els buits entre les classes, les estones de canvi, la manca de puntualitat dels professors, les absències, creen situacions d'instabilitat que repercuteixen en l'autocontrol del grup





escolar. Molt sovint, la manca de coordinació entre els membres adults de l'escola propicien la falta de punts de referència i augmenten l'agitació dels infants.

El nivell d'exigència de rendiment i la forma d'aquesta exigència són també factors generadors de conflictes. Quan més estricta, unànime i monolítica sigui el nivell d'exigència, i quan més lluny es troba aquest de les possibilitats reals del nen, més distant, i més frustrant serà la relació mestre-deixeble i més fàcilment els conflictes prendran forma de mala conducta o d'apatia davant el treball. En últim terme, en la mesura que l'escola distorsiona molts dels interessos profunds dels nens, en la mesura que tota la dinàmica escolar obliga l'infant a abandonar el que realment l'interessa a la porta del centre, el treball s'ha de realitzar recolzant en una «obediència» i en un esforç voluntari, coses ambdues que entren fàcilment en crisi sota la pressió de factors emocionals i de grup, que en segons quines edats estan sempre a punt d'aparèixer.

És evident que les condicions institucionals tenen les seves arrels en una problemàtica social i política que depassa el

marc de l'escola. Però cal veure fins a quin punt de forma quotidiana i a través de mecanismes subtils estan constantment influïnt en la tasca educativa.

2. La manca d'eines pedagògiques

Els sistemes autoritaris estan en descrèdit i ja hem apuntat el malestar que sovint crea la seva utilització. Però aleshores, en molts casos ha vingut el buit. Un buit que pot arribar a una mena de no-intervenció, de cedir als desigs dels infants, a una certa paràlisi dels mecanismes de direcció que pot ser encara més greu i més desestructurant pels infants que una actitud netament impositiva i repressiva. I el que és pitjor, és que com que a la llarga la no-intervenció no és viable, s'intervé just al límit de les forces i de la pitjor manera.

I és que utilitzar mètodes no autoritaris vol dir quelcom més que «no castigar», «no imposar»...

Vol dir repensar tot el sistema educatiu, des dels continguts als mètodes, passant per les relacions interpersonals al si de l'escola. Vol dir disposar d'eines noves per

enfrentar els conflictes, vol dir treballar sobre la confiança i la participació, vol dir responsabilitzar els infants i córrer el risc que això comporta, vol dir tenir en compte els nivells de maduresa dels infants i els seus interessos... Vol dir tot un altre sistema educatiu. I això no es fa en un dia. I això no vol dir que els conflictes s'eliminïn.

3. Les actituds personals de l'educador

I aquí sí que hi caben tota mena de matisos i diferències personals. Tots sabem que hi ha mestres especialment enervats davant situacions que a d'altres no els molesten gens. N'hi ha que sense alçar la veu mantenen l'interès de l'infant. N'hi ha que aconsegueixen interessar pel treball, oferint-lo de forma tal que el rendiment i la calma regnen a la classe. I hi ha mestre per al qual la remor d'una cadira o un error de càlcul sembla qüestionar el seu paper i la seva funció i que entren en crisi amb facilitat. És evident que, com més recursos personals, més instruments professionals i més espai psicològic tingui el mestre, més diferenciades seran les respostes a donar a les situacions de conflicte i més espai hi haurà per trobar sortides a aquestes situacions que serveixin per al nen i per al conjunt de la classe i que no representin de forma automàtica, un càstig.

B. ELS NENS

Malauradament, els interessos dels infants no acostumen a coincidir amb la vida escolar. En la majoria dels casos no comprèn què hi ha d'anar a fer a l'escola i viu les hores que hi passa com una realitat que li ve donada i a la qual cal acomodar-s'hi. El plaer i la compensació que en treu li arriba justament per camins no institucionalitzats: li agrada estar amb els amics, li agraden les estones de joc, i és sovint per tot això que accepta tota la part que li desagrada.

A partir d'aquí cada infant munta la seva estratègia i busca la forma menys costosa d'acomodar-se. Però els interessos, els problemes i les dificultats, les necessitats *objectives*, de la institució, no acaben d'impressionar-lo. No és el seu problema. com és diu ara. I els discursos i sermons sobre el dia de demà no fan més que om-

plir-lo de terror de cara a la vida adulta o bé deixar-lo absolutament fred.

Estem, doncs, en dos mons que tenen interessos divergents. I per aquest camí es comprèn l'esclat de conflictes. Com viuen ells, aleshores, la majoria dels càstigs? Com quelcom que no té res a veure amb el que ells fan. Sovint com una incoherència del destí. Quan en el guirigall que es munta entre cinc o sis nens que s'han barallat per una goma, el mestre en treu un de la classe, el desgraciat pensarà i dirà que allò és una injustícia, perquè ell és possible que s'hagi trobat arrossegat a la situació sense voler-ho ni saber-ho. Quan un infant es distreu a mitja explicació de matemàtiques perquè no ho entén, viurà el càstig que li pot caure com una inexplicable situació. Hi ha una enorme desconexió entre el que ell fa i *sent* que fa i les conseqüències dels seus actes. No entenen que se'ls castigui, perquè comprendre això voldria dir estar a la pell del mestre; saber les necessitats de la realitat objectiva, conèixer bé el món que els volta, i ser conscients per exemple, de l'enorme agressió que representen molts dels actes que ells realitzen. I malgrat que en certs moments ho podrien intuir, la capacitat d'analitzar el que fan no s'adquireix fins molt endavant del procés educatiu. Els impulsos i el plaer són les forces dominants en la infància. I malgrat que també volen ser estimats i valorats per l'adult, malgrat que els plau un treball o una activitat ben fet per ells, sovint es trenquen les barreres de contenció i els aspectes més primitius s'imposen.

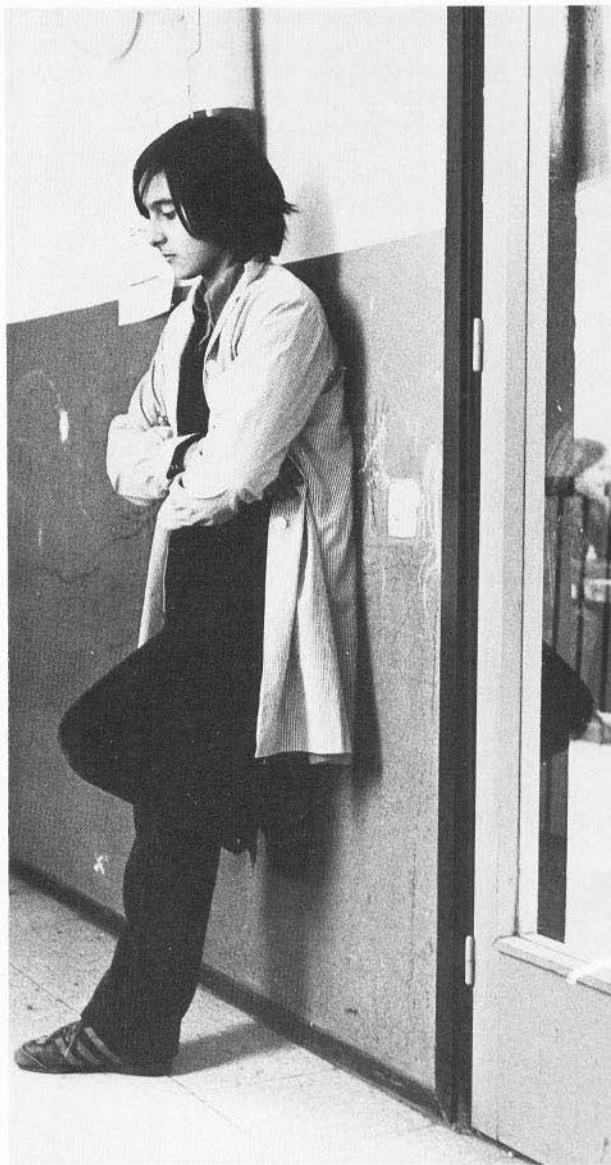
Si a tot això hi sumem el fet que en la majoria dels casos el càstig pren la forma d'una petita venjança del mestre, més que d'una conseqüència lògica dels actes del nen, comprendrem com la distància entre el seu món i la realitat que se l'imposa s'eixampla cada dia. Aquesta separació és més accentuada com més lluny es troba el càstig de la capacitat de comprensió del nen. I, en el fons, tot plegat ve a representar un aprenentatge molt eficaç a l'obediència sense qüestions i sense possibilitat de comprensió.

C. I, DONCS, QUÈ?

Un sistema repressiu com el que hem tingut entre mans tants anys, ha, evidentment, hipertrofiat els aspectes repressius

28 o impositius que té tot procés educatiu. És per això que es fa difícil diferenciar dos aspectes, que en la nostra situació actual estan absolutament barrejats. L'una seria el de la necessitat profunda que té tot infant de ser *protegit*, quan és molt petit, de ser *contingut* i de ser *guiat*, quan és una mica més gran, per l'adult. Les primeres dificultats i conflictes surten quan el nen es posa a caminar: no li podem deixar tocar el que vol. Ni en la millor de les situacions físiques es pot evitar haver d'impedir-li sovint per la força física —ja que és també sovint l'únic que entén— que realitzi certes activitats. Sovint se l'ha d'obligar a anar a dormir, si volem que reposi. I hi ha milers d'exemples d'aquesta protecció que pren forma d'imposició. Més endavant, l'aprenentatge de la realitat portarà a una altra colla d'actituds per part de l'adult, les quals poden prendre forma d'imposicions o de càstigs. Aquesta actitud de l'adult, que alhora limita la impulsivitat del nen, és també una protecció per a ell. Més endavant, l'acceptació d'unes certes regles a l'escola i a casa pot representar la necessària habituació als límits que té la realitat, uns punts de referència constants que el poden ajudar a organitzar-se, a tolerar les frustracions i a ordenar l'activitat.

Però hi ha el segon aspecte: com hem dit, el nostre sistema educatiu és i ha estat extraordinàriament repressiu. I tots els aspectes que acabo d'esmentar sobre les necessitats del nen es troben submergits en la hipertrofia de les actituds autoritàries i punitives dels adults. I en tota institució educativa es fa molt difícil de destriar una cosa de l'altra. La necessitat de mantenir l'ordre de la institució, el cul de sac pedagògic al qual porten els mètodes i els fràgils recursos dels educadors impregnen constantment les activitats i no permeten analitzar adequadament les necessitats profundes dels infants. En la urgència de l'actuació immediata, mediatitzada per tants factors, l'eina punitiva és el recurs més senzill i sempre a mà. La seva ineficàcia, a la llarga, està també demostrada, a no ser que la finalitat de l'escola sigui la d'anar fent bens en comptes d'homes i dones. La feina d'anar destriant el que en el procés educatiu respon a les necessitats dels nens i el que correspon a les necessitats del sistema, és una tasca tant complexa com la de repensar tota la pedagogia.



Malgrat tot, tenim nens entre mans. I transformar les institucions, els recursos pedagògics i les actituds de fons no és fàcil ni ràpid. Què hem de fer, doncs?

Algunes reflexions, per acabar:

- A. Hauríem d'intentar ser ben conscients dels condicionaments institucionals als quals estem sotmesos i, mitjançant les mesures que calguin, evitar la seva pressió quotidiana i les reaccions conflictives que comporten. Alhora, conèixer al màxim les nostres pròpies reaccions. El senyal que la nostra pròpia educació ens ha deixat a nivells profunds de la personalitat pot ajudar a objectivar la gravetat dels conflictes i per tant a mesurar les nostres reaccions davant d'ells.
- B. Potser podríem recolzar la nostra actitud en la part més progressiva de l'infant; en tot moment evolutiu, conviuen en el mateix nen aspectes de «nen petit» i aspectes que estan en desenvolupament «de nen més gran». Cal oferir a l'infant sempre l'oportunitat de resoldre el conflicte en el seu nivell més elevat de possibilitats.

Donar una bufetada, d'entrada, a un infant que és ben capaç de comprendre raons, es tractar-lo com si no pogués raonar, és desconfiar de la seva capacitat de comprensió, és ferir-lo i generar ressentiment inútilment. L'ac-

ció de l'educador situa la relació entre ells dos a un determinat nivell i és, possiblement a aquest mateix nivell, on es produirà la resposta (si no físicament, almenys mentalment). Recolzar-se en les ganes de créixer, en el desig de fer un bon treball i que regni una certa harmonia entre els companys es creure en la capacitat del nen per solucionar els seus problemes.

- C. Caldria intentar que els infants comprenguessin les conseqüències dels seus actes sobre la realitat que els envolta, sobre el grup, sobre ells mateixos. I això mitjançant, si cal, una demostració d'aquestes conseqüències. Si, per exemple, es trenca un vidre, el més just és que els nens (evidentment segons l'edat) ajudin a pagar-ne la reparació. D'aquesta forma, se'l posa davant un món real que té unes regles, se l'ajuda a comprendre-les i viurà el fet de pagar com una necessitat objectiva més que com una venjança personal. I alhora sabrà que els errors que un comet, tenen possibilitats de ser reparats. Si en comptes d'això se'l castiga d'una forma que no manté cap lligam amb el que ha fet, se'l deixa sense aquests elements de comprensió. I quan no es comprèn, els sentiments de culpa són preponderants. I la culpa no és un sentiment que afavoreixi el desenvolupament personal. ■

ORIOL RIBA I ARDERIU
ORIOL DE BOLÒS I CAPDEVILA
JOSEP M. PANAREDA I CLOPÈS
JOSEP NUET I BADIA
JOAQUIM GOSÀLBEZ I NOGUERA

GEOGRAFIA FÍSICA DELS PAÏSOS CATALANS

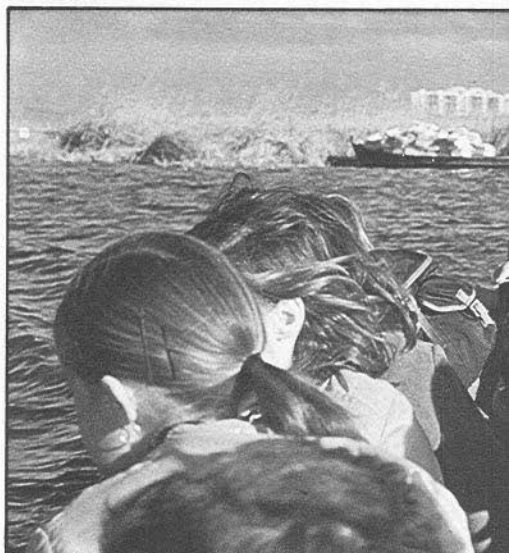


KETRES EDITORA

Obra escrita amb motiu del Centenari del
CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA

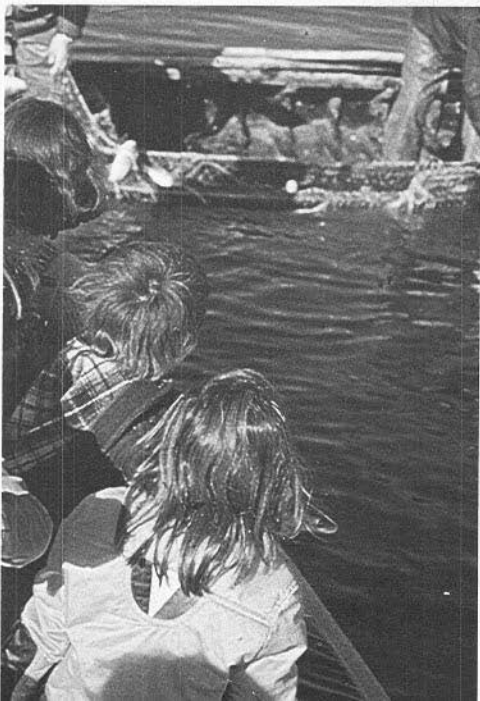
format: 21 x 29 cm, 228 pàgines, coberta a 5 tintes plastificada
245 il·lustracions, més un mapa de comarques i límit lingüístic

COM HEM CONEGUT L'ALBUFERA



1. El pare de Carmela (xiqueta de la classe de 2.º d'EGB de l'Escola Gavina) em crida el dijous per comunicar-me (sóc la mestra) que el dimarts 7 de febrer es fa una festa de pescadors a l'Albufera i que serà molt interessant.

2. El divendres comencem la classe fent una assemblea d'organització de treballs (n'hi ha molts de començats i cal acabar-los) i els transmeto la informació del pare de Carmela. Eufòria general: les eixides els encisen, però, a més a més, l'Albufera els suggereix mil imatges apassionants.



3. El dilluns comencem redactant entre tots la carta que portaran als pares. S'esquematitza la informació: lloc i hora de trobada, motiu de l'eixida, qüestió del menjar i de tornada a casa i la redacció que escrivim a la pissarra perquè tots la copien; queda així:
Pares: demà anem els de 2.º d'EGB a l'Albufera, a una festa de pescadors. Ens trobarem a les 8,30 a la Plaça Marquès d'Estella, n.º 6 (davant edifici IBM). Acudirem a dinar a l'escola i tornarem a casa com cada dia.

Feta la carta, fan els sobres, per davant el nom dels pares i per darrere el del remitent, que són ells, des de l'escola. Ja hi estan acostumats i els agrada molt fer de carters. Descuidar-se la carta no els convé i van agafant bons hàbits.

Fent tot això han ocupat el temps del text lliure (avui l'han fet col·lectiu), diríem, i ixen al pati.

4. Quan tornem fem Ciències Socials. Comencem per parlar, com quasi sempre. «Demà anirem a l'Albufera i estem molt contents,

però, què en sabem de l'Albufera?», pregunta. I van dient coses que escric tal qual (sense ordenar).

«que hi ha ànecs»

«que l'Albufera és molt fonda»

«que hi ha llises i anguiles»

«hi ha granotes»

«i als restaurants que hi ha a la vora es menja paella»

«es un "puesto" on els peixcadors van a peixcar»

«que els peixcadors pesquen amb xarxes»

«és un llac»

«és un llac, però més fons»

I ja no saben res més. És el moment de dir «Tot això és el que sabem, però ¿quines coses més ens agradaria saber?»

«quants metres té?»

«i quants de fondària?»

«quantes classes de peixos hi ha?»

«on va a parar l'aigua de l'Albufera?»

«si hi ha cap poble enfonsat al fons de l'Albufera»

«quins pobles voltegen l'Albufera»

«d'on vénen els ànecs»

«si hi ha balenes i dracs»

5. Tots sabem ja, perquè ho venim parlant des del començament, com obtenir informació (mirant, tocant, preguntant, llegint i fullejant, etc.), però és precís que conservem bé tota la informació. Per això (mig suggerit per la mestra) decidim obrir una cartera-dossier amb tot allò que puguem replegar sobre l'Albufera (dades, fotos, postals, històries i llegendes, dites populars, receptes de cuina, etcètera). Com que els pares poden col·laborar-hi molt, fem una altra nota que reproduïm en la «coca», demanant-los en síntesi que ens facilitin materials per a la carpeta.

6. El dimarts acudim a la cita i ja trobem un pare col·laborador que ens porta un poster de la campanya «Salvem l'Albufera» i un adhesiu. El Pau ha portat la canya de peixcar i la Susanna la màquina de fotografiar.

Anem en dos cotxes grans (el d'una altra mestra i el meu) i són 16 xiquets: això cal dir-ho, no perquè tenint-ne 30 no haguera pogut anar, encara que haguera estat tot més complicat (i tenint 40...?), sinó per honradesa envers els mestres limitats per un excés de criatures i com a reivindicació d'un nom-





bre raonable d'alumnes per mestre. El viatge humanament és bonic, és més: càlid i familiar.

7. Arribem al punt de l'Albufera on es fa la festa. Les barques són a l'aigua i no queden a la vora més que tres o quatre peixcadors amb els seus entrepans.

Per a recordar bé tot el viatge en barca a cops de «perxa» em serveix el «cassette» gravat (ah! les veus del poble, les que ningú ha ensenyat ni a dir correctament en la nostra llengua els mesos de l'any. «Disiembre i enero» deia l'home que portava la barca, contestant les preguntes dels xiquets).

8. El tros «la mata de fang» pertany a l'Ajuntament i la pesca hi està vedada durant tot l'any, excepte aquest dia: la pesca, doncs, és tan abundant que és tot un espectacle veure botar les llises «plenes de plata» abans d'enganxar-se a les xarxes: l'entusiasme dels xiquets és gran.

9. El barquer va contestant les preguntes que fem, sobre tot les dos mestres.

10. Cada xiquet va agafant com pot una llisa, que amb prou feines conserven a les mans.

11. En baixar de la barca, ja hi ha moltes caixes plenes de llises amuntegades sobre el moll xicotet.

12. Algú ens regala una caixa plena per a l'escola, al temps que demanem la recepta més fàcil per a cuinar-la.

Llisa a la sal

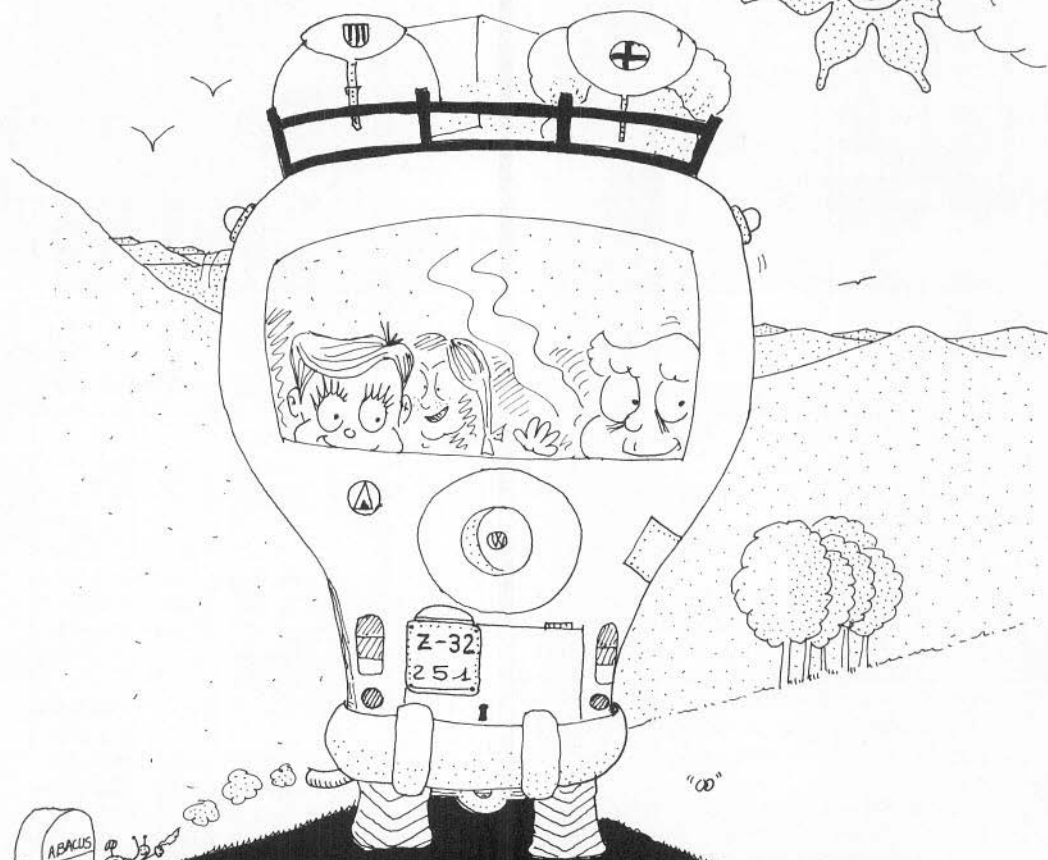
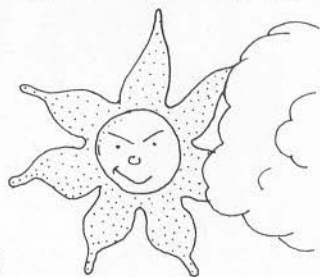
Netejar el peix.

Rodejar-lo de sal, per dalt i per baix i posar-lo al forn. No sabem, però, quantes famílies soparen aquella nit la llisa al forn. L'equip de mestres sí que menjà el peix com calia, fent tots els honors als proveïdors.

13. De la magnífica experiència han quedat diversos materials documentals: una gravació magnetofònica, una dotzena de diapositives i com a treball dels xiquets dos fulls del *Llibre de la vida*, alguns textos lliures espontanis i una pel·lícula amb paper continu enrotllada pels extrems a dos pals. Grans dibuixos (cada seqüència) vénen il·lustrats a peu de «dibuix» per un text explicatiu. La pel·lícula, si no recorde mal, té deu «fotogrames» a tot color. Així va ser com aquest grup de xiquets i aquests dos mestres valencians vàrem conèixer l'Albufera, tòpic de postal turística per a molts, desconeguda per la majoria. Em queda només per afegir que em va faltar després el sentit del bon aprofitament del tema. Altres «centres d'interès» arraconaren un poc aquella carpeta-dossier sobre l'Albufera.

Rosa Maria SERRANO
Escola Gavina

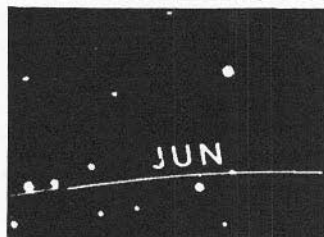
ABANS D'ANAR A COLONIES



PASSEU PER
ABACUS

CÒRSEGA 269

VISITA AL PLANETARI DE L'ESCOLA DEL MAR



INTRODUCCIÓ

En el curs 1971-72 i amb motiu del cinquanta aniversari de la fundació de l'Escola del Mar, l'Ajuntament de Barcelona, mitjançant la Delegació de Serveis de Cultura, va regalar a la dita escola un planetari. Pel Nadal del 1971, va instal·lar-se provisionalment en el Saló de la Infància i la Joventut i poc després en el seu emplaçament actual.

Des del mateix dia de la inauguració, l'Escola del Mar va fer públic el seu desig que totes les institucions interessades poguessin visitar i aprofitar-se d'aquesta instal·lació, oferiment que s'ha traduït en el fet que fins ara ha estat visitada per més de 10.000 persones, la majoria alumnes d'EGB, seguits d'alumnes d'instituts, universitaris i membres d'altres centres culturals.

Actualment, en el planetari es desenvolupen tres tipus d'activitats ben diferenciades:

— Un curs d'Astronomia elemental per als alumnes de la mateixa escola, de segona etapa d'EGB.

— Sessions d'aproximadament una hora de durada per a alumnes d'altres escoles i institucions.

— Curssets per a adults.

En fase de projecte ja molt elaborat hi ha la realització de curssets de tres sessions dedicades a aquells mestres que vulguin acompanyar els seus alumnes a una visita al planetari, el primer dels quals està previst per a la primera quinzena de març.

El que segueix és una anàlisi de la segona d'aquelles activitats que és la que cobreix un àmbit més ampli.

QUÈ ÉS EL PLANETARI

Essencialment és un aparell dotat d'una sèrie de projectors que sobre una cúpula semi-

esfèrica de 4 metres de diàmetre que serveix de pantalla, dóna una imatge que imita l'aspecte del cel estrellat. Pot projectar unes 500 estrelles, el Sol, la Lluna i els planetes visibles a simple vista, de manera que tots ells, i a voluntat de l'operador, es poden moure tal com ho fan a la realitat (ben entès que més ràpidament), així com algunes de les línies que s'utilitzen en Astronomia com a sistemes de coordenades per determinar la posició dels astres. També pot projectar una imatge geocèntrica de la Terra.

És, per tant, un instrument auxiliar de primer ordre per donar a conèixer l'Astronomia, tant des d'un punt de vista descriptiu com és el d'aprendre les constel·lacions, les estrelles brillants, etc., com —i això és més important— per presentar una sèrie de fenòmens i moviments que permeten posar de manifest la gran importància que té l'observació en l'Astronomia i els processos deductius que permeten determinar per què i de quina manera es produeixen aquests moviments i les conseqüències que tenen per a nosaltres, com per exemple la diferent durada del dia i la nit en les successives estacions de l'any, com també comprendre ben bé què són els tròpics i què representen, etc.

OBJECTIU I ESTRUCTURA DE LES SESSIONS

L'objectiu que es pretén aconseguir en aquestes visites és simplement el de posar a l'abast del visitant el món de l'Astronomia, és a dir, el de comunicar-li què és, què es fa i per què, en l'estudi d'aquesta ciència.

Això és del tot necessari i prioritari, i aquesta necessitat es posa de manifest en veure els resultats d'una enquesta que s'ha anat fent en el transcurs d'aquests anys de funcionament del planetari, que si bé no afecta a tots els grups que l'han visitat inclou unes 6.000 persones. Se'n dedueix que s'està con-

fonten Astronomia amb Astronàutica (segurament per la seva espectacularitat); que l'Astronomia és una ciència de fa molts anys, però no actual (confirmant-se així allò que ha dit Fred Hoyle en el pròleg del seu llibre «Astronomy»); que no es coneix cap astrònom actual (exactament vuit persones de les aproximadament sis mil preguntades han donat el nom d'algun astrònom del segle XX, però ningú el d'un que encara visqui, però sí que coneixen enginyers, escriptors, físics, músics, arquitectes, etc.); i finalment que, per dir-ho d'alguna manera, l'Astronomia és la ciència dels cataclismes (què passaria si la Lluna caigués sobre la Terra?, què passaria si una galàxia xoqués amb nosaltres?, són preguntes força corrents).

D'altra banda, la importància que internacionalment s'està donant a l'ensenyament de l'Astronomia a nivell elemental, es posa de manifest amb les successives enquestes i circulars que es reben de la Comissió d'Ensenyament de la Unió Astronòmica Internacional, interessades per aquest tema.

Per aconseguir l'objectiu esmentat, el primer pas a donar és el de fer entendre al nen que l'Astronomia no és cap ciència estranya, sinó una de tantes de les que es dediquen a l'estudi de la naturalesa, igual com ho són la Física, la Química o la Biologia, ja que tant en formen part una planta com una estrella, això sí, amb l'inconvenient que el que s'estudia en Astronomia, està situat a gran distància de nosaltres.

Si s'aconsegueix que el nen es faci càrrec d'aquest fet, l'Astronomia tindrà ja per ell una naturalitat que abans no tenia i abandonarà aquell recel que li feia associar aquesta ciència amb quelcom de misteriós i quasi màgic.

Tot això, naturalment no es pot aconseguir amb una visita al planetari, sinó amb un esforç que tendeixi a despertar en el nen la necessitat de l'observació d'allò que l'envolta i, en el nostre cas, dels astres, puix que s'ha de recordar que el planetari tan sols imita el que està passant a la realitat, però que no es pot pretendre ni de bon tros, que ho substitueixi. Encara més, és molt important que el nen que visiti el planetari ho sàpiga i se n'adoni, puix que malhauradament hi ha casos en què no saben el que vénen a veure, i aleshores és fàcil adonar-se que el profit que es treu de la visita és realment petit.

A tot això s'han d'afegir dos inconvenients als quals cal donar una gran importància.

El primer és que a l'hora de posar el planetari en funcionament la foscor de la sala on està

installat ha de ser total i això crea un clima artificial que dificulta que els nens estiguin en disposició de rebre una explicació, ja que estan preocupats per descobrir el «misteri» del que passa en aquell moment i no del que representa el que estan veient ni com poden comparar-ho amb la realitat.

El segon consisteix en el fet que aquesta mateixa foscor fa que el diàleg, en el transcurs de l'explicació, sigui realment difícil tota vegada que és impossible de veure l'alumne que proposa alguna qüestió, i a més, per la mateixa estructura de la instal·lació, ja que hi ha un grup de 30-35 persones sota una cúpula, en el moment en què es barregen tres o quatre veus es produeix una ressonància que impedeix d'entendre el que es diu. Això és el que ha obligat a escurçar una mica les sessions a fi de deixar al final una estona perquè es puguin contestar les preguntes que facin els assistents.

Després d'haver tingut en compte el que s'ha dit abans, les sessions que actualment s'ofereixen en el planetari estan concebudes de manera que s'intenta despertar en el nen un interès per l'estudi d'aquesta part de la naturalesa que està més enllà del que podem tocar amb les mans. Volen provocar-li aquell interrogant tant vell i a la vegada de tanta actualitat: i tot això, per què es fa?

Aquestes sessions s'han pensat per a nois i noies d'un nivell mínim de vuitè curs d'EGB i estan estructurades després d'haver fet algunes proves de la següent manera:

Es comença explicant què és i per què serveix el planetari, així com una breu història. Seguidament es comenta què pretén l'Astronomia i quina és la manera de treballar per aconseguir-ho. En el transcurs d'aquesta explicació, la intensitat dels llums de la sala es disminueix gradualment, per tal que hom s'acostumi a la foscor i pugui veure els petits punts de llum que van apareixent a la cúpula. Un dels aspectes que es ressalten més en el transcurs d'aquesta explicació és precisament el que tot el que es veurà a continuació s'hauria d'observar en la realitat per tal de treure el màxim profit de la sessió.

A continuació, i ja completament a les fosques, s'entra en el tema principal, que pot ser, actualment, qualsevol dels que s'apunten més endavant, i en el transcurs del qual es posen de manifest els problemes més importants que s'han succeït en la història de l'Astronomia sobre aquest tema, com s'han anat resolent i quins han estat els protagonistes importants en la investigació d'aquest problema. Finalment, quina és la seva situació ac-

tual, tant si ha quedat resolt com si encara resten incògnites. Aquesta part persegueix l'objectiu de comunicar com l'observació pot posar de manifest els fets que constitueixen la base de l'Astronomia i com a través d'ella es poden plantejar i resoldre problemes, així com quins han estat els processos deductius que ho han permès.

En el transcurs d'aquesta explicació, i durant molt breus moments, s'augmenta mínimament la llum de la sala perquè no es faci massa llarga l'estona que s'està a les fosques.

A continuació i, com que el planetari dona una imatge dels astres tal com es veuen a simple vista, es projecten algunes diapositives en les quals apareixen alguns dels astres dels quals s'ha parlat abans, tal com es veuen a través dels aparells que s'utilitzen en Astronomia, i d'alguns d'aquests aparells, explicant sobre les imatges quin es el seu fonament i la seva missió. Aquesta projecció té com a objectiu posar de manifest la importància dels aparells, els quals fan més profitosa l'observació, ja que hi ha molts fets que si no fora pel seu ajut no els podríem veure, i d'altres que si els veiem no podem arribar a distingir-ne el més mínim detall.

L'augment de llum a la sala degut a aquesta projecció, permet que la vista s'acomodi per poder ja passar a la il·luminació normal.

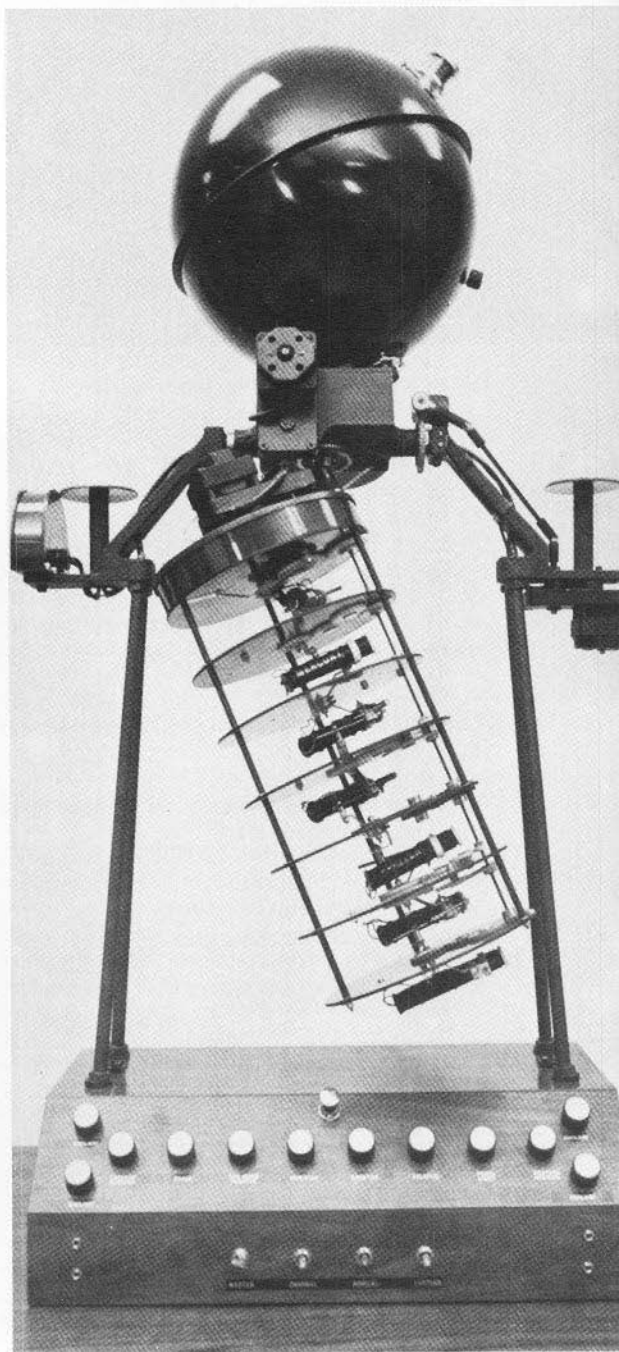
A continuació es proposen unes qüestions per estimular els assistents que treguin conclusions del que han vist i es deixa una estona perquè puguin fer les preguntes que creuin oportunes.

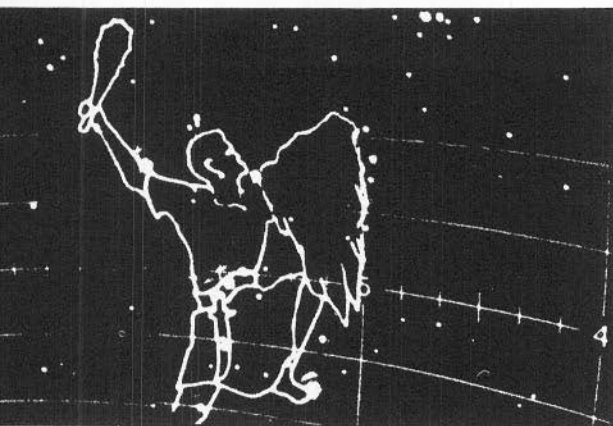
TEMES: CONTINGUT I OBJECTIUS

Les dades subministrades en aquests anys de funcionament del planetari han aconsellat de disposar de tres tipus de sessions que corresponen a tres maneres diferents d'enfocar aquesta presa de contacte del nen amb l'Astronomia.

La realització dels temes ha estat presidida per quatre principis que es consideren fonamentals i que poden resumir-se de la següent manera:

- Seguir una exposició lògica dels diferents apartats que es tracten i que sovint es tradueix en una ordenació d'acord amb la distància a què estan de nosaltres els astres o grups d'astres que s'estudien, de manera que es parla primer dels que estan més llunyans.
- Respectar el rigor científic del que es diu, tenint en compte el nivell mitjà dels assis-





tents i fent ús de nombrosos exemples.

— Introduir el nen en la utilització d'un vocabulari correcte per familiaritzar-lo amb una sèrie de termes que permetin evitar malentesos, com parlar d'estrelles que cauen (que no són tals estrelles) o de la nebulosa d'Andròmeda (que és una galàxia).

— Fer notar que tot allò que està projectant el planetari es pot observar a la naturalesa i que per observar-ho només cal tenir un xic d'esperit crític i no grans coneixements d'Astronomia.

D'acord amb aquests principis s'han preparat els tres temes següents:

L'Astronomia com a ciència de la naturalesa

És un tema molt ampli en què es presenten una sèrie de fenòmens i objectes per aconseguir de donar una visió general de l'Astronomia tot parlant dels problemes fonamentals que s'han anat plantejant i l'estat actual en què es troben, a cada una de les regions de les quals es va parlant. L'objectiu que es persegueix és el de donar a conèixer principalment quins són alguns dels tipus de problemes que interessen l'Astronomia i què es fa per resoldre'ls.

El Sistema Solar

Aquest tema neix de la necessitat de presentar una sessió monogràfica i aprofundir més en l'estudi d'una regió que interessa especialment.

Tracta principalment de l'estudi del moviment dels astres que conté, i de com, en diferents

èpoques, s'ha intentat explicar i de les característiques fonamentals d'aquests astres. Es parla de les possibilitats (sembla que descartades) d'existència de vida en aquest sistema, fora de la Terra. Com a rerefons del tema sorgeix la història d'una de les èpoques més apassionants de l'Astronomia.

Les constel·lacions. Alguns fets que explica l'Astronomia

És un tema que presenta dues vessants molt diferenciades. La primera part tracta d'un dels sistemes més antics, però encara utilitzat per localitzar els astres, com és el de les constel·lacions. S'assenyalen les més importants així com la manera de localitzar-les i les estrelles més brillants i característiques i els seus noms, amb la finalitat d'estimular l'observació.

En la segona part s'explica, fonamentant-se en alguns coneixements bàsics, quina és la raó d'una sèrie de fets que hom detecta fàcilment, com per exemple la diferent durada del dia i de la nit en diverses èpoques, què és el Sol de mitja nit, com va canviant l'altura del Sol en el transcurs de l'any, etc., de manera que es vegi com uns rudiments d'Astronomia poden contestar unes preguntes que d'altra manera serien difícils o impossibles de respondre.

DESPRÉS DE LA VISITA

Com s'ha dit al principi, la visita al planetari s'ha de completar amb altres activitats, la més important de les quals és l'observació. Són moltes coses i força interessants les que es poden observar a simple vista o amb uns prismàtics, però totes aquestes observacions cal fer-les de manera que no siguin solament un passatemps, sinó que han de perseguir una finalitat concreta i fer notar que de l'observació se'n pot obtenir un coneixement. Finalment, cal dir que té gran importància contrastar els resultats d'aquestes observacions i fer exercicis basats en les dades que han proporcionat.

Lluís PUJOL I SENOVILLA
Planetari de l'Escola del Mar

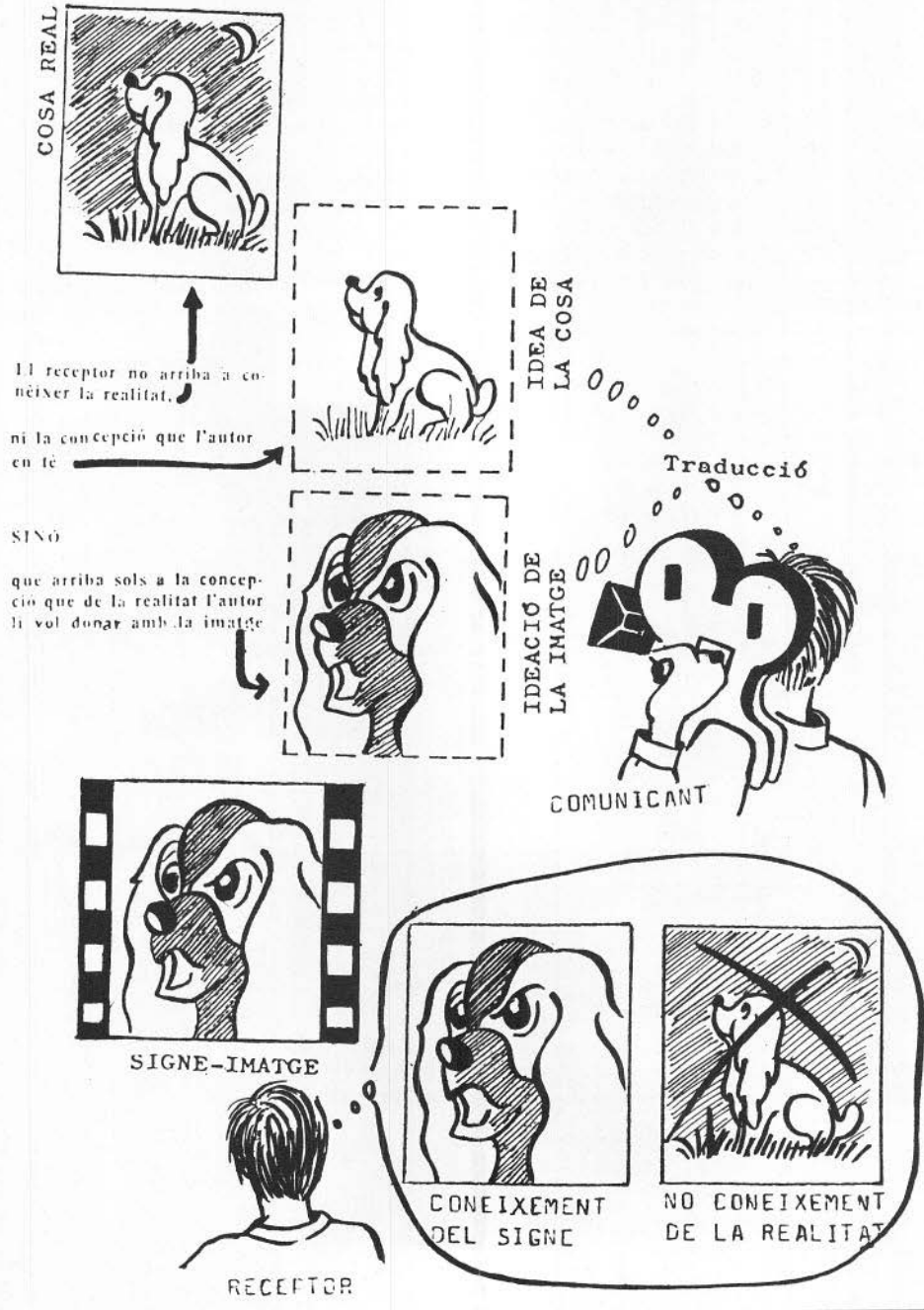
Per a informació:

ESCOLA DEL MAR

Gènova, 12

B-26 Tel. 236 47 51

En el núm. 31, a l'hora de compaginar la FIG. 3 (pàg. 28) de l'article *Aprendre a llegir la imatge* de Lluís Busquets i Grabulosa el follet de la diagramació ens jugà una mala passada i embolicà la troca en comptes de fer les coses més entenedores. Podeu substituir la compaginació d'aleshores per aquesta:



El xec escolar

Diuen, comenten, se sap de fonts fiables que aviat el govern, amb tota seguretat d'UCD o similar, substituirà per xecs escolars les subvencions a l'escola privada.

Els pares que porten els seus fillets a l'escola de «pago» rebran de l'Estat cada mes un xec que els servirà per pagar l'escola que han escollit.

Els pobres continuaran a l'escola pública sense ni xic ni xec.

Els mestres i els pares, que volen una Escola Pública gratuïta i digna per a tothom s'han tornat a enfadar molt.

Jo no. Jo ho trobo bé. Més que bé!

No diem que qui paga mana?

Qui paga? Aquell que té diners. Qui mana?


El que té diners. És lògic, no?

Si volen escollir l'escola, l'escullen. Si volen que l'Estat pagui, l'Estat paga.

Jo no entro en si això està bé o malament, jo només dic que és lògic. No entro en si el xec escolar sociopolíticament és encertat o no; el que sí afirmo rotundament és que el xec és altament pedagògic.

L'escola, la societat han de preparar el nen per a la vida. Per tant, trobo que la mesura és molt encertada si els pares i els bancs col·laboren.

La col·laboració dels pares fóra que en rebre el xec escolar l'ingressin al seu compte corrent i que donessin al nen un nou xec. A sis anys creiem que el nen ja pot tenir prou capacitat intel·lectual com per sortir-se'n. Aquest xec, a més a més dels diners per pagar l'escola, hauria d'anar incrementat amb un tant per cent a determinar mitjançant conveni col·lectiu pares-fill on s'afegirien totes les despeses mensuals particulars del nen (viatges



NO SÉ SI PORTAR EL MEU FILL
A OXFORD, A LA UNIVERSITAT
CATÒLICA DE NAVARRA O A
CAMBRIDGE.

de metro, pipes, xupa-xups, patufet, espectacles, etc....). Es pactaria també l'index d'augment del cost de la vida per anar-lo afegint mensualment al xec que rebria el nen (amb algunes nenes potser també es podria intentar...).

La col·laboració dels bancs fóra la de crear comptes corrents infantils, crear el crèdit xec escolar, el crèdit xec xupa-xups, el crèdit xec cine can Pistoles, el crèdit xec Patufet; a ser possible, haurien de crear accions escolars, accions Renda-Escolo i Novo-Escolo.

El nen ingressarà el seu xec al seu compte corrent i a partir d'aquí ja pot firmar lletres, «pagarés», xecs, etc., etc. Si a més a més el nen és estalviador, i pot arribar a final de mes amb «unos aborrillos» podrà comprar i vendre segons les cotitzacions bursàtils les accions esmentades.

Amb seguretat veurem com molts nens i fins i tot alguna nena en acabar l'Educació General Bàsica tindran ja el futur assegurat.

Altres ja es podran retirar i viure de renda; altres, els més, estaran endeutats, hipotecats i plens de lletres de canvi per a la resta de la seva vida. Potser algun estarà engarjolat.

L'escola ha de preparar per a la vida. Així és la vida.

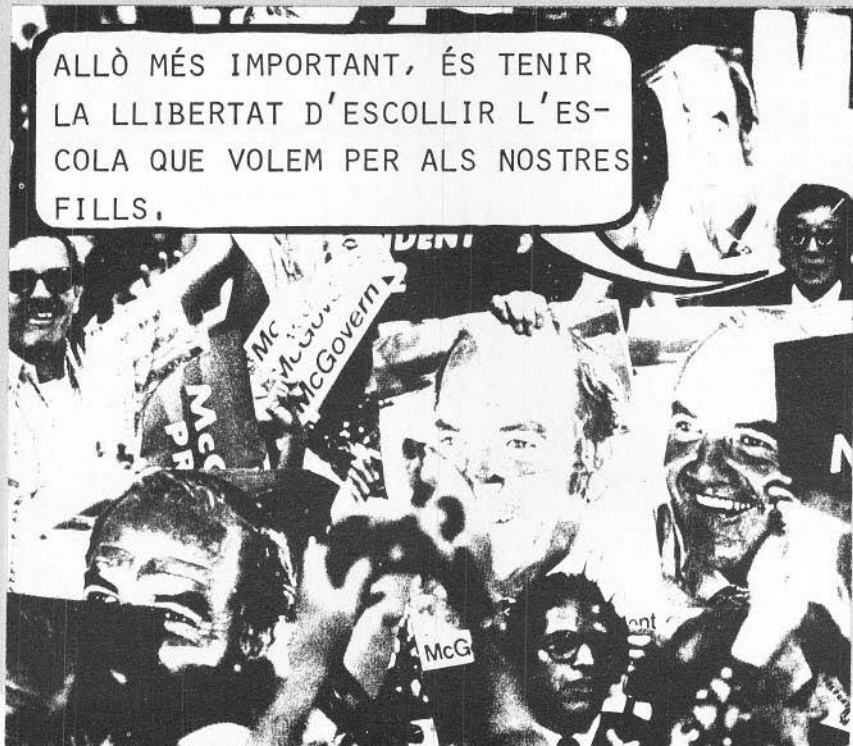
¿No us sembla que pedagògicament el xec escolar és una gran troballa? ¿Com volen pretendre uns quants eixelebrats una escola igual per a tothom, digna i gratuïta si la realitat més corrent és la injustícia i la més forta i brutal desigualtat? ¿No creieu que és molt més pedagògic començar des dels 6 ans a educar el fill dintre la injustícia i la desigualtat social tot omplint-lo de lletres de canvi?

Pensar en la justícia i en la igualtat d'oportunitats és, per ara, somiar truites.

La truita de patates, no gaire feta, és un dels nombrosos plats que a mi m'agraden amb passió.

Isidre Creus

ALLÒ MÉS IMPORTANT, ÉS TENIR LA LLIBERTAT D'ESCOLLIR L'ESCOLA QUE VOLEM PER ALS NOSTRES FILLS.



SEINTEX

SERVEIS D'INFORMÀTICA
al servei de LES ESCOLES

us ofereix el seu **PROCÉS MECANITZAT
d'AVALUACIÓ CONTINUA**
per mitjà d'ORDENADOR
per a l'EGB,
el BUP i
la FORMACIÓ PROFESSIONAL

us proporciona
a cada avaluació

- * butlletins
- * llistes de classe
- * llistes de tutor
- * resums d'avaluació
- * estadístiques
 - per curs, grup, professor
 - matèries pendents
 - departaments
- * gràfiques

i a final

- * actes de qualificació
- * registre personal d'alumne
- * extracte del registre personal (ERPA)

i per als petits **PROCÉS MECANITZAT
d'INFORMES INDIVIDUALS**
per al PREESCOLAR i
els primers cursos de
l'EGB

SEINTEX us ofereix

- * un procés ideat a Catalunya i coordinat per un grup de pedagogs
- * un procés flexible i adequat als criteris propis de cada escola
- * un elevat nivell de qualitat recolzat per una important llista d'escoles que utilitzen el procés

i també **SERVEIS COMPLEMENTARIS
PER A LES ESCOLES**

- * confecció de rebuts
- * nòmina mecanitzada

CONSULTEU-NOS sense compromís

SEINTEX

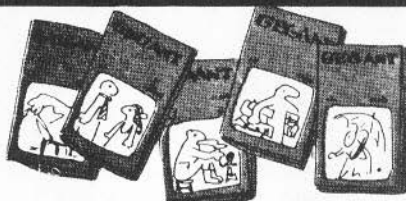
SERVEIS D'INFORMÀTICA

c/Pobla de Lillet, 14-16
BARCELONA-28
Telf. 330-02-08
330-02-12

ESCOLA EN CATALÀ

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

BIBLIOTECA PER A L'ESCOLA



COLLECCIÓ «LLEGEIXO TOT SOL» (6-8 anys)

Ellen Blance-Ann Cook	
Gegant. Sèrie A (vermell)	90
Gegant. Sèrie B (blau)	90
Gegant. Sèrie C (groc)	90
Gegant. Sèrie D (verd)	90



COLLECCIÓ «QUÈ CAL SABER» (Per a més de 13 anys)

1. Biologia d'avui. Waddington	120
2. Física d'avui. Andrade	120
3. Química d'avui. Porter	120
4. El català bàsic. Llobera	120
5. Lingüística d'avui. Cerdà	120
6. Comprendre la pintura. Areán	120
7. Psicologia d'avui. Garcia Pleyan	120
8. Barcelona pam a pam. Cirici. (Nova edició corregida)	400
9. Ecologia d'avui. Terradas	120
10. L'educació permanent, avui. Len- grand	120
11. On va l'educació. Piaget	120
12. L'educació matemàtica, avui. San- taló	120



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

REPERCUSIONS DE LA DEDICACIÓ EXCLUSIVA DEL MESTRE A L'ESCOLA ESTATAL

Després d'una vaga de mestres estatals es va arribar a un acord entre el Ministeri d'Educació i les centrals sindicals, la qual es va concretar en una acta que fixava la dedicació laboral del mestre respecte a l'Escola:

1. 25 hores lectives setmanals o impartint classes als nens.
2. 5 hores setmanals dedicades a avaluacions, correccions, programacions i entrevistes personals amb pares.
3. 12 hores complementàries fora del centre dedicades a investigació i relació amb l'entorn socio-cultural.

Malgrat aquest acord, el 13 de setembre, el Ministeri va publicar un decret que no tenia en compte el que s'havia acordat en l'anterior acta. Segons aquest, la dedicació del mestre seria:

1. 25 hores setmanals lectives.
2. 5 hores setmanals, una cada dia per a recuperació i repàs dels alumnes.
3. 5 hores setmanals per fer amb aquests tasques complementàries.
4. 7 hores setmanals fora del centre per programacions, avaluacions...

Aquest decret preveia també la possibilitat de dedicar part d'aquestes hores a la formació d'adults.

Al cap de quinze dies sortia una modificació d'aquest decret:

La setena hora diària es podria fer *amb nens o sense*.

Davant d'això, la major part dels mestres vam

considerar que aquest decret representava un retrocés respecte als acords de maig.

Fins al moment de parlar de dedicació exclusiva, el Ministeri havia considerat i pagat la feina del mestre únicament com a impartidor de classes. Ignorava el temps que necessita un mestre per preparar-se les classes, corregir treballs, avaluacions, programacions...

Quant a l'Escola, ignora la necessitat de crear-hi una estructura interna.

L'Escola necessita una mínima organització per a un bon funcionament, i perquè la tasca educativa sigui eficaç i coherent.

Fins aleshores, el Ministeri, lluny d'afavorir el fet que a les escoles estatals hi hagi una línia pedagògica, en no donar hores no lectives als mestres que els permetin una coordinació i relació entre ells, està mantenint un aïllament total entre mestres, la qual cosa repercuteix nefastament en l'educació dels nens. Un mateix nen, en passar d'un curs a l'altre es pot trobar amb canvis de metodologies i llibres de text diferents que el desorientin molt i això repercuteixi en el seu rendiment, ja que cada curs escolar li suposa un gran esforç d'adaptació.

L'organització que ha de fer front a tots aquests problemes ha de permetre:

1. Una direcció col·legiada dels centres.
2. Reunions dels mestres dels mateixos nivells.
3. Reunions de mestres d'una mateixa etapa.
4. Seminaris per matèries (llengua, matemàtica, plàstica...) que permetin, per una banda, coordinar i elaborar les programacions

a nivell vertical de totes les etapes, i, per l'altre, investigar, havent recollit dades pertinents a cada matèria, sobre l'adequació dels programes a les realitats socio-culturals de cada escola.

5. Participació en l'administració.

6. Organització i preparació de material de les dependències o activitats indispensables per garantir el bon funcionament d'una activitat docent:

- a. laboratori
- b. biblioteca
- c. esports
- d. audiovisuals
- e. material escolar
- f. menjador...

És per totes aquestes necessitats que els mestres hem defensat i estem portant a la pràctica aquesta hora no lectiva. Tot i amb això, som molt conscients que per portar a terme tant el que forma part de la preparació individual del mestre com de l'organització d'Escola, aquesta hora és insuficient. Però la solució no és augmentar les hores no lectives del mestre, sinó augmentar les plantilles de cada centre.

El Ministeri concep les escoles com un conjunt de classes. Nomina un mestre per classe i queda, en el millor dels casos, el director sense classe, però oblida que és impossible que funcioni bé una escola sense més personal.

Una de les coses positives que representa la dedicació exclusiva dels mestres a l'Escola és la desaparició de les permanències.

En primer lloc, perquè ha representat una descàrrega econòmica per als pares.

En segon lloc, perquè per al nen no representava cap millora educativa. Durant l'estona de les permanències, el tipus de feina que feien els nens solia ser molt mecanitzada i no li suposava un avenç i la cosa que és més important, que era una hora que entretenia el mestre, i el privava de temps lliure per preparar-se les classes.

La dedicació exclusiva, què representa directament per al nen?

Una indiscutible millora en la qualitat de l'ensenyament: el nen té possibilitat de trobar-se al llarg de la jornada amb unes classes i activitats que hauran pogut ser preparades.

Aquest aspecte és difícil que sigui ben interpretat per part dels pares, perquè el que re-

sulta evident és que al nen li ha escurçat l'horari escolar. Davant d'això, hi ha pares que creuen que els nens aprendran menys pel fet d'estar menys hores a col·legi, i això els preocupa. Per a d'altres pares aquesta preocupació es tradueix en un problema de guarderia: els resulta massa d'hora tenir els nens a casa a les cinc de la tarda.

Per impartir els continguts instructius que estan programats, amb les cinc hores d'estada del nen a l'escola n'hi ha prou.

Però, d'altra banda, el nen té unes altres necessitats, la satisfacció de les quals l'ha d'ajudar a formar-se d'una manera més integral: hi ha aspectes de l'educació del nen que s'escapen a les possibilitats reals dels mestres d'avui: una educació musical, esportiva, plàstica...

Aquestes necessitats no les podem deixar de banda perquè són essencials.

Ara bé, el mestre no les pot afrontar:

- a. perquè el Ministeri no dota econòmicament aquestes activitats;
- b. per manca de preparació;
- c. per qüestió d'horari.

Quines solucions hi ha per a aquest problema? Hi ha pares que són molt conscients de la importància d'atendre aquestes necessitats del nen i en algunes escoles ja han organitzat activitats dirigides per gent especialitzada pagada per ells.

Si l'abolició de les permanències tenia l'avantatge de descarregar econòmicament els pares, amb aquesta mesura, ens trobem en la mateixa situació anterior. I això suposa una privatització dels centres públics.

De tot l'exposat, s'arriba a la conclusió que *algú* ha de fer-se càrrec de promocionar aquestes necessitats: nosaltres pensem que això toca als organismes públics (Ministeri, Ajuntament, Generalitat).

I als pares, mestres, centrals sindicals i altres entitats implicades en l'ensenyament, ens toca reivindicar aquesta ampliació de l'horari de permanència del nen en l'Escola i el finançament d'aquestes activitats tan necessàries per al seu desenvolupament integral.

P. de la TORRE
C. FINA

Barcelona, gener de 1979

EDUCACIÓ ÈTICA I CÍVICA A SEGONA ETAPA

ORDRE del 6 d'octubre de 1978 sobre els continguts nous en les orientacions pedagògiques de l'àrea social en la segona etapa de l'EGB. (BOE, 13-X-1978.)

Il·lustríssim senyor:

El sistema educatiu constitueix una base imprescindible per a l'aconseguitment d'una societat democràtica que permeti la realització de l'individu en totes les seves dimensions, ordeni la seva contribució al benestar dels altres i consideri el respecte mutu com a valor de general i obligada acceptació.

L'educació per a la convivència es converteix, per tant, en objectiu prioritari per a la construcció d'una societat basada en la consideració de l'home com a subjecte de drets i deures públics i en la potència i conreu de virtuts ètiques i comunitàries.

Durant un període de dos anys (curs 1976-1977, Ordre Ministerial de 29 de novembre de 1976; curs 1977-1978, Ordre Ministerial de 30 de juny de 1977) foren autoritzats, amb caràcter experimental, programes d'educació cívico-social que recollien les aspiracions pròpies d'una societat en procés de democratització. Estudiats detingudament els resultats experimentals, es fa necessari incloure en l'àrea social de la segona etapa de l'Educació General Bàsica unes orientacions pedagògiques d'educació ètica i cívica que responguin a les actuals exigències de la nostra societat.

En virtut d'això i d'acord amb l'apartat 2n. de l'article 17 de la Llei General d'Educació.

Aquest Ministeri disposa:

Primer. Durant el curs 1978-79 i següents s'inclourà, a tots els efectes, en els continguts de l'àrea social de la segona etapa d'EGB, aprovats per Ordre Ministerial de 6 d'agost de 1971 (BOE del 24), els de formació ètica i cívica que figuren com a annex a la present ordre.

Segon. 1. A efectes previstos en el Decret 2531/1974, de 20 de juliol, i Ordre Ministerial del 2 de desembre de 1974, els llibres de l'alumne de l'àrea social que es presentin per a la seva autorització inclouran, en la segona etapa d'EGB, el programa d'ètica i cívica aprovat en la present Ordre Ministerial. En els textos hauran d'ocupar una part no superior al 20 % de la seva extensió total.

2. Els llibres complementaris que van desenvolupar els nous continguts establerts en les orientacions pedagògiques de l'àrea social per Ordre Ministerial de 29 de novembre de 1976 (BOE de 3 de desembre), i que hagin estat autoritzats fins a la data d'entrada en vigor de la present ordre, podran utilitzar-se durant els cursos 1978-79 i 1979-80.

Tercer. S'autoritza a la Direcció General d'Educació Bàsica perquè dicti les normes oportunes que desenvolupin les ensenyances regulades per la present ordre ministerial.

Ho dic a Vós per al vostre coneixement i efectes.

Déu vos guard.

Madrid, 6 d'octubre de 1978. — Cavero La-taillade.

Il·m. Sr. Director general d'Educació General Bàsica.

ANNEX

Orientacions pedagògiques per a l'educació ètica i cívica en la segona etapa d'EGB

OBJECTIUS GENERALS

L'educació cívica i ètica pretén:

Preparar per a l'exercici i respecte dels drets i deures de ciutadania, les llibertats democràtiques i els drets humans fonamentals.

Proporcionar els coneixements bàsics, els criteris morals i elements de judici necessaris per enfrontar-se amb eficàcia als problemes d'indole personal, econòmic-social i política. Fomentar el cultiu i desenvolupament d'actituds de respecte, solidaritat, generositat i companyonia que afavoreixin les relacions interpersonals. Fomentar actituds d'obertura, respecte, comprensió i solidaritat envers els distints pobles i grups socio-culturals i religiosos d'Espanya i de la comunitat internacional.

Desenvolupar l'esperit crític, la capacitat d'autonomia moral i el sentit de la responsabilitat que permetin descobrir i interpretar els valors de la societat i defensar-se de tot tipus de manipulació.

Comprendre la importància que les normes de convivència tenen en la vida familiar, escolar i social per afavorir el sentit comunitari.

Reconèixer el valor i importància de les Institucions, Lleis i formes de la vida de la co-

munitat local, regional, nacional i internacional.

Descobrir i comprendre la dimensió ètica de la vida quotidiana i les actituds morals a què obeeixen els comportaments humans.

Inculcar el valor del treball com a factor de realització personal i comunitària i la importància d'una ètica professional.

Comprendre el sentit universal que tenen la cultura, les llibertats i la solidaritat en l'àmbit del món contemporani.

Arribar a un compromís personal i social de solidaritat, defensa i ajuda a la democràcia, als valors humans essencials i a la Pàtria.

Continguts

Sisè curs.

1. L'home. La seva dimensió individual i social.
 - Què és la convivència?
2. Grups convivencials humans.
 - Grups primaris:
 - La família, cèl·lula bàsica de la societat.
 - L'escola, el barri, el poble, la regió, la nació.
 - Grups secundaris:
 - Sindicats i associacions professionals, cooperatives, agrupacions religioses, polítiques, culturals, esportives i d'altres.
3. Obstacles a la convivència.
 - L'egoisme individual i col·lectiu en les seves diverses manifestacions.
 - La incomprensió, intolerància, incultura, incomunicació, violència, delinqüència i insolidaritat.
 - Estructures legals sòcio-econòmiques i polítiques injustes.
4. Situacions conflictives i maneres de superar-les.
 - Conflictes d'ordre personal.
 - Conflictes d'ordre col·lectiu.

Solució dels conflictes plantejats. Participació responsable en el millorament personal i comunitari.
5. Fonaments de convivència: Ètica social.
 - a) Fonaments morals:
 - El respecte a la vida i a la dignitat humana.
 - La llibertat, responsabilitat, igualtat, justícia, bé comú, amor, amistat i civisme.
 - Respekte mutu, diàleg, solidaritat, sinceritat, generositat i fidelitat a la paraula donada.

— Respekte als drets dels altres, pluralisme i acceptació de les peculiaritats individuals.

- b) Fonaments jurídics i polítics de la convivència.

Setè curs.

1. La democràcia com a forma política d'organitzar la convivència.
 - Fonaments jurídics i polítics de la convivència democràtica.
 - a) Reconeixement, respecte i exercici dels drets fonamentals de l'home:
 - Drets personals.
 - Drets cívics i polítics.
 - Drets econòmics, socials i culturals.
 - Límits i garanties en l'exercici d'aquests drets.
 - b) Organització de l'estat democràtic: Separació dels poders legislatiu, executiu i judicial; imperi de la llei i legalitat; sufragi universal; la Constitució i els partits polítics.
2. La Constitució espanyola: Principis generals. La Monarquia Parlamentària.
3. La unitat d'Espanya com a Estat i la seva estructuració constitucional: Regions i Comunitats Autònomes. Ètnies, cultures i llengües nacionals. La solidaritat com a mitjà de superar els desequilibris.
4. Cap a la unificació europea. Institucions i organismes.
5. Els textos internacionals sobre els drets humans i la seva incorporació a l'ordenament jurídic espanyol. Organitzacions i moviments internacionals per a la pau i la convivència. L'ordre econòmic internacional nou.

Vuitè curs.

1. L'autorealització personal en l'àmbit de les relacions de l'home.
2. La convivència, el medi ambient natural i social. La sexualitat humana com a realització personal i familiar.
3. La persona i els mitjans de comunicació social, objectivitat i manipulació informativa.
 - L'home com a consumidor. Defensa contra la manipulació. L'austeritat al servei del bé comú.
4. El treball com a autorrealització, com a factor de convivència, solidaritat i de progrés social. El treball com a possible fac-

Textos legals

- tor d'alienació: Les seves causes. Ètica professional.
5. Pluralisme polític: Enumeració de les ideologies sòcio-polítiques més esteses a Europa. Els partits polítics a Espanya.
 6. Individu i transcendència. El fenomen religiós. Pluralisme religiós: La concepció cristiana de la vida en la cultura occidental.
 7. Educació per a la comprensió, la pau i la solidaritat internacional.

Orientacions per a l'actuació docent

L'assoliment dels objectius generals de l'educació, de forma especial els propis de la formació cívica i ètica està molt condicionat a la personalitat del professor i a les seves actituds respecte als alumnes, ja que d'això dependrà, fonamentalment, el clima de llibertat/responsabilitat en el qual ha de desenvolupar-se el treball escolar. Context que condiciona la maduració personal en totes les etapes.

Des dels primers anys cal tenir present la dimensió ètica com a base per a la convivència i cal integrar-la, per tant, dintre l'EGB. En la segona etapa, la inclusió d'un projecte ètic exigeix la presentació sistemàtica d'una sèrie de coneixements, mentre que d'altres han de ser integrats sobre la marxa, en el continu contacte de l'alumne, tant amb els esdeveniments socials i històrics que es produeixen cada dia, com amb aquells als quals arriba per mitjà de l'estudi de les altres àrees.

Les conseqüències immediates i les repercussions llunyanes de les accions dels homes poden servir per orientar la reflexió personal sobre el que significa la responsabilitat personal i col·lectiva de les tasques humanes.

Es tracta també d'ajudar els alumnes a descobrir i assumir d'una manera lliure i responsable una escala de valors fonamentals per a la convivència humana i proporcionar-los, en la mesura de la comprensió progressiva de què són capaços, les raons que sostenen la vigència d'aquests valors.

La història i la naturalesa de l'home tenen sempre quelcom a dir en un projecte ètic que tracta d'il·luminar, des d'una perspectiva específica, l'acció de l'home en el món dintre d'unes coordenades històriques concretes.

El tipus d'acció moral que correspon objectivament a les circumstàncies de lloc i temps, serà sempre el fruit de l'estudi i la reflexió,

perquè, en una estructura determinada de la realitat, l'home construeixi la seva pròpia llibertat i doni sentit a la seva vida dintre de la convivència humana.

Educar, en definitiva, és ajudar a formar actituds.

L'escola ha de tenir una organització comunitària que estimuli la fixació d'aquestes actituds i esquemes de comportaments positius, la qual cosa dependrà, més que de l'adquisició de coneixements programats, de la qualitat de les relacions interpersonals que caracteritzen el centre, i de les relacions que el professor estableix amb els seus alumnes i ajuda a crear entre ells a la classe i a fora, així com de la seva obertura a la comunitat circumdant.

L'escala de valors que estan inclosos en el programa han de reflectir-se en l'organització comunitària del centre i han de presentar-se de tal manera que resulti clar a l'alumne que no es tracta d'imposicions arbitràries, sinó d'elements necessaris per a la bona marxa de la vida social en benefici de tothom.

S'ha de donar un relleu particular a la possibilitat de trobar múltiples solucions a determinats problemes amb la finalitat d'estimular la creativitat i el respecte als distints plantejaments. Ha de considerar-se positiu tot allò que afavoreixi l'esforç en la recerca de solucions noves i tot allò que creï actituds d'obertura i estimuli els aspectes positius del canvi cap a una societat que es vol més justa.

Metodològicament, s'ha de partir de la constitució de grups de treball, de comissions d'estudi, d'equips per establir comunicació amb l'entorn escolar, així com la utilització de tècniques d'avaluació que permetin la màxima participació dels alumnes i l'aplicació de diversos criteris, dintre de les activitats de l'escola.

A títol indicatiu suggerim les formes d'actuació següents:

- Estudi i interpretació d'esdeveniments a partir d'informacions de premsa i d'altres mitjans de comunicació social.
- Plantejament problemàtic de la pròpia manera de ser en relació amb les obligacions de la comunitat bo i procurant que l'acció socialitzadora de l'escola s'estengui a les relacions amb organismes públics i privats.
- Establiment, per reflexió, diàleg i consens, d'una escala de valors fonamentals per a la convivència: amor, justícia, llibertat, res-

- ponsabilitat, autoexigència, etc.
- Aplicació de les actituds de respecte, comprensió i solidaritat al tracte amb les persones en la vida escolar, familiar i comunitària.
 - Exploració del medi proper a l'escola a efectes de conèixer i estimar les professions i els serveis.
 - Presa de consciència de l'existència de classes passives i de la manera de resoldre comunitàriament aquest problema. Especial referència a la infantesa, als disminuïts físics o psíquics i als vells.
 - Coneixement de les cultures i peculiaritats regionals.
 - Recerca, exposició i valoració de les biografies d'hommes que s'han distingit pel seu servei als altres, i que han contribuït a crear llaços de convivència entre els homes i entre grups humans.
 - Lectura i comentari de textos dels quals resulti una valoració positiva de l'amistat, de l'honradesa per estipular i complir pactes, de les diverses formes d'assumir la pròpia sexualitat en la realització personal.
 - Lectura i comentari de textos referents a drets humans (Declaració Universal de Drets Humans i Pactes Internacionals).
 - Cultiu del sentit de la responsabilitat a través de l'estudi i dels treballs escolars, individuals i col·lectius; afermament del sentit del compliment del deure fins a constituir-lo en hàbit.
 - Participació dels alumnes en activitats i empreses de la institució escolar en el grau i modalitat que la seva maduresa permeti.
 - Utilització de discussions dirigides, debats, taules rodones i altres modalitats de dinàmica de grups.
 - Constitució d'equips de treball, consell de curs, clubs d'alumnes, etc. que potenciïn la participació en activitats sòcio-culturals de l'escola i la comunitat, tals com biblioteques, teatre, esports, etc.
-
- Ordre del 22 de desembre del 78, que fa pública la convocatòria d'Ajudes de promoció educativa per al curs 79-80 (BOE, 5-I-79).
 - Ordre del 22 de desembre del 78, que fa públic el règim general d'ajudes a l'estudi per al curs 79-80 (BOE, 5-I-79).
 - Reial Decret-Llei 70/1978, que anticipa l'aplicació dels articles referents a crèdits de personal compresos en el projecte de Llei de Pressupostos Generals de l'Estat per al 1979 (BOE, 6-I-79).
 - Reial Decret 3104/1978, de l'1 de desembre, que crea les ensenyances de Biblioteconomia i Documentació en l'educació universitària (BOE, 9-I-79).
 - Ordre del 4 de gener per la qual es convoquen exàmens de batxillerat amb caràcter excepcional (BOE, 9-I-79).
 - Llei 70/1978, del 26 de desembre, de reconeixement de serveis previs en l'Administració Pública (BOE, 10-I-79).
 - Reial Decret 3186/1978, de l'1 de desembre, de desconcentració de funcions de les Delegacions Provincials del MEC (BOE, 20-I-79).
 - Reial Decret 71/1979, de 12 de gener, pel qual es modifica l'estructura orgànica de les Delegacions Provincials del MEC (BOE, 20-I-79).
 - Ordre de l'11 de gener del 1979 per la qual es desenvolupa l'estructura orgànica de l'Institut Nacional d'Educació Especial (BOE, 23-I-79).
 - Reial Decret 2828/1978, de l'1 de desembre, que regula el Reial Patronat d'Educació i Atenció a Deficients (BOE, 7-XII-1978).
 - Reial Decret 2855/1978, del 16 de novembre, que modifica el 1949/1967 (de 20 de juliol), que regula les llicències per part dels funcionaris femenins de l'Administració Civil de l'Estat (BOE, 11-XII-1978).
-

**RESCONTE OCCITANO-CATALAN
SUS L'EDUCACION LOS 5 e 6 DE MAI
A CARCASSONA**

Es per permetre la discutida sus la basa d'aquelas situacions a l'encòp semblantas a desparieras qu'apelam totes los que son preocupat per l'educacion dels occitans e dels catalans de deman, e en particular los ensenhaires d'Occitania e dels Països Catalans, a participar al Rescontre de Carcassona dels 5 e 6 de Mai. I poidrem parlar subretot de:

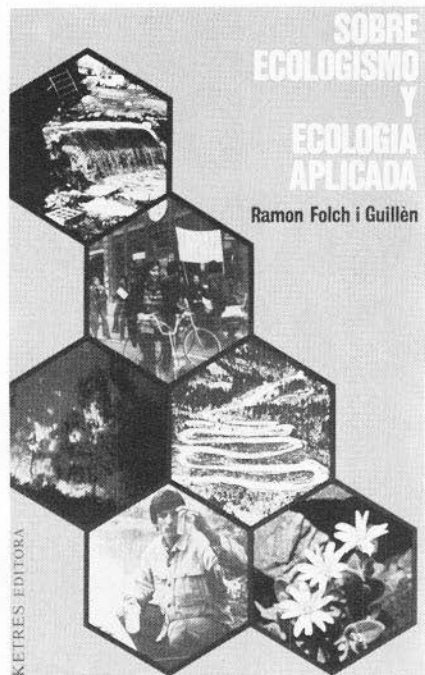
- problemas del bilinguisme e de l'afrontament a l'ideologia dominant.
- contenguts de l'ensenhament per afavorir l'occitanisacion o la catalanisacion de la vida tota.
- material pedagògic, escambi d'experieças praticas.
- ...

Les persones interessades en assistir a la trobada occitano-catalana sobre l'educació a Carcassona poden escriure al

**CERCLE D'AGERMANAMENT
OCCITANO-CATALA
(ÀMBIT D'ENSENYAMENT)
Passeig de Sant Joan, 100, 6è.
Barcelona-9**

LA VAGA GROGA

En el moment d'escriure aquesta plana s'està portant a terme la vaga-locaut de l'ensenyament privat convocada pels sindicats independents FSITE i FESITE i recolzada per la patronal de l'ensenyament i la FERRE. Segons sembla, la vaga ha tingut una incidència gairebé nul·la a Catalunya i País Valencià, mentre que a Andalusia i Extremadura és on més s'ha fet sentir. Recordem que a Barcelona el sindicat independent local SITE no havia convocat aquesta vaga.



Dimensión social de la problemàtica ecològica y ecologista.

Algunos aspectos de la dialéctica hombre-naturaleza.

La problemàtica ecològica en Catalunya como antiparadigma.

format: 12,5 x 19,5 cm

312 pàgines

23 il·lustracions

450 pessetes

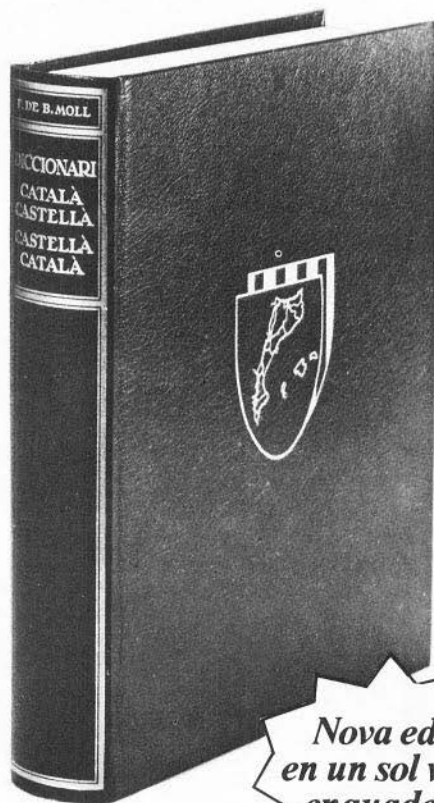


KETRES EDITORA

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

DICCIONARI CATALÀ CASTELLÀ CASTELLÀ CATALÀ

FRANCESC DE B. MOLL



És un diccionari diferent, nou de tècnica i de contingut. Indica els canvis de significat quan aquests determinen un canvi de paraula en el segon idioma. En els exemples que figuren a l'interior podreu comprovar l'extraordinària utilitat d'aquesta característica. Per primera vegada s'integren harmònicament els mots usats a tot l'àmbit dels Països Catalans. Així, resulta enriquidor de l'idioma i permet el seu ús profitós per part de tots els catalano-parlants.

*Nova edició
en un sol volum
enquadernat*

editorial
MOLL

Torre de l'Amor, 4 · Palma de Mallorca

**DEBAT
SOBRE L'ESCOLA
PÚBLICA CATALANA**

«El Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC) que agrupa seixanta-quatre escoles que han treballat durant aquests darrers quinze anys per una renovació pedagògica i estructural de l'escola catalana, va invitar, diumenge * al cinema Gayarre de Sants una sèrie de partits polítics per tal de fer un debat sobre l'escola pública catalana. Els partits polítics i els seus representants van ser: Consol Casals (BR), Oriol Homs (BEAN), Manuel de Guzmán (CC-UCD), Gabriel Ferraté (CDC i UDC), Ernest Sabater (FNC), Enric Vilalta (LCR), Nati Murgialday (MCC-OEC), Marta Mata (PSC-PSOE), Josep Masjuan (PSUC) i Joan Domènech (PTC).

«Els representants dels partits van exposar les respectives posicions sobre un qüestionari que havien rebut prèviament i que els interrogava sobre les mesures concretes que defensarien sobre els següents punts:

»1. Catalanització de l'ensenyament.

»2. Nou sistema d'assignació de places.

»3. Democratització de la gestió a les actuals escoles estatals: nomenament de càrrecs de direcció. Intervenció dels pares i alumnes. Intervenció dels ajuntaments i altres entitats.

»4. Estatut semi-públic transitori per a les escoles privades que optin per la seva integració dins la xarxa pública.

»5. Democratització de la gestió i control de les altres escoles privades finançades amb recursos públics.

«Els tres primers punts tot els partits els acceptaren amb matisos molt diversos, des dels que postulen l'autogovern i l'autolegislació (FNC), fins els que creuen que actualment ja està ben encaminat (UCD). Sobre el quart punt, UCD va dir que el xec escolar era la solució; la majoria, però, veien que aquestes escoles han de passar a escoles públiques, evitant el perill, però, d'una doble xarxa.» («Avui», 20 de febrer 1979.)

* N. de ia R.: 18 de febrer.

..... **L'Educació**

Pre-escolar.

A finals de desembre apareixien a la premsa les declaracions del Sr. Raúl Vázquez, director general de Enseñanzas Medias, fetes a Europa Press. Heus aquí la notícia:

L'educació pre-escolar és un mal menor que substitueix la família, en unes circumstàncies en què existeix una crisi familiar...» Per al director general el paper dels pares i, en general, de la família en l'educació dels nens de quatre i cinc anys és fonamental i insubstituïble. «Només es justifica el paper de l'educació pre-escolar quan, per diverses circumstàncies —treball de la dona, baix nivell cultural dels pares, impossibilitat de convivència infantil en el si de la família a conseqüència de l'escàs nombre de fills, etc.—, la família no pot exercir la tasca educativa que li correspon sobre els fills més petits de sis anys.»

«En aquest sentit —va afegir Raúl Vázquez—, una baixa alarmant de la natalitat i, especialment, els casos de famílies amb un fill únic, creen problemes molt greus des del punt de vista estrictament pedagògic.»

El Sr. Vázquez es va manifestar en contra del criteri pedagògic dels partits d'esqueres que propugnen l'escolarització des de les primeres edats amb el fi de llimar discriminacions socials i econòmiques des de l'origen. «Quan Marta Mata parla de *l'escola des dels zero anys* —va afirmar el director general— no és conscient que això només és vàlid si no es compta amb la família, si el nen no pot jugar amb els seus germans.»

D'altra banda, el director general de *Enseñanzas Medias* va indicar que les estadístiques demostren que, entre els alumnes que no van rebre ensenyament pre-escolar, és més gran el nombre dels que no han obtingut posteriorment el títol de graduat escolar.

«Aquesta és la raó —va afegir el Sr. Vázquez— per la qual resulta més discriminatòria la doble titulació al final de l'EGB, i que ha portat el Ministre d'Educació i Ciència, Iñigo Cavero, a insistir en la necessitat de generalitzar l'educació pre-escolar.»

«És absurd —va concloure— que la llei General d'Educació no preveïés les ajudes de l'Estat als centres del nivell pre-escolar, que són aquells en els quals s'incideix més profundament sobre la personalitat del nen, la qual cosa exigeix, més que en cap altre nivell educatiu, que siguin els pares els que puguin exigir el tipus d'educació que s'ha de donar als seus fills petits.»

A aquestes declaracions va contestar Marta Mata en una entrevista publicada a «El País» (20-I-1979). Va enviar també al mateix diari un article més llarg sobre la qüestió que no va arribar a sortir i que nosaltres publiquem a continuació:

parèntesi de la II República; manca doblada en determinades èpoques, com els «25 anys de pau», d'un abandonisme intencionat i segur del resultat: el baix nivell de formació de les classes populars.

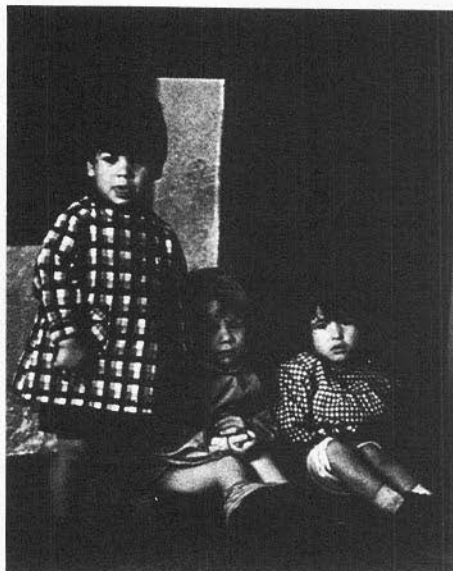
La reforma educativa que es va gestar després i va tenir la seva eclosió en la llei de 1970 va intentar refer el panorama segons els criteris polítics i tecnològics del període polític, és a dir, reforçant l'escolaritat obligatòria i ampliant els seus programes d'estudi. Ho va fer amb la mentalitat tecnocràtica d'un règim d'ideologia ja fosilitzada, preocupada només per la fòrmica blanca del mobiliari escolar, la conversió de textos en fitxes, la inversió en concentracions escolars..., però inconscient de o insensible als pobles que quedaven sense escola i fins i tot sense nens, com en aquest terrible accident esdevingut a Salamanca i que cada matí amenaça cents de milers de nens dels pobles d'Espanya. I no ens rabegem en una tràgica «anècdota» o accident.

Perquè la demostració clara que aquesta reforma no obeïa, ni tan sols estructuralment, a la consideració de l'educació global del nen tal com l'hem descrita, és l'abandó total en què es va deixar el període anomenat pre-escolar. Entre 0 i 6 anys, l'educació del nen queda a les mans de la família, d'una família que, d'una manera flagrant en el cas de les classes populars, es troba desvalguda per donar a cada nen l'atenció que requereix. Que els educadors i ensenyants de tots els nivells tampoc no estan formats per donar-ho? És clar, si es va encarregar de la seva formació un Ministeri arrelat i ben arrelat en les pautes d'un altre segle! I aquest sí que és un mal, i no menor, de l'educació a Espanya. Però un bé, i gran bé, és l'acció intensa del professorat que supleix la pròpia mala formació. I un bé, jo diria el bé més gran de l'educació a Espanya, és la presa de consciència per part de les classes populars de la importància de l'educació durant tota la vida, de la importància de l'escola a partir dels 0 anys i de la importància de la col·laboració efectiva entre pares i mestres de tots els nivells.

Mentre algunes forces arrelades on sigui es preocupaven que el text constitucional recollís la seva obsessió que «els pares pu-

guin elegir el tipus d'educació que es donés als seus fills petits», com el Sr. Raúl Vázquez, alt funcionari, alguns que ja no som diputats vam aconseguir introduir la col·laboració pares-escola a la Constitució i allí està com el repte més gran al bé més gran: una bona escola per a tots els nens començant, conscientment, a l'edat que a cada nen, família i escola convingui.

Però mentrestant, no el vell Estat Central, floró del qual és el MEC que ja va demostrar la seva incapacitat, sinó els poders públics més pròxims, municipis, unitats territorials, etcètera, han d'oferir al nen, des que neix, i a la seva família, el que és millor, el bé més gran que pot oferir-los la societat: una bona escola des dels zero anys. ■



MATA, M., CORREIG, M., CORMAND, J. M., **Programa Lletra per Lletra, llibre del mestre, bases per a una didàctica de la lectura i l'escriptura**, Ed. La Galera, Barcelona 1978.

Llegir i escriure. Dos mots aparentment senzills, però que contenen una gran complexitat. «Un dia o altre n'aprenen», es diu tot volent restar importància al fet. Tots sabem, però, de fracassos escolars que provenen d'un mal aprenentatge de la lectura i escriptura.

Ja fa força anys que es va iniciar un bon material: «Lletra per lletra». No es pot dir que venia a completar d'altres del mercat perquè va ser un material diferent. Al darrera hi havia un plantejament rigorós, tot un treball fonològic que ajudava a situar les dificultats amb què es troba el nen a l'hora de fer l'enllaç so-grafia i grafia-so.

Recentment ha sortit el llibre que presentem, en català i en castellà, després d'una llarga elaboració amb l'ajut d'un equip de mestres. Fem-ne una anàlisi, encara que es faci difícil traspassar-ne el contingut bàsic en poques línies:

La primera part del llibre està dedicada als fonaments generals del material «Lletra per lletra». Lluny dels plantejaments tradicionals en què la mecànica ocupava el lloc principal en l'aprenentatge, proposa el llibre fer vida de tot allò que s'aprèn a llegir: un text, per tal que interressi al

nen, s'ha d'entendre, s'ha de poder relacionar amb la vida, s'ha d'interpretar, s'ha de poder explicar oralment o per escrit; en poques paraules: l'han de fer seu.

Trobem en el segon apartat les bases fonològiques que tot mestre ha de tenir presents per ensenyar a llegir i escriure: concepte de fonema, so i grafia i matrius sil·làbiques que tant ens ajuden a situar les dificultats d'enllaç so-grafia, segons la posició que ocupi el so en una síl·laba.

Els altres apartats ens orienten de cara a la utilització dels diferents materials del «Lletra per lletra».

És important el fet que aquest material quedi inserit en una pràctica escolar, no només a la part que es refereix a treball de lectura i escriptura, sinó també a vida d'escola. Dintre de l'aspecte treball, es busquen tota mena d'activitats. Les fitxes, per exemple, sovint mal utilitzades com a eix, queden situades en el llibre com una feina més en mig de moltes altres: làmines, expressió oral, dictats, muts, text lliure, biblioteca, folklore... Hi ha, a més a més, quantitat d'idees per als mestres per preparar el propi material de la seva classe.

Sigui benvingut tot material que, en el camp que sigui, ens ajudi a situar les dificultats específiques i ens ofereixi uns camins per tirar la feina escolar endavant.

Àngels PRAT



SOLÀ, Pere: **Els Ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939). L'Ateneu Enciclopèdic Popular**, Ed. La Magrana, Barcelona 1978.

«A l'Enciclopèdic, no anàvem a fer carrera sinó a formar-nos.» Aquesta opinió d'un soci sintetitza un dels trets característics d'aquestes institucions extraescolars, creadores i difusores de la cultura popular. Efectivament, els Ateneus obrers van arribar a ésser, durant el segle passat i el primer terç de segle, un dels canals més poderosos —encara que no l'únic— d'educació no acadèmica ni oficial.

La història de l'educació —i no cal dir la història general— ha marginat o menysvalorat la incidència d'aquesta cultura espontània de base, certament poc clarificada i difosa, però força sensible a les inquietuds de les classes populars. No ens trobem, però, davant d'una obra exhaustiva sobre el fenomen ateneístic sinó d'una aportació fonamentalment monogràfica. Les consideracions a l'entorn de la cultura i el seu contingut de classe, la tipologia dels centres ateneístics, la interdependència de la seva evolució en relació als esdeveniments socio-polítics, els límits dels plantejaments oficialistes en relació a l'educació d'adults i la cultura... constitueixen un marc de referència per a comprendre millor el nucli central de la investigació: l'anàlisi de l'acció desplegada per l'Ateneu Enciclopèdic Popular, un dels

centres més prestigiosos de l'associacionisme popular entre els anys 1902-1939.

L'estudi és en ací força documentat, tot i recollint testimonis i materials de primera mà sobre la seva història, la vida interna, el tarannà ideològic, els cursos i conferències, les publicacions, les campanyes ciutadanes i en defensa de les llibertats democràtiques, etc.

Pere Solà s'inclina a pensar que l'Enciclopèdic, a diferència d'altres Ateneus, assolí un alt nivell pel que fa a la tolerància i el rigor en el debat com en l'exercici del pluralisme ideològic. I aquesta és una de les característiques més meritòries. Com ho és el fet que, sensible com era a les demandes populars, sabés articular molt encertadament la seva actuació en aquests tres fronts: *a.* Les activitats i seccions habituals pels socis (des de l'excursionisme fins els cursos per adults i les sessions artístico-literàries). *b.* L'acció cívica en defensa de la qualitat de vida de les masses treballadores (sanitat-higiene, habitatge, escoles...). *c.* El debat ideològic amb l'exposició i anàlisi de les distintes doctrines socio-polítiques.

Lectura recomanable no solament pels qui vulguin acostar-se al coneixement d'aquest suggestiu moviment cultural del passat, sinó també pels que vulguin reflexionar, des d'una perspectiva actual, sobre la cultura popular.

**Jaume CARBONELL
SEBARROJA**

Pere Solà
**ELS ATENEUS
OBRERS
I LA CULTURA
POPULAR
A CATALUNYA
(1900-1939)**
**L'ATENEU
ENCICLOPÈDIC
POPULAR**



ELS ORÍGENS-2

Les traduccions literàries al català

La traducció d'obres literàries és una exigència sociocultural universalment sentida. Tant les llengües de gran demografia com les de petita es veuen obligades, per satisfer les necessitats de lectura dels seus usuaris, a «traslladar» a la llengua pròpia les obres més significatives de les altres literatures, si volen defugir el parany d'un cosmopolitisme desnaturalitzador. Aquest parany, val a dir-ho, només es presenta a certes llengües de caràcter minoritari en situació de dependència d'altres llengües de major circulació (conflicte lingüístic, diglòssia). Per a les llengües de gran circulació (anglès, rus, alemany, francès, castellà, etcètera), el dilema no es presenta, perquè tota o gairebé tota la literatura universal hi és sistemàticament traduïda: els seus usuaris estan acostumats, des de l'edat escolar, a llegir autors clàssics o moderns traduïts a la llengua pròpia. El problema es presenta, doncs, en el cas de les llengües minoritàries, quan els parlants d'aquestes llengües coneixen bé una (o més d'una) llengua de relació, en la qual es troben ja traduïts els llibres més importants de la literatura clàssica o moderna. En aquest cas, es planteja molt sovint la qüestió: si Homer o Shakespeare són ja traduïts, per exemple, al castellà, ¿val la pena de traduir-los al català, tenint en compte que tots els catalans llegeixen bé el castellà? Des d'una perspectiva de plena normalització lingüística del català, l'única resposta possible és l'afirmativa. Podrem discutir si val la pena de traduir el *Quixot* o *Cien años de soledad* —cosa que ja s'ha fet—, perquè en aquest cas el fet de conèixer el castellà és un avantatge que cal aprofitar: en la traducció sempre hi ha una mica de «traïció» i la lectura en la llengua original té uns indubtables aspectes positius. Però tractant-se d'obres d'altres llengües que no siguin el castellà, és desitjable —imprescindible, diria, en una perspectiva normalitzadora— d'incorporar-les a la llengua catalana: són poquíssims els casos de lectors afortunats que puguin llegir les obres en la llengua original (anglès, alemany, rus, etc.). En efecte, si tota traducció és sempre una «traïció», ¿per què hem de ser tributaris a la «traïció» castellana —mediació, al capdavant— si el natural per al lector català és la «traïció» en la pròpia llengua? No és casual que el problema de la traducció,

Les traduccions literàries al català

com a tasca sociocultural de primer ordre, es plantejés a Catalunya als inicis del procés de normalització lingüística, és a dir, a començament del nostre segle. Els primers editors que van enfrontar-se amb la qüestió d'una manera rigorosa i gairebé exhaustiva van ser els de la «Biblioteca Popular L'Avenç» (1903-1915?). Joan Fuster ha comentat així aquest fenomen: «La necessitat objectiva de les traduccions es feia cada vegada més evident. (...) Una ullada al catàleg de la Biblioteca Popular de L'Avenç serà suficient per a fer-nos-en una idea: Andersen, lord Avebury, Bisson, Björson, Chauteaubriand, Dante, Descartes, Emerson, Erckmann-Chatrion, Flammarion, Giacosa, Goethe, Goldoni, Gorki, Ibsen, H. A. Jones, Kalidasa, Omar Khayyam, Kielland, Leopardi, Littré, Maeterlinck, De Maistre, Sacher-Masoch, Mistral, Molière, Novalis, Ostrovski, Pascal, Pellico, Perrault, La Rochefoucauld, Rostand, Ruskin, Shakespeare, Sterne, Swift, Tolstoi, Turguèniev, Voltaire, Whitman... I L'Avenç només representà una temptativa parcial. Hauríem de consignar-ne moltes d'altres, però n'hi ha prou amb una mostra» (J. Fuster, *Literatura catalana contemporània*, Barcelona, Curial, 1972, p. 136).

L'activitat traductora, des d'aleshores, no cessà, i el moment culminant fou com és natural a l'època de l'Autonomia (1931-1939). Com que es tractava d'una activitat «de servei» no

ens pot sorprendre que les traduccions tinguessin una remarcable qualitat: «les traduccions es fan, generalment, amb un gran sentit de responsabilitat literària» (Fuster, *id.*, pàgina 136). Precisament per la seva enorme importància sociocultural, en el procés de recuperació lingüística del català com a vehicle de cultura universal, és comprensible que la repressió franquista caigués amb especial duresa sobre les traduccions: fins a l'any 1962 (quan els llibres d'autors catalans es publicaven ja amb una certa regularitat des de la fi de la dècada dels 40) va subsistir una greu restricció per a les traduccions al català. En aquella data s'inicià, però, una veritable competició entre els editors catalans per veure qui publicava més traduccions: era com si es volgués recuperar, de cop i volta, el temps perdut durant la llarga repressió anticatalana, i aquest fet, culturalment positiu, comportaria aviat uns efectes negatius, perquè foren moltes les editorials que tingueren un fracàs comercial amb el *boom* de les traduccions. En definitiva, els editors hagueren de purgar la falsa illusió que havien tingut: el públic català no era encara prou ampli ni diversificat per absorbir totes les traduccions que es publicaven. Calia conquerir, prèviament, les escoles, els instituts, les universitats, perquè les traduccions al català poguessin ser absorbides per nous lectors. (Arreu del món els lectors joves són els més inquietos i entre ells es troben els màxims consumidors de traduccions.)

Ara que el català comença a recuperar l'ensenyament, la qüestió de les traduccions d'obres literàries a la nostra llengua adquireix una especial significació. Hi ha indicis clars que els joves lectors recorren cada vegada més a les traduccions catalanes: la principal col·lecció de llibres de butxaca en català («El Cangur») ha publicat entre els seus trenta primers títols, setze traduccions, algunes de famosos escriptors contemporanis (H. Böll, M. Gorki, G. Simenon, W. Saroyan, C. Pavese, F. Dürrenmatt, E. Caldwell, etc.).

Actualment, a les llibreries catalanes hi ha en existència una gamma extraordinària de traduccions. Els autors grecs i llatins han estat traduïts pràcticament en la seva totalitat per la Fundació Bernat Metge. Certament, aquests llibres són a vegades difícils de tro-

bar, pel caràcter especialitzat de la col·lecció: són llibres, però, que haurien de figurar en totes les biblioteques dels nostres centres d'ensenyament. En general, són traduccions excellent, i tots els títols es presenten en una doble edició: l'edició bilingüe (més cara), en què la traducció al català es presenta al costat de l'original grec o llatí; i l'edició exclusivament catalana.

L'any 1975 les obres literàries de les principals llengües modernes traduïdes al català i de venda a les nostres llibreries (no hi compto, doncs, els llibres exhaurits ni els d'abans de la guerra) eren les següents: 190 obres de la literatura anglo-saxona, 110 de la literatura francesa, 40 de la literatura italiana, 30 de la literatura alemanya, 24 de la literatura russa, i una quarantena més d'altres literatures. (En aquesta llista, no hi figuren naturalment les obres d'autors llatins i grecs a què m'he referit abans.)

Totes aquestes obres són un material de primeríssima importància per als professors de literatura que ensenyen la seva assignatura als Països Catalans. En aquestes altures no es pot pas desconèixer que hi ha disponibles centenars de títols de la literatura universal traduïts al català, el vehicle natural dels alumnes catalanoparlants. Tot professor de literatura hauria de tenir entre el seu material de treball el *Catàleg de llibres en català* que cada any edita l'Institut Nacional del Libro Español (INLE, carrer Mallorca, 272, Barcelona), on consten detalladament les característiques d'edició d'aquests llibres: editorial, traductor, format, preu. És cert que, dissortadament, no sempre es troben en edicions assequibles: l'habilitat del professor consisteix, precisament, a recomanar l'obra més assequible, o bé a fer-la adquirir per la biblioteca del centre.

Finalment, voldria assenyalar que, si avui les editorials catalanes publiquen amb comptagotes traduccions literàries al català —encara escarmentades de la crisi de 1969-70—, una manera de rompre aquest cercle viciós (necessitats de lectura *versus* disponibilitat restringida de títols) és justament esperonant la lectura d'obres universals en català. D'aquesta manera, els editors tornaran a prendre consciència que l'activitat traductora s'ha de potenciar.

Conclusions

Malgrat que els problemes que acabem d'exposar només podran ser satisfactòriament resolts dins el marc d'un ensenyament català i democràtic, podem establir unes orientacions que inspirin des d'ara els plantejaments políticoculturals dels ensenyants en aquesta matèria:

1. Cal tendir a un ensenyament de la literatura segons les necessitats de l'ensenyament català, on prendrà un lloc prioritari el foment de la lectura i l'estudi d'autors catalans.
2. Cal tendir a fer llegir en català les obres de la literatura universal, d'acord amb les necessitats d'una política cultural normalitzadora. En el cas dels alumnes castellanoparlants caldrà adaptar el ritme de lectura d'aquestes obres a les seves necessitats culturals i al procés de llur integració lingüística. Aquesta tendència només hauria de tenir dues excepcions:
 - a. La lectura en la llengua original de les obres d'escriptors de llengua castellana.
 - b. La lectura en la llengua original d'escriptors d'altres literatures, en el cas dels estudis mitjans i superiors d'anglès, francès, italià, etcètera.
3. Cal fomentar l'establiment de biblioteques ben dotades als centres d'ensenyament, per mitjà de campanyes de sensibilització (premsa, ràdio i TV, debats públics, etc.) i de peticions particulars a les autoritats docents i als organismes públics (ajuntaments, diputacions, caixes d'estalvi, etc.) que hi poden contribuir amb donacions.

El pluralisme escolar i l'ensenyament de la religió

Converses de pastoral misionera - 78 conclusions

Del 8 al 10 de desembre ens hem reunit a la Casa d'Exercicis d'Àvila, un centenar de subscriptors i amics de la revista «Pastoral Misionera», per parlar sobre el pluralisme escolar i l'ensenyament de la religió: dos aspectes de l'actual debat sobre el futur escolar, molt directament relacionats amb la presència de l'Església al camp de l'ensenyament.

Resumim el resultat de les nostres converses en una sèrie de proposicions, les quals, com que no són ni exhaustives ni perfectes en la seva formulació, esperem estimulin moltes més persones a proseguir la reflexió i la presa de postura davant d'un tema tan debatut.

D'entrada, volem denunciar el monopoli que pretenen tenir la jerarquia eclesiàstica i els superiors dels ordes religiosos d'ensenyament quant a la veu dels cristians en aquest debat. Com a creients i membres de l'Església, expressem el nostre dret a dir també la nostra opinió sobre el tema, a ser «una altra veu d'Església», la qual també mereix ser escoltada.

Sobre el pluralisme escolar

1. A l'actual debat sobre el pluralisme «de» centres o «als» centres, optem decididament pel segon. Creiem que en una societat pluralista i secular aquest és el millor marc per solucionar el greu problema de l'ensenyament. La prohibició de la llibertat de càtedra i afirmació de l'«Ideari» de cada centre corre el risc de reintroduir a l'escola la Inquisició o la «caça de bruixes», actituds incompatibles amb la convivència democràtica en el pluralisme.
2. El pluralisme «als» centres escolars l'entendem factible si l'escola, a la vegada, reuneix les següents característiques: única i gratuïta, obligatòria, coeducativa, gestionada i planificada democràticament per tots els implicats en ella, acon-

fesional i respectuosa de les diferents creences ideològiques, promotora d'una ètica cívica i d'un sentit crític de la societat actual, inserida en la problemàtica concreta del seu entorn: poble, barri, nacionalitat i oberta als plantejaments globals i universals.

3. Davant la impossibilitat de solucionar de cop tots els problemes de l'ensenyament, heretats en gran part del franquisme, creiem que s'ha de tendir amb prioritat absoluta a l'escolarització total i a la millora de la qualitat de l'ensenyament. En aquest sentit, denunciem la postura de la jerarquia i dels superiors religiosos, que amb la pretensió de rebre ajudes per als seus col·legis, boicotegen una justa distribució dels recursos públics disponibles que compensi, en proporció inversa a com fins ara s'han distribuït, els sectors més deprimits: zones rurals i suburbis de les grans ciutats.
4. La postulada presència confessional de l'Església al camp escolar que pretén ser de tipus estructural, resulta altament sospitosa, quan la dita pretensió ja s'ha abandonat en altres àmbits: polític, sindical, cívic. No és pas pel control ideològic i la possessió capitalista de grans centres com es facilita el missatge de l'evangeli, sinó pel testimoni i el desinteressat servei dels cristians en els diversos àmbits temporals.
5. De fet, aquesta confessionalitat estructuralment organitzada o la invocada «coherència educativa» només ha servit per mantenir una Església de cristianat determinada, i els interessos de la qual estan disposades a defensar les élites socioeconòmicament fortes, mentre l'Església continuï identificant-se amb elles.
6. Denunciem el fet que la confessionalitat del sistema escolar no és més que l'encobriment dels interessos particulars de les classes mitjanes i altes en nom de la fe. (Les classes populars reivindiquen, prioritàriament, llocs escolars suficients i dignes per a tothom.) Per tot això, exigim, com a cristians, que «la llibertat d'ensenyament», constitucionalment legítima en el nostre actual sistema democràtic burgès no es defensi en nom de Déu. De la mateixa forma que a la recent legitimació del «no» a la Constitució feta per alguns bisbes, denunciem que s'està cometent el greu pecat de prendre el nom de Déu en va.
7. Ens fa vergonya constatar, com a creients, que la profunda transformació que necessita el sistema escolar, dividit i enfrontat entre escola estatal i privada, està sent frenada per la «patronal» de l'ensenyament privat, en la qual és definitiu el pes i poder dels ordes religiosos propietaris de les grans empreses escolars.
8. Rebutgem la denominació de «col·legis de l'Església» basada en el fet que la propietat jurídica i econòmica d'aquests col·legis estigui en mans de les diòcesis, religioses i religiosos. Haurien de ser uns altres títols, si de cas, els que justifiquessin la possibilitat d'adjectivar de cristianes determinades institucions.
9. Denunciem l'engany amb què són mantinguts gran part dels religiosos de l'ensenyament, en fer-los creure que amb la seva dedicació desinteressada serveixen la causa de l'evangeli, quan, en realitat, se'ls utilitza per donar una educació classista als fills de la burgesia.
Els convidem a analitzar la realitat del seu servei al món dels pobres i a la mateixa ensenyança i, vencent la por a sortir de les seves tanques, a decidir-se a assumir, sense privilegis, com els altres treballadors de l'ensenyament, una tasca educativa i testimonial en l'àmbit d'una escola secular i pluralista.
10. Rebutgem, tanmateix, que els passos donats per certes congregacions religioses per col·locar alguns dels seus col·legis al servei del poble siguin utilitzats com argument que justifiqui la permanència d'una ensenyança privada en mans de l'Església, massivament volcada al món dels poderosos.

Sobre l'ensenyament de la religió

1. Constatem el fracàs de «la classe de religió», obligatòria durant la dictadura franquista a tots els nivells, ja que el fruit més patent i generalitzat ha estat l'ateisme o la indiferència religiosa de la major part de la intel·lectualitat espanyola i l'escassa militància de cristians compromesos en els moviments populars d'alliberació.
2. En allò que ens afecta, demanem sincerament perdó —i desitgem que facin el mateix altres grups eclesials— per l'imperialisme cultural e inquisitorial desplegat per l'Església durant aquests últims quaranta anys.
3. Rebutgem que per justificar la presència institucional de l'Església als centres d'ensenyament s'hagin confós deliberadament els plans en equiparar l'assignatura de religió amb la catequesi i l'evangelització.
4. Proclamem que el lloc propi de l'educació de la fe és la comunitat cristiana. L'escola és un àmbit secular; per tant, l'ensenyament en ella de la religió ha de tenir exclusivament un caràcter escolar. En aquest sentit, considerem que cal que a l'escola es doni una ensenyança ètico-cívica, una informació històrico-cultural religiosa, una exposició pluralista del «sentit» de la vida i una real possibilitat d'intercanviar i criticar els diferents «sentits».
5. Quant al dret dels pares a decidir l'educació religiosa que desitgen per a els seus fills, afirmem que no és un dret absolut. Queda limitada per la decisió dels propis fills a partir del moment en què aquests siguin capaços de discernir i valorar les diferents opcions ideològiques i socials existents a la societat.

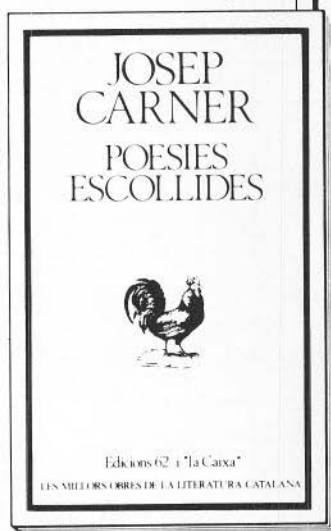
La col·lecció que no vam poder llegir a l'escola.

LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA CATALANA

Els llibres d'aquest mes.

▶ Els assaigs més importants de Riba sobre literatura antiga i moderna, sobre teoria literària, sobre temes lingüístics i culturals. Una visió completa d'un dels intel·lectuals més lúcids i influents del nostre país.

Nº10 Preu 190.- ptes.



◀ Una antologia del "príncep dels poetes catalans" preparada per un dels millors coneixedors de l'obra carneriana, el prof. Joan Ferreté, que ofereix amb el seu rigor habitual les poesies més representatives d'aquest gran poeta.

Nº11 Preu 145.- ptes.

DE VENDA A TOTES
LES LLIBRERIES

SUBSCRIVIU-VOS-HI! Retall aquesta fulleta, omplí-la amb les seves dades i porteu-la a la seva llibreria o transmeteu-la a Edicions 62, c/ Provença, 278, Ter. Barcelona-8.

Nom _____ Adreça _____
C/ _____ Població _____ D.P. _____
Vull subscriure'm a la col·lecció "Les millors obres de la Literatura Catalana"
i atendre el pagament (150 ptes. mensuals o 1.000 trimestrals) en la fitxa (crèdit
nº _____ de 192.-) de la Caixa de Pensions "la Caixa".



És una aportació de
"la Caixa" i Edicions 62
a la nostra cultura.

TRES CURSILLOS EN EL RINCONET- 1979-

Cursillo I. SEMANA DE INICIACION

9 al 14 de julio

Iniciación al análisis científico conductual.

Cursillo II. SEMANA DE PRACTICAS

16 al 21 de julio

Aplicación de las técnicas de la modificación de la conducta al niño en edad escolar:

- Planificación de repertorios académicos y de hábitos básicos de autonomía.
- Técnicas de aconsejamiento familiar.

Cursillo III. SEMANA DE APORTACION

23 al 28 de julio

Técnicas de reeducación del lenguaje y habla.

- a) La reeducación de problemas funcionales del habla: técnicas de Van Riper y Lovaas.
- b) La reeducación del lenguaje: técnicas de Kent, Baer, y col., Lovaas y de McLean, Snyder y McLean.
- c) La familia como equipo terapéutico: ¿Cómo y qué enseñar a la familia para que formen un equipo terapéutico con el reeducador?

Seminario: Revisión y puesta al día de procedimientos y cuestiones teóricas.

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



tot el mes d'abril
 serà festa de llibres
 a


ABAKUS

cooperativa

Còrsega, 269, baixos.
 tels. 217.44.54
 217.45.66
 Barcelona, 8

Les Ciències Socials

a primera etapa d'E.G.B.

Publicacions de  Rosa Sensat

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

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

INDEX

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

és una edició de:

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

P.V.P. 250,— ptes.