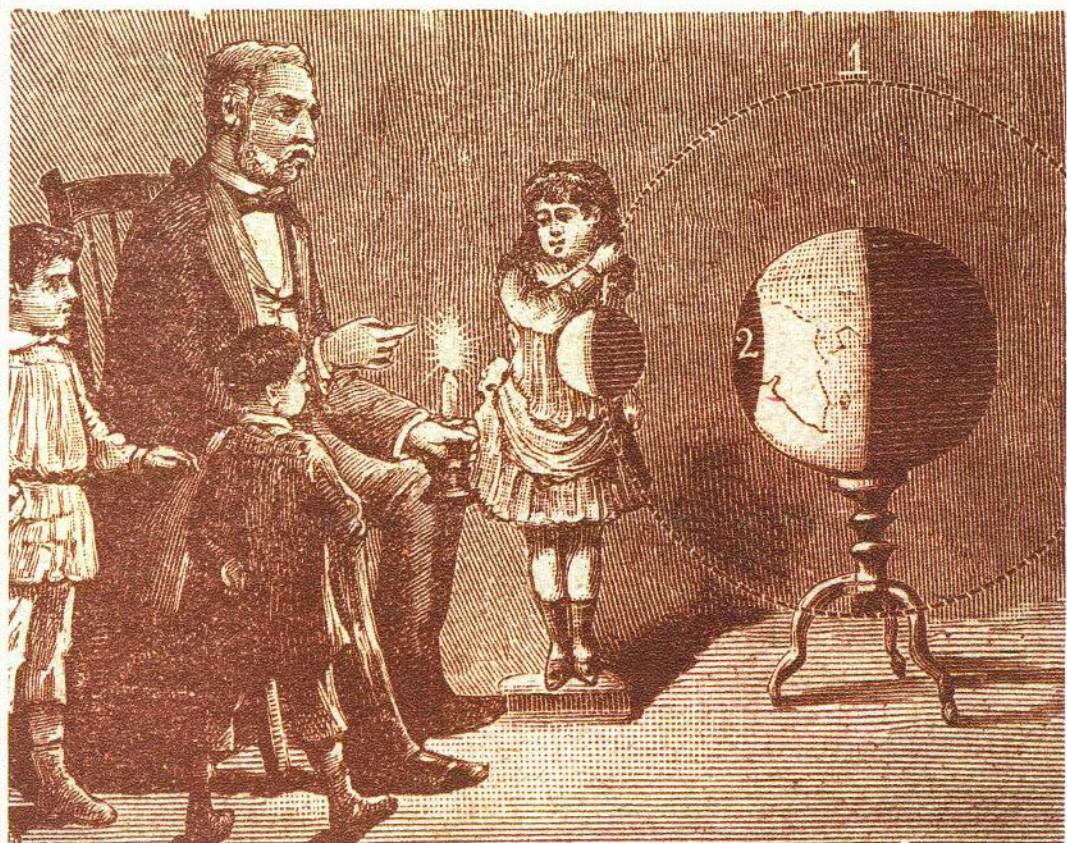


PERSPECTIVA ESCOLAR 41

Publicació de «Rosa Sensat»

Gener 1980

FER DE MESTRE



ÍNDEX	
EDITORIAL	1
FER DE MESTRE	
1. SER MESTRE..., per Marta Mata	2
2. LA FORMACIÓ DELS MESTRES, per Pilar Benejam	6
3. LES FORMES D'ACCÉS, per Sara Blasi i José A. López	10
4. LA TASCA PEDAGÒGICA I L'ACTITUD POLITICA, per Josep M. Masjuan	13
5. PREGUNTES I RESPOSTES ENTORN A L'ORGANITZACIÓ DEL ENSENYANTS: PUNTS DE REFLEXIÓ, per O. Janer	19
EXPERIÈNCIES ESCOLARS	
Una experiència de catalanització en una escola de majoria no catalanoparlant	27
DIDÀCTICA	
Experiència didàctica	31
INFORMACIONS I COMENTARIS	35
TEXTOS LEGALS	41
DE TRASCANTÓ	46
DE 0 A 6 ANYS	48
BIBLIOGRAFIA	52
COL·LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS	54
<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: Rosa Carrió, Montserrat Company, Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives Director: Jordi Tomàs Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Portada i maqueta: Joan Grau 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 - ISSN: 0210-2331 Subscripció anual: 1.500 ptes. - P.V.P.: 180 ptes.</p>	

LES SUBVENCIONS

Quan el debat legislatiu sobre l'escola té al seu davant projectes de llei tan conflictius com l'estatut de centres docents, la llei de finançament de l'escola obligatòria i la llei d'autonomia universitària, els problemes quotidians de l'escola continuen reproduint-se, i hom té moltes vegades la sensació que el Ministeri d'Educació fa ara coses que uns anys endarrera no s'hauria atrevit a fer.

I ens ho demostra altre cop el fet de no tenir en compte la proposta de prioritats en la concessió de noves subvencions per al 1980 preparada per la Comissió Provincial de Subvencions de Barcelona. I això és molt greu per diverses raons: a) pels criteris que sembla haver utilitzat el Ministeri; b) per no tenir en compte la proposta feta per un organisme creat pel propi Ministeri; c) perquè si l'Estatut hagués acomplert els acords de la Comissió mixta de traspasos de competències aquesta decisió l'hauria presa aquest any ja la Generalitat; d) perquè els instruments de control dels recursos públics que el projecte de llei de finançament de l'escola obligatòria preveu són gairebé iguals a les actuals comissions existents (a nivell de centre i a nivell provincial). Al marge del judici que mereixi aquest projecte de llei, l'actuació ministerial sembla indicar-nos molt bé les garanties que poden oferir els instruments de control que preveu el seu propi projecte de llei.

Tot això ens reafirma en la necessitat del traspàs ràpid de competències a la Generalitat, com amb motiu d'aquest afer han tornat a indicar bona part dels components de la Comissió Provincial de Subvencions en el moment de denunciar a l'opinió pública aquests fets, tot demanant al mateix temps als partits polítics de fer, a nivell parlamentari, el que estigués a les seves mans.

Igualment creiem que el criteri de la qualitat d'ensenyament ha de tenir-se molt en compte en el moment de concedir les subvencions. No hauria de poder-se donar el cas que la política de subvencions ajudés a surar a centres amb afany de lucre i que no ofereixen una qualitat en l'ensenyament, i ensorrés aquells centres que tenen precisament les característiques contràries.

2 SER MESTRE...

per Marta Mata

«Perspectiva Escolar» començava el seu volt d'horitzó amb un n.º 0, dedicat a la formació del mestre. No podia ser d'altra manera, dèiem, en la publicació de «Rosa Sensat», Escola de Mestres.

De llavors ençà han passat cinc anys i milers de mestres han trobat en aquestes pàgines, experiències, reflexions, col·laboracions, triades sempre amb l'obstinat disseny de compartir el «fer de mestre», per damunt i al fons de qualsevol tema concret, com ens deien no fa molts dies uns companys d'Escola d'Estiu comarcal.

Aquest número, seguint el fil de l'obstinació es dedica globalment a «Fer de mestre» i, concretament aquest article, a «ser mestre»; tot recordant la feina feta i els companys de peripècia i preveient els nous companys i la feina a fer, ens plantejem altra vegada les qüestions de sempre al voltant d'aquest «ser mestre».

Qui pot ser mestre? Quan serà mestre? On, com, amb qui serà mestre? Fins quan serà mestre?

Qui pot ser mestre?

Si ens preguntessin, *qui serà mestre?* i haguéssim de respondre per encertar una aposta, donaríem un cop d'ull a les estadístiques que mai no fallen i recitaríem de cor allò que ja sabem:

hi haurà més aspirants al magisteri en aquelles zones on hi hagi menys possibilitat de treball millor remunerat...;

hi haurà més aspirants al magisteri en aquelles zones on hi hagi menys possibilitats d'altres estudis;

sigui on sigui, hi haurà un percentatge major de dones, i solteres per a més inri...;

sigui on sigui, hi haurà un percentatge major d'entre les filles de famílies mitjanes baixes o rurals...;

sigui on sigui, molts seran mestres no-més fins a arribar a ser quelcom de «millor»;

...i poca cosa més.

La tendència a la desruralització, vella d'aquest segle, l'augment de l'atur, aquesta dècada, produiran algunes modificacions als coeficients i algunes sorpreses en les xifres. Però les estadístiques no ens donaran res més.

I, amb tot, la preocupació per aquest «qui» del mestre és vella entre nosaltres i li vam dedicar en la prehistòria de la «Perspectiva Escolar», en el butlletí interior de «Rosa Sensat» un bon espai d'estudi sociològic i psicològic.

Aquest darrer, va esboçar-nos la personalitat del «bon mestre» d'una manera ben suggestiva: *no hi havia una personalitat determinada per al bon mestre*. Hi havia «bons mestres», pocs, però de tota mena i varietat: més estudiosos o més creatius, més generalistes o més especialitzats, més introvertits o més extrovertits, més de lletres o més de números... però tots ells havien trobat la manera de treballar, de viure amb els nois i noies a classe.

Ara, que podem donar una ampla mirada a la perspectiva de bons mestres, continuem trobant-los encara més variants: més clenxinats, o més barbuts, o calbs, més actors o més espectadors dels canvis en la nostra societat, més esperançats

o més temerosos pel que fa a l'escola... però bons mestres per als nois i noies.

Aquesta varietat és una realitat de la psicologia del mestre. Els nostres companys sociòlegs han abordat l'aspecte de la flexibilitat personal i han mostrat la correlació positiva entre aquesta flexibilitat i el bon exercici del magisteri. D'acord, però sobretot si considerem la flexibilitat com un resultat i no un principi de l'exercici de la personalitat, de la vida, del treball.

Ara, el que continua preocupant-nos sociològicament són aquelles altres dades estadístiques. Si psicològicament el mestre no ens ve determinat, i això és bo per tenir una escola amb models de tota mena, encara més ens sembla bo que sociològicament el mestre no ens vingui determinat: homes i dones, solters i casats, de procedència pagesa, de procedència obrera, de procedència menestral... l'exercici del magisteri haurà de ser obert realment a tota la gamma social, telò de fons de la veritable gamma psicològica.

Què caldrà anar fent per aconseguir-ho? Hi ha un canvi a les nostres mans, massa senzill a vegades. A la mateixa escola per on passen tots els nens, la possibilitat d'esdevenir mestre, es planteja ja. Però, ¿què hi fa que hi hagi més nenes que volen ser com la «senyo», que no pas nens que volen ser com el mestre? De fet aquest interès, de tipus sentimental gairebé, que s'estableix entre mestres i alumnes per la professió del magisteri, haurà de ser tractat d'una manera objectiva, gairebé diria dura: tot noi i tota noia que surt de l'escola hauria ja de tenir els elements per situar el sistema educatiu en la societat i sentir-ne la responsabilitat tant si és mestre com si no és mestre. Llavors, si anys a venir es decidís a ser mestre, la decisió seria molt més neta.

Però l'obertura de la professió de mestre a homes i dones de tota procedència social ens sembla molt més que un problema a solucionar a l'escola, un problema a tenir present en tota la societat. No només els rudiments de la ciència i de la tècnica tenen un lloc a l'escola, sinó en tota forma social, de treball, d'esplai, de vida política... i tot home i tota dona pot esdevenir mestre a partir de viure i veure la importància pedagògica de qualsevol

d'aquestes formes socials.

Qui ha conegut la força educadora d'un mestre impressor, d'un mestre masover, d'un mestre director de museu, d'un mestre mecànic, d'un mestre escriptor, d'un mestre guàrdia urbà, sap el que vull dir. Com els aconseguirem, és una altra qüestió; aquí només en veiem la conveniència.

Quan serà mestre?

Qui sigui, quan ser mestre? Ara fa cinc anys fèiem en l'apòleg del «cercle virtuós» la caricatura de la bona nena a pàrvuls, a primària, a batxillerat, que anava a l'Escola Normal i retornava «senyoreta» a pàrvuls, en un «cercle virtuós» que feia de l'escola la reproductora partenogenètica d'ella mateixa sense relació amb la vida. Fins i tot es veia una «sortida» d'aquest cercle virtuós, que era estudiar pedagogia per poder ser inspector i continuar en el sistema, però no per la base sinó per dalt.¹

Contra el cercle virtuós, contra el tancament en el món de l'escola i del món de l'escola, crec que és imprescindible un període, unes formes de treball i de coneixement de la societat per a tot aspirant al magisteri, com per a tot aspirant a qualsevol professió. No sols per als futurs mestres, sinó per a tothom, ens esgarrifa la tria de professió als catorze, als setze o als disset anys com es fa ara, i un pensa en un període més llarg de treball i d'estudi combinables amb opcions obertes al canvi.

Es en aquest període que un imagina un noi o una noia de divuit, de dinou, de vint anys que han tingut ja diverses experiències de treball, interessar-se per la formació dels nens.

Selectivitat? Sí, naturalment, i selectivitat natural. A colònies tot l'estiu, amb nens més petits, amb nois més grans. Amb gent experimentada al costat: i a menjar, a jugar, a caminar i a dormir amb la mainada. Els qui després d'això encara continuen dient que volen estudiar per mestre, que entrin a l'Escola Normal.

1. Veg. «Perspectiva Escolar» núm. 0, pàgines 28-29.

Només a l'Escola Normal? Un pensa que no n'hi ha pas prou de passar quatre o cinc anys per una sola institució per formar això tan important que és un mestre.

Un mestre que ha de tenir profunds coneixements científics i tècnics generals, els ha de trobar allà on haurien de ser en teoria, a la Universitat en les assignatures bàsiques de diverses especialitats. Un mestre que ha de conèixer el món del treball, només s'aconseguirà amb un pla de treball real als diversos sectors.

Un mestre ha de conèixer el món de l'esplai i el món de l'organització política, i el dels mitjans de comunicació social... no d'altra manera que essent-hi.

Es precisament a partir d'aquestes premisses que un veu més important que mai l'Escola Normal com a centre de planificació de totes aquestes sortides dels alumnes, com a lloc de reflexió i de formació en pedagogia, psicologia, sociologia de l'educació, en didàctiques. L'Escola Normal com a centre d'Organització i aprofundiment del primer període de pràctica escolar.

L'Escola Normal estretament vinculada amb la comarca on radica, i amb les escoles normals a seques, on els alumnes comencen a fer de mestres, a ser mestres.

Sortir de l'una per entrar a les altres? Diu fins i tot la nova Constitució democràtica que ens cal un títol avalat per l'Estat i escrit amb «redondilla» per a fer-ho. Paciència. Hi ha objectes socialment sagrats que poden resistir canvis de règim i fins i tot de sistema. El títol acadèmic és una herència francesa que ho ha resistit tot a Espanya. Procurem nosaltres que la seva consecució sigui el moment més clar del veritable procés de formació del mestre, en entrar ja amb la responsabilitat plena a l'escola, on naturalment, la formació continuarà. Perquè...

On, com, amb qui serem mestres?

Vet aquí les qüestions al voltant del nostre lloc de treball... En tindrem ara, que hi ha atur arreu? On el tindrem? Oposicions? Concursos de trasllat? Bossa de treball? Contracte? Tota la problemàtica de la selecció del professorat.

Les xifres actuals ens parlen de milers

de mestres sense treball, ens parlen d'un excés d'estudiants de magisteri. I això no obstant, les xifres de l'escola, encara amb tants nens petits sense escola bressol ni parvulari, encara amb tantes aules amb un nombre excessiu de nens, encara amb tantes funcions escolars sense ningú que les exerceixi (documentació, orientació, recuperació, etc.), encara amb tants nens marginats de tot tipus sense ningú que treballi per la seva integració escolar, són unes xifres que dibuixen la necessitat de mestres, de molts mestres i no cal dir, d'una planificació combinada de creixement, millora pedagògica i formació i especialització de mestres.

Durant el mateix període de formació, l'estudiant de magisteri haurà conegut les necessitats de l'escola que el volta i sabrà perquè escull una o altra especialització. I sabrà també perquè passats uns dos o tres primers anys en una escola amb companys que el puguin ajudar de prop, haurà d'anar tres o quatre anys almenys, dependrà de la proporció d'escola rural de la comarca, a una escola de poble on tindrà la col·laboració de companys més escampats.

Oposicions? Un pensa en l'avaluació del treball que varen ser els «cursets» en temps de la II República, com a la millor porta d'entrada al lloc de treball que es recorda en la història de la nostra pobra escola. Un pensa per tant en aquest període de pràctica escolar vigilada i orientada com a final de la formació normal del mestre i com a entrada al període de treball.

I a quin lloc anirà? Entre la llista anual de nous mestres de tal o qual especialitat, i la necessitat de nous mestres a tal o qual escola, a tal o qual localitat, hi haurà d'haver un procés d'ajustament sense les actuals angoixes, fet d'un conjunt de gestions, visita a les escoles i municipis, converses i informes, i amb la participació naturalment del mestre, de l'Escola Normal on s'ha format, de l'escola en concret, del municipi o barri, del sindicat, de l'autoritat acadèmica... Costa d'explicar i d'imagnar, en aquest desgraciat país nostre de punts per any, de poblacions ordenades per nombre d'habitants, i d'escoles per nombre d'unitats, tot segons el model francès, costa d'imagnar un procés on comp-

tessin més les característiques personals i professionals del mestre i la seva voluntat, la necessitat i l'acolliment de l'escola, el coneixement del medi social... I amb tot, això és el que passa a l'altra banda del Canal de la Manxa, o a l'altra banda del Rin. Qui sap si, sense fer massa soroll, podrem fer alguna cosa de semblant a Catalunya, encara que de tant en tant enganxem en algun paper una «póliza y un timbre móvil» per dissimular.

Hi ha quelcom que, dissimuladament o descobertament, han fet els mestres de Catalunya tot el que va de segle, i és treballar en la pròpia formació permanent. Les Escoles d'Estiu en són la institució més aparent, i diria que les Escoles d'Estiu de la darrera edició nascuda i amagada sota les pedres del franquisme, són les més clarament definidores del caràcter d'aquesta formació, no vinguda des de dalt, sinó a partir del treball propi, de l'aportació d'experiència, del definir els buits i la manera d'omplir-los amb l'ajuda de qui calgués, professors universitaris, artistes, intellectuals, polítics... És també a partir de la formació permanent de l'Escola d'Estiu que s'ha esbossat la relació entre escola i comarca, entre mestre i comarca, que s'ha començat a dibuixar com una exigència d'ordenació territorial de l'escola i la seva administració. Ja en sentirem a parlar.

Perquè és clar que el mestre treballa a l'escola fent equip amb els companys, participant de la participació dels pares i procurant la participació progressiva dels nois en la gestió institucional de l'educació. Però va quedant clar també que cap escola no pot ser un clos tancat ni en els programes d'activitats del nois, oberts al medi, ni en el mateix servei educatiu obert per activa i per passiva al medi social. Mestres, pares, alumnes i ex alumnes, veïns, barri i municipi establiran una tasca de relacions escola-societat que anirà fent de la professió de mestre precisament una de les més obertes al canvi, tot al contrari d'allò que ha estat històricament.

Ai, ai, que ens despertem en el moment que es discuteix la «Ley orgánica de estatuto jurídico de centros docentes no universitarios» (una manera ben pintoresca de dir com s'organitza l'escola); però la veritat és que si no pensem com ha de

ser el nostre treball a l'escola, a partir de grans aspiracions i d'esforçades i petites experiències que les avalen, ni armes tenim per defensar-nos d'un articulats legal on l'herència borbònica, jacobina i napoleònica vénen amanides amb l'oli de la tecnocràcia i la sal de la democràcia.

Tot plegat, una mica pesat sí que ho és per als mestres. Per això ens preguntem al final:

Fins quan serem mestres?

La resposta tradicional ens parla de la jubilació. Forçosa als setanta anys, possible a partir dels seixanta-cinc... Molts ja diuen que aquestes edats haurien de rebaijar-se i, en conjunt, és ben cert.

Però a la nostra generació, a les nostres generacions de mestres, els pertoca fer moltes tasques encara, abans de pensar en la jubilació. Són aquests mestres que han patit la misèria de la seva formació i la de l'escola, que han buscat i fressat camins de solució, els que han d'anar deixant l'escola de minyons per fer una tasca tan dura i ben necessària per a aquesta mateixa escola de minyons: el treball en la formació professional del mestre, sí, i en la nova estructura sindical, i en la nova administració educativa, i en la política, i en la creació de nous recursos i noves institucions.

Durant uns anys, la pròpia exigència personal i professional ha de fer que molts d'aquests «bons mestres» deixin de ser mestres en bé de l'escola. Un pensa que tot bon mestre s'ho planteja ja.

Més endavant, quan les noves promocions de mestres treballin en una escola més digna, podran pensar en quin moment deixen l'escola per tornar a la Universitat o fer l'any sabàtic i quin petit percentatge ha de passar a l'Administració. I pensar, finalment, en la jubilació com en allò que el seu mateix nom vol dir, alegre comiat, però d'una feina alegre.

Mentrestant anirem recomençant el vol d'horitzó, i potser d'aquí cinc anys algú altre en el monogràfic de «Perspectiva Escolar» ens farà veure altres qüestions d'aquest apassionant «ser mestre».

6 LA FORMACIÓ DELS MESTRES

per Pilar Benejam

Permeteu-me que parli d'Escoles de Mestres, nom senzill i ple de sentit, i que oblidí el nom pretensió d'«Escoles de Formació del Professorat d'Ensenyança General Bàsica», o el nom tan equivocat d'«Escoles Normals» que fa suposar anormals totes les altres. Però, ben mirat, s'han de canviar coses molt més importants que el nom.

No cal dir que quan repetim que el país serà en bona part el que siguin els seus mestres, ja tenim ben present la influència de la TV i dels altres mitjans de comunicació de masses, ja sabem la importància del medi familiar i social, etc. Però, tot i això, creiem que cal també considerar que les escoles acullen *tots* els nens entre 6 i 14 anys de tot el país, aquests nois i noies són a l'escola almenys cinc hores de tots els dies feiners durant nou mesos i això es repeteix vuit cursos. Ja sabem que l'escola no és decisiva, però tanmateix, per a bé o per a mal, sembla indiscutible que és important.

El paper de l'escola en el redreçament nacional de Catalunya és un tema gairebé obsessiu, però quan el sento comentar en conferències, jornades i debats quedo sempre desconcertada pel gran abisme que hi ha entre el que es diu i el que es fa. Les escoles són el que són els mestres i els mestres es formen a les Escoles de Mestres i les Escoles de Mestres no funcionen. Això ho sap tothom i el problema no es pot plantejar solament en teoria, sinó que cal fer quelcom aviat, perquè les promocions massives de mestres que van sortint condicionaran de manera inevita-

ble els propers quaranta anys i perquè les institucions i professors del nostre país que defensen desesperadament alternatives més vàlides, es troben al límit de la seva resistència, assetjats per una legalitat cada vegada més asfixiant i uns sous insostenibles.

Una Escola de Mestres no pot continuar donant una carrera en tres anys perquè en tres cursos és materialment impossible de formar mestres capaços de fer-se càrrec de qualsevol curs des de pre-escolar a vuitè, fer que en surtin especialitzats en una àrea del coneixement a nivell de segona etapa i resoldre el problema de fornir als mestres uns coneixements teòrics i una pràctica docent adequada.

Una Escola de Mestres tampoc pot continuar sent un lloc on, entre la gent que s'hi matricula, hi ha un percentatge aclaparador de persones que hi ha anat a raurer perquè ha fracassat o creu que fracassarà en altres carreres considerades més difícils, un nombre elevat de persones que per problemes econòmics sols pot buscar la seva promoció a través d'una carrera curta i una gran quantitat de noies que «fan temps» i que volen tenir quelcom per si algun dia «van mal dades». I dic això pensant que aquestes persones mereixen individualment tota l'atenció i respecte, però que la solució dels seus problemes no és fer magisteri. El magisteri és una carrera per a les persones que volen ser mestres i que alhora són capaces de posar en marxa el tipus d'ensenyament que necessita el nostre país.

Per saber com ha de ser la formació

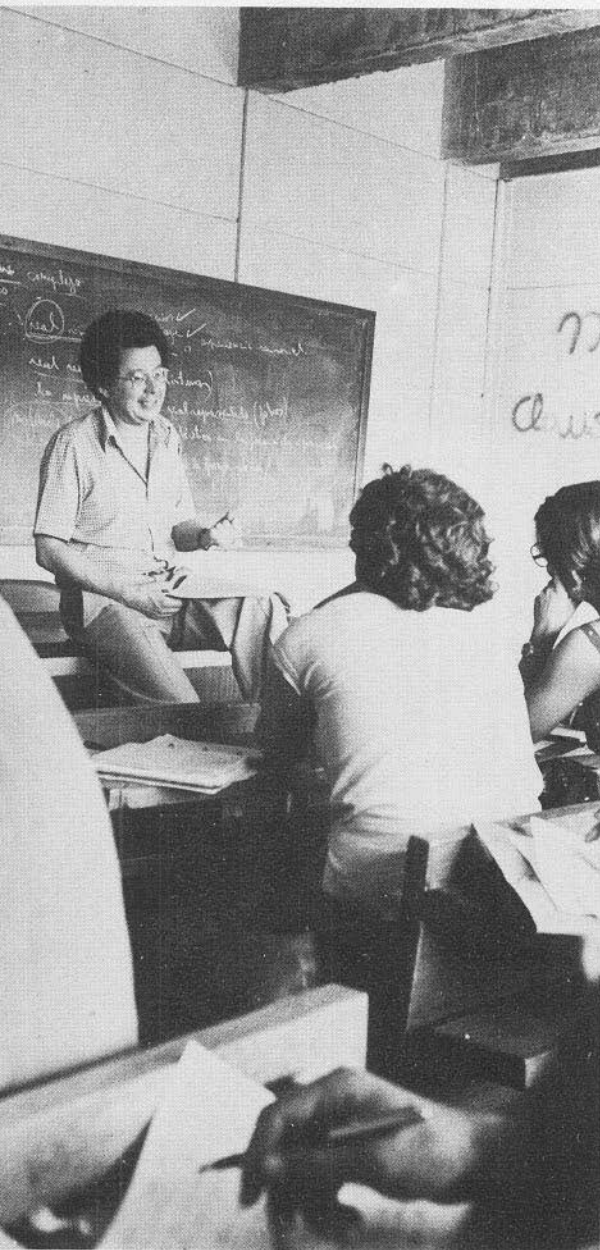
dels mestres, potser un camí fóra considerar la tasca que han de dur a terme a les escoles:

1. Els nois i noies, en acabar l'escolaritat, han de saber unes tècniques i tenir uns coneixements elementals sense els quals és difícil anar pel món. Han de saber llegir i escriure, parlar i comptar. Això, tan evident, avui no ho trobem resolt, en molts casos, ni tan solament a nivell d'ingrés a la universitat.
 2. Els nois han de saber pensar de la manera més lògica i abstracta possible. El noi o noia que sap moltes coses, però que no les sap ordenar i combinar mentalment i, per tant, no les sap raonar, no podrà enfrontar-se amb criteri als problemes de cada dia i, per tant, no podrà ser un home o una dona lliure.
 3. Els nois han d'arribar a intuir la complexitat i la relativitat del coneixement. Potser així s'aconseguirà que en acabar l'escolaritat hom sàpiga que els estudis duren tota la vida. Amb aquesta formació crítica intentem de fer un home o una dona capaç de voler millorar la societat on viu i de fer-ho de manera
4. L'escola ha d'afavorir actituds de compromís. Els problemes que tenim plantejats són molt greus i l'esforç de tot-hom és indispensable. Participar vol dir capacitat d'eleger; vol dir coneixement dels límits propis i acceptar èxits i fracassos; tenir la valentia de rectificar i tornar a començar.
 5. Els nois han de sortir de l'escola arrelats al seu medi. Han de conèixer i estimar el seu país i saber que la fidelitat a tot allò propi i l'esforç per donar-li consistència és el que dóna sentit a la col·laboració amb els altres pobles i cultures.
 6. Finalment, hem de fer un ciutadà que sigui sensible a les coses bones i boniques que hi ha a la vida. Sensible a la bellesa del color, de les formes i del so; al plaer de la comunicació amb els altres a través de la lluita en comú, de l'amistat i de l'amor; a la satisfacció del treball ben fet, conscients de la fortalesa que dóna l'autocontrol i de la satisfacció profunda de viure d'acord amb les pròpies conviccions.



8 Tot això demostra que la formació del mestre és difícil i complexa perquè la seva tasca consisteix a ajudar els nois i noies a ser persones, i per això cal quelcom més que saber geografia i matemàtiques.

Per formar el tipus de mestre que desitgem caldria pensar: *a)* En una formació universitària i *b)* En una formació professional.



- a)* Una reflexió seriosa en un camp qual·sevol del coneixement pot desenvolupar la capacitat de reflexió i abstracció i pot fer descobrir la complexitat de la ciència. Intuir la profunditat del coneixement vol dir adquirir la prudència necessària en el judici, el convenciment de la pròpia ignorància i la necessitat del reciclatge permanent.
- b)* Els mestres han d'acabar la seva formació qualificats per fer-se càrrec, sense traumes innecessaris, d'una classe i capacitats per assumir la responsabilitat de pertànyer a un equip de mestres. Per això, els alumnes de les Escoles de Mestres han de fer una llarga i acurada pràctica docent, han de conèixer la realitat escolar i han de fer sobre aquesta pràctica una reflexió seriosa.

No parlaré aquí de la situació dels estudis de pedagogia. No és el meu tema, però moltes persones creiem que mestres i pedagogs tenen molt en comú. Els mestres cal que facin una reflexió teòrica seriosa i els investigadors i teòrics de l'ensenyament cal que tinguin una base experimental sense la qual les seves planificacions i programacions no tenen res a veure amb la realitat escolar. Els alumnes bé que tenen clar tot això: només cal veure el nombre de mestres que fan una carrera universitària i escoltar les queixes dels estudiants de pedagogia sobre el divorci existent entre teoria i pràctica.

Proposaria, doncs, per a mestres i pedagogs, una mateixa carrera universitària. Els estudis considerats de magisteri fins ara podrien convertir-se en un primer cicle que es plantejaria el problema de l'ensenyament d'una forma basada en la pràctica escolar. En un segon cicle, els alumnes es diversificarien, segons les seves preferències i les necessitats del país, en especialitats que atendrien els diferents cicles de l'ensenyament, la planificació escolar, les tècniques d'investigació, etc. Cada subespecialitat tindria un ventall de matèries teòriques, algunes interdepartamentals i una pràctica docent o investigadora d'acord amb l'àrea de la seva competència.

Aquesta Escola Superior de Mestres també hauria d'oferir les assignatures i les pràctiques indispensables als estudiants d'altres facultats i escoles superiors que volguessin dedicar-se a l'ensenyament, es-

pecialment al batxillerat, encara que tampoc no s'ha d'oblidar els professors universitaris. Les Facultats i Escoles Superiors, al seu torn, oferirien les assignatures teòriques que l'Escola Superior de Mestres programés en cada cas.

Potser aquesta fóra la manera d'establir una entesa tan desitjable entre els ensenyants i els investigadors. Tindríem, finalment, un cos únic d'ensenyants i donaríem als mestres la dignitat que mereixen i a l'ensenyament la varietat i la mobilitat necessàries perquè es pogués passar d'un cicle de l'ensenyament a un altre amb un curt reciclatge.

Proposo, doncs, la supressió de les actuals Escoles de Formació del Professorat d'EGB i la seva integració real a la Universitat. Però amb això no aconseguiríem gran cosa si no parléssim també de qui hauria d'ensenyar en aquestes Escoles de Mestres.

Malhauradament, ja sé que hi ha drets adquirits, interessos creats i una legalitat feta per funcionaris i en benefici dels funcionaris i no dels nois i noies de les escoles o institucions que pateixen l'aplicació d'aquesta legalitat. Però tota reforma vol dir la supressió d'unes matèries obsoletes perquè els plans d'estudi no es poden fer altra vegada a la mida dels interessos dels professors. Tampoc es pot fer un canvi sense comptar amb la protesta airada dels qui veuen lesionats privilegis que mai no haurien d'haver tingut. També voldria fer esment que, en alguns casos, pagar un professor per tal que no tornés a fer classe mai més, fóra una gran inversió per a la Universitat, per a la Generalitat i sobretot per al país.

El professorat de les Universitats i Escoles de Mestres podria assumir plenament les matèries del nou pla i la formació universitària dels alumnes. En aquest aspecte, el nou enfocament seria ben acollit pel professorat més preparat i conscient. El que difícilment podria assumir el professorat actual és el capítol d'unes pràctiques ben fetes perquè la immensa majoria no ha donat classe mai a determinats nivells, ni tampoc no se'ls ha demanat mai que ho facin.

Es aquí on seria possible la integració d'un professorat nou amb la capacitat de passar de les aules de la Universitat a les d'un curs de bàsica. Aquest professorat hauria de reunir les condicions d'una llarga i seriosa pràctica docent i una prepa-

ració universitària ja sigui en el camp de la pedagogia, la psicologia, la metodologia d'alguna matèria o en el coneixement d'un determinat cicle educatiu. Aquí també cabria la inserció d'una munió de mestres que tenen moltes coses a dir sobre la seva pràctica educativa. Aquest nou professorat, capaç de relacionar la teoria educativa amb la pràctica docent, podria fer canviar radicalment la formació dels ensenyants. Aquest tipus de professorat és ben segur que no pot venir d'unes oposicions restringides ni obertes ni per concursos de trasllat ni per mèrits de triennis.

Ja sé que tot això és lluny de poder-se portar a terme, però cal saber on es vol anar per començar a ordenar les peces d'aquest joc boig que és avui l'ensenyament. Això permet, si més no, plantejar algunes tasques prèvies, possibles i prioritàries.

Prioritari fóra, doncs, la formació d'un equip de professors capaç de donar classe als infants i, al mateix temps, de teoritzar i analitzar la seva pràctica a nivell d'universitat. En el nostre país és difícil de trobar aquest personal, puix que els cicles d'ensenyament han viscut rigorosament separats i jerarquitzats. Cal, doncs, encoratjar els mestres més competents perquè realitzin estudis teòrics i també convèncer els teòrics més conscients que volen treballar en l'ensenyament que emprenguin l'aventura d'anar a l'escola. Aquesta política de preparar un nou tipus de professorat per a la formació dels ensenyants es pot començar ara, d'una forma gradual i, de fet, ja ha començat en algunes institucions com a assaig, molt sovint voluntarista. La incidència de professors que tinguessin aquesta preparació dins de les facultats de pedagogia i de les Escoles de Mestres es faria palesa ben aviat i faria possible la posterior i total integració que proposàvem.

No crec necessari afegir més raonaments per justificar la urgència de formar aquest nou professorat. Ho justifica a bastament el fet grotesc de tenir un personal que prepara per a una professió que desconeix. Tothom tremolaria davant un cirurgià que no hagués vist mai una operació i ningú no s'esfereix davant un pedagog que no ha tractat mai nens. És clar que el cirurgià té moltes probabilitats de matar el pacient i això és greu perquè no té remei, mentre que una mala educació potser mata tan sols l'esperit i a més no hi ha estadístiques que ho demostrin. ■

10 LES FORMES D'ACCÉS

Anàlisi de la situació actual i proposta provisional

per Sara Blasi i José A. López

Avui, amb un estatut refrendat i en vigílies d'unes transferències, continuem encara amb un problema crònic i de gran importància per a l'educació del nostre país: el sistema d'accés del professorat d'Educació Pre-escolar i d'EGB a l'escola.

Els criteris bàsics d'aquest sistema són els recollits a l'Estatut del Magisteri de 1947. Un dels fonamentals és la canonització de l'antiguitat com a mèrit suprem i la concessió d'unes possibilitats de mobilització importantíssimes en funció dels interessos personals dels mestres-funcionaris.

L'administració ha volgut suplir la manca de retribució digna del professorat amb la concessió d'una sèrie de prebendes administratives que vinguin a compensar l'abandó del cos docent.

El que sí podem afirmar és que es tenen ben poc en compte criteris pedagògics, és a dir, les necessitats educatives del nen i dels mestres i el bon funcionament dels centres.

En aquest moment, al cos de mestres estatals es pot arribar per la via de l'*oposició* o per la de l'accés directe (camí reservat al 10 % dels alumnes que cada any acaben la carrera de Formació del Professorat amb una mitjana de vuit i sense cap suspens).

El sistema d'oposició no cal dir que en aquest moment és fortament contestat. És basat en unes proves de continguts culturals i sense cap relació amb la formació humana i pedagògica del mestre, i sense tenir en compte la seva capacitat docent i el seu equilibri personal.

Però el fet d'accedir al cos del magisteri estatal per qualsevol de les dues vies no vol dir tenir un lloc estable: cal recórrer encara un llarg camí de provisionalitat que, de vegades, dura quatre, cinc o sis anys.

L'única possibilitat de plaça estable, l'anomenada «propietat definitiva» s'aconsegueix participant en el concurs de trasllat amb les seves incomptables modalitats, el concurs general, el restringit a localitats de més de deu mil habitants, el de pàrvuls, el d'educació especial, el de directors, el de suburbis, tots ells amb el seu doble torn de participants voluntaris i de «consortes». És molt freqüent que la primera destinació definitiva sigui amb caràcter forçós, molt sovint fora de l'àmbit territorial (nacionalitat o regió) del qual es procedeix.

Per aquest sistema tan complicat, un mestre pot obtenir en un mateix moment tres i quatre places diferents, situació que ha de resoldre tot renunciant a aquelles que no siguin del seu interès.

Hi ha una categoria de mestres que hauria de ser excepcional i que en aquest país sembla haver adquirit ja la categoria de permanent: es tracta dels mestres interins i contractats, els quals tenen nomenament per un any i per cobrir les vacants desertes als concursos abans esmentats.

L'actual sistema de trasllats és molt complicat i no resol les necessitats.

1. No facilita l'estabilitat immediata del mestre.

2. No preveu cobrir les necessitats de l'escola com són:
 - 2.1. La creació d'equips pedagògics cohesionats.
 - 2.2. El coneixement i vinculació de l'escola amb l'entorn i el medi.
 - 2.3. L'especialització necessària per donar les àrees de segona etapa d'EGB.
3. És poc àgil en les seves resolucions, aspecte que afecta d'una manera importantíssima l'inici del curs. El procés comença generalment a finals de novembre i podem dir que, com en el cas d'aquest any, durant el mes d'octubre encara es feien nomenaments (el concurs d'educació especial es va resoldre a finals de setembre). Tot això resulta de l'extraordinària mobilitat que té el professorat i dels múltiples concursos possibles en els quals pot participar.

Dins d'aquest panorama caòtic, un altre factor ve a empitjorar la situació a casa nostra, i és el problema del desconeixement de la llengua per part del professorat que accedeix a l'escola de Catalunya, Galícia i Euskadi, les Illes i el País Valencià provinent d'altres indrets de l'Estat Espanyol.

En aquest moment en què el català, el galleg i l'euskera són obligatoris en els nivells bàsics i globalitzats de l'ensenyament i formen part del currículum escolar amb la mateixa categoria que les matemàtiques o la llengua castellana, continuen arribant professors que desconeixen totalment la llengua i cultura catalana, gallega o basca, cosa que impossibilita la normalització de les llengües respectives. Tenim un decret, però al mateix temps tenim la impossibilitat de complir-lo plenament.

Creiem, doncs, que és molt necessari un replantejament de tota aquesta problemàtica, el qual no és possible sense una reestructuració de tot el sistema i no es pot tirar endavant sense un debat obert entre tots els mestres implicats.

De tota manera, ara per ara, cal ser molt realista i intentar donar sortida a la situació actual amb mesures d'aplicació immediata i sense caure en solucions maximalistes, que segurament quedarien en pur projecte perquè en aquest moment no es donen els condicionaments que les podrien fer viables.

A continuació oferim, doncs, una proposta dels passos que es podrien fer com

a alternativa provisional fins que el problema es pugui atacar des de l'arrel.

Com a suggeriments immediats creiem que un primer pas seria el de fer un concurs unificat amb totes les vacants existents a l'estat, de tal forma que el professorat no perdés cap dels drets actualment reconeguts d'accés a qualsevol plaça (lloc o especialitat).

Aquest concurs tindria una primera fase estatal, a la qual podrien concórrer tots els mestres propietaris definitius; i una segona fase descentralitzada per regions i nacionalitats en la qual els propietaris provisionals adquiririen la propietat definitiva.

Els actuals mestres provisionals que hagin estat desplaçats fora de la seva regió o nacionalitat tindrien l'opció a participar en aquesta segona fase a la regió on van fer les oposicions.

En el cas de les nacionalitats amb un decret obligatori d'ensenyament de la llengua pròpia, l'accés a la plaça definitiva hauria de comprovar el compromís vincu-



12 lant de reciclar-se en el coneixement de la llengua en un temps prudencial.

Una altra possibilitat seria que, en lloc de començar per la fase estatal, es comencés per la fase regional. En aquest concurs podrien participar tots els professors en servei actiu i tots els excedents en condicions legals de reingressar.

Les vacants s'anunciarien indicant si pertanyen a la primera etapa o a alguna de les àrees específiques de la filologia, matemàtiques, ciències naturals o socials, en una única relació per a ambdós sexes.

L'adjudicació de places es faria segons un barem. La preferència vindria determinada per la més gran puntuació obtinguda pel concursant.

Als que participessin des del primer lloc de destinació en propietat definitiva se'ls acumularien els serveis fets provisionalment amb anterioritat a aquella destinació.

També els que concursessin per haver suprimit l'escola on eren propietaris definitius, podrien tenir dret a recuperar la puntuació que tenien quan van obtenir l'escola suprimida, a la qual caldria afegir la que correspongués pels serveis prestats en aquesta.

Els professors que acreditessin alguna especialitat (concurs-oposició de 10.000 i més habitants, concurs-oposició d'escoles annexes, concurs-oposició de pàrvuls o diploma d'especialització, títol de pedagogia terapèutica, curssets d'especialització en primera etapa o alguna de les àrees de la segona) podrien tenir preferència per obtenir una plaça anunciada en la seva especialitat.

Aquest barem tindria quatre conceptes:

1. Temps de servei actiu en el cas de professors.
2. Temps de servei actiu en propietat i sense interrupció en la localitat des de la qual es sollicita.
3. Residència prèvia del cònjuge en la localitat sollicitada, si és funcionari de carrera de l'Administració pública.
4. Pel fet de ser catalanoparlant (gallego o vasco parlant).

En aquest apartat es donaria una puntuació molt alta, a fi de facilitar al màxim la vinguda de mestres que coneguessin la llengua territorial.

Aquestes mesures creiem que són de fàcil aplicació amb un programa de procés de dades i s'hi aconseguiria:

1. Respectar els drets actualment reconeguts a tot el professorat.
2. Facilitar l'estabilitat immediata de tots els mestres propietaris provisionals.
4. Evitar els desplaçaments forçosos fora de la regió o nacionalitat.
5. Evitar les destinacions duplicades o triplicades per al mateix professor.
6. L'ensenyament de les llengües nacionals.

Fins aquí, doncs, hem esbossat només —tal com hem dit— una possible alternativa immediata i provisional.

Ara bé, les solucions definitives a tots aquests problemes haurien de venir, sens dubte, com a resultat d'un aprofundiment i estudi i, posteriorment, d'un debat on totes les persones implicades en el procés participessin i tractessin els punts fonamentals.

Alguns d'aquests haurien de ser:

- a) La formació del professorat (revisió dels plans d'estudi, renovació metodològica, lligam de la teoria amb la pràctica, etc.).
- b) Substitució del sistema d'oposicions pel seguiment de la formació del mestre i per un període important de pràctiques controlades.
- c) Primar la permanència en els centres i les localitats.
- d) Preveure l'adscripció dels professors a les places concretes, segons les necessitats del centre i les especialitats dels professors.
- e) Establir un barem ampli de criteris per al concurs de trasllat que matisés l'antiguitat, entre els quals, inexcusablement, s'hauria de valorar el coneixement i la vinculació del mestre a l'escola i els esforços de reciclatge i actualització que el mestre anés fent.

En aquest moment, el govern té projectes importants que afecten aquesta problemàtica com són la llei de la funció pública, l'estatut de centres i l'estatut del professorat.

¿Fins a quin punt tindrien en compte tots aquests problemes?

Seria important que els que estiguin implicats sàpiguen aconseguir un autèntic canvi de perspectiva pel que fa al paper de tota la normativa legal en el marc de l'acció educativa, de forma que arribi a ser una eina eficaç per a la renovació pedagògica que el món escolar reclama.

LA TASCA PEDAGÒGICA I L'ACTITUD POLÍTICA

13

per Josep M. Masjuan

Han passat moltes coses al nostre país des de l'any 1974-75 en què emprenguérem una investigació sociològica sobre la realitat escolar de Catalunya.¹ Això no obstant, pensem que encara avui pot ser útil la transcripció pràcticament literal d'un capítol d'aquesta investigació que relaciona el treball pedagògic amb les actituds polítiques dels mestres.²

Les controvèrsies entorn de l'actitud que ha d'adoptar el mestre davant la formació ideològica dels seus alumnes no són ni de bon tros resoltes. Avui adquireixen una virulència més pràctica ja que un conjunt de lleis que es tracten al Parlament incideixen en aquesta qüestió: l'Estatut dels centres docents, el finançament dels centres privats o el projecte, encara no traduït en proposta de llei, de la creació d'una escola de funcionaris docents per accedir a l'escola pública, en són una bona mostra.

Perquè aquest text serveixi d'alguna cosa requereix del lector un esforç d'imaginació: cal que transposi al moment actual i en el context d'unes noves coordenades la temàtica que s'hi tracta.

Potser hauria estat més còmode que aquesta feina ja us vingués donada, però aquesta comoditat hauria restat vivesa a

una reflexió oberta enfront de la qual l'experiència de cadascú pot ser un element decisiu.

Us podeu preguntar, un cop llegit el text, què vol dir avui tenir un esquema polític clar, o també com evoluciona la pràctica pedagògica de forma que us permeti omplir de contingut renovat la tipologia sobre l'alumne ideal que en el text s'indica.

Actualitzar, criticar, i extreure conclusions. Vet ací la feina que amb aquesta transcripció posem a les vostres mans.

Relació entre tasca pedagògica i actitud política del mestre a la classe

Volem ara abordar una de les temàtiques més debatudes darrerament quan es tracta de la funció educativa de l'escola. Ens referim a la problemàtica de la formació ideològica, i, més en concret, a la posició del mestre davant matèries de caràcter polític.

No volem estendre'ns en el plantejament del problema, puix que ha estat fet sobradament en múltiples publicacions. La nostra comesa se centra substancialment en l'anàlisi dels resultats de la nostra enques-

1. Josep M. MASJUAN; Esteban PINILLA DE LAS HERAS i Jordi VIVES: *L'educació General Bàsica a Catalunya. Dades essencials per a una política educativa*, Editorial Blume, Barcelona, 1979. Publicacions de la Fundació Bofill 2.

2. Es tracta de l'apartat 6 del capítol XIV, pàgs. 245-250.

14 ta a partir de dos indicadors que varem posar explícitament sobre aquesta qüestió.

Demanàvem, per un cantó, si l'entrevistat considerava que —a igualtat d'altres qualitats personals— podia beneficiar, ser indiferent o perjudicar la tasca pedagògica el fet que un mestre estigués compromès políticament. Cal tenir en compte, per situar aquest indicador, que les condicions polítiques del moment en què es va passar el qüestionari eren significativament diferents de les actuals (l'enquesta la férem el curs 1974-75).

Per un altre cantó, vam preguntar si l'entrevistat considerava convenient o no que el mestre expressés a la classe les seves pròpies opinions sobre els problemes polítics que afectaven al país en l'actualitat.

La taula 1 ens dona l'encreuament d'ambdues preguntes, i a partir d'ell podem veure tant els marginals totals que estan per cada una de les opcions, com la relació que hi ha entre un i altre indicador.

Prenent com a punt de partença les dades anteriors, podem observar les següents coses:

a) L'opinió dels mestres està força dividida entorn d'aquest tema; en un i altre cas, no hi ha una majoria qualificada que es decanti per una de les opcions ofertes en el qüestionari; es tracta, doncs, d'un tema que, tal com ja indicàvem a la introducció, presenta una important diferència de posicions entre les persones afectades.

b) Els entrevistats estan pràcticament dividits en dues meitats pel que fa a la conveniència d'expressar a classe les seves opinions sobre temes d'actualitat política; en qualsevol cas, hi ha un cert predomini de la posició afirmativa.

En relació amb la conveniència o no del compromís polític per part dels ensenyants, la freqüència més alta la trobem a la posició central, és a dir, entre els qui consideren que es tracta d'una qüestió que no té ni avantatges ni inconvenients amb vista a realitzar una bona tasca pedagògica (56,6 %). Un percentatge pràcticament igual d'ensenyants —entorn d'una cinquena part— sostenen les dues posicions directament oposades: els qui consideren que és millor estar compromès políticament per a ser un bon mestre, i els qui ho consideren més aviat contraproduent.

c) Les dues variables estan fortament relacionades. Els mestres més partidaris del compromís polític sostenen, en una gran majoria, que és millor expressar a classe les pròpies opinions polítiques; d'una altra banda, els partidaris de la no conveniència del compromís opinen majoritàriament que és millor no parlar de les pròpies opinions a classe; la posició intermèdia presenta també una distribució força equilibrada.

Ultra l'anàlisi detallada que hem realitzat anteriorment, potser el més interessant que de moment podem retenir a nivell teòric, és que la posició de neutralitat

TAULA 1

RELACIÓ ENTRE COMPROMÍS POLÍTIC DEL MESTRE I CONVENIÈNCIA D'EXPRESSAR OPINIONS POLÍTiques A CLASSE

Expressar opinions políti- ques a classe	Compromís polític				Total
	Favorable	Indiferent	Desfavorable	N.C.	
Sí	84,8	56,8	37,2		55,8
No	15,2	43,2	62,8		40,3
N.C.					3,8
	100 (250) 18,8 %	100 (757) 56,6 %	100 (277) 20,8 %	(51) 3,8 %	100 (1331)

política dels ensenyants no és pas compartida per la majoria; ens trobem davant una situació on la diferència de papers és molt acusada. Cal resituar aquestes dades en el context d'una escola que, encara que aparentment, ha defensat la neutralitat del mestre i la conveniència de no influir en la seva consciència en temes de caràcter polític, ha estat, d'altra banda, palesament partidista. Només cal que ens adonem que, a través tant dels manuals com de les mateixes instruccions oficials, sobretot abans de la Llei d'Educació, estava pensada com a institució directament transmissora dels valors i de la ideologia corresponents als detentadors del poder polític.

Esquema polític, imatge de l'alumne ideal i formació ideològica

Una vegada feta aquesta primera aproximació, portarem la nostra investigació a esbrinar com s'entrelliguen entre sí les dues variables que ens defineixen el comportament del mestre de cara al propi compromís polític en relació amb la seva funció docent; i la que ens dona compte de la seva opinió en allò que toca a la formació política a la classe, relacionada amb la imatge que el mestre té de l'alumne ideal. És a dir, la tipologia elaborada a partir dels valors més preferits i de la

pròpia concepció sobre com creu més convenient que es produeixi el canvi polític a l'Estat espanyol en els propers anys.

Vegem, en primer lloc, com es relacionen la variable que dona compte de l'opinió sobre el canvi polític amb les dues que són l'objecte específic d'aquest apartat (taula 2).

La taula ens permet treure unes conclusions molt clares.

La correlació entre ambdues variables és realment molt forta. Els mestres partidaris de mantenir una situació sense partits polítics, ni democràcia formal, s'inclinen predominantment per una posició, diguem, «neutralista» envers la formació política de llurs alumnes; els mestres que opten per una posició de prudència sobre el canvi democràtic —els que hem classificat com a demòcrates amb reserves, al llarg del treball— presenten unes opinions dividides en una proporció pràcticament igual davant el tema en qüestió; per contra, entre els mestres partidaris de la necessitat ràpida d'un règim de partits polítics i de llibertats democràtiques, predominen substancialment els qui s'inclinen per la conveniència d'expressar llurs opinions sobre temes d'actualitat als propis alumnes. És interessant de constatar la correspondència entre l'actitud vacil·lant pel que fa al canvi polític, amb l'actitud també vacil·lant —s'entén com a grup— respecte a la formació ideològica dels alumnes.

TAULA 2

RELACIÓ ENTRE ESQUEMES DEL CANVI POLÍTIC I ACTITUD SOBRE DONAR LES PRÒPIES OPINIONS POLÍTQUES A LA CLASSE

Opinions polítiques a la classe	Esquema del canvi polític			
	Autoritaris	Demòcrates amb reserves	Demòcrates	N.C.
Sí	24,3	46,0	70,2	20
No	71,5	52,1	25,8	28
N.C.	4,3	2,0	4,0	22
	100 (70)	100 (555)	100 (656)	100 (50)

N=1.331

TAULA 3

RELACIÓ ENTRE ESQUEMA DEL CANVI POLÍTIC I OPINIÓ
SOBRE LA CONVENIÈNCIA DEL COMPROMÍS POLÍTIC DEL MESTRE

Compromís polític del mestre	Esquema del canvi polític			
	Autoritaris	Demòcrates amb reserves	Demòcrates	N.C.
Convenient	8,6	8	30,3	2
Indiferent	41,5	62	54,1	50
Contraproduent	45,7	28	11,6	26
N.C.	4,3	2	4,0	22
	100 (70)	100 (455)	100 (656)	100 (50)
N=1.331				

El comportament pel que fa a la conveniència o no del compromís polític del mestre, ens el mostra la taula 3.

La taula s'orienta en la mateixa direcció de l'anterior. Veiem com els qui ho consideren clarament contraproduent són quasi la meitat en el cas dels «autoritaris», prop d'una tercera part en el cas dels «demòcrates amb reserves», al voltant d'un 10 % en el cas dels partidaris d'un canvi democràtic ràpid i amb tots els ets i uts. La postura indiferent, tot i ser elevada a les tres categories, ho és més en el cas dels mestres més vacil·lants des d'un punt de vista polític. No hi ha cap diferència, en canvi, entre la primera i la segona columna, però sí entre aquestes dues i la tercera. Els mestres partidaris d'un canvi democràtic urgent presenten una proporció comparativament més alta de partidaris de la conveniència del compromís polític.

En definitiva, com més clar tenen els mestres l'esquema polític en la direcció d'un canvi democràtic —l'esquema autoritari també és clar en la direcció oposada—, més es mostren partidaris de la necessitat de donar a la classe una informació sobre els temes polítics d'actualitat, àdhuc explicitant la pròpia opinió; i, a l'ensem, com més clar tenen l'esquema, els mestres es mostren menys reticents a considerar contraproduent el compromís

polític, i tendeixen a considerar-lo com una dimensió positiva envers l'exercici professional.

* * *

Un altre element ens ve a confirmar la importància de l'esquema polític en relació amb l'actitud del mestre a classe. Recordem que abans hem mostrat la correlació existent entre les dues variables que són objecte fonamental d'aquest apartat —compromís polític i informació de les pròpies opinions. Doncs bé, si comparem el subgrup de mestres «demòcrates amb reserves» i «indiferents respecte al compromís polític», amb els «demòcrates» i també «indiferents respecte al compromís polític», en allò que toca a la conveniència de donar llurs opinions a classe, observem com la proporció dels darrers és superior a la dels primers. (Concretament, un 49 % dels primers són partidaris de donar les pròpies opinions, enfront d'un 69 % dels darrers.) És a dir, que el fet de tenir un esquema democràtic clar —tot i mantenir-nos en el subgrup que considera indiferent el compromís polític— fa augmentar la proporció dels qui creuen que cal expressar-se a classe d'acord amb les pròpies conviccions.

Tot això ens condueix al punt final de

TAULA 4

RELACIÓ ENTRE ESQUEMA POLÍTIC, ALUMNE IDEAL I ACTITUD
DAVANT LA FORMACIÓ POLÍTICA I EL COMPROMÍS

	Mestres partidaris d'expressar llur opinió									
	Adaptació		Eficàcia		Integració		Autonomia		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Autoritaris									(70)	24,3
Demòcrates amb reserves	(145)	42,8	(149)	43,6	(183)	49,2	(78)	48,7	(555)	45,9
Demòcrates	(74)	50,0	(189)	68,3	(234)	71,8	(159)	79,8	(656)	70,3
	(264)	40,9	(377)	53,3	(445)	60,2	(244)	68,0	(1330)	55,9
N.C.									(49)	

la nostra anàlisi, és a dir, a relacionar conjuntament esquema polític i imatge de l'alumne ideal, amb les opinions respecte a l'actitud del mestre davant el compromís i davant la informació política a classe.

A partir del que ja hem pogut esbrinar dels resultats anteriors, seleccionem ara només les respostes afirmatives en relació amb les dues variables dependents.

Excloem també de la taula la categoria de mestres partidaris de mantenir políticament l'«statu quo», ja que el nombre baix de casos dificulta extraordinàriament extreure'n conclusions mínimament fiables (taula 4).

Els resultats de les tres taules que vam elaborar són realment interessants i significatius. Ens ofereixen un dels casos clars de la importància analítica de l'anàlisi multivariada. Per simplificar el text de l'article, però, només en transcrivim una, ja que els resultats són equivalents.

A cop d'ull, i si només ens fixem en els resultats de la fila dels totals, podríem concloure que com més es passa gradualment del tipus de mestre que hem anomenat autoritari cap al tipus autonòmic, més augmenta la proporció d'ensenyants que defensen la conveniència d'expressar a classe les pròpies opinions polítiques, la conveniència del compromís polític per part dels ensenyants i ambdues coses a la vegada.

L'anàlisi multivariada, però, ens mostra que aquesta primera conclusió no és pas certa. Les diferències percentuals són pràcticament nul·les —és a dir, la relació és espúria— quan es tracta dels mestres que no tenen clar un esquema de canvi polític; vacillen en donar la seva opinió sobre el procés de canvi democràtic a l'Estat espanyol.

Entre els mestres vacillants no hi ha pràcticament diferència respecte a llur posició pedagògica a classe en relació amb la formació ideològica, sigui quina sigui la pròpia concepció de l'alumne ideal.

Tot el contrari passa en el cas dels mestres amb un esquema polític clar; és a dir, entre els partidaris de la conveniència urgent d'una democràcia política per a Espanya —la variació percentual en aquest cas és molt elevada, i és la que fa que hi hagi variació percentual en els totals.

Altrament dit: entre els mestres partidaris del canvi polític —esquema polític clar—, com més ens apartem de la concepció de l'alumne ideal basada en valors autoritaris, i més ens acostem als valors autonòmics, més alta és la proporció dels qui defensen tant l'expressió a classe de les pròpies opinions polítiques, com la conveniència del compromís, com ambdues coses a la vegada.

La lectura de la taula ens permet, a més, introduir un nou matís, que si bé no presenta unes diferències percentuals

18 molt clares, sí que apunta cap a una tendència que caldria confirmar en d'altres treballs: mentre que la diferència entre els mestres del tipus «adaptatiu» i els «autonòmics» són molt elevades —entre els qui tenen esquema de canvi polític clar—, és a dir, entre els dos pols, no queden tan marcadament les diferències entre els mestres que valoren fonamentalment la integració i els qui valoren fonamentalment l'eficàcia; la qual cosa ens fa pensar que ambdós tipus són més indefinits, més vacil·lants respecte a la pròpia posició a classe en relació amb els temes de formació ideològica.

Recopilant aspectes que ja hem esmentat a pàgines anteriors, però que ens fan falta per a poder sintetitzar unes conclusions, tindriem el següent:

1) Com més s'aparten els mestres d'esquemes polítics autoritaris per tal d'acostar-se als democràtics, més elevada és la proporció —amb diferències molt altes— dels partidaris d'expressar a classe llurs opinions polítiques i de comprometre's políticament. Els mestres vacil·lants respecte a l'actitud enfront del canvi polític, ofereixen també com a grup una posició vacil·lant en relació amb els temes que ens ocupen.

2) Com més s'aparten els mestres d'esquemes polítics autoritaris per acostar-se als democràtics, més elevada és la proporció dels qui assumeixen els valors de la pedagogia activa —integració i autonomia. No hi ha diferència entre els tres tipus de concepció de la política, pel que fa a la proporció de mestres que valoren l'eficàcia —el tipus de valor, doncs, més indefinit. Tampoc no hi ha diferència, pel que toca a la proporció de mestres que són partidaris de la «integració», entre els vacil·lants políticament i els clarament partidaris del canvi polític. En canvi, entre els que tenen clar l'esquema de canvi polític democràtic, obtenen una proporció més elevada els mestres partidaris dels valors autonòmics.

Anem veient tant el que implica de vacil·lació mental sostenir posicions de «canvi polític lent», com la poca definició de l'eficàcia i de la integració.

3) Finalment, tal com hem mostrat justament en aquest apartat, és fonamentalment el fet de tenir esquema polític clar respecte al canvi democràtic, el que ens

explica les diferències en allò que fa a la formació ideològica, dintre dels diferents tipus de mestres.

A l'últim, i centrant-nos en l'autonòmic com a tipus de mestre que s'ha anat configurant com el més definit des d'un punt de vista del canvi en la concepció pedagògica de l'escola, en la direcció dels nous corrents, podem pressuposar que els mestres que presten bàsicament el seu suport a aquest tipus de valors, no són necessàriament un grup plenament homogeni: uns deuen mantenir una concepció de l'escola més aïllada de la realitat, i d'altres una posició més compromesa.

El que queda ben palès és que entre els mestres més partidaris dels valors d'autonomia, com més clar tenen l'esquema polític de canvi democràtic, més han abandonat la concepció tradicional de la pretesa neutralitat política o social del mestre. Sense que això pressuposi cap tipus d'adoctrinament concret —aspecte que no el podem afirmar arran de les dades del treball—, el que apareix clarament és que els mestres que defensen l'autonomia dels seus alumnes, consideren com a element fonamental de llur formació que l'ensenyant no pretengui dissimular els propis punts de vista —se suposa que quan els alumnes tenen l'edat adequada—, i que, per tant, intenti lligar l'escola a la realitat que l'envolta tractant a classe aquells temes que són objecte de polèmica a la societat, com a un dels elements centrals de la formació del pensament crític dels alumnes, sobre els quals no es pot quedar indiferent.

Sortint del marc estricte de les dades, podríem dir que els partidaris de l'autonomia volen oferir, amb la màxima objectivitat possible, els diferents elements que permetin una anàlisi seriosa, conscients que el mateix enfocament, bo i no volent adoctrinar, pot ser lleugerament diferent segons les pròpies posicions ideològiques i encara més ho pot ser la valoració final dels resultats.

L'única forma històricament possible de respectar la consciència de l'infant és assumir aquesta realitat, informant-lo tal com és degut, i explicitant alhora els propis punts de vista, advertint-lo, a més, que altres mestres o persones en poden tenir de diferents.

PREGUNTES I RESPOSTES ENTORN A L'ORGANITZACIÓ DELS ENSENYANTS: PUNTS DE REFLEXIÓ

19

per O. Janer

En un monogràfic de PERSPECTIVA ESCOLAR sobre l'«Ofici del mestre» no hi podia mancar un article sobre un tema, tan fonamental i clau per als ensenyants i per a l'ensenyament en general, com és l'organització en els diversos aspectes.

Però, on és la persona adequada? i ¿qui està en condicions de reflexionar omnicomprendsivament i desapassionadament sobre una experiència polèmica i plena d'apassionament i tan difícil d'abastar com és la qüestió organitzativa?

Les presses —el nostre virus d'urbanites— ens impedia d'organitzar la llarga recerca d'una agulla en un paller. ¿Organitzar una taula rodona marathonia —tots els sindicats existents, grups i organismes diversos, gent no enquadrada...— amb els protagonistes? L'esclavitud del temps limitat desaparejava, també, una possible aventura sense fi.

De tota manera, dins dels ventalls de possibilitats, era millor encetar el tema que no pas deixar-lo en blanc. I així ho vam fer. Hem elaborat un qüestionari senzill —sistema menys elaborat, però més ràpid—, de quatre preguntes, per tal de centrar la situació organitzativa actual i les seves vessants sindical, pedagògica i cívica. Hem intentat que el qüestionari supleixi l'article inexistent tot potenciant la reflexió i el debat civilitzat. Una reflexió que pugui aportar llum —vivim en la foscor congelada de la predemocràcia— i propostes o camins nous i útils.

Hem acudit a cinc protagonistes de la lluita reivindicativa, de la renovació pedagògica i del treball en pro d'un ensenyament popular per a tothom. Cinc mestres

—m'han sortit involuntàriament totes del sexe femení!, possiblement és un atzar prou significatiu del pes que té— escollits despòticament a dit, però respectant un cert ventall de situacions existent a l'ensenyament. Això no és un article de tesi i no he buscat aliats ni arguments. Això volen ser preguntes i respostes per a la reflexió. Amb les primeres respostes ho podeu comprovar. Les cinc respostes que expresseu valoracions i vies de solució ben diverses, tenen, però, punts de contacte: una frustració, explícita o implícita, pels resultats de la seva dedicació «exclusiva» a l'ensenyament. L'Estat és mal pagador d'aquestes exclusives. Una altra coincidència: la crisi organitzativa actual —aguditzada i complicada en relació a l'any 75—, envoltada per l'amargor i el desencís per l'especial procés de la democràcia espanyola.

Preguntes i respostes limitades, però aquí les teniu. Després d'una resposta vindria una altra pregunta que s'haurà de fer i contestar el mateix lector. Preguntes i respostes múltiples i infinites que hauria de fer i contestar el col·lectiu o diversos col·lectius d'ensenyants per si s'arriba al desllorigador d'aquesta qüestió. PERSPECTIVA ESCOLAR pot obrir una tribuna d'opinió per tal de recuperar l'animació perduda entorn d'aquest tema. Una animació que s'hauria de proposar seriosament i bàsicament la recomposició organitzativa de la majoria dels ensenyants. Pel bé de l'ensenyament popular i públic i pel bé de la democràcia, que ens volen negar a l'ensenyança.

Hi ha moltes preguntes i respostes que

20 no surten en aquest qüestionari. Ni en les respostes donades. Jo també voldria aportar un grapat de preguntes, fruit de la reflexió i d'una experiència, amb un cert distanciament per ajudar en aquesta tasca col·lectiva.

El món de l'ensenyament —voluntarista en el millor dels casos— és un món tancat, un cos que té fortes tendències al ghetto i a recrear-se en el melic propi com a centre del món. No faig enfatisme ni ironia fàcil, tampoc crec que inventi la sopa d'all. Qui treballi a l'ensenyament i sigui capaç d'objectivar-lo veurà que no dic bestieses. I qui conegui el món dels mestres i el contempli des de fora, podrà comprovar el grau de realitat de les anteriors afirmacions. El tipus de professió, la formació rebuda i no rebuda i la mateixa estructura jurídica i laboral propicien aquesta visió endògena i corporativista. I els esforços sobrehumans per remuntar una situació inaguantable, així com el contacte constant amb el món infantil provoquen les guilladures, les «neures», les sublimacions i l'infantilisme. Decididament, estic d'acord amb la celebració d'un any sabàtic, obligatori cada cinc anys per a tots els mestres. Però que fos un veritable canvi d'aires. Per la salut mental de tots! Molt generalment, els mestres donen la culpa dels seus mals, exclusivament, a factors externs i es malferien de possibles solucions o propostes d'elements externs al seu camp. Així la qüestió organitzativa s'havia plantejat com el trobar la fórmula màgica químicament pura i gestada al si de l'escola. ¿És que només els mestres tenen el problema d'organitzar-se i defensar-se col·lectivament? Des que l'home ha conquerit històricament el dret d'associació i ha dividit les organitzacions en dos

grups, les imposades (l'Estat, la classe social, l'economia de mercat, etc.) i les voluntàries o lliures (les associacions lliures, els sindicats, els partits, els col·lectius, les federacions, etc.), la història ens ensenya que fórmules organitzatives n'hi ha hagut moltes amb més o menys fortuna, però sempre responen al caràcter voluntari i lliure. Sense sotmetre's a cap esclavatge, l'experiència històrica sempre pot ser útil en aquest procés de recerca. D'altra banda, ¿quants mestres es consideren treballadors, encara que el seu sou sigui inferior a molts d'ells? ¿A quin nivell d'una escala de deu podríem situar la consciència de classe de la majoria dels ensenyants? ¿Beneficia això les possibilitats i èxit organitzatiu? ¿De quina forma el sistema d'escalafó, el funcionariat, la burocràcia, el sistema d'oposicions, la seguretat d'una estabilitat eterna han modulat una conducta i una manera de ser? Són preguntes difícils de respondre. Exigeixen molta reflexió; potser treballs sociològics i molta sinceritat. Aquestes preguntes no eximeixen, però, de les responsabilitats concretes per grups i organitzacions diverses, i externes a l'ensenyament, en l'actual crisi organitzativa. Però normalment sempre és més fàcil tirar les pilotes fora que fer carambola dins. Al cap i a la fi, qui ha de resoldre aquesta problemàtica són els mateixos interessats. Tant de bo que tots els implicats estiguessin interessats a resoldre-ho! Per començar a fer-ho, aquí us oferim les cinc primeres respostes.

1. ¿COM VEUS L'ACTUAL SITUACIÓ ORGANITZATIVA DELS ENSENYANTS?
2. ¿QUINA ÉS LA TEVA OPINIÓ RESPECTE AL MOVIMENT D'ENSE-



NYANTS, L'ORGANITZACIÓ SINDICAL I LA RELACIÓ MESTRES I SINDICATS?

3. ¿DE QUINA FORMA EL MESTRE S'HAURIA D'ORGANITZAR DE CARA A UNA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA?
4. ¿COM CONCEPS O ENTENS LA RELACIÓ MESTRES I ENTORN SOCIAL: ASSOCIACIÓ DE PARES, ASSOCIACIÓ DE VEÏNS, BARRI O POBLE?

Assumpta Baig

Mestra de l'escola privada Cosetània (CEPEPC), de Vilanova i la Geltrú

1. Jo la veig amb gran pessimisme, puix que malgrat l'existència de sindicats o organitzacions que inclouen ensenyants, aquests com a grup no estan organitzats. És encara un petit grup i cada vegada més petit, el que acull i respon a les convocatòries.

2. Si seguim una mica la història dels ensenyants a les nostres lluites, ens trobem amb una època assembleària, des de l'escola on treballàvem, a la població i a les «famoses» assemblees en els locals de l'antic sindicat CNS. Assemblees obertes, inacabables..., però que en aquell moment que també el moviment obrer era assembleari, ens donava a tots el caliu necessari per tirar endavant lluites concretes. La situació al país canvia i comencen a aparèixer dins el món obrer diferents opcions sindicals. Els ensenyants volem tirar endavant una nova opció sindical que reculli el moviment portat fins aleshores, però possiblement fem tard, i quan aquesta mínimament es configura ens trobem ja llençats a una febre de sindicació, o millor dit, de recerca de nombre d'afiliats, que porta a una no sensibilització de l'ensenyant respecte el sindicat a què hom s'afilia. Segons el meu parer, hi ha encara una barrera de relació entre ensenyants afiliats i executives de sindicats i un abisme entre ensenyants i sindicats.

3. Per mi, qualsevol tipus d'organització passa bàsicament pels sindicats, ja que qualsevol renovació pedagògica ens porta una alternativa clara de societat. En aquests moments en què els sindicats es troben desbordats per la feina, penso que qualsevol forma organitzativa és vàlida.

Penso en grups de mestres comarcals organitzadors d'Escoles d'Estiu; en Rosa Sensat; en Ajuntaments i en la Generalitat, quan organitzen cursos per a mestres sobre didàctiques i mètodes en concret.

4. Jo concebo la relació amb tots els estaments que intervenen a l'ensenyament per mitjà d'una organització de consells escolars que parteix del propi centre (amb pares, treballadors de l'ensenyament i alumnes), del municipi (incorporant-hi sindicats, partits, associacions de veïns...), de la comarca, i culminant amb el consell d'ensenyament de Catalunya a mans de la Generalitat. Penso que aquesta organització ha de treballar en el camí de l'escola pública.

Montserrat Company

Mestra de l'escola privada Barrufet-Sant Jordi, de l'Hospitalet de Ll.

1. Malament, i no sóc de tendència pessimista. Penso que la majoria de mestres no pertanyen a cap tipus d'organització i que, a més, no volen sentir-ne parlar. I quan parlo d'organització no em refereixo exclusivament als sindicats, sinó també a altre tipus de grups, sigui de tipus pedagògic: Freinet, P. Lafargue, Rosa Sensat... o de participació ciutadana, com podríem considerar les Associacions de Veïns.

No és que consideri fàcil el plantejament organitzatiu dels mestres. És un estament tan i tan dividit per categories i feines, que certament crec que el procés serà llarg i costós.

Tenint en compte aquesta realitat, sembla que hàgim retrocedit, sobretot si pensem en Barcelona i el seu entorn, on fa 4, 5, 6 anys teníem certes formes d'organització, per barris i zones o fins i tot al voltant de Rosa Sensat, que ara hem perdut.

2. Jo no m'atreveria a dir que existeix un moviment de mestres. Existeixen els mestres; els que mai no participen en res, els qui treballen per una renovació pedagògica, per la millora de la qualitat d'ensenyament en la seva escola o per la millora de la qualitat de vida del mestre.

Jo diria que si en algun moment s'ha pogut parlar de moviment, aquest ha estat entorn de les Escoles d'Estiu de Barcelona i Girona, Olot, etc. i d'aquestes sobretot la de Barcelona, i pel mateix paper jugat per Rosa Sensat com a organitzador,

el moviment ha estat al voltant del fil de la Renovació Pedagògica.

La relació mestre-sindicat puc intentar d'analitzar-la primer des d'una perspectiva dels qui amb un mínim de consciència de classe (actitud no normal en els mestres) se senten desenganyats per un moviment sindical dividit, amb interessos partidistes i sense capacitat d'oferir una alternativa de treball i lluita suggerent. Després des dels qui, sent majoritaris i sense consciència de classe, amb sentiments corporativistes uns, de superioritat professional altres, amb recel davant de qualsevol tipus de plantejament «polític», desarrelats del procés del país i desentesos de tot el que no siguin plantejaments econòmic, a partir d'haver aconseguit unes reivindicacions mínimes d'aquest tipus es desenten de tot plantejament organitzatiu i especialment davant dels plantejaments sindicals.

Els sindicats haurien de fer una anàlisi crítica del procés que han seguit des del moment en què es deixaren els organismes unitaris de zones per passar a construir els diferents sindicats. El fracàs del procés seguit des dels anys 75-76 val la pena de tenir-lo en compte, si bé possiblement no tot és culpa dels mestres i cal pensar també en uns sindicats de classe poc madurs que no han sabut, o no han pogut acollir els treballadors de l'ensenyament de manera adequada.

3. No crec que l'organització sindical hagi de quedar al marge del que ha de ser la renovació pedagògica del mestre, ni del seu reciclatge, però entenc que en aquest moment la dinàmica de l'organització sindical no passarà possiblement per aquí. De tota manera, el primer lloc de debat i de renovació pedagògica ha de ser la mateixa escola, per tant, l'equip de mestres, cosa que exigeix sens dubte una estabilitat mínima.

Després, en segon lloc, caldria afavorir, a nivells locals, ciutats, barris o comarques, l'existència de grups de treball, d'intercanvi d'experiències o de reciclatges que facilitin la participació del mestre en el procés de la seva pròpia formació. Això comportaria una acció decidida dels municipis en voler assumir aquest aspecte tan important per a la dinàmica educativa local i que portaria a activar la creació de materials i programes adaptats a les realitats locals. I també des de la Generalitat i institucions que com Rosa Sensat han jugat un paper tan important pel reciclat-

ge del mestre a través de les Escoles d'Estiu i dels seus cursos d'hivern caldria fer una planificació i organització descentralitzada del reciclatge de mestres que permetés la incorporació de més mestres en aquesta tasca.

4. Entenc el mestre imprescindiblement lligat al medi, a l'entorn de l'escola, com un ciutadà més, no cal dir-ho, però a més, pensant que l'escola ha de respondre i acollir les característiques i les expectatives d'unes zones determinades i que, per tant, el mestre ha de viure aquesta realitat. Avui, un sistema totalment absurd d'accés al lloc de treball, sobretot a l'escola estatal, fa del tot impossible aquesta incorporació, fent que el mestre sigui un foraster sigui on sigui.

Les relacions a l'escola amb l'Associació de Pares, al barri, amb les entitats, Associacions de Veïns, entitats culturals, el poble o ciutat amb l'Ajuntament o amb la seva Conselleria d'Ensenyament, participant en qualsevol tipus de campanya, alfabetització d'adults, campanyes culturals, etcètera, són totalment necessàries.

Naty Murguialday

Mestra de l'escola municipal
Tramontana, de Barcelona

1 i 2. Segons la meva opinió, les dues primeres preguntes es poden contestar parlant una mica per sobre del procés del moviment dels treballadors de l'ensenyament des que va començar, passant per l'aparició de la «llibertat sindical», situant-nos ja en el moment actual.

Una de les constants de l'organització dels ensenyants en l'època franquista ha estat l'existència d'organismes amb una característica fonamental: la seva unitat. Coordinadora de PNNs d'instituts, EGB estatal, de privada, etc. Organismes que, malgrat les dificultats tant internes com externes, van ser capaços en la majoria dels moments conflictius d'agrupar gairebé la totalitat dels treballadors de l'ensenyament.

En funció d'aquesta trajectòria vam ser molts els qui pensàvem, quan comencen a aparèixer les Centrals Sindicals, en la possibilitat de crear un Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament que impedís la divisió sindical que s'estava produint ja a nivell d'altres sectors de la producció.

Això no va poder ser. Es va produir la

divisió sindical i el desencís i la desillusió van arribar a àmplies capes d'ensenyants que, d'haver-se donat el procés d'una altra manera, haguessin adoptat una altra actitud.

De tota manera, penso que l'element més negatiu de tot aquest procés, és l'aparició dels Sindicats grocs en el terreny de l'ensenyament. Aparició fonamentada principalment en l'existència de la divisió sindical.

No crec pas que avui pugui dir que les Centrals Sindicals (i jo estic sindicada en el Sindicat majoritari, amb 6.000 afiliats a nivell de Catalunya) hàgim guanyat la representativitat dels ensenyants. Per això penso que és fonamental saber con- jugar en el nostre sector l'activitat pròpia dels Sindicats per una banda, però a la vegada ser capaços de potenciar formes organitzatives puntuals que aglutinin i representin el conjunt del moviment.

Malgrat tot, penso que no és gaire correcte plantejar-se la «renovació pedagògica» així en... gairebé diria en abstracte.

Avui, més que mai, hem de mirar el que se'ns presenta per davant. Les perspectives legislatives de cara a l'ensenyament no són gens esperançadores. El monolitisme, l'autoritarisme i els atemptats a qualsevol intent de renovació pedagògica són aquí. Ja els patim i comencem a donar passos enrera en funció del que havíem aconseguit en els darrers anys.

3. No crec que es pugui parlar d'una única forma, penso que, per exemple, les Escoles d'Estiu, compleixen un paper important de cara a donar alternatives concretes a les problemàtiques que es plantegen als ensenyants en un medi concret (problema lingüístic, cultural, etc.), àrea que haurien d'assumir també els municipis potenciant plataformes que permetessin la renovació permanent; fins i tot la mateixa Generalitat hauria de donar possibilitats als actuals ICE per a aquestes tasques.

4. I amb això entro ja en el quart punt. No crec que s'hagi de tornar a parlar del que fa anys, ja des de la XI Escola d'Estiu, tot el moviment de Treballadors de l'Ensenyament té prou clar. El problema fonamental és el que ja abans he marcat. Tots els avenços en matèria de gestió per part de pares, mestres, personal no docent, creació de Consells educatius de barri, etc. que aquest any hem anat imposant se'ns van a l'aigua.

Es farà (només cal veure «l'Estatut de

Centres no universitaris», les altres lleis de la UCD en l'Ensenyament) de l'Escola, una escola tancada, sense participació democràtica, on els i les mestres hauran d'amagar les seves opinions en funció de l'Ideari de Centres.

En aquests moments l'alternativa passa pel plantejament d'una via de resistència davant d'aquests atacs que no són altra cosa que l'intent de fer-nos tirar enrera en el camí cap a l'Escola Pública Catalana.

Margarida Recasens Estrada

Mestra de l'escola estatal La Vinyala, Sant Vicenç dels Horts

1. La situació actual és que no existeix cap organització. Exemples clars i recents són: els mestres estatals com a treballadors i professionals no hem donat resposta al problema del començament de curs —que ha estat pitjor que cap altre— i hem quedat totalment sotmesos als organismes oficials: Ajuntaments, Generalitat i Ministeri, sense tenir accés a l'informació directa.

Ens han pres llocs de treball aconseguits amb grans esforços, han reduït plantilles, han augmentat el nombre de nens per aula, ens han nomenat per carta —com en el franquisme—, ens han traslladat d'una província a una altra, més del 30 % de «forçosos» passen dels cinquanta anys. Som a finals de novembre i contractats i interins no hem cobrat ni un cèntim.

És a dir, problemes darrera problemes sense resposta com a col·lectiu.

2. Fa uns quatre anys vàrem crear una organització unitària a nivell de províncies i coordinada a nivell d'Estat de la qual només eren exclosos els indiferents i els ultres (residus del SEM). Aquesta era una organització natural, aglutinant, que va donar els seus resultats i tenia la seva força.

La divisió en sindicats va trencar aquesta organització d'acord amb una política general («democràcia», «parlament»), de forma que els afiliats a cada central s'han dedicat a la seva política particular i junts s'han aprofitat de l'oferta de representativitat que Delegació i el Ministeri els han ofert com a interlocutors (sense eleccions, sense consultar i reflexionar amb els treballadors del sector) arran de la primera vaga convocada des de Madrid per aquestes entitats. L'USTEC —que crec

24 té el nombre més elevat d'afiliats, dic «crec» perquè és quasi impossible saber els afiliats de cada capelleta d'aquestes, i que recollia en el seu cim membres actius de l'anterior organització— es va limitar a seguir les directrius de les Centrals més vistoses. Després d'aquesta vaga —primeira i última— que els va obrir les portes oficials han continuat anant amunt i avall prenent notes dels Directors generals o dels Delegats... De tant en tant se senten rumors de convocatòries i desconvocatòries d'unes hores o jornades de lluita...

Els mestres, quan tenim algun problema urgent (oposicions, pagament, contractes...), intentem a través d'assemblees autoconvocades organitzar pressions per aconseguir les solucions. Diverses vegades en aquestes lluites puntuals s'han evidenciat les contradiccions entre la línia sindical (en voga) i la línia no enquadrada: a les portes de Delegació s'han trobat els representants de zones que anaven a portar els acords presos en assemblea i els mestres sindicats que anaven pel seu compte a parlamentar.

Crec que els Sindicats i Centrals, preocupats en estatuts interns, eleccions i visites burocràtiques i figuratives, s'han tancat en ells mateixos seguint les ordres de la política general establerta (pactes i «consensos» a alt nivell). Per això els mestres que veiem aquestes actuacions —que tant recorden els mètodes criticats per tots en el franquisme— desconfiem de posar-nos sota objectius massa barrejats amb interessos de partits i de poder. No estem d'acord a fer vagues —jornades lluiteres— a cop de xiulet. Però tot procés necessita un temps de maduració i confrontació, i les persones necessitem confiar, provar, esperar, tornar a provar... per arribar a dir col·lectivament: no, no és això.

3. Hi ha moltes escoles i molts mestres que fan coses, però no hi ha coordinació. Hem intentat establir aquesta coordinació diverses vegades i amb diferents mètodes, però sempre ens ha fallat.

Aquesta deficiència, crec que es deu a qüestions exteriors:

No hi ha estímuls professionals d'investigació.

Cada cop que en una escola es fa alguna experiència, com que s'aparta del que és corrent, se li posen pegues: Inspecció, Delegació, el Barri.

Els pares són partidaris de no fer massa proves i els mestres preferei-

xen també la seguretat de la tradició o pseudotradició en lloc de la recerca de processos innovadors.

Els cursets queden desfasats —vivim d'idees del temps de la República—, hi ha manca de corrents novedoses reals.

Crec que un intent de solució seria que cada cinc anys de treball haurien de donar dret a un temps de reflexió i preparació confrontada amb noves tècniques i nous mètodes. Aquest treball reflexiu marcaria unes línies d'investigació aplicades a la realitat i, recollides minuciosament i científicament per equips de professors pagats per a aquesta feina i en contacte amb les Normals, donarien als estudiants un estímul a l'experimentació i a la renovació.

4. Aquesta relació, avui més estesa, necessita una reflexió profunda. Els pares tenen dificultats per comprendre els assumptes a nivell col·lectiu, a l'igual que el mestre per veure el que no és propi de la «seva» classe.

Les relacions que s'estableixen són concretes referent a les necessitats immediates. En el fons, crec que hi ha unes tradicions d'objectius imposades per la mentalitat jeràrquica i competitiva que a l'hora de la veritat es converteixen en demandes d'autoritat i de tradició.

Trencar aquesta escala de valors establerts és el que cal treballar amb nens, pares, veïns, barri i poble. Però les demandes són unes altres: integració i desclassificació. Per això es converteix en una lluita lenta i contracorrent.

Carola Ribaudi

Mestra de l'escola estatal
«Font dels Eucaliptus»,
Barcelona-Nou Barris

1. Molt dispersa i minoritària. La majoria dels ensenyants no estan organitzats i reaccionen amb una certa desorientació enfront de la situació actual.

2. El moviment d'ensenyants, com tots els moviments dels anys de la dictadura, va tenir des del seu inici un caràcter democràtic, antifeixista i progressista. A causa de les condicions de l'època no va ser un moviment global, sinó sectorial (privada, EGB estatal, etc.), de vegades organitzat per categories dintre d'un mateix sector (PNN, agregats, etc.).

A la privada, el moviment va anar a l'en-

torn del conveni o les eleccions sindicals i per aquest motiu mai no va depassar l'àmbit provincial.

A l'estatal el caràcter del patró i la falta de drets en la negociació va orientar els diferents moviments cap a coordinadores d'àmbit estatal. La d'EGB en els seus moments més àlgids va tenir tota una estructura organitzativa: de zona, provincial i estatal. Amb un inici de pagament de quotes, amb butlletí informatiu i representants (més o menys fixos) a cada nivell.

No hi havia, doncs, un sol moviment, sinó molts moviments d'ensenyants. Van arribar a coincidir puntualment en algunes ocasions (per exemple, el febrer del 75) perquè els dirigents tenien objectius comuns: enderrocar la dictadura.

Personalment crec que les diferents Coordinadores (d'EGB estatal, de PNN d'INB, de PNN d'Universitat, etc.) eren eines adequadíssimes per a la ruptura democràtica per la qual s'estava lluitant contra el feixisme. Si les forces democràtiques haguessin sabut o pogut imposar la ruptura política, els ensenyants dels diferents sectors haurien enviat delegats al Congrés Sindical Constituent, del qual hauria sorgit el Sindicat Únic de Treballadors de l'Ensenyament, dintre de la Central Única de Treballadors (i els delegats i delegades haurien sortit precisament de les diferents organitzacions de Coordinadores d'Estatal i de Privada).

Malhauradament, res d'això no s'ha produït i les organitzacions sindicals han nascut en un marc difícil per als treballadors (el de la reforma), amb unes esperances molt vives d'unitat sindical frustrades, i a més a més en plena crisi econòmica internacional, amb la dreta imperialista en plena ofensiva. Les organitzacions sindicals de classe vénen marcades per aquest naixement difícil. En l'ensenyament s'ajunta a tot això el rebuig de molts ensenyants a veure's inclosos en la categoria de treballadors, cosa que s'anomena corporativisme. La gran majoria d'ensenyants, per un o diversos motius, no confien, doncs, en les organitzacions sindicals de classe.

Malgrat això, estic convençuda que només aquestes organitzacions poden armar i coordinar els treballadors per continuar la lluita en favor de les nostres reivindicacions i també per a una estructuració de la societat més racional i més justa. Crec que són l'instrument més idoni per

diverses raons: els treballadors hi estan organitzats sectorialment, però tenen al mateix temps uns objectius comuns generals que dificulten l'enfrontament corporatista, minen l'egoisme individual o de sector i afavoreixen la comprensió mútua i la solidaritat.

I tot això ens és molt necessari als treballadors si volem millorar la nostra existència, perquè aquesta millora va lligada a la millora general de la societat.

Penso que la realitat anirà mostrant i demostrant que l'organització sindical de classe és l'instrument més idoni en l'etapa actual. I a mida que augmenti la confiança i la militància, augmentarà també la possibilitat de victòries.

3. La primera organització és el mateix centre escolar. Una escola ha de ser una unitat educativa, i per tant l'equip d'ensenyants ha d'organitzar-se per funcionar com a tal. Una altra organització de base és la d'ensenyants d'un mateix nivell o matèria, en un àmbit territorial determinat (barri, poble) amb l'objecte d'investigar i avançar comunament.

Aquests nivells són els més desitjables perquè beneficiarien tot l'aparell escolar, cas que es produïssin a tota l'amplària del país. Però és evident que per tal d'alimentar aquestes organitzacions i animar-les a constituir-se són necessaris altres nivells d'organització.

El nivell institucional és imprescindible. Una Generalitat progressista hauria de potenciar, un cop traspassades les competències educatives, centres de reciclatge i grups de renovació pedagògica que formessin una xarxa organitzativa capaç de posar en peu tot un moviment de renovació que arribés a tot Catalunya.

Les organitzacions polítiques (partits) i sindicals (organitzacions de classe) de renovació pedagògica són també necessàries perquè ajuden a aprofundir en determinats enfocaments, aporten elements i enriqueixen idees. Però, estan actualment encara a les beceroles, possiblement perquè han hagut de gastar totes les energies per constituir-se com a organitzacions.

Quant a les institucions privades, no hi ha dubte que han acomplert una funció en la mida que fallava totalment el nivell institucional d'organització. Però seria desitjable que poguessin desaparèixer per estar coberta aquesta funció totalment o bàsicament per les institucions públiques. ■

Colección Hombre
y Sociedad

SERIE DE
RENOVACION
PEDAGOGICA



* LA PRIMERA
INFANCIA

Es un estudi psicopedagògic sobre les primeres etapes del desenvolupament infantil. D'IRENE LEZINE

* Dossier Wallon-Piaget

Es una condensació dels eixos principals de les concepcions dels dos investigadors. Una confrontació. De CLANET, LA-TERRASSE I VERGNAUD.

* La Trayectoria de
Célestin Freinet

Sobre la lliure expressió dins la Pedagogia Freinet. D'ELISE FREINET

* El Fracaso y el
Desinterés Escolar
en la Escuela Primaria

La comprensió dels mecanismes que aboquen a actituds de fracàs, pot contribuir a la lluita contra el fracàs escolar. Vet aquí com. De LILIANE LURÇAT

* El Poder de Leer

Tècniques, procediments i orientacions per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura. Del GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE (GFEN)

GEDISA

* ELS CINC PRIMERS VOLUMS DE LA SÈRIE DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Demaneu més informació, catàlegs, o bé aquestes obres a:

GEDISA. — C/. Muntaner 460, ent. 1a. de Barcelona.

Nom

Adreça

Població D. P.

Us agrairé que em trameteu:

més informació sobre el fons editorial de la Sèrie de Renovació Pedagògica.

el catàleg de la vostra editorial.

les següents obres: La primera infancia Dossier Wallon-Piaget La trayectoria de Célestin

Freinet El fracaso y el desinterés escolar El poder de leer.

UNA EXPERIÈNCIA DE CATALANITZACIÓ EN UNA ESCOLA DE MAJORIA NO CATALANOPARLANT

La tasca de recuperar la nostra història i la nostra identitat és encara costosa i difícil, perquè malgrat que hàgim ja reconquerit moltes coses, som encara molt lluny de tenir una situació normalitzada: els mitjans de comunicació ens són enormement desfavorables (quant a llengua i quant a continguts), el poc coneixement de la nostra llengua i la nostra cultura que tots tenim i, per tant, també els qui ens dediquem a l'ensenyament. Això vol dir que si la recatalanització és encara molt necessària en aquells ambients o medis catalans —diguem-ho així— de tota la vida, ja podem pensar com deu ser d'important i d'imprescindible en aquells medis d'origen no català, malgrat ser ara catalans pel fet de viure i treballar a Catalunya.

La realitat de l'escola Sant Miquel, de Cornellà, és un barri de forta immigració, on el 20 % d'habitants, aproximadament, és d'origen català i el 80 % d'origen no català. L'escola acull nens del barri del Padró (Cornellà) i del barri de les Planes (Sant Joan Despí), i el percentatge de nens d'ambdues procedències és aproximadament el mateix que el del barri (una mica inferior el nombre de catalanoparlants, que se situa en un 15 %).

A pesar d'aquesta realitat, l'equip de mestres va decidir, ara ja fa cinc anys, fer escola catalana, és a dir, plantejar-se com objectiu primordial educar nens «catalans», nens i nenes que han de viure a Catalunya i per tant integrar-se en la realitat catalana. Per això ens proposem donar-los els mitjans per dominar el vehicle d'expressió més important (la llengua) i el medi on es troben (els continguts).

Naturalment, la tasca que pugui fer l'escola quant a la catalanització és només un granet

de sorra dins d'una immensa platja, ja que el nen passa només un nombre d'hores molt limitat a l'escola, i en canvi hi ha molts altres factors socials (televisió, còmics, premsa, família...) que exerceixen una influència «negativa» en aquest sentit. Hem de partir de la base que a l'escola fem una petita contribució a aquesta àmplia tasca de recatalanitzar el país, ja iniciada per part d'alguns sectors, però encara massa minsa si ho mirem des d'una perspectiva de conjunt. Fins que no aconseguim que sigui ben planificada i realitzada amb interès per part dels organismes de govern, els fruits seran importants, però sempre parcials.

Si el camí de la catalanització és encara endarrerit i amb molta feina per fer, ho ha de ser molt més encara en aquests barris on el «ghetto» no català ha estat tremend i on durant molts d'anys la petitíssima minoria catalanoparlant i d'origen cultural català ha viscut totalment de portes endins, quasibé ignorada o desconeguda per part dels noutinguts.

A l'escola Sant Miquel, l'any 1974, quan es va plantejar fer escola catalana, hi havia ja un bon nombre de mestres en condicions de fer-ho, però tot un altre sector de mestres no sabia, per exemple, ni tan sols parlar català, i encara menys ensenyar-lo. Amb això es va haver d'acceptar, i encara ho creiem vàlid així, que malgrat que els responsables de la catalanització dels nens i de l'escola siguin cadascun dels mestres a la seva classe i tot l'equip a l'hora de fer els plantejaments generals d'escola, en ambients tan desfavorables quant a la llengua i cultura catalanes i mentre els mestres no surtin preparats per a fer escola catalana, és necessari el reforç d'una persona més a l'escola que ajudi en tots

28 Experiències escolars

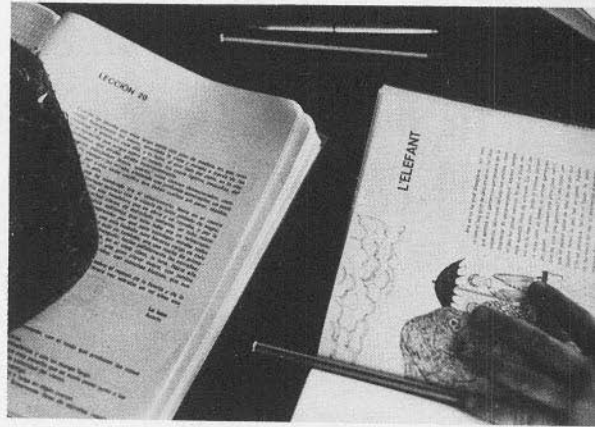
aquests buits dels mestres i vetllí especialment per la catalanització de l'escola.

Nosaltres reivindicuem aquesta persona més per a les escoles de majoria castellanoparlant perquè creiem que les zones més conflictives i amb més complexitats han de tenir uns mòduls mestre/aula que compensin en certa manera aquestes condicions més desfavorables. A la nostra escola, concretament, això s'ha pogut anar solucionant fins ara amb un sou que pagava Òmnium Cultural per a aquesta persona. Enguany, però, amb el decret de català ens hem quedat de moment sense aquest sou per al català, la qual cosa representa anar endarrera respecte al plantejament dels anys anteriors. Els pares, juntament amb l'equip de mestres, vam creure que no es podia cedir precisament en aquest camp de la catalanització i es va decidir que s'iniciés un procés de gestions i lluites per aconseguir aquest lloc de treball més (l'escola és subvencionada al 100 % i per tant només arriba un sou per aula).

La catalanització de l'escola no significa només que els nens i nenes aprenguin el català durant tres hores a la setmana, sinó que en una escola amb el 85 % de castellanoparlants i en un barri amb aquestes mateixes característiques, vol dir fer un plantejament molt seriós per part de l'equip de mestres per veure com s'acull la llengua i les tradicions d'aquests nens, que no són les catalanes, i com es van familiaritzant i amb la llengua i cultura d'aquí, a fi que els permeti un millor arrelament al seu nou país.

D'entrada, els mestres i l'escola s'han de mostrar molt receptius amb tot el que els nens i nenes porten de casa seva: costums, llengua, cançons, contes, tradicions, ... i han de fer un gran esforç per acollir-ho, valorar-ho, recollir-ho, treballar-ho, criticar-ho, etc.... Només a partir d'aquí podem incidir en els alumnes amb el nostre objectiu de catalanització.

Per al 85 % de nens, l'única relació amb el català, tant la llengua com la cultura, és l'escola: el mestre, i molt en segon terme els tres o quatre nens d'origen català que hi ha a cada classe com a mitjana. Dic en segon terme perquè aquests nens, ofegats per l'ambient castellà del carrer i del barri, l'ambient majoritari de la classe i de l'escola, etcètera... moltes vegades s'inhibeixen i és



difícil que manifestin la seva catalanitat.

Crec sincerament que a la nostra escola l'actitud envers el català per part dels alumnes és molt diferent ara que no pas fa cinc anys: hi ha hagut un procés qualitatiu molt important quant a comprensió del català, etc., i fins i tot a segona etapa hi ha algun noi o noia que amb els mestres, si més no amb alguns, s'ha «llençat» a parlar en català, provinent d'ambient totalment castellà.

El plantejament que ens hem fet per part de l'equip de mestres és el següent:

1. Quant a continguts, treballem l'entorn més pròxim i els traspassem tot allò que pugui accelerar-los més al medi: coneixement d'aquest, viure'l, festes, tradicions, cançons, llegendes...
2. Quant a la llengua, tot el que són rètols, avisos, cartelleres, etc., s'escriu només en català si és prou comprensible, i bilingüe si pot portar problemes per entendre-ho; en aquest cas, cada llengua ja té un mateix color sempre assignat.
3. Les cartes als pares es fan sempre en les dues llengües.
4. La llengua que utilitza el mestre fora de classe (pati, escales, secretaria...) és cada vegada més el català i els nens ho accepten ja com una cosa normalíssima (això no passava fa uns anys, que et preguntaven, en un percentatge molt alt, què havies dit).
5. Dins de la classe, als nens castellanoparlants se'ls parla sempre en català i als altres normalment en castellà a l'hora de fer

classe, però progressivament en català, sobretot a l'hora de donar avisos i ordres i en les classes que ja han fet un parvulari amb reforç de català.

A parvulari és on creiem que s'han de centrar totes les energies, sobretot en un primer moment. He de dir que a parvulari es respecta la llengua que cada nen porta de casa als tres anys, però que col·lectivament a classe es fan activitats en les dues llengües. Això fa que algun nen o nena, d'ambient familiar totalment castellà, en acabar el parvulari sovint es dirigeixi ja al seu mestre en català. El que és un fet corrent és que tots els pàrvuls arriben a casa seva cantant cançons catalanes i explicant contes en català (moltes vegades amb la sorpresa dels seus pares).

En el moment en què el nen ha de començar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, el plantejament de l'escola és que cada nen ho faci en la llengua que domina oralment. A la pràctica resulta que en aquests cinc anys d'experiència encara no s'ha donat que un nen de família castellana per les dues parts, a cinc anys arribi preparat per fer l'aprenentatge en català. El que sí que s'ha donat és que un nen de pares bilingües arribi a fer l'aprenentatge en català: això de moment ja és important, donat que l'ambient del barri, dels companys de classe, la televisió, etc.... és tot molt castellà.

Fer el doble aprenentatge dins una mateixa classe, i sobretot agreujat perquè els nens catalanoparlants hi són en minoria, ens ha fet decidir, de moment, per un plantejament de grups oberts a l'hora de treballar la llengua: aprofitant un mestre de més que tenim subvencionat en concepte de «recuperació», dividim els cursos en grups una mica més reduïts, segons el nivell d'aprenentatge i segons la llengua. Això ens permet tenir una estona al dia tots els nens catalanoparlants junts i fer amb ells sols el treball de sons, conversa, etc.

A partir de tercer d'EGB, el grup de nens que ha fet l'aprenentatge en català també els agafa un mestre unes hores a la setmana per treballar amb ells només la llengua. La trajectòria que hem seguit per arribar fins aquí ha permès constatar que els nens catalanoparlants rendien per sota de les seves possibilitats perquè, en ser només de quatre



a vuit nens dins una classe de 36 o 37, quedaven molt ofegats per l'ambient majoritari castellà i no desenvolupaven el llenguatge al nivell desitjat. Precisament perquè són molts anys i perquè només senten català a casa seva (i a vegades només per part del pare o de la mare) i al mestre (i a aquests poquíssims companys), vam creure necessari fer un reforç en l'aprenentatge d'aquests nens, perquè pogués ser per a ells una llengua tant o més rica que el castellà per als castellanoparlants. Naturalment, no crec en absolut que, com a criteri, els nens catalans s'hagin de separar dels castellans ni tractar diferentment uns i altres. Precisament per això, als tres anys, quan entren a l'escola, si el nombre de nens catalanoparlants és superior a 8, els dividim en les dues classes paral·leles de tres anys, perquè no es creï una classe dels «catalans» i una altra dels «castellans». Els nens han d'estar junts en una mateixa classe, perquè aquesta és la realitat de la seva societat (del seu barri, del seu carrer...) i perquè els nens catalanoparlants tenen un paper important a l'hora de catalanitzar la resta dels nens.

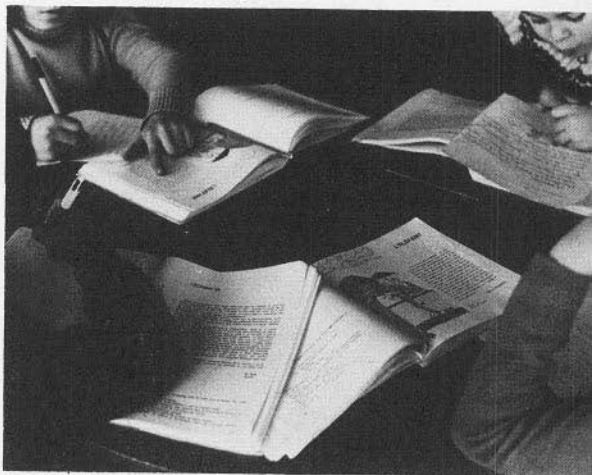
Quan la majoria de nens de l'escola estiguin en un procés més avançat de catalanització, i també quan tots els mestres s'hagin reciclat, potser ja no caldrà fer aquest tipus de reforç, sobretot si hem aconseguit que hi hagi més coses que ajudin a la catalanització: televisió, premsa, activitats per al lleure, etc. En aquest sentit, amb caràcter provisional,

30 Experiències escolars

a segona etapa, on ja no hi ha cap nen que hagi fet l'aprenentatge en català i on la majoria de nens tenen un nivell de català inferior perquè n'han fet menys anys, a les tres hores de català setmanals se separen els nens que parlen el català força bé dels que no el parlen quasi gens, i fem la classe a diferents nivells. Amb els primers ens proposem que acabin la Bàsica expressant-se en català escrit correctament i tinguin uns mínims coneixements de la llengua. Amb el segon grup ens proposem que la comprensió oral i la comprensió escrita siguin perfectes i seguidament que es «llencin» a parlar en català. Val a dir que la frontera entre aquests dos grups no és molt estricta: és a dir, que en el primer grup no hi ha només els nens de família catalana, sinó també aquells que al llarg de l'escolaritat han passat a parlar en català amb els mestres, encara que no ho facin amb els seus companys se'ls fa molt més difícil. Per tant, aquest grup no té un nivell gens uniforme de competència de la llengua, i cada curs s'amplia una mica més.

Amb aquests grups de nens catalanoparlants també hem fet una tasca d'anar «donant testimoni» de que el català és una llengua com les altres davant dels seus companys, que no sigui aquesta una feina només dels mestres: hem fet murals en català i els hem penjat pels corredors al costat dels fets en castellà; les representacions de teatre que treballen a classe, les fem al davant de la resta de companys; anem a explicar rondalles treballades a classe a alumnes de cursos inferiors; confeccionem revistes i llibres impresos per ells i en català, i els donem a tots els nens de la classe perquè els facin servir a l'hora de classe de català. Semblen petites coses, però crec que en aquests últims anys han contribuït a donar un ambient més català a tota l'escola en conjunt.

Per acabar voldria ressaltar que les escoles on tenim majoria de nens i nenes castellano parlants i situades en barris amb un fort pes immigratori, quan fem escola catalana tenim uns problemes molt específics i hem d'anar trobant-hi solucions a través del temps. Aquestes escoles estan en una situació canviant, progressivament més catalana, i, per tant, les solucions que s'adoptin per dur a terme l'escola catalana també s'han d'anar



replantejant cada any i anar trobant-ne de noves a mida que la situació de l'escola (alumnes, pares, mestres...) va també evolucionant. Vull dir que és molt difícil trobar un model únic per anar cap a la catalanització partint d'una escola de majoria castellano parlant. Cadascú ha d'anar veient en quin punt d'aquest llarg procés es troba i per tant d'on ha de partir.

El que seria molt convenient i enriquidor és posar en comú aquestes experiències i discutir-les, perquè encara que les realitats no siguin idèntiques, tenen molts punts de contacte i en algun moment poden coincidir. I aquesta em sembla que és una feina que s'ha fet molt poc entre escoles de tipologia C (predomini d'alumnes no catalans) i que caldria molt, perquè a Catalunya són una realitat quantitativament important.



EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA

Ciències Socials - 6è. EGB. Curs 1978-79

1. El grup classe
2. La programació de C. Socials a l'escola
3. La realització de l'experiència

1. A la classe de 6è. d'EGB-2 de l'escola Flama de Manresa, els Rodamons són 24 (16 nois i 8 noies) dels quals 18 resideixen a Manresa, 2 a Sant Vicenç de Castellet, 2 a Callús, 2 a Sant Joan de Torroella, totes elles poblacions industrials del Bages. Els pares de 15 nens treballen a la indústria; 4 són comerciants o viatjants; 3 treballadors de banca, 1 és metge i hi ha 1 pare que no treballa perquè està malalt.

Són un grup força cohesionat i porten vuit anys a l'escola, llevat de dos nens que s'iniciaren a l'escola activa a 2n. d'EGB i un nen que és nou d'aquest any.

Al conjunt del grup-classe, les experiències familiars del treball al sector secundari els cauen una mica llunyanes. D'una banda, els pares que treballen actualment en aquest sector fan feines de manteniment, d'organització o bé administratives, és a dir, no directament productives. Alguns nens no tenen ningú de la família que treballi actualment a la indústria, com és el cas dels fills dels empleats de comerç i de banca, i el del metge.

2. La programació de Ciències Socials que ha seguit aquest grup és, en línies generals,

la proposada pel llibre «Les Ciències Socials a 1a. Etapa» de M. Casas, O. Janer, J. M. Masjuan, amb algunes diferències en els cursos de 5è., 6è., que precisaré seguidament:

2.1. A 4t. van fer l'estudi de la comarca del Bages des de la perspectiva actual i de la història immediata.

2.2. A 5è. van fer l'estudi de Catalunya tot aprofundint en alguns aspectes en la història de Manresa i dels pobles dels alumnes, per exemple: Sant Vicenç.

2.3. A 6è. fan l'estudi de la Península Ibèrica seguint aquests passos:

Estudi detallat d'algunes regions geogràfiques importants per una determinada font de riquesa i la seva explotació. Després passem a donar un coneixement global del mateix sector referit a tot Espanya. Per exemple: Hem estudiat la pesca a Galícia: sistemes, comercialització, vida i organització dels pescadors, etc. A partir d'aquí hem fet referència a les característiques físiques dels mars peninsulars, les regions pesqueres, la producció pel que fa a espècies i a regions, i la

importància de la pesca en l'economia espanyola.

Al parlar de Galícia ha sorgit dels mateixos nens la necessitat de saber com és aquest país i ells mateixos han proposat un esquema i un procés d'estudi que, naturalment, és el que havien seguit a 4t. i 5è., quan van fer l'estudi d'un territori més petit com és la comarca del Bages per passar després a estudiar Catalunya.

Els temes que van sortir dels nens van ser en aquest ordre:

1r.: Relleu, clima i vegetació.

2n.: Recursos naturals, per exemple: la ramaderia, l'agricultura.

3r.: Minería, indústria i serveis.

4t.: Paisatge i ciutats.

5è.: Població: migracions, població activa, grups d'edats.

6è.: Comunicacions.

7è.: Llengua, història. L'Estatut gallec.

Per tant va quedar com a punt central de la metodologia del curs l'aplicació d'aquest projecte —proposat per ells— a l'estudi de territoris determinats per uns límits naturals, però sobretot amb el predomini d'un determinat mode de producció de la riquesa. I així acabarem de formular el programa:

Galícia i la pesca.

Astúries i la minería.

El País Basc i la indústria.

Madrid i les funcions d'una capital.

A les altres regions geogràfiques d'Espanya es fa una referència global, així com a les característiques físiques de tota la Península.

3. Passem ara a descriure l'experiència de l'estudi d'una indústria de la nostra comarca. Ens vam referir primer a les experiències i continguts assimilats per cada nen de la classe sobre el que entenia per:

Procés de producció, mecanització, divisió tècnica del treball, control de la producció, comercialització.

Mentrestant, anàvem buscant informació en diaris, revistes i llibres de consulta sobre les produccions industrials del País Basc i

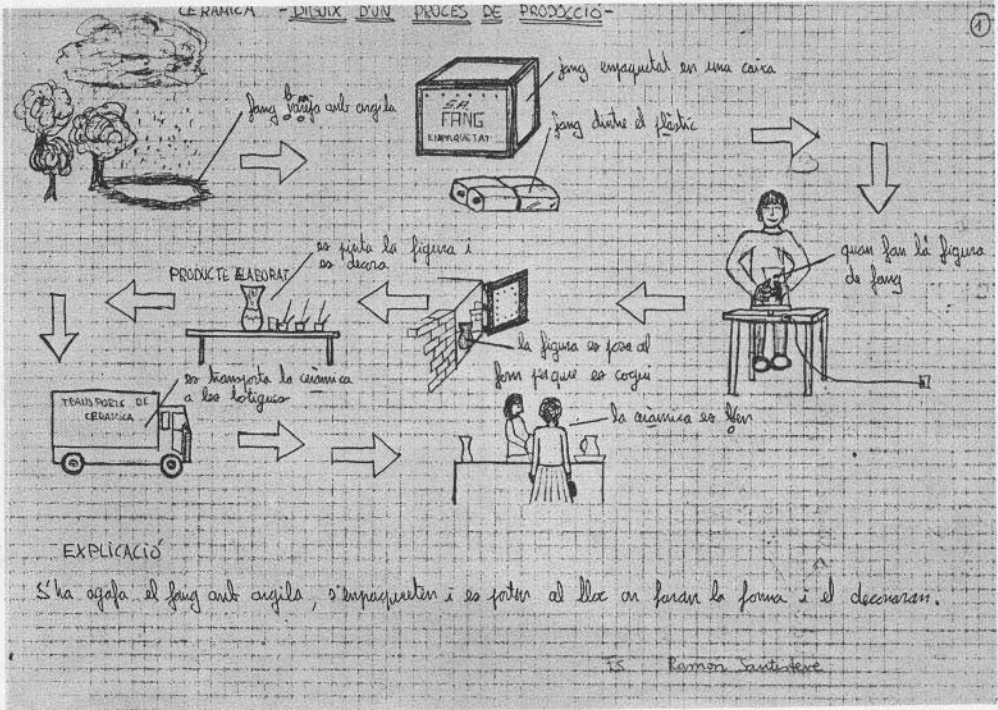
d'Espanya. Cada nen va aportar a la classe aquest material:

- a) Dibuix d'un procés de producció que hagués vist. (Vam insistir en el fet que es marquessin detalladament els passos que segueix la matèria primera fins a ser un producte elaborat.)
- b) Entrevista a una persona que treballés a la indústria i expliqués l'experiència de treball d'un dia. L'objectiu era estudiar la divisió del treball.
- c) Visita a la fàbrica més propera a casa seva on prendria nota dels productes fabricats i perquè la van construir en aquell lloc concret. (Localització industrial i producció.)

Respecte als resultats dels treballs un cop posats en comú vam constatar que:

- a) Els esquemes del procés de producció eren d'indústries que ells havien visitat amb l'escola o amb els seus pares. Al llarg de l'exposició van quedar ja fixats els conceptes de: matèria primera, mecanització i procés de producció. En tots els dibuixos fets pels nens hi havia màquines i es feien constar els diferents passos del procés. En algun esquema apareixia també la comercialització.
- b) En algunes experiències no quedava massa definit el treball en cadena, però en altres sí.
- c) En el quadre que ens va sortir un cop fetes les entrevistes a les fàbriques, vam constatar que:
 1. La localització de la indústria es feia en terrenys que fossin barats i ben comunicats, la majoria dels quals quedaven als afores de la ciutat en el moment de la construcció de la fàbrica.
 2. A la nostra comarca hi ha indústries de tot tipus: alimentàries, de confecció, gràfiques, extractives, metallúrgiques, tèxtils, etc.

Cada nen va buscar també una forma gràfica per expressar cada tipus d'indústria. Un altre aspecte del treball va consistir en una visita de tota la classe a una indústria metallúrgica de Santpedor.



Vam triar aquesta fàbrica perquè era prop de l'escola i és un tipus d'empresa molt característica de la nostra comarca: una indústria mitjana, subsidiària de l'automòbil, localitzada en un polígon industrial. Els objectius a estudiar van ser:

1. Observació de les *diferents seccions de la fàbrica* (divisió tècnica del treball).
2. Observació de la *maquinària* (remarcant la procedència de les màquines per relacionar-la amb la siderúrgia del País Basc).
Anotar: Nom de cada màquina.
Lloc de procedència.
Utilitat.
Dibuixar-ne un esquema (d'algunes).
3. Observació de la *localització de la fàbrica* i preguntar el perquè es va construir en aquell lloc.
4. Observació dels *treballadors*, preguntar-los si sempre fan la mateixa feina o canvien de treball i de secció.
5. Fer una enquesta lliure per grups, sobre *altres aspectes de la fàbrica*.
6. Recollida de *mostres de la producció*.

La visita va consolidar en el grup les experiències que cada nen havia aportat individualment.

Va ser especialment interessant la conversa dels nens amb els treballadors i amb l'amo. Es van posar en evidència aspectes que no queden constatats en els treballs com ara són la necessitat d'adequar la producció a la demanda del mercat, la millora de les instal·lacions de menjadors per als treballadors, la qüestió de l'absentisme laboral i la prevenció d'accidents...

L'empresa tenia tots els rètols tant interiors com exteriors, així com els impresos escrits en català, cosa que els nens van ressaltar. La nostra visita va ser possible perquè el pare d'una nena treballava a l'empresa i es va interessar perquè ens la poguessin ensenyar.

Aquesta experiència val la pena perquè els nens vivencien al màxim tots els aspectes de l'estudi, i aquesta aproximació a la indústria més propera en pot ser un exemple.

ESTA ES LA VERDADERA "IMPRESA FACIL" PARA COLEGIOS

Ahora pueden realizarse todos los impresos del Colegio al más bajo coste y en el mismo instante que se necesiten.

ULTIMOS MODELOS IMPORTADOS DE JAPON

OFRECEMOS SUMINISTRARSELOS A TRAVES DE SU PROVEEDOR DE CONFIANZA O DIRECTAMENTE. ESCRIBANOS.

GRABADORAS ELECTRONICAS DE CLISES

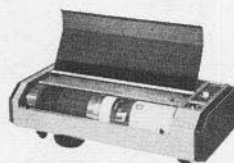
GAKKEN Co. LTD. - Tokyo (Japón)



MODELO 808

Gakken-fax 808
transistorizada —incorpora -LED
cero fondo- y facilita clisés -limpios- aún a partir de originales con papel de color - graba a 13 líneas mm.— velocidad 400 rev. minuto.

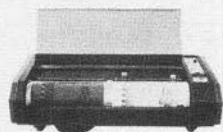
Ptas. 99.000,—



MODELO 708

Gakken-fax 708
transistorizada —totalmente automática sin precisar ajuste alguno— funciona por teclas incluso para fotografías - graba a 13 líneas mm.—velocidad 500 rev. minuto— paro con señal acústica.

Ptas. 119.000,—



MODELO 608

Gakken-fax 608
transistorizada, incorpora -SBC- con doble haz de luz —automática y manual— fotografías hasta 5/8 tonos - no produce raya vertical al interrumpir la grabación - graba a 10 y 20 líneas mm.

Ptas. 149.000,—

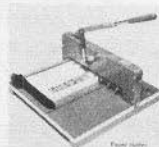


MODELO 588

Gakken-fax 588
este es el más sofisticado grabador existente - graba en 4 intensidades: 8, 16, 24 y 32 líneas milímetro - incorpora 3 programas: Manual, Automático y Foto - velocidad 550 rev. minuto - paro con señal acústica - desconexión automática de red - eliminador de residuos de alta eficacia - estilete a -cassette- - etc.

Ptas. 179.000,—

GUILLOTINAS



Gakken Cutter
Guillotina de precisión - altura máxima de corte, 4 cm. - luz de corte (ancho) 41 cm. - dispositivo de seguridad - cuchilla de tungsteno-

Ptas. 66.000,—

MODELO GOM-41

MULTICOPISTAS

HORII & Co. LTD. - Tokyo (Japón)



MODELO 105

Hori 105
Multicopista manual con alimentador de papel de -Doble Acción- - capacidad de carga de 300 hojas - sistema entintado automático por zonas - registro exacto.

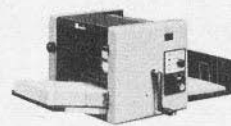
Ptas. 89.000,—



MODELO 205

Hori 205
Multicopista eléctrica de marcha fija a 70 copias minuto - alimentador de papel de -Doble Acción- - capacidad de carga de 300 hojas - sistema entintado automático por zonas - registro exacto.

Ptas. 109.000,—



MODELO 255

Hori 255
Multicopista eléctrica de marcha regulable desde 50 hasta 100 copias minuto - alimentador de papel de -Doble Acción- - capacidad de carga 1 resma completa - sistema entintado automático por zonas - registro exacto.

Ptas. 129.000,—



MODELO 360

Hori 360
Automatismos totales - Velocidad 30/120 copias minuto - Capacidad 1 resma papel con ascensor - Entintaje automático por zonas - Registro exacto.

Ptas. 149.000,—

CLISES-TINTAS-ESTYLETES, etc.

DAITO CHEMICAL Co. LTD. - Tokyo (Japón)

SURTIDO PARA TODAS LAS MAQUINAS DEL MERCADO



ELLAMS DUPLICATOR Cº, S.A.

FUNDADA EN 1917



Oficina y Almacén



Juan de Garay, 52-56 - Vizcaya, 403 - BARCELONA-27 - 340 68 48 - 340 89 28 - ELLAMS - BARCELONA

RESUM PEDAGÒGIC A MALLORCA

(Estiu 1978 - Estiu 1979)

Després d'un any, ja, que vàrem presentar el primer resum del que havia estat l'any educatiu a Mallorca,¹ volem tornar fer el balanç d'aquests dotze mesos a la nostra illa gran.

Bàsicament, es pot dir que s'han continuat realitzant les mateixes activitats de formació dels ensenyants que hi havia l'any anterior, més la reaparició, amb gran èxit d'assistència, de l'Escola d'Estiu de Mallorca, així com un més gros augment de les publicacions educatives a casa nostra. L'explicació d'aquesta més nombrosa quantitat d'edicions es deu sobretot a la tasca d'algunes editorials illenques, que han reprès amb entusiasme la tasca d'imprimir tant les experiències com els assaigs dels nostres educadors. Això permet que unes experiències a les quals costaria més obrir-se pas en un mercat editorial de la Península, troben pel mateix fet de la proximitat geogràfica, una més fàcil acollida entre el públic illenc. També cal assenyalar que comença a haver-hi un auditori interessat a *saber pedagògicament*, és a dir, a conèixer des de la nostra història educativa, fins a estudis o assaigs, passant pel material nou o experiències didàctiques realitzades per mestres illencs i a les nostres illes.

A continuació, presentam un resum global de les activitats pedagògiques fetes, així com un recull de les publicacions educatives a Mallorca. La pretensió d'aquesta sinopsi és molt senzilla: permetre que qualsevol persona interessada a conèixer les realitzacions generals més importants així com els llibres i articles educatius apareguts a Mallorca, pugui tenir un lloc —les planes d'aquesta revista— on acudir, ja que a vegades diversos factors dificulten una ampla difusió (cur-

ta edició, revistes difícils de trobar fora de Mallorca, etc.).

De totes maneres, cal indicar un camp en el qual es veu una més gran incidència i augment. Ens referim al de la llengua i la seva didàctica, camp que ha posat de manifest la necessitat d'un material didàctic de la llengua catalana adaptat a la parla de les nostres Illes. També cal fer conèixer d'una manera real, pràctica i científica tota la nostra cultura als nostres nins, a fi de poder fer veritat el principi de «la mallorquinitat de l'escola» al servei de la comunitat.

S'Indioteria (Mallorca), octubre de 1979.

**DEL 27 D'AGOST
AL 2 SETEMBRE**

INB. Antoni Maura

1. Veure: *Un any d'activitats pedagògiques a Mallorca (Estiu 1977-Estiu 1978)*. «Perspectiva Escolar», n.º 29, novembre 1978, págs. 36-38. Bassa R.

1. ACTIVITATS DE FORMACIÓ DELS ENSENYANTS

1.1. Escola d'Estiu 1979

Del 27 d'agost al 2 de setembre, a l'INB «Antoni Maura» (Ciutat de Mallorca).

Nombre d'assistents: 520 alumnes i uns 70 professors.

Organitza: STEI.

Matricula: 1.000 pessetes.

Activitats: 60 curssets repartits entre els nivells educatius de: LLAR D'INFANTS (programa d'organització d'una guarderia; desenvolupament i alteracions del llenguatge; maduració psicomotriu; etc.). PARVULARI (bases psicològiques per a l'educació del nin; ciències de l'observació al parvulari; iniciació a la matemàtica; el Parvulari; llenguatge: Expressió i Creativitat; l'autoaprenentatge col·lectiu de la lectura i l'escriptura; el nin i la relació entre el medi, etc.). 2a. ETAPA D'EGB (programació de les ciències socials per a Mallorca; didàctica de les ciències naturals; didàctica de l'anglès). CATALÀ (material i experiències per a l'ensenyament del català a l'EGB...). TALLERS (Teresetes i la seva didàctica; expressió corporal; expressió musical a l'escola; tècniques d'impressió a l'escola; danses; balls mallorquins; el joc com a mitjà d'educació; macramé). CURSETS MONOGRAFICS (infància, delinqüència i medi social; els mestres i l'orientació escolar; cultura popular; ús didàctic de «ses rondalles»; geografia humana de Mallorca; botànica, geologia, flora i fauna de Mallorca...). *Objectius:* Voler omplir un buit pedagògic i didàctic dins la formació i reciclatge dels mestres; possibilitar els contactes i intercanvis educatius; fomentar els grups de treball i els posteriors equips durant el curs escolar; anar cap a una Nova Escola arrelada totalment a les Illes.

1.2. III Setmana de Renovació Pedagògica

Del 5 al 14 de juliol al Port d'Alcúdia (Mallorca).

Nombre d'assistents: Uns 40 participants, en règim d'internat.

Matricula: Subvencionada per l'ICE (800 pessetes).

Organitza: Delegació de l'ICE a la Ciutat de Mallorca.

Objectius: Continuar l'experiència de les anteriors setmanes, però variant el medi d'estudi. Investigació directa globalitzada. Amb interrelació dinàmica i flexible dels grups.

Les conclusions estan pendents de publicació.

1.3. Segones 67 hores d'animació cultural

Realitzades a Sóller (Mallorca) tots els horabaixes del mes d'agost.

Activitats: Murals de terres i graves, curset d'expressió, corporal, maquillatge teatral, tapisos i macramés, curset de català, curssets de ball de bot, espectacles, economia i autonomia, història de Mallorca, paranormalitat i màgia, medi ambient, pastisseria mallorquina, plàstica popular, tir amb bassetja, festa pagesa.

Organitza: La delegació de l'Obra Cultural Balear a Sóller.

Matricula: Socis, 300 ptes.; no socis, 400 ptes. cada curset o 1.200 ptes. tots.

Nombre d'assistents: Uns 40.

1.4. II Cursos d'Estiu de Català a Mallorca

Del 25 de juny al 13 de juliol de 1979 a la Porciúncula (S'Arenal).

Organitza: Càtedra Ramon Llull de la Universitat de Barcelona i l'Estudi General Lullia.

Activitats: 6 hores diàries de classe dels cursos de: Llengua i Cultura Catalanes (Història dels Països Catalans; Cultura popular; Situació sòcio-lingüística; Literatura; Conferències diverses).

Un curs de Filologia Catalana (Lingüística; Sòcio-lingüística; Literatura). I un Curs d'Història. A part de vetllades.

Preu: 3.500 ptes. la matrícula tota sola.

1.5. III Curs de Música Coral a Mallorca

Del 5 a l'11 d'agost de 1979, a Son Roca (Ciutat de Mallorca).

Organitza: Càtedra de Música de l'Escola Universitària de Professorat d'EGB i el Departament de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres.

Activitats: Curset de Pedagogia Musical (tres nivells); Tècnica vocal i Foniatria; Didàctica de la Història de la Música; Concert de fi de curs.

Matrícula: 3.200 ptes. el règim d'externat. 5.700 ptes. el règim d'internat.

Nombre d'assistents: Un centenar.

1.6. Seminari de Literatura Infantil

Durant els mesos de desembre de 1978 i gener i febrer de 1979 a Ciutat de Mallorca.

Organitza: Departament de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres.

Activitats: Conferències i debats setmanals. *Nombre d'assistents:* Uns 60.

NOTA: També volem assenyalar els cursets que sobre llengua catalana es varen desenrotllar del 3 al 15 de setembre, organitzats per la Conselleria d'Educació i Cultura del Consell General Interinsular i destinats als ensenyants. A Mallorca es feren a Ciutat de Mallorca, Inca i Manacor i agruparen un miler de persones.

2. PUBLICACIONS EDUCATIVES FETES A MALLORCA

2.1. Publicacions editades per la Delegació de l'ICE de la Ciutat de Mallorca

Núm. 5. Diversos autors: *Literatura i Ciències Socials. Un ensayo Interrelacional de Didáctica Universitaria.* Ciutat de Mallorca. ICE. 1978.

Núm. 6. MARCH, M., SUREDA, J.: *Educació i desigualtat. La Formació Professional a Mallorca.* ICE. 1978. 123 pp.

Núm. 7. JANER MANILA, G.: *La literatura infantil. (Apunts per a una pedagogia descolonitzada de la lectura.)* ICE. Ed. Embat. 1979. 112 pp.

2.2. Publicacions d'Edicions Cort

Col·lecció Blanquerna (Assaig pedagògic):

Núm. 1. FUSTER, P.: *Educació i autonomia.* Ciutat de M. Ed. Cort. 1978. 116 pp.

Núm. 2. Diversos autors: *Escola i entorn (Una didàctica del medi urbà).* C. de Mallorca. Ed. Cort. 1979. 119 pp.

Col·lecció Galatzó (Llibres de text i material didàctic):

Núm. 1. ARTIGUES, T.-MARCH, M.: *Guia didàctica de la llengua catalana per a l'EGB a Balears.* C. de Mallorca. Ed. Cort. 1979. 83 pp.

Núm. 2. ROTGER AMENGUAL, B.: *Tractat de Programació Didàctica (Teoria i Pràctica).* Pròleg de M. Rosselló Simonet. C. de Mallorca. Ed. Cort. 1979.

Núm. 3. ALBERTÍ, J.: *Expressió escrita i creativitat infantil.* C. de Mallorca. Ed. Cort. 1979.

2.3.

COLOM, Ant. J.: *Arte y expresión infantil.* Ciutat de Mallorca. Ed. Jaume de Montsò. 1978. 74 pp.

2.4.

COLOM, Ant. J. i altres: *Lectura del Discurso Pedagógico Actual.* Ciutat de Mallorca. Ed. Embat. 1979. 313 pp.

2.5.

GINER DE LOS RÍOS, H.: *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas.* Introduc. de B. Delgado. Barcelona-Ciutat. Pequeña biblioteca Calamus Scriptoris. 1979. 65 pp.

2.6.

BASSA, R.: *El paper del mestre. El paper de l'escola* (Lliçó inaugural del curs acadèmic 1978-79). Ciutat de Mallorca. Escola de Formació del Prof. d'EGB de les Balears. Octubre 1978. 12 pp.

2.7.

BENNASSAR, A.: *L'Ecologia a l'Escola* (Lliçó inaugural del curs acadèmic 1979-80). Ciutat de Mallorca. Escola de Formació del Professorat d'EGB de les Balears. Octubre 1979. 11 pp.

2.8. Monogràfics de la revista «Pissarra» del STEI

Núm. 21. Suplement especial de Pissarra: «Paraula», núm. 1. Butlletí informatiu de la CEDEC i de la CENC. Juny de 1979. 7 pp.
 Núm. 22. Pissarra. «La problemàtica de l'ensenyament a les Illes» (diversos articles). Setembre 1979. 38 pp.

2.9. Articles de la revista «Lluc» sobre aspectes concrets d'educació fins a l'agost de 1979

Autors diversos: «L'Església i l'ensenyament. Una veu discordant? ¿Una "nova" guerra de religió?». Núm. 680. Juliol-agost 1978. pp. 113-115.
 NICOLAU, Joana: «Primer curs de BUP en català. Educació matemàtica». Núm. 682. Novembre-desembre 1978. Pp. 192-193.
 PRING-MILL, R.: «La Doctrina Pueril: conreu i transmissió d'una cultura». Núm. 682. Novembre-desembre 1978. Pp. 171-176.
 RIUTORT, Pere: «L'elaboració de material didàctic per a l'ensenyament de la llengua». Núm. 681. Setembre-octubre 1978. Pp. 157-158.
 BASSA, Ramon: «Algunes aportacions a la didàctica de la llengua». Núm. 684. Març-abril 1979. Pp. 41-44.
 MULET, Bartomeu: «Els xuetes i l'acadèmia de nobles arts a la segona meitat del segle XVIII». Núm. 685. Maig-juny 1979. Pàgines 92-94.
 TUSQUETS, Joan: «El 1901, data crucial de la pedagogia catalana». Núm. 684. Març-abril 1979. Pp. 51-58.
 «Català a l'Escola» (Monogràfic amb articles de J. M. LLOMPART; J. F. CONRADO DE VILLALONGA; T. ARTIGUES; M. MARCH; B. MULET; CENC; P. RIUTORT; G. JANER

MANILA; J. F. LÓPEZ CASANOVAS). Número 686. Juliol-agost 1979. Pp. 97-128.

2.10.

Diversos autors: *Comunicacions de les III Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans*. Ciutat de Mallorca, novembre 1978. Departament de Pedagogia (Facultat de Filosofia i Lletres). 156 pp.

Material didàctic:

2.11.

OLIVER, J.-LAFONT, M.ª P.: *Àrea d'experiències. 1r. curs d'EGB*. Dibuixos de Pere Juan. Ciutat de Mallorca. Ed. Cort. 1979. 173 pp.

2.12.

ABEYA, E.-FORTUNY, M.ª-MASCARÓ, A.: *Ansa per ansa* (material de lectura i escriptura). Ciutat de Mallorca 1979. Edició provisional patrocinada per la Fundació «Servei de cultura pel poble» de Mallorca. 403 pàgines. Dibuixant: Andreu Terrades.
 Aquests exercicis per als nins van acompanyats d'una *Guia del Mestre*.

Tesis doctorals de Pedagogia publicades (encara que no sien editats a Mallorca):

2.13.

COLOM, A. J.: *Sociologia de la Educació y Teoría de Sistemas*. Barcelona. Ed. Oikos-Tau. 1979. 196 pp.

2.14.

JANER MANILA, G.: *La problemàtica educativa dels infants selvàtics: el cas de «Marcos»*. Barcelona. Ed. Laia. Col. «Les Eines», núm. 47. 1979. 278 pp.

LES JORNADES PEDAGÒGIQUES DEL MARESME: UN ÈXIT DE PARTICIPACIÓ

Tres-cents dotze mestres de Mataró i comarca han participat en aquestes Jornades, i s'han matriculat en 34 curssets dels 45 previstos originàriament.

El preu de la matrícula era 1.200 pessetes i tots els tràmits d'inscripció i despeses de publicitat, lloguer de locals i material han anat a càrrec de l'Ajuntament. Els professors responsables dels curssets es pagaran amb els diners de les matrícules.

Les sessions de treball s'han desenvolupat durant gairebé quinze dies (del 3 al 14 de setembre), en les dependències de l'Escola Municipal de Formació Professional «Miquel Biada», i s'han estructurat de la manera següent:

De les 4 a 2/4 de 8 del vespre es donaven els curssets objecte de matrícula i de 2/4 de 8 a les 9 se celebraven conferències i taules rodones sobre diferents temes i que eren obertes al públic. Al vespre, a partir de les 10, se celebraren diferents actes culturals (teatre, cinema, havaneres...) també oberts a tothom.

CURSETS I ACTES

Els curssets que han gaudit de major preferència han estat els següents: ESCOLA BRESOL I PARVULARI: El llenguatge. El joc i el conte a l'escola. Música al Parvulari. Psicopedagogia del nen de 3 a 6 anys i Iniciació a la Psicopedagogia del nen de 0 a 3 anys.— PRIMERA ETAPA: Fonologia per a l'ensenyament de la llengua escrita. Didàctica de la matemàtica. Programació i didàctica de la llengua, la música a la primera etapa i Ciències Naturals de la primera etapa.— SEGONA ETAPA: La Matemàtica a la segona etapa. Iniciació als mapes geogràfics. Experiències bàsiques a l'àrea natural. Les ciències socials i l'Expressió oral i escrita.

Els curssets monogràfics que despertaren més interès han estat: La Poesia a l'escola. Escola i còmics. Teixit i tapís. Fang. Psicope-

dagogia i Psicopatologia del nen a partir dels sis anys de l'adolescent. El folklore a l'escola. L'Agricultura al Maresme. Gravat, estampat i estergit. Titelles. Atletisme i preparació física de base. L'educació sanitària a l'EGB. Didàctica del català. Els llibres, els mestres i l'ensenyament. Excursions pel Maresme. Macramé. Batik. Expressió corporal i mim. Bases per a una pedagogia sexual i Ús i funció dels mitjans audiovisuals.

Pel que fa a les conferències, cal destacar la taula rodona sobre l'Estatut i l'educació a Catalunya, en el qual intervingueren l'Eulàlia Vintró, del PSUC, la Marta Mata, del PSC, i un representant d'Esquerra Republicana de Catalunya i un de Convergència.

Cal valorar molt positivament aquestes Jornades pedagògiques per la seva organització i participació remarcable. Nascudes amb la voluntat d'integrar-se l'any vinent a les Escoles d'Estiu de la Generalitat, estan en la línia de la nova concepció de la pedagogia, més vinculada a la realitat comarcal i catalana.

DIADA PER L'ESCOLA PÚBLICA CATALANA

Al voltant de 25.000 persones han respost, avui, a la convocatòria d'una Trobada de nens, mestres i pares de les escoles del Collectiu. En tren, turismes i autocars guarnits amb pancartes amb el lema VOLEM SER ESCOLA PÚBLICA, han arribat participants des de les primeres hores del matí, procedents de les comarques de Catalunya on existeixen escoles de la nostra organització, així com una representació de cooperatives d'ensenyament de València. Cal constatar, també, la presència de membres d'ikastoles del País Basc.

Una autèntica multitud ha invadit, amb alegra tranquil·litat, els carrers de la ciutat i ha omplert els diferents locals i espais on tenien lloc les activitats simultànies programades per al matí: nou tallers de creació artística, cinc espectacles de titelles, mim, teatre i cinema català, i una tómbola nodrida amb milers d'objectes aportats per les escoles. Al migdia, i després d'una petita Festa Major a la plaça de la vila, seguida de cercavila, el públic ha dinat en el parc i jardins de Granollers.

S'havia previst, en un principi, un acte central a la tarda, al Pavelló d'Esports. L'afluència, però, que ja es preveia els darrers dies, va obligar a doblar l'acte i fer-ne dos de simultanis i amb semblants característiques, en els dos pavellons coberts de la zona esportiva de Granollers. Tot i així molta gent ha restat a l'exterior on els animadors que havien actuat en el cercavila han seguit treballant sense rendir-se al cansament i han continuat la festa, culminada amb una traca duta expressament pels participants valencians.

Mentrestant, a l'interior dels pavellons, s'han desenrotllat les actuacions previstes en el Programa i tres breus intervencions per persones representants del Col·lectiu, repetides en un i altre local, per situar la significació de la jornada. D'aquestes intervencions voldríem destacar la voluntat de contribuir a la construcció d'una nova escola pública catalana per a tots els nens de Catalunya, i de lluitar, amb aquest objectiu, al costat de tots els altres sectors de l'ensenyament i de la societat catalana. I d'una manera especial, al costat de tots els que, des de dintre de l'escola estatal, volen millorar-la i convertir-la, també, en una nova escola pública, catalana i democràtica.

S'ha llegit la llista d'adhesions (unes 30) i, amb una atenció molt especial, la carta rebuda d'En Pau Vila, presentat com a «mestre de mestres» i que ha estat acollida amb un fort i emocionat aplaudiment.

El Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana manifesta la seva satisfacció per la resposta de tots els ciutadans que han volgut compartir amb nosaltres aquesta jornada, i agraeix l'extraordinària acollida que hem obtingut per part del poble i autoritats democràtiques de la ciutat de Granollers. Agraïm la col·laboració i el suport proporcionat per altres institucions i per centenars de persones que han fet un treball anònim i, en molts casos, esgotador, per atendre l'organització d'una jornada festiva que ha superat totes les previsions.

Considerem que aquesta Diada ha servit, sobretot, per posar de manifest com és d'intensa i de profunda l'aspiració del poble de Catalunya.

Comunicat als mitjans informatius

Granollers, 2 de desembre de 1979

SISENA ESCOLA D'ESTIU DE SABADELL

Com cada any, l'Escola d'Estiu es celebrà la darrera setmana de setembre i la primera d'octubre.

Aquest any, però, ens veïrem immersos plenament dins la problemàtica que sofria en aquells moments l'ensenyament estatal i tot i que ens plantejàrem la possibilitat de suspendre-la, la férem amb moltes dificultats. La possibilitat de fer l'escola i oferir-la com a marc d'informació als mestres respongué a mitges i tant l'organització com els mestres treballàrem a mig gas.

L'escola fou suspesa durant dos dies en solidaritat amb els actes que aquells dies s'esdevingueren i els altres dies funcionàrem sense massa «productivitat».

El nombre de matriculats baixà ostensiblement respecte a la mitjana d'altres anys. Veïrem com dels 350-400 alumnes passàvem a 270 matriculats.

El nombre de cursos també es veié reduït dels 50 previstos a 30 que es feren, distribuïts en: Pre-escolar, primera etapa, segona etapa i monogràfics.

Els monogràfics, continuant la tònica de l'any passat, hem procurat que incideixin en el coneixement de Sabadell i la comarca, i hem procurat també al màxim que el professorat fos local. Es feren cursos sobre: La problemàtica agrícola, l'estudi geogràfic, històric i arqueològic del rodal de Sabadell, història contemporània de Sabadell, coneixement geològic del Vallès i els voltants de Sabadell... Els cursos que es suspengueren fou a causa de manca de matriculats, cosa que provocà un desconcert general entre els assistents. Les entitats organitzadores foren, com sempre, la Secció Cultural Pedagògica de la Cooperativa «La Sabadellenca», el Col·legi de Doctors i Llicenciats (Delegació de Sabadell), l'ICE de la UAB i, aquest darrer any, la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament de Sabadell. L'Escola d'Estiu de Sabadell, a causa de les seves peculiars característiques de dades i horaris que ha tingut fins ara, creiem que en aquests moments és un model a revisar per als propers anys, tant a nivell tècnic com pedagògic. ■

REIAL DECRET 2543/1979, del 28 de setembre, que modifica parcialment el Decret 898/1963, del 25 d'abril, el qual reglamentava el funcionament orgànic de la Inspecció d'Ensenyament Mitjà de l'Estat (BOE, 7-XI-79).

ORDRE del 25 d'octubre de 1979, que desenvolupa el Reial Decret 2193/1979 del 7 de setembre, el qual regula la incorporació a l'ensenyament a les Illes Balears de les modalitats insulars de la llengua catalana i la cultura a què ha donat lloc (BOE, 8-XI-79).

REIAL DECRET 2598/1979, del 28 de setembre, que regula l'obtenció de títols de Formació Professional de primer i segon grau pels alumnes de Formació Professional de l'Institut Nacional de Col·locació (Ministeri de Treball) (BOE, 13-XI-79).

ORDRE del 30 de juliol de 1979 que amplia les convalidacions d'estudis entre Batxillerat i Formació Professional (BOE, 29-XI-79).



L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA I CULTURA DE LES BALEARS

Ordre del 25 d'octubre del 1979 que desenrotlla el Reial Decret 2193/1979 del 7 de setembre, pel qual es regula la incorporació al sistema de l'ensenyament a les Balears de les modalitats insulars de la Llengua catalana i de la cultura a la qual ha donat lloc.

Il·lustrissims senyors:

El Reial Decret 2193/1979, del 7 de setembre, pel qual es regula la incorporació al sistema d'ensenyament a les illes Balears de les modalitats insulars de la llengua catalana i de la cultura a les quals ha donat lloc, va autoritzar, en la seva disposició final segona, al Ministeri d'Educació, a desenrotllar el que s'establia en l'esmentat Reial De-

cret i regular, tot consultant amb el Consell General Interinsular de les Illes Balears, els seus efectes acadèmics i territorials, així com les seves implicacions respecte als alumnes afectats pel seu articulat.

En virtut d'això aquest Ministeri, consultat el Consell Interinsular de les Illes Balears, ha tingut a bé disposar:

I. DISPOSICIONS GENERALS

Article 1r. En l'àmbit territorial de les illes Balears, i des del curs 1979-1980, s'incorporaran al sistema educatiu els ensenyaments de:

- 1. La llengua catalana i les seves modalitats insulars o Llengua de les Balears.*
- 2. Les manifestacions literàries en l'esmentada llengua i les culturals que hagin tingut lloc en la regió balear i en cada una de les illes.*

Art. 2n. La incorporació al sistema educatiu dels ensenyaments previstos a l'article 1r. de l'Ordre present no implicarà una limitació en els nivells que, d'acord amb la normativa vigent, els alumnes han d'atènyer en el domini oral i escrit del castellà. Així mateix, l'aprenentatge d'un idioma estranger es continuarà fent segons els programes que regulen aquest ensenyament.

Art. 3r. 1. En el termini màxim de quinze dies, des de la publicació de la present Ordre ministerial al «Boletín Oficial del Estado», es constituirà la Comissió Mixta prevista a l'article 7è. del Reial Decret 2193/1979, del 7 de setembre.

2. La Comissió Mixta serà integrada pel mateix nombre de representants de l'Administració de l'Estat i del Consell General Interinsular de les Illes Balears. El nombre total de membres no serà inferior a vuit. Mallorca, Menorca i Eivissa disposaran, almenys, d'un representant, la representació del qual podrà ser delegada quan circumstàncies excepcionals ho aconsellin.

3. La Comissió Mixta tindrà la seva seu a Ciutat de Palma. En atenció a la seva qualificació tècnica, la Comissió Mixta podrà comptar amb els assessoraments que estimi necessaris per al desenrotllament millor de les seves funcions, com també actuar a través de subcomissions, siguin d'àmbit insular, siguin de caràcter especialitzat.

4. En el termini màxim de quinze dies des de la seva constitució, la Comissió Mixta establirà les normes de règim intern que hauran de regular necessàriament el procediment adequat per al supòsit d'empat en les votacions.

Art. 4t. 1. La incorporació de la llengua catalana i el seu ensenyament tindran la consideració d'obligatòries en els diversos Plans d'Estudi d'Educació Pre-escolar, General Bàsica i Formació Professional de primer grau, amb l'abast concret que

per a cada nivell s'especifica en aquesta Ordre ministerial. Aquestes matèries, per tant, hauran de ser cursades obligatòriament per tots els alumnes.

2. No obstant el que es disposa en l'apartat anterior, quan els pares declarin la temporalitat de la seva residència a l'arxipèlag balear o quan es donin unes altres circumstàncies justificatives, podran sol·licitar que s'exclougui els seus fills de l'esmentat ensenyament, sempre que aquesta declaració es faci en formalitzar la inscripció al Centre o, en tot cas, al començament del curs acadèmic. La Comissió Mixta resoldrà favorablement les sol·licituds que de forma raonable alleuguin un fonament per a aquesta exclusió.

3. No es computaran les qualificacions recaigudes sobre aquestes matèries quan s'hagi produït un trasllat de l'expedient acadèmic fora de l'àmbit territorial de les Balears.

4. A efectes de l'eventual convalidació d'estudis similars realitzats a Catalunya i al País Valencià, la Comissió Mixta proposarà el procediment corresponent, el qual haurà de ser aprovat, en el seu cas, pel Ministeri d'Educació, oït el Consell General Interinsular de les Illes Balears.

5. En el supòsit que es realitzin qualificacions de conjunt d'exercicis, proves o exàmens, els alumnes que haguessin estat declarats exempts dels ensenyaments previstos en aquesta Ordre no sofriran alteracions en les seves qualificacions globals per manca de puntuació derivada d'aquesta exempció.

Art. 5è. 1. El Ministeri d'Educació i el Consell General Interinsular de les Illes Balears, conjuntament i a través de la Comissió Mixta, elaboraran i publicaran els programes i les orientacions pedagògiques i metodològiques per al desenvolupament de l'ensenyament d'aquesta matèria, determinant els continguts i els nivells bàsics de coneixement oral i escrit que els alumnes hagin d'atènyer en els diversos nivells i cursos.

2. Mentre es procedeixi a donar compliment a allò que s'estableix a l'apartat anterior, la Comissió Mixta podrà autoritzar provisionalment els programes i les orientacions pedagògiques i metodològiques que estimi necessàries per efectuar aquests ensenyaments.

3. A efectes d'avaluació i incorporació a l'expedient de l'alumne, l'ensenyament de la llengua catalana i de les seves modalitats insulars es sotmetrà als mateixos criteris i normes que regeixen per a totes les àrees i matèries obligatòries.

II. EDUCACIÓ PRE-ESCOLAR I EDUCACIÓ GENERAL BÀSICA

Art. 6è. 1. En el nivell de l'Educació Pre-escolar, l'ensenyament d'aquestes matèries es farà amb una dedicació mínima setmanal de tres hores.

2. En el nivell de l'Educació General Bàsica, aquest ensenyament es farà dintre l'horari lectiu, amb una dedicació aproximada de tres hores setmanals per als alumnes. A aquests efectes, s'assenyala amb caràcter indicatiu la següent distribució horària de les distintes àrees d'Educació General Bàsica, mentre queda sense efectes per a les Illes Balears l'horari aprovat per l'Ordre del 2 de desembre del 1970.

Horari d'Educació General Bàsica

	1r., 2n., 3r. d'EGB	4t., i 5è. d'EGB	2a. etapa d'EGB
Llengua castellana	5	5	4
Idioma modern	—	—	3
Llengua catalana	3	3	3
Matemàtica	5	5	—
Ciències de la natura	—	—	6
Àrees d'experiències	5	8	—
Ciències socials, Educació cívica i religiosa	—	—	4
Àrea de dinàmica i plàstica	—	—	3
Educació física i esports	—	—	—
Total	25	25	25

Art. 7è. Per als alumnes de la primera etapa, la consignació dels resultats de l'avaluació al llibre d'escolaritat s'inclourà en l'avaluació global; en el cas de recuperació, s'enunciarà de forma expressa «Llengua de les Balears» en la part corresponent. A segona etapa d'Educació General Bàsica s'assignarà la qualificació intercalant «Llengua de les Balears» entre «Llengua espanyola» i «Llengua estrangera», i es procedirà com a la primera etapa en el cas de la recuperació.

III. BATXILLERAT

Art. 8è. 1. Els Centres docents de batxillerat faran els ensenyaments de llengua i literatura catalanes i dedicaran una atenció primordial a les obres i autors insulars.

2. Els ensenyants indicats a l'apartat anterior es faran dintre l'horari escolar dels alumnes, destinant tres hores setmanals en cada un dels cursos de Batxillerat. Es manté l'horari setmanal vigent per a cada una de les matèries del pla d'estudis

de batxillerat, amb les següents excepcions referides al primer curs:

- a) Llengua espanyola i literatura: quatre hores setmanals.
- b) Llengua estrangera: quatre hores setmanals.

IV. FORMACIÓ PROFESSIONAL

Art. 9è. 1. Als Centres docents de Formació Professional de primer grau es dedicaran als ensenyaments indicats a l'article primer del present Ordre ministerial dues hores setmanals en cada un dels cursos. Es manté l'horari setmanal vigent per a cada una de les matèries del Pla d'estudis.

2. Als centres de Formació Professional de segon grau es faran els ensenyaments referits a l'apartat anterior, i a aquest efecte s'adoptaran les previsions necessàries per tal d'adequar l'horari escolar de l'actual Pla d'estudis.

V. ENSENYAMENT EN LA LLENGUA DE LES BALEARS

Art. 10è. 1. Per tal de donar compliment a allò que es disposa a l'article tercer del Reial Decret 2193/1979, del 7 de setembre, els Centres d'Educació Pre-escolar, General Bàsica i Formació Professional de primer grau que desitgin desenvolupar programes en les modalitats insulars del català, en atenció a les característiques socio-lingüístiques de la població escolar i que disposin dels mitjans adequats per fer-ho, ho sollicitaran de la Comissió Mixta, tot tenint en compte les opcions manifestades pels pares.

2. La sollicitud haurà de ser formalitzada per la direcció del Centre en els centres estatals i per l'Entitat titular en els no estatals. La sollicitud haurà d'anar acompanyada de:

Acta del Claustre de Professors.
Acta detallada de l'Associació de Pares d'Alumnes, en el seu cas, o documentació justificativa del suport majoritari dels pares implicats, o bé documentació equivalent a judici de la Comissió Mixta.

Un estudi de l'alumnat del Centre, en relació al coneixement i ús de la llengua de les Balears.
Relació del professorat responsable del desenvolupament dels programes escolars en l'esmentada llengua, amb relació de títols o diplomes que hi habilitin.

Pla pedagògic i d'organització, que inclogui:

- a) Els cursos i nombre d'alumnes que seguiran els ensenyaments.

- b) Les àrees que s'inclouen en els esmentats programes.
 - c) La distribució horària de totes les matèries.
3. La Comissió Mixta, rebuda la sollicitud amb

la documentació assenyalada, previs els informes que estimi pertinents, comunicarà la seva resolució, als efectes oportuns, a les corresponents Direccions Generals del Ministeri d'Educació.

VI. PROFESSORAT

A. Normes comunes a tots els nivells

Art. 11è. 1. Al Batxillerat i, en el seu cas, a segona etapa d'Educació General Bàsica, podran desenvolupar l'ensenyament de la llengua catalana i de les manifestacions culturals a què ha donat lloc, els professors que, a més de reunir els requisits legals per fer l'ensenyament de llengua i literatura en cada un dels nivells respectius, posseeixin algun dels títols o diplomes següents:

a) De la Universitat amb seu a Ciutat de Palma: Títol de Llicenciat en Filosofia i Lletres, especialitat en Filologia hispànica, i de la que es pugui crear en el futur de Filologia catalana.

b) De la Universitat de Barcelona: Títol de Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció de Filologia romànica, fins al 196.

Títol de Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció de Filologia hispànica, de 1968 a 1971.

Títol de Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció de Filologia romànica, subsecció de català, de 1972 a 1977.

Títol de Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció de Filologia hispànica (cursat a Ciutat de Palma).

Títol de Llicenciat en Filosofia i Lletres, menció de Filologia catalana.

c) De la Universitat autònoma de Barcelona: Títol de Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció de Filologia hispànica, de 1973 a 1977.

Títol de Llicenciat en Filosofia i Lletres, menció de Filologia Catalana.

d) D'altres universitats: Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Hispàniques (Universitat de València).

Titulació en Filosofia i Lletres (Filologia romànica), en el cas que la Comissió mixta la consideri vàlida, un cop estudiades les circumstàncies que concorrin en el titular.

2. Es consideraran titulats per fer a l'Educació General Bàsica els ensenyaments previstos els professors que, a més de reunir els requisits legals, posseeixin algun dels següents diplomes:

- a) El de Professorat de l'Estudi General Lluïà, grau superior.
- b) El de la Universitat de Barcelona.
- c) El del cicle de perfeccionament complet pre-

vist per l'Institut de Ciències de l'Educació. Provisionalment, fins al 31 d'agost del 1984, i fins que no hagi finalitzat aquest cicle complet, s'habilita els qui posseïxin algun dels diplomes o certificats següents:

a) Professorat Elemental i Mitjà de l'Estudi General Lul·lià.

b) Nivells I i dos dels cursos de perfeccionament de català de l'ICE.

c) Tots aquells que la Comissió mixta consideri vàlids, inclusivament les certificacions acadèmiques de cursos de Llengua catalana aprovats en Facultat o Escola universitària.

B. Normes especials per a l'Educació General Bàsica

Art. 12è. 1. Els cursos de formació i perfeccionament a què alludeix la disposició transitòria del Reial Decret 2193/1979, del 7 de setembre, es realitzaran als Centres que la Comissió mixta consideri idonis, amb la distribució, horari, matèries i proves que estableixi la citada Comissió i amb la financiació del Ministeri d'Educació.

2. En finalitzar els cursos de perfeccionament es duran a terme les proves corresponents que garanteixin l'adquisició dels nivells requerits, i es concediran els oportuns certificats de capacitació.

Art. 13è. La Delegació Provincial del Ministeri d'Educació, prendrà les mesures oportunes per a l'adscripció del professorat, bo i procurant que en cada centre estatal d'Educació General Bàsica hi hagi, almenys, un professor titulat o habilitat per a l'ensenyament del català per cada vuit unitats o fracció (incloses les unitats de Pre-escolar), sempre que això no suposi augment de les plantilles dels Centres.

Amb aquesta finalitat, la Delegació Provincial, prèvia classificació de les plantilles dels Centres segons el mòdul indicat, procedirà de la forma següent:

a) Si al Centre hi ha professors especialistes en nombre suficient, se'ls confiarà aquest ensenyament.

b) Si el Centre no disposa de suficients professors especialistes i hi ha places vacants, es cobriran, en la proporció indicada, per professors provisionals o interins que tinguin l'especialitat que assenyala la present Ordre.

c) Si al Centre no hi ha places vacants, ni disposa de Professors especialistes, la Delegació Provincial, a proposta de la Inspecció Tècnica, podrà realitzar permutes temporals del professorat, amb la conformitat prèvia dels interessats.

d) Quan es presenti la necessitat de nomenar professors interins i no estiguin cobertes les places d'especialitat, es donarà prioritat als aspirants que estiguin en condicions de donar aquests ensenyaments.

e) Quan per cap dels procediments indicats no es puguin cobrir aquestes places, el Delegat Provincial ho manifestarà al Ministeri, el qual, previ informe de la Comissió mixta, podrà autoritzar, amb caràcter excepcional, la contractació de personal especialitzat, dintre dels crèdits disponibles. Art. 14è. Els inspectors tècnics d'Educació General Bàsica a les Illes Balears vetllaran de manera especial per l'aplicació d'allò que es disposa en la present Ordre i orientaran els centres i professors de les seves zones respectives.

En cada plantilla d'Inspecció es constituirà una ponència especialitzada per tal de coordinar les actuacions sobre tots els aspectes pedagògics i didàctics d'aquests ensenyaments, en col·laboració amb els Serveis Educatius del Consell General Interinsular de les Illes Balears.

VII. Llibres de text i material didàctic

Art. 15è. Correspondrà a la Comissió mixta l'autorització dels llibres de text i del material didàctic destinats als ensenyaments que regula la present Ordre ministerial, així com la de les versions en la llengua catalana dels altres llibres de text, atenent-se en la seva actuació en aquests supòsits a allò que s'estableix en el Decret 2531/1974.

DISPOSICIONS FINALS

Primera. — Les Direccions Generals d'Educació Bàsica, d'Ensenyaments Mitjans, de Personal i de Programació i inversions podran dictar, en l'àmbit de les seves respectives competències, les instruccions oportunes per a l'aplicació d'allò que es disposa en la present Ordre, que entrarà en vigor el dia següent de la seva publicació en el «Boletín Oficial del Estado».

Segona. — Queden derogades totes aquelles disposicions de rang igual o inferior que estiguin en contradicció amb el que s'estableix en l'Ordre present.

Cosa que comunico a les SS.II.
Madrid, 25 d'octubre 1979.

OTERO NOVAS

IIHms. Srs. Directors Generals d'Educació General Bàsica i Ensenyaments Mitjans.



**Libros Cuadernos de Pedagogía
Llibres Quaderns de Pedagogia**

Materials didàctics, reflexions pedagògiques, experiències escolars, noves tècniques educatives... Textos il·lustrats per a mestres.



**Montserrat Anton,
LA
PSICOMOTRI-
CITAT AL
PARVULARI**



**Célestin Freinet,
L'EQUILIBRI
MENTAL DE
L'INFANT**

En premsa:

**Dr. Gustau Nadal, L'EDUCACIÓ
FÍSICA A L'ESCOLA
Josep M. Bras,
PER A TOTS SALUT!
Anton Font, EL MIM**

Distribució: ÍTACA
Catalunya i Les Illes
BARCELONA-6
Aribau, 228. Tel. 200 94 00 - 200 92 89
i 209 59 88

NOVETAT Sm
**llibres de
MATEMÀTICA**
1ª etapa EGB

Línia Matemàtica

Aquesta línia és el resultat d'una reflexió teòrica sobre el procés d'assimilació del nen i d'una experimentació meticulosa de les activitats proposades. L'equip d'autors, format per Llicenciats en Ciències Exactes, Professors d'EGB de 1a. i 2a. etapa i Psicòlegs, han tingut en compte els següents principis, base fonamental de tot el treball: 1r. El nen ha de partir de situacions concretes (centres d'interès) per arribar a nous coneixements. 2n. El nen ha de poder aplicar a qualsevol situació els coneixements adquirits. Per mitjà d'exemples i exercicis programats es dirigeix el raonament de l'alumne.

**Guies didàctiques
per a cada curs**

Contenen una presentació general i una classificació per temes, on es faciliten suggeriments i normes metodològiques, organigrames de continguts i solució d'activitats.



Distribuidor exclusiu: CESMA S.A.
c/ AUSA 97-99 - Barcelona-33. Tel. 345 37 12

COM VAIG TROBAR LA MEVA VOCACIÓ. RECORDS D'ESCOLA

per Joaquim Delleida

Des de feia temps que molts amics i també desconeguts corresponsals em demanaven amb insistència de fer públic el secret de com vaig trobar la meva vocació d'ensenyant. Fins avui, he mirat de resistir-m'hi per allò de conservar les bones maneres. Ara, «Perspectiva Escolar» ve a sumar-se als sollicitants i penso que fóra una gran descortesia el negar-m'hi. Així, doncs, remercio el Consell de Redacció aquesta gentilesa que, ultra d'oferir-me l'oportunitat, m'estalvia rancors d'amics i algunes pessetes en paper i segells.

La crisi va començar-me, post-Normal, un bon dia de l'Any Internacional de la Infància (data sense importància si no fos el mal averany que duu: Any Internacional del Minusvàlid, Any Internacional de la Dona, del Domund, etc.). El rau-rau venia en si havia sentit o no la vocació, perquè he d'advertir que la vocació no es troba sinó que cal sentir-la (llatí: vocatione, acció de cridar), de la mateixa manera que hom sent el dring d'una campana, l'ulular d'una ambulància o el toc d'una trompeta però, per raons que ignoro, també tothom sap que aquest crit no sempre té el mateix to d'agudesa i que fins i tot puja i baixa com la borsa. És un piulo fort en el cas de sacerdots, monges, mestres, bombers... en canvi el piulo és extraordinàriament feble o inexistent en tractar-se de manobres, tramviàries, banquers... En

qualsevol dels casos, però, cal parar bé l'orella i no badar. Conec el cas d'un que sentia el crit d'una immobiliària però va interferir-se-li el so d'una de les professions que tradicionalment el tenen més fort i, en seguir-lo, la va pifiar de mig a mig... En fi, són misteris que val més deixar córrer.

Als meus dubtes, deia, s'hi va afegir que sentia rampa manera cada vegada que pensava en els meus 54 alumnes o se'm tornava manxiulo el braç dret si provava d'atendre «Las peculiaridades regionales». Vaig provar-ho tot: des de fer-me fregues amb les Variants de Freinet fins a deixar-me la barba i prendre en dejú llimones del Caribe. Els minsos resultats van decidir-me d'anar a un metge dels entesos en el cas. —Faci'm el favor de jaure en aquest sofà— va dir-me. Anava a remercier-li el repòs ofert al meu baldat costellam però m'interrompé: —Acluqueu els ulls i recordeu coses d'escola, de la vostra infantesa. Afineu tant com pugueu.— Veig un jardí molt gran i bonic on creixia la camamilla i alguns arbres —afineu, si us plau— i una classe petita, fosca, no gaire maca, amb una negra pissarra coronada amb un Sant Crist escortat per dos... —Au, va! parreu de les persones— ...una profesora amb una veu finíssima, cara blanca i grassona, amb ulleres; devia ser rossa perquè de la blanca toca li sortia un rinxol com la palla que surt de la vela d'una

tartana; duia dents postisses que li pujaven i baixaven quan mastegava els caramels de cafè amb llet que li donàvem. Ensenyava coses molt útils, tals com el sentit pedagògic del diari amb què, a més d'embolicar l'esmorzar, ens feia fer uns barrets sensorials... El director era panxut, amb pantalons blancs, molt curts i prims. Era mig manxol d'un braç cosa que no li privava de donar bons cops de regle. Aquest regle tenia la virtut de fer escola activa: al seu ball, no hi havia déu que s'aturés; quequejava i, en enfadar-se, mirava contra el govern. (Cosa molt mal vista en aquells temps.) Em va ajudar molt: com que jo era esquerrà, em feia fer calligrafia amb la mà dreta i així em quedava lliure la mà hàbil per a fer volar les mosques que sortien del tinter... —Segueiu, si us plau— ... Per sota la sotana, ampla com un envelat, apareixien uns pantalons balders de mil ratlles, a l'hora del pati es dedicava a vendre caramels que treia després de poar una estona, el braç enfonsat fins el colze, d'una de les butxaques d'aquell extraordinari vestit... A l'altre curs, impressionava el tamboret en què la professora s'enfilava cada matí per donar corda al rellotge. Tot era fer caure llibres i llapis a terra per ajupir-nos i poder mirar els calçons blancs de blonda que li arribaven fins sota el genoll. Sempre més he estat home mort si no he tingut un tamboret a l'abast... —I d'expressió?— ... Una senyoreta ens feia llegir un per un, mentre els altres cantaven pare-nostres molt desafinats... aleshores s'enfilava a les parets. Cridava i donava cops de peu a la tarima. Quan no podia més, es posava a xisclar i es provocava desmaís. Era un mim extraordinari!... tampoc no hi mancava didàctica activa. Com que anàvem sempre bruts, un dia el mestre va reunir-nos tots als lavabos, va descordar-se la bragueta i es va posar a orinar: «¿ho veieu, nois, com es fa? Ni una gota fora!»

Si hagués d'explicar totes les sessions necessàries fins a desgranar tots els records, no acabaria mai i, a més d'inútil,

fóra cansat d'escoltar. Només us diré que amb el metge vàrem trabar una forta amistat: —La vostra escola era clavadeta a la meva, deia; l'únic que a mi el crit em va fer un dring diferent!— Murrieria a part, li he d'estar molt agraït. Gràcies a l'excel·lent reciclatge que va acceptar-me, amb la dosi escaient (tres cops, després dels principals àpats), vaig sentir la vocació. I aquí em teniu a les Illes Pitiüses, feliç com una rosa, ensenyant a fer volar l'estel als turistes. En dos cursos només he hagut de suspendre un parell d'angle-sos oriünds de Gibraltar.



LOCZY

(Una visita a Hongria)

A Budapest, concretament a Pest, que és la part alta de la ciutat al marge esquerre del Danubi, en un carrer petit que anomenen Lóczy, funciona des de fa uns 30 anys un Institut Maternal fundat i dirigit fins fa poc per la Dra. Emmi Pickler en col·laboració amb la directora actual, la Dra. Judith Falk. És una institució que acull nens sense pares o també nens els pares dels quals tenen impossibilitat temporal o definitiva d'atendre'ls, nens que generalment seran adoptats després en una família. Hi ha un total de 40 nens, d'edat compresa entre el naixement i els tres anys, dividits actualment en 5 grups de 8 nens amb quatre persones fixes per a cada grup. El total d'adults que hi treballa és de 70 persones, 23 de les quals són educadores (directores, psicòlegs, coordinadors, personal auxiliar de cuina, neteja i administració). El local és una torre antiga adaptada a les necessitats de la vida amb nens petits i equipada per a fer-hi vida tant a l'interior com a l'aire lliure. Passen al gran jardí la quasi totalitat de les hores del dia, hi fan els àpats, les migdiades, etc. hi juguen i hi fan tota classe d'activitats tant a l'estiu com a l'hivern mentre la temperatura no baixi dels -10°C (10 graus sota zero). L'equipament exterior és doblat del de l'interior: taules, llits, cadires per a cada nen, a dins i a fora; a les terrasses i als jardins hi ha veles per protegir de la pluja, del vent, del sol, etc.

Aquest és el marc físic d'una institució que, per les seves característiques, podem qualificar com a modèlica en el seu gènere. Per a nosaltres, educadors d'escola bressol, constitueix un punt de referència bàsic i un model original d'enfocament de la vida dins una collectivitat on la relació adult-infant és la peça clau que garanteix una resposta adequada a les necessitats globals dels nens i entorn de la qual giren la vida i l'organització de la institució.

Ens han sorprès favorablement moltes de les coses que hem vist i parlat amb el personal del centre. Destaquem alguns aspectes de la nostra visita:*

1. *El relaxament dels infants.* Generalment estan tranquils, però quan alguna cosa els neguiteja, la paraula suau i directa de l'adult els calma. Des dels primers dies de vida el nen s'acostuma a sentir la veu de l'adult. Els parlen molt sovint, a cau d'orella, en resposta a les vivències immediates...
2. *L'actitud de les educadores.* Sempre atentes al més mínim detall, coneixedores a fons de les necessitats dels infants, serenes i alegres, creadores de l'ambient de pau i seguretat vital que respiren els nens.
3. *Els moments de relació directa amb cada nen.* Són estones de dedicació intensa en les quals fan un contacte ric i estimulador de forma individualitzada. Les situacions a l'entorn de l'alimentació, el descans i la higiene per-

* I per qui estigui interessat a conèixer més detalls remetem a la lectura de *Lóczy, ou le maternage insolite* de David, M.-Appell, G. Éditions du Scarabée, París 1973.



sonal, són font de comunicació, de «llargues converses» amb cada un dels infants. Són moments que, des de la institució, es valoren extraordinàriament com a moments en els quals s'estableixen forts lligams emocionals i per mitjà dels quals l'infant adquireix seguretat personal. A títol d'exemple: consideren important donar el menjar a la falda als nens durant tot el primer any de vida com a mínim; en els moments de joc, en canvi, els nens no són gens dirigits a fer una activitat determinada.

4. *La convivència entre els iguals.* L'inici de la vida social és a dir, l'aprenentatge de la convivència entre nens de la mateixa edat que tenen uns mateixos desigs, necessitats, formes d'expressió, etc., és tractada amb molt de mirament. El nen fa un aprenentatge gradual d'esperar amb tranquil·litat...

5. *El respecte al ritme de creixement de cada infant.* L'actitud de no forçar-los gens per fer els aprenentatges evolutius. «Moure's en llibertat» podria ser l'eslògan d'aquesta actitud dels educadors. Els nens es desplacen, caminen, es mouen quan els apareix la necessitat de fer-ho. La relació emocional positiva amb l'adult i amb l'entorn és la motivació que empeny al progrés.

6. *Una organització material i temporal* que, sense resultar rígida per als nens, els permet de fer activitats lliures, sempre noves i estimulants.

7. *El treball de formació permanent de les educadores.* Diàriament, fan reunions amb les psicòlogues per enfocar i reflexionar sobre els problemes, les actituds, la vida dels infants a cada grup. A més, tenen també una hora diària de classe.

Podríem dir que per sobre de qualsevol altra destaca una idea central: l'establiment d'unes relacions personals capaces d'estructurar la personalitat de cada infant. Fint i tot, en l'organització material es respira un clima afectuós. El silenci és ple. La calma és activa. Els nens són feliços.

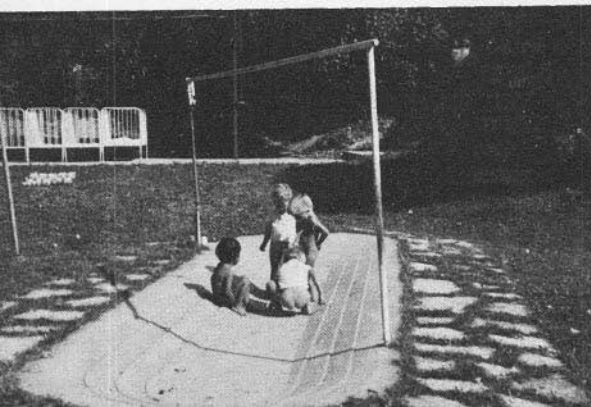
I és que, abans dels tres anys, l'educació de l'infant en col·lectivitat té unes connotacions específiques que diferencien molt clarament aquest període de la resta de les etapes educatives.

En aquests primers anys és quan s'estructura la personalitat de l'infant i està comprovat que en el procés d'estructuració té un pes molt important el tipus de relació personal i d'intercanvis afectius que es van establint entre l'infant i el seu entorn humà: els adults primer, els altres nens més endavant. Aquest és el tema central de les preocupacions que hem trobat extraordinàriament meditates i

—a la pràctica— ben resoltes a Lóczy

Els principis generals que informen la vida del Centre els resumirem en:

1. Valoració de l'*activitat autònoma* dels nens. A partir de les activitats i experiències pròpies s'afavoreix el desenvolupament motriu i intel·lectual de l'infant.
2. Valoració de la *relació afectiva* personal amb cada infant bo i proporcionant-los el màxim d'estabilitat emocional.
3. Valoració de la necessitat que té l'infant de *prendre consciència d'ell mateix i de l'ambient* que l'envolta.
4. Valoració de la *salut física* de l'infant i l'adopció dels mitjans per aconseguir-la, sobretot en el sentit de la prevenció de malalties.



**«Diu que quan seré gran
un ofici hauré de fer.
Penso jo: què seré?»¹**

«Segons una antiga tradició, el teixir fou après de l'aranya, i els primers teixits no foren pas fets per vestir-se, sinó filats per fer paranyes, com fan aquells animalons, i xarxes per a pescar. La seva aplicació a la indumentària constitueix una derivació del seu ús primitiu i una fase en segon pla».²

A parvulari, a l'activitat manual del teixit també li podem veure la seva part social.

De fet, aquesta activitat que hauríem de practicar més del que no fem, conrea una sèrie d'aspectes fonamentals per al bon coneixement de l'alumne. Heus ací alguns dels més rellevants:

1. Conreu dels sentits a partir de les diferents textures i dels nombrosos colors que les guarneixen.
2. Conreu del pensament lògic, com és la realització d'un projecte. A vegades, una variació en la realització és ocasió d'un nou teixit, d'un resultat inesperat.
3. Conreu de conceptes matemàtics com el nombre, la quantitat. També ens aventuràrem a parlar de conceptes geomètrics com la perpendicularitat i la línia recta (com la trama i l'ordit).
4. Conreu de la llengua en el moment en què es permet d'exterioritzar verbalment el procés en curs de realització, les impressions subjectives, els errors i els encerts...
5. Conreu del ritme. Un teixit pot tenir el següent ritme: sota-sobre-sota-sobre. Un altre pot ser: dos per sobre-un per sota-dos per sobre-un per sota... Com que es tracta d'una realització plàstica, l'infant pot veure per ell mateix si ha perdut el ritme i intentar d'arreglar-lo altre cop ell sol o amb l'ajut de la mestra.
6. Conreu de la motricitat fina. L'acció de teixir necessita uns moviments precisos

que s'adquireixen a partir de fer treballar la mà i els dits, cosa que els dona agilitat.

7. Fa desenvolupar la creativitat de l'infant. El practicar l'acció de teixir pot crear nous ritmes i realitzacions diferents.³

Que l'infant coneixi la dimensió històrica i social del teixit depèn del mestre. En efecte, amb una bona documentació podem anar fent comentaris relatius a la importància del teixit a Catalunya. Sempre en el ben entès que ho farem al nivell adequat i sense la intenció de donar una lliçó magistral.⁴

El treball del teixit al parvulari el podem relacionar amb el temps i la nostra pròpia necessitat d'abrigar-nos o desabrigar-nos, segons l'època de l'any en què ens trobem.

Heus ací una petita mostra d'aquestes coses a tenir en compte a l'entorn d'aquest tema:

1. Aspecte sensorial:

1.1. Podem tenir en compte:

textura
color
formes de teixir (ganxet, mitja, teiler...)

1.2. Quant a la textura:

volum
pes
gruix
escalfor
dibuix

Tot això ho podem comprovar a partir dels vestits dels nens i nenes de la classe. Amb

3. A parvulari podeu teixir amb els materials següents:

1. Cintes de plàstic (de tots gruixos i mides), teixint-ho amb un marc gros, però amb un teixit de 20 cm com a màxim.
2. Cintes de niló.
3. Llanes gruixudes, cordills.
4. Paper higiènic (material que permet de fer un treball col·lectiu).
5. Tires de cartolina que fan de trama i l'ordit serà una cartolina sense acabar de tallar.
6. Tires de cartró combinades amb altres cintes o papers.
7. Tires de roba.
8. Tela metàl·lica teixida amb materials diversos.

1. Fragment de la cançó «Quan seré gran». Vegeu l'apartat Cançons en la bibliografia.

2. Vegeu el llibre de Joan AMADES, citat a la Bibliografia (pàg. 642).

4. Per a la documentació, vegeu la bibliografia.

les diverses peces (mitjons, calces, faldilles, pantalons, jerséis...) podem anar comparant el teixit, la forma, la grandària, tot això relacionat amb el seu ús i funció.

2. Aspecte social:

- 2.1. Anomenar i representar corporalment les diferents activitats que l'infant veu fer a casa a l'entorn de la roba: rentar, plegar, planxar, assecar, cosir, estripar, apedaçar...
- 2.2. Llistat d'oficis i establiments relacionats amb el teixit (anomenar-los i representar-los com en el cas precedent): sastreria, tintoreria, cases de teixits, bugaderia...; planxadora, modista, sastre, sastressa, sargidora, cosidora...

Caldrà, en tot moment, saber trobar el lligam entre el que s'ha fet a classe i el que passa de portes enfora de l'escola: al carrer, al barri, a la ciutat. Veiem diverses possibilitats que us anomenem a continuació:

1. El coneixement previ, per part de la mestra, de la feina que fan els pares i les mares dels alumnes, li servirà per parlar a classe d'alguns d'aquests oficis a fi de relacionar-los amb el ram del teixit o bé per diferenciar-los ben bé dels d'aquest ram.
2. Visita a una botiga de teixits i observació, per exemple, de les eines del venedor (metro i tisores).
3. Visita a un establiment relacionat amb el teixit (planxadora, tintoreria, per exemple) i fer-hi observacions concretes.
4. Demanar roba vella a casa i, abans de posar-la al racó de les disfresses, fer entre tots les adaptacions necessàries per fer-les a la nostra mida (mesurant, tallant, cosint...).
5. Visitar una fàbrica de teixits i anar-hi a veure'n una part que serveix per a una cosa força concreta i treballada anteriorment a classe amb la quitxalla (la nau del tenyit, per exemple).
6. Visitar el departament del vestit del Museu Etnològic de Barcelona.⁵

Totes les activitats aquí esmentades haurien d'anar acompanyades de dibuixos realitzats

pels nens i nenes a mesura que van fent descobertes i constatacions, i fotografies o gravats. Tot aquest material gràfic pot ser motiu per confeccionar un dossier, llibre o arxiu de contingut prou suggestiu i conegut pels nostres alumnes. Això constituirà un bon material per utilitzar a la classe i reforçarem així els aprenentatges adquirits a l'entorn de l'activitat manual del teixit.

«I catatxíc-catatxec!⁶
això s'ha acabat. Ja ho crec!»

Equip de Parvulari de Rosa Sensat
novembre 1979

BIBLIOGRAFIA

Contes

- ANDERSEN, Hans Christian: *El vestit nou de l'emperador*, Ed. La Galera, Barcelona 1974, Col. «Teatre, joc d'equip».
- CAMPS, Montserrat: *El vestit nou de l'emperador*, La Galera, Barcelona 1979, col. «Contes populars».

Cançons

- SOLER, J.: *Cançons per al poble d'infants*, Ed. Claret, Barcelona 1969, cançó «Quan seré gran», pàgs. 117-118.
- BUSQUÉ, M.: *Violet Sant Pere*, Publ. Abadia de Montserrat, Barcelona 1977. (Hi trobarem 13 cançons que fan referència a diversos oficis.)

Llibres

Folklore:

- AMADES, J.: *Folklore de Catalunya. Costums i creences*, Ed. Selecta, Barcelona 1969.

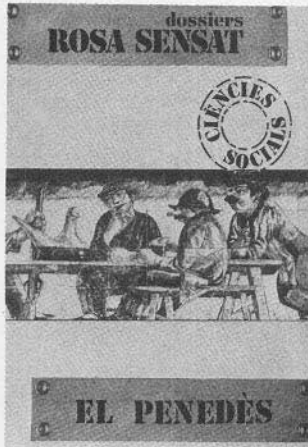
Història de Catalunya:

- DURAN I SANPERE, Agustí: *Barcelona i la seva història* (vol. 2), Ed. Curial, Barcelona 1973, pàgines 261 a 353 (sobre els oficis relacionats amb el teixit).
- FERRER, Antoni: *Compendi d'història de Catalunya*, Ed. Claret, Barcelona 1977, pàgs. 291-292 (sobre l'activitat industrial en el sector de la indústria tèxtil).

5. Situat al parc de Montjuïc.

6. Soroll que feien els telers antigament.

Pilar BENEJAM-Joaquim FARRÉ: **El Penedès i la vinya. Aproximació a l'estudi d'una comarca per a les escoles d'EGB.** Amb la col·laboració de Julià JOANQUET i Josep M. MASJUAN. Barcelona, 1979. Publicacions de Rosa Sensat. Col. Dossiers Ciències Socials.



Grup d'ensenyants de Sabadell: **Coneixements bàsics de la comarca del Vallès i la seva aplicació a l'escola.** Amb la col·laboració de la Caixa d'Estalvis de Sabadell. Barcelona, 1979. Publicacions de Rosa Sensat. Col. Dossiers de Ciències Socials.

L'aparició dins la col·lecció «Dossiers» de Rosa Sensat dels treballs sobre el Penedès i el Vallès constitueix una fita important, tant per a la renovació de l'ensenyament de les CCSS i 1a. i 2a. etapes d'EGB, com per a l'escola catalana en el seu conjunt, en el camí per acostar els nois i noies al coneixement i a la comprensió del seu medi geogràfic, històric i cultural, fets indispensables per a la seva futura integració i gestió de la societat i per a l'anàlisi de les relacions i interrelacions entre el seu propi medi i d'altres realitats.

obres es complementen. El Penedès té com a centre d'interès el conreu més important de la comarca —la vinya—, i en ell s'estudien, en diferents capítols, el clima i el relleu de la comarca; les característiques de la planta, el seu conreu, els tipus de raïm i els enemics de la vinya; el procés de transformació del raïm en vi i xampany i les tècniques emprades; l'evolució i la localització de la població i una aproximació al fet casteller; i les relacions socials en el procés de producció del raïm, és a dir, la propietat de la terra i el problema rabassaire. Cada lliçó consta d'uns breus continguts («aquest llibre no és un estudi complet i exhaustiu (...) és sobretot un llibre didàctic»), suficients i magistralment redactats i d'uns exercicis adequats al tema, molt variats i on es potencia el treball d'observació directa, el treball de camp.

Per la seva banda, el Grup d'ensenyants de Sabadell ofereix en la seva obra informació i recursos didàctics sobre cadascun dels elements que caracteritzen la comarca (elements geofísics, demogràfics, econòmics i culturals) tenint com a centre d'interès la mateixa comarca. El treball es divideix en dues parts; la primera conté la informació bàsica, dividida en 13 capítols, mentre que en els onze capítols de la segona s'expliquen els recursos didàctics, i els treballs (a realitzar). En alguns capítols, també, els objectius concrets i el material a utilitzar. Entre els treballs proposats es destaquen els d'observació directa. El treball, però, té alts i baixos quant a l'enfoc d'alguns temes, fruit probablement del gran nombre de persones que

Bibliografia

En definitiva, un pas endavant molt important, cara a aconseguir l'escola catalana, científica i lligada a la realitat per la qual tant hem lluitat. Efectivament, aquests són els objectius d'ambdues obres i és en aquest sentit que la seva projecció depassa el marc comarcal al qual es ceneixen els continguts. Per a Pilar Benejam i Joaquim Farré, l'objectiu del seu treball és el de «facilitar unes eines, suggerir maneres d'emprar-les i donar punts de reflexió (...) per iniciar els escolars a l'estudi d'una comarca», comarca que en el seu cas és el Penedès. Pel Grup d'ensenyants de Sabadell l'objectiu és semblant: que els nois aprenguin «aquelles coses que els són pròximes i concretes, per passar, després, a conceptes cada vegada més llunyans i abstractes». En els dos treballs els objectius s'aconsegueixen plenament. El planteig dels dos treballs és, però, metodològicament diferent, encara que analitzades conjuntament les dues

van intervenir en la seva elaboració (tretze), així com alguns buits difícils d'emplenar (per exemple, s'explica l'evolució històrica del poblament del Vallès, però no el seu tractament didàctic). En canvi, fa una aportació molt valuosa en incorporar el tema del tipisme (continguts i didàctica), que permet un acostament al passat, en tant i quant es recuperen tradicions en alguns casos ja del tot desaparegudes, i un treball pràctic molt engrescador i d'alt valor educatiu.

Ambdues obres contenen un abundant aparell estadístic, mapes —elaborats i per elaborar—, textos, gravats i fotografies que inicien, suggereixen, motiven o completen l'estudi de cada tema. També una abundant bibliografia que permet ampliar aquells aspectes que més interès despertin en el mestre o en els seus alumnes.

La importància dels dos dossiers no es troba, doncs, en el fet d'oferir-nos dos treballs d'investigació sobre dues comarques, de la qual cosa són conscients els autors, sinó uns materials reelaborats i pensats per als alumnes dels darrers cursos de la 1a. etapa i per als de la segona, de les escoles del Vallès i del Penedès o d'aquelles escoles d'altres comarques que vulguin utilitzar aquest treball, i, sobretot, unes alternatives metodològiques i didàctiques utilitzables per qualsevol mestre de qualsevol comarca (previ, és clar, a un treball de recerca i informació) que garanteixin un treball escolar ric i actiu, científic, motivador i gens monòton, i plenament satisfactori tant per al mestre com per als alumnes.

Joan PAGÈS BLANCH

ESCOLA EN CATALÀ

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

COL·LECCIONS



COL·LECCIÓ "QUE CAL SABER"

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.** García Pleyan 120
8. **Barcelona pam a pam.** Cirici ... 400
9. **Ecologia d'avui.** Terradas 120
10. **L'educació permanent, avui.**
Lengrand 120
11. **On va l'educació.** Piaget 120
12. **L'educació matemàtica, avui.**
Santaló..... 120
13. **El bosc i la ciutat.** Miquel Monge 200
14. **Sociologia d'avui.** Briongos
Hernández / Mercadé 200

COL·LECCIÓ GEGANT "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



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

UNA POSSIBILITAT DE SOCIALITZACIÓ DE LES JOGUINES. ALGUNES EXPERIÈNCIES ALEMANYES

La ludoteca és la fórmula homologada arreu dels països de mercat lliure per afavorir el joc infantil —mitjançant el préstec de bones joguines i materials lúdics—, l'oferiment d'espais tancats de joc i la possibilitat tant de companys de joc com d'adults preparats que puguin orientar en matèria de joc i de joguina els nens i els seus pares.

La ludoteca és un lloc on el nen pot obtenir joguines en règim de préstec i on pot jugar amb la joguina i comptar amb l'ajuda d'un ludotecari o animador infantil.

Les ludoteques infantils són institucions recreativo-culturals especialment pensades per als nens i adolescents. Tenen com a primera tasca el desenvolupament de la personalitat del nen, principalment per mitjà del joc i la joguina. Per això possibiliten, afavoreixen i estimulen el joc infantil amb l'oferiment als nens tant dels elements materials necessaris —joguines, material lúdic i espai de jocs tancats i oberts— com les orientacions i companyia que necessiten per jugar.

Aquestes institucions sòcio-culturals les trobem avui en fase més o menys avançada de realització i coordinació a la majoria dels països d'Europa. També n'hi ha als EE.UU., Canadà, Austràlia i Nova Zelanda.

Han nascut gairebé sempre sota la iniciativa d'un grup de persones entusiastes que els han donat un segell propi i un marc diferent segons les necessitats i possibilitats del país i del lloc concret.

Avui voldríem donar a conèixer alguns exemples de l'experiència alemanya, perquè dintre les que coneixem és una de les que ens sembla més escaient quant a l'aprofitament de recursos existents i presenta moltes idees pràctiques que creiem que podrien servir de nord a les ludoteques catalanes.

A Alemanya, la primera ludoteca va ser creada a Quickborn per un grup de joves que treballaren desinteressadament en el projec-

te. Fundada el 1970, va trobar un local gratuït als soterranis d'una escola elemental.

El préstec de joguines és gratuït. Els nens poden jugar allí i demanar les explicacions que desitgin als animadors. També poden demanar prestada la joguina. Hi ha cotització voluntària dels socis, però no cal ser-ho obligatòriament per demanar prestades les joguines.

El 1974 havien visitat la ludoteca 10.000 persones (800 adults) i s'havien prestat 4.318 joguines. La col·lecció compta amb 3.000 joguines. En aquest moment hi havia tres mares de família com a monitores vigilants sense cobrar i dues persones que orienten els nens i pares cobrant.

Dins d'aquesta institució s'ofereixen diferents activitats, com per exemple:

- a) Dilluns, pintura i modelatge
- b) Dimarts, teatre i titelles
- c) Dimecres, jocs de societat
- d) Dijous, bricolage
- e) Divendres, cuina per a nens i nenes.

També s'hi organitzen per exemple:

- a) «Cursos de trens» (quatre divendres, de 18 a 20 h.) per obtenir un «permís de trens». S'ensenya a manejar amb competència les instal·lacions ferroviàries elèctriques.
- b) «Cursos de circuit» (dos divendres, de 18 a 20 h.) per a l'adquisició d'un «permís de conduir».
- e) «Cursos de Fischertechnik»: Introducció a la tècnica de la construcció per a la realització de models.

Des de 1974, la ludoteca de Quickborn ha estat reconeguda d'utilitat pública i rep subsidis oficials de la ciutat. Se l'ha reconegut com a model de treball públic de la joventut.

Compta amb 5.000 joguines. Jocs didàctics, tècnics, d'habilitat, de societat per a nens i adults, jocs de construcció i experimentació. Al principi, la pèrdua anual va ser d'un 20 %. Actualment s'ha reduït a un 1 %. No hi ha cap col·laborador que sigui remunerat. Les dones que van a treballar-hi regularment són mares de família.

Aquesta ludoteca ha servit de model a unes 10, aproximadament, que hi ha actualment a la regió.

A Tarp (4.500 habitants) es va obrir la ludoteca el 10 de novembre de 1973, als locals de la biblioteca escolar. Totes les activitats són gratuïtes i els animadors treballen sense cobrar i organitzen sessions de bricolage, pintura, i ensenyament del codi de circulació al pati de l'escola. Per als adolescents s'organitzen audicions musicals, concursos de dibuix i una festa d'estiu amb jocs exteriors.

El 1974 es varen comptabilitzar 2.825 usuaris i s'havien prestat 5.260 joguines.

Al 1977 es va demanar una plaça de ludotecari a mitja jornada. Es sol·licitava un assistent social o un pedagog.

La col·laboració entre la ludoteca, la biblioteca i l'escola és enriquidora. Les bibliotecàries afirmen que el nombre de lectors augmenta. Els animadors de la ludoteca saben que ara es juga més en les famílies de Tarp, amb el consegüent increment de comunicació i relacions dels membres que això implica.

A aquesta ludoteca els nens poden fer tot el que vulguin mentre no molestin ningú.

La Spieliothek mòbil del cercle de Pinneberg és una experiència única a Alemanya. Consisteix en el préstec itinerant de les joguines a càrrec d'animadors voluntaris i amb la finalitat d'oferir-les als nens i adults del camp que tenen menys distraccions. La ludoteca itinerant presta gratuïtament joguines escaients a l'edat. És un lloc d'assaig per facilitar la compra de les joguines, un lloc de contacte entre adults i nens on es poden oferir joguines ja no utilitzades.

El ludobús va cada 15 dies als pobles i s'hi atura una hora i mitja. Es poden assajar les joguines i escollir gratis la que es vulgui per a portar-la a casa. El primer any va visitar vuit pobles a manera d'assaig i per a donar-se a conèixer. El 1976, els pobles havien de decidir si encara volien la visita del ludobús, però ara han pagat una petita quantitat per

poble en funció del nombre de nens que hi ha. En dos anys la ludoteca va reunir unes 1.500 joguines.

Per a l'organització de la ludoteca itinerant hi ha un comitè compost per cinc membres directius, un grup que escull les joguines, prova les mostres rebudes, fa estadístiques, propostes de compra i treballa per obtenir bons preus. Hi ha un altre grup de reparació que ha ideat diverses tècniques de protecció perquè les joguines durin el major temps possible.

El 15 d'octubre de 1976, l'associació de la ludoteca mòbil va ser reconeguda com institució vàlida per prestar el servei civil. Un jove del servei civil s'encarrega de conduir i mantenir la camioneta, carregar i descarregar les joguines, desinfecció, control i reparació de les joguines. És l'única persona que rep un salari.

A poc a poc, però, s'ha demanat i obtingut la col·laboració dels pobles per posar a disposició un local (normalment l'escola o el dels bombers). Els animadors locals tenen una assemblea anual en la qual reben un reglament i són els encarregats de recordar als nens el pas del ludobús. Els responsables arriben al lloc un quart d'hora abans per preparar el local. Quan el ludobús arriba, es descarrega la catifa sobre la qual poden jugar els nens. Porten les joguines en quatre classes de contenidors. En un van les joguines que no es presten, però amb les quals es pot jugar allí (trens elèctrics, mosaics...). Al segon, jocs de societat que cal aprendre allí. En tercer, les joguines que es presten. En el quart, joguines que s'han de desinfectar, controlar o completar-se.

Els animadors locals s'encarreguen del fitxer. El fitxer blanc de les joguines viatja amb la camioneta, mentre que el fitxer de color dels nens es queda al poble. En un llibre-diari s'annoten les joguines sortides i la quantitat de diners.

L'èxit d'aquest sistema és tal que hi ha una llista de pobles esperant ser visitats per la ludoteca. Una altra ludoteca itinerant serà oberta a Schleswig-Holstein.

L'èxit de la ludoteca ha d'atribuir-se a la perfecta organització, al respecte i compliment de les normes i al personal que treballa voluntàriament una mitjana de 35 hores mensuals en aquest ludobús.

Des de 1974, la Spielothek Pinneberg presta 500 jocs de societat diferents a nens, joves i adults. S'obre tres vegades la setmana dues vegades i amb una duració de 90 minuts per als nens i joves, i una vegada, amb una duració de 45 minuts, per als adults. El local ha estat posat gratuïtament a disposició de la ludoteca per la ciutat.

Les sis animadores —de les quals quatre són pedagogues— treballen assegurant el seu servei en equips de dues.

Una vegada el mes s'organitza una vetllada de jocs, oberta als adults. Es fa a un barri diferent cada vegada. Els representants de la vida pública participen amb ells com a invitats d'honor. Aquesta idea ha estat aprofitada per altres ludoteques alemanyes. Actualment, tracta d'agermanar-se (unir-se en «jumelatge») amb una ludoteca estrangera.

A Landau, la iniciativa va partir d'un professor i una mare de família. La ciutat va posar a la seva disposició els locals de la biblioteca i la van sostenir econòmicament els pares.

El préstec és gratuït i pot fer-se per un màxim de tres setmanes. La col·lecció comprèn joguines de construcció de societat i educatives. Les titelles tenen força acceptació.

Cada dimecres rep aproximadament 100 nens. Instructors i pares formats pedagògicament s'encarreguen de donar consells als pares i de vigilar les joguines.

En aquest cas, els deterioraments són elevadíssims (d'un 60 %). Malgrat això, els promotors volen instal·lar a Landau una xarxa de ludoteques.

A Neumünster, una associació sense finalitats lucratives va fundar-se el 1974 per crear una ludoteca. La ciutat va posar a la seva disposició un local de 80 m² i 13.000 DM inicials. Un grup de voluntaris la van pintar i decorar transformant l'antiga cuina de l'escola en un lloc agradable. La societat de gas Hambourg va oferir material i els fabricants de joguines varen oferir joguines i material de joc per un valor de 3.000 DM.

Divuit animadors varen voler, abans de començar el seu treball, seguir uns cursos de sis mesos sota la direcció d'un psicòleg i un pedagog per poder comprendre millor les reaccions dels nens.

El novembre de 1975, la ludoteca va obrir les seves portes com a sala de joc.

El 1976 va començar a funcionar el préstec de joguines. La ludoteca s'obre tots els dies de 15.30 a 17 h. Cada nen pot emportar-se una joguina durant 14 dies sense pagar res.

A Alemanya es va crear el 1974 l'Associació de Ludoteques Alemanyes (BSD, Bundesverband Deutscher Spielotheken), perquè la ludoteca de Quickborn no podia atendre totes les peticions d'informació que rebia. Té com a missió editar els estatuts generals de les ludoteques, ajudar les noves ludoteques i aconsellar-les sobre la seva instal·lació, financiació i elecció de joguines. Reparteix objectes donats (taules, prestatges...).

Assegura la coordinació i impedeix la comercialització de les ludoteques. Organitza seminaris d'informació per a persones interessades i futurs fundadors i permet intercanvis d'experiències entre ludoteques en exercici. Representa totes les ludoteques afiliades en les organitzacions de fabricants, instituts d'investigació, ministeris, a les associacions alemanyes i estrangeres.

Experiències de préstec de joguines a les biblioteques públiques

Les bibliotecàries alemanyes van decidir prestar joguines al seu públic i aconsellar les compres, convençudes que la joguina és una eina de desenvolupament de la persona igual que d'altres. Presa aquesta decisió, pensaven al mateix temps atraure a les biblioteques persones que abans no hi anaven.

El març de 1971, les biblioteques de Munic oferien alguns exemplars de joguines didàctiques per respondre les peticions dels professors.

Al desembre de 1971, la biblioteca de Bergisch-Gladbach, en col·laboració amb l'escola secundària, va obrir una sala de joguines a fi que els pares i els nens tinguessin la possibilitat de provar-los. La idea de la Dra. Ursula Hassalblat era crear un lloc en el qual s'aconsellés sobre les joguines escolars i educatives. Tots els fabricants varen col·laborar en aquesta idea i oferiren joguines. 200 joguines pre-escolars es varen posar a disposició dels habitants de Bergisch-Gladbach. En dos mesos varen anar a consultar prop de 2.000 pares.

Els responsables s'han plantejat la convenièn-

cia d'ampliar el camp de les joguines didàctiques i introduir joguines divertides i jocs de societat per a joves i adults. En realitat tenen el mateix valor de distracció que moltes novel·les i contribueixen dintre de la família o amb els amics a augmentar el grau de comunicació.

A fi de no sobrecarregar el treball de les bibliotecàries es va decidir no fer un control de les joguines. És el mateix usuari el que deu assegurar-se que la joguina és completa abans de sortir de casa seva. Els resultats d'aquesta mesura a Düren són bons.

Les biblioteques de la regió de Colònia comencen a interessar-se pel préstec de joguines des de 1972. A Gimborn-Berghausen (1.675 habitants) i a Hilsenbuch (2.064 habitants), les biblioteques organitzen jocs per als nens. En aquesta darrera localitat el servei de préstec de joguines s'organitza en col·laboració amb l'escola.

El 15 de maig de 1972 s'obrí el préstec de joguines en la biblioteca de Münster. La biblioteca demanà ajuda als fabricants de joguines, els quals les cediren gratuïtament a canvi de rebre'n informes. El servei de préstec va començar amb 150 joguines de les quals 90 eren puzzles per a majors de 13 anys. Era poca cosa per a una ciutat com Münster. Continuament calia dir que eren prestats i va ser la primera vegada en la història de les biblioteques que un periodista va anar a fotografiar els prestatges buits.

Cada joc de societat es presta 12 vegades l'any. Hi ha pocs deterioraments. Una enquesta demostra que una joguina es torna inutilitzable després d'uns 50 préstecs. Amb la resta de les joguines incompletes s'organitza una reserva de jocs.

Per a les pèrdues o reparacions se segueix la mateixa normativa que per als llibres. Si la joguina ja no pot utilitzar-se més, haurà de pagar-la i es quedarà la vella.

El febrer de 1973, disset representants de biblioteques varen estudiar el paper que el joc tenia a les biblioteques. Va'n arribar a la conclusió que una de les missions de la biblioteca era proporcionar mitjans de distracció per al temps lliure. Per altra banda van veure que el préstec de joguines didàctiques acomplia una funció social, puix que afavoria la igualtat de possibilitats i una funció de formació, ja que facilitaven informació

que no es dona als magatzems de joguines. Altres especialistes van quedar encarregats d'estudiar el mercat de les joguines: els uns el joc didàctic i pre-escolar, i els altres el joc de nens i els jocs d'adults. Es van establir sis criteris per jutjar l'elecció de joguines:

1. El tipus de joc (duració)
2. La classe d'edat
3. Nombre de participants
4. Qualitat dels materials
5. Claredat en la manera d'utilitzar-les
6. Interès del joc i valor moral.

Malgrat això, les bibliotecàries alemanyes desitgen més informació sobre pàgines i jocs.

A Alemanya existeixen revistes especialitzades i alguns fullets que fan la crítica de les joguines i en donen informació seriosa.

Aquestes experiències alemanyes ens poden fer reflexionar sobre la conveniència i necessitat d'enriquir les nostres biblioteques infantils amb bones joguines. Creiem que en el cas de Catalunya pot ser una mesura que faci que molts nens i pares trepitgin per primera vegada les biblioteques. La joguina sol·licitada en préstec pot, aprofitant tot una estructura existent de biblioteques i per tant amb un cost mínim, assolir objectius socials. Permetria als nens d'obtenir joguines que d'altra manera no podrien tenir per raons econòmiques. Pot assolir també unes funcions comunitàries, puix que és jugant en grup com s'aprèn a respectar, a ajudar i a rebre ajuda. En aquests centres tindran la possibilitat d'escollir indistintament una joguina o un llibre que hauran de respectar perquè els altres nens la puguin trobar després en bon estat.

Si les nostres biblioteques obren les portes a les joguines i hi col·laboren tant els educadors com els bibliotecaris i els pares, pensem que, també i precisament a través de les joguines i dels llibres, els nostres nens podran arribar a una educació de la manera d'usar-los. Gaudiran, pel que fa als objectes i al compliment de normes, de tot tipus de béns comunitàries en un aprenentatge del compartiment del bé comú, de la responsabilitat i del respecte als altres. Tant de bo que aprofitem l'experiència alemanya!

EL GRUP-CLASSE

Per un model d'interpretació i acció

La realitat que ha de tenir en compte el mestre en la seva actuació habitual és molt complexa. Una situació educativa és la resultant d'un conjunt de variables interrelacionades i interactuants de diferent intensitat i importància en cada cas concret. Sens dubte, en aquest fet resideix una de les raons que ens poden explicar el progrés lent de la pedagogia com a ciència, i, també, la dificultat d'arribar al convenciment que l'acció pedagògica que s'aplica en un moment determinat és la més adequada.

Intentar de precisar quines són les variables —i la seva interacció— en una situació donada, pot conduir a l'elaboració més acurada de l'estratègia a seguir. La descripció de la realitat en termes de variables i interaccions, que permet la generalització a situacions paral·leles, és el que s'anomena model. Disposar d'un model d'interpretació fa possible una anàlisi de la situació educativa concreta a la qual hem de donar resposta. A la pràctica, el model ens diu què cal tenir en compte, i ens fa concloure amb garanties d'haver considerat el problema en conjunt.

El grup-classe és una realitat complexa que genera situacions a través de les quals s'ha d'anar canalitzant l'acció educativa. Saber quins són els elements base, les interaccions significatives, i les possibles línies d'actuació, representa per al mestre la possibilitat de saber com interpretar les diverses situacions quotidianes dins d'un continu coherent. A partir de l'anàlisi, el procés d'acció i de regulació propi del mestre i del grup-classe s'inscriu també en un marc definit i precís que permet una visió de conjunt i una ava-

luació a partir d'unes coordenades suficientment conegudes.

Oferir el disseny d'un model d'interpretació i acció del grup-classe* és el que pretén aquest article. No es tracta d'un model perfectament acabat, però sí suficientment comprensiu de l'àmplia gamma de situacions que el mestre ha d'afrontar en la seva tasca quotidiana. Una interpretació, d'altra banda, del grup-classe que el concep com un conjunt i intenta d'actualitzar al màxim totes les potencialitats educatives que té.

Grup-classe i societat

Dues consideracions ens han de permetre de valorar la importància del grup-classe.

1. La societat disposa del seu aparell educatiu. Teòricament, l'Administració, a partir de les expectatives socials, dels grups dominants, del nivell cultural assolit, de les tècniques pedagògiques i de les necessitats del món del treball, planifica les orientacions, continguts i nivells que considera convenients per als diferents estadis educatius dels futurs membres adults que s'han d'incorporar a la societat. I, dins d'aquest aparell educatiu resultant, el moment on tot s'ha de fer realitat és l'aula. Els diferents grups de nois i noies amb el professor o professors corresponents són els que realitzaran o no les directius establertes.

* El model és la resultant del treball i la reflexió de diferents persones, en diferents moments i situacions.

Tot el que podem anomenar circuit social de l'educació té un punt de contacte primordial en les sessions que tenen lloc a l'aula dia rera dia. Ací és on les orientacions es porten a terme o es contradueixen, on els alumnes adquireixen uns estris o uns altres, on l'educador imprimeix una tendència o una altra. Ací és on les grans finalitats tenen el seu acompliment o són substituïdes per altres que no tenen res a veure amb el projecte social global.

Una Llei General d'Educació, o una renovació pedagògica, que no posa els mitjans perquè els mestres que l'han d'executar a nivell concret en facin una traducció adequada a l'aula, és una llei, o una renovació, condemnada al fracàs.

2. La condició de punt de contacte primordial que hem atribuït a l'aula pel que fa a l'aparell educatiu la podem fer extensiva a l'àmbit d'influències socials de tota mena. L'aula, amb més precisió, el grup-classe, és una cruïlla d'influències procedents dels individus que el formen —alumnes i mestre/s—, de l'ambient proper i més general en el qual es desenvolupa el grup-classe.

Aquesta és una premissa important que cal no oblidar en cap moment en les consideracions sobre el model que anirem fent. És un «input» al qual farem referència en diferents moments, sense tornar a insistir novament en la seva importància.

Individu-grup

En parlar de grup-classe, en lloc de classe, volem subratllar el fet, importantíssim, que es tracta d'un grup i no d'una munió d'individus aïllats. La dimensió grupal —la grupalitat— aporta una nova sèrie de realitats que no troben plenament la seva explicació en la forma de ser de cada individu considerat per separat.

El grup-classe és una realitat en ella mateixa que ultrapassa el plantejament de l'educació com una relació entre professor i alumne. Hi ha una dinàmica, unes interaccions entre els elements que formen el grup-classe que influeixen fortament en l'actuació —i en la formació i desenvolupament— de tots els alumnes, tant des d'un punt de vista personal com acadèmic. Hi ha conflicte de valors, relacions afectives, de prestigi, d'autoritat, i, com a con-

seqüència, inhibicions, condicionaments enfront de l'aprenentatge que no poden ésser explicades totalment a partir de cada individu, tot i que tenen un dels seus orígens en les característiques individuals (edat, procedència, personalitat, preparació...). Hi ha una grupalitat, fruit de la convivència i de la interacció, que afegeix a la problemàtica individual la dimensió social del fet educatiu.

L'aprofundiment en allò que vol dir que la classe és un grup és el que ha de representar un canvi fonamental en l'òptica educativa. Avui no s'està preparat adequadament per a l'educació a l'aula, si no es té cura dels fenòmens que es produeixen en el grup.

Quan parlem de grup no ens referim exclusivament als alumnes. Pensem que el mestre —sigui quin sigui el grau d'implicació personal— forma part del grup-classe, ja que la seva sola presència comporta una inserció en la dinàmica que es produeix a l'aula.

Després d'aquestes consideracions, ja podem assenyalar una de les primeres components del model. *Les situacions de l'aula tenen sempre una doble dimensió, la individual i la social o grupal.* Els individus de la classe són l'objecte de l'acció educativa, però la possibilitat d'incidir sobre el seu progrés passa pels processos de grup. L'acció educativa, per tant, s'ha de produir atenent la perspectiva individual i la de grup, donat que ambdues dimensions cavalquen en qualsevol situació del grup-classe.

Generalitzant, podem dir que el fet que l'individu tingui una dimensió social i es formi en interacció amb els altres, ens obliga a afirmar que tota educació que no incorpori la dialèctica individu-grup és necessàriament fragmentària i incompleta, i, per tant, no és una resposta educativa adequada.

Dinamismes bàsics del grup-classe

Un conjunt d'elements incideixen i interaccionen en l'àmbit del grup-classe. La coincidència fa que es produeixin un determinat tipus de relacions que són les que caracteritzen la vida de tot grup-classe. A partir d'unes coordenades genèriques, d'unes funcions, la vida del grup durant el curs fa que aquest s'individualitzi i esdevingui diferent de qualsevol altre grup-classe.

Una primera esquematització, que ens ajudarà a tenir una visió de conjunt, és la següent:

1. Hi ha unes realitats bàsiques, que són com el punt de partida, sobre les quals s'inscriuen els dinamismes bàsics:
 - 1.1. Un conjunt d'individus —alumnes i mestres.
 - 1.2. Una feina per fer durant un curs concret.
 - 1.3. Un entorn proper: l'espai aula; i un de més ampli, el centre.
2. Hi ha unes funcions —constituents dels dinamismes bàsics— que són les que van constituint la vida del grup. Considerem que les següents són les fonamentals i comprensives de tota la problemàtica:
 - 2.1. *Afectivitat*. Relacions d'acceptació i rebuig entre els membres del grup.
 - 2.2. *Autoritat*. Relacions de jerarquització, que d'alguna forma defineixen graons d'intervenció en ordre a prendre decisions o decantar les opinions.
 - 2.3. *Valors*. Interacció i consolidació del que els membres del grup o el grup majoritàriament accepta com positiu o rebutjable.
 - 2.4. *Treball*. Feina que s'ha de realitzar; condicions, adequació...
 - 2.5. *Organització-estructura*. Formes segons les quals es produeixen les diferents actuacions

Les tractarem amb més detall.

El curs en qüestió és constituït per uns individus —amb uns trets personals propis, amb unes actituds més o menys positives, amb unes aspiracions...—, que tenen una edat determinada, i una procedència social concreta. Sobre aquesta realitat, s'inscriu el projecte educatiu. El grup-classe pertany a un nivell educatiu i això fa que hi hagi uns objectius a assolir. D'alguna forma hi ha un projecte per al grup-classe. Pot ser, simplement, un projecte calcat del que subministra l'administració —llibres aprovats pel ministeri...— o un projecte elaborat i pensat per un equip de mestres a partir de les orientacions generals.

Una primera concreció del projecte quedarà reflectida en una certa forma d'organització que d'alguna forma definirà les regles del joc. L'organització pot ser coherent o no amb el

projecte. En tot cas, sempre exerceix la seva influència. Tant el projecte com l'organització arribaran al grup-classe a través del mestre/s, que, d'altra banda, cal no oblidar que és un individu més del grup, amb els seus trets personals propis, actituds, aspiracions... i amb el seu paper de mestre i adult.

En aquest context —per ell mateix ja diferenciador— és on es produeixen els dinamismes bàsics. Aquests dinamismes, que són elements-força que apareixen a partir de l'existència en grup, són fruit de la interacció de les cinc funcions.

Afectivitat

En tot grup hi ha uns vincles entre els membres, que tenen el seu origen en l'afectivitat. Hi ha unes relacions que representen aprofitament i acceptació, o distanciament i rebuig. Això acaba constituint una estructura o una forma específica d'agrupament dels membres del grup que dóna lloc a l'existència de petits subgrups.

Hom necessita una dosi d'afectivitat, necessita moure's en un ambient mínimament segur per a poder-se produir amb espontaneïtat. Les relacions afectives negatives fan que els individus estiguin més pendents de la problemàtica de la seva acceptació que no pas de la tasca concreta que s'ha de portar a terme.

Cal no oblidar que la problemàtica afectiva matisa tota la vida de la persona. Facilitar intercanvis on la persona de cadascú és valorada i acceptada enriqueix la vida del grup i de cada individu. Per un costat, una situació afectiva de signe positiu comporta un increment del camp energètic dels membres del grup, una major possibilitat de canalització de les forces cap a una consecució creadora dels objectius. Per l'altra, ajuda a reduir les angoixes que poden generar les vivències en el marc del grup.

Autoritat, Influència

En tot grup hi ha elements que tenen una autoritat sobre els altres —institucionalment, per prestigi o per l'exercici real del poder en el cas del mestre/s, o per l'existència d'una qualitat o habilitat en el cas d'un alumne o subgruo.

Incideix fortament en el procés del grup-classe, ja sigui potenciant el seu desenvolupament, ja provocant situacions que dificulten l'organització de la feina i l'enfrontament al projecte educatiu i a l'acció del mestre/s. L'autoritat del mestre/s, respectant alhora les individualitats i posant-se al servei de l'autonomia que els diferents elements del grup-classe han d'anar adquirint progressivament, i donant ocasió per a la participació del grup-classe en la responsabilització del seu propi progrés, ha de comportar un desenvolupament favorable.

Valors

A partir de la interacció amb l'entorn i de la pròpia dinàmica, tot grup defineix un camp de valors. Pot ser coherent i unitari —la qual cosa comporta un cert model de grup i de membre del grup— o representar diferents models i, per tant, ser expressió del conflicte de diferents valors dominants.

Els valors defineixen allò que és acceptat com a bo i convenient, i el que és rebutjable i negatiu. El camp de valors dóna lloc a una normativa, en ajut de la qual s'estableix un sistema de sancions i de premis o, simplement, compensacions. La normativa i el sistema poden ser portats a la pràctica d'una forma rígida o flexible. En tot cas, tant els valors com la normativa, exerceixen sobre els membres allò que s'anomena «pressió de conformitat», que pesa sobre les diferents individualitats.

En la mesura en què el camp de valors sigui expressió de les necessitats dels membres del grup, la pressió de conformitat potenciarà les situacions dels diferents membres i els orientarà vers la creativitat. Si són fruit de la imposició arbitrària portaran a l'oposició i la recerca de mecanismes compensatoris i formes d'engany per superar l'ambient advers. En la mesura en què el grup-classe sigui reflex de la situació pluralista de la societat, l'existència de diferents camps de valors anirà en augment.

El possible conflicte de valors, freqüent d'altra banda, no comporta necessàriament una situació negativa, sempre que els mecanismes de superació siguin àgils, perquè el conflicte —el que sorgeix, no el provocat—, es veu com una oportunitat de valor educatiu.

Treball

El grup-classe té una tasca per realitzar, definida a través del binomi projecte educatiu-interessos i necessitats del grup-classe. El projecte educatiu esdevé un veritable projecte del grup-classe en la mesura en què respon a les necessitats d'aquest i que, d'una forma més o menys conscient, és assumit i es tradueix en actuació pràctica.

La possibilitat de donar una resposta positiva al treball que s'ha de realitzar, i de veure i experimentar el progrés aconseguit amb l'esforç, és un element fonamental per a un grup que té al final del període escolar anual una valoració d'abast molt ampli i de conseqüències importants (haver treballat o no, passar o repetir, provocar satisfacció o enuig...).

Donat que la major part del temps del grup-classe s'omple amb el treball per realitzar, la inadequació del treball a les possibilitats del grup-classe té fondes repercussions sobre la vida col·lectiva. Massa sovint trobaríem la causa de les indisciplines de què es parla entre els mestres en el desajustament en aquest camp.

Organització-estructura

Un conjunt de persones en convivència, amb un projecte i una feina per fer, durant un temps delimitat i en un espai habitual, generen la necessitat d'enquadrar les accions que es realitzen per esdevenir resolutius i eficaços, per canalitzar els intercanvis, per manifestar necessitats i prendre decisions.

La vida habitual en un marc comunitari genera sempre unes certes formes d'actuació que a poc a poc van esdevenint habituals també, clarifiquen el marc d'actuació possible i signifiquen un marge de seguretat per als membres del grup-classe.

L'enquadrament de les relacions ocupa un paper important en el moment en què es pretén que els dinatismes bàsics es vagin desenvolupant i es regulin de cara al bon funcionament del grup-classe.

En relació a l'acció d'aquests dinatismes bàsics cal tenir present:

- a) Es produeix amb independència del fet que els membres del grup en siguin o no

conscients. La vida del grup va fent el seu curs tant si es potencien les funcions, com si s'ignoren o s'intenta d'impendir-ne el funcionament.

- b) L'acció de cada funció és fortament lligada a la de les restants. Qualsevol situació del grup-classe és la resultant de la incidència de les cinc funcions. L'acció educativa que hem d'aplicar sobre una situació donada, ha de passar per l'anàlisi i ponderació del pes de cada una de les funcions; el procés de regulació s'ha de fer tenint present sobre quina o quines cal incidir d'una forma més important.
- c) La dialèctica de les funcions es mou en una coordenada temporal que cal no oblidar. Hi ha una història del grup-classe, més o menys llarga i definida, que d'alguna forma prefigura el present i el futur. Cal no oblidar que, en la mesura que és explícita, hom pot reorientar pedagògicament la seva influència.

Tenim, per tant, un nou component del model: els dinamismes bàsics que giren a l'entorn de cinc funcions: afectivitat, autoritat-influència, valors, treball, organització-estructura.

Grup-classe i bon funcionament

El funcionament adequat del grup-classe el podem expressar mitjançant dos resultats o «outputs»:

La promoció i satisfacció dels membres del grup

Els membres del grup experimenten una promoció en la mesura que accedeixen a un progrés personal i cultural al llarg del procés (habilitats, consciència personal, domini de l'entorn...).

Els membres del grup han d'experimentar la satisfacció d'haver acomplert uns objectius, d'haver realitzat un esforç eficaç. Han d'experimentar una certa felicitat, qualitativament més plena.

Cal remarcar que en parlar dels membres del grup-classe s'ha de tenir present que el mestre/s no ha de ser excepció. Si el mestre no es promoció, ni experimenta satisfacció, s'hipoteca, i acabarà influint negativament.

L'eficàcia i rendiment en la feina

El grup-classe és un grup de treball. El conjunt d'elements del grup-classe es troben units per a realitzar un conjunt de tasques que donen com a resultat l'acompliment d'uns objectius definits amb més o menys claredat. L'eficàcia en aquest domini és també un indicador de la bona marxa de la gestió del grup-classe.

La interconnexió entre els dos «outputs» és forta, i la podem percebre clarament si pensem en la realitat del grup-classe.

Tenim dos nous elements del model: promoció i satisfacció dels membres del grup-classe, i eficàcia en la feina.

Grup-classe i acció pedagògica

Fins al moment present hem explicitat preferentment els components del model que es refereixen a la interpretació del grup-classe.

Les dimensions que segueixen ens parlen més de l'acció o dels canals d'actuació de què disposa el mestre i el grup-classe per incidir en els components assenyalats.

Trobem tres operacions: comunicació, ensenyament-aprenentatge i organització del grup-classe, i un marc general d'acció que es concreta en el projecte i la regulació o Feed-Back.¹

El conjunt d'operacions i el marc d'acció recobreixen els components del model d'interpretació que s'ha desenvolupat en les consideracions anteriors. És a dir, els diferents aspectes de l'acció, entre tots, tenen repercussions i influència sobre tots els components del model d'interpretació. A partir de l'actuació en l'àmbit que tot seguit explicitem, tant el/s mestre/s, com el grup-classe, incideixen sobre tots els elements que cal tenir presents en afrontar una situació en el marc de l'aula.

1. Des d'un punt de vista teòric, el marc general és el que dóna coherència i plenitud de sentit a l'acció del mestre.

Comunicació

La comunicació és l'intercanvi personal de missatges de tots tipus que es produeix entre els elements del grup-classe.

Consisteix en la circulació d'informacions sobre coneixements, sentiments, aspiracions, vivències, referides a la vida individual i a la vida de grup.

L'ésser humà es desenvolupa i es constitueix mitjançant la comunicació. El grup arriba a poder considerar-se com a tal per la comunicació. La comunicació permet d'establir una certa comunitat, que fa que els membres passin del jo al nosaltres i que és signe d'haver establert una grupalitat.

El grup-classe —i el/s mestre/s—² obté, a través de la comunicació, la informació necessària sobre la pròpia vida i progrés, cosa que li ha de permetre d'orientar l'actuació de forma que es vagin superant els conflictes i es trobi el funcionament adequat en ordre a l'acompliment dels objectius.

2. Aquesta alternància, que es va repetint, intenta cridar l'atenció sobre el paper ineludible del mestre, que hauria de portar a l'acció del grup.

Ensenyament-aprenentatge

Els individus són a la classe per assolir aprenentatges que els han de portar a un major coneixement de la realitat i del conjunt cultural de la societat en què han de viure. No es tracta tan sols de continguts, sinó d'habilitats i tècniques de treball que cal dominar i dels valors que s'aniran configurant i consolidant amb l'exercici quotidià.

El grup —el/s mestre/s— ha d'anar regulant aquesta operació per tal d'aconseguir que la correlació entre forma de treball, esforç i resultats, sigui el més alta possible.

La participació en el procés, i el coneixement dels passos que es van donant, esperonen per a nous esforços i noves recerques.

El fracàs i la incertitud en els resultats, desvia l'atenció i fa caure en el desànim.

Organització del grup-classe

Tot conjunt de persones que han de realitzar unes tasques generen uns mecanismes que

regulen l'acció que s'ha de portar a terme.

El grup-classe necessita una organització com a punt de partida, que, a més de donar seguretat als seus membres, facilita la feina i la fa eficaç.

El grup-classe —el/s mestre/s— té ací una de les tasques més importants, donat que la seva acció ha de conjuminar l'actuació d'un nombre elevat de membres i de realitats a tenir en compte (comunicació, aprenentatge; organització del temps, de l'espai; incidència dels objectius; influència de l'entorn sobre la vida del grup; relacions d'autoritat en funció de la llibertat dels individus i la participació del grup...).

És, sens dubte, l'operació que té una major correspondència immediata amb el relleu que va adquirint el concepte de grupalitat. Aporta al grup l'enquadrament indispensable per canalitzar la vida del grup.

L'exercici de les tres operacions s'emmarca en el projecte i la regulació o feed-back.

El projecte

És la concreció d'uns objectius, mètodes i procediments, assignats a un grup, per un període de temps determinat (un curs escolar).

Hem dit que esdevindrà veritable projecte del grup-classe en la mesura en què la proposta feta inicialment —a partir de l'Administració, el centre, l'equip de professors, el/s mestre/s—, perquè respon a les necessitats i interessos profunds del grup-classe, sigui assumida per aquest.

Des de l'inici, el grup-classe, és a dir, mestre/s i grup d'alumnes, ha d'anar remodelant el projecte de forma que s'ajusti a les possibilitats reals i s'adeqüi a la forma de fer que al grup li és convenient per al propi progrés.

Un projecte és una presa de posició en relació a tots els components del model d'interpretació que hem explicat. El projecte dóna prioritat a un cert camp de valors, dóna bel·ligerància o no a l'afectivitat, assenyalava un ritme de treball; posa l'accent en les dimensions individuals o en les de grup; i de la mateixa forma amb els altres aspectes assenyalats.

A partir del projecte, la comunicació, l'ense-

nyament-aprenentatge i l'organització operaran en un sentit o en un altre, tendiran a atendre tots els elements o tan sols alguns, possibilitaran la participació en un cert grau o en un altre.

El projecte, per tant, defineix un marc general d'acció. Des de la nostra òptica, aquest projecte no ha de ser rígid i inamovible, sinó destinat a ajustar-se al grup-classe, que a mesura que el va realitzant cal que l'acomodi i el faci seu.

La regulació o feed-back

En continuïtat amb el que hem afirmat en relació al projecte, direm que la regulació és a la base de l'acció pedagògica. La complexitat de les situacions educatives, a causa de l'entrecruament de molts factors, demana una atenció constant als desajustaments naturals que es van produint.

El grup-classe —el/s mestre/s— ha d'anar introduint modificacions a la seva pròpia actuació, un cop ha constatat que no s'avança cap al progrés desitjat i possible.

Exemplificant podem dir: el treball produeix una marginació creixent, no hi ha un nivell de comunicació positiu, l'organització lentifica i desorienta... cal ajustar la situació.

A la pràctica, l'ajustament té repercussions sobre més d'un factor i ha de venir després d'una constatació seriosa de funcionament inadequat.

Per acabar aquest aspecte, diguem que de la mateixa forma que considerem natural el conflicte, també creiem indispensable i natural la regulació de l'acció i de la importància donada a cada factor segons el desenvolupament

de la vida del grup. Afirmar el contrari és negar la realitat.

Dialèctica del model

No hi farem més que una petita referència. Pensem que la comprensió del que hem dit fins ací ja orienta mínimament.

El grup-classe —el/s mestre/s— van actuant dia a dia. Una actuació adequada ha de partir d'una anàlisi aprofundida de la interacció dels elements que hem consignat en el model d'interpretació. I serà a partir de les conclusions de l'anàlisi que el grup podrà orientar l'acció de les tres operacions —comunicació, ensenyament-aprenentatge, organització del grup—, remodelant el projecte i assumint el compromís de regular una realitat tan complexa com la vida del grup-classe.

Però explicitar aquest compromís d'una forma pràctica al llarg del curs, ja obriria un altre capítol que ens faria entrar de ple en l'actitud del mestre per referència al grau d'implicació del grup-classe en el seu propi progrés. Afavorir la comunicació positiva, facilitar un aprenentatge adequat al nivell i a l'esforç, organitzar en funció de les necessitats, definirien un primer nivell del compromís del mestre.

Arribats en aquest punt, i després d'una lectura ràpida de l'article, penso que el desig de donar d'un cop tot el model del grup-classe fa que la redacció quedi massa atapeïda. Ja em sabreu disculpar. Donar el model per capítols, penso que té més inconvenients.

Pere DARDER

LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA CATALANA

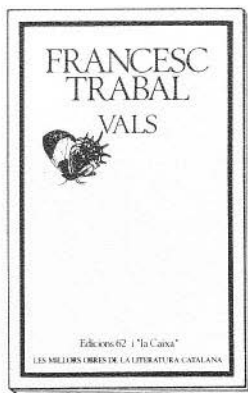
La col·lecció que no vam poder llegir a l'escola.

Els darrers llibres publicats.



Pompeu Fabra (1868-1948) fou una figura

excepcional no sols per al redreçament del català modern, sinó també per a les lletres catalanes. Els treballs reunits en el present volum —alguns dels quals fins avui només eren coneguts per uns pocs especialistes— donen una perfecta idea de la doble dimensió, científica i literària, de l'obra fabriana. N.º 28 - Preu 170,- ptes.



Francesc Trabal (1899-1957) formà part del grup

de Sabadell, juntament amb Armand Obiols i Joan Oliver. La seva solució personal davant de la crisi del gènere novel·lesc fou un tipus de novel·la refinada, artificiosa i brillant que s'aparta radicalment de la decimonònica. Vals (Premi Crexells 1936) pot ser considerada la culminació de la seva producció. N.º 29 - Preu 180,- ptes.

DE VENDA A TOTES LES LLIBRERIES

SUBSCRIBIU-VOS-HI Retalla aquesta fulla, omple-la amb les seves dades i port-la a la seva llibreria o transmet-la a Edicions 62, c/ Provença, 278, Ter. Barcelona-8

Nom _____ Adreça _____ D.P. _____

Tel. _____ Població _____

Vull subscriure'm a la col·lecció "Les millors obres de la Literatura Catalana".

Entendré el pagament (350 ptes. mensuals o 1.000 trimestrals) en la/el Rta./cte.ct.

per el/la _____ de Cof. n.º _____ de la Caixa de Pensions "la Caixa".

SIGNATURA



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

Us presentem

^{els} Transfer

de plastidecor

«Adhesius didàctics per temes monogràfics»

Amb títols de gran interès per als infants

Explicacions del tema senzilles i assequibles

GRATUÏTAMENT per cada 12 punts, un arxivador

Il·lustració general a tot color que serveix com suport per als adhesius

Perfil amb un número on va el corresponent adhesiu

LA SABANA

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Troços animals i vegetals
 Temporals i altres tipus d'animals
 Els animals passen un cicle de vida i altres tipus d'animals
 de la zona, i altres tipus d'animals de les zones més fredes, i altres tipus d'animals de les zones més calentes, i altres tipus d'animals de les zones més humides, i altres tipus d'animals de les zones més seques.

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Qualsevol altre es pot substituir i no reconeix la vida humana. En poca para descriu...

Quadres i esquemes que faciliten la comprensió del text

Fulleta amb les il·lustracions adhesives de vius colors

Cada dibuix adhesiu és representat en el text per un número, fàcil de localitzar

- Un útil complement de l'ensenyament
- Textes entretinguts i de fàcil comprensió
- Ràpida visualització dels conceptes
- L'infant aprèn a sintetitzar i s'habitua a l'ordre
- Útils com a resum de les lliçons explicades per l'educador
- Etc., etc.

Retalleu i ompliu aquest cupó i rebreu GRATUÏTAMENT una fitxa TRANSFER i informació complementària.

Envieu-lo a: **FLAMAGAS SA** - Sales i Ferrer, 7 - Barcelona-26

Nom: _____
 Col·legi: _____
 Adreça: _____
 Població: _____
 Província: _____

