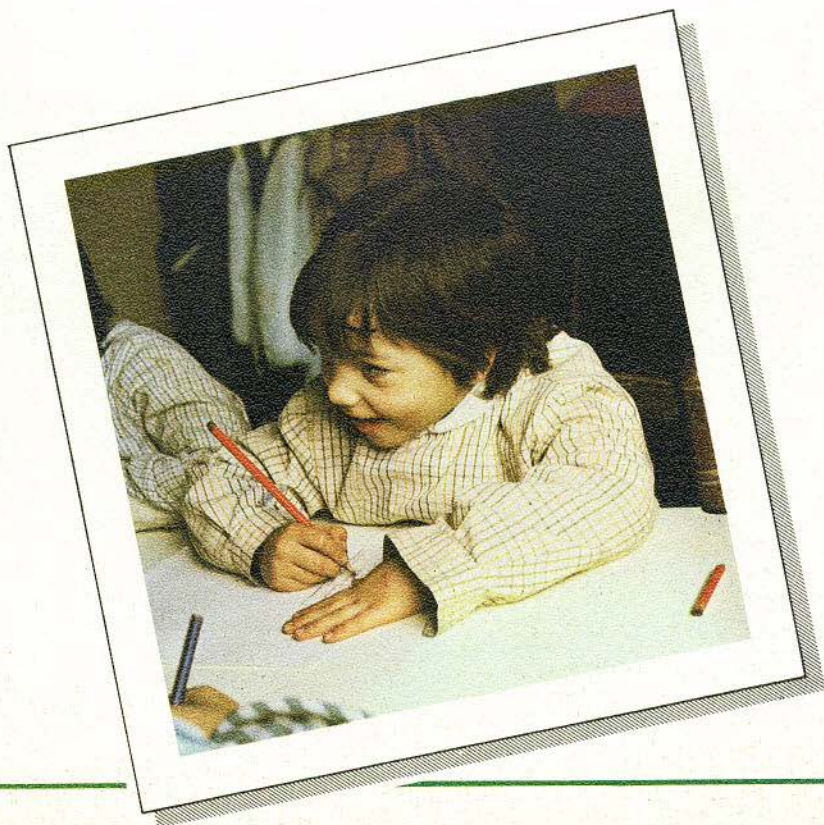


PERSPECTIVA ESCOLAR 58

Publicació de «Rosa Sensat»

Octubre 1981

El cicle inicial



INDEX	
EDITORIAL	1
EL CICLE INICIAL	
1. NOVES ORIENTACIONS, VELLES CONTRADICCIONS, per Mercè Fluvià i Montserrat Company	2
2. EL NEN DE 4 A 8 ANYS: UNA APROXIMACIÓ PSICOPEDAGÒGICA, per Paloma Azpilicueta Aguilar.	4
3. EL LLENGUATGE EN EL CICLE INICIAL, per Rosa Boixaderas	9
4. L'ÀREA D'EXPERIÈNCIES AL CICLE INICIAL, per Carme Tomàs i Roser Pintó	12
5. LA MATEMÀTICA EN EL CICLE INICIAL, per M. Antònia Canals	15
ESCOLA	
EXPERIÈNCIES ESCOLARS: Estampat de teles	21
DIDÀCTICA: Estampat de teles	21
Picasso. Didàctica	25
SORTIDES: Excursió al Tibidabo, Sant Medir, Can Borrell i Sant Cugat	30
ASSOCIACIÓ DE MESTRES DE «ROSA SENSAT» VIDA DE L'ASSOCIACIÓ	33
ACTUALITAT	
NOTÍCIES: Museus i escola	39
COMENTARIS: Normalitat?	40
Escoles de mestres amb «Numerus clausus»	41
TEXTOS LEGALS	45
BIBLIOGRAFIA	46
QUÈ EN PENSEU DE...: El cicle inicial. Entrevista amb Martí Teixidor	49
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sentat - Còrsega, 271. Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>	
<p>Consell de Redacció: Rosa Carrió, Montserrat Company, Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Anna M. Roig, Jordi Vives Director: Jordi Tomàs Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sentat» maqueta: Mercè Vallverdú 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: 1.700 ptes. — P.V.P. 200 ptes.</p>	

PER LA PAU, LA LLIBERTAT I EL DESARMAMENT

Estem vivint en uns anys molt difícils en què tot s'ajunta per fer-nos paorós el simple fet de viure: el futur és ple d'ombres i incertituds —o potser són certituds molt negres. Els més joves, els que avui van a l'escola —digui-se'n col·legi, institut o universitat— tenen davant seu un esdevenidor no gens clar. Crisi econòmica, atur, inflació, un sistema econòmic on es persegueix el guany al cost que sigui en misèria o vides, conflictes armats arreu i l'espasa penjada sobre la humanitat del duel entre les dues nacions més poderoses del món, són les perspectives a la vista. Els quatre genets de l'apocalipsi galopen incessantment.

Quan anys enrere, el nostre poeta Joan Maragall deia «el goig del viure terrenal» en el **Cant Espiritual**, poc podia suposar que la bellesa de la nostra Terra aniria embrutant-se pels atacs a la vida que es fan des de la contaminació ambiental fins a la destrucció nuclear.

Certament, molts cops i en moltes circumstàncies, ens temem que ni individualment ni col·lectivament serem capaços de deturar la injustícia o d'emprendre una acció que faci canviar les decisions dels qui són poderosos per haver-se emparat dels instruments de poder o de govern.

Però ens cap una esperança, en veure que pertot hi ha grans mobilitzacions de centenars de milers de ciutadans que expressen el seu desig de pau i llibertat, que exigeixen que d'una vegada i de veritat comenci el desarmament, perquè les nacions emprenguin el camí de resoldre els seus enfrontaments cercant solucions humanes, raonables, que no posin en perill la vida sobre la Terra. ¿És que no ha de ser possible trobar la manera de conviure tots els pobles de la Terra i totes les gents de cada país?

L'escola hauria de plantejar-se una acció ben concreta de defensa de la humanitat i també de l'individu, lluitant contra el clima de violència que s'empra a tots nivells per satisfer apetències i qüestions que bé poden tenir altres solucions alternatives.

L'escola ha de ser una institució plena d'esperit, de companyonia, d'ajut, de solidaritat, en lloc de l'individualisme i la competició; fent que tots ens sentim bé actuant mancomunadament en la satisfacció de les necessitats culturals i materials; on es produeixi l'intercanvi, la col·laboració, l'esforç cooperatiu, un treball escolar que es bescanviï, que sigui útil per a tots, tant si hi han participat directament com no; en què la creativitat de cada u sigui compartida en els seus fruits.

També l'escola ha d'acollir i respectar el tarannà de tothom, i enllaçar la vida i les vivències de cada u amb la vida i les experiències del grup, orientant vers el diàleg tota la situació conflictiva.

Ha d'ajudar, també, a conèixer els elements que componen l'estructura dels esdeveniments i les situacions que es produeixen prop o lluny. I saber veure críticament quines són les solucions que han de beneficiar més a més gent, quins camins poden emprendre's per trobar el desllorigador d'una situació.

L'escola ha de ser una forma de vida integrada en la vida real i més complexa de tot l'entorn, que ajudi a preparar per integrar-se críticament, però positivament, a la vida que ens espera més tard.

És així com tots els moments crucials per a la convivència humana —en un país, en un continent o en el món— en què l'estructura de la pau està en perill, podran ser analitzats i discutits cercant possibles sortides que evitin que la violència i la llei del més fort o del més audaç s'imposin.

NOVES ORIENTACIONS, VELLES CONTRADICCIONS

per **Mercè Fluvià i
Montserrat Company**

El Ministeri d'Educació i Ciència ha introduït una vegada més per decret, sense la participació dels mestres, un canvi en l'organització de les etapes de l'ensenyament obligatori i, com a conseqüència, dels seus programes.

La primera pregunta que ens hem fet és la de si aquests canvis responen a un nou plantejament educatiu, al nostre parer no ven explicat pel Ministeri. Analitzant els motius psico-pedagògics que han pogut motivar aquesta nova proposta veiem que sí, que hi ha una bona raó de fons: la de respondre a l'etapa en què el nen fa l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Però aquí apareix la primera contradicció. Es pretén d'implantar, en l'àmbit de tot l'Estat, una estructura que inclou un curs, el de 5 anys, que no està reconegut com d'ensenyament obligatori i, per tant, té molt poc suport econòmic, tant a l'escola estatal com a la privada subvencionada. Endemés no totes les escoles estatals tenen parvulari. Per aquest motiu la proposta inicial, pedagògicament acceptable, es concreta a nivell de llei suprimint el curs corresponent als 5 anys per problemes estructurals i econòmics, que l'Administració coneixia de bell antuvi.

Per altra banda, les escoles que tenen parvulari, tant les estatals com les privades, que podrien acollir el projecte tal com s'havia concebut inicialment, es troben amb un nivell, el de 4 anys, exclòs de la nova organització en la mesura que

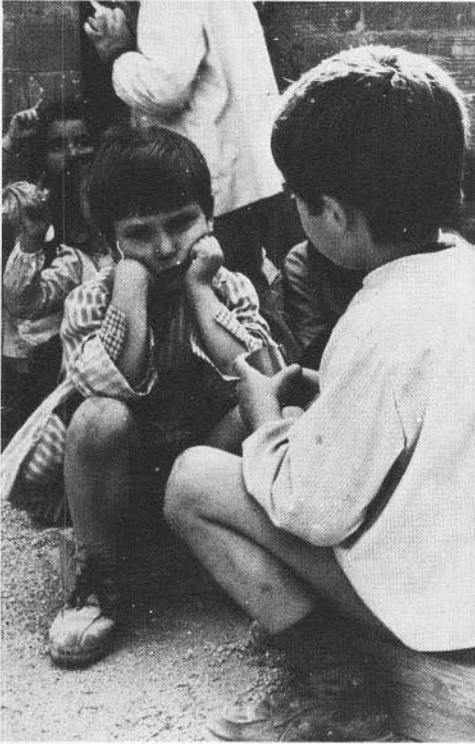
ni tan sols administrativament se'l contempla.

Una segona contradicció és que s'argumenta que, en aquesta etapa cabdal de l'aprenentatge, un mateix mestre pugui seguir tot el procés lecto-escriptor d'uns mateixos alumnes, quan la pròpia administració sap que això no és possible si no es canvien les formes d'accés, que permetin que els mestres parvulistes puguin fer els primers cursos del fins ara dit EGB i viceversa. Es fa difícil de creure que les raons psico-pedagògiques siguin les que hagin posat en moviment la dinàmica del canvi.

Una coincidència en el temps ens dona la pista del que pot ser un dels objectius reals a assolir amb la nova proposta: l'1 de gener d'enguany es fan efectius els traspassos en matèria d'ensenyament i el dia 9 el Consell de Ministres aprova el Reial Decret d'ordenació de l'EGB i fixació dels ensenyaments mínims pel cicle inicial que apareix publicat al BOE el dia 17 del mateix mes.

Aquest decret desdobra el que fins ara era la primera etapa d'EGB en dos cicles: el cicle inicial (6-7 anys) i el cicle mitjà (8-9-10 anys).

Es crea una nova estructura que permetrà al Govern Central dir a 7 anys i no a 10, és a dir, a l'acabament del cicle inicial, allò que el nen-a de Catalunya ha de saber. Els preocupa més assegurar, tan aviat com sigui possible, l'adquisició d'un ma-



teix coneixement de la llengua castellana per tots els nens d'Espanya que el que una bona part d'aquests nens pugui fer un bon aprenentatge de la lecto-escritura. Una vegada més no es té en compte que hi ha diverses realitats lingüístiques i culturals a l'Estat espanyol. Una vegada més els nens de Catalunya tornen a ser les víctimes del centralisme. No només els de parla catalana, que de fet hauran d'aprendre a llegir i escriure alhora en dues llengües, sinó també els nens de parla no catalana en la mesura que serà més difícil, per la pressió ambiental, de consolidar un procés de catalanització que els arrelhi al medi.

Al Reial decret que fixa els ensenyaments mínims, aparegut després d'haver-se promulgat l'Estatut de Centres, li segueix el Reial decret sobre l'Alta Inspecció (6-III-81). Aquesta «trinitat» restringeix substancialment les atribucions que en matèria d'ensenyament conferien a la Generalitat la Constitució i l'Estatut de Catalunya, basant-se en una lectura restrictiva d'ambdós textos, elaborats —no ho oblidem— en un moment polític, de consens, molt diferent de l'actual.

Entenem que l'actuació de la Generalitat (la del Parlament també) queda cada cop més hipotecada per aquesta nova legislació educativa que no obeeix, com es vol fer veure, a una autèntica reforma de l'educació, sinó que pel que fa a Catalunya és el fre posat pel Govern Central a la gestió que a nivell d'ensenyament podia haver començat a fer la Generalitat.

Malgrat, però, que l'àmbit d'actuació de la Generalitat, i el del Parlament, quedi molt restringit, cal dibuixar el que hauria de ser el marc general de l'educació a Catalunya (la dita Llei General d'Ensenyament). Eludir aquesta responsabilitat ens allunya cada cop més de la possibilitat d'anar unificant la xarxa escolar, d'aconseguir que tots els nens i nenes puguin anar a una bona escola, a una escola catalana.

Si bé és positiu el resultat del treball dels Departaments tècnics de la Conselleria d'Ensenyament, que han sabut recollir l'experiència pedagògica que s'havia portat a terme a moltes escoles de Catalunya, elaborant unes orientacions i uns programes a fi de proporcionar al mestre un material de treball i reflexió, és preocupant pensar que aquest esforç no està al servei d'un projecte educatiu propi, insistim en aquest punt, sinó en l'acceptació, vista des de fora, massa passiva i políticament ambigua, d'uns mínims que s'emmarquen en una proposta centralista, que ens és estranya i que ni tan sols és renovadora: resulta que encara estem regulats per una llei franquista, la «Ley General de Educación» de l'any 70.

Davant dels fets consumats, ja hi comencem a estar habituats, la resposta dels mestres hauria de ser doble. Per una banda, seguir treballant en la línia d'una millora de la pràctica educativa diària a les nostres escoles i, per l'altra, ser crítics enfront d'aquelles qüestions que no ens permeten de fer prou bé aquest treball al qual abans alludíem. Tasques ambdues en les qual s'inscriu la publicació d'aquest número de «Perspectiva Escolar» que intenta d'anar aprofundint en el plantejament pedagògic del cicle inicial amb un primer bloc d'articles, als quals seguiran els d'expressió i d'organització.

Cal que el govern de la Generalitat lluiti amb fermesa per aconseguir un canvi de les estructures político-administratives que permeti afrontar una autèntica renovació de l'ensenyament a Catalunya.

EL NEN DE 4 A 8 ANYS: UNA APROXIMACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

per Paloma Azpilicueta Aguilar

Abans que tot, voldria expressar la meua enorme satisfacció pel fet que —afortunadament— la pedagogia «oficial», o les disposicions oficials que la concerneixen comencen a tenir en compte els elements que coneixem sobre el desenvolupament psicològic de l'infant. Considerar el període dels 5 als 8 anys com una etapa en si mateixa, sense solució estricta de continuïtat a nivell d'aprenentatge, suposa un gran avançament en les concepcions burocràtiques de la pedagogia. Voldria, emperò, que se'm permetés una petita llicència en la descripció de les característiques psicològiques del nen: el meu article s'iniciarà als quatre anys, ja que aquest punt de partença em sembla més coherent amb la seva evolució respecte de l'aprenentatge «escolar», el qual, de fet comença als 4 anys.

Voldria que aquest article ajudés a comprendre una mica aquesta etapa del desenvolupament bo i proporcionant elements que ens permetin d'identificar-nos i ficar-nos a la pell d'un nen d'aquesta edat —una època ja llunyana en els nostres records— a fi de poder-li donar allò que necessita i no demanar-li més del que pot donar. Heus ací una sèrie d'interrogants que es plantegen sovint els qui treballen amb «alumnes» d'aquesta edat: ¿Què sent un nen de quatre anys en entrar a l'escola el primer dia de classe? ¿Desorientació davant un espai enorme i desconegut? ¿Por de la multitud i dels allaus de nens que passen corrent per la porta? ¿A través de

quins camins —llargs i sovint plens d'obstacles— experimenta el nen el plaer enorme de dominar aquest estrany codi de les lletres i els nombres? ¿De quina manera quasi màgica un nen de la classe deixa de ser una nosa per esdevenir un company inseparable?

La descripció que segueix serà per força una mica esquemàtica, puix que es refereix a un *nen corrent*, un nen tipus o estàndard, cosa que en realitat no és més que una abstracció. De l'observació dels mots dels nens es poden extreure constants, nivells i tot el que vulguem, però la realitat és molt més complexa. Els *factors* que incideixen en el desenvolupament psicològic d'un nen (afectius, intel·lectuals, físics) són tan *nombrosos* i *variats* que els resultats han de ser forçosament molt diversos. El ritme de desenvolupament i maduració de cada nen és una cosa peculiar i específica, i hem d'intentar respectar-lo al màxim. A part dels aspectes individuals ja esmentats (si és lícit d'establir una divisió tan clara entre l'individual i el social), crec necessari remarcar la influència determinant del *medi* o *classe social* a què el nen pertany, factor que convé de tenir molt present per relativitzar encara més les nostres afirmacions.

1. La personalitat i la socialització

D'entrada ens trobem amb aquest «ninet» de 4 anys que per primera vegada

entra en una escola «de debò». L'edifici és, per a ell, immens. No sap on són les classes, els lavabos, etc., és víctima de les empenes dels nens que passen ràpidament pel seu costat. Veu com el seu pare o la seva mare el saluden somrients al final del corredor d'entrada, entre els crits i l'excitació de la «multitud». Té una sensació de por i desorientació. A la classe, la «multitud» ja no ho és tant, però continua havent-hi molts nens. La mestra és rodejada d'altres companys que demanen, aixequen la mà, li estiren la faldilla... Fer-se notar i *individualitzar-se* davant ella i els altres —sempre un obstacle en aquesta relació que es voldria exclusiva— serà un afany constant aquest primer any d'escola. Així, doncs, aquesta classe serà, més que un grup, una suma d'individus que competeixen i rivalitzen per acaparar la mestra.

Les *demandes* són imperioses i urgents, l'espera d'allò desitjat es fa eterna, la inquietud i l'ansietat troben en el moviment continu i en la compulsivitat una sortida ràpida. La feina importa poc: allò que compta és *l'aprovació de la mestra* i l'estat d'ànim del moment, molt variable i canviant, sacsejat contínuament per emocions fortes. És difícil aconseguir uns hàbits mínims o punts de referència: bates, berenars, ordenar les coses de la classe, etcètera. La curiositat i l'interès són enormes, però estan quasi totalment lligats a aspectes personals: es centren sobretot en ell mateix, en el seu *propri cos* i, encara més concretament, en els aspectes de la seva sexualitat; l'amor als animals no és res més que una derivació de tot això.

Al final del curs, però sobretot al llarg del següent, el panorama ha canviat bastant. Es va constituint el *grup* i ja destaquen alguns líders, gairebé sempre àgils, forts i actius. Es reparteixen els papers: el líder i els seus «ajudants»; els que un cop començada la gresca, hi col·laboren gustosament; i finalment, el gros de la classe, que s'inclina del costat d'on bufa el vent... La classe va funcionant o organitzant-se a poc a poc, i de vegades fins i tot és possible que la mestra se n'absenti una estoneta sense que es produeixin «catàstrofes». Els nens ja poden «treballar» estones cada vegada més llargues o potser més curtes: explicar què han fet el cap de setmana, explicar un conte, fer un dibuix, una «fitxa», escriure el seu nom...

Què passa un any més tard?

Entre els 6 i els 8 anys ens trobem davant un *grup constituït* que sol tenir ben establerts els seus *líders*. Generalment, el lideratge ha canviat de mans i ara l'exerceixen els qui tenen característiques més «intellectuals», en lloc de força física i l'ímpetu abans tan apreciats. Bé que l'atenció del nen continua encara molt dependent del mestre, ara es centra sobretot en el seu grup d'iguals: ajustar-se a allò que el grup valora, *ser igual que els altres*, o almenys ser-ne aprovat, esdevé l'interès primordial. Es guanya autonomia respecte de pares i mestres i se'n perd respecte del grup.

S'inicia clarament l'aprenentatge de la *cooperació*. És possible ja de «treballar en equip», bé que amb dificultats sempre presents, però que quedaran molt matisades al llarg de l'any següent. L'«altre», el grup, és una oportunitat per a valoritzar-se. De la necessitat de coordinar i fer compatibles els interessos individuals amb els del grup, la continuïtat del qual tothom necessita, sorgeix el *joc de regles* i, més àmpliament, la necessitat de respectar les «regles del joc»: no és un sotmetiment al grup, com abans ho era a l'adult, sinó un mutu acord.



6 Als continus «terratrèmols» afectius del període anterior succeeix en aquest àmbit una etapa de certa calma, sobretot a partir dels 7 anys. No és que no existeixin conflictes personals de tipus afectiu, però són suavitzats i mitigats. Tot això representa l'alliberament d'una gran quantitat d'energies que es poden canalitzar cap a l'aprenentatge i, en general, cap a una *immensa curiositat* per tot allò que l'envolta. Segurament no és per atzar que sigui ara quan es comenci a exigir al nen rendiments intel·lectuals forts, i més concretament l'aprenentatge de la lectura i els inicis del càlcul. L'esforç és gran, però també ho és la recompensa: no hi ha res comparable al plaer que experimenta un nen quan —per fi!— reïx a desxifrar l'endimoniat codi del llenguatge escrit.

2. El funcionament intel·lectual

En aquest sentit s'aprecia clarament un *gran desenvolupament de la funció simbòlica*: la imitació, el dibuix, el joc i, finalment, el llenguatge, del qual parlarem separatament. Tots ells són instruments de coneixement de la realitat. Atès el desenvolupament encara precari del llenguatge, existeixen molts conflictes no elaborables a nivell verbal: serà el joc, bàsicament el joc simbòlic, l'instrument privilegiat que permetrà al nen d'apropiar-se d'alguna manera d'aquesta difícil realitat, assimilant-la a la seva manera de funcionar. A aquesta activitat dedicarà una part important de temps i energies. Quant al dibuix, direm únicament que en aquesta etapa el nen no dibuixa allò que veu, sinó allò que coneix, sap o té integrat d'allò que veu.

Tot i amb això, a pesar d'aquest gran desenvolupament de la funció simbòlica, el nen encara té grossa dificultat per a «traduir» en representacions allò que pot realitzar de manera pràctica. Per exemple, és capaç de fer un recorregut relativament complicat dintre l'escola per a dur alguna cosa a una altra classe i, això no obstant, no ho pot reproduir gràficament o ni tan sols verbalment.

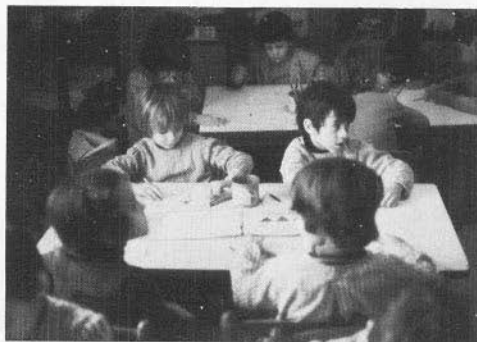
D'altra banda, el nen d'aquesta edat encara està *molt «atrapat» per la percepció del moment*, per allò que està veient, sense ni poder gairebé recordar les etapes anteriors d'un procés que s'ha produït davant ell mateix. Això li dóna una visió de les coses amb poca perspectiva en el temps

i lligada quasi totalment al moment present. La seva concepció de les coses, del món que el rodeja, és marcada per la idea que tots els objectes tenen vida (*animisme*; diuen, per exemple, que el sol està cansat). D'altra banda, manté la idea que les persones i les coses s'originen en un procés de fabricació artificial (*artificialisme*) guiat per la mà de l'home. La causa, l'origen i el funcionament del món es deuen d'alguna manera a l'acció de l'home, i tot és enfocat en una *orientació egocèntrica* que no aconsegueix una visió de conjunt dels múltiples factors en joc.

A pesar de la seva capacitat de comptar, fins i tot fins a xifres relativament altes, haurem d'esperar fins als 6-7 anys perquè el nen aconsegueixi d'integrar el concepte *nombre*. En aquest moment, l'espai ocupat per determinada quantitat d'objectes en comparar-la amb una altra és el criteri bàsic per a determinar si hi ha més o menys elements. Veiem una altra vegada com la percepció traeix el nen.

Als 6-8 anys, l'etapa següent, apareix en primeríssim pla un interès enorme per conèixer-ho tot: qualsevol tema suscita un torrent de preguntes. Aquest interès no obsta perquè el nen ja sigui bastant capaç de percebre aquestes *coses* com a quelcom *independent* d'ell i de la seva pròpia activitat, amb relacions causals entre si.

S'installa el sentiment d'impossibilitat i de contradicció entre coses, fets, etc., i amb ell la capacitat de crítica. El grup imposa, d'una banda, la necessitat de fer coincidir el punt de vista propi amb el dels altres, evidenciant també les contradiccions de les pròpies afirmacions. Ja existeix la possibilitat d'un *raonament verbal*, això sí, a nivell concret. El pensament encara és molt lligat a la manipulació: no és possible en si mateix, a través únicament



de verbalitzacions. D'altra banda, procedeix sense una visió de conjunt, i és difícil generalitzar les conclusions obtingudes; és com si anés sumant o juxtaposant raonaments, de manera encara parcialitzada.

Hi ha una important possibilitat de flexió que es deslliga d'alguna manera de les impressions sensorials tan «traïdorenyes» a l'etapa anterior. El nen és capaç d'ultrapassar la percepció actual i coordinar-la amb les anteriors. Pot mantenir presents a la ment els canvis successius soferts pels objectes i organitzar així un sistema de relacions molt més ampli que abans.

Tot això permet una gran mobilitat a nivell mental, amb un *pensament d'«anada i tornada»* que pot anul·lar o invertir operacions, compensar l'efecte d'una acció amb una altra de recíproca, procedir d'alguna manera cap endavant i endarrera. El funcionament mental descrit correspondria més aviat als estadis finals d'aquesta etapa, considerada com un procés gradual i progressiu.

3. El llenguatge

El nen de 4-5 anys, fins i tot amb l'articulació de vegades vacillant o deficient, amb les seves frases sovint sense acabar, amb els continus gestos i moviments que acompanyen la seva verbalització (o potser acompanyats per la verbalització), sembla un orador si el comparem amb ell mateix fa només un any i mig. És important, això no obstant, no fer-se massa il·lusions sobre aquest «torrent» de paraules. Sovint caiem en una espècie d'*equivoc semàntic*: creiem que el nen dona a les paraules que utilitza—sovint molt oportunament— el mateix

significat que nosaltres. La realitat és una altra. Quan el nen utilitza paraules com «cosí», «germà», etc., és molt lluny de referir-se als elements d'aquesta xarxa tan complexa de relacions que és la família. Per posar un exemple, per «germà» no entén el fill dels seus mateixos pare i mare, alhora nét dels seus avis, cosí d'altres néts, etc., sinó més aviat aquella persona concreta amb la qual viu, que el molesta, que sap de llegir, que és més forta que ell, etc.

El llenguatge és per a ell un *dels instruments essencials d'adaptació* al medi que l'envolta. A través d'ell es vehiculen nocions, ordres, desigs que configuren en gran part la seva visió de les coses. El seu món intern, les seves vivències, els seus conflictes, són, però, tan intensos i rics que les paraules de què disposa encara no poden abraçar-los. Li cal, doncs, utilitzar altres mitjans d'expressió, com per exemple el joc simbòlic. D'altra banda, la seva capacitat de comprensió del llenguatge encara és limitada i recorre a *índexs extra-verbals* per a situar-se i captar el missatge emès (gestos, situació, expressió de la cara...). Una frase una mica llarga o complexa, una pronunciació o entonació diferent a la del seu medi ambient, el despisten amb facilitat. La captació de la cosa transmesa és, d'altra banda, bastant global i poc precisa.

Amb una mica de sort i un bon mestre, el nen anirà desenvolupant i carregant de contingut aquest nou instrument de què disposa, utilitzant-lo d'una manera cada vegada més independent de l'acció. El plaer de comunicar-se verbalment anirà augmentant i això li permetrà de dedicar atenció i energies a un *procés de reflexió sobre la llengua*: diferències i semblances de sons que la componen; punts i maneres d'articulació; distinció significant/significat (exemple: «tren», significant curt però objecte significat llarg), etc. Així va preparant el terreny per al pas següent: la transcripció dels sons. Durant els dos anys que segueixen, és a dir, dels 6 als 8, el llenguatge creix en amplitud (vocabulari), però sobretot en profunditat. Les frases es fan més llargues i, cosa que és més important, molt més complexes. L'experimentació i l'experiència van omplint les paraules d'un contingut cada cop més precís. L'enriquiment de vocabulari no es fa en base a l'acumulació de noves paraules, com si es tractés d'un magatzem. A mesu-



8 ra que la visió que el nen té de la realitat i dels objectes es va fent més complexa, organitzant a nivell mental una xarxa de relacions amb un nombre creixent d'entrades i sortides, li és imprescindible aprendre les paraules que designen els nous conceptes. Allò que abans es denominava simplement «flor», s'ha diversificat ara en tota una sèrie de noms: «margarida», «rosa», «rosella». I així es podrien multiplicar els exemples.

Podem afirmar que el llenguatge s'ha convertit en un instrument *altament especialitzat* i bastant autònom de l'acció. La capacitat d'explicitació i precisió, que no necessita ja recórrer massa al gest, ha augmentat enormement. Comença a ser possible una «discussió» que contingui alguna cosa més que afirmacions absolutes i sense matisar. Com dèiem abans, el grup estimula moltíssim la profundització progressiva davant la complexa diversitat de les coses. Un cop aconseguit aquest nivell de maduresa en el camp verbal, ja podem pensar en el *codi escrit* que constitueix un sistema de signes altament sofisticat. El nen ja va fer el pas de substituir les coses, persones, emocions per «representants» sonors. Necessita ara fer el segon pas: substituir aquests representants per uns «dibuixets» extremament curiosos, les lletres.

L'obertura mental que això proporciona és gegantina. El llenguatge escrit és un instrument inapreciable i imprescindible no solament per a l'aprenentatge escolar, sinó en certa manera per a sobreviure en una civilització totalment «lletrada» com la

nostra. D'altra banda, quantes satisfaccions es poden obtenir a través de la lectura i l'escriptura! Quantes tensions trobaran, anys a venir, alleujament en un llibre, una carta, un «diari»!

Perquè aquest procés arribi a produir-se hauran calgut anys i anys de provatures, aproximacions, intents, avenços, és a dir, haver recorregut un camí molt llarg —ple al seu torn de satisfaccions— que conflueix en aquesta «gesta». La maduresa intel·lectual i afectiva que això implica, així com els avantatges personals i socials, són tants, que ens sentim optimistes de cara al futur d'aquest nou «lector». Pensem que aquest instrument de què ara disposa li serà d'una gran utilitat en els innombrables conflictes que sens dubte se li presentaran. Ens donaríem per satisfets si la immensa majoria dels nens pogués arribar a dominar-lo, però per desgràcia són moltes les premisses necessàries perquè això sigui possible, i no sempre el final és tan de color rosa...

Bibliografia

- P. OSTERRIETH, *Psicología infantil*, Eds. Morata, Madrid 1973.
- J. PIAGET i B. INHELDER, *Psicología del niño*, Eds. Morata, Madrid 1971.
- J. PIAGET, *Seis estudios de psicología*, Ed. Seix Barral, Barcelona 1969.
- L. LENTIN, *Enseñar a hablar*, Pablo del Río Editor, Madrid 1980.
- S. FRAIBERG, *Los años mágicos*, Ed. Marfil, Alcoi 1968.



EL LLENGUATGE EN EL CICLE INICIAL

per Rosa Boixaderas

Reorganitzar l'Ensenyament General Bàsic en cicles suposa tenir més en compte els processos reals dels nens en relació amb els aprenentatges.

En el cas del Cicle Inicial i des del punt de vista del llenguatge, es tracta d'un període marcat per un objectiu ben delimitat. El nen ha de fer un pas endavant en la seva formació: passar del pla del llenguatge oral al llenguatge escrit.

El Cicle Inicial hauria d'incloure el període comprès entre els 5 i 8 anys (oficialment només inclou el 1r. i 2n. d'EGB), ja que és en aquest període on es produeix un canvi d'etapa en l'evolució de la seva intel·ligència. Els nens passen d'un estadi on la capacitat d'abstracció es fonamenta en els símbols —en estreta relació amb la realitat— a una etapa que Piaget anomena de les operacions concretes on ja són capaços de fer transformacions reversibles d'aspectes reals. És en aquest moment quan és possible d'aprendre un nou codi de comunicació.

L'escola, si l'entendem des d'un punt de vista ampli, dinàmic, preventiu de dificultats, ha d'afavorir que els objectius proposats siguin assolits per la totalitat de nens. Per tant, ha d'oferir períodes llargs que permetin la preparació, la informació i l'assimilació dels aprenentatges i sobretot dels més bàsics i difícils.

S'ha de preveure la diversitat de nivells maduratius dels nens (marcats moltes vegades per una escolarització deficient o per la diferència d'estímul cultural existents en la nostra societat).

En abordar l'àrea de llenguatge en el Cicle Inicial, s'han de tenir en compte els següents aspectes:

- 1r. Treball profund del llenguatge oral. Treball a nivell de comprensió. Treball a nivell d'expressió.
- 2n. Assimilació de les estructures de la llengua adequades a les possibilitats de l'edat.
- 3r. Aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Què vol dir treballar el llenguatge oral? A mesura que el nen creix va ampliant el coneixement que té de la realitat i les seves possibilitats de pensament i, per tant, les possibilitats d'expressar-se.

L'objectiu prioritari de tot el Parvulari ha de ser l'anar ajudant el nen en aquesta ampliació d'adquisicions. I això és possible a partir de tota la tasca escolar. És en tota la vida de la classe que els mestres han d'assegurar el nivell de coneixement del món que tenen els nens i la seva formulació: comprensió i expressió.

Per portar a terme aquesta tasca cal, en primer lloc, conèixer molt bé el vocabulari bàsic de cada edat. Això no vol dir únicament conèixer un determinat nombre de noms d'objectes, sinó també:

1. Adquirir precisió lèxica dels mots que situen la noció de temps, d'espai, d'activitats corporals i d'altres percepcions.
2. Adquirir agilitat per expressar de diverses maneres un mateix fet.



3. Aprendre diferents nivells de designació més genèrica i més concreta d'una mateixa cosa.

Es evident que la programació en aquest cicle s'ha de fer d'una manera globalitzadora que parteixi dels autèntics interessos dels nens. La sensibilització progressiva per a l'expressió literària popular ha de ser també un objectiu essencial en aquest cicle.

Els nens s'han d'anar familiaritzant amb els diferents sistemes expressius. L'escola ha de fer una tasca compensatòria en aquest sentit. La influència dels mitjans audiovisuals i sobretot de la televisió empobreix la transmissió del llenguatge popular propi de cada comarca, de cada poble... Ensenyar petits rodolins, endevinalles, poesies..., explicar i treballar sobre contes i rondalles hauria de ser el pa de cada dia en les classes de Parvulari i Cicle Inicial. Els infants, i sobretot en aquestes edats, frueixen d'una manera extraordinària amb la musicalitat pròpia d'aquest tipus de llenguatge. És amb tot aquest material: el que aporta la mateixa realitat i el bagatge literari, amb el qual el mestre ha d'anar assegurant que els nens assimilin d'una manera adequada a la seva edat les estructures bàsiques de la llengua.

Simultàniament a tota aquesta tasca hi ha d'haver la preparació i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Es evident que aprendre el codi escrit suposa en primer lloc estar motivat i haver adquirit una certa maduresa de molts aspectes:



1. De la psicomotricitat per aconseguir el domini de la mà, necessari per fer les lletres.

2. De la percepció i memòria visual.

3. De l'aparell fonador per poder pronunciar correctament els sons de la llengua.

4. De la imaginació sensorial, del saber fer relacions lògiques, del saber expressar les reaccions afectives, aspectes imprescindibles per a una bona comprensió.

5. De la capacitat d'expressió.

Amb aquestes adquisicions els nens poden anar aprenent les lletres que corresponen a cada so com també ordenar-les en l'espai i en el temps: escrivint i llegint.

També és a partir de l'adquisició d'un cert domini de les tècniques que podrà anar incorporant a la llengua escrita les estructures apreses oralment.

La coordinació entre els mestres és indispensable perquè realment hi hagi una mateixa línia pedagògica en el procés escolar. Amb tot, moltes vegades això no ha estat possible. En el cas d'un funcionament de cicle és un fet imprescindible.

Els mestres de les classes de 5, 6 i 7 anys han d'anar totalment coordinats.

Tant en el treball del llenguatge oral com en l'adquisició de les tècniques de l'escriptura s'ha de seguir una mateixa línia.

Si no hi ha aquesta coordinació el funcionament de cicle pot ésser un teòric canvi de nom.

Fins aquí, en línies molt generals, el que hauria de ser un aprenentatge bàsic de

llenguatge en el Cicle Inicial. La realitat lingüística al nostre país, la situació de diglòssia de la nostra societat fa que totes aquestes idees s'hagin de tractar amb molta més complexitat.

En el nostre cas sempre s'ha de parlar d'una llengua base d'aprenentatge i de la llengua introduïda en segon lloc a l'escola. El tractament d'aquesta problemàtica no es pot fer d'una manera generalitzada. Hi ha diversos factors que incideixen en aquesta situació i que s'han de tenir molt presents a l'hora d'establir pautes d'aprenentatge:

1. En primer lloc, la situació de la llengua catalana no és ni de bon tros la mateixa que la de la llengua castellana. En aquests moments la llengua castellana és coneguda, almenys a nivell de comprensió, per tots els nens de Catalunya a través dels mitjans de comunicació —televisió, anuncis, etc.—, mentre que un sector nombrós de nens no han sentit gairebé mai un mot en català.

2. En segon lloc, la diversitat de realitats escolars fa que ens trobem davant d'una perspectiva totalment diversa: escoles que ja fa anys que fan ensenyament en català, escoles on no hi ha acord en l'equip de mestres en aquest aspecte, escoles amb parvulari, escoles sense parvulari, escoles en què cada any canvia el professorat... Tot i que actualment ja hi ha voluntat i esforç d'anar solucionant aquesta problemàtica, la realitat encara és aquesta.

3. En tercer lloc, cal tenir en compte que així com els punts de partida són molt

diversos, el punt d'arribada és que al final del Cicle Inicial tots els nens han de tenir un coneixement més o menys profund de les dues llengües.

És evident que cada situació ha de ser tractada d'una manera diferent. Tot i amb això hi ha unes qüestions que s'han de tenir presents a l'hora de programar en cada una d'aquestes situacions concretes.

1. El procés d'aprenentatge d'una llengua, tant si es tracta de la que es té com a base d'aprenentatge com si es tracta de la que s'introdueix en segon lloc, ha de ser sempre el mateix: comprensió oral, assimilació d'un vocabulari i unes estructures bàsiques, expressió, pas progressiu a la llengua escrita.

2. Aquest procés ha de ser diferent si es tracta d'una llengua o de l'altra. Per exemple, ensenyar la llengua catalana a nens no catalanoparlants requereix molta més intensitat que ensenyar el castellà a nens catalanoparlants.

3. La programació de llengua ha de ser d'una manera o d'una altra si l'escola té parvulari o no en té.

Actualment tenim al mercat material suficient —llibres de text, de consulta, etcètera— per poder anar solucionant cada una de les problemàtiques de les nostres escoles. Malgrat tot, és molt important no perdre de vista l'objectiu essencial del Cicle Inicial: anivellar els diferents processos maduratius dels nens, donar-los a tots la mateixa base per tal que en començar el Cicle Mitjà tinguin les mateixes possibilitats.



L'ÀREA D'EXPERIÈNCIES AL CICLE INICIAL

per Carme Tomàs i
Roser Pintó

Si és a partir de l'experiència que els nens, i molt especialment en aquesta etapa del seu desenvolupament, van descobrint el seu cos i el seu entorn, caldria tenir-ho molt present a l'hora de plantejar-se els aprenentatges en aquest cicle inicial.

Les experiències, més que una àrea aïllada que s'estudia o es treballa en un moment de l'horari escolar, haurien de servir per connectar amb la realitat on es viu, proporcionant la vivència que s'aprèn, o s'hauria d'aprendre, com es respira, és a dir «per a viure». El treball en l'àrea d'experiències hauria de donar elements de globalització a les altres àrees (el llenguatge i la matemàtica), i omplir de continguts l'expressió, evitant de donar una visió de l'activitat escolar fragmentada per assignatures. Si volem aconseguir-ho, haurem de revisar molt bé quins són els continguts a treballar i sobretot quina és la metodologia a emprar.

Els continguts. ¿Les nostres classes d'experiències tenen en compte les necessitats del nen d'aquesta edat, que afronta la descoberta de la realitat natural i social en què es troba? ¿Quins són els conceptes que millor li donaran la clau per interpretar-la? ¿Continuem treballant sobre continguts que potser ja han quedat en segon pla a l'hora d'analitzar i entendre els fets, les situacions, els fenòmens, la vida?

¿La nostra **metodologia** té en compte el desenvolupament dels nois i els objectius específics, proposats? Revisem-los.

Què pretenem a l'àrea d'experiències?

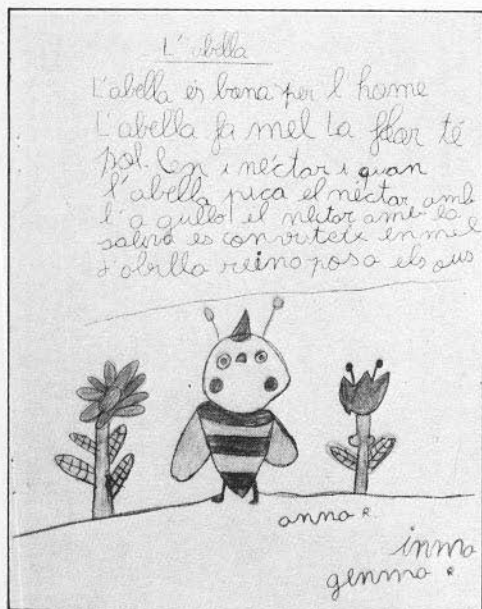
1) L'adquisició d'uns coneixements com a resultat de la *descoberta*. Les activitats d'observació i manipulació, l'exploració del medi en visites i sortides, ens seran la principal garantia. Els mitjans audiovisuals (gravats, diapositives, fotografies i pel·lícules) constituïran una bona eina de treball, sempre que la informació que proporcionen tingui el suport del contacte directe rebut a través dels sentits.

2) Desenvolupar activitats vers una formació científica.

a) Fomentant el pensament crític: És per això que cal fomentar els debats entre els nens, en petit grup o amb tota la classe, en els quals contraposen punts de vista diversos, abans o després d'una activitat d'observació.

b) Encarrilant i estimulant els interessos dels nens i la seva curiositat espontània. No ens han de fer por les preguntes dels nens, si no que cal potenciar-les. Quan no sabem donar-hi resposta, busquem la solució tots plegats. Les preguntes a voltes estranyes o no lògiques a primera vista ens permeten descobrir quins són els pre-conceptes amb els quals el nen interpreta el món. Sols a partir d'aquests pre-conceptes, farem que el nen superi les contradiccions i doni un pas endavant en la comprensió de les coses.

c) Valorant la iniciativa i la inventiva



dels alumnes, i no sols la docilitat amb què accepten el que el mestre proposa. Acolim els suggeriments dels nois sempre que es pugui i procurem que sàpiguen trobar solucions.

En resum, hauriem de posar les bases per a fer un ciutadà capaç d'afrontar nous problemes i situacions i no d'avançar solament en direccions pre-establertes. El món actual, on coneixements i situacions canvien tan ràpidament, necessita d'una capacitat de resposta creativa.

d) Afavorint i fomentant la minuciositat i la constància en el treball.

És important tenir bones idees, iniciatives, saber mantenir un bon debat..., però també, i molt, el ser capaç d'acabar les feines, completar les recollides de dades, ordenar-les, interpretar-les. El treball individual, meticulós i reflexiu, també és imprescindible a les nostres classes d'experiències.

3) Crear hàbits de recerca, iniciant-se en tècniques de treball experimental:

a) Manipulant material, objectes i organismes ben diversos.

b) Expressant els resultats de les observacions oralment o a través de símbols.

c) Anotant i comparant les dades.

d) Prenent mides.

e) Dibuint el que s'observa, per tal d'esquematzar-ho més endavant.

4) Incidir en el desenvolupament de la

intelligència, en el marc d'una formació integral, demanant al nen les operacions mentals pròpies del seu nivell, com:

a) Agrupar objectes i organismes segons una o dos propietats.

b) Classificar objectes materials i organismes i formular quin és el criteri que ha emprat per fer-ho.

c) Seriar segons una propietat: «És més... que...» - «És menys... que...».

d) Ordenar les diverses fases d'un procés o d'un cicle, com per exemple del cicle vital de plantes i animals.

e) Fer prediccions: «¿Què pot passar si això continua?»

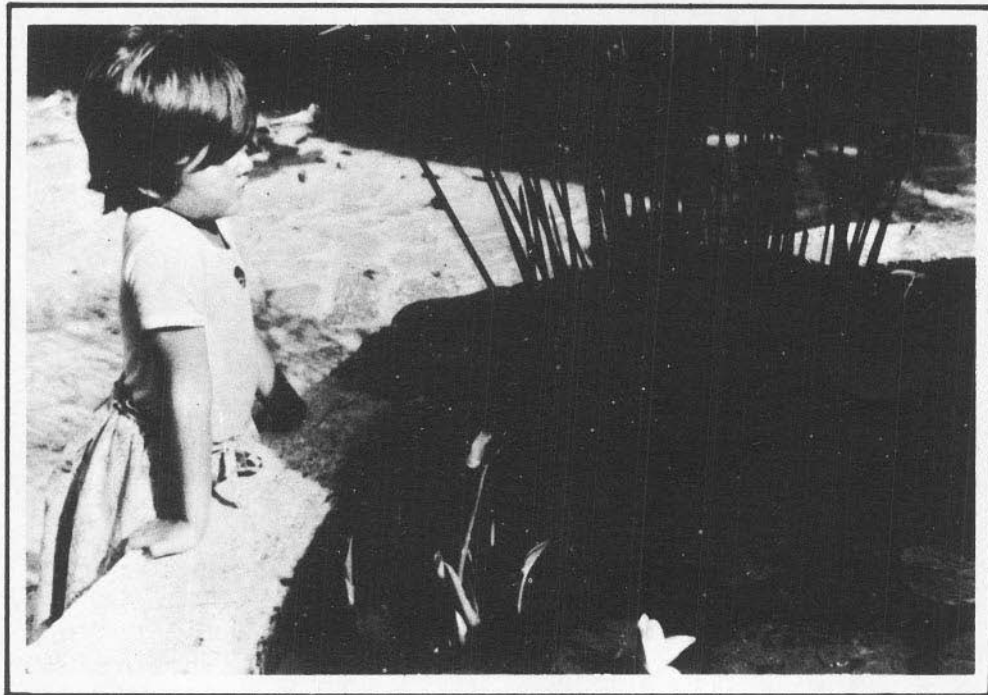
f) Comparar: trobar les propietats comunes i les diferents entre materials, objectes i organismes.

g) Establir correspondències, com:

Organisme	Aliment
Carrer	Equipaments
Llabor	Planta
Ou	Animal que origina
Organisme	Hàbitat
Objecte	Material del que és fet
Productes	Botigues que els tenen
Grup-classe	Mestre

h) Representar les observacions i relacions a través d'esquemes senzills.

i) Fer interferències a partir de senyals, rastres, petjades i tota mena d'observacions.



j) Formular hipòtesis senzilles i comparar-les.

k) Identificar algunes variables que intervenen en un esdeveniment.

Totes aquestes operacions mentals constituiran la base del treball i la formació científica dels nens.

Caldria, doncs, programar la feina tenint en compte diversos aspectes:

a) L'estructura lògico-mental dels infants.

b) Els conceptes científics i la seva coherència.

c) Els interessos i necessitats del nen quant a descoberta.

d) Les necessitats o interessos de la nostra societat. Així caldrà reflexionar com i en quin nivell incorporem a les nostres

classes els aspectes educatius que tant preocupen el ciutadà sensible dels nostres temps: l'educació ambiental, l'educació ciutadana (educació per a la convivència, educació vial), l'educació sanitària i l'educació sexual.

Bibliografia

Per ampliar els aspectes apuntats podem consultar:

TERRADAS, J., *Ecología y educación ambiental*, Ed. Omega, Col. Cuadernos de Biología, Barcelona 1979.

JOAN PAGÈS i altres, *L'educació cívica a l'escola*, Edicions 62-Rosa Sensat, Barcelona 1981.

JOSEP BRAS I MARQUILLAS, *Per a tots, salut!*, Editorial Laia, Barcelona 1981.



LA MATEMÀTICA EN EL CICLE INICIAL

per M. Antònia Canals

El Cicle Inicial ens agafa el nen de 5 a 8 anys. És un període en què el nen fa un procés important en totes les matèries. Concretament en les matemàtiques, el nen fa un canvi, una maduració molt forta que consisteix a passar d'aquella fase en què només treballa experimentalment, en què només fa constatacions a partir d'una percepció sensorial, a una altra fase en què ha interioritzat uns primers conceptes, unes primeres idees encara molt intuïtives que no es podrien pròpiament anomenar conceptes, però les ha interioritzat i les ha madurat i arriben a constituir unes primeres nocions. La noció de nombre concretament, que els nens solen adquirir cap els 6-7 anys, és un pas importantíssim dins l'aprenentatge de la matemàtica.

L'avantatge del C.I. és que l'aprenentatge del nen no queda tallat, com fins ara, als 6 anys, que és una edat en què ja ha començat aquest procés de cara a l'aprenentatge de la noció de nombre, però tot just l'ha iniciat. Precisament als 6 anys ens entrava a primera etapa i aquest procés l'havia de fer al primer nivell. Ara resulta que podem agafar el nen des que inicia aquest procés per arribar a la noció de nombre i en els 3 cursos del C.I. se'l segueix fins que el deixa ben consolidat. Resumint, crec que l'avantatge del C.I. de cara a l'ensenyament de les matemàtiques

és que ens permet agafar de forma ininterrompuda tot aquest període en què el nen fa uns processos i uns canvis importants i seguir aquest procés des del principi fins que està ben consolidat. Crec que aquestes edats de 5 a 8 anys coincideixen bé amb les edats en què, almenys pel que fa a l'ensenyament de les matemàtiques, el nen fa tot un pas des d'un ensenyament experimental basat purament en l'aspecte sensorial a un tipus de coneixement fonamentat en unes primeres nocions encara que no molt abstractes, sinó molt intuïtives, però que són ja un inici del concepte de nombre, de les primeres propietats geomètriques, de les lleis de la lògica.

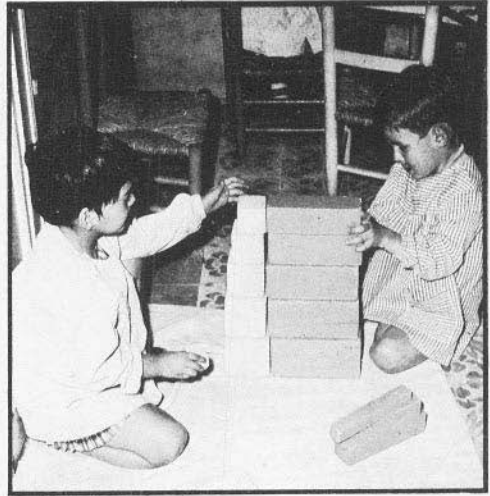
Concretament una mica més quins són aquests coneixements que el nen va adquirint d'una manera progressiva durant el C.I. en cada un dels àmbits de la matemàtica.

Primerament, en *teoria de conjunts*, els conceptes que el nen forma durant el C.I. són una primera noció de conjunt i de subconjunt; de fet, encara que es treballa la intersecció i la reunió de conjunts, això no vol dir que les compregui ben bé com a tals operacions de conjunts amb totes les seves propietats, sinó que més aviat són una ocasió de començar-les a practicar i, tot practicant-les, en consolida la noció. Per tant, a través de tot un treball d'intersecció, de reunió i fins i tot de rela-

ció, el nen assegura una noció de conjunt i de subconjunt, molt intuïtives, sense cap definició, però suficientment experimental. Al mateix temps també comença a practicar amb els operadors qualitius, és a dir, a través d'operadors que canvien qualitats dels elements, blocs lògics o elements amb els quals puguem treballar. A través d'operadors que canvien qualitats, sobretot qualitats sensorials d'aquests elements (canvis de forma, de color, de mida...), comença a practicar les operacions que després trobarà a les operacions aritmètiques i de càlcul i fins i tot més endavant a les transformacions geomètriques. Aquest tornar a trobar aquestes propietats de les operacions en altres terrenys de la matemàtica, el nen no ho capta i no s'ho formula, però és important que ho practiqui des del C.I., sobretot quan és una pràctica molt experimental que desenvolupa i fa practicar tots els processos mentals i, per tant, després té una repercussió en tots els altres dominis de la matemàtica.

Pel que fa al càlcul, els conceptes que es treballen bàsicament són, com ja hem dit abans, la noció de nombre natural o noció de quantitat. Això és fonamental en matemàtica i no cal dir que és la base de tot el càlcul. La noció de nombre, l'adquireix el nen a través de manipulacions i comparacions d'elements i conjunts d'elements que ha anat practicant durant el parvulari i que practica encara al 1r. curs del C.I., és a dir, als 5 anys, i si tot va bé el nen, entre 6-7 anys, ha d'haver assolit una noció suficient de nombre, una noció independentzada de les percepcions sensorials, per tant abstracta, ha de saber reconèixer mínimament la conservació del nombre a través de transformacions que aparentment sofreixen quantitat d'objectes, sempre que es tracti de quantitats petites, evidentment, de menys de 10 elements.

Aquesta noció de nombre es consolida ràpidament un cop adquirida i llavors entrem en una fase, sobretot a 1r. i 2n. nivell, en què l'objectiu principal del càlcul és que els nens arribin a familiaritzar-se amb els nombres naturals. No calen quantitats molt grans (per exemple fins a 25 o 30 a 1r. i fins a 50 o 60 a 2n. nivell), però s'hi han de familiaritzar molt, és a dir, han de conèixer els nombres, saber-ne fer composicions i descomposicions, saber-los relacionar amb la realitat, saber-los trobar en



la realitat que ens volta, tenir una idea de nombre aproximada i realista —per exemple, saber aproximadament quants llibres hi ha en un prestatge de la biblioteca, quantes sabates hi ha en un armari o quantes pedres tenim damunt la taula sense necessitat d'haver-los de comptar—, és a dir, han de tenir un concepte aproximat de la quantitat, però lligat a la realitat. Al mateix temps, com ja he dit abans, han de saber fer composició i descomposició dels nombres de moltes maneres diferents, és a dir, arribar a estar familiaritzats amb els nombres naturals i saber-los conèixer a fons. Això és l'objectiu principal del càlcul al C.I. Després hi ha l'aprenentatge de les primeres operacions: suma i resta, i al final del C.I. es pot introduir una primera idea de multiplicació. Aquestes primeres operacions són les que es plantegen en situacions normals i corrents a partir de petits problemes de la vida diària i, per tant, ha de ser fet d'una manera lligada a la realitat, però al mateix temps ha de conduir el nen a dominar mínimament una mecànica de la suma i de la resta en base 10. Si després es vol treballar alguna altra base, és possible, però no és estrictament fonamental.

També és important, en aquest terreny del càlcul, començar a practicar la suma i la multiplicació tenint en compte el seu funcionament i, per tant, descobrint que cada una d'elles té una operació inversa. Això és una manera de plantejar les operacions que lliga amb la manera de plantejar la lògica, buscant sempre la reversibilitat dels processos en els quals pugui



ser possible, i també amb la manera de plantejar la geometria. Això en el C.I. ha de ser un inici i, evidentment, una cosa molt natural, sense que els nens hagin de formular-ho i expressar-ho d'una manera explícita, sinó simplement en treballar una operació treballarem també la inversa i, per exemple, en treballar la resta la presentarem com la inversa de la suma i no com una cosa completament diferent com a vegades s'havia fet.

Es important en el càlcul plantejar situacions de la vida real en què els nens hagin de descobrir els aspectes quantitius i és important també començar a plantejar tot el treball de les mesures. És a dir, començar a adquirir la noció d'allò que és mesurar una magnitud, què és una unitat, de la necessitat d'una unitat estàndard igual per a tothom i començar a fer unes mesures sense exigir molta precisió i emprant les mesures de longitud, de pes, de capacitat, però no encara les de superfície ni les de volum. Aquest planteig de les mesures s'ha de fer lligat a la vida real; és el que ens permet més aquesta finalitat d'entroncar el càlcul amb la vida real. Però, al mateix temps és un aspecte que té un cert lligam amb la geometria (i el tindrà encara més en el cicle mitjà quan facin les mesures de superfície i volum) i amb altres temes del càlcul, com ara els nombres sencers o els nombres trencats. Al C.I., aquest problema s'ha de tractar encara sense aquests aspectes, només lligat amb el nombre natural, però amb una preparació de temes que introdueix després, fent veure que no sempre

totes les longituds tenen un nombre sencer de pams o de metres, és a dir, hi ha conceptes que encara que no s'introdueixen —com els dels trencats decimals— es preparen en el sentit que els nens comencen a adonar-se a través de les mesures que els nombres sencers no sempre són suficients i que hi ha vegades que una mesura no la poden expressar suficientment bé. Simplement això, fer-ne una pràctica ja dona una preparació pel que serà després en el cicle mitjà.

Referent a la *geometria*, en el C.I. es treballen especialment les propietats topològiques de les figures i sobretot de les figures planes i de les no planes que puguin estar dibuixades sobre superfícies no planes i també cossos en l'espai. Seria un error pensar que al començament, perquè la geometria sigui més fàcil, s'ha de fer tota dibuixada en el paper i no es pot tractar la geometria a l'espai. S'ha de tenir molt de material per fer la geometria. S'ha de fer amb fang, etc. i s'han de treballar totes les propietats topològiques de frontera, regió, dins i fora, tant a l'espai com a la superfície i a les línies. Això és una cosa que si s'ha fet un bon parvulari ja deu estar una mica preparada i si no s'ha fet es pot començar perfectament als 5 anys. A part de les propietats topològiques, en el C.I. s'ha d'iniciar el concepte de línia recta diferenciant-lo de línia corba, i el de superfície plana diferenciant-lo de superfície corba. Són uns conceptes fonamentals de la projectiva, i del concepte de línia recta es pot deduir el de convexitat de les figures planes que no és un concepte gens difícil i que només a partir de la idea de línia recta es pot treballar al C.I.

Quant a les propietats mètriques de la geometria, que són les distàncies i els angles, també s'han d'iniciar al C.I. És difícil (sobretot la noció d'angle) i per això dic que és una iniciació, i no es pot dir que quedi suficientment assolida. L'inici de la noció d'angle va estrictament lligat en les transformacions geomètriques a l'operació de gir, així com la noció de distància va lligat a l'operació de translació. Això no vol dir que treballlem les transformacions geomètriques en tant que transformacions amb les seves propietats, cosa que correspon al cicle mitjà, però vol dir que la manera d'introduir els conceptes fonamentals de la geometria mètrica és a través dels girs i de les transla-

18 cions de forma experimental, manipulativa.

Resumint el que s'ha dit en tots aquests aspectes de la lògica, el càlcul i la geometria podríem dir que les característiques de l'ensenyament de les matemàtiques en el C.I. són: 1) assegurar unes nocions bàsiques en cada un dels tres dominis, 2) iniciar el nen en l'etapa de les operacions concretes i 3) sempre amb la mentalitat que les nocions concretes estan al servei de consolidar les nocions bàsiques —per exemple els giris i les transformacions estan al servei de les nocions fonamentals.

Respecte de la *didàctica*, s'han de tenir en compte unes quantes normes perquè l'ensenyament de les matemàtiques sigui eficaç i deixi de ser una cosa avorrida, pesada, separada del món real i una mica «fantasma» com ha estat moltes vegades fins ara.



Els nens, a través de tots els exercicis que faran, han de tendir a aprendre a passar d'una acció que fan concretament, manipulant un material adequat, a una transcripció d'aquesta acció, és a dir, a un *llenguatge gràfic*, i això tant en la lògica, com en la geometria o el càlcul.

El sol fet de saber passar d'una acció a una escriptura que representa el que hem fet, constitueix un punt fort del C.I. i típic de l'edat. Una cosa és que els nens sàpiguen ajuntar pedretes i agrupin 5 pedretes i 4 pedretes i et diguin que n'hi ha 9, i una altra cosa és que sàpiguen escriure una cosa damunt del paper que expressi aquella acció. Saber expressar això és el problema del llenguatge de la matemàtica. En aquesta edat aquest problema és fort i requereix una 'atenció especial. Una cosa important sobretot en el càlcul —on aquest problema de llenguatge és més viu— és que expressin una mateixa acció amb diferent llenguatge gràfic. No tenim un únic llenguatge gràfic (típic de l'escriptura matemàtica $4+5=9$) sinó que n'hem d'emprar diversos mitjançant gràfics, màquines de calcular, diagrames, fletxes, l'expressió típica matemàtica amb frase escrita o de moltíssimes maneres ja conegudes o fruit de la iniciativa dels mestres. Això és un problema.

Un altre problema és que els nens en aquestes edats són molt *immediatistes*. Fan un exercici, però després quan en fan un altre aparentment diferent, encara que en el fons sigui un exercici semblant, ells no se n'adonen i creuen que fan una cosa completament diferent. Un nen de 1r. nivell, per exemple, si se li fa fer una suma escrita d'una determinada manera i després mitjançant unes fletxes se li fa fer el mateix tipus de suma, per ell és completament diferent perquè abans feia sumes i ara fa fletxes. És a dir, fan un treball però no tenen la capacitat de relacionar un treball que fan avui d'una manera amb un treball que feien ahir, sobretot si estava expressat d'una altra manera.

Tampoc no tenen capacitat per fer el mateix treball durant molta estona; el fan en un temps curt i passen a una altra cosa i els agrada *canviar sovint* de cosa; no aguanten molt de temps en una mateixa activitat, i menys en matemàtiques. El tipus de feina que s'ha de fer ha de ser molta varietat d'exercicis curts que no es facin pesats i en formes molt diferents; llavors la matemàtica es farà molt més

lleugera i adequada a la mentalitat dels nens d'aquesta edat. Els exercicis que fan han de tornar-los a repetir sovint, d'una forma periòdica però cada vegada amb una mica més de dificultat o amb un camp numèric una mica més ampli. Per això, en aquestes edats és especialment interessant que facin un treball cíclic, és a dir, que des del principi de curs comencin a tocar tots els temes importants. No pot ser, per exemple, que la geometria es quedi per fer durant el mes de maig a final de curs, i que només es facin 7 o 8 pàgines del llibre i prou. Els nens no poden passar més de 15 dies, o màxim 3 setmanes, sense veure un tipus de cosa. Han de fer geometria durant tot l'any —n'han de fer la primera quinzena, la segona quinzena, el mes següent...—, diferents exercicis, dificultats cada vegada més grosses, cal anar obrint nous camps però d'una forma cíclica. Cada tema ha de tornar a presentar-se al nen periòdicament.

Pel que fa a la forma de treballar, els nens han d'aprendre a fer el *treball ben polit*, ben acabat, a escriure les coses al seu lloc. Això, com en totes les matèries, és un problema general d'escriptura d'aquesta edat, que suposo que vist des dels angles de les altres matèries ja es té en compte. Pel que fa a les matemàtiques també durant el C.I. han d'aprendre uns primers mecanismes i, per tant, ha de començar a entrar en joc la memòria.

La memòria és un factor important dins l'ensenyament de les matemàtiques; com a reacció contra un ensenyament que era massa memorístic, durant un temps l'hem rebutjat. Però la memòria té un paper dins de la matemàtica i al cap i a la fi quan sabem que 10 i 10 són 20 la fem servir. El nen necessita la memòria per poder fer servir en un moment adequat algunes coses que ja ha pogut entendre i practicar suficientment. Per tant, hem de plantejar els exercicis de manera que afavoreixin que finalment uns càlculs i alguns conceptes els tingui gravats a la memòria.

Hi ha una altra facultat important que la matemàtica treballa molt, que és la *imaginació*. De vegades hem cregut que tot era una qüestió de comprensió i quan un tema estava entès ja el podien deixar. Doncs no, si un tema està entès vol dir que està començat però no que ja està acabat.

La comprensió és important, però tam-

bé ho és la memòria i la imaginació; si els nombres, i encara més les propietats geomètriques i les línies, la superfície i l'espai no els imaginem i no els incorporem a la imatge mental que tenim de les coses —pensem que la geometria no és res més que una imatge mental de l'espai— i no fem jugar la nostra imaginació, no hi ha el vertader concepte que correspon a aquestes edats.

Finalment, és molt important tenir en compte l'*expressió*. Quan una cosa l'hem interioritzat, l'hem passat a la imaginació, l'hem fet nostra, hem de ser capaços d'expressar-la. En realitat el nen no acaba de tenir ben adquirit un coneixement mentre no és capaç d'expressar-lo. En general, en tot procés d'aprenentatge, primer hi ha un moment d'experimentació, després hi ha un moment de descoberta, un moment de profundització, de comprensió i finalment hi ha un moment d'expressió, de ser capaços d'expressar allò que hem comprès. Hem de fer les matemàtiques de manera que demanem al nen constantment que expressi allò que ha descobert, allò que ha fet. Insisteixo, perquè moltes vegades en matemàtica hem donat molta importància a la comprensió i molt poca a l'expressió i això és una cosa que l'hem de recuperar.

Per acabar també hem de recuperar l'aspecte de la *creativitat*. La matemàtica ha de ser creativa, ha de donar tota una sèrie de coneixements tant de l'espai com dels nombres per obrir nous camins de descoberta perquè els nens inventin exercicis, trobin ells mateixos altres camins, és a dir, els hem de proposar molt sovint que facin treball lliure, que descobreixin i que inventin.



FE D'ERRATES

Núm. 57: L'autor de les fotos del monogràfic, dedicat a l'**Escola d'Estiu 1981** (pàg. 2-40), és Ignasi Rovira.

RAONEM

per Concepció Roca i Baró
Desenvolupament d'estructures
intel·lectuals
Establiment de relacions
Capacitat de raonament

Llurs exercicis exigeixen raonament, associar idees, detectar similituds o diferències i descobrir relacions, amb l'objecte de potenciar el desenvolupament intel·lectual. Aqueixes característiques els fan aconsellables com a aprenentatge que aplanarà el camí i facilitarà l'adquisició posterior de qualsevol tipus de coneixement.

Quaderns publicats:

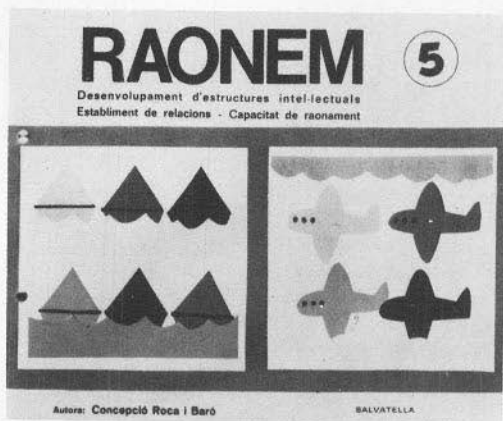
N.º A, B i C per a infants de 4 a 5 anys.

N.º 1, 2 i 3 per a infants de 5 a 6 anys.

N.º 4, 5 i 6 per a infants de 6 a 7 anys.

Correspon a l'edició en castellà de
MULTITEST.

Preu: 100 ptes.



EDITORIAL
MIQUEL A. SALVATELLA S.A.
C/ SANT DOMÈNEC, 5 · BARCELONA 12

ESTAMPAT DE TELES

Introducció

L'estampat de teles és una artesanía molt antiga, els orígens de la qual es remunten a Orient, més concretament a l'illa de Java. A Europa, les troballes a una tomba d'Arles, al sud de França, situen aquesta artesanía en el segle VI. L'estampat per reserva és una de les múltiples possibilitats que ofereix l'art de decorar teles.

Els segles XVIII i XIX, els camperols estampaven les seves bosses de cereals i farina amb segells de la seva propietat. Representaven poèticament el seu nom en els gravats, i quan enviaven els seus sacs al molí, els tornaven la farina en els seus propis sacs. Antigament l'estampat es feia emprant planxes de fusta o metall, els dissenys de les quals es devien a artistes talladors, i s'utilitzaven colorants vegetals i animals. És fàcil d'endevinar que estampant sobre teles manualment o amb pinzell, no estem realitzant tècniques noves, sinó que rescatem una artesanía gairebé oblidada i desconeguda per culpa de la fabricació en sèrie i industrialitzada, per procediments totalment mecànics.

Consideracions fonamentals

Qualsevol que sigui la tècnica emprada, és important tenir present unes consideracions fonamentals: un lloc de treball suficientment ampli, treballar amb tranquil·litat, protegir la taula de treball i el terra on es treballa amb diaris, les teles han de ser sotmeses a un bany d'aigua calenta per tal d'eliminar-ne l'aprest que acostumen a tenir i que ocasionaria que la tinta no hi quedés ben fixada sobre la tela.

Les figures geomètriques es presten d'una manera especial a realitzar aquest tipus de treball; això no vol dir que qualsevol altre

tipus de dibuix no pugui quedar bé. Cal marcar amb exactitud el lloc que es vol estampar; es pot fer servir guix de sastre o agulles. Convé fixar la tela sobre una base coberta d'una capa de diaris. No s'ha d'impregnar massa el segell que es fa servir per estampar, ja que l'excés de pintura produiria taques en els contorns del dibuix. Amb la pintura massa líquida els motius quedaran massa irregulars. Per tal de solucionar el problema es poden retocar perfectament amb un pinzell. No s'ha d'imprimir dues vegades en el mateix lloc perquè quedaria borrós. Les anilines es poden diluir amb aiguarràs o amb benzina. La pintura comuna la podem netejar amb aigua o amb un disolvent. Sigui quin sigui el material amb què sigui fet el segell (patata, suro o linòleum) cal fer una primera impressió de prova sobre un tros de tela o paper de diari, així veurem si cal efectuar alguna rectificació en el segell. Els estris que es fan servir per a l'estampació s'han de netejar de seguida quan s'ha acabat el treball, ja que la pintura s'asseca ràpidament i després seria més problemàtic poder-la treure. La tinta viscosa que s'utilitza per al linòleum s'elimina del rodet i la planxa de vidre amb un ganivet i després s'hi passa un drap humitejat amb aiguarràs. Un cop estampada la tela s'ha d'estendre perquè s'assequi. Al cap de set o vuit dies s'ha de planxar per tal que la tinta quedi fixada i es faci resistent al rentat. Es planxa pel revés i entre la planxa i la tela s'hi col·loca paper de seda blanc.

Tècniques d'estampació

Estampat amb segells de patata. Linoleografia. Impressió amb plantilles. Treballs en relleu. Dibuix sobre tela en pinzell. Aquestes tècniques són les més importants dintre de l'es-

tampació. És clar que segons els cursos s'han de posar en pràctica altres procediments d'estampació que siguin més senzills i menys laboriosos de realitzar.

Didàctica de l'estampació

Segons l'edat dels nens ens trobarem amb dificultats a l'hora de realitzar aquests treballs; per tant, nosaltres mateixos haurem d'obrir un camí a la improvisació i sobretot als primers cursos d'EGB haurem de deixar que els nens improvisin els segells amb qualsevol objecte que els sembli adequat i que les seves composicions sobre la tela o el paper siguin lliures i improvisades a fi que al mateix temps es vagin familiaritzant amb l'expressió i el moviment.

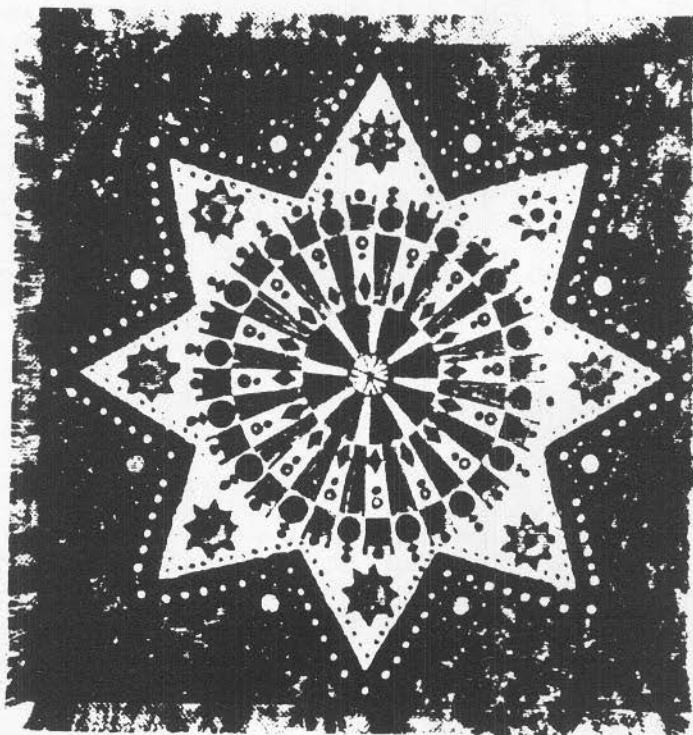
A parvulari haurem d'utilitzar materials com

la plastilina, gomes d'esborrar o fins i tot els dits de les mans, sense cap forma en particular; el sol fet de provocar per ell mateix una forma acolorida sobre un tros de tela o paper causarà sorpresa i interès.

Primera etapa d'EGB

A primer i segon nivell d'EGB, se'n surten molt bé amb materials com les gomes d'esborrar, pedres, agulles d'estendre la roba, taps de suro tal com estan (donen formes arrodonides que fan molt bonic) i tot allò que sigui adequat per crear unes formes. Els problemes els trobarem amb el maneig dels colors i les tintes. La manera més apropiada de fer-ho és treballar amb un mínim de colors.

De tercer a quart nivell es poden utilitzar més colors, ja que no serà tan problemàtic acolorir





i mesclar les formes fetes amb taps de suro, agulles, etc., sempre amb formes simples i geomètriques sense cap complicació.

Segona etapa d'EGB

A segona etapa és quan podrem començar a utilitzar els procediments més típics i artesanals de la tècnica de l'estampació. Segons els nivells de la segona etapa i l'edat dels nens farem servir tècniques diferents. Seguint l'ordre des del cinquè nivell fins a l'últim, exposaré, des de la més senzilla a la més delicada, les tècniques d'estampació a realitzar amb els nens.

Estampat amb segells de patata

Agafem una patata i, sense fer cap dibuix previ, amb un ganivet tallem un motiu senzill treient tot el que no forma part d'aquest motiu, de manera que quedi en relleu (mig centímetre aproximadament). Abans d'impregnar el segell amb pintura, se l'ha de prémer amb força dues o tres vegades sobre paper absorbent a fi d'eliminar la humitat del tubèrcul. La tinta la col·locarem en un tros de tela gruixuda o alguna cosa semblant. També es pot fer servir un pinzell per impregnar el segell; d'aquesta manera serà possible estampar amb dos o més colors simultàniament. Si interrompem el treball durant un moment hauré d'introduir el segell en un recipient amb

aigua, però acabat el treball caldrà llençar-lo ja que no es conserva d'un dia per l'altre.

Linoleografia

Material necessari: una planxa de linòleum de 3 a 4 mm de gruix, tinta d'impressió, ganivetes per a tallar, un rodet de goma o gelatina, una placa de vidre, una espàtula, llapis, paper, paper carbó, cinta adhesiva i draps. Cal dibuixar sobre paper el dibuix elegit i després calcar-lo amb el paper carbó sobre la planxa de linòleum. Les línies i superfícies en relleu constitueixen la impressió positiva i les retallades, la negativa. Un cop tallada la planxa de linòleum s'ha de rentar amb sabó a fi d'eliminar tot rastre de greix. Amb un rodet es distribueix la tinta sobre la placa de vidre. La tinta ha de tenir una consistència pastosa per tal que no embruti la planxa; si és necessari es dilueix amb una mica d'aiguarràs. Després s'impregna amb tinta el rodet i es fa rodar sobre el segell fins que totes les parts en relleu estiguin cobertes de tinta; s'elimina el sobrant amb un ganivet. La planxa de linòleum, si es guarda ben neta, es pot tornar a fer servir al cap d'un temps.

Impressió amb plantilles

Els materials més apropiats per fer les plantilles són la cartolina revestida amb una capa de laca incolora, el paper apergaminat i el

paper d'embalar impermeable. Si es vol fer servir diverses vegades la mateixa plantilla es pot fer amb una planxa fina de metall. Primer es passa el dibuix a la plantilla i es calca; si els colors es toquen o estan molt a prop els uns dels altres caldrà fer servir una plantilla diferent per a cada color. Es subjecta la plantilla sobre la superfície amb cinta adhesiva o amb agulles. Amb tinta especial per a teles s'impregna amb compte un pinzell gros i, tot mantenint-lo vertical, es toca a penes amb ell les parts de la tela que el calat de la plantilla deixa al descobert. La pintura no s'ha de diluir. Si és massa líquida es corre el risc que s'escorri per sota de la plantilla i taqui el dibuix.

La pulverització és una variant d'aquesta tècnica d'estampat. En aquest cas s'han de tapar bé totes les parts que no seran pintades; les diverses parts de dibuix se subjecten bé amb agulles sobre la tela. La pintura, que en aquest cas sí que es pot diluir, s'aplica amb un polvoritzador, encara que també es pot utilitzar un sedàs de filferro o un raspallet de dents.

Treballs en relleu

Hi ha un sistema d'estampat que sembla que es tracti d'un brodat, però que de fet consisteix a tapar tota la superfície de la tela amb una substància adhesiva sobre la qual s'escampen fibres curtes de manera que formin un dibuix.

S'omple una paperina de paper amb pintura especial per a relleus i es tanca amb diversos plec. Després es talla l'extrem inferior. Es necessita una paperina per a cada color. Pres-

sionant la paperina amb suavitat es van cobrint les línies dibuixades. L'encreuament de línies de diversos colors es farà només sobre la pintura que ja sigui seca per tal d'evitar que es barregin.

Dibuix amb pinzell

És la tècnica més senzilla dintre de l'estampació de teles, ja que no tenen perquè ser dibuixos concrets, sinó que qualsevol tema, composició o simples tonalitats acolorides quedaran bé sobre la tela i, cosa més important, el pinzell és fàcil d'utilitzar. De totes maneres, si hi ha algú que encara tingui problemes traçarà prèviament sobre un paper el dibuix i el calcarà amb paper carbó sobre la tela. Els que s'animin dibuixaran directament sobre la tela i també hi haurà nois que pintaran directament sobre la tela amb el pinzell sense dibuix previ. És important que la tela estigui ben tensada. Les pintures especials les trobarem en qualsevol establiment especialitzat en materials artístics. Haurem de vigilar que la mà que sosté el pinzell no desdibuixi les parts ja pintades. Si cal repassar el que està pintat haurem d'esperar que la pintura sigui seca per poder-hi tornar a pintar al damunt. Si fem una taca, és millor no treure-la ja que sinó provocariem que s'escampés. Serà millor dissimular-la pintant algun motiu adequat.

Tot el material el trobarem en establiments comercials de material per dibuixar.

Salvador Anton Laborda



PICASSO. DIDÀCTICA

La commemoració del naixement o de la mort d'un personatge és sempre una bona ocasió per aprofundir i conèixer millor la seva obra. Hom s'adona que en el món de la cultura és rar l'any en què en algun dels diversos camps que inclou no hi hagi alguna commemoració.

Ara bé, quan el personatge que és recordat té una dimensió de primer ordre, el motiu per a la revisió del seu llegat és quasi una necessitat imperiosa.

És clar que ens estem referint a l'àmbit dels adults. Quan aquests saben de la responsabilitat educadora, aleshores, seguint aquell principi de donar a conèixer als infants allò que per a nosaltres és important, hem d'aprofitar l'avinentsa per iniciar-los al seu coneixement.

1981, any del centenari del naixement de Picasso. No és aquí el lloc per parlar de la importància cabdal que per a les arts plàstiques tingué i té, encara, aquesta figura excepcional. No és d'estranyar, doncs, que universalment es commemori la data esmentada.

Malgrat totes les penúries culturals que pateix l'Estat en què vivim, la commemoració ha estat una necessitat. ¿Cal recordar que va néixer a Màlaga i que la base de la seva activitat creadora es troba sempre en llurs vivències espanyoles? ¿Cal recordar que la commemoració per a molts dels nostres conciutadans ha de ser el primer contacte establert amb l'obra del geni, escatimada i ridiculitzada oficialment durant els quaranta anys d'opressió que hem viscut per la seva postura diàfana en contra del sistema? ¿Què saben de Picasso molts ciutadans de l'Estat? Poc més que es tractava d'un senyor que pintava coses més aviat incomprensibles.

Davant aquesta panoràmica, els mestres i professors tenim el deure de fer entrar en contacte els nens, possiblement inconscients de tot el que acabem de dir, amb el treball d'un concitadà la fama i transcendència del qual traspasa les pròpies fronteres. I aquesta exigència, pel que fa a nosaltres, els cata-

lans, i, per tant, als nostres nens, queda reforçada pel fet de la importància que per a la vida i obra de Picasso tingué la seva estada a Barcelona.

Si impulem un sistema d'aprenentatge a partir de l'observació i coneixement de l'entorn més immediat, aquesta commemoració no podia estar allunyada de la tasca escolar. Barcelona té un dels museus més importants dels dedicats a Picasso i sembla ser que a través dels organismes competents es pretén, a partir d'octubre i fins a les darreries de desembre, «treure Picasso al carrer». Calia aprofitar-ho, calia «entrar Picasso a l'escola».

Els nostres desigs conflueixen amb els de l'Ajuntament de la nostra ciutat, l'Hospitalet. A través del seu departament de dinàmica educativa es fa una crida als mestres interessats en l'esdeveniment a fer una proposta de treball que es pogués fer extensible a totes les escoles de la localitat.

Era un desig lloable. Un Ajuntament proposa deixar de banda els habituals «tapaforats» i va a treballar un aspecte cultural a partir dels qui han de ser els receptors més importants del nostre llegat històric: els nens de les escoles de bàsica i els estudiants de BUP i FP.

No hi podíem faltar. Com no hi faltaren altres companys. Tothom amb les seves propostes didàctiques i d'activitats.

Tot ha estat recollit i publicat i qui més qui menys s'ha posat a treballar en el seu àmbit escolar en la realització de les diferents idees exposades i que confluiran en diversos actes públics per treure Picasso al carrer, un Picasso que ja ha entrat a les escoles i d'on esperem que sortirà com esperança per al futur, un futur en què Picasso deixarà de ser «el pintor que feia quadres estranys».

El que exposem a continuació és la nostra proposta didàctica per fer conèixer l'artista als nens de Bàsica.

Es tracta d'un treball monogràfic en què la plàstica, com és lògic, omple el lloc central,



però que no hi són aliens el llenguatge, les socials, la dramatització, etc.

L'objectiu és que durant uns dies tot l'aprenentatge giri a l'entorn del personatge a partir, sempre, de la motivació que hem de crear al nen perquè s'interessi pels esdeveniments que marquen el seu entorn. Com podem observar, el grau de durada del treball i les dificultats estan en funció de l'edat dels nens. D'aquí que el curs al qual destinem més hores de treball sigui vuitè per la capacitat de formalització, de comprensió, que ja assoleixen els nois i noies als tretze o catorze anys.

¿Cal repetir que no cal angoixar-se per l'acompliment mecànic dels programes, que tota l'activitat que proposem està en funció d'unes tècniques que es poden assolir treballant Picasso o qualsevol dels temes de la programació oficial?

Fent això, a més, fem operant el principi, per a nosaltres fonamental i prou repetit en aquestes ratlles, que cal obrir els ulls dels nens a la realitat que viuen deixant d'una vegada per totes soterrat l'academicisme mort, a canvi de fer entrar, a l'escola, la vida.

Nivell	A classe	Al museu	Treball final
1r. - 2n.	<p>Es tria un quadre de la seva primera època, a ser possible que sigui al museu i que doni ocasió a inventar un conte, una anècdota, a través d'ell.</p> <p>Tipus: <i>Amants pels carrers</i>. Ref. 4.263. / <i>Dona davant el mirall</i>. Ref. 4.275. (De la seva primera època, 1900.)</p> <p>A partir d'aquí es crea un centre d'interès.</p> <p style="text-align: center;">* * *</p> <p>a) Invenció d'una història. b) Colors. c) Manera de fer servir el pinzell.</p>	<p>Anar mirant el quadre que estem treballant i dos més que corresponguin al mateix moment cronològic.</p> <p>Explicar l'anecdota corresponent.</p> <p>París molt lluny, un altre país, com si pot anar, quan es triga, etc.</p> <p style="text-align: center;">* * *</p>	<p>1. De la història inventada a través del quadre se'n fa una representació amb titelles.</p> <p>2. Dels aspectes treballats amb dibuix, un conte de classe.</p> <p>3. De l'aspecte treballat amb pintura, una exposició a la classe de tots els treballs.</p> <p style="text-align: center;">* * *</p>
3r.	<p>1. També es tria un quadre, tipus època blava o rosa.</p> <p>2. Es treballa el color com estat emocional (<i>nivell expressió</i>), es busquen gammes de color (<i>nivell tècnic</i>). Formes d'utilitzar el pinzell (<i>nivell tècnic</i>).</p> <p>3. A llengua es treballa què representa. S'inventa una història i es fa lectura de la imatge.</p>	<p>Es va mirant el quadre treballat i tres més que tinguin les mateixes característiques.</p> <p><i>Els nens porten un qüestionari d'observació</i>, molt simple, sobre els aspectes treballats a classe.</p> <p>Màxim tres preguntes a contestar i molt clares.</p> <p>S'explica l'anecdota de l'època.</p>	<p><i>Mural</i></p> <p>Treball de grups de cinc nens màxim.</p> <p>Triar un tema.</p> <p>Treballar-lo a nivell d'elements, color i manera d'utilitzar el pinzell.</p> <p>Pensar en la possibilitat d'explicar això als de 1r. o 2n.</p>

Nivell	A classe	Al museu	Treball final
4t.	<p>Quadre Començar a treballar la forma a través dels elements del quadre. Buscar algun quadre senzill, però que suposi una estilització formal evident.</p> <p>Treballar la diferenciació dibuix-pintura dins un mateix quadre.</p> <p>Fer, després d'haver anat al museu, algun petit exercici d'estilització de forma, prèvia observació d'aquesta.</p>	<p>Mirar el quadre treballat. Analitzar l'aspecte treballat amb dos quadres similars.</p> <p>Anecdotari.</p>	<p>Explicar l'anàlisi feta a través d'un conte o una aca final gegant; cada grup aporta el seu element.</p> <p>Es treballa: Llengua / Plàstica.</p>
5è.	<p>Posem una reproducció, sense donar explicacions, i un gran rètol:</p> <p style="text-align: center;">PICASSO?</p> <p>Això es deixa una setmana, sense explicar res.</p> <p>Després del a setmana se'ls pregunta què en saben.</p> <p style="text-align: center;">* * *</p> <p><i>Propostes</i></p> <p>Es trien quatre obres explicatives de dos moments diferents. Qüestionari per a l'observació al Museu.</p> <p><i>Treball</i></p> <p>Els trien un quadre dels quatre vistos. Es treballa els aspectes tècnic i formal.</p> <p>A llengua inventem què representa i fem un petit conte.</p>	<p>S'observen quatre quadres que ens permetin observar diferents maneres de representar que ha tingut Picasso.</p>	<p><i>Treballem:</i> plàstica i llengua.</p> <p>A partir del conte fem una petita escenificació i treballem: Invenció vestuaris, maquillatges, decorats.</p> <p>Representem l'obra.</p>
6è.	<p><i>Investiguem sobre Picasso.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntar a la gent. 2. Comprovar les respostes de la gent en els llibres. 3. Triar coses que volen veure o saber més a fons. <p style="text-align: center;">* * *</p> <p><i>Treballem</i></p> <p>Les cares (Elements / Expressions / Color).</p> <p>El cos (Formes / Proporcions / Colors / Actituds).</p> <p>Relacions de personatges.</p> <p>El fons.</p>	<p>És el moment que ja volen veure coses de les que han sentit parlar.</p> <p>Anem a veure només els quadres que hem triat perquè n'hem sentit parlar o d'altres que corresponguin al mateix sentit i moment cronològic.</p>	<p style="text-align: center;">* * *</p> <p><i>Conferència</i> amb diapositives, per grups de quatre o cinc, que expliqui la vida de Picasso i els aspectes concrets dels quadres analitzats.</p>

Nivell	A classe	Al museu	Treball final
7è.	Evolució de la forma a través del temps i del pensament (Velázquez / Picasso / Meninas).	Meninas. Les interpretacions de Picasso.	Còmic. S'elabora un guió amb la interpretació actualitzada de les Meninas de Velázquez, de Picasso i de cada nen o grup. Es fa el còmic.

8è. EL GERNIKA

Observació primera

Es penja una reproducció gran del Gernika a la classe.

Es deixa una setmana perquè els nois i noies prenguin consciència sobre:

- a) contingut / b) formes de representació / c) visió cromàtica.

Hipòtesi

Anàlisi del significat dels diferents elements representats i de la relació entre ells.

Diferents elements:

1. Toro / 2. Cavall / 3. Ocell / 4. Dona amb nen / 5. Guerrer esquarterat / 6. Dona que mira per la finestra amb el quinqué a la mà / 7. Dona que cau amb els braços enlairats / 8. Làmpara de damunt el cavall / 9. Dona que mira el cavall.

Espai: Lloc on es realitza l'acció (Tipus d'espai / Per què).

Color: Quins? Gamma tonal? Per què?

Totes les hipòtesis dites, encara que siguin contradictòries, s'escriuen en un cartell i es penjen al costat del mural.

Treball sobre les formes de representació

Treball 1: Collage paper diari.

Exercici:

Tancar circuit de la direcció de la línia, per crear diferents espais dins i fora d'un mateix contorn de forma.

Omplir les superfícies amb diferents tipus de paper de diari (com un trencaclosques).

Treball 2: Inici a la representació cubista / formulació simple conceptual.

Tècnica:

Dibuix (Explicació sobre la convenció representativa de la tercera dimensió dins la se-gona —perspectiva—).

Dibuix (Invent d'una nova convenció amb di-

ferents punts de vista dins una mateixa representació d'un objecte).

Treball 3: Inici a la representació cubista.

a) Dibuix d'un objecte triat per cada nen, amb la convenció representativa en perspectiva.

b) Transformació de tots els plans representats en l'objecte en figures geomètriques d'angles.

c) Transformació del dibuix anterior, donant la visió des de diferents punts de vista.

Treball 4: Introducció del color dins la convenció representativa de diferents punts de vista formulada pel grup després del treball anterior.

1. Prova de color d'una gamma tonal. Color: blanc i negre.

2. a) Dibuix d'una composició i introducció de la gamma tonal trobada, observant els recursos volumètrics que aquesta implica. b) Buscar l'equilibri cromàtic de la composició, prèvia decisió de la sensació que volem que rebí l'espectador.

Treball 5: Treball sobre estilització d'una forma a partir de la sensació que aquesta ens vol transmetre.

Objecte: asèptic / realista fotogràfic / expressionista / dramàtic.

Treball 6: Relació de l'objecte i l'espai compostiu que l'envolta (mides, situació en el pla, pla de composició...).

Definició objecte / Definició espai envoltat / Equilibri de masses / (Sensació a transmetre).

Treball 7: Relacions entre objectes i situació en l'espai pictòric.

Dibuix i pintura: Definició dels objectes / Qualificació de la importància dels objectes, dins la composició / Recerca de situació en l'espai.

Treball 8: Els eixos dins un espai pictòric.

- a) Definició dels eixos imaginaris dins un espai compositiu.
- b) Situació dels objectes a representar segons els eixos.
- c) Acomodació formal dels elements en aquests eixos.

Treball 9: Acomodació del color.

Els eixos compositius / Els elements / La sensació de transmetre / Pintura per treballar aquests aspectes.

Síntesi del treball fet

1. Definir una situació: real/imaginada.
2. Definir els elements a representar / Definir la simbolització d'aquests elements a representar.
3. Donar forma als elements a representar, en funció de la situació dramàtica ja establerta.
4. Definir l'espai per a la representació.
5. Acoplar l'espai als elements.
6. Donar color a la composició.

Tornem al Gernika

1. Comprovar hipòtesi.
2. Establir unes conclusions definitives sobre el significat.
 - a) Què vol explicar? / b) Com ens ho explica?
 - c) Per què?
3. Preparar una representació *teatral* on s'explica el GERNIKA o com es pot elaborar un GERNIKA.

Treball de: plàstica (decorats, vestuaris, maquillatge...), llengua (text, diàlegs...), música (música de fons de la representació, sorolls), expressió corporal (treball de dramatització, coreografia, etc.).

8è. Muntatge teatral: El GERNIKA

- a) Una parella prepara un text explicant els fets de Gernika. Aquesta el passa a un o dos companys que en faran un còmic. Del còmic se'n farà un mural ja per a la representació. A partir d'aquest punt s'haurà de treballar una vegada acabada o molt avançada l'anàlisi plàstica.
- b) Tota la classe, o per grups, treballa els vuit elements del Gernika, en llenguatge poètic-dramàtic. (Expressió de l'ànima de l'element. Possibles diàlegs amb els altres elements.)
- c) Posar en comú tot el que s'ha treballat i confeccionar el guió.
- d) Muntatge de l'obra. Hom intercala «Romanço de cec» dels fets esdevinguts a Gernika la nit del 26 al 27 d'abril del 1937 amb la dramatització que en puguin fer amb els elements del quadre.

Cal tenir en compte

Grup de 9 nens-nenes per a la representació (els 8 elements del quadre i el que explica els fets històrics).

Per a la dramatització suggerim que els personatges del quadre utilitzin uns plafons que formin com un trencaclosques gegant al fons de l'escenari i que quan hagin d'actuar se situïn davant del «quadre».

Equip plàstic per fer els plafons. Equip de música per al fons sonor. Equip luminotècnic. Es pot pensar també en la incorporació d'altres grups a la dramatització (poble que escolta el romanço...).

Núria Ferrer
i Josep M. Valero



EXCURSIÓ AL TIBIDABO, SANT MEDIR, CAN BORRELL I SANT CUGAT

7è. d'EGB

I. Localització

El Tibidabo com a centre, amb els seus vessants pertanyents al Barcelonès i al Vallès Occidental.

II. Itinerari

Sortim de la Plaça de Catalunya amb els FFCC de Catalunya fins l'Avinguda del Tibidabo. Allí, adquirirem bitllet per al tramvia blau que hom ven amb descompte per a grups superiors a deu nens. El tramvia ens deixarà al peu del funicular del Tibidabo. Nosaltres agafarem el camí que, vorejant la via del funicular, ens du al parc municipal que es troba al costat de les instal·lacions de la Protectora d'Animals i Plantes.

En sortir del parc, trobarem una carretera sense asfaltar, l'agafarem per l'esquerra i la seguirem fins al cap d'uns tres-cents metres on, a la dreta, trobarem una drecera, costeruda, que ens portarà fins gairebé a l'entrada de l'Observatori Fabra. Des d'aquest punt, l'ascensió al cim del Tibidabo no ofereix cap problema. Un cop al cim, ens dirigirem vers l'edifici que abans era l'Hotel Florida; el deixarem a mà dreta i baixarem fins a creuar la carretera que puja al Tibidabo.

A l'altra banda d'aquesta, trobarem una drecera que baixa fins a trobar la carretera de l'Arrabassada i la seguirem uns cent metres en direcció a Sant Cugat. A la dreta, trobarem un camí ample que, mitjançant un pont, salva una gran barrancada. A uns cinquanta metres del pont, trobem un trencall a la dreta que davalla cap a Sant Cugat i que seguirem fins trobar la primera cruïlla. El camí de la dreta

ens portarà directament a Sant Medir. Poc abans de l'ermita hi ha una font i després de l'ermita una explanada ampla i vorejada pel bosc molt apropiada per a dinar-hi i jugar.

Continuarem el nostre recorregut amb un retrocés fins a la cruïlla abans esmentada. En aquest punt i tenint en compte el sentit de la nostra marxa, girarem a la dreta per a seguir un camí que, de bell antuvi, és planer i ofereix una magnífica perspectiva sobre Sant Medir, a la dreta, en una fondalada. Poc després, es troba una nova cruïlla; agafarem el camí de l'esquerra que baixa precipitadament. Quan acaba la davallada, ens trobem en un indret molt embardissat prop del pantà de Sant Cugat.

Per a arribar al pantà, ens caldrà obrir-nos pas per entre les bardisses i guiant-nos per mitjà del mapa i l'ampla clariana del llac, en el bosc, que s'entrelluca per entre les bardisses. Un cop al pantà, passarem a l'altra banda del barranc pel dic de la resclosa.

Un cop allí pujarem fins a trobar el camí que, seguint-lo per la dreta, ens menarà a can Borrell des d'on, per un camí ample, planer i que no ofereix cap dificultat, arribarem, en cosa de trenta minuts, a Sant Cugat. Poc abans d'arribar-hi, ens cridarà l'atenció un pi pinyoner aïllat de considerables dimensions i de forma singular. Tornarem a Barcelona amb els Ferrocarrils de Catalunya. Total del recorregut a peu, uns vuit o nou quilòmetres.

III. Preparació de la sortida amb els nois

Situar, en un mapa, la serralada de Collsero-

la, comarques que separa, orientació del seu eix i rius que la limiten. Fixar-nos en l'altitud del Tibidabo.

Revisar els coneixements sobre roques metamòrfiques i les espècies de pins de les serralades del litoral català.

Repassar el que sabem sobre l'art romànic i gòtic.

Llegir els goigs de Sant Medir i treballar literàriament i folklòricament la llegenda de l'esmentat sant.

IV. Objectius específics

A la pujada al Tibidabo, notarem la degradació del medi natural a causa de l'expansió de la gran urbs.

Al cim, utilitzarem la brúixola per tal d'orientar l'eix de la serralada de Collcerola a l'ensens que situarem aquesta serralada bo i relacionant-la amb les serralades del pre-litoral que veurem (Montseny, Sant Llorenç, Montserrat) i les del litoral (Montnegre, Sant Mateu, Conreria i Massís de Garraf), i explicarem on els cursos del Besòs i del Llobregat limiten Collcerola.

Farem notar també com Collcerola ofereix una gran barrera a la brisa marina i les conseqüències que això té en el clima, i per tant en la vegetació, cosa que constatarem en les diferències de paisatge.

Ens fixarem també en el Vallès Occidental, el Barcelonès i llurs límits. També ens fixarem en els barrancs que presenta Collcerola en el vessant vallesà, els cursos d'aigua que hi corren i els rius on desemboquen.

En baixar cap a Sant Cugat, i ja dintre del bosc, ens aturarem dos cops, un per estudiar la vegetació de les zones assolellades, el pi i el sotabosc (romani, farigola, espigol, estepes blanca i negra, cap d'ase, bruc, carasca, boix, etc.), i l'altre cop serà a les vores del llac on podrem observar la vegetació dels llocs obacs i humits (falgueres, cues de cavall, molsa, heures, etc.). També podrem observar la pissarra i els estrats que forma.

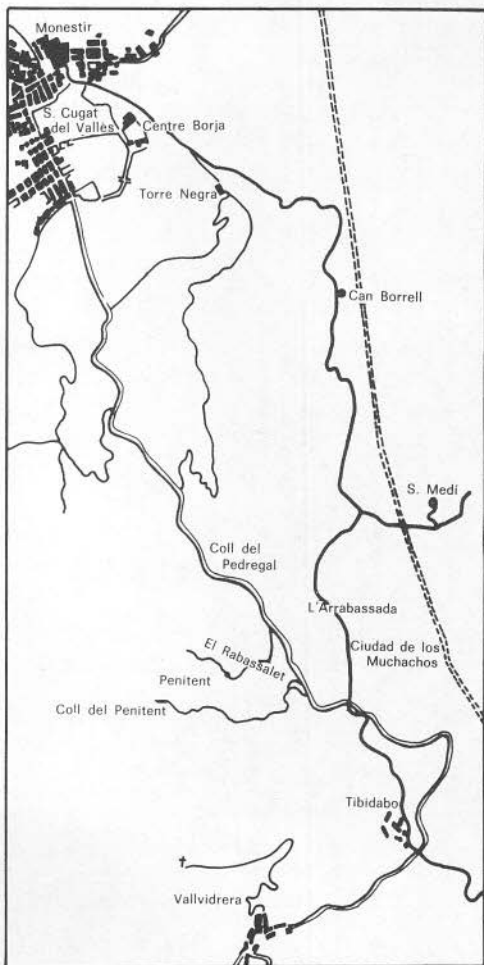
En arribar al llac, també podríem estudiar la fauna pròpia de les aigües estancades.

L'ermita de Sant Medir, que té més interès folklòric que arquitectònic, ens pot servir de motiu per a parlar dels aplecs que s'hi celebren i per a escenificar la llegenda de Sant Medir.

Finalment, ens aturarem al monestir de Sant Cugat, el qual ens ofereix la possibilitat de contrastar l'arquitectura gòtica amb la romànica i on també podrem visitar detingudament el seu magnífic claustre romànic.

V. El treball posterior a la sortida

Un cop a classe, treballarem el material recollit durant la sortida: roques, plantes del sotabosc i especialment els elements (pinyes, escorça, fulles) que ens permetin identificar i distingir el pi bord del pi pinyoner. També podrem fer un mapa esquemàtic del Collcerola, la seva situació dintre del context de les serralades del litoral i del pre-litoral, les comarques i rius que la limiten i les seves



característiques topogràfiques més notables, com la disposició dels barrancs i dels cursos d'aigua.

VI. Bibliografia

J. M.^a ARMENGOU, *Guia de Catalunya*. Distribuidora Balmes, S. L.

F. MASCLANS,

Guia per a conèixer els arbres.

Guia per a conèixer els arbusts i lianes.

«Gran Enciclopèdia Catalana».

Mapa: *Alrededores de Barcelona*. Ed. Alpina.

ROBERT HIJAR I PONS, *Els arbres del nostre paisatge*, 2.^a edició. Col. «Llibres de Motxilla».

Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

JOSEP M.^a ESPINAS, *Les Comarques del Principat*. Ed. Blume.

JOSEP M.^a PLA, *Guia de Catalunya*. Ed. Destino.

Cristian Kirchner
i Elena Esteva



ESCOLA CATALANA

LLIBRES APROVATS PER A
LA UTILITZACIÓ A LES
ESCOLES, PER LA
GENERALITAT I PEL
MINISTERI D'EDUCACIÓ

MATEMÀTICA

Fem matemàtica, **Rúbies. 1er, 2on, 3er, 4t, 5è, 6è i 7è**

(Guia per a l'educador els I i II)

COL·LECCIÓ GRAÓ (Equip pedagògic GRAÓ)

1er curs

Quadern de treball 1,2,3.

Llibre del mestre 1

Quadern de càlcul 1,2,3.

2on curs

Quadern de treball 1,2,3.

Llibre del mestre 2

Quadern de càlcul 1,2,3.

MÚSICA

COL·LECCIÓ GRAÓ

1er curs

Quadern de treball 1.

Llibre del mestre 1er.

2on curs

Quadern de treball 2.

Llibre del mestre 2.

RELIGIÓ

- 1er **La fe cristiana I.** Bassó
2on **La fe cristiana II.** Bassó
Guia de l'educador, 1er i 2on.
2on-3er **Catequesi de la primera comunió.** Bassó
Guia de l'educador
3er **La meva fe 3.** Bassó
4rt **La meva fe 4.** Bassó
5è **La meva fe 5.** Bassó



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



VIDA DE L'ASSOCIACIÓ

El mes d'octubre comença ja d'una manera intensa la vida de l'Associació. Corredors amunt i avall, escales avall i amunt, hi ha un formigueig constant de mestres i més mestres voltant i cercant llibres, fent fotocòpies, asseient-se a treballar. És que comencen els grups de treball.

GRUPS DE TREBALL

Els grups de treball són la vida de l'associació per excel·lència. És on els mestres treballen conjuntament per intercanviar les seves impressions, opinions, idees...

Els grups de treball neixen o bé d'una necessitat vista el curs anterior, o parlada a l'Escola d'Estiu, de treballar sobre una matèria o una secció.

Els grups que s'han format enguany, als quals participen unes 150 persones, són els següents:

SECCIÓ I (0-3 anys)

Psicomotricitat. Coordina: Encarnació Su-graïes.

La recerca científica a l'Escola Bressol. Coordina: Montserrat Jubete.

Les joguines i el material. Coordina: Irene Balaguer.

El segon any de vida a l'Escola Bressol. Coordina: Miquel Nogués.

L'observació dels nens. Coordina: Tere Majem.

SECCIÓ II (3-8 anys)

El titella com a eina. Coordina: Teresa Serra.

La música. Coordina: Lluïsa Figuerola.

Matemàtica. Coordina: Roser Reverter.

Llengua.

Expressió plàstica a Parvulari. Coordina: Quim Creixams.

Matemàtica i Llengua. Coordinen: Ricard Pons i Montserrat Correig.

Ciències Socials al Cicle Inicial i Mitjà. Coordina: Pilar Tacher.

Ciències Naturals. Coordina: Carme Tomàs.

Utilització del material *Tris-tras*. Coordina: M. Cinta Margalef.

La creativitat. Coordina: Josep Mula.

Llenguatge escrit a Parvulari. Coordina: Montserrat Correig.

L'aprenentatge de la llengua escrita. Coordina: Marta Mata.

SECCIÓ III (8-12 anys)

Ciències Naturals a 6è.

Llengua de 2n. a 6è.

SECCIÓ IV (12-14 anys)

Llengua i literatura a 2a. etapa. Coordina: Juli Palou.

Llengua i literatura a 2a. etapa. (Grup Pauta). Coordina: Teresa Ribas.

Matemàtica (Grup Periòdic Pura). Coordina: Josep Partegàs.

Ciències Socials. Coordina: Montserrat Oriol.

Pretecnologia. Coordina: Pere Pinós.

Ciències Naturals a 7è.

Expressió plàstica a 7è. i 8è. Coordina: Jordi Vallès.

Matemàtica a 2a. etapa. Coordina: Joaquim Seriol.

GENERALS

Dansa catalana a l'escola. Coordina: Núria Fradera.

El tractament de la llengua a l'escola. Coordina: Nèlida Portela.

Intercanvi d'experiències de gestió a l'Escola Oficial. Joan R. Tort.

Informàtica i ensenyament. Coordina: Josep M. Utgés.

vida de l'associació vida de l'ass

Bibliografia infantil. Coordina: Assumpció Lisson.

Ludoteques. Coordina: Maria Borja.

El Contè. Coordina: Teresa Duran.

Pedagogia Freinet.

La carrera docent (en projecte).

El macramé, el teixit i la cistelleria a l'escola. Coordina: Lliberata Mas.

Estudi de la comarca. Coordina: Montserrat Casas.

El grup de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» de l'Hospitalet de Llobregat ha organitzat també grups de treball per als mestres de la seva localitat. Són els següents:

Elaboració del material per al Parvulari.

Didàctica del català per a no catalanoparlants.

Ciències Socials. Estudi de l'Hospitalet.

Pas de 8è. a FP i BUP.

CURSOS

Pel que fa als cursos, se n'han programat: 1 d'Escola Bressol (secció I).

6 de secció 2 (3-8 anys).

2 de secció 3 (8-12 anys).

13 de generals.

S'hi han matriculat 223 alumnes.

D'altra banda, s'han programat també 15 cursos de llengua catalana en els tres nivells per a catalanoparlants i dos per a no catalanoparlants. Aquests cursos es forneixen principalment de persones que no són mestres, perquè els mestres normalment fan els cursos de reciclatge oficial. Creiem que és important de donar la possibilitat a qui la vulgui aprofitar, encara que no sigui mestre, d'aprendre català.

Aquests cursos han tingut una matrícula d'unes 150 persones.

Les Converses Pedagògiques es realitzen una vegada al mes (un dimecres) sobre temes que es veuen interessants per la seva importància pedagògica o de política educativa o perquè són temes puntuals.

Aquest mes d'octubre s'ha realitzat una Taula Rodona sobre el Cicle Inicial en la qual han participat:

Martí Teixidor, cap del Servei d'Ordenació Educativa de la Conselleria

Carme Sala, una de les persones que va

participar en l'elaboració de les orientacions generals d'aquest cicle.

Joan Ramon Tort, orientador de mestres del Cicle Inicial.

Anna Manrique, mestra de Cicle Inicial.

Es va fer el plantejament organitzatiu del Cicle i es van donar els fonaments pedagògics i psicològics que donen suport a les orientacions. En acabar, es va obrir el col·loqui al qual varen participar els mestres assistents, que eren uns vuitanta.

Com que tot aquest número de «Perspectiva Escolar» és dedicat íntegrament al Cicle Inicial i conté articles d'algunes de les persones que varen participar en la Taula, no voldríem fer repeticions, i ens limitem, doncs, a fer-ne aquesta petita ressenya.

La Conversa, prevista per al mes de novembre, la farà un mestre japonès que es quedarà un any a Catalunya per conèixer-ne l'escola a fons. Plantejarà l'estat actual de l'escola al Japó i mostrarà als assistents treballs fets pels nens.

El desembre, el dia 2, la Conversa Pedagògica serà a càrrec d'Ignasi Riera que parlarà sobre «Viure el Nadal a l'escola». Tothom hi és convidat.

Una activitat important de l'Associació són les sortides dels dissabtes al matí per a l'estudi del paisatge vegetal d'algunes contrades properes a Barcelona. Les porta Albert Marjanedas i resulten molt interessants personalment i pedagògicament per a tots els mestres que hi assisteixen.

Hi ha altres tipus d'activitats, com són trobades puntuals d'intercanvi sobre temes concrets treballats a les escoles, converses sobre una o altra matèria a les quals hi poden assistir els mestres interessats, oferiments de cursos que es fan a d'altres llocs, i que estan en la nostra línia pedagògica, etc.

Enguany s'han tornat a organitzar cursos per preparar les oposicions al magisteri oficial.

Hi ha especialistes en cada matèria que orienten la preparació dels temes. Comencen a principis de novembre.

L'Associació ofereix també els serveis següents a qui els vulgui utilitzar:

1. Assessorament-orientació davant les possibles dificultats que comporta la catalanització de l'escola.

2. Informació sobre temes relatius a les es-

coles oficials de la Generalitat: concursos, oposicions, disposicions legals, etc.

3. Servei de xerrades i conferències sobre temes de pedagogia o de política educativa. Per utilitzar qualsevol d'aquests serveis cal telefonar primer, per tal de saber l'horari i possibilitats.

Premi de Pedagogia «Rosa Sensat»

El dia 4 d'octubre s'ha tancat el termini d'admissió de treballs per al Premi. Se n'han rebut cinc. El Jurat està constituït per Angeleta Ferrer, Marta Mata, Sebastià Sorribas, Joaquim Farré, Neus Sanmartí, Rosa Boixaderas i Joan Ramon Tort. El veredictes es farà públic en un acte obert als professionals de l'educació, el dia 4 de desembre, divendres, a les 8 del vespre. El lloc de l'acte no està encara decidit.

Aprovació de l'Associació del mestres «Rosa Sensat»

La redacció dels estatuts està quasi acabada; s'enviaran acte seguit als socis per tal que hi facin les esmenes que creguin oportunes. Tot plegat estarà llest segurament per poder fer l'Assemblea Constituent a primers de desembre.

Per a tots aquells que vulguin saber què és l'Associació de Mestres «Rosa Sensat», s'ha editat un fulletó informatiu que podeu demanar al local de l'Associació (Còrsega 271, principal).

Ser soci de l'Associació és una bona manera de treballar conjuntament en la Renovació Pedagògica de Catalunya. En aquest moment l'Associació compta ja amb 700 socis, nombre que cal ampliar.

Els mestres, els professionals de l'educació, els que estem de ple en la tasca de renovar l'escola, som qui hem de fer amb el nostre treball, amb la nostra participació, la VIDA DE L'ASSOCIACIÓ, no com un fi en si mateixa sinó com un mitjà per anar trobant la millor manera d'educar els nens, tant pel que fa al treball a l'escola, com a l'organització de la política educativa.



Si no ets encara membre de l'Associació, fes-te'n de seguida, i si coneixes mestres, professionals de l'educació i persones que treballen per la Renovació Pedagògica a Catalunya, explica'ls què és, digue'ls que vinguin a informar-se'n o dona'ns la seva adreça i els enviarem informació. Pensem que com més serem, més podrem treballar per la Renovació Pedagògica al nostre país.

Si encara no ho has fet, subscriu-te a les dues revistes de l'Associació: la que tens a les mans, «Perspectiva Escolar», i la nova, «In-fàn-ci-a», de la qual acaba de sortir el n. 2. És una revista dedicada a l'educació dels nens de 0 a 6 anys, i dirigida igualment a pares i educadors. Omple el Butlletí de la pàgina següent i envia'l a «Rosa Sensat».

ORIOI RIBA I ARDERIU
ORIOI DE BOLÒS I CAPDEVILA
JOSEP M. PANAREDA I CLOPÉS
JOSEP NUET I BADIA
JOAQUIM GOSÀLBEZ I NOGUERA

GEOGRAFIA FÍSICA DELS PAÏSOS CATALANS



KETRES EDITORA

Obra escrita amb motiu del Centenari del
CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA

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

BUTLLETA

D'INSCRIPCIÓ

DE SUBSCRIPCIÓ

Nom

Cognoms

Adreça Telèfon

Població D. P. Prov.

S'inscriu a l'**Associació de Mestres «Rosa Sensat»** Se subscriu a **Perspectiva Escolar** Se subscriu a **In-fàn-ci-a**

(Poseu una creu on correspongui)

(Preus per l'any 1981)

Associació de Mestres «Rosa Sensat» 2.000 ptes.**Perspectiva Escolar (10 números)** 1.700 ptes.**In-fàn-ci-a (enguanys, 3 números)** 600 ptes.

BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Nom i cognoms

Nom i cognoms del titular del compte

Banc/Caixa

Agència n.

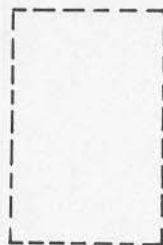
Compte/Llibreta

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que, anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva

- inscripció a l'**Associació de Mestres «Rosa Sensat»**
- subscripció a **Perspectiva Escolar**
- subscripció a **In-fàn-ci-a**

(atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)

(signatura)



«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8



MUSEUS I ESCOLA

Conclusions del curset de Ciències Naturals (Escola d'Estiu 1981)

Fem arribar a la seva consideració les conclusions del curset de Ciències Naturals celebrat al Parc de la Ciutadella. Aquest ha estat el desig dels mestres i llicenciats assistents, manifestat en la sessió de cloenda de l'esmentat curset. Adjuntem les signatures corresponents i un resum del contingut.

S'ha valorat molt positivament en conjunt. Ha servit per ampliar el ventall de possibilitats d'ensenyament de les ciències naturals i ha estat un eficaç reciclatge per als participants.

L'èxit del curset se centra sobretot en la seva realització en els mateixos Centres i a tenir com a professors els tècnics i col·laboradors que habitualment hi treballen. L'entusiasme per la feina que sent aquest personal va impressionar els cursetistes, que se'n sentiren contagiats.

Per l'aprofitament que els assistents han tret del curset es va veure convenient de fer les sol·licituds següents:

1. Estudiar la possibilitat d'un lligam entre Museus i Escoles Normals de Magisteri per tal que els estudiants de la especialitat de ciències tinguin inclòs en el programa el coneixement d'aquests Centres.

2. Que les entitats públiques compromeses amb la cultura estudiïn la manera de subvencionar aquest mateix curset en altres èpoques de l'any i cursets d'ampliació i aprofundiment dels temes generals tractats en aquest.

3. Condicionar convenientment l'Hivernacle i l'Umbracle del Parc de la Ciutadella. Això i la identificació de les espècies vegetals del jardí permetria aconseguir en el parc una àrea de botànica indispensable a la ciutat.

4. Proveir de mitjans suficients els Museus perquè es puguin realitzar diverses activitats, encaminades a assolir un bon nivell d'ensenyament. N'anomenem unes quantes:

a) Exposicions itinerants didàctiques acompanyades de cursets o xerrades relacionades amb el tema. Això es demanà sobretot per part dels assistents de fora de Barcelona.

b) Publicacions periòdiques de material didàctic, d'activitats, de novetats d'exposició...

c) Cursets, exposicions i conferències referents a Geologia, Botànica i Zoologia.

d) Millorar la difusió de les activitats programades als Museus, per tal que arribin a tots les mestres o escoles de la ciutat i de fora de Barcelona.

Tot això ho fem constar els sotasignants, a les entitats que a continuació referim:

*Àrea de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.
Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.*

*Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat.
Delegació del Ministeri de Cultura a Catalunya.*

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Central.

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma.

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Politècnica.

Col·legi de Doctors i Llicenciats.

Rosa Sensat.

Escola Normal de Magisteri de Sants.

Escola Normal de Magisteri de Sant Cugat.

Escola Normal de Magisteri de l'Església.

Amics dels Museus.



NORMALITAT?

Barcelona, 7 octubre 1981

Des de finals de juliol i durant el mes de setembre, la premsa diària ens ha anunciat els desigs de la Conselleria d'Ensenyament, crec que compartits per tots nosaltres, de començar el curs acadèmic amb normalitat a tots els centres i molt especialment als públics.

La necessitat de plantejar en la dècada dels anys 80 aquest objectiu és un indicador del baix nivell de què partim per arribar a la normalització del funcionament del sistema educatiu al nostre país.

En els mesos i dies anteriors no van faltar esforços per aconseguir aquest objectiu.

Els responsables dels centres, els Ajuntaments i, especialment, la mateixa Conselleria van esmerçar treball, temps i neguits per tal d'assegurar que l'inici de curs, que per primera vegada era competència de la Generalitat, comencés bé.

Prop d'un mes després de començar les classes a la Bàsica i en plenes dificultats per iniciar-les als centres públics de batxillerat, cal fer una reflexió sobre «la normalitat» d'aquest començament de curs.

El terme «normalitat» s'ha utilitzat reiteradament des de molts llocs i des de molts nivells de responsabilitat diferents. Malament.

La normalitat l'haurem assolida quan tots plegats no hàgim d'estar tan atents i preocupats per aconseguir «la normalitat de l'inici de curs».

Si es vol fer una aproximació més exacta a la realitat, des del meu punt de vista, cal parlar d'aquest inici de curs 1981-82 com de «normalitat relativa».

No es tracta de posar aigua al vi per igualar les declaracions més o menys triomfalistes; es tracta simplement de revisar la situació i així esmenar-la en els aspectes deficitaris.

Per tal d'aproximar-nos a la realitat caldrà assenyalar algunes qüestions:

En primer lloc, recordar que la Generalitat ha heretat els problemes existents en el sistema educatiu, com a resultat de la política i l'administració anteriors.

Seria caure en un gros parany, pensar o fer creure que un cop aconseguides les transferències educatives els problemes queden automàticament solucionats.

Qüestions tan importants com les que fan referència als mecanismes d'adjudicació de places del professorat, el retard en l'acabament de les construccions escolars, els tràmits burocràtics i descoordinats entre les diverses delegacions provincials¹ i tantes d'altres, no han sofert cap modificació, i són font de molts desgavells i problemes. Totes elles han incidit negativament en l'inici de curs.

Ignorar aquesta situació és un obstacle per a iniciar el canvi i avançar en el millorament del nostre sistema educatiu.

En segon lloc, cal tenir present que molts centres públics no tenien la plantilla de professorat completa. El dia 14 faltava encara el nomenament d'alguns mestres; una setmana més tard s'adjudicaren 300 places i posteriorment es realitzaren més nomenaments. Per citar un exemple, a Sabadell el dia 14 faltaven per nomenar 50 mestres. Això significa que milers de nens no començaren el curs en la data fixada.

Des d'una perspectiva tecnocràtica o estadística es pot objectar que sobre el conjunt de la població escolaritzada això representa un percentatge relativament baix. No crec que des d'una perspectiva política o educativa justa aquest plantejament pugui ésser acceptat.

En l'àmbit de l'ensenyament i sobretot en l'obligatori, no serveix la valoració en percentatges majors o menors de nens afectats. Normalitat en l'inici de curs vol dir que tots els nens han començat les classes en la data establerta i això cal assegurar-ho.

A més, els nens afectats, i no és casualitat, pertanyen fonamentalment als sectors populars de la població. Aquests tenen menys instruments per fer sentir la seva veu i per exigir solucions justes.

Constatar aquesta situació no implica acusació.

La Conselleria d'Ensenyament ha estat condicionada pels mecanismes anteriorment esta-

1. A Catalunya: Serveis Territorials.

blerts i possiblement no han tingut temps de modificar-los.

Però, possiblement, partir d'aquest reconeixement, fer una política informativa més transparent, presentar una realitat a vegades contradictòria i amb dificultat per trobar-hi solucions, lluny de desmoralitzar o encrespar la població serviria per a obtenir més col·laboració. L'administració de Catalunya ho necessita i és fonamental per a la recuperació de l'autonomia.

En tercer lloc, cal assenyalar que encara que tots els nens haguessin començat el curs, tampoc no es podria parlar de normalitat.

Si bé s'han millorat aspectes parcials en relació a l'adequació dels títols en l'educació pre-escolar, especial i en alguns casos en l'especialització de la segona etapa d'EGB no es poden oblidar els desajustaments existents (no solament numèrics) en les plantilles dels centres.

La preparació dels mestres que han de dur a terme el cycle inicial (aspecte important en el procés educatiu del nen) és en molts casos deficitària, així com en el professorat de català malgrat l'esforç de molts mestres que fan el reciclatge; el desconcert en molts centres en allò que es refereix a la normativa sobre nomenament dels directors; les normes contradictòries dictades pels diversos organismes de l'Administració, etc., descriuen un panorama no per conegut menys dramàtic. Repeteixo que no es tracta de buscar culpables. Es tracta de conèixer una situació que cal superar per tal de poder parlar de normalitat.

I per últim, el fet que no s'hagi expressat la protesta al carrer no justifica ni la ceguesa dels uns ni el triumfalisme exagerat dels altres.

Tots sabíem que aquest no era un començament de curs més, era un primer començament de curs important.

Possiblement els qui més sentit de la responsabilitat han demostrat són els sectors de la població que pateixen directament aquests dèficits del sistema educatiu, però que encara mantenen l'esperança d'un canvi, al més urgent possible, on no solament se'ls reconegui el dret de tenir un ensenyament democràtic i de qualitat, sinó que puguin exercir-lo.

Teresa E. Calzada

ESCOLES DE MESTRES AMB «NUMERUS CLAUSUS»?

En l'actualitat, no només de les Normals, sinó de tot el món educatiu, s'ha posat sobtadament en primer pla el tema de la selectivitat. Això ha estat conseqüència d'un seguit de circumstàncies diverses.

D'una banda la problemàtica, cada dia més preocupant, de l'atur dels mestres; d'una altra la saturació, enguany, en què es troben les escoles de mestres per la, novament, massiva matriculació, en la qual ha incidit, si més no a nivell qualitatiu, un volum insòlit de trasllats d'altres facultats universitàries. En aquest context, aparentment contradictori, ha incidit el Reial Decret de 13-8-81 sobre el «numerus clausus» a les Escoles Normals. La darrera dada, però, a l'hora d'interpretar aquesta problemàtica, no és el fet del decret, teòricament destinat a posar solució a la contradicció entre l'atur dels mestres i l'augment dels alumnes de magisteri; la darrera dada, i la més important, és el desconeixement general de la situació concreta del món educatiu, de quines són les seves necessitats reals i on radiquen els desequilibris. Voler-ho solucionar per un decret sense tenir el veritable diagnòstic del mal pot significar que aquest perduri i la llei introdueixi aleshores un nou factor que malmeti, encara més, el món de l'ensenyament.

El punt de partida: El Reial Decret 1708/1981 de 13-8-81 (BOE 7-9-81)

Aquest Reial Decret ve a establir les bases del que serà l'aplicació del «numerus clausus», o limitació del nombre d'alumnes que entren a estudiar en un centre determinat, en base a dos criteris.

En primer lloc, les proves d'entrada han de reconèixer, es diu, la capacitat de cursar estudis a aquells que s'ho proposen i, d'altra banda, «introduir mesures de control sobre el flux de graduats cap a un mercat de treball amb escasses oportunitats d'ocupació».

Pensem que hauríem de reflexionar sobre aquests arguments. D'entrada, se'ns plantegen les paradoxes més evidents. ¿Per què s'associa el reconeixement de capacitats específiques a fer de mestre quan les Normals

s'han fet petites i no abans, essent com són Escoles Universitàries, és a dir, Universitat, quan per accedir a aquesta ja fa temps que es realitzen les proves anomenades d'Accés Universitari?

I els alumnes que tinguin reconegudes capacitats i no entrin en la quota prefixada, ¿en quina situació queden? ¿Són les «capacitats» dels mestres el que veritablement preocupa el MEC —cosa que ens sorprendria— o la necessitat de reduir dràsticament l'entrada d'alumnes a les Normals per raons de política educativa?

El segon criteri enunciat encara és més sorprenent, sobretot per les conseqüències que tindria si s'apliqués a totes les especialitats universitàries les sortides específiques de les quals ofereixen un baix nivell d'ocupació. Penseu en els llicenciats en ciències físiques, periodistes, biòlegs, historiadors, etc. que acostumen a treballar en el sector de l'ensenyament. ¿Per què llavors s'apunta només a la reducció d'entrada en les Escoles de Mestres? ¿Són aquestes les que es troben massificades o, ben al contrari, no hi ha una política clara respecte a una Universitat a la qual no es vol trobar una funció social clara?

Al nostre entendre, la manca d'una política (?) educativa coherent i progressiva tant pel que fa a la mateixa Universitat i a la seva funció social —vegeu sinó les peripècies de la LAU— com pel que fa a la qualitat dels serveis educatius que s'ofereixen a la societat, i l'absència de la més mínima planificació de les necessitats globals del país en aquest sector, fan que es caigui en aquest sentit d'improvisacions i remeis parcials.

Si hi hagués una planificació democràtica, amb la participació de les institucions i forces socials representatives en el sector educatiu, potser es conclouria que també els llicenciats en moltes altres especialitats universitàries, sobretot les tradicionals de lletres i ciències, els arquitectes i enginyers tècnics —que segons l'article 102 a) de la LGE poden exercir en l'educació Pre-escolar i Bàsica— haurien de passar per l'adreçador de la limitació d'entrada. Així, doncs, ¿per què només les Normals? ¿Perquè la «pressió» dels titulats de mestre fa més palesa l'absència d'una política de qualitat en l'ensenyament, o perquè es creu que estan mal preparats? Pensem que seria molt clarificadora una resposta per part dels poders públics a aquestes qüestions. Per últim, l'aplicació d'a-

quests criteris restrictius a l'entrada ¿s'aplicaran amb igualtat de condicions, de control i rigor, a les Escoles de Formació del Professorat estatals que a les privades, les quals tenen reconeguda capacitat d'expedició de titulacions?

En un altre ordre de coses, cal que precisem també alguns altres termes com els de «demanda» i «mercat de treball» que apareixen en l'esmentat text legal, perquè no volem caure en la trampa dels significats parcials de les paraules. Cal dir d'entrada que en el sector educatiu aquests termes tenen significats ben diversos al que poden tenir en un marc d'economia de mercat estricte, ja que responen més a criteris qualitius que a d'altres quantitius, a criteris polítics, de decisió política, per damunt dels nombres concrets. El nombre de mestres d'un país no es regeix només pel nombre de nens que van a l'escola. Fixeu-vos en aquest 30-40 % de fracàs escolar a l'EGB, reconegut pel propi MEC, o en l'edat de jubilació dels mestres. 69 anys —diuen— l'any 82, o en la ratio mestre/aules, 1,1 en el sector públic contra 1,5 o més en el privat, o les demandes d'alfabetització d'adults, o els pàrvuls als quals encara no se'ls acaba de reconèixer el seu dret a ésser escolaritzats públicament i gratuïtament, o les guarderies, excloses de l'àmbit escolar. No es pensi, però, que se'ns acaben aquí els arguments, podríem continuar encara amb el problema dels deficientes o del nombre de nens per aula, les substitucions de mai acabar, els trasllats de mestres, com i qui els controla i fixa, etc.

Relacionar «demanda» amb la situació de l'educació avui, a casa nostra, o «oferta» amb la capacitat física dels actuals edificis de les Normals no és pas un exemple de clarificació política. La demanda social no es planteja en abstracte sinó que se situa en el context del moment polític del país. A Catalunya, avui, per exemple, s'ha de tenir en compte el procés de normalització de la llengua i cultura catalanes, així com les necessitats que es deriven de la legislació que sobre matèria educativa pugui elaborar el Parlament.

Sense pretendre haver esgotat un tema que demana un debat en profunditat dins de totes les instàncies polítiques i educatives, creiem necessari tancar aquesta primera reflexió amb algunes conclusions d'urgència. En primer lloc, no es pot acceptar la imposició, sense més, d'un «numerus clausus» com una mida pura-

ment administrativa i arbitrària, en la mesura que no se situaria dins els termes d'una determinada política educativa, els objectius de la qual fossin satisfer la demanda social de mestres —corregint els greus desequilibris actuals— i garantir els nivells de qualitat de l'ensenyament exigits per la nostra societat d'avui.

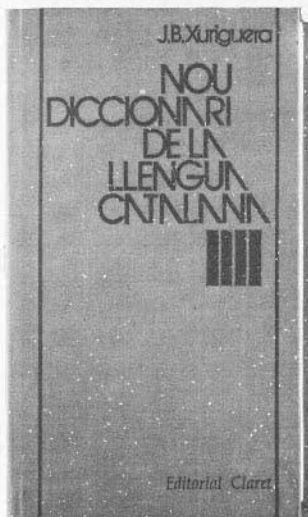
Menys encara es pot acceptar que es distorsioni greument el panorama de la formació de l'ensenyament fent recaure sobre les Escoles de Mestres la decisió sobre el «numerus clausus», el seu abast i les proves per establir-lo. Aniríem en aquest cas cap a un patró, en l'esmentada formació, heterogeni i incontrolable pels poders públics, representants del conjunt de la societat. Cada Escola de Mestres decidiria segons la seva infraestructura material i docent, i/o segons la capacitat d'invertir per ampliar-la. ¿En quina situació quedarien aleshores les Escoles de Mestres públiques davant de les privades? És obvi que les inversions privades podrien ser sempre superiors a les públiques i decantarien en benefici dels seus centres la situació del mercat de treball i el futur de l'educació a Catalunya.

En qualsevol cas, a la Generalitat, és a dir al Consell executiu i al Parlament de Catalunya, creiem que li correspon elaborar la llei marc d'accés a les Escoles de Mestres dins el context de la LAU en particular i de la legislació de les Corts en general i atenent, a més a més, que l'ensenyament absorbeix una gran part dels titulats superiors. Les lleis del poder central no cobreixen tot el detall de l'accés i les institucions autonòmiques no poden inhibir-se, sota el risc de renunciar a les seves responsabilitats públiques. Cal assegurar el caire universitari de les Escoles de Mestres ja en el moment de la matriculació de les noves generacions d'alumnes; cal planificar seriosament a partir del càlcul de les necessitats del país i no de la infraestructura actual, i cal, en definitiva, que les mides que es prenguin siguin homogènies, vàlides per a tothom, amb el benentès que la primera responsabilitat de qui assumeix el poder públic és vetllar per l'òptim funcionament dels serveis públics.

**José Luis Martín
i Joan Rué**

Membres de l'Equip de Direcció
de l'Escola de Mestres de la UAB
(Sant Cugat)

Llúria 5 Tel. 301 08 87
Barcelona 10



NOU DICCIONARI DE LA LLENGUA CATALANA

per J. B. Xuriguera

Aquesta obra ofereix una particularitat remarkable, que el fa diferent de tots els altres diccionaris catalans que coneixem: els mots són acompanyats de llurs derivats i cada paràgraf ens presenta una família, perquè d'aquesta manera, sigui més fàcil al lector de trobar el mot que desitja. Conté també, les modificacions fetes per la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans.

4.^a ed. 834 pgs.



ELS VERBS CATALANS CONJUGATS

B. Xuriguera

Qualsevol dubte que es presenti sobre l'aplicació d'un verb quedarà ràpidament resolt amb l'ajut d'aquest llibre, que conté les conjugacions de tots els verbs catalans.

10.^a ed. 320 pgs.

La Col·lecció "Nadal" vol fer un servei als pares i als educadors. El tema de l'educació en totes les seves dimensions, tan decisiu en l'evolució de la societat, hi és tractat amb garantia professional i amb voluntat de difusió majoritària. La col·lecció NADAL és una autèntica antena plantada a la vanguardia de la revolució pedagògica.

COL·LECCIÓ NADAL

COM EXPLICAR CONTES

Sara Cone Bryant

**LA PRÀCTICA DEL
MATERNATGE
TERAPÈUTIC EN
DEFICIENTS MENTALS
PROFUNDS**

Francesc Tosquelles

**EL NOM DE CADA COSA.
LLIBRE DE L'EDUCADOR**

Capdevila, Matas, Teixidor.

**L'EXPRESSIÓ: MITJÀ DE
DESENVOLUPAMENT**

Carme i Maria Aymerich

I TINDRÍEM MOLTS FILLS

Jacqueline Dana

**PER UN LLENGUATGE
EXPRESSIU DEL NEN**

Carme i Maria Aymerich

CARTA A UNA MESTRA

Alumnes Escola Barbiana

**EL MESTRE DE
BARBIANA**

Miquel Martí



HOGAR DEL LIBRO, S.A.

COLECCIÓN NAVIDAD

CARTA A UNA MAESTRA

Alumnos Escuela Barbiana

**EL ARTE DE CONTAR
CUENTOS**

Sara Cone Bryant

**LOS HIJOS ANTE EL
DIVORCIO**

Romain Liberman

**LA EXPRESIÓN, MEDIO
DE DESARROLLO**

Carme y Maria Aymerich

**Y TENDRÍAMOS MUCHOS
HIJOS**

Jacqueline Dana

CARRERAS Y SEXOS

María de Borja

**PARA UN LENGUAJE
EXPRESIVO DEL NIÑO**

Carme y Maria Aymerich

**LA PRAXIS DE LA
EDUCACION ESPECIAL**

Bravo, Julià, Renau.

**LAS FINALIDADES
EDUCATIVAS EN TIEMPO
DE CRISIS**

Octavi Fullat

DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT
Recull del 17 de juliol al 30 de setembre

- 17-VII-81. Resolució de 30 de juny de 1981 de la Comissió Tècnica Reguladora de l'Ensenyament del Català, per la qual s'autoritza a professar l'ensenyament en català determinats Centres Docents, a les àrees i nivells que s'especifiquen.
- 29-VII-81. Resolució de 24 de juliol de 1981, per la qual es fa pública l'adjudicació de places de Directors Escolars i es convoquen les de les resultes.
- 31-VII-81. Ordre de 2 de juny de 1981, per la qual s'atribueixen funcions a les Seccions i es creen diversos Negociats a la Direcció General d'Ensenyament Primari.
- 31-VII-81. Ordre de 2 de juny de 1981, per la qual s'atribueixen funcions a les Seccions de la Direcció General d'Ensenyaments Secundaris i Professionals i s'hi creen negociats.
- 31-VII-81. Ordre de 2 de juny de 1981, per la qual s'atribueixen funcions a les Seccions i es creen diversos Negociats a la Direcció General d'Ensenyament Universitari.
- 31-VII-81. Resolució de 22 de juny de 1981, per la qual es regula la incorporació dels professors amb destinació definitiva als centres docents el curs 1981-82.
- 12-VIII-81. Ordre de 26 de juny de 1981, per la qual es convoca concurs de places vacants de professors de llengua i literatura catalana als Instituts de Formació Professional.
- 14-VIII-81. Ordre de 31 de juliol de 1981, sobre beques d'estudis a l'estranger.
- 4-IX-81. Ordre de 25 d'agost de 1981, per la qual s'incorporen al nivell de Parvulari i al Cicle Inicial d'EGB els continguts de l'ensenyament de la Religió i Moral Catòliques establerts per la Jerarquia eclesiàstica.
- 9-IX-81. Ordre de 3 d'agost de 1981, per la qual es fa pública la llista única d'opositors aprovats en el concurs oposició convocat per Ordre de 26 de febrer de 1981, per a la provisió de places de Professors Agregats de Batxillerat.
- 9-IX-81. Ordre de 5 d'agost de 1981, per la qual es regula l'atorgament de subvencions per al curs 1981-82 a centres docents privats que facin l'ensenyament en català.
- 9-IX-81. Resolució de 3 d'agost de 1981, per la qual es nomena, amb caràcter de propietaris definitius, Professors d'EGB per a Unitats Escolars dependents de Consells Escolars Primaris i Juntes de Promoció Educativa.
- 9-IX-81. Resolució de 3 d'agost de 1981, per la qual es nomena, amb caràcter temporal, Professors d'EGB per a Unitats Escolars d'Educació Especial en règim de Consell Escolar Primari i Centres de Conveni.
- 9-IX-81. Resolució de 3 d'agost de 1981, per la qual es nomena, amb caràcter temporal, Professors d'EGB per a Unitats Escolars en règim de Consells Escolars Primaris.
- 16-IX-81. Ordre d'1 de setembre de 1981, per la qual es convoquen cursos per a la Formació de Professors especialitzats en Pedagogia Terapèutica.
- 16-IX-81. Resolució de 12 d'agost de 1981, per la qual es fa pública l'adjudicació de les places resultes de Directors Escolars convocades per Resolució de la Direcció General d'Ensenyament Primari de 24 de juliol de 1981.

BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO

Recull de juliol i agost

- | | |
|--|---|
| <p>3-VII-81. Reial Decret 1497/1981 de la Presidència de Govern de 19 de juny sobre Programació de Cooperació Educativa.</p> <p>28-VII-81. Reial Decret 1534/1981 de 24 de juliol, pel qual s'estableix l'estructura orgànica del Ministeri d'Educació i Ciència.</p> <p>30-VII-81. Resolució de 17 de juliol de 1981, de la Subsecretaria sobre concessió en règim subvencionat total o parcial, de places de residència i d'ajuts per a despeses complementàries, als alumnes dels Centres d'Ensenyaments Integrats.</p> <p>31-VII-81. Conflicte positiu de competències número 21/1981, instat pel Consell Executiu de la Generalitat de Catalunya, contra el Reial Decret 480/1981 de 6 de març, sobre «fun-</p> | <p>1-VIII-81. Ordre de la Presidència de Govern de 30 de juliol de 1981, per la qual s'estableix el procediment de fixació de preus de llibres de text i material didàctic.</p> <p>7-VIII-81. Ordre de 30 de juliol, per la qual es desenvolupa el Reial Decret sobre accés a les Escoles Universitàries de Formació de Professorat d'Educació General Bàsica.</p> <p>8-VIII-81. Reial Decret del 3 d'agost pel qual es regulen els Centres docents de l'extingit Institut Nacional d'Ensenyaments Integrats.</p> <p>21-VIII-81. Reial Decret 1807/1981 del 24 de juliol, pel qual es regulen les bases universitàries per al curs acadèmic 1981/82.</p> <p>7-IX-81. Ordre de 31 d'agost de 1981, sobre atorgament de subvencions a Centres escolars privats per al curs 1981-82.</p> |
|--|---|

SERRA, Joan M.^a i SERRA, Josep Antoni, **Bages, Berguedà i Solsonès**, Rosa Sensat, Barcelona 1981, Col. Dossiers, 16.

Des de l'Escola d'Estiu de Barcelona, que com sempre va ser el mes de juliol, tenim un nou dossier dels que en podríem dir de comarques.

En aquest cas es tracta de les comarques del Bages, Berguedà i Solsonès. En el perquè van juntes jo no m'hi posaré pas, ja que els autors ho expliquen prou bé al mateix dossier.

Els autors són dos mestres, en Joan M.^a Serra i en Josep Antoni Serra, mestres que, com a tals, s'han plantejat la problemàtica de l'ensenyament de les Ciències Socials, la importància cabdal del coneixement del medi i la im-

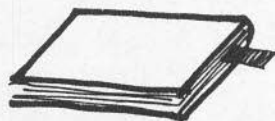
periosa necessitat d'oferir material perquè la renovació metodològica i de continguts de les Ciències Socials sigui un fet irreversible en el nostre país.

En aquest dossier trobareu els continguts bàsics per al mestre, és a dir, allò que es creu fonamental per poder treballar el tema amb els nois. Hi ha informació de tots els aspectes a estudiar, els aspectes físics, econòmics i democràtics, així com un bon recull de material per poder treballar amb els nois. Hi trobareu també, un nombre important de propostes d'exercicis. Tant els exercicis com el material són prou clars i exhaustius com perquè es pugui aplicar directament a l'escola, només cal fer-ne una tria segons l'edat dels nois, les caracte-

ristiques del grup classe i el temps que hi podem dedicar. Hi trobareu mapes comarcals de gran utilitat i una bona bibliografia per si us interessa completar o ampliar coneixements.

És un material útil per a tots els cursos d'EGB, encara que sigui adreçat a nois a partir de quart curs, moment en què poden començar a estudiar la comarca.

Montserrat Casas i Vilalta



MATA, Marta i UDINA, Maria Josep, **Pensem en la Nova Educació**, Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona 1981.

Marta Mata i M.^a Josep Udina han escrit un llibre sobre la renovació pedagògica. Llibre informatiu i recordatori del que representa la Nova Educació i n'aclareix els punts bàsics definitoris.

Ho fan explicant inicialment l'evolució de l'escola al llarg dels temps i exposant en els capítols finals allò que ha de caracteritzar una escola dels nostres dies que realment vulgui ser nova i transformadora.

Per això trobo que el llibre té un indubtable interès. El llenguatge és clar i precís; explica bé el que es va dient, amb la intenció que sigui comprensible a nois i noies i aclaridor a pares i persones interessades en el bon funcionament d'una escola.

Però penso també que si ha resultat útil en classes i discussions de Pedagogia, també és bo per a mestres que, massa sovint, surten de l'escola de Professorat mancats d'informació suficient.

Ens trobem tan immersos en la literatura pedagògica que ens forneixen llibres i revistes que es produeixen amb abundor, amb tants assaigs i experiències, tantes teories, que sovint ignorem les veritats elementals, fonamentals, del món de l'educació i l'ensenyament.

Potser no és ben bé una ignorància plena, però és un coneixement vague, més o menys borrós, difuminat, inconsistent, que ens fa passar de moltes coses bàsiques que realment hauríem de conèixer

més a fons perquè ens ajudessin a destriar i aclarir conceptes. Perquè totes les teories poden dur-nos a confusions si no tenim clares les beceroles d'una concepció actual i renovadora de l'escola. Les lectures apressades, mal llegides i mal païdes condueixen a fracassos lamentables. No fa gaire, una ensenyant em deia que estava plena-ment identificada amb un corrent pedagògic i les normes que propugnava, però que havent començat a treballar d'acord amb els seus principis trobava que els resultats no es produïen en temps oportú, aviat, i que es veïa obligada a recórrer als mètodes tradicionals.

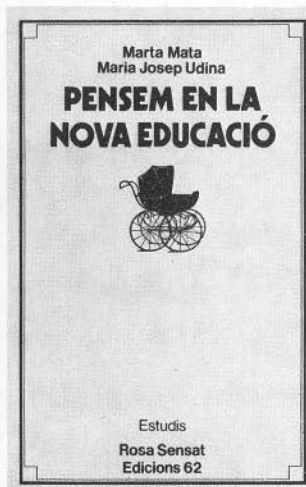
un esforç justet— que tenen establerta. I també es troben amb la incomprensió dels pares. Tot plegat, renuncien a les innovacions i acaben demanant un trasllat.

Penso que això és més aviat conseqüència d'una convicció poc sòlida, poc meditada, poc madurada i potser també d'una errònia implantació d'alternatives, sense pensar que tot canvi ha d'anar preparat degudament. Cal avançar amb passes ben precises per evitar de trobar-se aïllat i enfrontat amb els col·legues i cal estar disposat a examinar i valorar críticament el que es fa i el que s'aconsegueix. Sovint també s'oblida la base humana i ideològica de la necessària renovació de l'escola per concórrer a la remodelació social.

No crec necessari descriure el contingut del llibre. Solament vull dir que recull el que caracteritza el corrent més actual de l'escola acurada a l'infant i que la lectura meditada dels seus capítols serà molt profitosa. Ajuda a aquesta meditació i a aprofundir en els temes que tracta el llibre: la suggestió present al final de cada capítol d'unes paraules que es proposen de definir.

Al final ofereix una concreta bibliografia, que és una orientació precisa per eixamplar les perspectives que obre el llibre.

Josep Alcobé



També, sovint, trobem mestres que, posats a transformar la classe, no troben ca-liu en els seus companys, que molts cops semblen interpretar les iniciatives empreses com un intent d'exhibicionisme i ganes de fer mèrits que es contraposen a la forma de treballar —tradicional i amb



ÚLTIMES NOVELTATS

COL·LECCIÓ SORPRESES

por Inger i Lasse Sandberg

La Cati i el regal de Nadal

En Martí i les galetes de coco

Nova col·lecció per a nens i nenes de parvulari.

La Cati i en Martí juguen amb objectes que els envolten, es menjen les galetes que fa la seva mare, mouen amunt i avall les coses de casa seva, fan dibuixos... Llibres que han agradat a nens de molts països, amb llenguatge adequat per enriquir el seu vocabulari.

Format: 13 x 16 cm., cartoné, 32 pàgs.



LA JOANA AL BOSC

per C. Lastrego i F. Testa

Un nou còmic amb nous personatges: La Joana, en Xixó i el drac Tomasot. Junts somiaràn aventures perilloses. Els autors del text i les il·lustracions son dos mestres italians que van inventar les aventures de la Joana amb la col·laboració dels nens de la seva classe.

Format: 22 x 30 cm., cartoné, 48 pàgs.



LES AVENTURES D'EN PINOTXO

per C. Collodi

Amb motiu del Centenari d'en Pinotxo (1881-1981) publiquem, en edició facsimil, la que fou primera traducció catalana de l'obra de Collodi reproduint l'edició que presentà Editorial Joventut l'any 1934, il·lustrada per J. Vinyals i traduïda per Maria Sandiumenge.

Format: 29 x 23 cm., cartoné, 128 pàgs.

COL·LECCIÓ JUVENIL NOVEL·LA

Una bona selecció de novel·les d'autors actuals per a adolescents i també els clàssics de la literatura infantil de tot el món. Format: 13 x 19 cm., rústica.

Acaben d'aparèixer:

Els reportatges d'en Gep Mandonguilla, per Robert Escarpit

Les trifulgues dels herois, per Oriol Vergés

Les aventures d'en Pinotxo, per C. Collodi



EDITORIAL JOVENTUT
Provença, 101 Barcelona-29



EL CICLE INICIAL

ENTREVISTA AMB MARTÍ TEIXIDOR

Perspectiva Escolar. — *Voldriem que ens fessis una anàlisi del procés d'elaboració de les orientacions i programes del Parvulari-Cicle Inicial, tenint en compte el sostre d'uns mínims que pressuposen unes hores sobre les quals no es pot incidir.*

Martí Teixidor. — Nosaltres ens vam plantejar de començar a treballar en aquestes orientacions i programes referits al C.I. el mes de novembre perquè sabíem prou bé que el Ministeri tenia establert a partir del curs 81-82 aquesta nova orientació que es volia donar a l'Educació Bàsica. Aleshores encara no teníem coneixements ni del Decret d'Ensenyaments Mínims, que va sortir el 9 de gener, ni del que havia de ser d'una manera explícita. Però, ja llavors, se'ns va plantejar com una alternativa urgent perquè creïem que era el moment de donar una resposta a l'orientació de l'ensenyament a Catalunya, ja que semblava que eren efectius els traspassos de serveis a partir del 31 de desembre. Una alternativa urgent que ens permetés fer un desenvolupament pensat des de la nostra realitat i des de les nostres escoles i, sobretot pel que fa al C.I., tant referent a la qüestió dels continguts com a la de la llengua, que defineixen una realitat i en

aquest cas la realitat de Catalunya. No volíem inventar res de nou sinó que ho enfocàvem com una síntesi d'experiències de renovació pedagògica que ja existia en determinades escoles. És a dir, des del Departament d'Ensenyament volíem donar un suport a aquest treball de renovació pedagògica i que es pogués generalitzar a totes les escoles de Catalunya. Per tirar endavant això vam fer la proposta d'organitzar-ho a través d'un equip d'estudi integrat per mestres i professionals de l'ensenyament que poguessin col·laborar amb la gent que estàvem treballant des del Departament d'Ensenyament i, per això, vam convocar totes les institucions responsables de l'orientació pedagògica i de la formació de mestres: Escoles de formació de mestres, Inspeccions territorials, Instituts de Ciències de l'Educació, i altres institucions de caire privat però clarament compromeses en la tasca de renovació pedagògica, com Rosa Sensat, la Delegació d'Ensenyament de Català d'Omnium i també l'IME.

D'una banda, per a un tipus de mestre necessitàvem un plantejament molt obert que respectés les màximes possibilitats d'iniciativa que ja tenien els mestres i, conscients de la realitat de les escoles,

orientacions contradictòries potser perquè a vegades, per un excés d'entusiasme, molt positiu perquè ha fet possible el moviment de renovació pedagògica, ens hem mogut en un excés d'intuïcions i en comptes d'arribar a la seva comprovació potser ens n'hem cansat i hem passat a una altra.

Ens va semblar que no bastava el desenvolupament d'orientacions i programes sinó que calia la part de l'acció, orientació i informació als mestres. Ens va semblar que per polits i acurats que poguessin ser aquests programes ens semblava important incidir sobre els mestres a fi que tinguessin la informació necessària i les orientacions mínimes que permetessin desenvolupar la seva pròpia iniciativa. Això vam refiar-nos que era possible fer-ho en el marc de les escoles d'estiu —que ens sembla que en aquest moment són el pilar fonamental de la renovació pedagògica— i és per això que vam suggerir que les escoles d'estiu d'enguany tractessin com a Tema General la qüestió de la renovació pedagògica entre altres coses per centrar la idea, des del Departament d'Ensenyament, que el canvi de l'educació no el drem a terme per innovació educativa feta d'una manera institucional sinó per renovació pedagògica, que vol dir el treball de cada mestre, de cada escola i que, per l'intercanvi d'experiències, hem d'arribar a sintetitzar propostes vàlides per a tothom.

Èrem conscients que a l'Escola d'Estiu no hi arriben tots els mestres. Aquest any ha estat interessant ja que hem comprovat que 11.400 mestres han passat per l'Escola d'Estiu, d'un total de 38.000. Però pensant en altres mestres que encara no coneixen aquesta instància, vam dissenyar unes sessions d'orientació durant el mes de juny a les quals poguessin assistir els mestres que no ho farien a l'Escola d'Estiu. Aquestes sessions eren un projecte molt modest (15 hores), però tampoc no es tractava de voler-hi explicar als mestres què era el Parvulari-Cicle Inicial sinó que es tractava d'obrir una dinàmica de treball que ha de continuar endavant.

Això es va tirar endavant en una primera fase que no va arribar a tots els mestres. Ara, entre setembre i octubre, es voldrien dissenyar unes altres sessions d'orientació per arribar a més mestres.

P.E. — *Si centres —penso que correctament— l'èxit que això es pugui tirar endavant amb el mínim de rigor en la figura del mestre en el marc d'un equip que funciona, ¿com s'ha pensat de traspasar els elements de reflexió i orientació professional que el puguin ajudar en el treball de cada dia a la classe?*

Una altra pregunta a fer: tu deies que aquests programes són un esquema de programa que serveix per a tots els mestres de Catalunya i no podem entrar en concrecions, però el mestre hi haurà d'entrar. Perquè això que és general no sigui aplicat de manera contradictòria en cada realitat concreta, ¿com es pensa controlar (en el bon sentit de la paraula)?

Una altra qüestió seria que preocupa el fet que això hagi sortit com a bloc sense saber quin seria el bloc superior ni amb quins mínims i, sobretot, aquí a Catalunya, sense un marc de política educativa, de Llei General d'Educació. Això també planteja problemes, dubtes de continuïtat d'objectius ampls que el mestre també hauria de tenir. És a dir, tot això, ¿en quin projecte educatiu ho emmarco, com ho explico?

Tenim entès que abans de donar com a vàlid definitivament tot això, hi ha un any que s'experimenta. ¿Quins canals hi ha perquè les escoles portin aquí la seva experiència o bé hi ha escoles que s'han etiquetat de pilot i s'anirà a buscar informació? ¿Quin paper hi juga la inspecció (control pedagògic)?

Els inspectors han col·laborat, cert, però a partir d'ara és una experiència nova i el plantejament pràctic suscita una sèrie de

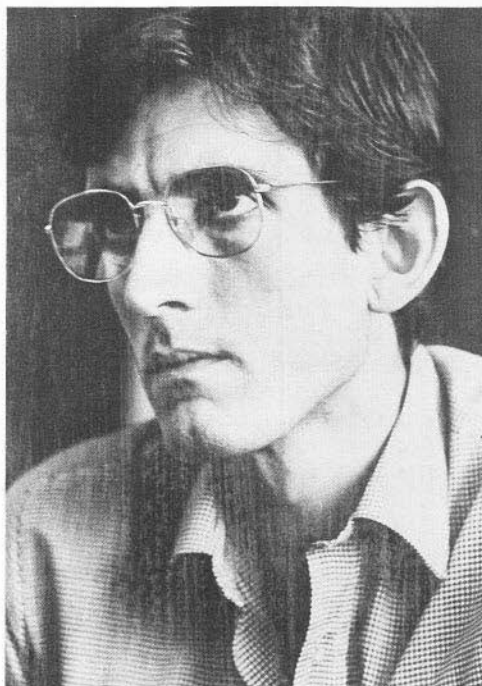


dia a dia a través de la inspecció —amb aquesta funció d'orientació i supervisió escolar— i vagi estenent aquests grups de treball de mestres que fan intercanvi d'experiències i incideixi en el màxim d'escoles.

Una proposta interna que nosaltres ens fem en el nostre mètode de treball, és tenir un mapa de la renovació pedagògica, saber les iniciatives que van funcionant a cada ciutat, a cada comarca.

Quant a l'aspecte concret de com s'ha d'orientar la qüestió de la llengua, des del Departament d'Ensenyament hem fet l'esforç de concretar la postura a seguir davant una situació com la de Catalunya en què hi ha dues llengües, i això ha de tenir una traducció al més clara possible a l'escola i en dir al més clara no vol dir que trobem una solució uniforme per a totes les escoles. Per tant, es torna a posar de manifest l'important paper del mestre que en definitiva és l'home que connecta totes les variables. Ara bé, per evitar ambigüitats ens ha semblat que s'havia de concretar. L'ordre del Departament d'Ensenyament concreta que la llengua pròpia de Catalunya és el català i, per tant, cal que l'escola possibiliti com més aviat millor la realització de l'aprenentatge en aquesta llengua a tots els infants.

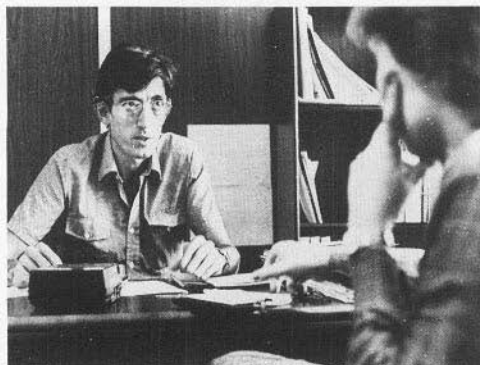
Remarco: la realització de l'aprenentatge en aquesta llengua, per tant, és una llengua que vol ser de relació, d'aprenentatge, no tan sols un idioma, una llengua. L'adquisició de la segona llengua ha de reproduir en termes generals el procés de la llengua que ja es parla i, per tant, no es pot entrar en un aprenentatge lecto-escriptor, que és la part més abstracta de la llengua, sense una comprensió i expressió oral. El que no podem ignorar és fer una anàlisi de la realitat de la llengua catalana i castellana a Catalunya. Per això assenyalem: aquesta adquisició no pot ser considerada de la mateixa manera si es tracta de la llengua catalana o castellana. Els nens que tenen la llengua catalana com a llengua pròpia l'aprenen en una situació no normalitzada. Pel que fa a la llengua castellana cal partir del coneixement que els infants en tenen a partir dels mitjans de comunicació. El procés gradual d'adquisició de la llengua castellana a l'escola es pot seguir amb més rapidesa. Els nens



que tenen la llengua castellana com a pròpia arriben a l'escola amb uns coneixements més o menys passius i a vegades sense cap coneixement de català. Per tant, si bé cal acollir l'infant amb la seva llengua cal possibilitar com més aviat millor que el nen prengui contacte amb la llengua pròpia de Catalunya i proporcionar-li els mitjans necessaris per poder-la emprar com a llengua d'utilització i d'aprenentatge.

El Reial Decret d'Ensenyaments Mínims estableix que s'ha de fer un mínim de 4 hores de castellà. Aquesta qüestió l'hem tractat amb el Ministeri i hem vist que hi ha una flexibilitat entre 1r. i 2n.; això possibilitaria de fer 2 hores a 1r. i 6 a 2n. Si el nen fa l'aprenentatge en llengua catalana reduïrem la castellana a l'expressió oral, i tenim present, de manera complementària, l'aprenentatge de llengua castellana que el nen està fent al llarg del dia a l'escola i fora de l'escola a partir del context social i dels mitjans de comunicació.

P.E. — Però, en canvi, això entra en contra-



dicció amb el Decret de Mínims que estableix l'aprenentatge de la lecto-escritura en castellà a 6 anys i a 6 anys de fet s'està de ple en l'aprenentatge lecto-escriptor en català.

M.T. — S'estableixen uns mínims a final de 2n. de bàsica que és a final del cycle inicial. Per tant, el que hem d'aconseguir són conductes terminals al final del C.I. I a final de C.I. el DEM exigeix coneixements de la llengua oral i escrita del castellà, cert. El problema el tenen els nens que ja comencen amb un problema d'estructuració lingüística que moltes vegades ve de no haver tingut parvulari, de procedir d'una família que no acaba de tenir una estructuració cultural suficient. Certament hauria estat desitjable que no hagués estat tan exigent i que haguéssim pogut plantejar-ho a partir de 3r.

P.E. — *Quin control hi haurà sobre això? A final del cycle inicial els nens es trobaran que en saben o no.*

M.T. — L'avaluació correspon al mestre. En aquest moment, no s'ha plantejat cap altre instrument. El nen que hagi après a llegir bé en català, jo penso que amb un petit treball complementari que es faci el nen llegirà en castellà a final de 2n. La transferència d'aprenentatge de català a castellà és relativament fàcil. En canvi, la inversa no és així. I, a més a més, la llengua catalana no està normalitzada. Per mi el problema més greu no és en les escoles en què es faci l'aprenentatge en llengua catalana sinó en les que el fan en llengua

castellana, perquè el de la llengua catalana queda molt afegit, va acompanyat d'un context en què no es parla en català a les botigues i al barri, un context insuficient en els mitjans de comunicació. Són aquests nens els que difícilment podran aconseguir aquest objectiu de llengua de relació i d'aprenentatge; podran sentir parlar en català, l'entendran més però encara no seran aquests nens que la tindran com a llengua de relació i aprenentatge. La solució d'aquests problemes seria fer efectiva l'escolarització del parvulari si no des dels 4, des dels 3 anys i procedint primer amb la llengua parlada encara que el medi familiar no els ho permeti, a l'escola podria introduir-se la llengua catalana i estaríem en condicions de fer l'aprenentatge lecto-escriptor en català, després llengua castellana i a 2n. i 3r. ja hi hauria un bon domini de les dues llengües. L'objectiu ple és que al final d'EGB, és a dir, el 8è. hi hagi un perfecte domini de les dues llengües. Posar-ho a nivell de 2n. ho trobem una mica ajustat però malgrat tot pensem que els mestres podran sortir-se'n. No se'n sortiran en aquells contextos en què tampoc fins ara no se'n sortien perquè els problemes són de maduració lingüística dels nens.

P.E. — *Penso que pressuposes una gran bona voluntat per part de tots els mestres. Fa por que hi hagi tantes coses a la mà del mestre. Que l'èxit radiqui en la voluntat dels mestres de fer una escola renovada, de fer una pedagogia catalana. No sé si és un excés d'optimisme. Potser no es pot fer d'altra manera. Per decret tampoc ens en sortiríem.*

M.T. — D'una banda volem donar iniciativa als mestres, però correm el perill que aquesta iniciativa no ens porti a bon fi. D'altra banda si ho donéssim tot normatiu i a base de decrets llavors et diria que s'està encasellant el mestre i no se li dona iniciativa.

Anem a intentar fer una renovació pedagògica a totes les escoles, amb els mateixos mestres, pares, alumnes, inspectors, que a partir d'uns traspassos intentem fer una petita millora a l'estil pedagògic.

P.E. — *Un altre handicap seria el fet que es fa un projecte que en principi té en compte els 5 anys, però hi ha tan poques escoles que poden gaudir-ne, que és clar totes aquestes contradiccions s'agreugen en la mesura en què els nens entren als 6 anys. És un any perdut perquè nens de parla castellana puguin arribar a dominar al més aviat possible la llengua catalana.*

Tampoc no sabem què passarà després i com entroncarà amb el cicle mitjà una cosa que ja té cos però que s'ha fet sense saber que es farà immediatament en un nivell superior.

M.T. — Jo penso que el Ministeri d'Educació quan tira endavant un C.I. té pensat què vol fer en el cicle mitjà i en el superior. Nosaltres ni quan tirem endavant el C.I. tenim pensat en realitat què anem a fer i ho vam concretar fent una síntesi de les experiències que concordaven perfectament amb les orientacions que el Ministeri havia pres de cara al cicle inicial. D'alguna manera vam pensar que s'havien recollit una sèrie de crítiques fetes en el marc de grups de mestres i d'Escoles d'Estiu en les quals tots hi havíem participat. Per tant, en aquest sentit sí que sabem què ha de ser aquest cicle mitjà i aquest cicle superior: ha de ser generalitzar aquestes propostes de treball i donar-los el suport oficial.

El Ministeri d'Educació, doncs, sap on va i nosaltres també; i en aquest moment s'ha pensat de treballar conjuntament fins i tot encara sobre la base d'uns mateixos mínims; el que no podem fer són desenvolupaments didàctics contradictoris. Penso que és important la iniciativa del mestre i el recull de materials que ell conegui de la realitat immediata de l'escola i de la localitat on està l'escola. Els llibres de text poden arribar a cristallitzacions molt diferents i totes elles són susceptibles de ser acceptades com a adaptades a uns programes determinats. En aquest sentit, la línia plantejada pel Departament d'Ensenyament és no sotmetre els llibres a una segona aprovació que pugui significar censura o no aprovació, acceptar els que complissin els mínims que quedessin aprovats pel Ministeri. Però, de totes maneres el que es vol fer és valorar els lli-

bres, avaluar-los i donar l'autorització o no i posar-hi un segell que digui que tal llibre està d'acord amb el desenvolupament de les orientacions i programes del Departament d'Ensenyament.

En la qüestió de parvulari o de 5 anys, jo penso que a Catalunya és de l'ordre del 80 % els nens de 5 anys que estan escolaritzats entre escola pública i privada. Potser el 80 % just, de 4 anys. De totes maneres, el Departament d'Ensenyament es va proposar fer un esforç per escolaritzar els nens de 5 anys. Com a dada concreta, a la ciutat de Barcelona s'habilitaran de l'ordre de 41 o 42 aules bàsicament per escolaritzar nens de 5 anys. La demanda de 5 anys és molt superior a la de sis anys, entre altres coses perquè suposo que la població està altament sensibilitzada a la importància d'aquest període de parvulari com a entitat pròpia, però ni tenim uns diners transferits per finançar aquest parvulari ni el Parlament de Catalunya ha arbitrat un crèdit extraordinari per fer efectiva l'escolarització de 5 i 4 anys independentment de la resta de l'Estat, cosa que potser es podria considerar, però això s'escapa del Departament d'Ensenyament i correspon en definitiva als pressupostos generals de Catalunya que aprova el Parlament. Però, la política és l'efectiva escolarització als 4 i 5 anys; en aquest moment no pensem en 3, però seria bo pensar-hi aviat perquè seria la solució de molts dels problemes que tenim plantejats: l'escola catalana en llengua, continguts i actitud, que el nen no arribi a 6 anys i entri ja en programes d'adaptació. Lamento que el Ministeri comenci a reconèixer d'entrada



que els nens han d'entrar amb programes d'adaptació. És reconèixer que hi ha uns aprenentatges anteriors a 6 anys que han d'estar fets i que si no ho estan s'han de fer. Podem dir tranquil·lament que aquest 20 % que no està escolaritzat als 5 anys són justament els que més ho necessiten.

P.E. — *Una cosa no m'ha quedat clara: la canalització d'aquest any experimental i si això va lligat —que vol dir experimentar i com es pensa canalitzar— a fer un segon desenvolupament d'això. ¿És una primera orientació que a partir de l'experimentació d'aquest any pot desembocar a una segona orientació?*

M.T. — L'11 de maig va sortir una ordre del Departament d'Ensenyament que aprova orientacions i programes bàsics. Això és la disposició oficial que desenvolupa el Reial Decret dels Ensenyaments Mínims. Per tant, en principi el que és normatiu per al compliment de les escoles és aquesta ordre del Departament d'Ensenyament i ja no cal ni mirar el DEM perquè d'alguna manera hi és inclòs. Hi ha uns documents de treball referits a orientació pedagògica i a didàctica dels diferents aprenentatges del C.I., si bé en algunes àrees, especialment en llenguatge, s'ha partit d'aprenentatges anteriors a 5 anys, perquè així es podia contemplar com a fases successives i el nen que no ha après a parlar bé encara no ha d'aprendre a escriure.

Farem el seguiment dels grups de treball, els quals, al mateix temps, poden fer les aportacions que posteriorment es podran enriquir i matisar. Els grups de treball estan en procés de formació a partir de les sessions d'orientació de juny —instància que pel fet de trobar-se gent d'una mateixa procedència geogràfica ha donat peu a continuïtats.

P.E. — *¿La constitució d'aquests grups és fonamentalment d'escola pública?*

M.T. — Hi ha indistintament mestres d'escola pública i d'escola privada. Els mestres orientadors eren d'escola pública i privada i si bé avui tenim una doble tipologia escolar administrativa a efectes de distribució de professorat i de finança-

ment, a efectes de feina tècnica pedagògica ens sembla que no hem de fer cap distinció. El que no està concretat és com es farà el seguiment. Hi ha els mestres que han anat a les sessions d'orientació que són els que han travat més el seu contacte. Altres han anat a Escoles d'Estiu i altres estan assistint a les sessions que es fan ara (setembre, octubre). El que no volem és que cap mestre deixi d'anar-hi perquè no n'hagi tingut oportunitat. Tampoc no obliguem cap mestre a anar-hi. En el cas que la inspecció tingués els efectius necessaris per fer el seguiment a cada escola fóra desitjable que l'inspector recomanés segons la manera de fer del mestre la incorporació als grups de treball.

Al mateix temps, des del Gabinet d'Ordenació Educativa volíem tenir un seguiment per incorporar un màxim de coses en aquests documents de treball i pensem que s'han de seguir unes fases: 1) treball dels mestres del cicle; 2) els mestres de 2a. etapa han de saber el que s'està fent al cicle inicial a qualsevol àrea. Ha de ser conegut, vist i assumit com a línia d'escola; 3) trobada entre els mestres de diferents escoles —mestres de C.I. però en una perspectiva de línia d'escola total— i aleshores ja es podrien elaborar propostes per incloure o esmenar els documents de treball.

Nosaltres pensem cridar una sèrie d'escoles amb una mostra ràpida d'escoles rurals, urbanes i de suburbi, que ens garanteixin una reflexió més a fons. Això queda obert a tothom.

P.E. — *El que dificultarà situar-ho en un projecte ampli, és el fet que el C.I., sense una proposta feta de parvulari, als 3 anys no existeix, es parla dels 4 anys, es comença als 5 i s'acaba als 7 i no se sap què vindrà després i què vindrà encara més endavant.*

Però el que és desorientador és que això no se sap en quin marc de política educativa global s'inscriu. ¿El Departament, la Conselleria, què es proposa com a concepció d'educació?

M.T. — Jo penso que hi ha hagut un pronunciament en aquest sentit. En primer lloc, en el document d'orientacions i pro-

grames referit a orientacions psicopedagògiques, es va començar a parlar de 3 a 8 anys. De fet, per raons de temps es parteix de 5 anys; però en el desenvolupament d'algunes de les àrees, per exemple, en llengua, que és fonamental, es parteix dels 3 anys. No està concretat excessivament a partir dels 8 anys, però com a punt de partida i de reflexió de bases psicopedagògiques això sí que és contemplat i fins hi ha moments en què es fa esment a l'escola bressol.

L'ordre del Departament d'Ensenyament, única disposició normativa respecte a orientació pedagògica, vam tenir molt d'interès que concretés els elements fonamentals de filosofia de l'educació, i en el seu preàmbul són contemplats referits a l'escola en general.

No és el Departament d'Ensenyament

qui pot fer la Llei General d'Educació, potser s'ha de replantejar en l'àmbit de l'Estat o encara també s'ha de replantejar en un altre aspecte la Llei de Funció Pública i que a nivell de Catalunya correspon debatre-ho en el marc del Parlament.

Anticipant-nos, essent conscients que era el primer acte normatiu de dimensió pedagògica, aquest preàmbul vol ser això i en aquest sentit conté una sèrie d'idees molt clares.

Un altre aspecte a remarcar: la nostra escola, en el marc del sistema educatiu de l'estat, ha de respondre a la necessitat dels infants de Catalunya i, per tant, els ha de donar la llengua i els continguts propis de la nostra cultura, evitant així que cap dels infants arribats a adults se senti discriminat al seu propi país. És una postura altament compromesa.

Mercè Fluvà



LES MILLORS OBRES D'AQUEST MES

Les millors Obres de la Literatura Catalana



Nº 68

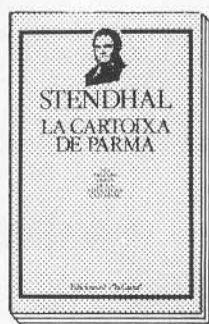
Agustí Calvet (1887-1964), més conegut com a «Gaziel», fou un dels grans mestres del periodisme modern a Catalunya. Dirigi el diari barceloní «*La Vanguardia*» i fou un veritable *maître à penser* de la burgesia del nostre país.



Nº 69

Aquestes **Memòries** (1893-1914) traspuen el plaer de l'autor per la recreació d'un temps ja definitivament perdut, plaer que Gaziel sap comunicar perfectament als seus lectors i que, en bona part, procedeix de la seva brillant experiència com a periodista.

Les millors Obres de la Literatura Universal



Nº 8

La Chartreuse de Parma (1839) és l'obra mestra de Stendhal, un dels més importants novel·listes francesos i autor, també, de **Le Rouge et le Noir**. Aquesta versió catalana ha anat a càrrec de Pere Gimferrer, el qual uneix a les seves qualitats de gran escriptor el fet de ser un notable coneixedor de l'obra stendhaliana.

SUBSCRIVIU-VOS-HI! Retalleu aquesta butlleta, ompliu-la amb les vostres dades i porteu-la a la vostra llibreria o trameteu-la a **Edicions 62, Provença, 278, Barcelona-8.**

**DE VENDA
A TOTES
LES LLIBRERIES**

Nom _____
 Adreça _____ Tel. _____
 Població _____ D.P. _____

Vull subscriure'm a «**Les Millors Obres de la Literatura Catalana**» i a «**Les Millors Obres de la Literatura Universal**», conjuntament.

Vull subscriure'm només a «**Les Millors Obres de la Literatura Catalana**».

Quota mensual de 800 pessetes. Primer rebut de 5.000 pessetes i quota
 Quota trimestral de 2.200 pessetes. trimestral de 1.600 pessetes.

Vull subscriure'm a «**Les Millors Obres de la Literatura Universal**», solament.

Quota trimestral de 1.000 pessetes.

Atendré el pagament de la modalitat elegida _____ Signatura _____
 en la llibreta _____
 c/c. ct. núm. _____ de l'oficina _____
 núm. _____ de la _____
 Caixa de Pensions "la Caixa"

Les Col·leccions que no vam poder llegir a l'Escola

"la Caixa" i Edicions 62

dossiers
ROSA SENSAT



BAGES, BERGUEDA I SOLSONÈS

Joan M. Serra i Sala
Josep Antoni Serra i Santallusia

Informació a nivell escolar sobre aspectes geogràfics i econòmics amb material estadístic degudament elaborat.

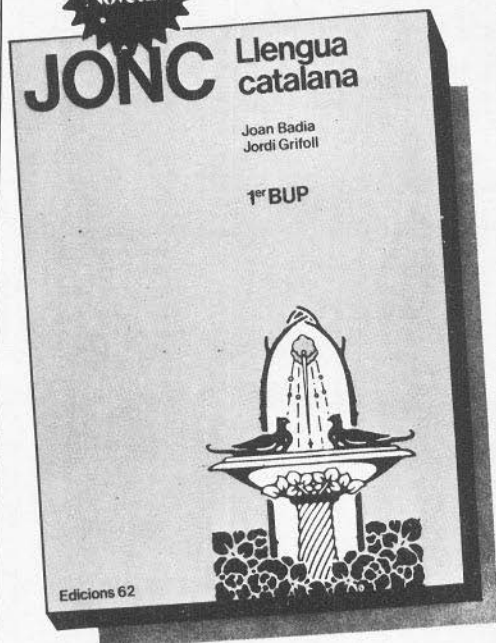
FEIXES I OBRADORS

Llorenç Prats i Canals

Aquest treball vol contribuir al coneixement, per part de l'infant, de la societat del nostre país, abans que la industrialització i tot el seguit de transformacions que l'acompanyaren, li capgirés tan profundament la fesomia.

1er BUP

Novetat



Col·lecció Textos per a l'ensenyament 3, 368 pàgs.

Jonc, manual de llengua catalana, ha estat concebut per als estudiants d'ensenyament mitjà (primer curs del BUP) i se ceneix estrictament a la programació oficial de la matèria. Dividit en trenta-cinc lliçons, aquest manual reuneix totes les condicions pedagògiques exigibles tant per la claredat en que són exposats els temes com per la profusió d'exemples que aporta. L'obra va acompanyada d'un gran nombre d'il·lustracions (mapes, gràfics, fotografies, etc.) que contribueixen a la comprensió del text.

Altres títols de la col·lecció:

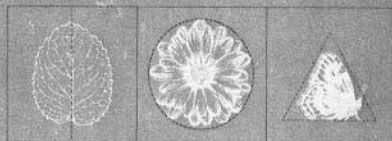
1. **SOLC**, literatura catalana amb textos comentats (3er BUP) 1.432 pàgs.
2. **GARBA**, antologia de textos literaris catalans (3er BUP i COU) G. Casals, M. Llanas, R. Pinyol i Torrens i Ll. Soldevila. 2.352 pàgs.

Edicions 62

Provença, 278, telèfon 216 00 62. Barcelona-8

LA MATEMÀTICA LA GEOMETRIA

Emma Castelnuovo



KETRES 1207094

LA GEOMETRIA

Emma Castelnuovo

Presentació de l'edició catalana de **Periòdica Pura**

El llibre es preocupa d'incitar els alumnes, a través dels problemes motivats per una dinàmica concreta i de les diverses qüestions de la realitat en què vivim, a construir ells mateixos les matemàtiques amb l'ajut del professor. Joestic segura que els mestres catalans no romandran indiferents davant d'aquest esperit tan «llati» i s'adonaran que un ensenyament d'aquest tipus converteix les matemàtiques en una disciplina de les més engrescadores. (*Del Pròleg.*)

Hem pensat que la versió catalana de «La Geometria» ha de ser força important en el procés de recuperació que s'inicia. A l'escola, a la formació de mestres, a la biblioteca del mestre de matemàtica, serà un punt de referència, de vegades una font d'inspiració i, d'entrada, un bon gruix d'exercicis i experiències que poden sortir del llibre i prendre realitat a la classe per tal de començar ja ara mateix a fer geometria. (*De la Presentació.*)

21x29 cm, 348 pàgs., 662 il·lustracions a 1, 2 i 4 tintes.



KETRES EDITORA

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

Barcelona-15

trist, tras



Quadern d'exercicis



Vet-ho aquí

Montserrat Corral, Miquel Desclot
de l'Escola de mestres "Rosa Sensat"
Dibuixos: Maria Galaguer

Segon curs
Editorial Onda



Vet-ho aquí

Anna Riera
Montserrat Corral
M. Chitx Magasa

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Editorial Onda



guia del mestre

Matemàtiques

del primer
curs a
segon curs



Col·lecció La Clau de Rosa Sensat
Nous Textos d'E.G.B.
Nova Col·lecció al Servei de l'Escola de Catalunya
Tots els textos tenen versió en Castellà



El meu cos

Roser Pardo
M. Carme Tardà
Luis Urteaga

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Editorial Onda



On vivim

Roser Pardo
M. Carme Tardà
Luis Urteaga

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Editorial Onda

Editorial ONDA

Carrer Gran 1 Barcelona 12 218 21 26

Editorial Onda