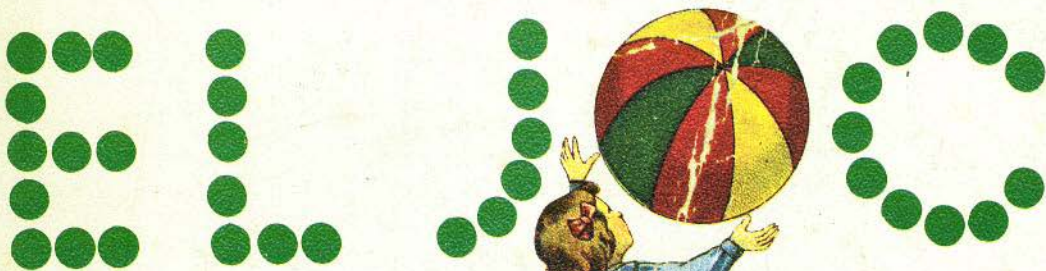


# PERSPECTIVA ESCOLAR

Publicació de «Rosa Sensat»



MARÇ 1976 N.º 6

<b>EDITORIAL</b>	<b>1</b>
<b>EL JOC</b>	
1. El joc a l'escola, per Teresa Fort i M. Josep Udina	2
2. Psicologia del joc, per M. Lluïsa Fernández	11
3. Vigència dels jocs tradicionals, per Eulàlia Valeri	19
4. L'aparador fugisser, per M. Vázquez Montalbán	23
5. Compre joguines... Una joguina ajuda a alienar, per Imma Bauset, Amparo Carbonell, Xelo Orts, Joan Pellicer, Àngels Puerto, Maria Peña i Carme Miquel	26
<b>EXPERIÈNCIES ESCOLARS</b>	
Portes obertes a la llar. Vida en comú entre tres classes	30
<b>INFORMACIONS I COMENTARIS</b>	
Conclusions del IV Congrés de la Formació	33
De l'escola ampla a l'escola estreta... en m²	39
Les guarderies, problema	42
Premi literari infantil	43
La Universitat Catalana d'Estiu necessita una reestructuració	43
III Escola d'Estiu de les comarques tarragonines	45
Constitució d'un Consell Català d'Ensenyament	47
Una important descoberta per a la pedagogia catalana	48
I Congrés del joc i la joguina	48
Textos legals	49
<b>QUÈ EN PENSEU DE...</b>	
Opinions sobre la declaració de la X Escola d'Estiu	51
Anton Cañellas	51
Josep Pallach	53
Jordi Pujol	55
Joan Reventós	57
Josep Solé Barberà	59
Ramon Trias Fargas	61
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>63</b>
<b>PER ALS NOIS I NOIES</b>	
Discos	70
Llibres	71
<b>«ROSA SENSAT»: 10 ANYS D'ACTIVITAT</b>	<b>72</b>

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



**Consell de Redacció:** Rosa Carrió, Montserrat Casas, Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives  
**Director:** Jordi Tomàs  
**Distribució a llibreries:** Arc de Berà - Condesa de Sobradiel, 4, B, 2  
**Subscripcions:** a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»  
**Portada i maqueta:** Pere Prats Sobreperè  
**Fotògraf:** Josep Gri  
**Composició:** Fernández, Borrell, 168  
**Impremta:** Gràfiques Román, Casa Oliva, 84  
**Realització tècnica:** KETRES. Tel. 223 32 34  
 Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P.: 75 ptes.  
 Subscripció anual: 250 ptes.



# PERSPECTIVA ESCOLAR

En el present número de «Perspectiva Escolar» els protagonistes del cicle de conferències de «Les terceres vies a Europa» comenten públicament el document de la Escola d'Estiu «Per una Nova Escola Pública».

Aquest document, presentat a l' assemblea final de la X Escola d'Estiu, va ser allí explícitament situat dins del marc de la declaració unitària amb què acabava el cicle de les terceres vies, els punts de la qual van ser llegits com a introducció. Raons de prudència aconsellaren no publicar-los el mes de setembre i raons de clarificació aconsellaren ara demanar per publicar l'opinió particular i col·lectiva de cada un dels conferencians, i aconsellen continuar aquesta aportació d'opinió política respecte al sistema educatiu.

Com deia la mateixa introducció del document de treball presentat: «Som conscients que els ensenyants no som els únics a fer sentir la nostra veu per una política d'educació, però també que no hi ha política d'educació si no es té en compte la nostra veu». I és per això que ens sembla important indicar enmig de les opinions dels polítics, el marc històric de les opinions dels professionals, dels mestres que redactaren el document.

Som mestres que, segons l'edat, hem viscut durant vint o trenta anys immersos en un sistema educatiu deliberadament rebaixat en qualitat (abandó del pla professional, imposició de la llengua, etc.) i en quantitat (paralització de construccions escolars durant molts anys), i deliberadament parcel·lat entre iniciativa estatal i iniciativa privada d'un tipus o altre.

Som mestres que ara veiem com no es posen els mitjans efectius que calen per recuperar la qualitat i la quantitat, sinó més aviat els que serveixen per apuntalar la parcel·lació de l'escola.

Som mestres que creiem en una escola al servei de la promoció col·lectiva de tota la població, i que, això no obstant, treballem en un sistema educatiu que separa els nens en parcel·les d'escola i els mestres en cossos, classes i categories més o menys mal pagades. És per això que en nom del dret de tots els nens a tenir una escola que els formi amb vista a una societat on els valors de solidaritat, respecte i diàleg triomfin sobre els de divisió, domini i repressió, demanem una escola per a tots, on càpiguen les realitats i les idees de tots en la construcció d'aquesta societat.

Creiem que reduir el paper dels pares al del client que tria el producte educació de la marca que més li agradi, és minimitzarlo; els pares, com tots els ciutadans, tenen una responsabilitat molt més alta que la d'elegir escola dels seus fills, és la de **fer l'escola** per a tots els nens, l'escola que tots i cada un dels nens necessiten; i **fer** aquí vol dir vetllar perquè l'escola estigui al servei de **tots** els nens en l'enorme tasca de fer-los ciutadans, treballadors, homes.

Amb opcions concretes? Naturalment, no serien homes si no les prenguessin. I els hem d'ajudar a prendre-les; els pares proposant-les amb tota la força que dóna el context d'una vida familiar; els grups ideològics amb les seves institucions de formació ideològica. A l'escola per a tots, la informació de tot ha de ser donada d'una manera respectuosa i coherent. És això el que han de vetllar totes les instàncies socials i polítiques en el sistema educatiu i en l'escola concreta.

És també dins d'aquesta concepció d'escola que cal inscriure la lluita dels mestres, per aconseguir no sols un salari i unes condicions de treball més justes, sinó simultàniament una escola al servei de tots, com s'ha fet aquestes darreres setmanes.

Aquest número de «Perspectiva Escolar» presenta l'opinió d'uns quants polítics respecte la visió d'escola d'uns quants mestres; cal que els uns i els altres continuem treballant i lluitant per construir realment l'escola de demà, que no correspondrà segurament a cap de les imatges que ara ens en formem, però que en tindrà els elements que més clarament hagin estat vistos, estimats i provats.

Per això ens sembla important tot esforç de clarificació, però no podem considerar clarificador ni positiu allò que de fet separi o divideixi esforços. Per això sentim profundament els procediments d'aparició del grup de polítics i professionals de l'educació, «Consell Català d'Ensenyament», l'apropiació particular d'un nom que havíem de respectar com a públic i el confusióisme i la falsedat de diverses manifestacions dels seus membres.

# EL JOC A L'ESCOLA

per Teresa Fort i M. Josep Udina

Com qualsevol altra activitat humana, el joc ha estat objecte d'estudi, d'observació, de sistematització i de classificació, moltes vegades i des de molts punts de vista. Des d'aquí, intentarem fer una exposició del joc des de l'escola i en cada edat cronològica, fruit tot plegat de l'experiència d'uns quants anys dedicats a aquest aspecte de l'activitat infantil, durant els quals hem anat elaborant una teoria, sorgida sempre de la pràctica i comprovada en ella, amb la col·laboració de molts mestres.

## Què és el joc

El joc és un esplai que posa en moviment la persona sencera, aconsegueix les fantasies i anhels que la vida real impedeix de conquerir i associa els membres que hi prenen part.

El joc és una activitat agradable, que permet un descans recompensador. Fa actuar la imaginació, permet l'exteriorització del que es duu a dins i que normalment no surt, i és un gran exercici d'expressió i de realització personal.

Per respecte al noi, el joc proporciona un retrobament amb els altres, i afavoreix per tant la sociabilitat; no exigeix més del que es pot donar, cosa molt important de cara a la seguretat del noi; fa possibles moltes iniciatives, gran part d'elles irrealitzables en els altres moments de la vida. Que el joc és una activitat lliure, no significa que no tingui regles i lleis a complir. La disciplina del joc, per bé que és diferent de la del treball, no és menys important de cara a conferir hàbits d'ordre i respecte als altres.

El joc fa que el noi se senti autònom, independent de l'adult, aprengui a valdre's per si mateix i s'expressi lliurement.

L'esplai, condició indispensable per fer que el joc sigui joc, només es dona quan cobreix les necessitats dels nois en cada moment, necessitats que vénen marcades per l'edat, d'una banda, i per la manera de ser de cada noi, de l'altra.

## L'observació del noi en el joc

Com totes les activitats infantils, el joc té la seva funció en l'educació dels nois, ja que forma part de la seva vida. L'observació que l'educador pot fer de cada noi en si mateix i en relació amb el grup ajuda indubtablement a conèixer-lo. Si el joc és una activitat d'esplai, si és lliure i requereix espontaneïtat, si és una manera diferent d'expressió, si exterioritza sentiments i tendències, durant el joc, el mestre podrà observar actituds, reaccions, maneres de fer de cada noi, tal com ragen.

A partir d'aquestes observacions, l'educador es fa una composició de lloc tant pel que respecta a cada individu com al conjunt, i pot veure clarament les limitacions i possibilitats, els trets remarcables i les aficions de cada un dels participants, així com la seva situació dins el grup. Això, juntament amb les observacions fetes per ell o per un altre mestre en la resta d'activitats de la vida escolar, l'ajudarà a orientar el joc de manera que sigui útil a l'educació de tots i cada un dels aspectes considerats.

## L'educador i el joc

El mestre de joc pot ser el mateix de la classe o bé un d'especialitzat. En qualsevol cas ha de tenir present que per al desenvolupament i per a l'esplai del noi és tan important i necessari el joc lliure com el dirigit, sempre que l'un i l'altre estiguin ben repartits al llarg de les hores d'esbarjo programades i es facin sota la mirada de l'adult.

L'observació que fa l'adult a l'hora del joc completa el coneixement que té del noi en els aspectes de classe, quan l'educador és el mateix, o complementa allò que el mestre ha observat, quan qui té cura dels jocs és un altre.

Com a exemple dels trets que cal observar en el joc, i sense que això tingui el valor de fitxa, enumerem a continuació uns quants aspectes a considerar, que po-



den servir de pauta per estudiar el joc sistemàticament, amb els afegits que cada mestre cregui interessants.

### Per l'observació individual

Possibilitats de deformacions físiques: Observació de la manera de caminar, de la posició de les espatlles, de l'esquena, de l'equilibri postural...

Dificultat per a la pràctica dels esports: d'ordre físic, psíquic i social.

Vol jugar sol.

Vol jugar sempre amb els mateixos.

Vol jugar aparellat amb l'amic.

Vol fer moltes coses i no les pot acabar per: falta de preparació, falta de progressió, pèrdua de l'interès i manca d'èxit en allò que fa.

Tendeix a fer les mateixes coses que fa el mestre.

Vol anar al mateix equip del mestre.

Vol fer només allò que li ve de gust.

Busca les dificultats.

És apàtic.

No hi participa.

En totes aquestes observacions, pot anar bé prendre nota del nombre de vegades que s'esdevé cada fet i buscar les causes que els motiven i elaborar, a més, una gràfica per cada nen.

### Per l'observació del grup

Què falla en general.

Què va bé en general.

Quin noi és el que domina i quin el que sempre és dominat.

Quin és el paper dels grups, com són, quin és el líder.

Quines influències externes reben els grups.

A quin tipus de joc es tendeix.

Avaluació dels jocs.

Totes aquestes observacions, més les que el mestre cregui adients, cal comparar-les amb d'altres fetes en altres moments de la vida escolar i amb les que fan els pares fora de l'escola, per tal de veure si el comportament de cada noi i el de la collectivitat és coherent en totes les seves activitats o si varia.

La presentació del joc ha de ser amena, convidar a participar, a entregar-se a fons. La qual cosa s'aconseguirà fàcilment si l'educador té ganes de participar-hi i s'hi entusiasma, si juga amb els nens perquè

s'hi diverteix i li agrada. També per al mestre el joc ha de ser esplai.

Un cop començat el joc, el paper del mestre és dur-ne el control i mantenir el ritme acordat. El compliment de les lleis del joc i una bona coordinació de tota l'activitat portarà els nois a habitar-se a una disciplina, a una autoritat triada i acceptada lliurement i els permetrà de respectar els drets dels altres —que són els propis— i subjectar-se a unes lleis pel bé comú.

Cal no induir mai els nois a fer jocs que representin massa esforç per a la seva edat. D'altra manera, el joc no seria esplai.

### Classificació dels jocs

N'hem fet tres grans apartats:

Segons l'època de l'any; segons el moment, la situació en què es troben els nois i el seu estat d'ànim; segons els aspectes físics, psíquics o socials en els quals ens voldrem fixar.

#### 1. Els jocs i les estacions

Pel que fa al temps, els jocs més indicats *per a la tardor* poden ser tots aquells que requereixen molt de moviment —es comença a sentir el fred. És important també fer exercicis d'intel·ligència i raonament, ja que les llargues vacances d'estiu en molts casos han estat vacances de tot, i cal despertar-se al treball de cap.

*A l'hivern*, cal que hi hagi jocs de curta duració, molt renovats, de molt exercici físic i més de resistència que no pas de velocitat, per tal que l'esforç físic no cansi tant, però ajudi a neutralitzar el fred.

*A la primavera*, els jocs han de ser més aviat quietes, de molta observació i que permetin la reunió en grups poc nombrosos —és època de confidències. És important que puguin jugar amb terra i amb aigua.

*Per l'estiu*, cal preparar jocs de poc moviment: d'observació, d'imaginació i de memòria i tots els que permeten el contacte amb terra i aigua.

A qualsevol època, cal fer jocs d'equip per tal d'afavorir la sociabilitat, l'astúcia i l'ajuda mútua, tenint present que haurien de ser moguts quan fa fred i quietes quan fa calor.

## 4 2. Els jocs i els estats d'ànim

Segons l'estat d'ànim o el moment que els nois viuen, els jocs poden ser:

- a) *Escolars*: Vetllen per la comprensió, la disciplina, la lleialtat, l'observació, l'aprenentatge, la memòria, etc. Sovint són útils per assegurar, per mitjà d'un altre tipus de llenguatge i activitat, tot allò que es fa a classe.
- b) *Socials*: Mostren als nois, amb la pràctica, els diferents nivells socioculturals i les seves relacions, com tamé el tipus de mentalitat imperant en la societat on es mouen.
- c) *Els que són fruit* de la influència de l'ambient o dels grups d'esplai de la localitat o barri on viu el noi.

## 3. Els jocs i el desenrotllament del noi

Pel que fa als aspectes que cal educar, és imprescindible de tenir present les característiques essencials del creixement del noi en les vessants física, psíquica i social. Tot i que el noi no és un compartiment estanc ni assoleix nivells o fites fixes a cada edat, pensem que val la pena veure els diferents elements una mica separadament per fer-ne una anàlisi més exhaustiva, tenint sempre present que són tres vessants d'una mateixa globalitat.

Per al desenvolupament físic resulten adequats a cada edat, els jocs de força, l'esforç físic, l'agilitat, els actes reflexos, flexibilitat, l'observació, la rapidesa, la resistència, el domini del cos, l'equilibri, l'habilitat constructiva, la lleugeresa...



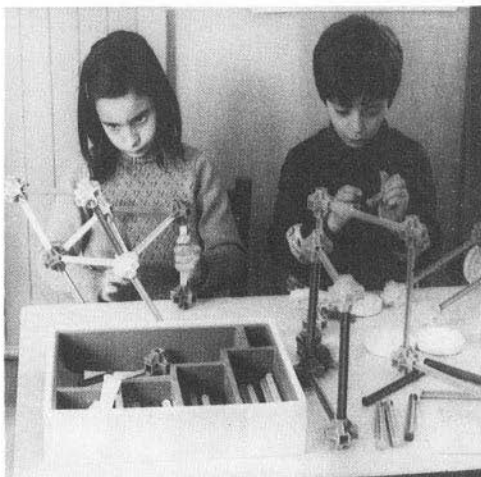
En l'aspecte psíquic, cal treballar el raonament, l'atenció, l'astúcia, la imaginació, l'enginy, l'observació i la relació, el domini de la voluntat, l'orientació, l'habilitat, la compensació, el llenguatge, el sentit de l'humor...

En la vessant social, cal afavorir els jocs que mostren sentiment de dependència, d'independència, d'afirmació de la pròpia personalitat, sentit de col·laboració, d'equip de collectivitat...

Dins l'aspecte social, segons el tipus de relació social que comporten, podem classificar-los en:

### a) Grans jocs

Són bons per a les excursions, les festes i les grans ocasions. Per poder-hi participar, els nens han d'estar entrenats a saber



fer tot el que cal per muntar una ginkhama, una fira, un control, esports, i han de saber coordinar-ho tot. Cal, és clar, que hi hagi un supervisor adult que, per dir-ho així, coordini la coordinació. Però cal vetllar per aconseguir que, a l'hora de pensar en el muntatge, tots els nois hi puguin dir la seva i discuteixin entre tots la millor manera de dur-ho a terme. És necessari procurar una ambientació i un argument o finalitat concrets i definits, com ho és també que els nois reflexionin sobre el que han pensat i vegin com ha quedat després de polir-ho. És important preveure una durada màxima i mínima per a cada joc gran, i no passar de la ratlla proposada. Cal tenir present que tot gran joc ha de permetre aportacions individuals al grup i fer adonar als nois que depenen dels altres i que els altres depenen d'ells. En una paraula, que formen un equip.

Els grans jocs, com tot joc d'equip, subministren la necessitat dels altres i la de sacrificar els propis gustos al bé de tots.

Es destacable la funció dels jocs de relleus en el foment de l'equip, perquè són jocs que demanen l'èxit del company i queda clar que la victòria final és de tots, tots desitgen que els altres companys rendeixin al màxim i s'exigeix noblesa mútua.

Dintre els grans jocs hi trobem:

*Els de bosc*, que ajuden al desenvolupament físic, al sentit de l'orientació i a l'aprenentatge de tècniques útils.

*Els de ciutat*, que col·laboren a donar un bon sentit d'orientació urbana, a l'aprenentatge de les regles de la circulació i del civisme, afavoreixen la cultura pel fet de visitar museus, fàbriques, comerços.

*Els de nit*, representen un risc que cal esquivar i donen possibilitats d'aguditzar els sentits i l'observació.

#### b) Jocs collectius

Són aquells en els quals hi participen tots els nois però a nivell individual. Ha d'afavorir el diàleg entre els companys i entre nois i mestre, comparació i mesura de possibilitats, compartiment d'una activitat amb tot el que això comporta d'ajuda mútua, respecte de regles, col·laboració, solidaritat, etc. És important fer jocs on no es guanya ni es perd. De vegades l'afany per guanyar fa que els nens no es diverteixin.

Les preferències per un tipus de joc o altre es veuen molt clarament en la pràctica del joc lliure, aquell en el qual els nois fan el que volen i com ho volen, sense la direcció de l'adult. Però no hem de confondre el joc lliure amb la disbauxa. Quan els nens juguen sense control de l'adult, no vol dir que no en tinguin, de control.

Els nens, en els primers anys, juguen amb tot el que troben (si parléssim de treball diríem que treballen amb tot el que troben, de tan global com és la seva activitat) ho «tasten» tot amb tots els sentits. Això és part del seu desenvolupament.

Segons la classe social del nen, aquesta activitat és constant i, amb tot, es veu reforçada o rebutjada. Aquest reforçament i aquest rebuig condicionen les preferències dels nens i el seu desenvolupament.

Tot això fa que la diferència entre nens de classes culturalment elevades i els de classes discapacades, sigui considerable.

Quan el nen comença a ser autònom i té edat de jugar al carrer, si viu en un barri o poble surt, juga, es torna sociable, aguditzat l'enginy, la creativitat i tot li resulta útil per al seu joc. Aprèn innombrables jocs i cançons populars que enriqueixen el seu cabal de possibilitats, no escalonadament, sinó a batzegades.

L'altra diferència considerable és la deguda al sexe. Des de molt petits, els estímuls que reben els nens i nenes són ben diferents i ho van sent cada vegada més a mesura que es van fent grans. Això, conseqüència històrica de la diferenciació de papers d'home i dona en la societat, fa que aficions d'uns i altres variïn molt, i que, sovint, no els agradi jugar junts i fins i tot s'enredin els jocs mútuament.

Cal anar disminuint diferències en allò que es pugui, fer-los jugar a tot tant als uns com a les altres i anar-los mentalitzant.

En un estudi realitzat sobre el tema, queda reflectida la diferència preferencial de nens i nenes en el joc.

Les nenes, de 7 a 12 anys, tenen una mena de flaca pels jocs de destresa: equilibris, cordes, baldufes. Els nois els accepten fins als 7 anys i encara per a jugar-hi de tant en tant. Jocs de paròdies, danses i cerimònies, són els preferits de les nenes



**6** de 8 a 14 anys, mentre que els nens només hi juguen, i poc, dels 8 al 10.

La combinatòria mecànica i la construcció, juntament amb els concursos de força i els esports, predominen en els nois a partir dels 10 anys. Les noies, en canvi, hi demostren una afició escassa.

Els jocs d'intel·ligència, amb finalitat d'aprenentatge, d'imitació amb ficció, jocs amb grans arguments, a l'aire lliure i jocs de bosc i camp són triats, força equilibradament per nens i nenes tant pel que fa a preferència com pel que fa a l'edat.

### El joc a la llar d'infants

Cap als quatre mesos, el nen és capaç de començar a jugar intentant agafar alguna cosa que pengi damunt del seu llit. Cal, doncs, estimular-lo presentant-li joguines de colors vius.

Més endavant, quan comença a aguantar-se assegut i de quatre grapes, cal que l'ambient en què es troba sigui tranquil i sedant, ric en estímuls i que tot el que estigui al seu abast sigui manipulable i utilitzable per ell.

Quan camina, cal organitzar jocs que permetin desenvolupar la nova adquisició de la marxa, la relació personal, el llenguatge i la comprensió. Una activitat molt bona en aquest sentit, perquè treballa tots aquests aspectes, és el «joc» de fer encàrrecs. El joc d'amagar-se permet també un treball intens de coneixement i relació. El córrer darrere de la pilota i jugar-hi amb la mestra i d'altres nens és un bon exercici de relació, pel fet que —ho diu Cousinet— no hi ha cap altra joguina que retorni cap al nen quan l'ha tirada, i el faci, per tant, adonar-se que es relaciona.

L'educador, que en aquesta edat ha de ser el mateix per a totes les activitats, ha de programar el que el nen ha de fer i amb què ha de jugar, tenint present que les seves necessitats primordials són eminentment sensorials i motrius. És important el cultiu del ritme, de la coordinació de moviments, de l'habilitat en activitats grosses (xutar la pilota, etc.), de la psicomotricitat i de la sociabilitat.

Els jocs han de ser de poca durada, perquè el nen és inestable i es cansa de seguida de qualsevol activitat. Cal que els objectes del joc siguin grossos: pilotes, caixons per ficar-s'hi dins, bicicletes, gronxadors, etc.

### El joc dels nens de 3 a 7 anys

Els interessos, en aquesta edat, són molt concrets i subjectius. Encara domina l'e-gocentrisme i, encara que el nen sigui capaç de jugar amb els seus companys, mira sempre de tirar l'aigua cap al seu molí.

En començar aquesta etapa, els moviments són encara incontrolats i insegurs, el nen no sap què vol, és inestable i poruc i busca constantment l'atenció i aprovació de l'adult. S'adona que els companys hi són i es mouen com ell. Quan es fa més gran, descobreix les seves possibilitats i experimenta, corre i deixa anar la imaginació, que se li menja la memòria. S'adona que fa bastant el que vol amb el seu cos, que esquivia qui l'empaita, encara que allò que sol agradar-li més que l'atrapin per poder empaitar ell. Li agrada fer tot el que li provoca el funcionament dels sentits, el que li exercita la memòria, que moltes vegades acaba sent imaginació. Necessita afirmar la seva persona i es rebel·la sovint, té sentit de propietat i li agrada deixar les seves coses, canviar-les o regalar-les. Al final d'aquesta època, necessita molt moviment i es passa l'estona saltant i fent proves per veure què li surt. Neixen les discrepàncies amb l'adult, de qui encara depèn molt i n'espera afectivitat. Juga amb els companys i els valora, però sovint se'n sent gelós.

Al començament del període, cal tenir molt present el naixement del control de moviments de cara a un bon domini del cos i l'esquema corporal i del moviment coordinat que adquirirà del tot més endavant. Cal tenir en compte el paper de la comprensió en la vida del nen i exercitar-la per arribar a fer el lligam comprensió-expressió.

Els jocs, al llarg de l'etapa, han d'anar evolucionant al ritme de les possibilitats dels nens. Primer, han de ser molt senzills, sense pràcticament cap més llei fora de la del respecte a l'altre. Després es poden anar complicant una mica a base d'unes quantes regles fàcils, de compartir-los amb els altres a un nivell més de company que abans, quan l'altre és encara una joguina. Cal treballar progressivament l'esforç, el sentit d'astúcia, de risc, donar visió de conjunts de nens que juguen junts, fer els jocs comprensibles, creatius, raonats i col·lectius, sense introduir encara jocs de guanyar i perdre. És necessari que nens



i nenes juguin plegats, cosa que a finals de l'etapa ja comença a ser difícil.

És important que els jocs siguin molt variats i fer més d'un moviment per afavorir la coordinació. Poden tenir argument molt simple primer, i progressivament complex, i arribar al final del període a suprimir gairebé l'argument i a substituir-lo per les lleis, que és el que predomina en aquesta edat, quan ja poden començar a fer jocs d'equip.

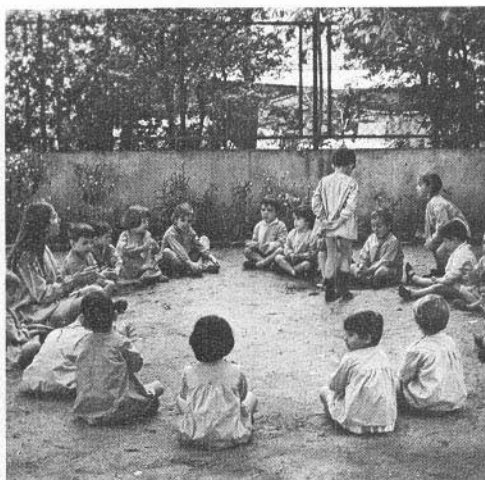
Quant als objectes per jugar-hi, al començament han de ser grossos i després poden ser més petits i nombrosos, com també caldrà que els comparteixi sempre amb els companys.

Proposaríem per a aquest període: jocs de rotllo, trens i files, representació de cançons, saltar a corda, empaitar-se, jocs d'intel·ligència, memòria i observació, de molt moviment, d'esforç físic i, cap al final, d'equip.

### El joc dels nois de 8 a 10 anys

És en aquesta etapa que els nens i les nenes mostren més diversitat de preferències en el joc, que es tradueixen en una separació a l'hora de jugar i en una mena de menyspreu pels jocs de l'altre sexe. Tot plegat, cal tenir-ho present a l'hora d'organitzar jocs.

En aquesta edat, els moviments ja són harmònics i coordinats. Els nois i noies són àgils i atrevits i dominen l'espai. Tenen un amic únic, i eixamplen el camp més endavant a un grupet generalment del



mateix sexe, molt cohesionat mentre dura, que no és gaire.

Els agrada representar i són molt conscients que fingeixen. Valoren la conducta dels altres, cooperen i es barallen sovint. Necessiten encara fer molt d'exercici.

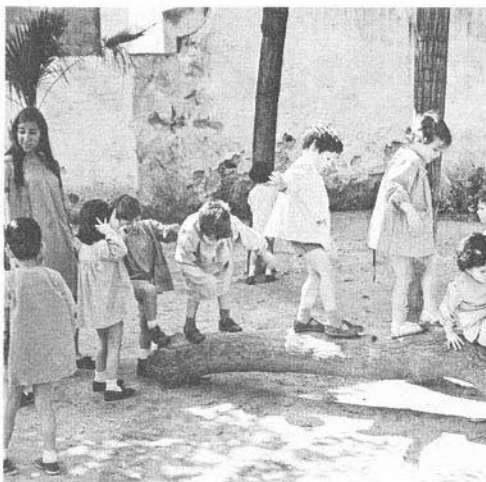
Els jocs més adequats són els que demanen molt d'exercici físic i d'equip. És l'edat idònia per començar els grans jocs, sense complicar-los massa, i deixant els controls a mans de nois més grans o d'adults; així mateix els comença a agradar la pràctica dels esports.

El muntatge dels jocs l'han de fer en col·laboració amb l'educador. D'altra manera no l'acceptarien. Cal explicar-los molt bé la finalitat de cada un, i deixar-los accedir —cap al final del període— al fitxer de jocs per triar-ne; d'aquesta forma se'ls prendran més seriosament.

## 8 El joc dels nois d'11 a 13 anys

Per bé que les aficions de nois i noies continuen sent diferents, com hem vist abans, ara comença ja a desaparèixer la rivalitat. Són més capaços d'unir-se i organitzar-se jocs comuns sense la intervenció del mestre.

Com que el desenvolupament físic s'està produint encara en aquesta edat, és necessari el moviment, si bé no ho és tant com en l'etapa anterior, perquè ara dominen els jocs d'observació, d'habilitat intel·lectual, de raonament i estudi de la realitat que els envolta. Els agrada muntar i desmuntar, fer i desfer, mirar, preguntar, parlar amb els adults. El començament de



la pubertat comporta problemes relacionals, que cal tenir presents per solucionar-los d'una manera o altra segons l'enfocament que prenen. Es constitueixen els valors culturals i socials i s'aguditza el judici crític, sobretot de cara a l'adult.

Els jocs han de ser d'equip i, sobretot, esports que, tractant-se de gent gran, els valoren molt i els practiquen seriosament, seguint el reglament punt per punt. Cal fer també jocs d'habilitat intel·lectual, aprofitant per assegurar continguts importants de classe amb la pràctica (muntar i desmuntar motors, joguines, etc.), vigi-

lant, com deia Artur Martorell, de «no fer ciència, sinó vida» quan es tracta de jocs.

És el moment dels grans jocs, organitzats, pensats, corregits i augmentats per ells mateixos, que poden també muntar, coordinar i controlar els dels nois més petits.

Si tot plegat està ben enfocat, és fàcil que tant en els esports com en els grans jocs i, naturalment, en els jocs d'habilitat intel·lectual i manual hi participin tots, nois i noies; que descobreixen ara la seva diferent —i atractiva— manera de ser.

El paper de l'adult és ara el de supervisar, explicar, atendre i ajudar quan ho demanen o quan veu que van maldades. Però cal que els deixi molt lliures per planificar.



### El fitxer de jocs

Es una peça imprescindible per fer útil i analitzable el treball que es duu a terme. Pot estar ordenat alfabèticament segons el títol de cada joc, i ha d'anar acompanyat d'un quadre en què hi hagi l'edat dels nens, d'una banda, i els aspectes que cal treballar, de l'altra, fent una doble entrada; omplint els espais que són la intersecció d'edat i d'aspecte, el nom de cada joc.

Al costat de cada títol es pot indicar l'època de l'any o les circumstàncies més adequades per dur a terme el joc.



## FITXA DE JOC PER A NENS DE 18 MESOS

**TIRAR LA PILOTA**

El nen s'asseu a terra davant de la mestra, a una distància d'un metre aproximadament. La mestra li tira una pilota grossa, de colors vius, fent-la rodar per terra i ell l'ha de rebre i tornar-la a tirar.

**Material:** Una pilota de colors vius i grossa.

**Educa:** Coordinació de moviment ull-mà, nocions de l'espai, de relació general.

(En el quadre dels aspectes posaríem aquest joc en l'espai que uneix 18 mesos i: coordinació, relació personal, espai, temps.)

## FITXA DE JOC PER A NENS DE 4 ANYS

**LA DANSA D'EMPAITAR**

Tots els nens, donant-se les mans, fan una rotllana, i un, per darrere d'ells, va dansant al so d'una cançó:

*«No empaita la Teresa  
tampoc en Rafel  
que empaita aquella nena (o nen)  
a qui toco els cabells.»*

Quan s'acaba la cançó el nen toca el cap a qualsevol altre i aquest els ha d'emparar tots, que fugen fins a toc.

(Cal presentar-lo amb la història del follet que encanta aquells qui troba i els dóna el do de saber atrapar.)

**Observacions:** Els agrada molt.

**Origen:** M. Teresa Fort.

**Educa:** L'agilitat i rapidesa de reflexos.

(Quedaria classificat a la casella de 4 anys amb agilitat i amb rapidesa.)

## FITXA DE JOC PER A NOIS DE 9 ANYS

**MATAR**

Es formen dos equips que estan separats l'un de l'altre per dues línies fetes a terra. Tenen una pilota, que els serveix per matar-se. El joc consisteix a tirar-se la pilota i tocar un contrari, que queda presoner de l'equip que l'ha tocat. Per recuperar la llibertat, cal que el seu equip mati un contrari.

**Observacions:** És convenient de no fer-ho abans d'aquesta edat. Els engresca molt. És bo per l'hivern perquè és de molt moviment.

**Origen:** Popular.

**Material:** Una pilota.

**Educa:** Agilitat i sentit d'equip.

## FITXA DE JOC PER A NOIS D'11 ANYS

**OFICIS**

Cada nen té un paper, que ha agafat sense veure què hi deia, amb el nom d'un ofici. Quan li toca el torn, ha de fer la mímica adequada a l'ofici. Guanya aquell a qui li endevinen més de pressa l'ofici.

**Observacions:** Els agrada força.

**Origen:** E. GUILLEN, *Livre des jeux*. Association des Éclaireurs de France. Ed. Arc Tendu, Paris.

**Material:** Targetes per escriure-hi el nom dels oficis.

**Educa:** La imaginació, la dependència, l'expressió.

# CONCURS NACIONAL INTERESCOLAR DEL CANEMÀS

## Grans premis en metàl·lic i viatges a l'estranger

El Club de Labors de FABRA COATS dins el seu afany de promoure i fomentar la pràctica de l'artesanía, de tanta tradició al nostre país, **invita tots els escolars d'Espanya a participar**, per mitjà de llurs COL·LEGIS, en aquest gran Concurs

BRODAR SOBRE CANEMAS és fàcil, agradable i estimula la imaginació. Qualsevol nen o nena es pot convertir en un artista "pintant" amb canemàs agulla i fil.

### BASES DEL CONCURS

1. Podran participar en aquest concurs tots els escolars d'Espanya.
2. S'hi estableixen dues categories: una infantil, fins als 10 anys inclusivament, i una altra juvenil, dels 11 anys en endavant.
3. Hi podran concórrer totes les obres que en siguin considerades dignes a criteri d'un jurat del col·legi presidit per la professora de labors i format per mares d'alumnes.
4. Les labors hauran d'ésser brodades en canemàs i amb fil de la marca "ANCORA" de la casa Fabra i Coats.
5. Els treballs s'hauran de lliurar a la C. A. FILATURES DE FABRA I COATS, c/ del Bruc, 50 bis, Barcelona-10, abans del 20 de Juny de 1976.
6. Tots els canemàs que siguin d'un mateix col·legi s'hauran de trametre, embolcallats adequadament, en un sol paquet. Cada canemàs haurà de portar una etiqueta autoadhesiva on constaran les dades següents: nom i cognoms de l'autor, edat, col·legi a què pertany i l'adreça completa del col·legi.
7. El concurs està dotat dels premis següents:

#### Categoria Infantil:

**1<sup>er</sup> Premi** Viatge a París i estada de 8 dies per al guanyador i un acompanyant, amb motiu del Saló de la Infància que cada any se celebra en aquella ciutat (o l'import del viatge valorat en 45.000,- ptes.).

**2<sup>on</sup> Premi** 25.000 Ptes.

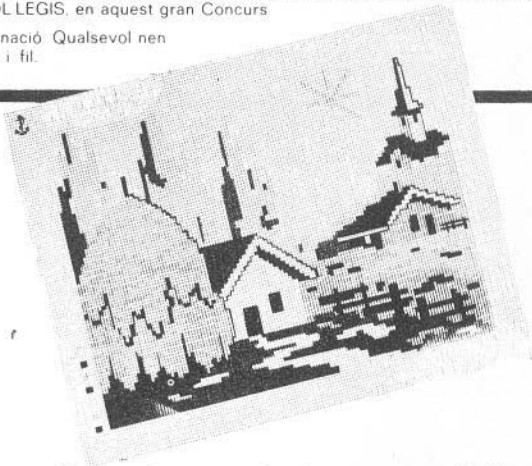
**3<sup>er</sup> Premi** 10.000 Ptes.

#### Categoria Juvenil:

**1<sup>er</sup> Premi** Viatge a París i estada de 8 dies per al guanyador i un acompanyant, amb motiu del Saló de la Infància que cada any se celebra en aquella ciutat (o l'import del viatge valorat en 45.000,- ptes.).

**2<sup>on</sup> Premi** 25.000 Ptes.

**3<sup>er</sup> Premi** 10.000 Ptes.



8. Les obres premiades s'exposaran en el Saló de la Infància i de la Joventut que se celebrarà a Barcelona durant les festes de Nadal de 1976. Així mateix s'exposarà una selecció de totes les obres presentades.
9. El Jurat serà integrat per diverses persones relacionades amb el món de l'art en general i de les labors en particular.
10. El jurat emetrà el seu veredictes durant la primera setmana de setembre de 1976, i es publicarà en el número corresponent d'octubre del mateix any de la revista "Labores del Hogar".
11. Les obres es tornaran a llurs remittents en el plaç d'un mes després de finalitzar el Saló de la Infància i de la Joventut, però els organitzadors no es faran responsables dels danys i pèrdues possibles que ocasioni el transport.
12. Pel fet de participar en el concurs, s'accepten íntegrament les seves Bases.



## 2 PSICOLOGIA DEL JOC

11

*per M. Lluïsa Fernández*

El joc és un dels temes més apassionants de la psicologia. Això explica que hagi suscitat tantes investigacions. De tota manera, malgrat l'extensa bibliografia que existeix sobre el joc, la importància que té per a la vida del nen segueix sense ser entesa. ¿Com podríem explicar sinó que a la pràctica educativa, als col·legis i a les llars, ningú no concedeixi al joc el veritable lloc que es mereix, com un dels mitjans més eficaços per educar el nen? Pensem que és perquè encara està molt estesa l'opinió segons la qual el joc seria una mera distracció, passatgera, sense cap altre objectiu que el de produir un plaer al nen. En el millor dels casos, hi ha qui considera que en el joc s'exerceixen alguns processos psíquics, però com que aquest exercici també el poden resoldre les classes, els jocs didàctics, etc., el joc és desplaçat sovint per aquests altres tipus d'activitat. Perquè sempre resulta més fàcil al mestre d'organitzar una classe que no d'organitzar i estimular el joc creador del nen, que sovint «altera» l'ordre del grup, la quietud, el silenci...

### **Per què juga el nen?**

El nen juga perquè és nen, perquè els seus escassos coneixements i la seva experiència limitada de vida no li permeten encara desenvolupar-se en el medi real, al nivell dels adults. I, tanmateix, el nen admira l'adult (com també el nen gran), hi té posats els ulls, i per esdevenir com l'adult crea el seu món imaginari, un món diferent del món de l'adult, fet a la seva mesura, un món on se sent pare, mestre, aviador, investigador i avui també cosmonauta. En el joc, l'infant és omnipotent, té el cel obert. Ja no és aquell subjecte que no estava en condicions de situar-se a l'altura de les circumstàncies, aquell ésser menut subjecte a coacció per part de l'adult. Té un món per a ell, en el qual pot fer de sobirà.

En el joc, el nen conquesta l'autonomia, adquireix esquemes de conducta pràctica i esquemes mentals que li serviran més tard per a la seva activitat d'estudi i de treball. Diríem, amb Piaget, que els jocs tendeixen a «bastir una xarxa ampla de dispositius que permeten al jo l'assimilació de tota la realitat, és a dir, incorporant-la per tal de reviu-la, dominar-la o compensar-la».

### **Teories del joc**

Juguen els nens de totes les èpoques i de tots els pobles. I juguen gairebé des del bressol. Que acostumats que estem a veure jugar l'infant! Però que difícil i perillosa resulta la interpretació d'aquesta activitat infantil. Fins al punt que existeixen moltes i molts variades teories sobre el joc, que pretenen d'establir les causes i els motius de l'activitat lúdica. No ens aturarem a analitzar teories, però sí a resumir l'essència dels principals postulats de les més difoses. Segons Groos, el significat del joc infantil està en el fet que el nen exerceix les seves funcions, tot pre-





parant-se així per a futures ocupacions. Si és veritat que en el joc el nen es desenvolupa, amb aquesta afirmació, que seria el resultat del joc, no s'explica la causa, l'origen d'aquesta activitat. I és aquí on Groos s'equivoca, quan atribueix al joc infantil un caràcter purament biològic, i explica els motius dels jocs per la influència dels instints, com s'esdevé amb els animals.

Schiller i Spencer veuen el joc com una activitat en la qual es descarreguen les forces de l'organisme que ni la vida ni el treball consumeixen. Aquesta concepció del joc és molt lluny de concebre l'activitat lúdica, el seu contingut, com un reflex de la vida real en la qual es mou el nen. La teoria de Bühler explica l'activitat lúdica pel plaer funcional que aquesta activitat produeix. D'aquesta manera no s'estableix la diferència entre el principi que regeix els jocs funcionals primitius del nadó, els que podrien explicar-se mitjançant el plaer, i el motiu que regeix els jocs més evolucionats.

Freud i Adler interpreten l'activitat lúdica com una evasió de la vida, on l'ésser acomplexat duu a terme els desigs que no tenen realització en el món real.

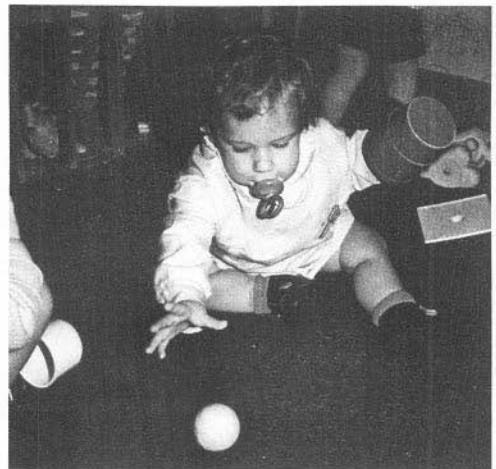
És veritat que en el joc el nen transforma, gràcies a la seva imaginació, la realitat. Ara bé, vol dir això que el joc és una evasió de la realitat? Més que evasió, aquest allunyar-se de la realitat que té en el joc és com el mitjà, la forma que el nen té per penetrar-hi i acostar-s'hi per tal de conèixer-la millor (Rubinstein). Encara que el nen no ho faci intencionadament, o sigui que no es planteja l'objectiu de conèixer el món a través del joc, aquest rodeig li dona l'oportunitat aquesta, que ell sap aprofitar. Diu com Chateau: «La fuga d'allò que és real no sempre és evasió. L'arquitecte que fa el plànol d'un dic entra també en un món fictici: no podrà fer el plànol amb pedres i ciment; això seria fer el dic... Però el seu plànol li assegurarà un domini més gran de tot allò que, ara com ara, ell refusa. Aquesta desvinculació no és sinó un rodeig.»<sup>1</sup> Hi ha diferències fonamentals entre l'activitat de planificar de l'arquitecte i la de jugar del nen, com és que l'arquitectura ho fa a posta, conscient que s'aïlla de la realitat a fi de poder-la copsar millor després, mentre que el nen no juga amb la intenció de preparar-se pel dia de demà. Subjectivament, no es prepara per viure, sinó que

viu cada instant en el joc; encara que objectivament el joc és el mitjà que ofereix al nen oportunitats magnífiques per al seu desenvolupament psíquic i sobretot per a la formació de la seva personalitat. Aquesta preparació del nen a través del joc no és pas el motiu de la seva activitat lúdica, sinó que n'és l'efecte, el resultat. Aquests termes han de quedar ben situats.

Tampoc no existeixen en el nen tendències o desigs ocults (una mena d'instints) de ser com l'adult que s'obre camí en el joc, sinó que el nen aprèn a ser, es fa adult, a través del llarg procés del seu desenvolupament, en contacte permanent amb els adults, en el medi on actua tant ell com els adults, i del qual extreu els models per posar-los en pràctica en la seva activitat lúdica. Diu Piaget: «El joc és un afer de participació amb el medi ambient i no resurrecció hereditària», i planteja més endavant que «el joc és essencialment assimilació de la realitat al jo.»<sup>2</sup>

El joc, tot i que en un principi és molt elemental, molt primitiu, sempre representa l'activitat que permet al nen d'anar coneixent el món dels objectes i de les relacions humanes.

L'activitat del nadó, que Ch. Bühler anomenà joc funcional, no és un joc pròpiament dit, perquè en aquesta activitat l'infant actua directament amb els objectes, de forma immediata —aquí no hi ha fantasia—, encara no ha desenvolupat la capacitat de «transformar» la realitat, amb l'ajut de la fantasia, en esperit o *in mente* (Rubinstein).<sup>3</sup> Però la fantasia es desenvolupa tot actuant, i actuant precisament



amb objectes de la realitat ben concrets.

En els primers mesos de la vida, el nen actua amb tots els objectes de la mateixa manera. Mitjançant l'actuació va coneixent les particularitats dels objectes. El nen de 9-10 mesos ja actua de forma distinta amb els distints objectes: fa rodar una bola de fusta o bé una pilota, d'un objecte més gran en treu un de més petit, prem els objectes de goma per sentir el so que emeten, etc. Cada dia eixampla l'àmbit dels seus coneixements i les seves accions amb els objectes, que esdevenen, a poc a poc, més diferenciades.

Fins a l'any i mig el nen es dedica, fonamentalment, a explorar les diverses possibilitats que té d'actuar amb els objectes.

Però ja en aquest període, l'infant se sent causa d'una acció, d'un resultat obtingut a través d'una acció, sent el plaer de l'èxit, sap que va ser ell qui va fer la torre, qui va col·locar les peces en el tauler de formes, etc. En la segona meitat del segon any, l'adult es converteix en el centre d'atenció del nen, el menut observa i imita les accions de l'adult, primer en presència del model i després «de memòria». És quan l'infant fa «com si»... escombrés, llegís el diari, es pintés els llavis, etc., quan es troba amb els objectes (escombra, diari, barra de llavis, etc.). El nen de 2-3 anys reproduceix tota l'actuació de l'adult a través d'un seguit d'accions: dona menjar a la nina, l'acotxa, la porta a passejar amb cotxe. Però el poder d'atracció de l'objecte és encara molt elevat i l'infant tot sovint passa d'una acció a l'altra «dominat» pels objectes que troba.

Passats els tres anys, l'actuació del nen ja no depèn tant dels objectes com de les representacions mentals, el nen adopta un paper i assigna als objectes reals la funció que tindran en el joc. És l'instant en el qual el joc simbòlic esdevé possible, ja que existeix en el nen la funció simbòlica: l'infant és capaç de substituir els objectes reals per símbols, és capaç de fer la funció d'un altre personatge i de substituir l'acció real per la imaginària. El joc simbòlic evoluciona: de bon començament, el nen (3 anys) juga sol, perquè no és capaç de coordinar la seva actuació amb la dels altres, no entén encara les relacions socials. A aquesta edat observem també el joc paral·lel o al costat dels nens, que és quan senten la necessitat d'estar plegats, però cadascú tira endavant el seu propi paper independentment de

l'altre. Per exemple, dues nenes van a comprar, cadascuna compra les coses que vol, però entre elles s'estableix un diàleg, fan comentaris sobre la mercaderia, sobre com es posaran de contents els seus nens quan vegin les coses comprades, etc.

En aquesta actuació, les nenes no depenen l'una de l'altra i cada una pot actuar pel seu compte, pot «anar-se'n a casa seva» quan vulgui, sense impedir l'actuació de l'altra. El nivell superior del joc simbòlic apareix quan existeix una col·laboració. Els nens que juguen en col·laboració tenen, en l'activitat lúdica, un objectiu comú. Cada infant ha de dur a terme aquesta labor de col·laboració, d'acord amb el paper que representa. En aquesta activitat col·lectiva, els nens intercanvien idees, estableixen les relacions que les condicions de joc imposen, senten i frueixen junts d'allò que realitzen. Veiem, doncs, com el joc en forma primitiva que trobem en el nadó —per al qual interessa la pràctica de la funció, i no l'objecte ni el resultat de l'activitat— evoluciona fins al punt on l'infant se sent protagonista de l'acció —tot i que encara està molt lligat a l'objecte— per arribar finalment a l'estadi més evolucionat, que és quan el nen representa un paper, i això requereix un desenvolupament de les funcions simbòliques. El joc evoluciona perquè es desenvolupa el nen, i ho fa jugant.

### Característiques psicològiques del joc

El joc és l'activitat infantil caracteritzada pel l'espontaneïtat. El nen se sent lliure per actuar com vol, és ell qui escull el tema del joc, el personatge que cal representar, cerca els mitjans per realitzar les accions corresponents a la funció que duu a terme. En el joc, el nen pot atorgar un sentit nou, un nou significat, diferent, als objectes: el pal de la vida real pot esdevenir un cavall en el joc, la cadira, un cotxe, etc. El nen pot jugar a adult precisament perquè està jugant, perquè en el món creat per ell l'adult no intervé com aquell adult que està pertot arreu en l'activitat no lúdica. Aquí el nen ja no es compara amb l'adult, pel fet que ell «és adult», i ja no existeixen els desavantatges que sentia en aquesta comparació en el món real. Ben al contrari, el nen sent la satisfacció de realitzar-se, d'afirmar-se, de conquerir l'autonomia, experimenta l'alegria de l'èxit, de la conquesta.

## 14 La paradoxa del joc

Ara bé, en el joc no tot és espontani. ¿Com explicariem, si no, que en la pràctica el joc és un dels mitjans més eficaços per al desenvolupament de la voluntat del nen, la capacitat d'autodomini i també de la consciència d'ell mateix?

En el joc hi ha una contradicció, una paradoxa: malgrat el seu caràcter espontani comporta restriccions internes que exerciten el nen, que el fan capaç de sotmetre's després a les regles i a les imposicions externs. ¿Quines són, doncs, aquestes restriccions internes del joc? D'ençà que el nen tria un paper, que vol realitzar, adquireix uns drets determinats, però també unes obligacions. Per exemple: si el nen realitza la funció de passatger, té dret a viatgar en tren, però té també l'obligació de comprar el bitllet per al viatge. Representar un paper en el joc significa, precisament, complir les obligacions que van implícites en el paper i també exercir uns drets amb relació als altres participants del joc; en el cas esmentat, el nen passatger pot agafar el tren, mentre que el qui s'està a la taquilla no pot fer-ho, al mateix temps, perquè encara s'està a la taquilla per vendre bitllets. El paper porta implícita la regla, les normes (pautes) de conducta del personatge.

### Contingut del joc

El joc viu d'elements que treu de la realitat. El nen representa, quan juga, allò que en la realitat el va impressionar, l'adult que admira per la seva saviesa, les seves condicions humanes, els seus valors socials, etc. El nen més petit (3 anys) imita les activitats de l'adult relacionades amb la seva vida quotidiana. Gairebé sempre imita els adults més pròxims perquè són els més coneguts, els que té l'oportunitat més gran d'observar en condicions variades i també els que més s'estima. Com més gran es fa el nen, i s'amplien els seus coneixements i experiències personals, els temes del joc esdevenen més variats. El nen de 5-6 anys representa, quan juga, escenes i personatges de la vida social amb els quals no té una relació directa, però que coneix a través dels diferents mitjans de comunicació i informació (lectures de l'adult, TV, cine, teatre infantil, titelles...). Al nen de 3 anys, en la representació que

fa de l'adult, li interessa l'acció en ella mateixa, o sigui el mateix procés de l'acció, sense que per ell tingui importància la regla que regeix la funció. Per exemple: en el joc «de perruqueres» pot repetir les mateixes accions moltes vegades, encara que vagin contra la lògica de l'acció que realitza: pentina, posa laca a la clienta, torna altre cop a pentinar-la, i així, una vegada i una altra. Tanmateix, el nen de 4 anys, penetrat del seu rol, s'ho farà d'una forma diferent en aquest mateix joc, tal com hem observat en un parvulari; un cop enllestit el pentinat d'una clienta, cap altre nen no va voler fer el paper de client. I la perruquera sense feina no feia més que convidar els uns i els altres per poder seguir exercint l'ofici. Aleshores, la nena que ja havia estat pentinada, va oferir-se a ser pentinada novament. La perruquera s'hi va negar rotundament: «Però si tu ja estàs pentinada!» És a dir, la perruquera va preferir quedar-se «sense feina» que vulnerar la regla lògica relacionada amb la seva funció. En aquest exemple, veiem clarament que aquests dos nens (perruquer i client) es trobaven a dos nivells diferents de desenvolupament. El contingut del seu joc corresponia també a dues etapes diferents: l'actuació de la nena client és característica de l'etapa inferior del joc simbòlic, quan el nen encara no adopta un rol. Si preguntem a aquest nen, quan està reproduint escenes de la vida de l'adult, qui és ell, ens dirà el seu nom, mentre que el nen que està posseït pel rol ens dirà que és tal personatge, en el cas explicat, una perruquera.

És important que el mestre distingeixi a quin nivell es mou el nen en el joc, si vol actuar correctament. En el cas del nen que feia de client ha d'ajudar-lo a veure la lògica de les funcions que exerceixen en el joc. La qual cosa s'aconsegueix mitjançant preguntes més o menys indirectes i, si convé, es fa una anàlisi de la conducta del personatge que el nen representa, per tal que el nen copsi la lògica (la regla) de les accions.

Amb relació al nen-perruquer, que es comporta segons les regles del paper que està representant, l'adult tractarà de no retenir-lo a un nivell ja superat, i a poc a poc s'aniran reduint els elements (aspectes) que havien estat necessaris per ambientar, crear una situació de joc, com són els diferents accessoris, joguines, etc. El nostre perruquer anirà prescindint del mi-

rall, de la pinta o del raspall que ara fa servir per pentinar. Substituirà aquests objectes pel gest (farà veure que posa laca tot movent la mà per l'aire i mantenint la posició d'aguantar un pot real de laca; en algun cas, acompanyarà el gest amb l'emissió d'un so semblant al de l'esprai quan deixa sortir laca).

### Com capta la regla el nen?

No és estrany que els nens no juguin a nens, ja que els seria molt difícil poder-se observar ells mateixos i la pròpia manera de ser. Elkonin s'ha trobat amb un cas molt curiós i, a més, força freqüent: en proposar a tres nenes de 5 anys fer d'elles mateixes, en el joc, «a la classe»; les nenes es van mirar entre elles, van somriure com mig desconcertades i després una d'elles va replicar: «però si jo ja sóc jo»; l'altra: «espero, que no entenc què he de fer», i la tercera va dir: «no, així jo no en sé, de jugar». La reacció de les tres nenes és molt natural, ja que si voleu que el nen assumeixi un paper, n'ha de conèixer les funcions, els trets i les característiques del personatge que ha de representar. Si això no és així, si el nen no coneix les pautes de conducta social del personatge, les seves funcions, per molt que l'atregui el personatge, no el podrà representar en el joc. Ni tampoc els altres nens acceptaran de participar en el joc, perquè si no saben fer d'acord amb el rol, destorbaran l'activitat col·lectiva. En aquests casos, és tan necessària la inter-

venció del mestre per resoldre la situació conflictiva creada en el joc! I com ha de tocar-hi per trobar una solució justa al problema, per tal que el nen que no sap actuar no quedi marginat pels seus companys i que, alhora, el nen aprengui a situar-se en aquesta activitat que exigeix la col·laboració de tots, cadascú des de la seva posició, d'acord amb el seu rol.

El nen que en el joc no aconssegueix de desenvolupar-se amb solta acaba abandonant aquesta activitat, i perd d'aquesta manera una de les oportunitats més valuoses que li ofereix la vida per desenrotllar la pròpia personalitat.

Ja hem dit que el nen que escull un paper té uns certs coneixements sobre el personatge que vol representar. Les fonts d'aquests coneixements poden ser diverses. Sembla, aleshores, com si el joc no digués res de nou, com si el nen s'hi mogués d'acord amb els coneixements que té. I això no és així. Un coneixement previ del personatge que ha de ser representat és indispensable, és la premissa, per dir-ho d'alguna manera, perquè el nen triï el seu paper (del personatge no en sap res, no pot representar-ne res). És en el joc, precisament al llarg de la representació del personatge, que el nen capta les pautes de conducta social del personatge, les regles que determinen la seva conducta. La idea global que tenia del personatge al començament es va fent cada vegada més precisa gràcies a l'actitud activa que el nen adopta en el joc. També altres nens contribuiràn a fer que el nen perfilés les imatges del personatge que representa, i les d'altres personatges, amb els quals ha establert una relació, en el joc. Sovint observem com un nen ensenya a l'altre: «no, espera't, que encara no t'he mirat la febre i potser t'hauràs de quedar al llit» o bé: «no te'n pots endur la cuina, que encara no l'has pagat», etc.

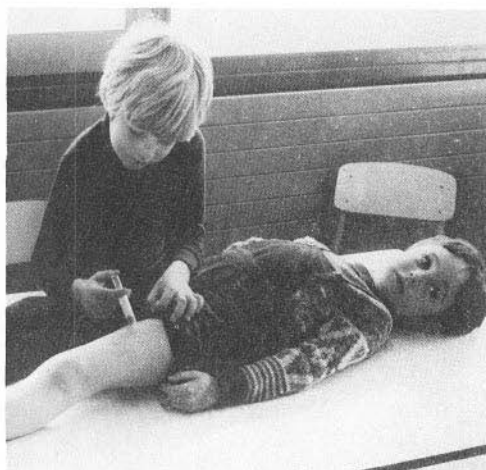
Les relacions de la vida social, que fora del joc eren tan complicades, en el joc formen part de la vida del nen, i és així com aconseguix assimilar-les de forma natural, sense sentir el pes del que aquesta imposició representa. Això és possible perquè el nen, en el joc, fa el paper d'una altra persona convencionalment: ell se'n sent essent ell mateix encara que interpreti la funció d'un altre. Chateau diu que un dia un nen li va confessar: «ja sé que això no és veritat, però no vull que m'ho diguin.» O sigui, que en el joc, per una





banda, el nen actua d'acord amb el paper que representa, i per l'altra, conserva el seu jo personal, cosa que li permet d'observar la seva actuació com si diguéssim «des de fora». És com si les seves accions s'objectivessin, ja que corresponen a una altra persona i, d'aquesta manera, ell pot percebre-les i controlar-les més fàcilment.

Per això és tan important que el nen representi el paper d'una altra persona: això li facilita l'anàlisi de les seves pròpies accions en la «persona d'un altre». També contribueix a la conscienciació el fet que els objectes en el joc es presentin de forma diferent a com són a la realitat (un paper qualsevol i a vegades un gest substitueix el diner, un pal, un ganivet, etc.). Actuar amb un pal com si fos un ganivet permet que el nen deslligui l'acció de l'objecte, amb el qual està relacionada en la realitat. En el joc, el nen pot «tallar pa» no amb un pal o, simplement, fent els gestos corresponents a l'acció de tallar. Però és molt diferent tallar pa a fer com si es tallés pa, perquè en fer «com si...» el nen opera a un nivell d'abstracció superior i ha de pensar en com «fer de mentida» a fi que resulti com de veritat. Això fa que el nen, quan basteix l'esquema mental de l'acció, en vagi realitzant l'anàlisi, o sigui que esdevé conscient de l'acció. Malgrat que el nen s'identifica amb el seu personatge en el joc, no existeix una fusió total amb ell, fora de casos estranys. ¿No es podria admetre, llavors, un convencionalisme en la realització de la funció, en el compliment de les regles de conducta del personatge que representa el nen en el joc?



No, aquí no hi ha convenció. El nen no deixa de complir les regles de conducta inherents a la funció que ell representa. Per ell, es tracta d'un afer seriós, important, que ha de dur a terme per aconseguir la finalitat del joc. Tot i que existeix l'opinió que el joc no té cap finalitat i no pretén obtenir cap resultat, no és així. Pel nen, la finalitat del joc consisteix a portar a terme el seu paper, realitzar la funció. Això explica el to seriós del nen quan aconsegueix les obligacions que corresponen al seu personatge. Resulta impossible alterar la lògica del joc, fins i tot tractant-se de l'adult, perquè l'objectiu del nen en el joc és precisament de dur a terme com cal el paper elegit i que ha de ser representat. Si l'adult intervé en el joc proposant coses absurdes, coses que topin amb la lògica del joc, el nen s'enfada i arriba a abandonar el joc. Als nens grans (5-6 anys), no els agrada de jugar amb els petits (3 anys) perquè els petits encara no són capaços de controlar els seus impulsos ni de complir les regles de conducta del personatge que se'ls assigna. Així, per exemple, jugant al tren poden baixar del tren en marxa, ja que s'havien cansat d'estar asseguts, o perquè de sobte han vist algun objecte que els ha cridat l'atenció i hi han desviat l'atenció. Perquè per ells no val només la regla de baixar del tren quan s'ha aturat a l'estació. Els altres passatgers del tren, si són grans, voldran que el petit compleixi amb el seu paper i, per tal de «salvar-lo del perill», tractaran d'agafar-lo i de fer-lo seure al seu lloc. Li diran a més que no tornarà a jugar amb ells perquè no compleix amb les regles. Quantes discussions sorgeixen entre els participants d'un joc quan s'adonen que la falta de coordinació de les accions pot malmetre el joc! El nen no solament pretén d'exercir la funció, sinó que la vol fer de la millor manera possible. Així que el resultat del joc dependrà, pel nen, de la realització de la funció (el paper).

L'aspecte més important del joc és el paper i les regles que aquest comporta, perquè el nen actua d'acord amb el seu paper. O sigui que les restriccions en la conducta del nen estan determinades pel paper que juga. Com a primera restricció (limitació) podem esmentar la de reprimir l'impuls amb relació al desig; ja que en el joc hi ha una distribució de papers i, encara que un altre paper resulti

més atractiu que el seu, ha de fer el paper que li toca.

Una altra restricció consistirà en el fet de cenyir-se a les regles de conducta del personatge que representa. El joc simbòlic és una activitat de col·laboració, on cadascú ha de fer el seu paper per tal de reproduir així les relacions socials que existeixen en la realitat, que és d'on els nens aprenen els models d'actuació en el joc.

El joc, doncs, és una escola d'autodomini, on el nen aprèn a controlar els seus impulsos, desigs i també on aprèn a sotmetre's al compliment d'unes regles. Ho fa sense que ningú li ho imposi des de fora, ho fa perquè li agrada de fer-ho, perquè en voler ser com el personatge que representa ha d'actuar com ell, ha de complir les regles de conducta que aquell compleix.

És a causa d'aquestes característiques psicològiques que el joc resulta un mitjà tan important per a la formació de la personalitat del nen i per al desenvolupament de tots els processos psíquics. Els psicòlegs soviètics han dut a terme moltes investigacions per a estudiar el desenvolupament psíquic del nen en situació del joc i fora d'aquesta activitat (en el laboratori, a classe, etc.). Els resultats d'aquestes investigacions demostren (amb dades estadístiques) que qualsevol capacitat del nen preescolar es desenrotlla més eficaçment en el joc que fora d'ell. Així, per exemple, la capacitat de retenir en la memòria, en el joc, s'eleva gairebé al doble amb relació a la mateixa capacitat fora del joc. I al mateix resultat s'arriba en l'anàlisi de la capacitat d'autodomini, concretament en el control dels moviments propis; s'ha vist que en el joc el nen és capaç de mantenir en una postura el seu cos durant un temps sis vegades més gran al que s'aconsegueix en una situació que no sigui de joc, on el nen no estigui posseït pel seu rol en l'activitat lúdica.

### El paper de l'adult en el joc

El nen sent la necessitat de jugar. Ara bé, per tal que el joc es converteixi en un mitjà educatiu és indispensable que l'adult intervingui en aquesta activitat. Com hi pot intervenir? En primer lloc, l'adult haurà d'organitzar les condicions indispensables per tal que l'infant pugui jugar: el

lloc on jugar, temps suficient per fer-ho, joguines i altres elements amb els quals sigui possible jugar, a més d'altres nens amb qui jugar. Si el nen té un lloc on jugar, podrà ordenar les seves joguines i sempre sabrà on les té, cosa que ajudarà a ordenar la conducta del nen.

Cal preocupar-se d'aconseguir que els papers que el nen representa, li resultin interessants perquè estan plens de contingut. L'adult tractarà de proporcionar als nens el màxim de coneixements sobre els personatges que representen en el seu joc. Per això ha d'aprofitar tots els mitjans al seu abast (visites, excursions, lectures, dramatitzacions, programes de televisió, cine, teatre de titelles, jocs educatius, narracions i converses, etc.).

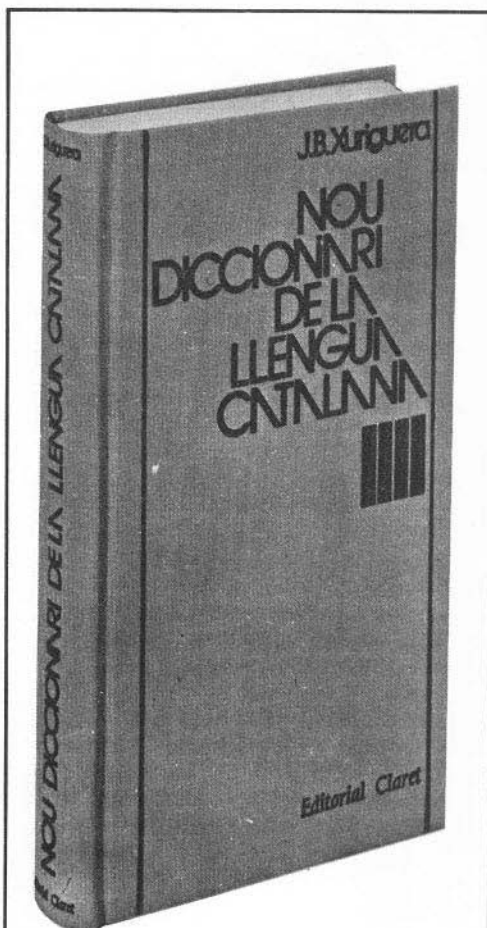
És important que el mestre intervingui, en alguns casos, en la distribució de funcions en el joc, ja que hi ha nens que «monopolitzen» els papers més interessants i a altres sempre els toca els menys importants. Cal promoure els nens passius, estimular-los a fer els papers principals; i als qui estan avesats a aquests papers, acostumar-los també als papers secundaris. El nen, de la mateixa manera que aprèn a manar, ha d'aprendre a sotmetre's al comanament en el joc, i així adquirirà mòduls de conducta, que sense cap mena de dubte els seran profitosos en la seva activitat no lúdica. L'adult ha d'estimular, promoure i afavorir aquells jocs que tenen un valor educatiu.

No hem d'oblidar pas que el punt fonamental no és el tema del joc, ni el personatge, sinó el seu contingut, la seva actitud envers les persones i els fenòmens, que poden variar si varien les condicions socials i les condicions educatives concretes. Es pot jugar a un mateix joc (a mares, a indis, etc.) i representar-hi diferents relacions, actituds, sentiments, etc. En un cas, la mare pot ser representada com una persona autoritària, a la qual ha de subordinar-se l'infant, i tal serà el sentit de la relació entre mare i fill. En aquest cas, la mare serà l'adult atent i comprensiu que sap molt i que per això és possible recórrer-hi —quan el nen topa amb una dificultat i necessita una orientació. Quan els nens juguen a indis poden jugar amb una veritable fúria a anorrear indis o, ben al contrari, a lluitar decididament contra els colonitzadors a fi de defensar la seva independència. El contingut del joc dependrà del concepte que el

18 nen va adquirir (per qualsevol mitjà) sobre les relacions socials a les quals els personatges se sotmeten. Per això, l'educador ha d'estar atent a les possibles desviacions de la realitat que el nen pot representar en el joc. Què fer, quan la mateixa realitat està desfigurada, quan les relacions socials existents no són correctes ni tan sols en l'opinió del mateix adult? Creiem que el nen és capaç d'assimilar les explicacions de l'adult si aquest sap adequar-les al nivell del nen. D'aquesta manera, el nen farà un altre dels seus aprenentatges, sabrà que no només hi ha petites injustícies per part d'alguns adults en alguns casos, sinó que també les injustícies poden ser grans, a nivell social —tal és la realitat. Si ell representa en els seus jocs aquesta realitat, ajudem-lo a comprendre-la a fi que esdevingui capaç de transformar-la no solament en el joc, sinó també realment demà.

## BIBLIOGRAFIA

1. C. Bühler, *Infancia y juventud*, Espasa-Calpe, Argentina, 1946.
2. Buytendijk, *El juego y su significado*, Ed. Revista de Occidente. Madrid.
3. D. B. Elkonin, *Aspectos de psicología del niño preescolar* (en rusó). Ed. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, Moscú-Leningrado, 1948.
4. J. Chateau, *Psicología de los juegos infantiles*, Kapelus, Argentina, 1958.
5. A. A. Liublinskaia, *Desarrollo psíquico del niño*, Ed. Grijalbo, México, 1971.
6. Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, F.C.E., México-B. Aires, 1961.
7. S. L. Rubinstein, *Principios de psicología general*, Ed. Revolucionarias, La Habana, 1969.



## NOU DICIONARI DE LA LLENGUA CATALANA

J. B. Xuriguera

Col. P. Fabra, núm. 8

Conté tots els mots que es troben al Diccionari General de Pompeu Fabra i, també, les modificacions fetes per l'Institut d'Estudis Catalans. El diccionari és complet y de maneig fàcil gràcies a l'agrupament dels mots en famílies etimològiques.

### Característiques:

840 pàgines, 22×12,5×3,5 cm. 500 ptes.

### Altres títols de la col·lecció Pompeu Fabra:

Parleu bé el català .....	45
Parleu més bé el català .....	80
Els verbs catalans conjugats .....	140
Escriuiu bé el català, II, Manual d'ortografia .....	80

### EDITORIAL CLARET

Llúria, 5 - Barcelona

## VIGÈNCIA DELS JOCS TRADICIONALS

*per Eulàlia Valeri*

En el món dels jocs dels nens, els mestres cauen sovint en dos paranys, que semblen prou importants. Un és el de l'emmandriment, actitud més freqüent del que sembla, però inconfessada. Consisteix en la desaparició del mestre com a participant actiu en els jocs infantils, sota l'excusa de no intrmissió per por de quedar com a centre d'un protagonisme antipedagògic i manipulador del nen: «els nens ja en saben, de jugar; no necessiten l'omnisciència ni l'omnipresència de l'adult.»

És cert això? Perquè hi ha, d'altra banda, l'observació del que força vegades es dona realment: els nens, deixats massa a la seva, juguen, sí, però a pocs jocs, perden una quantitat de possibilitats enriquidores diferents i, en el pitjor dels casos —cosa que passa més sovint que no voldrien—, el «joc» deriva en un esbravament violent i de qualsevol manera de tota la seva energia.

L'altre dels paranys prové d'una incompleta, diríem, correcció de la fallada anterior: el mestre és conscient que, en el fons de la qüestió, hi havia més falta d'interès personal que altra cosa (una participació més o menys indirecta, si es va en compte a connectar amb els nanos, valorant les seves aportacions, quedant en un segon terme... etc., no perjudicaria l'autogestió, per exemple). Quan s'adona d'això i va per feina, decideix participar en el joc dels nens. Una manera de fer-ho pot ser d'aportar jocs, ell també.

Aquí vindria el segon error. Sovint es troben mestres trencant-se el cap, buscant jocs divertits i sobretot «d'avui», menyspreant totalment o bé ridiculitzant aquells als quals ells havien jugat de petits, divertint-s'hi. Creuen que els nens d'ara s'hi avorriran perquè tenen uns interessos completament diferents; tot pel fet de viure al 197... Els sembla que són incapaces de passar-s'ho bé amb molts dels jocs anomenats tradicionals (jocs com els que ha pintat tan detalladament Brugel), alguns d'ells vells de milers d'anys. Així

s'entesten moltes vegades a voler descobrir la sopa d'all, i busquen llenguatges i accions que creuen l'únic món dels nens d'ara.

El que de debò passa, més d'una vegada, és que el mestre identifica l'edat del nano amb la seva, i oblida que allò que per a ell resulta passat i arcaic, pot ser vàlid i viu per al nen d'ara ja que aquest no posseeix, encara, tot el bagatge d'experiències acumulades a través dels anys i que conformen una visió del món, una vivència de la civilització actual, la formació d'una mentalitat d'adult, etc.

Obliden, per exemple, que per al nen és una descoberta i una novetat tan gran veure com un coet arriba a Mart com veure fugir un conill pel bosc. I és que el mestre ja fa massa temps que viu immers en una civilització quasi totalment industrialitzada i ciutadana, excessivament sense imaginació, creativitat i sensibilitat. El nen, per sort, encara no.

Relacionat, a més, amb tot això hi ha el punt de com tocar la realitat dels nostres nens: a què juguen i quins jocs agraden?

Una petita experiència, que pot respondre més o menys als dos paranys o errors esmentats, és la que s'ha presentat en un grup de 35 nanos de 8, 9 i 10 anys (24 nens i 10 nenes). A començament de curs, un mestre suplent no intervé pràcticament per res en els jocs. Els nois «juguen» exclusivament a repartir estopa, a caure els uns damunt dels altres, a esgarrapar-se i a fer crits d'atac, gairebé no articulant ni frases, amb falta total del sentit de l'altre i absència de cap llei que no sigui la del més fort. Això dura tres dies; el quart, els més febles reben de valent. Ha calgut aquest fet per tal que nens i mestre reaccionin: el mestre gairebé havia arribat a creure que no sabien jugar a res més. Comentant el fet, escoltant les queixes dels febles... s'arriba a la conclusió que han de divertir-se amb JOCS on hi hagi diversió per a tothom, no només per als més bèsties.





De primer, sembla que cada nen no sap gaires jocs d'aquesta mena o no creu massa en el seu poder de diversió. Es decideix provar-ne alguns dels que han dit; s'acaba l'estona del joc i... s'ho han passat bomba.

En constatar això, decideixen fer una llista dels jocs que saben entre tots i anar-los jugant. Al cap d'un temps es fa un recull quasi exhaustiu entre tot el grup, mitjançant una petita enquesta, el resultat de la qual és:

entre tots els nens saben uns 200 jocs; d'aquests, 106 són dels considerats jocs tradicionals. Molts d'aquests 200 jocs són variants d'un altre joc;

els nens saben una mitjana de 26 jocs; el que en sabia més arribava a 50; el que menys, a 14;

sense comptar les variants, la llista de jocs tradicionals és la següent:

1. El marro (tres en ratlla) + una variant.
2. Moros i cristians.
3. A fet i amagar (cuit) + una variant.
4. El gat i la rata.
5. Puput («La gallinita ciega»).
6. Rotllo, rotllo (+ tres variants).
7. L'eixarranca.
8. Lladres i policies.
9. A figures (o estàtues).
10. Els quatre cantons.
11. Arrencar cebes.
12. El pare carabasser.
13. A bales («canicas»).
14. Jocs de picar mans (+ tres variants).
15. Cavall fort («churro media manga...»).
16. Saltar pilars («burro») + 10 variants.

17. Campaneta la ning-ning (fred, calent).
18. A corda; saltar, no trepitjar (+ quatre variants).
19. A cintes («a colores»).
20. Belit.
21. L'anell picapedrell.
22. El soldadet (ni sí, ni no, ni or, ni plata).
23. Endevinar oficis (+ tres variants).
24. A tó (Tocar ferro, La pesta, tallar fils) i tres variants més.
25. La cadena (xarxa, «la oca») i dues variants més.
26. El tresor (pirates, «espías»...).
27. Joc dels disbarats.
28. Un, dos, tres, pica paret.
29. Curses de sacs.
30. A penyores («Anton Pirulero»).
31. Saltar distàncies, alçades...
32. Passar el corrent.
33. Picar esquenes.
34. Pau, Pere, un, dos.
35. Veig, veig.
36. Picar cromos.
37. La sabata (On són els bous?, «a dormir que viene Martín», «el zapato escondido») i una variant més.
38. El pare ermità (+ una variant: «el huevo»).
39. La campana.
40. A pilota (sis variants: a matar, «che-pa»...).
41. Les coses al revés (+ tres variants).
42. Escarbat bum, bum («abejorro») i una variant: «punta, nariz».
43. Tris-tras, tris-tras.
44. Els pollets.
45. Saltar pins («el libro»).
46. Estirar corda, provar força.



47. Plantats i sis variants més.
48. La lloca («urda»).
49. A cases, pares i mares.
50. Cou dinar («cacharritos»).
51. Aguantar-se el riure.
52. El mocador.
53. «La piedra».
54. «Pepes y Pepitos».
55. «Los nudos».
56. «Gigantes».
57. «El toro».
58. «El bote».

Total: 58 més 48 variants.

De tots aquests, els que més agraden (han tingut la meitat dels vots o més de la meitat) són: saltar pilar i variants, cavall fort, a pilota i variants, moros i cristians, plantats i variants, «l'eixarranca», arrencar cebes, a fet i amagar, rotllo, rotllo i variants, a corda i variants, un, dos, tres, pica paret, Paput, «El gato y el ratón» i lladres i policies.

Aquests jocs responen plenament a les principals necessitats del grup classe, i omplen els diferents moments del joc, que van des d'una gran participació i activitat de tots, a una dispersió en petits grups i un relax o activitat més pacífica. Fixant-nos en els jocs de la llista veiem com s'ajusten a aquest esquema:

**JOCs QUIETS** (que poden ser jugats en un espai interior)

Núms. 1, 12, 13, 14, 21, 22, 24, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 44, 49, 50 i 51.

**JOCs MOGUTS** (diferents disposicions: fileres, rodona, escampada, representació o forma concreta)

Núms. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 37, 40, 43, 45, 46, 47, 48 i 52.

**GRUP PETIT**

Núms. 1, 10, 13, 14, 20, 36 i 39.

**GRUP GRAN**

Tots els altres.

Una proporció i unes llistes com aquestes de jocs tradicionals ens permet constatar la seva força. Es tracta, com veiem, de jocs molt diversos, en els quals els nois i les noies viuen a la seva mesura situacions i problemes dels adults: la guerra, la caça, la recerca, les relacions domèstiques... Probablement fins i tot els jocs com a tals tenen origen, i en algun cas vigència, entre els adults; són jocs que endevinem nascuts en diverses èpoques i situacions històriques i que ens sorprenen ara perquè no han estat «ensenyats» pels adults als nostres nois, perquè d'una manera o altra els nois els han traspassat als nois, fins a arribar als d'avui dia.

¿Com és possible que els nostres nois, sotmesos amb una pressió insospitada fins ara a la influència dels adults a través dels mitjans de comunicació de masses, conservin i trametin aquest conjunt riquíssim de jocs tradicionals? La resposta, només ens la pot donar el mateix joc tradicional, és a dir, el joc que queda a tra-



vés del temps, el joc que ha traspassat d'una generació a l'altra, el joc que ha passat pel filtre del poble. El joc popular tradicional recobreix totes les possibles situacions de joc, s'adequa a les estacions, als dies i hores, a tots els espais, a tots els recursos i sobretot respon a totes les possibilitats de desenvolupament del noi: el moviment, la imaginació, el llenguatge, la relació, etc... s'hi exerciten en una dialèctica de llibertat i de normativa. És per aquesta dialèctica profundament educativa que jugar, guanyar i perdre, són sinònims de créixer i és per aquesta dialèctica que el noi, que vol créixer, fa seu el joc, el traspassa i el fa tradicional; possiblement d'aquí a un segle la llista de jocs tradicionals serà augmentada amb les novetats d'aquest, però només amb aquelles que puguin passar el filtre del poble, el filtre de la psicosociopedagogia popular.

Observem-la, per exemple, en un joc tan tradicional com el de moros i cristians: els nois i les noies han hagut de dividir-se en dos equips pel procediment de la sort o pel procediment de la tria successiva que fan els dos caps, generalment reconeguts com els més ràpids, però que a més han de triar els seus companys a partir de la valoració de les seves qualitats, «grans» i «petits» a l'expectativa. Han hagut d'acotar un camp, fer-hi tres línies paral·leles,

la del mig equidistant, tantes passes per aquí, tantes per allà, que siguin de la mateixa longitud..., l'atzar decideix quin equip començarà. La posició de tots els guerrers, un peu a la ratlla, l'altre més endarrere, però a punt de començar la carrera; la mà situada oferint les ganes i la por de ser escollit. L'avançada de l'enemic que ve a escollir el perseguidor, avançada cap a un o uns que es posen en tensió per a escollir-ne un altre, que està més distret o que es creu menys ràpid. El ràpid giravolt cap al propi camp amb l'enemic al darrere que el pot agafar i fer presoner i la vista posada a la línia divisòria que li permet passar a la seva zona de seguretat. La lluita i la tria entre continuar perseguint en camp contrari i córrer el perill de ser agafat per altres guerrers o quedar en el teu per recomençar el joc... La complicació del joc de persecució amb el de salvació de presoners; la combinació del que veus amb el que et diuen a crits els companys. I tot això dins d'un procés acumulatiu d'interès, de cansament, d'ànim i de desànim.

Amb «casos» que només pot resoldre un àrbitre, observació de petjades, cops i baralles a vegades, els fatídics «trampa!» o «no jugo!», o el descans general de vencedors i vençuts, o el crit de la mare «cap a casa» o el del timbre de l'escola...

## L'APARADOR FUGISSER

per M. Vázquez Montalbán

Les prevencions davant la televisió, com a mitjà de difusió massiu, uniformador, han estat múltiples. Les més radicals provenen d'una esquerra cultural que ha denunciat el nou mitjà com el *súmmum* dels instruments d'una «comunicació» manipuladora, al servei de la supervivència del sistema capitalista. Aquests corrents crítics arribaven a vorejar els límits del catastrofisme. L'acció coordinada de tots els aparells ideològics podia produir no solament el control de disposicions concretes de les masses, sinó fins i tot una atròfia de la musculatura distanciadora, reflexiva, crítica, activa per modificar la realitat. I en aquesta acció, la televisió apareixia com l'eina més determinant per arribar a persuadir que la paràlisi de la realitat era aquest punt d'arribada òptim que la burgesia havia somniat des que Hegel havia tractat de bastir l'estació terminal de l'esdevenir històric.

La denúncia de la manipulació segueix sent vàlida, però comença a resultar insuficient. De manera implícita o explícita, la televisió es dedica a la tasca de conservar un sistema des de la seva missió especial de donar-li imatge i so quotidià, i casa per casa. Però aquesta funció, no la duu a terme sense mostrar una contradicció profunda: la que hi ha entre la realitat i la realitat televisiva. Habitualment, aquesta contradicció pot ser ocultada, dificultada, àdhuc mixtificada. Però més tard o més d'hora sorgeixen els símptomes que demostren el poder suprem de la realitat sobre la realitat manipulada, fins i tot sobre una manipulació tan diabòlica que sembla voler ensenyar la trampa dels mateixos prestidigitadors: una manipulació que, aparentment, ho *ensenya tot*, perquè es basa en molts casos en la transmissió directa d'imatges de la realitat.

Una part important de les energies emprades pels escassos teòrics espanyols de la comunicació s'ha escolat i malmès en la denúncia de la hipnosi televisiva aplicada a la creació d'una falsa consciència

d'*Espanya: paradís consumista*. La denúncia de la pretensió era legítima. El temor enfront d'allò que han aconseguit, útil. El derrotisme enfront de la seva victòria, precipitat. Més important que l'acció dels «mass media» per a crear una consciència popular sotmesa, és l'acció d'altres aparells ideologitzadors-repressius, que es recolzen en el càstig directe més que no pas en la persuasió. Quan la realitat crítica s'ha mostrat més viva, l'acció persuasiva dels «mass media» ha resultat inútil, i altres instruments més contundents han aplacat o delmat la consciència crítica de les masses. Per més propostes de paradís que llençi la televisió, la realitat conflictiva surt pels descosits de la cotilla que la conté i la consciència popular l'assumeix.

Hem de concloure, doncs, que la televisió serveix per a crear una aparença feble de falsa normalitat, d'un ordre fals acomplert pels homes i les coses, de sensació fràgil que el món està lligat i ben lligat. És cert que aquesta sensació és extensa, massiva, unificadora, quotidianament eficaç. Però no és més que una lleugera capa ideologitzadora, disposada sobre la consciència social; una capa lleu que no afecta les profundes disposicions crítiques palesades quan el conflicte esclata. Sense allunyar-nos del tema de la hipnosi consumista, és veritat que la televisió ha ajudat a crear la «impressió col·lectiva» que Espanya havia arribat a nivells de consum òptims. L'acció dels spots televisius proposa una imatge de gent satisfeta mitjançant la possessió d'objectes. No cal que aquesta gent convoqui identificacions. Això pot ser important per al consum de productes molt concrets com ara els detergents. Sovint el personatge típic que consumeix és una proposta ideal, d'heroï *reussi*, com pugui ser-ho Grace de Monaco en el context lingüístic de l'«Hola», sense que els lectors d'aquesta revista hagin d'identificar-se, necessàriament, amb una princesa. És la satisfacció a través del mitjà, la mateixa satisfacció de l'espec-



tador de futbol a través del «seu» equip, a través del seu davanter, d'aquest davanter que ell ni futbolísticament ni vitalment mai no marcarà.

D'altra banda, la imatge televisiva és impotent per a falsificar identificacions, perquè en deixar de ser ambigua deixa de ser versemblant. ¿S'imagina algú un spot de Pall en el qual els «herois» consumistes siguin pagesos capaços de provocar una convocatòria identificadora entre els pagesos del país? El receptor del missatge televisiu està individualitzat, accepta l'existència d'un univers de consumidors, en alguns casos pot identificar-s'hi, en altres

fóra inversemblant; pot fins i tot reconèixer, a títol individual, que és culpable per no arribar a determinades possibilitats de consum, però en últim terme el codi de les seves necessitats reals i el de les seves possibilitats reals de satisfer-les resulta, en definitiva, inapellable.

Al lingüista publicitari, se li planteja llavors un desafiament. L'estimulació del consum ha de forçar-se dia a dia perquè si no, desapareix la funció de la publicitat i es deteriora l'engranatge d'un sistema basat en la superproducció. La seducció del telespectador no es planteja aleshores a nivell de proposar-se-li una realitat al seu abast o bé una realitat ideal a la qual ha d'acostar-se al màxim si vol arribar a perfeccions homologables. En l'escalada per a superar els obstacles que imposa el càlcul final i exacte de les pròpies possibilitats, els lingüistes recorren a la violació formal de l'espectador. Per exemple: donant per suposada una societat basada en cèl·lules familiars amb divisió de funcions, el lingüista cerca els graons febles de la



cèl·lula per a violar emocionalment qui té la responsabilitat econòmica: la dona i els fills. D'un temps ençà assistim a propostes de consum basades en la necessitat de satisfer la «pròpia» dona i rebre, a canvi, no només afalagaments sinó també una disponibilitat sexual millor. Paral·lelament a aquest intent, apareix el de la utilització dels nens com a esquer per al consum de productes infantils, de la xocolata tal a les sabates qual, fins a aquest fabulós aparador imaginatiu que és el mercat de la joguina. Darrerament, la imatge desarmada, convencionalment innocent «del nen», un nen «tipus», pèl-roig o ros, amb pigues, serell i veu eròtica de vice-tiple acabat d'arrencar dels llençols, se'l fa servir per a vendre tovalloles que no rasquin i fins i tot accions de Bankinter. La violació emocionant s'està sortint de mare. Només queda un graó més en l'ascensió violadora: l'amenaça de segrestaments dels fills si no consumiu productes tal.

A aquesta situació, s'hi ha arribat mitjançant l'assaig general del nen com a factor de pressió consumista. I aquest assaig general ha fet de la joguina el fetill. L'impuls peticionari de qualsevol nen davant de cada joguina ha estat instrumentalitzat per a estimular el consum, amb el trasllat dels aparadors de carrer a un aparador únic, total, unitari: l'aparador televisiu. El fenomen ha significat d'una banda l'extensió de «joguines de moda», ha activat una indústria, ha revelat les claus ideològiques de l'ordre establert a partir de les joguines que «proposa» als fills, ha decretat la fugacitat de l'ús de la joguina lligada a les lleis inexorables de renovació, dictades per la superproducció i la necessitat d'una estimulació continuada en la demanda.

El fet està plantejat i es converteix en un dels centres de preocupació pedagògica. És bo? És dolent? Què cal fer? Crec que no ens sobren experiències acumulades, com per treure'n conclusions. Un cop més, com a primera resposta, basta precisar que, efectivament, assistim a una manipulació d'una necessitat i a una instrumentalització del nen com a agent de vendes. Fins i tot podríem arribar a decretar, amb tota la raó, la immoralitat no solament de la manipulació i de la instrumentalització, sinó fins i tot de la manipulació *industrial*, basada en la fabricació de joguines fràgils, de temporada, contingents que apareixen quan tot just estan morint

com a mercaderia, i no solament condemnades a mort per la llei de la moda, sinó també per la feblesa dels seus materials. Fins aquí, tota crítica és raonada i raonable. Però cal pronunciar-se sobre l'efecte del consumisme joguinaire en la formació intel·lectual dels nens. Hi ha un risc tan gran de caure en el conservadurisme tradicionalista, segons el qual «abans era millor perquè la joguina era un instrument de relació estable entre el nen i allò que l'envolta», com de caure en l'optimisme segons el qual els estímuls fugissers enriqueixen de sensacions, atorguen a la joguina un paper merament instrumental, fugitiu i evita el risc del fetichisme que comportava la relació infantil anterior. La funció d'un ésser humà, més o menys coneixedor dels mecanismes i intencionalitats dels «mass media» ha de limitar-se a enunciar la conjura publicitària, denunciar-la i tractar de desxifrar-la lingüísticament. La funció del psicòleg infantil és la de comprometre un judici sobre les conseqüències del bombardeig d'estímuls pel que fa a l'ús de les joguines. Resta, finalment, la tasca del pedagog per a contrarrestar, a la pràctica, els efectes perjudicials i canalitzar els positius.

Al meu nivell, m'he de limitar a veure aquest aparador fugitiu, quotidià, de joguines, com una etapa culminant de l'experimentació persuasòria, exercida ara contra un subjecte unitari compost pel nen i el seu avalador econòmic. La pressió no té lloc únicament mitjançant la relació televisió-receptor, sinó a l'àmbit social on el nen compara la receptivitat del missatge; és a dir, si els altres nens han seguit els consells consumistes del medi i han comprat les joguines. Aquí és on es dona la batalla definitiva, perquè la joguina es converteix en un signe extern d'adequació, i posseir-lo o no posseir-lo, pot ser entès com una demostració de ser o no ser, d'estar o no estar. Una vegada més, endevinem que la gravetat principal de l'acció del medi és deguda al fet que es tracta de condicionar el reconeixement de la pròpia identitat. I subordinar aquest consentiment a la possessió o no de les joguines se'm revela com una tècnica educativa de consciències perillosa; consciències determinades ja des de la infància a reconèixer-se en funció de consumir el mateix que els altres, essent els altres un nen únic, amb pigues, tipus, ros o pèl-roig, privilegiat.

## COMPRES JOGUINES... UNA JOGUINA A ALIENAR

per Imma Bauset, Amparo Carbonell, Xelo Orts, Joan Pellicer, Angels Puerto, Maria Peña i Carme Miquel (de l'equip de Didàctica del Català. València)

Un grup de sis alumnes de l'Escola de Formació del Professorat, que ens trobem realitzant les pràctiques, i una mestra, hem entrevistat 121 xiquets i 121 xiquetes dels 1r. i 2n. nivells d'EGB, per tal d'esbrinar quines joguines havien rebut com a regal de «Reis».

Les escoles on hem realitzat aquest treball són els Col·legis Nacionals següents: «Jaime I», «Cavite-Isla de Hierro», i Esco-

les de «Monteolivete» de València, «Virgen del Rosario» i «Obispo Amigó» de Massamagrell (València) i «Pío XII» de Meliana (València), totes situades en zones suburbials.

Després d'anotades les joguines, les hem classificades en els apartats que a continuació mostrem. Hem obtingut els següents resultats numèrics:

JOGUINES	XIQUETS	XIQUETES
Didàctiques <sup>1</sup>	10	0
Guerra i policials	armes ..... 71 vehícles ..... 12 figuretes ..... 25	0 0 0
Mecàniques (no guerra)	vehícles ..... 120 aparells de cine ..... 17 altres ..... 19	0 2 4
Construccions	..... 16	2
	d'atzar <sup>3</sup> individuals ..... 6 socials ..... 21	5 0
Jocs de taula	lògics <sup>2</sup> individuals ..... 0 socials ..... 24 d'iniciació a l'economia capitalista ... 24	0 7 1
Professions i treballs	fuster ..... 3 infirmers -a ..... 0 domèstics ..... 0 relacionats amb la coqueteria ..... 0	0 6 76 13
Esportives	..... 87	6
Ninots	man <sup>4</sup> ..... 44 nines ..... 0	0 125
Musicals	..... 16	4
Contes	..... 11	31
Disfresses	futbolístiques ..... 20 de pistoler ..... 4 altres ..... 2	0 0 0

## Sexe i joguines

La primera cosa que copsa la nostra atenció, és la gran diferència que hi ha entre les joguines que han rebut els nens i les que han rebut les nenes fins al punt de no coincidir més que en els jocs lògics individuals (trencaclosques), que han rebut en nombre semblant els nens dels dos sexes.

A través d'aquesta diferenciació —per sexes— de les joguines es veu clarament les diferents actituds i personalitat que van configurant el món dels xiquets i de les xiquetes, així com el diferent lloc que hom va assignant-los en la societat. Per als nens són aquelles joguines que proporcionen instrucció (les didàctiques), enginy i imaginació (construccions) o activitats intel·lectuals (jocs de taula lògics). També per a ells són els jocs que possibiliten unes habilitats manuals i destreses així com les que desenvolupen l'observació (mecànics).

Els jocs que suposen una iniciació a l'economia capitalista són també majoritàriament per als barons, junt a les joguines de tipus esportiu (pilotes, patins, etc.), que proporcionaran als nens més desenvolupadament físic que a les nenes, i adquiriran consegüentment majors reflexos i un millor domini de l'espai.

La delimitació cara a les professions que hauran de tenir i els treballs que hauran de realitzar en un futur homes i dones, se'ns mostra clara quan veiem que les xiquetes han rebut 76 joguines relatives a treballs domèstics, mentre que els nens no n'han rebut cap, d'aquest tipus, i només tres referides a professions (fuster), mentre que les nenes n'han rebut en total, noranta-cinc. Segurament es pensa que per a la «professió de dona» cal preparar-se durant tota la vida, mentre que no exis-

teix la «professió d'home». Les distintes professions masculines ja les aprendran quan calga.

Unes reflexions especials mereix la comparació entre les «nines per als xiquets» i les nines per a les xiquetes. Els «Man» són audaçs (l'explorador); les nines, febles (fan pipí, tenen «moquitos», ploren); els «Man» són forts (boxejador, «home Ace-ro»), les nines són indefenses; els «Man» són independents, herois; les nines depenen sempre de la «mare», són melindroses. Consegüentment, unes i altres actituds són valorades respectivament pels nens d'un i altre sexe.

En definitiva, a través de les joguines els nens van rebent la influència de la ideologia dominant i les actituds que se'n deriven. En els casos que hem analitzat, als xiquets, els proporcionen un caràcter actiu, unes habilitats i força així com la realització d'unes activitats més socials i una major iniciativa; mentre que a les xiquetes, les mantenen a un nivell receptiu, domèstic per tal que puguin acomplir els seus paper de «doneta com cal».

## Característiques de les joguines

Deixant ara de banda la indubtable influència que les joguines, en els casos que estem analitzant, tenen en la configuració d'un model «masculí» i un altre de «femení», considerem interessant d'analitzar el caràcter d'aquestes joguines, independentment del sexe al qual van destinades.

Les de guerra fan acceptar als nens un aspecte del món dels grans que per principi seria reprobable. Amb la familiarització i afecte per aquestes joguines es fa difícil posar en qüestió la política bel·licista d'alguns països. No estem d'acord amb la defensa que n'han fet certs mitjans —la televisió entre ells— argumentant que no té cap influència en les criatures el fet de jugar a guerres, i que en definitiva —va dir una psicòleg a televisió— els ajuda a alliberar llur agressivitat. En primer lloc l'agressivitat cal no provocar-la. Les cases petites, la manca d'espais oberts, l'excessiu nombre d'alumnes en una escola, eixes coses provoquen agressivitat a més de la contínua repressió a què hom sotmet els xiquets (no crides, no jugues, no t'embrutes). Eliminant aqueixes situacions, l'agressivitat disminuirà força, però

1. Hi incloem exclusivament aquelles joguines que tenen com a finalitat proporcionar algun coneixement de tipus escolar com ara: globus terraqüis, etc.

2. Hi incloem les que d'alguna manera promouen un treball intel·lectual —no hem estat gaire exigents— com ara trencaclosques, escacs, etc.

3. «La loteria», «La oca», etc.

4. Els «Man» són «les nines per a xiquets», tots ells personatges masculins, articulats i que poden representar diferents personalitats a través dels vestits i d'altres complementos.



**28** a més, l'alliberament d'aquesta s'obté mitjançant l'expressió en totes les seues facetes, l'exercici físic, etc.

D'altra banda, els efectes negatius que produeixen les joguines de guerra disminuirien si aquestes fossin joguines entre moltes altres. En el cas dels nens que estem observant, és la joguina predominant, de vegades l'única que posseeixen, per tant és condicionant.

Respecte de les joguines mecàniques que posseeixen els nens que coneixem, remarkem la seua simpleza i manca d'uns mecanismes adequats a la funció que els concedim. Les considerariem bones joguines si permetessen als nens una manipulació, si afavorissen l'esperit d'observació. Però aquestes qualitats s'hi donen en molts pocs dels casos. En general la mecànica s'hi redueix a la possibilitat de desplaçament, o en altres casos és tan complicada que no hi permet l'entrada del xiquet.

Les construccions són les úniques joguines directament creatives. Són molt poques, però, les que posseeixen aquests nens.

Les joguines que hem convingut a qualificar d'«iniciació a l'economia capitalista» participen de les característiques dels jocs d'atzar i dels lògics. El seu interès resideix en la possibilitat d'acumulació de diners —autèntic o imitat. Utilitza terminologies pròpies de l'economia capitalista i afavoreix un sentit competitiu i ego-cèntric. Realment són joguines destinades a gent més gran. Suposem que el fet que hagen estat citades per nens de 6 a 8 anys es deu al fet que eren regals comuns a germans de diverses edats o que havien estat triats sense tenir en compte cap criteri.

Cal d'altra banda remarcar que de joguines relacionades amb les professions o treballs, no n'hi ha cap d'intellectual. És de suposar que d'haver realitzat la mateixa experiència amb nens de classe burgesa, les professions d'arquitecte, químic, etcètera, hi apareixerien.

Per últim volem assenyalar les característiques d'una de les diferents classes de nines que han estat esmentades per les nenes. Es tracta de «Borrachita», que deu el seu nom al fet que, en acostar-li un biberó que simula contenir llet, mou el cap en sentit negatiu, i quan se li acosta un altre biberó que simula contenir vi, el mou en sentit afirmatiu. Aquesta nina ha tingut molta difusió entre les nenes de Massamagrell.

Nosaltres pensem que difondre una joguina com aquesta, justament en un ambient on predomina la ignorància, és ben negatiu i el confusionisme que pot provocar en les xiquetes —que des de menudes haurien de saber quines coses convenen i quines no a la pròpia salut— és reprobable.

### Motivacions dels pares

Ara caldria esbrinar quines motivacions han tingut els pares a l'hora de comprar el regal als nens.

Sense haver-ho comprovat, formulem la hipòtesi que les dues úniques motivacions existents —a part de la de poder satisfer els xiquets— han estat la publicitat i l'economia.

Que la publicitat ha estat definitiva, ens ho mostra el fet que, els dinou aparells de cine citats pels nens, han estat anomenats justament amb la seua marca. Exactament igual ha passat amb els «Man», i de les 125 nines, 73 han estat citades amb el nom comercial. El nom de «Heidi» apareix en 28 ocasions.

La motivació econòmica és evident, tenint en compte que el nivell econòmic dels barris que tractem és baix. Tots sabem que de pistoles de plàstic, cotxes i nines, se'n troben a preus relativament barats.

### Conclusions

L'objectiu fonamental que ha d'acomplir una joguina ha d'ésser que la seua utilització proporcione esplai i plaer al xiquet. Seran més adequades les joguines que satisfaran les necessitats biopsíquiques pròpies de cada etapa de desenvolupament del nen, les que possibiliten llur creativitat, llur activitat, llur enginy. A més d'aquestes qualitats tan generals, nosaltres demanariem a la indústria corresponent la fabricació i difusió de joguines «unisex», joguines de qualitat que anassen desplaçant les tòpiques «de xiquet» i de «xiqueta».

A més, tenint en compte que la imitació del món dels adults és una faceta del joc dels infants, caldria posar cura per tal d'evitar de proposar models de la vida dels adults que objectivament són censurables (la guerra, la coqueteria, l'egocentrisme, els vicis, entre altres).

En definitiva nosaltres considerem necessari la creació d'organismes assessors —formats per mestres, psicòlegs, sociòlegs...— independents però amb solvència per tal de procurar:  
—Orientació i sensibilització a mestres i

parens quant al paper de les joguines en la formació del nen.

—Control sobre les indústries i la publicitat relatives al món de les joguines per tal que els criteris que s'hi adopten siguin educatius.





## PORTES OBERTES A LA LLAR VIDA EN COMÚ ENTRE TRES CLASSES

Aquesta experiència, realitzada en una guarderia privada del barri d'Horta, es proposava bàsicament d'aconseguir la *vida* en comú, durant algunes estones del dia, de tres grups de nens petits, les edats dels quals van des dels 40 dies fins als 16 mesos en el moment del seu ingrés a la llar. El mitjà de què ens valem per a fer aquesta experiència consisteix a *tenir obertes les portes de casa* a fi que els nens, a mesura que les seves possibilitats els ho permetin, puguin circular lliurement per la Llar, arribin a conèixer tots els racons i triïn els que més els agradin.

L'experiència ens permet observar els nens en contacte amb els objectes i situacions no preparades i valorar la utilitat i satisfacció que aquestes comporten.

A fi que es faci més entenedora l'explicació de l'experiència, donem unes dades de la història recent de la Llar.

Ara fa dos anys, la llar acollia 45 nens (de 40 dies a 3 anys) repartits en 4 classes: dues classes amb nens de 40 dies a 18 mesos (lactants-caminants) i dues classes amb nens de 19 mesos a 3 anys (grans). Tots aquests nens ocupaven un espai de 110 m<sup>2</sup> i amb el criteri que cada classe funcionava com a grup independent.

El curs passat es va fer una ampliació fins a 65 nens. El grup dels grans va ésser traslladat a un local nou (3 classes). L'antiga torre va quedar només per als nens lactants-caminants i també repartits en 3 grups:

- lactants petits
- lactants grans
- caminants

Això va representar un replantejament de la Llar a tots els nivells. Pel que fa a l'espai, que abans era limitat a causa del major nombre de nens, en aquests moments oferia un nou camp de possibilitats.

### CARACTERÍSTIQUES DE LA TORRE

Creiem que és important tenir-les presents per a veure com circulen els nens per les seves dependències interiors.

La torre està situada en una planta baixa. A peu pla s'entra directament del carrer al rebedor. Hi ha dues obertures al carrer, són dues finestres que donen a les sales de joc: la dels lactants grans i la dels petits. El sol hi toca de ple des de primeres hores del matí fins al migdia. Disposem d'un gran rebedor i corredor on van a parar totes les portes de la casa, també la de la cuina, lavabo i la d'una habitació petita. Hi ha un jardí. A l'hivern comença a tocar el sol a les 10 del matí i no marxa fins a les 16.30 h. També hi ha un gran terrat, amb accés des del jardí per mitjà d'una escala llarga.

### NOU PLANTEJAMENT DEL LOCAL

Hi havia dues coses importants en aquest nou plantejament: la primera era adaptar la Llar als nens més petits, pensar com el nen s'enriquiria més, i l'altra era no afectar l'economia, ja de per si cara en una Llar, com a conseqüència d'aquesta adaptació.

Quant a l'adaptació es veié:

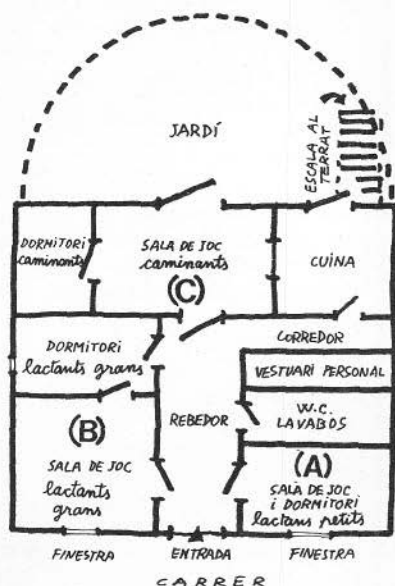
Necessitat d'una sala de Joc i una de dormir, independents, que permeten respectar les necessitats de son i vetlla del nen. El grup B) i el grup C) ho tenen així, mentre que el grup A), de nens molt petits, disposa d'una sola sala per joc i dormir. Algunes estones del dia, el grup A) comparteix la sala de joc amb els lactants grans (grup B). Importància d'aprofitar al màxim els espais lliures de la casa, com és el rebedor-corredor; conseqüència d'això ha estat l'intent, durant unes estones del dia, d'obrir les portes fent les tres classes *vida en comú*. En aquest punt, hem tret una *experiència* positiva, que és la que volem fer ressaltar en aquest article.

Quant a l'economia, es va fer un estudi per a reestructurar els horaris de treballs de les mestres, condicionats al fet que no tots els nens arriben a la Llar a la mateixa hora.

## SALES DE JOC — LA SEVA FUNCIO

La sala de joc està pensada en funció del grup de nens que l'han de fer servir i l'etapa que aquests han de cobrir.

En principi, la veiem com un espai on el nen es centra, és l'espai que li dona la màxima seguretat, on pot fer vida en comú, on es pot comunicar amb el grup reduït de classe (educadora-nens), on pot desenrotllar les seves possibilitats sensomotores tant en la manipulació d'objectes com en el desplaçament, sigui rastreig, gateig, o caminar. Per



això la sala ha de reunir unes condicions d'ambientació apropiades, que afavoreixin en el nen aquesta seguretat i al mateix temps l'estimulin.

Per exemple, la sala de joc dels lactants grans (o sigui el grup B), nosaltres la veiem així: lluminosa, ben ventilada amb un terra adequat per estar-s'hi, acurada decoració i ambientació en les parets, els mòbils, etc. Hi ha d'haver un mirall, prestatges a l'abast del nen, que els permetin agafar els objectes i llençar-los; objectes petits i grans que facin soroll (diferents sons), roba, fusta, alumini, plàstic prim i gruixut, per a manipular objectes de tacte diferent; cal tenir galledes o quelcom similar per a poder-hi treure i ficar coses, elements on el nen pugui pujar o recolzar-se, sigui una barra, la taula, cadires, sillons o cups d'espuma. Cal aprofitar les coses que vénen de l'exterior a través de la finestra que dona al carrer, com són cotxes, botzines, motos, gos, gat, els arbres, els ocells, etc.

## VIDA EN COMÚ — PORTES OBERTES

Si bé entenem que el nen en determinats moments necessita, per la seva seguretat, centrar-se en la seva Sala de Joc, tenir referències clares d'ordre com són les hores de menjar i dormir, estar amb el grupet de nens de la seva edat i amb els seus educadors, no per això hem de menystenir els avantatges que li arriben de la convivència amb nens de diferents edats, siguin petits o més grans,



*d'estar en contacte amb altres educadors, de poder familiaritzar-se amb tota la Llar, tot beneficiant-se dels avantatges i estímuls que tenen les altres classes.*

El fet d'obrir portes permet als nens circular per gran part de la casa, descobrir racons, entrar sols en un passadís, a la cuina, al dormitori, a la sala de joc o a una altra sala, els permet anar fins allà on senten un soroll, com el timbre del telèfon que l'educadora agafa, o el timbre de la porta, per on arriba un altre nen. Tota aquesta llibertat de moviment és molt rica per al nen.

Ens ha semblat que la primera hora del matí és un bon moment per a fer vida en comú i tenir les portes obertes.

En general, els nens arriben a la Llar relaxats, satisfets d'haver dormit i menjat, tenen moltes energies i ganes d'explorar, cada un segons les seves possibilitats.

Es destina com a sala de joc només una sala, molt a prop de l'entrada. És una classe alegre, que dóna al carrer; al matí hi entra el sol. S'obren totes les portes de la casa, fins aquelles que comuniquen sala amb sala... Cada vegada que se sent el timbre, l'educadora va a obrir, els més grandets la segueixen, estan contents de veure un company i així li diuen.

Totes les accions que fem, sigui anar a buscar quelcom com una cadira, una bossa, etcètera, les repetim en veu alta. A mesura que arriben els nens, si no han de dormir, es fan les activitats següents:

als del grup A) se'ls asseu en cadires «Baby-relax» o en ganduletes, se'ls posa a la classe encarats entre ells, els uns davant els altres, en un bon lloc per ser vistos i que al mateix



temps quedin resguardats; als del grup B), si els agrada estar a terra panxa avall, se'ls deixa en aquesta posició i els que ja s'asseuen, se'ls deixa asseguts. Se'ls acosta una joguina perquè la vagin explorant, els posem la bata. Tot això es fa parlant amb ells. Quan es cansen d'una joguina, se'ls n'ofereix una altra que sigui de tacte diferent; moltes vegades et trobes que no en tens necessitat perquè són els mateixos nens que es desplacen, els que els donen les joguines.

Els que van de quatre grapes o caminen recolzats a la paret, també es desplacen d'un cantó a l'altre, fan el mateix que els que caminen, però amb menys rapidesa; en general es pot dir que estan poc temps a dins de les classes si no és per entrar o sortir o perquè hi ha quelcom que els atrau.

## OBSERVACIONS DE LES ESTONES DE VIDA EN COMÚ

### Grup de lactants

Els nens estan asseguts en cadires «Baby-Relax» o a terra. Estan tranquils, jugant amb la joguina que els has donat, l'exploren; aixequen el cap o deturen la seva activitat si els toca algú tot passant o si es fa algun soroll especial, com picar pots.

Quan un nen més gran els toca o es para al seu davant, donen una resposta motora, belluguen cames i braços, o bé amb un somriure o bé amb un so gutural; a vegades les tres respostes alhora. (Si se'ls hi acosta una persona gran, fan el mateix.) Queda clar que si el nen respon de la mateixa manera, el fet de tenir contacte amb els altres nens l'enriqueix, com l'enriqueix el contacte amb l'educadora.

### Grup de caminants

Hem observat que allò que més estimula i agrada als nens és desplaçar-se i buscar racons. Partim del fet que per al nen dels 12 als 16 mesos, l'aspecte més important de motricitat és el desplaçament. És positiu el fet de poder disposar d'un espai obert per anar a buscar els racons de la casa i les joguines que els agraden; I TENIR en aquest espai bicicletes, pilotes al seu abast. Observem com el nen se sent lliure quan les portes no són cap impediment, sinó un element que pot utilitzar quan sent una cançó, un timbre o qualsevol altra cosa que pot anar a localitzar.

El nen pot trobar altres nens més petits que li riuen. L'educadora passa a segon terme, és més forta la necessitat de caminar i explorar.

# CONCLUSIONS DEL IV CONGRÉS DE LA FORMACIÓ



La darrera setmana de novembre de 1975 es va celebrar el IV Congrés de la Formació, del qual vam donar notícia al número 5 de «Perspectiva Escolar». En publiquen ara les conclusions que hem rebut de la secretaria del Congrés.

## INTRODUCCIÓ

El Congrés constata que el canvi educatiu que acompleixi tots els requisits per a una evolució adequada de la societat, necessita prèviament un canvi social i unes estructures organitzatives i polítiques que no es donen en el marc de les actuals societats capitalistes i concretament de l'espanyola. La societat en què s'insereix la Universitat i l'Escola projectades, cal que sigui com a mínim una democràcia econòmica, política i social; una societat democràtica lliure, tendent a l'eliminació de les divisions socials.

A més, tot sistema educatiu porta en últim terme a la inserció en el món del treball dels seus usuaris; és per això que cal tenir en compte els condicionaments que el sistema productiu, en línies generals, imposa al sistema educatiu.

En el cas espanyol cal assenyalar dues notes característiques d'aquesta relació:

1. El caràcter depenent del nostre sistema productiu respecte al d'altres països, que es reflecteix en un mercat de treball amb una gran demanda de treballadors poc qualificats.

2. El caràcter rígid centralitzat de tot l'aparell educatiu.

En concret, les conseqüències més rellevants d'aquesta relació depenent sobre el nostre sistema educatiu són:

- a. Imposició d'un sistema educatiu fort i creixement selectiu.
- b. Inculcació de les nocions de jerarquia i submissió, pertinents a la divisió capitalista del treball.
- c. Distribució dels coneixements en fun-

ció de les necessitats immediates del sistema productiu, amb les conseqüències evidents de degradació de l'ensenyament, desaprofitament de recursos, etc...

d. Absorció de l'atur juvenil, utilitzant el sistema educatiu.

La Nova Escola Pública (NEP) aconseguida a partir de l'esmentada reforma política i fiscal, que no tindrà res a veure amb l'actual escola oficial, dita pública, permetrà les adequades transformacions en el procés educatiu i, per tant, en les formes d'inserció dels alumnes en el mateix sistema productiu i social.

El IV Congrés de la Formació ha adoptat de forma unànime els 10 punts de la declaració de la X ESCOLA D'ESTIU DE BARCELONA, que en resum són els següents:

Direcció democràtica de tot l'ensenyament.  
Escola de caràcter estimulant i no selectiu.  
Pública.

Catalana.

Totalment gratuïta, en tots els seus nivells.  
Planificació científica de programes i continguts, adequats a la realitat històrica i social dels nois.

Ideològicament pluralista.

Lligada a la comunitat concreta.

Relacionada amb els altres serveis públics: sanitat, profilaxi, urbanisme, esplai...

Gestionada democràticament.

## ALGUNS ELEMENTS DE LA NOVA ESCOLA PÚBLICA (N.E.P.)

Partint de l'acceptació dels 10 punts de la NEP tal com es varen definir a l'Escola d'Es-

**34** tiu de 1975, es proposen els següents punts de reflexió:

Cal avançar en la concreció de quins organismes haurien de portar el control i gestió de la NEP.

Si bé hi havia una acceptació unànime quant a la unificació d'aquesta Escola Pública, es veia la necessitat d'avançar en la caracterització i posta en pràctica d'aquest projecte.

### **PAS DE L'ACTUAL ESCOLA PRIVADA A LA NEP**

Es constata una àmplia voluntat de transformació d'alguns sectors de l'escola, de l'Església i d'escoles privades per tal de realitzar aquest projecte de NEP.

De totes maneres les experiències portades en aquest sentit han trobat dificultats per part de l'Administració. Es veu la necessitat de seguir aquest camí i de trobar formes col·lectives que permetin aquest traspàs.

Certes escoles cooperatives, tot i acceptar la NEP, proposaven camins per arribar-hi que el grup de treball va considerar que necessitaven una clarificació i un estudi posteriors.

### **EL PROBLEMA DE LA SELECTIVITAT. PROGRAMES, MÈTODES I CONTINGUTS**

S'ha caracteritzat l'escola actual com a transmissora de models culturals que responen als interessos de sectors socials dominants i, per tant, desadequats a la realitat històrico-social d'amplis sectors. Davant d'aquesta oposició cal una planificació feta des de la base entre programes i realitat.

Quant a continguts, l'actual escola es limita a una transmissió mecànica i només quantitativa. Davant d'això proposem la investigació i descoberta crítica dels coneixements que potencien els processos lògics del pensament.

Per tant, els programes haurien d'assegurar uns nivells generals que es limitessin a configurar els eixos bàsics de programació.

La concreció d'aquests programes generals s'haurien de fer segons les diferents realitats culturals i històriques per tal que estiguin lligades a l'experiència i al context dels nois. Caldria que fos el col·lectiu de l'escola qui realitzés aquesta concreció i no pas el mestre aïllat.

Els dèficits coneguts de tot tipus que té l'actual escola nacional i certs sectors de la privada, repercuteixen en la qualitat de l'ensenyament impartit. Caldrà doncs l'assignació necessària de recursos a la NEP a fi que pugui assolir l'objectiu d'un ensenyament de qualitat per a tota la població.

### **CICLES EDUCATIUS**

El Congrés ha vist la necessitat que existeixi per a cada nen un lloc escolar gratuït de 0 a 16-17 anys dins d'una escola pública unificada. L'educació que s'imparteixi en aquesta escola cal que sigui polivalent, és a dir, que desenvolupi el conjunt de capacitats de l'individu, i li permeti, en acabar l'escolaritat obligatòria, d'integrar-se al món del treball i a la vida política i cultural amb el màxim de preparació.

En aquest sentit, s'ha vist la necessitat d'unificació de l'escola en dos aspectes: —unificació de criteris al llarg de tota l'escolaritat obligatòria, de tal manera que no hi hagi trencaments en el procés educatiu. Unificació de formes i estructures escolars dins cada cicle o nivell educatiu.

Per aconseguir aquesta unificació, es proposa la creació d'un **tronc únic**, no discriminatori, amb igualtat de titulacions al terme de cada cicle. Aquesta és l'única manera d'eliminar, o, almenys, de fer disminuir el caràcter selectiu que tenen actualment molts dels cicles escolars. Cal insistir, però, que unificació no vol dir uniformitat, i que caldrà, per tant, una gran flexibilitat per a fer compatible la unificació proposada amb l'adaptació a les característiques de cada medi i cada lloc.

Constatem que l'actual divisió en cicles educatius correspon, en molts casos, a raons socio-econòmiques, i no pròpiament pedagògiques, i creiem que és necessari reformular aquests cicles en funció de criteris estrictament pedagògics que corresponguin a les etapes de desenvolupament físic i intel·lectual de l'individu. En aquest sentit es proposa, com a primera aproximació, una divisió en quatre cicles:

**1. Preescolar:** que comprèn de 0 a 6 anys i que unificaria les actuals etapes de llar d'infants i parvulari. Cal que tots els nens disposin d'un lloc escolar gratuït en aquesta edat, encara que l'escolarització no cal que tingui un caràcter obligatori. Considerem que aquesta és una etapa decisiva per aconseguir homogeneïtzació de les adquisicions culturals

dels nens procedents de medis diversos i per al desenvolupament de les capacitats.

S'ha vist també necessari que en el futur l'ensenyament preescolar estigui a càrrec de les mateixes institucions que la resta dels nivells educatius.

De moment es demana la creació de patronats municipals d'educació preescolar del tipus que a Barcelona va prometre l'antic batlle.

**2. Respecte a l'ensenyament bàsic**, es veu necessària la seva reformulació, eliminar l'actual divisió en primera i segona etapa, i englobar-les dins un cicle que compregui fins als 11-12 anys. Cal treballar més a fons —i aquest és un tema que queda obert— les característiques d'aquest cicle, tant en l'aspecte de continguts i mètodes com en la qüestió de l'escala de valor tramesa i el tipus de capacitats estimulades.

**3.** Caldria unificar la segona etapa d'EGB, BUP i FP en un tronc comú que abastés des dels 12 als 16-17 anys. Aquesta unificació obriria de forma immediata les següents possibilitats:

- a. Evitar una classificació prematura de l'alumne, produïda per la doble titulació i la posterior bifurcació entre BUP i Formació Professional.
- b. Permetre la doble tasca de preparar per al treball i de fer possible, alhora, la continuació de qualsevol tipus d'estudi posterior.

Per a realitzar aquestes possibilitats assenyalades, els ensenyants haurien de plantejar-se que aquest tronc comú implica un ampli esforç col·lectiu per tal d'arribar a una superació i síntesi de les actuals característiques del BUP (elitisme, culturalisme, deslligament del treball, etc...) i també de la FP (ensinistrament, practicisme, especialització, desculturalització, etc...).

En aquest sentit, cal plantejar-se com a problema immediat la unificació i, per tant, la reconversió dels tres tipus de professorat implicats avui en aquests tres tipus d'ensenyament esmentats i veure com s'articula la participació de l'alumnat en la definició i concreció d'aquest tronc comú.

No només els ensenyants han d'omplir de contingut aquests projectes de tronc únic, sinó que també els estaments no docents (organitzacions de treballadors, en primer lloc, i pares, alumnes, tècnics...), han de col·laborar



decisivament en la definició, creació i imposició col·lectiva de l'esmentat projecte, per tal de conèixer conjuntament quines han de ser les característiques del seu futur alumne: polivalència, sentit crític, capacitat d'interpretació i transformació de la realitat, alt nivell intel·lectual, coneixement i pràctiques del treball productiu.

Cal, com a primer pas per a reduir distàncies, ja ara, entre el BUP i la FP, que desaparegui el curs d'accés entre FP i la FP2, perquè té com a única missió impedir el pas dels alumnes de primer grau de FP a algunes especialitats de segon grau, que queden reservades als alumnes de BUP.

Un altre element que demana ja ara una intervenció immediata, és el que es deriva del fet que la Formació Professional és pagada actualment tres vegades pels treballadors asalariats, una d'elles com a impost sobre el salari, en forma de quota de Formació Professional. Vist això, els treballadors representants de les UTT elegides darrerament exigeixen el control d'aquests diners mentre aquesta quota i la Formació Professional existeixin.

**4. Universitat:** La constant evolució de la institució universitària fa que en alguns aspectes els problemes plantejats siguin molt semblants a tot arreu i que tots s'hagin d'adaptar a les profundes modificacions que s'han anat i es van produint. Podríem esquematitzar els grans signes de la reforma de la societat i llur repercussió sobre la Universitat de la manera següent:

- a. El canvi permanent.
- b. L'adveniment d'una era científica.
- c. La socialització creixent del treball.
- d. L'elevació del nivell de vida.



**36** Tot això comporta que la Universitat, per tal d'adaptar-se a l'evolució social, prengui clara consciència de quins són els grans objectius de la Formació.

- a. Cal que la Universitat no es limiti a la transmissió del saber.
- b. Cal que la Universitat no circumscrigui els ensenyaments a una especialitat massa concreta.
- c. Cal que la formació universitària no sigui únicament científica o cultural; és importantíssima la formació del caràcter i la relació comunitària.

Creiem que a l'hora de plantejar com ha de ser la nova universitat, seria ben vàlida l'aplicació a aquest nivell dels deu punts formulats per a la consecució de la Nova Escola Pública.

En definitiva, l'esperit d'aquests punts no difereix del sentit de les propostes de renovació universitària formulades al Claustre de Bellaterra.

En l'aspecte estructural, recolzem un ensenyament cíclic com en l'ensenyament secundari, on s'integri l'ensenyament universitari mitjà i superior.

Veiem la necessitat d'aprofundir en aquest nivell ja que actualment és el que està menys elaborat.

## RELACIÓ ESCOLA-BARRI

Necessitat que l'escola sigui oberta a les diferents activitats que es poden fer en els barris (biblioteques, xerrades, esports...) portades a terme per comissions sorgides dels mateixos barris. Aquesta funció social de l'escola, l'arrelaria molt més en el seu entorn.

Els organismes oficials han de subvencionar plenament aquestes activitats, així com aquelles iniciatives privades que tenen com a fi una funció social, ja sigui campanyes d'alfabetització o escoles de formació permanent, en el cas que tendeixi no a un benefici propi sinó a una elevació del nivell de la gent dels barris.

Tenint en compte la manipulació que sobre la cultura exerceixen els mitjans de comunicació, cal portar a terme una reconstrucció de la veritable cultura que no està formada només per les tradicions populars, sinó també per les condicions socio-econòmiques i polítiques de cada moment. Queda obert un debat per a definir més clarament el concepte

de cultura popular i els passos per a la seva reconstrucció.

Demanem la derogació de la disposició que ha arribat a escoles de Barcelona, la qual prohibeix la utilització dels seus locals per a actes aliens a l'activitat escolar.

## LLENGUA I CULTURA CATALANES

Proposem, en primer lloc, que es determinin amb urgència els continguts culturals, geogràfics, històrics, econòmics, polítics... específicament catalans que l'escola ha d'ensenyar, sigui quina sigui, en cada situació, la llengua en què ho faci.

En segon lloc, demanem la formació dels ensenyants en tots aquests continguts. I en aquest sentit, també, demanem la catalanitat lingüística de la Universitat i especialment de les Escoles de Formació de professorat d'EGB, amb obligació per a tots de dominar la pràctica del català en totes les seves manifestacions (oral i escrita) i en tots els nivells (colloquial, literari, tècnic, científic...), cosa que cal que sigui compatible amb el respecte a l'expressió de cadascú.

En tercer lloc que, en funció d'una tipologia escolar real, es programi la progressiva catalanització lingüística de cada escola, de manera que el treball en català sigui la constant de totes les escoles per als nens catalanoparlants, que els nens castellanoparlants trobin totes les facilitats tècniques per incorporar-se a aquest treball en català. I que, per a tots, el coneixement del castellà a tots els nivells i en totes les manifestacions sigui real i efectiu.

I que aquesta programació, sorgida en una època de transició, com la nostra, sofreixi una revisió constant.

## HEM ACORDAT:

Exigir del govern la cooficialitat del català, a tots els Països Catalans, en tots els àmbits de la vida pública i oficial ja que, en cas contrari, tota tasca que es faci a l'escola queda bloquejada.

Això implica la nostra disconformitat amb l'últim decret, el qual denunciem perquè jurídicament ha definit llengües de primera i de segona categoria (com a punt de referència, remetem al decret d'abril de 1931), que no fa sinó reforçar els privilegis de la llengua castellana enfront i contra les altres llengües de l'Estat espanyol.

Per començar les tasques de normalització en el terreny escolar proposem:

Que l'ensenyament en català i de la cultura catalana s'assumeixi per part del MEC, des de preescolar fins a la Universitat.

Que el MEC assumeixi també, des del punt de vista financer i legal, la formació del professorat en el sentit de llengua i cultura.

Que el MEC adequi el reclutament i distribució dels mestres en funció d'aquestes exigències lingüístiques i culturals. (En aquest sentit, denunciem el sistema actual d'oposicions en què els mestres, a molts ambients, i especialment a l'escola rural, desconeixen la llengua del poble, que la planificació global estigui a les mans dels ensenyants i de les institucions culturals i cíviques catalanes.)

Mentre la situació actual no es normalitzi, les institucions públiques i locals (Ajuntament, Diputació...) se n'han de fer càrrec des del punt de vista econòmic; en aquest sentit denunciem l'Ajuntament de Barcelona que encara no ha donat cap resposta efectiva a les demandes de les 118 entitats ciutadanes que van firmar un document solidari en què es plantejaven unes exigències molt concretes, i també el denunciem perquè encara no ha fet gens efectiva aquella mínima ajuda econòmica que havia concedit. Aquestes aportacions econòmiques han d'anar ja des d'ara en els sentits següents:

- a. Reciclatge de mestres en exercici a través de les institucions que ja se'n pre-ocupen.
- b. Introducció de la llengua i de la cultura catalana a l'escola en totes les formes en què avui això es fa.
- c. Escoles amb plantejament adequat de la llengua.
- d. Ensenyament de català a les escoles a càrrec de professorat de dins o de fora d'elles.
- e. Activitats culturals catalanes de cara a l'escola.
- f. Ajuda cultural als barris, i especialment allà on es dona majoria de castellanoparlants, en tots els aspectes.
- g. Ensenyament del català a adults.
- h. Actes culturals diversos.

Reiterem, doncs, el caràcter provisional i d'urgència d'aquestes mesures que cal que assumeixin les entitats públiques locals, mentre això no es normalitzi.



## **ESTATUT I FORMACIÓ DE L'ENSENYANT**

Es constaten les següents deficiències en la condició de l'actual professorat:

1. Diferències salarials per a igual responsabilitat i treball en la funció educativa.
2. Inestabilitat laboral per a una bona part dels ensenyants.
3. Dependència ideològica: ensenyants apartats de l'exercici de la funció docent; inhabilitats per al funcionariat a causa de l'exigència del certificat de bona conducta; privats del dret d'expressió en les activitats docents i represaliats per l'exercici d'aquest dret.
4. Escassa i mal estructurada participació en la gestió dels centres; nul·la participació en l'elaboració de les condicions laborals i de la política educativa general.

Aquesta situació només pot ser superada a partir de la consecució d'un Sindicat que asseguri el lliure dret a defensar els propis interessos i arbitri canals de participació en els centres on es prenen les decisions que ens afecten.

La manca d'aquests canals de participació i decisió efectiva va condicionar la possibilitat de punts d'acord per tota aquesta àmplia temàtica; i es va plantejar la discussió especialment sobre les formes d'organització actuals. Es varen donar les formes següents: plataformes legals existents, comissions, grups d'acció, etc...

També s'assenyala com a necessari que qual-sevol reforma educativa vingui recolzada pel conjunt dels ensenyants, a partir de la seva participació.

Com a propostes concretes d'actuació:

1. Que les facultats comencin a arbitrar fórmules de preparació pedagògica adequades per als futurs ensenyants.

2. La reestructuració de les actuals Escoles de Professorat d'EGB a fi d'avançar cap a la unificació de les tasques educatives i creació dels estudis pedagògics acadèmicament adequats als nivells, dels quals actualment no disposem (Preescolar, Formació Professional...).

## GESTIÓ I CONTROL DEL SISTEMA EDUCATIU

Malgrat la importància del tema, s'hi constata la incipiència del debat. Això fa necessari considerar aquesta discussió com l'inici d'un treball a desenvolupar en tots els nivells i entre tots els estaments interessats en l'ensenyament.

Es constata la disconformitat amb les actuals formes de gestió i control del sistema educatiu pel seu caràcter centralitzat, burocràtic i antidemocràtic.

La gestió democràtica del sistema educatiu no es resol només pel fet que els càrrecs dels organismes centrals de govern siguin elegits democràticament. Cal arbitrar diferents organismes que apropin la gestió al nivell de les persones i àmbits directament implicats en el procés educatiu.

Els nivells de decisió i les diferents competències, caldria definir-los segons les característiques de cada un dels nivells educatius. No és el mateix l'ensenyament primari, posem per cas, en el qual la descentralització territorial pot ser molt més considerable, que el nivell universitari.

Per tal d'avançar en la concreció d'aquests elements cal estructures, a partir de cada un dels estaments interessats, les formes d'organització i participació en els necessaris organismes col·lectius de gestió, així com en la seva definició i les seves competències en cada un dels nivells. Es proposa que aquesta discussió s'abordi en cada un dels estaments així com en les unitats bàsiques de relació entre ells, i que es coordinin en una comissió oberta de treball, que reculli, discuteixi i faci extensiva a tota la població aquesta discussió i els seus resultats.

## PROPOSTES

1. Es demana que les Entitats ciutadanes recullin aquesta discussió amb el fi de continuar-la de la forma més àmplia i representativa possible. En una situació democràtica seria el mateix Ministeri qui ho tindria en compte i ho impulsaria. Actualment no existeix cap iniciativa oficial per a recollir les aspiracions ciutadanes. Esperem que aquestes iniciatives siguin recollides per l'actual MEC, o continuarà marginat a la dinàmica real.

2. Es proposa també enviar les conclusions d'aquest congrés a totes les instàncies del MEC i a totes les Comissions de Cultura dels Ajuntaments de Catalunya, i se'ls demana una resposta ràpida.

3. Finalment, com a IV Congrés de la Formació, proposem que tots els treballs i activitats que s'hi han desenvolupat, així com totes les Entitats i persones que lluiten per un canvi en l'ensenyament, s'integrin en les ponències creades entorn del proper Congrés de Cultura Catalana.



## Comentaris

# De l'escola ampla a l'escola estreta en m<sup>2</sup>

Des que la llei d'educació va veure la llum l'any setanta, ha sofert ja diverses transformacions, però no totes han estat una ampliació o enriquiment respecte a la idea genèrica que implícitament i explícitament comportava la llei. Per a fer-nos-en una lleugera noció fóra interessant analitzar els canvis produïts en el capítol de construccions escolars o el que més estrictament anomena la llei com els «programas de necesidades docentes para los proyectos de centros de EGB».

Esbossem una primera anàlisi de la qüestió, pensant però en la necessitat d'insistir-hi en propers treballs, fins i tot pensant amb la possibilitat de recollir totes les experiències que els mestres, ensenyants en general, arquitectes i altra gent que s'hagi interessat en aquest afer, puguin aportar, per a una crítica més a fons i per tant poder oferir una resposta adequada a les imposicions del Ministeri que, si més no, i a primer cop d'ull, semblen força arbitràries.

Tres programes diferents han estat aprovats; el primer, del 10 de febrer de 1971, era, potser, el més ampli, respecte a les assignacions d'espai per als diversos apartats que componen l'escola; posteriorment, i successivament, els altres dos programes han patit reduccions.

Observem en aquest quadre, les quantitats totals tal com han quedat després de cada transformació (prenem com a exemple, en tots els casos, el programa de necessitats d'un centre d'EGB, de setze unitats, sis-cents quaranta alumnes, com potser el més representatiu).

LLEI D'EDUCACIÓ	ANY 71	ANY 73	ANY 75
SUPERFÍCIE ÚTIL TOTAL . . .	2 740 m <sup>2</sup>	2 250 m <sup>2</sup>	2 054 m <sup>2</sup>
M <sup>2</sup> PER ALUMNE . . . . .	4,3	3,5	3,2

En aquesta darrera dada, en la transformació de l'any 75 —ministre Martínez Esteruelas—, és important remarcar que els metres quadrats per alumne que indica el ministeri en el BOE són de 3,53, és a dir, igual que l'any 73, però això és degut al fet que la superfície de parets i envans també hi és inclosa. Si acceptéssim aquesta xifra, tindriem problemes d'ordre físic i àdhuc filosòfic: matèria-antimatèria, ser o no ser... etcètera, etcètera. Per evitar conflictes de tota mena, ens hem pres la llibertat de rectificar aquesta quantitat, l'hem deixada a 3,2 m<sup>2</sup>, molt més d'acord amb el nostre saber i coneixements.

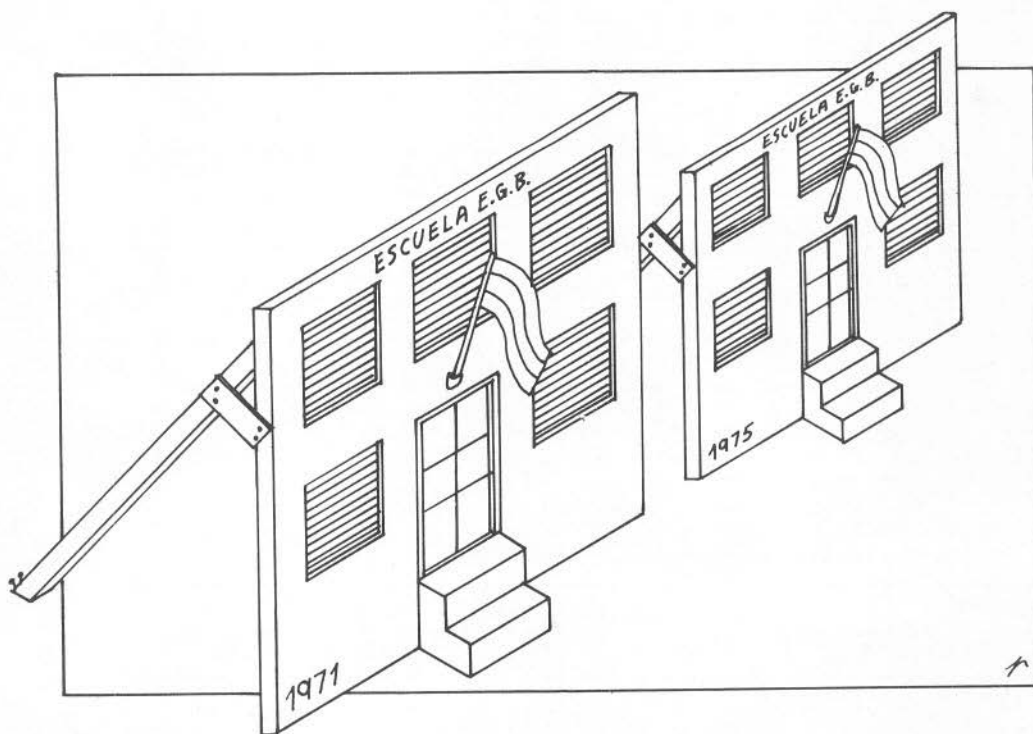
Això significa la reducció següent respecte l'any 71:

REDUCCIÓ	M <sup>2</sup> SUPERFÍCIE ÚTIL TOTAL	%	M <sup>2</sup> PER ALUMNE	%
ANY 75	626	25	1,1	25,5



Malgrat tot, podríem veure quins aspectes són els més afectats en la distribució segons les distintes transformacions ja que, en xifres totals, el grau de la reducció és tant, que hauríem de concloure que el senyor Villar Palasí va estirar més el braç que la màniga. Fixem-nos en aquest nou quadre:

ANY 71	M <sup>2</sup>	ANY 73	M <sup>2</sup>	ANY 75	M <sup>2</sup>
<i>1a. etapa</i>					
8 espais per activitats col·loquials de 50 m <sup>2</sup> . . . .	400	10 espais per activitats-treball personalitzat 70 m <sup>2</sup> .	700	10 espais educacionals de 56 m <sup>2</sup>	560
1 zona treball personal . . . . .	188				
1 zona treball personal . . . . .	230				
total . . . . .	818		700		560 (!)
<i>2a. etapa</i>					
5 espais per activitats col·loquials de 50 m <sup>2</sup> . . . .	250	6 espais per activitats col·loquials-treball personalitzat de 70 m <sup>2</sup> . . .	420	6 espais educ. de 56 m <sup>2</sup> . . . . .	336
1 zona recursos . . . . .	50				
total . . . . .	300		420		336



ANY 71	M <sup>2</sup>	ANY 73	M <sup>2</sup>	ANY 75	M <sup>2</sup>
laboratori ciències . . . . .	180	laboratori . . . . .	70	laboratori . . . . .	90 (!)
biblioteca i centre recursos	95	biblioteca, centre rec. audiovisuals . . . . .	100	biblioteca, centre recursos (audiov. no consta) . . . . .	60
mitjans audiovisuals . . . . .	94	—	—	—	—
total . . . . .	189		100		60 (!)
activitats múltiples (expres- sió plàstica i dinàmica) . . . . .	300	activitats múltip. (expres. plàst. i dinàmica) . . . . .	140	<i>idem</i> . . . . .	120
—		—		pretecnologia . . . . .	90 <sup>1</sup>
gimnàs amb vestuaris i la- vabos . . . . .	330	<i>idem</i> . . . . .	100	vestuari activ. es- portives . . . . .	30 <sup>2</sup>
6 tutories i orientació fami- liar . . . . .	100	3 tutor. i or. fam. . . . .	75	1 tut. i or. fam. . . . .	30 (!)
sala professors . . . . .	44	<i>idem</i> . . . . .	— <sup>3</sup>	<i>idem</i> . . . . .	30
despatx director, secreta- ria, arxiu, sala d'espera . . . . .	74	<i>idem</i> . . . . .	— <sup>4</sup>	<i>idem</i> . . . . .	55
servei mèdic . . . . .	—	<i>idem</i> . . . . .	—	<i>idem</i> . . . . .	10 <sup>5</sup>
cuina, «office» i rebost . . . . .	99	<i>idem</i> . . . . .	150 (?)	<i>idem</i> . . . . .	45

1. En les «orientacions» anteriors no es feia esment de la «Pretecnologia»; cal pensar que aquests 90 m<sup>2</sup> han estat una necessitat nova, reduint-los d'altres espais (?).

2. Les orientacions de l'any 75 dediquen un espai a «vestuari d'activitats esportives», però no parla de local de gimnàs: suposem que aquesta disciplina es deu practicar en el d'«activitats múltiples», reduint encara més aquesta zona, que l'experiència...

3. No fa esment específic, l'ordre de l'any 73, dels m<sup>2</sup> de la sala de professors.

4. *Idem* que l'anterior.

5. Fins la transformació de l'any 75 no estava previst o explicat aquest servei. La seva aparició deu obeir al recent decret sobre sanitat escolar (no tot han de ser «pegues»!).

## Les guarderies, problema

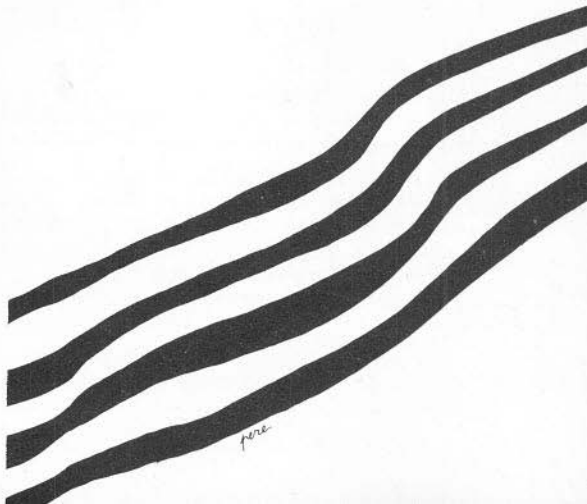


Des que el senyor Masó (ex-batlle de Barcelona) va prometre la constitució d'un Patronat Municipal de Guarderies, un petit grup d'elles no ha parat de treballar i d'il·lusionar-se creient que s'havia obert un camí cap a la possible solució de la seva complexa problemàtica. Després d'un any i mig d'esperar la constitució del Patronat i de no haver rebut ajuda municipal, darrerament el Ministeri de Treball els ha denegat un ajut econòmic insignificant, que verbalment se'ls havia promès.

Per això —i pel pes de tota la problemàtica i esforç que representa tirar endavant una llar d'infants, oberta, en la qual l'objectiu principal és educar el nen— el dia 29 de gener educadors, nens i pares de les guarderies van fer acte de presència a la plaça de l'Ajuntament per a recordar al senyor Viola (actual batlle) la situació en què s'està i demanar una solució.

A les 7 de la tarda la plaça es va començar a omplir de gent de bona fe amb pancartes i de nens amb globus, en els quals hi havia escrit: «guarderies per a tothom», «els nens de Barcelona volem llars, Viola», «subvencions avui, no demà; si no, haurem de tancar».

A la plaça, s'hi van concentrar unes 1.500 persones, les quals es van haver d'esperar una bona estona sense ser rebuts pel senyor Viola. Finalment es va arribar a l'acord que el dia 5 de febrer hi hauria una entrevista d'una comissió amb el batlle, entrevista que fins ara no ha tingut lloc.



## Premi literari infantil

El 20 de desembre passat, es decidiren a Gandia els premis infantils de redacció «Roís de Corella», dins els literaris de la comarca de La Safor.

Hi varen participar unes quaranta escoles provinents de tots els Països Catalans.

L'acte va resultar molt simpàtic per la participació de diversos grups infantils, que va ren cantar cançons populars i representar l'obra de Francesc Eixemenis, «El testament d'en Nasi».

D'entre totes les redaccions premiades pel jurat (Maria Conca, Adela Costa, Carme Miquel, Marta Mata i Manuel Sanchís Guarner), hem escollit la redacció que transcrivim a continuació, feta per un nen de 9 anys i que en la seva simplicitat reflecteix l'impacte que el treball de la llengua a l'escola ha fet en les escoles valencianes.

«L'any passat va ser el primer que vàrem estudiar català a l'escola. Un dia el mestre ens va llegir un poema de Joan Salvat-Papasseit, on parlava d'unes barres d'or i del color roig de sang, i com que no sabíem què volia dir allò, el nostre mestre ens ho va explicar.

Aquella fou la primera vegada que ens varen mostrar la Senyera i vaig sentir una cosa dins meu que va ser de defensar tot el que pugui la nostra llengua.

Em va agradar molt veure els colors petits.»



## La Universitat Catalana d'Estiu necessita una reestructuració

A diferència de les institucions d'Estat, previstes per tal d'omplir funcions determinades i més o menys constants, la Universitat Catalana d'Estiu va néixer el 1969 amb una absència d'estructures de gestió i una flexibilitat de concepció —una obertura, si volem— que han fet possible (cosa que no vol dir fàcil) una adaptació a les ràpides transformacions observades i als canvis de conjuntura intervinguts. Així, per exemple, partint de preocupacions bastant estretament rosselloneses, la UCE s'ha transformat en una manifestació de tots els Països Catalans, els quals hi han introduït llur problemàtica variada. Així, també, del punt de vista material, les capacitats d'acolliment s'han anat ampliant a mesura que es realitzava la creixença, i l'estructura administrativa s'ha reforçat per tal de respondre a les necessitats de previsió i de control més indispensables.

Però el 1974 hom va arribar ja a la saturació dels locals —els edificis del liceu Renouvier de Prada— i la creixença exponencial es trobava amb un primer límit i provocava la primera explosió: les dues tongades del 1975. Hom podia suposar que la fórmula de les dues tongades, de mil o més estudiants cada una, serviria també el 1976. Però dos fets s'han precisat a l'agost de 1975. Primer, que els problemes materials per mor d'encabir mil interns en uns edificis previstos per a cinc-cents cinquanta, són difícilíssims de resoldre, creen tensions i malestar i fan perdre ben naturalment una part de confort necessari si hom vol resistir onze dies de la intensa activitat pradenca. Segon, que els habitants de Prada, l'ajuntament i fins l'autoritat departamental té mitja por de veure aquesta concentració imponent de gent. El 1974 hom havia observat ja reaccions d'hostilitat d'un sector de la població, i el 1975 s'hi ha afegit



el motiu que alguns grups (de participants o —segons les nostres informacions— de militants residents a Perpinyà, però això és secundari) fessin pintades per les parets del poble, que van provocar una reacció dels propietaris. A més a més, el govern francès estava inquiet perquè aquells dies hi havia justament malestar a Còrsega on els autonomistes havien mort gendarmes. Però sobre aquestes circumstàncies cal recordar que, segons els entesos, els sentiments racistes apareixen regularment quan en una població determinada s'introdueixen un quinze o vint per cent d'elements forasters: els mil participants de la UCE representen justament aquest percentatge.

De manera que sembla molt aconsellable —i l'ajuntament de Prada ho demana imperiosament— que el nombre de participants per tongada sigui d'uns sis-cents com a màxim. És cert que aquesta xifra permet a la gent de conèixer's millor, aspecte no gens negligible de la UCE de Prada. Les dues tongades de 1975 han permès de fer comparacions: les tres-cents, tres-cents cinquanta persones del juliol van treballar molt, es van distreure força, van conivire agradablement, van fer festes on participava tothom i fins van menjar una mica millor (per exemple, a la cuina va ser impossible de fer trufes fregides per a mil, a l'agost!).

Fer dues tongades de sis-cents el 1976, tanmateix, significaria un retrocés en relació amb les mil cinc-cents persones del 1975. I la norma havia estat fins ara de respectar la creixença natural de la manifestació i d'adaptar-s'hi. Hi ha consciència que la UCE omple una funció històrica irremplaçable i que ningú no té el dret de defraudar-la si no hi ha una impossibilitat absoluta. La solució lògica sembla doncs de continuar el desdoblament i fer, el 1976, tres tongades. Potser el 1977 caldrà ja pensar en un funcionament continu tot l'estiu.

Això significa una reconsideració de l'administració i de la gestió de la UCE. Perquè hom havia pensat ja fa anys en la possibilitat d'un desdoblament, però el GREC, organisme responsable, reculava davant d'aquesta perspectiva car no té prou gent susceptible de treballar benèvolament tot l'estiu (i bastants mesos abans per tal de fer les inscripcions, els programes, etc.). Sempre, durant la manifestació, la comissió organit-

zadora ha acceptat les bones disposicions de col·laborar d'un cert nombre de participants, professors i alumnes. El 1975 es va estructurar fermament un equip de trenta col·laboradors becariis, «au pair», és a dir que treballaven unes quantes hores al dia i no havien de pagar ni matrícula ni pensió. I ara ha arribat el moment d'ampliar la gestió a nivell d'elaboració de programes i fins de definició d'una política general de la UCE. Feia anys que alguns professors més concients i voluntaris reclamaven una estructuració més ferma i més àmplia d'aquest aspecte, però si els contactes s'havien multiplicat durant la preparació a l'hivern i a la primavera, cap necessitat rigorosa no havia imposat aquesta estructuració que ara esdevé indispensable.

Es tracta de constituir un comitè assessor, format d'unes vint o trenta persones no rosselloneses, amb les persones més compenetrades amb l'esperit de la UCE, professors o no professors, que ja han demostrat el seu desig d'una participació més pregona en tots els dominis i que sovint han estat durant anys preciosos col·laboradors dels organitzadors, a nivell de la formació de seccions o a nivell purament administratiu. Indispensablement aquest comitè assessor ha de contenir una bona proporció de professors. També ha de contenir representants de les «províncies» de Girona, Tarragona i Lleida i representants del País Valencià i de les Illes. Aquest consell ha de quedar obert, és a dir que s'hi ha de poder afegir a qualsevol moment tota persona que hi pugui ser útil. Per altra banda cada membre s'hauria de trobar almenys un substitut. Per tal d'assessorar el president —rossellonès, i membre del GREC ja que aquesta associació conserva tota la responsabilitat legal de la manifestació— cal nomenar tres vice-presidents: un del Principat, un del País Valencià, un de les Illes.

Tot això és un esquema i podrà ser retocat, naturalment. Però és necessari ara mateix que hi hagi un comitè assessor que es faci càrrec de l'elaboració de la llista de seccions de cada tongada, dels programes de cada secció, que ho faci saber amb temps per tal que es puguin imprimir i difondre, que faci un treball d'informació descentralitzat, que designi els responsables de les seccions de cada tongada i que —i això és essencial també— pugui enviar a cada tongada una delegació prou representativa i prou nombrosa

per tal de fer-se càrrec, junt amb un equip del FREC, del control i de la gestió. No és possible que els pocs responsables del FREC que s'han ocupat fins avui del funcionament de la manifestació assumeixin sols la direcció efectiva de tantes tongades esgotadores. I tampoc no és just. La descentralització, que fins ara es feia a la dimensió, més modesta, de la UCE de tongada única, ha de rebre ara una estructura més sòlida que de fet constituirà una veritable innovació que permeti la multiplicació de les tongades en un clima de participació més eficient i, donat el caràcter pancatalà de la manifestació, més normal. Fins ara, ho cal recordar, la UCE tenia una audiència àmplia, però no acollia una proporció equilibrada de participants dels diversos Països Catalans. A l'interior del Principat, al costat de Barcelona que aportava un 60 % dels participants, les altres tres «províncies» estaven subrepresentades. La vinguda dels valencians fou organitzada a partir del 1974. La dels illencs ho ha estat a partir del 1975. Ara, a aquest nivell, hi ha una organització suficient i ha esdevingut possible —al mateix temps que necessària— una altra fórmula d'organització, més adaptada i sola capaç de permetre el desenvolupament normal de la UCE fins a l'altre límit, que serà, aviat, l'extensió a tot l'estiu.

Per acabar i malgrat que Prada ofereixi excel·lents condicions —actualment sens dubte les millors— volem dir que no és impossible que un canvi d'equip municipal (el març del 1977) no modifiqui les coses. I això és després de la UCE del 1976. Cal, doncs, estudiar des d'ara les solucions de recanvi que podrien oferir Perpinyà, Ceret o d'altres viles. I, segons com, potser no serà desplaçat d'organitzar alguna tongada fora de Prada per tal de veure de manera precisa els avantatges i els inconvenients i fer, una vegada més, les reorganitzacions que s'imposin per tal de no ésser sorpresos i quedar impotents a organitzar la manifestació a última hora si esdevé necessari.

**Pere VERDAGUER**

## **III Escola d'Estiu de les comarques tarragonines**

*Es va celebrar, la segona quinzena de juliol, organitzada per un grup d'ensenyants del Centre de Lectura de Reus, de la Comissió Gestora de l'Associació d'Antics Alumnes de la Normal i del Col·legi de Llicenciats. Hi assistiren 107 alumnes i s'hi van fer 18 cursos. Es van muntar, a més, dos cursos generals, l'un sobre «La situació laboral de l'ensenyant» i l'altre sobre «Escola i societat».*

*Durant l'Escola d'Estiu es va veure la necessitat de continuar les activitats al llarg del curs escolar i en una assemblea del mes d'octubre es van organitzar tres equips per a dur-les endavant: «Pedagogia», «Problemàtica de l'escola privada i dels seus mestres» i «Mestres d'escola estatal».*

### **I JORNADES PEDAGÒGIQUES**

Sota l'organització del Centre de Lectura —Secció de Pedagogia— de Reus i de la Comissió Gestora de l'Associació d'Antics Alumnes de la Normal, va tenir lloc els dies 13 i 14 de desembre a la població tarragonina de la Selva del Camp aquestes primeres «jornades». La participació de cinquanta una persones, procedents dels diferents sectors de l'ensenyament, va girar entorn a dos temes concrets: «Autogestió-Escola no-directiva» i «Ús i abús de les fitxes».

La conclusió final del primer tema, només va poder ser una: «l'autogestió a l'escola no es pot aconseguir si no hi ha una democratització real de la societat.» Malgrat tot, es van treballar, abans d'arribar en aquesta conclusió, diferents aspectes teòrics i pràctics de l'autogestió. Les bases teòriques es van desenrotllar a partir del concepte de llibertat, «entesa com a acció transformadora de l'entorn», i de l'educació, «entesa dialècticament, com una interrelació entre la persona i l'entorn; i és aquesta interrelació, i la possibilitat de canviar aquest, el que educa». Es parlà

també del «rol» del mestre, que «ha d'ésser no-directiu», i es valoraren diversos aspectes de la realitat, limitatius de cara a aconseguir l'autogestió a l'escola en aquests moments. Per acabar es va discutir una experiència concreta a una escola.<sup>1</sup> De tot això, la discussió per grups va concloure el següent:

**Condicions bàsiques per dur a terme una pedagogia no-directiva:**

Relació mestre-nombre d'alumnes per aula, apropiada (UNESCO recomana 28 màxim). Coeducació.

Formació permanent dels ensenyants.

Coordinació dels ensenyants a nivell de centre.

Revisió constant del procés autogestionari amb participació dels alumnes.

Participació democràtica dels pares a l'escola.

**Inconvenients reals per dur-la a terme:**

Estructura jeràrquica de l'ensenyament.

Control ideològic; Ministeri-Nacional, Empresa-Privada, Església-religiosa.

Educació autoritària.

Formació deficient rebuda a la Normal.

Manca de formació permanent, promugada i subvencionada per l'Estat.

**Possibilitats d'arribar a l'autogestió:**

Potenciar les actuacions democràtiques a tots els nivells relacionats amb l'ensenyament; a nivell de pares, Normal, Universitat i professional de l'ensenyant.

Respecte al segon tema discutit, es va treballar inicialment sobre una enquesta feta als participants, de la qual cal destacar que si bé les fitxes que s'utilitzen són fitxes impreses (mercat) i fitxes elaborades pel propi mestre, sovint les del mercat són «imposades» (aquest és el cas de la majoria d'escoles nacionals). Quant als criteris de selecció, eren dominants aquells que tenien en compte els percentatges i la rapidesa en servir-les, de cada editorial.

En la discussió es va acordar sobre la base que el nombre òptim d'alumnes per classe hauria de ser de 25, que les fitxes dels primers nivells haurien de ser poc extenses i preparades pel mestre mateix, tenint en compte les característiques de cada nen. Per altra

banda, es tractaren aspectes com el de l'enquadernació, format de paper, disposició, dibuixos, espais per escriure.

Les conclusions generals foren les següents:

**Les fitxes són una eina més de l'ensenyament personalitzat.**

**L'ensenyament personalitzat no es pot donar en les actuals condicions.**

Per tant, es va creure necessari:

**Reduir el nombre d'alumnes per classe.**

**Hores de treball fixes i retribuïdes per la preparació de fitxes i treballs.**

**Les fitxes i material escolar (inclosos textos) haurien de ser socialitzats i totalment gratuïts.**

Com a cloenda d'aquestes jornades es va elaborar un document, signat per la majoria dels assistents, en el qual es demanava: «una societat autènticament democràtica, on ningú no estigui exclòs i on tothom tingui accés als òrgans de poder decisor, ... amnistia com a condició indispensable per arribar a una societat més justa», i l'expressió de «disconformitat amb totes les disposicions que han apartat de la seva funció a cert nombre d'ensenyants, a causa del "certificado de buena conducta"»; declaració a favor del «dret que tots els ensenyants tenim d'exercir la nostra professió».

La Selva del Camp,  
14 de desembre de 1975

1. Hi ha en marxa una coordinació entre els mestres per a intercanviar experiències d'autogestió. Qui hi estigui interessat que s'adrexi al Centre Lectura, Secció de Pedagogia - Autogestió. Carrer Major, 15. REUS.

# Constitució d'un Consell Català d'Ensenyament

«1. Des de l'octubre proppassat s'han reunit periòdicament per reflexionar sobre problemes de l'ensenyament persones vinculades amb la política catalana actual i persones dedicades a l'ensenyament.

2. D'aquestes reunions n'ha sorgit l'acord de constituir un organisme que assegurí una atenció permanent per part de polítics i educadors cap a la prefiguració efectiva del que ha de ser una política educativa catalana.

3. Els signants es comprometen a presentar una anàlisi crítica de la situació actual, considerada per ells totalment inadequada a les necessitats i a les aspiracions legítimes del nostre poble.

4. Amb aquests propòsits els signants conviden a formar part d'aquest organisme tots aquells que considerin que una política catalana basada, com volem, en la democràcia pluralista i en el ple exercici dels drets humans, ha de tenir alhora una política educativa; considerem que aquesta política ha d'assegurar la participació democràtica de tots els ciutadans en l'organització del sistema educatiu, el qual ha d'ésser genuïnament català, compensador de desigualtats, de plena autonomia i de servei públic gratuït amb pluralitat d'opcions.

5. Ens adrecem, doncs, especialment a educadors, associacions de pares, institucions, escoles i centres educatius i de recerca de tots els graus de l'ensenyament dels Països Catalans, perquè es posin en contacte amb la comissió gestora, el secretariat de la qual provisionalment és a Vja Augusta 122, 3r. A, de 4 a 9, tel. 227 85 22 per tal d'obtenir més informació i sobretot per col·laborar de ple en una tasca de la qual no voldríem que ningú restés al marge.

Francesc de Borja Aragay i Prades, Joaquim Arenas i Sampera, Joan Bada Elias, Heribert Barrera i Costa, Maur Boix, Anton Cañellas, Miquel Coll i Alentorn, Josep M. Domènech Pardo, Ramon Farrés, Antoni Forrellad i Solà, Pau López Castellote, Pere Lluís Font, Octavi Fullat, Santiago Guillén, M. Dolors Malagelada, Fèlix Martí i Ambel, Josep Oliveres i Cama, Josep Pallach, Maria Pla, Jordi Pujol, Ernest Sabater i Siches, Jordi Sales i Coderch, Genís Samper Triadú, Francesc Serra, Jaume Serramona i López, Jaume Sobrequés i Callicó, Josep M. Soler Colomer, Joan So-

ler, Ramon Ticó i Villarrasa, Joan Triadú, Lluís To González S.J., Ramon M. Torelló i Barenys, Vicens Torra, Àngel Casas.» (Mundo Diario, 19 de febrer de 1976)

«El que a primera vista sorprèn és no trobar entre els firmants entitats de coneguda trajectòria activa al camp de l'ensenyament català, com poden ser "Rosa Sensat", Col·legi de Doctors i Llicenciats, i tampoc la Federació d'Associacions de Veïns... Preguntem a "Rosa Sensat" si pensava adherir-se a la iniciativa d'aquest organisme: puntualitzen que de moment "Rosa Sensat" ha intentat sempre de cooperar a nivell polític amb organismes unitaris com ara l'Assemblea de Catalunya i com que els firmants del document no representen la totalitat de les forces polítiques catalanes, no podem adherir-nos-hi. Si fos unitari, no tindriem cap inconvenient a recolzar-lo. Precisament "Rosa Sensat" havia demanat al Consell de Forces Polítiques de Catalunya si havia pensat en la política educativa que calia seguir i la resposta va ser que a curt terme no s'havia planejat de seguir cap política sectorial específica. D'altra banda, els representants de "Rosa Sensat" volen deixar constància que intentaran —tal i com han anat fent durant els seus 10 anys d'existència— que el món de l'ensenyament a Catalunya no es divideixi.» (Tele-Express, 20 de febrer de 1976)

«En relació amb la notícia apareguda al DIARI DE BARCELONA del 19-2-76 sobre la constitució d'un "Consell Català d'Ensenyament" que traduiria a nivell d'ensenyança els objectius genèrics del "Consell de Forces Polítiques de Catalunya", el secretariat de torn del C.F.P.C. es creu en l'obligació d'evitar possibles confusions tot puntualitzant que la constitució de l'esmentat "Consell d'Ensenyament" s'ha gestat totalment al marge del C.F.P.C. i que no pot establir-se, per tant, cap mena de vinculació orgànica, i encara menys d'identificació ideològica. Com és sabut, el C.F.P.C. expressa l'acord de forces polítiques catalanes de distint signe sobre el programa de ruptura democràtica i fins ara no és entre els seus propòsits la promoció d'iniciatives sectorials com la que tradueix el "Consell d'Ensenyament".» (Diari de Barcelona, 24 de febrer de 1976)



## Notícies

### Una important descoberta per a la pedagogia catalana

Un primer examen d'un manuscrit existent a la Biblioteca del Seminari de Girona ha permès de descobrir l'original d'una segona part, fins ara desconeguda, de l'obra d'en Baldiri Rexach *Instruccions per l'Ensenyança de Minyons* (Girona, 1749), que es considerava com a obra sencera i que ara sembla que es tracta només de la primera part d'una obra més extensa.

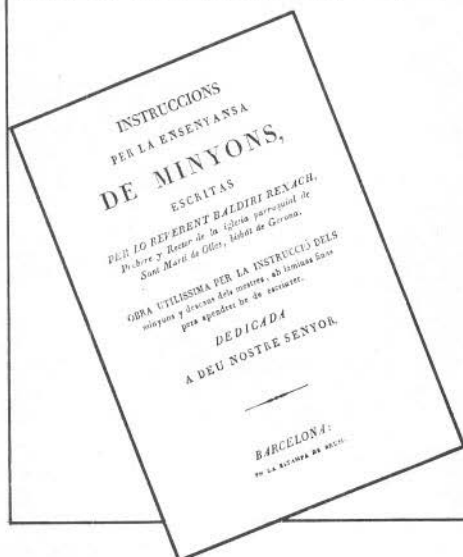
Segons les primeres deduccions fetes per Jordi Verrié, aquesta segona part de les *Instruccions* no es publicà perquè el decret de Nova Planta de 1716 només permetia l'edició en català de textos que es referissin a religió i moral (instruments educacionals de l'Església) i gramàtica (que podia ajudar a la introducció del castellà); són precisament els temes del volum publicat l'any 1749; mentre

que la segona part ara descoberta constitueix un tractat científic català (geometria, aritmètica, música i astronomia) que Rexach no gosà portar a la censura. Amb el descobriment d'aquest segon volum, l'obra de Rexach adquireix una adequada proporció expositiva de les matèries i una total dimensió científica i pedagògica. Al Seminari de Girona s'ha iniciat l'estudi metòdic del manuscrit.

### I Congrés del joc i la joguina

Organitzat per diverses entitats psicopedagògiques de Barcelona, del 8 al 10 de maig se celebrarà al Palau de Congressos de Montjuïc el I Congrés del Joc i la Joguina. La finalitat del congrés és de fer conèixer les experiències i investigacions que s'han realitzat aquests últims anys sobre el joc, tant del nen normal com també del deficient. El congrés, que vol donar un caràcter eminentment pràctic al seu treball, reunirà persones, nacionals i estrangeres, representatives de cada un dels sectors implicats en la problemàtica del joc, no només del pedagògic, psicològic i social, sinó també de l'industrial, per tal que de l'intercanvi d'experiències i punts de vista, el nen en resulti veritablement beneficiat. Com a activitats paral·leles al congrés hi haurà, de cara als nens, una mostra de joguines i material didàctic, una exposició de joguines creades pels nens, i titelles.<sup>1</sup>

1. Per a qualsevol consulta us podeu adreçar a la Secretaria del Congrés: Sant Elies, 11, desp. 101. Barcelona-6 (tel. 218 00 54).



## textos legals

### LLENGÜES

Decret de la Presidència del Govern 2929/1975, del 31 d'octubre, pel qual es regula l'ús de les llengües nacionals (BOE, 15-11-75).

### CONSTRUCCIONS

Decret de la Presidència del Govern 2991/1975, del 31 d'octubre, pel qual s'autoritza als Delegats provincials del Ministeri d'Educació i Ciència a contractar la realització d'obres d'acondicionament, ampliació, millorament i conservació, menors de cinc milions de pessetes (BOE, 27-11-75).

### TÍTOLS DIPLOMATS

Resolució del 30 d'octubre del 1975 de la Sots-secretaria per la qual es determina que es consignin en la incoació d'expedients per l'expedició de títols professionals el caràcter experimental d'aquests quan procedeixi i sobre fixament de taxes (Enginyers Tècnics, Arquitectes Tècnics, Diplomats empresarials i *Diplomats en Professorat d'EGB*) (BOE, Col. Legislativa del MEC, novembre 1975).

### FORMACIÓ PROFESSIONAL

Rectificació de l'Ordre Ministerial del 13 de setembre de 1975 per la qual s'aprova els qüestionaris corresponents al segon grau de Formació Pro-

fessional respecte als horaris en el Règim d'«Enseñanzas Especializadas» (BOM, 24-11-75).

Ordre del 21 de novembre del 1975 sobre equivalència de títols de Formació Professional (Oficialia i Mestria Industrial) (BOE, 25-11-75).

Ordre del 26 de novembre del 1975, per la qual es determinen les equivalències dels títols de Formació Professional i altres estudis amb els de batxiller elemental, graduat escolar i batxiller superior a efectes únics laborals (BOE, 2-12-75).

Ordre per la qual es regramenta l'expedició de títols i certificats d'escolaritat de Formació Professional (BOE, 6-12-75).

Ordre del 30 de novembre del 1975 per la qual s'aprova el Reglament provisional dels Centres de Formació Professional del Ministeri d'Educació i Ciència (BOE, 20-12-75).

Ordre del dia 5 de desembre del 1975 per la qual es determinen les convalidacions d'estudis entre el primer grau de Formació Professional i el Batxillerat (BOE, 11-12-75).

### PROFESSORAT D'EGB

Ordre del 15 de novembre del 1975 per la qual es dicten les normes per la selecció de graduats de la primera pro-

moció del Pla Experimental de les Escoles Universitàries de Professorat d'EGB, que han d'ingressar en el corresponent cos pel sistema d'accés directe (BOE, 6-12-75).

Ordre del 29 de novembre del 1975 per la qual s'aprova el Pla Nacional de Perfeccionament del Professorat per a l'any 1976 (BOE, 17-12-75).

### LLIBRES I MATERIAL

Ordre del 8 de setembre del 1975 sobre l'autorització amb caràcter provisional, en el curs 1975-76, dels llibres de text i material didàctic per ésser utilitzats en els Centres docents de Formació Professional (BOE, 6-10-75).

### BUP

Batxillers. — Resolució de la D. G. d'Orientació Educativa per la qual es desenrotlla la disposició transitòria 2a. de l'ordre de 22 de març del 1975, sobre l'accés al BUP dels alumnes de 3r. i 4rt. curs de Batxillerat elemental i dels que posseeixen el certificat d'estudis primaris (BOE, 10-10-75).

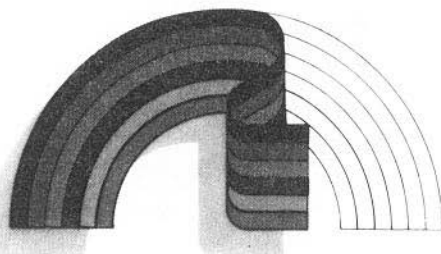
### POLÍTICA EDUCATIVA

Decret 3235/1975, de l'11 de desembre, pel qual es disposa el «cese» de Ministres del Govern... com a Ministre d'E-

<p>ducació i Ciència de Cruz Martínez Esteruelas.</p> <p>Decret 3236/1975, de l'11 de desembre, pel qual es nomenen Ministres del Govern... com a Ministre d'Educació i Ciència, Carlos Robles Piquer (BOE, 12-2-75).</p> <p>Ordre del 5 de desembre del 1975 per la qual s'estenen els beneficis del Decret 2940/1975 del 25 de novembre a l'àmbit acadèmic, referents a l'indult (BOE 12-12-75).</p>	<p><b>CENTRES</b></p> <p>Centres docents. — Ordre sobre la classificació del Centres d'EGB que assistiren a la convocatòria del 19 de juny del 1974, per a efectes de subvenció per obres de transformació (BOE, 29-11-75).</p> <p>Resolució de la D. G. d'O. E. per la qual s'estableix la nova adscripció als Instituts Nacionals de Batxillerat d'aquells Centres no estatals que en curs acadèmic 75-76 van a impartir el primer curs de BUP (BOE, 20-10-75).</p>	<p><b>SANITAT</b></p> <p>Sanitat Escolar (Reglament Provisional). — Decret pel qual s'aprova el Reglament provisional de Sanitat Escolar (BOE, 13-11-75).</p> <p>Sanitat Escolar. — Ordre del 2 de desembre per la qual es fixen les dotacions mínimes de farmacioles i de Gabinets Mèdics dels Centres docents als quals s'aplica el Reglament provisional de Sanitat Escolar (BOE, 19-12-75).</p>
--	---	---

## **Gràfiques Román, S.A.**

Casa Oliva, 84-88 \* Teléfonos: 313 65 62 - 313 99 62



**una indústria moderna al servei de l'edició**

## OPINIONS SOBRE LA DECLARACIÓ DE LA X ESCOLA D'ESTIU

*Al número anterior de «Perspectiva Escolar» anunciàvem l'inici d'un debat sobre la declaració conjunta de la X Escola d'Estiu: «Per una Nova Escola Pública».*

*Cal recordar que la declaració de la X Escola d'Estiu de Barcelona es féu pública just un mes després del Manifest del 12 de Juny, fet pels participants del cicle «Les Terceres Vies a Europa», el qual expressava els seus punts de coincidència en el camí d'aconseguir una nova societat democràtica a Catalunya.*

*La Nova Escola Pública, que els mestres vàrem definir a la declaració de la X Escola d'Estiu, la situàvem en el context del Manifest del 12 de Juny.*

*El Consell de Redacció de Perspectiva Escolar convida tothom a participar en el debat sobre la declaració i els documents de treball de la X Escola d'Estiu i vol iniciar-lo amb la formulació de dues qüestions concretes als ponents de les Terceres Vies:*

1. Si la Declaració de la X Escola d'Estiu pot ser un punt de partida en el camp de l'ensenyament dintre d'una política unitària tal com la proposada el 12 de juny. Per què?
2. Des del vostre punt de vista particular, ¿quins aspectes creieu que hi manquen o que caldria modificar?

**ANTON  
CAÑELLAS**

**Unió  
Democràtica  
de Catalunya**



Segurament podem veure aquest treball com un nou sistema de la maduresa del nostre país i com una expressió d'una voluntat de prendre en mà la gestió del seu futur. Tant pel contingut de l'escrit com per l'àmplia participació dels mestres en aquest sentit també, cal valorar aquesta crida que feu al debat públic obert. El document, en els punts fonamentals, és una aportació positiva. És una defensa de la cultura pel poble i de la cultura de Catalunya. Representa una opció democràtica, basada en un profund sentit d'autogestió. Té un sentit de justícia, no solament per donar oportunitats iguals sinó per reequilibrar els desavantatges inicials. És pluralista ideològicament i metodològicament. Finalment, tot defensant els drets dels treballadors de l'escola

que són els mestres, en subratlla el sentit comunitari, i vincula a la col·lectivitat immediata i fuig del centralisme cultural.



Aquest repàs de les virtuts del document no les faig a títol de simple elogi, sinó per a subratllar que, com a polític, són aquestes opcions bàsiques les que de debò compten. I que més enllà de les mateixes, la seva concreció esdevindrà un esforç dialèctic de programes, experiències i correccions, i que les mateixes escoles aniran obrint-se el camí cap a aquests objectius democràtics.

Perquè creiem més en la democràcia que es fa i es viu que en la que s'explica i s'escriu, potser podríem deixar-ho aquí i esmerçar esforços en l'acció i la reflexió. Crec no obstant interessant de cridar l'atenció sobre alguns aspectes que, al meu entendre, el document no acaba d'explicitar o que tenen un enfoc incomplet. Són precisament aquelles previsions que hauran de garantir que els desigs i opcions bàsiques del propi document trobin un camí polític en el seu desenvolupament. Pensem, i l'experiència ens ho confirma per desgràcia, que no n'hi ha prou amb fer una declaració de llibertat educativa, pluralisme ideològic, principi de no adoctrinament. Tots sabem prou que aquests objectius són difícils d'assolir i és precisament funció del polític d'elaborar i proposar fórmules per a arribar als objectius democràtics desitjats.

No és estrany que sigui precisament en aquest capítol on el document sembla incomplet. Crec, doncs, útil de proposar a la reflexió dels mestres alguns elements que crec indispensables per a garantir el pluralisme i la llibertat d'ensenyament.

**ESCOLA I SOCIETAT.** L'escola, que tal com és concebuda pel document no es diferencia qualitativament de la universitat, pren el seu sentit social en tant que instrument cultural de la societat. La qual societat, necessita d'un procés continuat de docència, investigació i aplicació amb una finalitat de progrés comunitari integral. En la mesura en què és la societat qui realitza aquesta activitat a l'escola, aquesta no perilla de caure en l'aïllament i classisme actuals. Evidentment, en aquest esforç col·lectiu no té sentit separar els homes de les dones, ni la tècnica de l'humanisme, ni el treball manual de l'intel·lectual.

Això donarà una presència a l'escola dels mestres, alumnes i tota mena de personatges exteriors que hi facin les seves aportacions de tot allò que és la vida social, treball, pensament... dels quals l'escola no pot limitar-se a tenir-ne notícia pels llibres.

**EL PAPER DELS PARES.** En tot cas, quan els alumnes són de poca edat, és evident que el paper dels pares en aquesta tasca és bàsic. El document potser defuig aquest aspecte, arrel d'experiències viscudes especialment a l'escola privada, on el sistema discriminatori del preu és segurament l'origen de comportaments col·lectius anormals. Pensem que al voltant de l'escola pública s'agrupen la majoria de les famílies pròximes amb fills d'edat escolar. No creiem pas que les associacions de veïns de barri gaudeixin d'una representativitat més important i, en general, el seu grau d'interès pel tema no és tan directe.

En tot cas, defugir el paper dels pares, que sovint plantejaran problemes, potser fóra tant com renunciar a una funció de l'escola, si aquesta no es considera orientada únicament cap als alumnes, fent abstracció del seu medi. Evidentment, la família n'és una part molt important.

**PAPER DE L'AJUNTAMENT.** Si veiem els pares com un enllaç important immediat amb l'entorn de l'escola i com a protagonistes de la seva autogestió, amb mestres i alumnes, cal dir tot seguit que el marc natural de control democràtic de l'escola és l'autoritat pública del poble o barri a on està ubicada. L'Ajuntament o la seva delegació de barri, democràticament elegits, són els representants de la comunitat per assegurar que l'escola sigui un autèntic servei públic, sigui garantit el seu pluralisme ideològic i la seva llibertat, la correcta administració dels diners públics i l'obertura a tothom. Naturalment, en aquesta funció l'Ajuntament, com a protagonista principal, tindrà un interès i eficàcia en organitzacions cíviques i sindicals de l'àmbit corresponent.

Crec que la funció estatal donaria l'indispensable complement de coordinació d'esforços i assistència tècnica que són necessaris al conjunt del sistema escolar. Mantenint, però, al Municipi com a principal interlocutor públic en relació a l'escola i en particular pel seu

finançament. Aquesta mateixa funció podria passar a nivell comarcal segons es presentessin les circumstàncies.

En tot cas caldria desenrotllar aquesta fórmula partint de la base que la dependència de l'Estat en matèries com administració econòmica o construcció d'edificis escolars només té sentit a partir de l'actual sistema fiscal. Una fiscalitat més descentralitzada donaria a l'Ajuntament el paper que li correspon en aquest servei públic local.

**LES ACTUAL ESCOLES PRIVADES.** El document afirma que cap mesura econòmica no ha de tendir a agravar l'actual escola privada. És que l'esperit, que comparteixo, tendeix a afavorir la funció pública de l'escola, i no tindria sentit de finançar amb els diners públics una escola que no complís criteris que hem definit com a tals, entre els quals recordem que hi ha la gratuïtat, l'accés obert a tothom sense discriminació, el pluralisme ideològic, el no adoctrinament concret i la llibertat d'ensenyament. Crec que qualsevol escola que avui funcioni com a privada hauria de tenir accés al finançament públic sempre que s'amotllés a realitzar una funció pública, és a dir, a funcionar en règim d'autogestió i se sotmetés a l'autoritat municipal pel que fa al control dels criteris de servei públic que acabem de precisar. Quan l'escola no s'adeqüés a aquestes condicions, no hauria de considerar-se en principi, amb drets a la subvenció pública.

Potser totes aquestes precisions han sortit més detallades del que en principi hauria desitjat. Repeteixo que els criteris bàsics em són plenament acceptables i que els suggeriments exposats tenen més valor per explicar que per a presentar-los com a fórmules d'aplicació automàtica. Desitjo, en tot cas, que aquest debat aportí el millorament que desitjo per tal que les implicacions polítiques del document apareguin en tota la seva dimensió i possibilitin als professionals de l'ensenyament una opció política clara; i una posterior identificació d'objectius comuns mínims que permetin la col·laboració entre totes les tendències democràtiques de casa nostra.

**JOSEP  
PALLACH**

## **Reagrupament Socialista i Democràtic de Catalunya**



**I** El dia 12 de juny de 1975 es llegí una declaració comuna dels participants a «Les terceres vies», que precisava uns punts de coincidència dels diferents grups polítics fins a l'obtenció de les llibertats democràtiques.

Per nosaltres la política educativa, com l'econòmica o la social, haurà de ser proposada al poble pels diferents grups polítics, no sempre coincidents; i és el poble qui haurà de decidir què vol en les eleccions lliures i democràtiques que hem d'aconseguir el més aviat possible.

El Reagrupament Socialista i Democràtic de Catalunya, precisa en el seu II Congrés, les grans línies de la seva política d'ensenyament:

1. Descentralització immediata del sistema actual d'ensenyament.
2. Organització del **Servei Públic Educatiu Català** que assegurarà:
3. L'ensenyament obligatori gratuït per a tots els infants de 5 a 16 anys, amb un tronç

comú de matèries bàsiques igual per a tots, i un conjunt de matèries opcionals diversificades, que ajudi a l'orientació dels joves i a la seva inserció a la vida professional, segons els seus interessos i capacitats.

4. L'establiment d'una xarxa de jardins d'infants i d'escoles maternals pels nens i nenes de menys de 5 anys. L'ensenyament preescolar serà ofert prioritàriament als sectors urbans i pagesos més desfavorits materialment, de manera a ajudar a compensar les desigualtats socioculturals familiars.
5. L'establiment, de 16 a 18 anys, d'uns sistemes d'ensenyament pre-professional i pre-universitari, profundament relligats entre ells i amb el treball productiu (amb alternància d'horaris de treball i d'estudi en els dos casos) i amb pas possible d'una branca a l'altra.
6. Participació important dels Ajuntaments i dels organismes comarcals en la gestió dels centres educatius preescolars, bàsics i pre-professionals o preuniversitaris. Participació també de representants del personal docent, dels pares dels alumnes i —si s'escau— dels alumnes.
7. Democratització de l'ensenyament superior, obert als de més de 18 anys, mitjançant: L'encoratjament als estudiants que alternin treball i estudi (ajudes econòmiques, préstecs, flexibilitat d'horaris i de «curriculum», reducció de la jornada de treball); L'ajut als treballadors adults que aspirin a un reciclatge a través de l'ensenyament superior.
8. Modificació de les estructures de les Universitats i altres centres d'ensenyament superior. Gestió autònoma i democràtica amb participació de representants de la societat, dels professors i dels alumnes. Exigència de l'avaluació del treball acadèmic. Planificació de les sortides professionals.
9. Revisió de les vies d'accés al professorat. Promoció en funció del treball docent i d'investigació i de la renovació pedagògica.
10. Ajuda a la investigació a través dels Instituts especialitzats de la Universitat. Refús de tota imposició política o ideològica en la investigació i en la creació cultural o artística.
11. Ajuda a les institucions culturals (teatres, museus, orquestres, biblioteques, etc.); esforç de descentralització i de creació o habilitació de centres culturals a les barriades i comarques.
12. Lligam de l'esforç educatiu amb els mitjans de comunicació de masses: ràdio, cinema, televisió; creació d'una Comissió Autònoma per a la gestió educativa d'aquests instruments.
13. Llibertat d'informació i de discussió enfront dels poders econòmics i de les pressions polítiques o corporatives. Participació ciutadana als òrgans informatius: llibertat d'accés i d'expressió a aquests òrgans, tant escrits com audiovisuals. Descentralització d'uns i altres.

**2** Indubtablement hi ha coincidències entre els punts del nostre II Document de Treball i els de l'Escola d'Estiu, per exemple, quan assenyalem la necessària creació d'un gran Servei Públic Educatiu, obert a tots i gratuït.

Al meu entendre és fonamental que tots els corrents ideològics i doctrinals, totes les tendències pedagògiques no totalitàries, contribueixin a la construcció d'aquesta Escola Pública que ha de respectar fonamentalment l'esperit del nen, permetent-li de fer lliurement les seves pròpies opcions socials, polítiques o religioses, sense cap mena d'imposició. L'escola laica volia dir i vol dir això.

El pluralisme dins de l'escola és la millor manera de desenvolupar l'esperit crític, d'ajudar a la creació de la pròpia personalitat, enfront de tota mena de dogmatismes i d'imposicions que avui, més que mai, amenacen la llibertat de l'infant.

## **JORDI PUJOL**

# **Convergència Democràtica de Catalunya**



El Manifest del 12 de Juny representa una defensa de la personalitat catalana, del canvi d'estructures socials i econòmiques en un sentit de democratització i del pluralisme polític i ideològic. Trobo que la declaració de la X Escola d'Estiu té molts punts de contacte amb l'esperit del Manifest. De tota manera crec que la defensa del pluralisme no ofereix prou garanties tal com es planteja en la Declaració. Almenys no ho veig clar, i l'experiència ens diu que de vegades es fa difícil evitar que una escola —i l'escola en general— sigui realment neutra en tota una sèrie de punts fonamentals. Em consta que hi ha països en què això s'ha assolit bastant —penso concretament en el cas suec—, però em sembla un exemple més aviat excepcional, no-

més explicable per l'alt grau d'educació política i d'esperit liberal que hi ha a Suècia (i ja s'entén, suposo, que el mot liberal no està emprat en aquest cas en termes polítics, socials o econòmics, sinó en el d'actituds de tolerància, respecte i diàleg). Per tant crec que la manera d'assegurar el pluralisme —¿evitar la manipulació de tota una societat a través de l'escola?— és que hi pugui haver ensenyament lliure. És molt difícil en una estructura única que els seus responsables sàpiguen resistir la temptació de l'abús de poder.

L'ensenyament ha de ser obligatori i gratuït per a tothom, tal com la vostra declaració reclama, i ha de tenir el caràcter de servei públic. Ha de compensar les desigualtats d'ordre divers que es donen en la societat, començant per les que deriven de les desigualtats econòmiques i socials. Això comporta que no hi hagi escola privada en el sentit econòmic de la paraula, és a dir, l'escola que és privada perquè és finançada privadament. Però tot això ha de ser i pot ser compatible amb el pluralisme educatiu. Si no correrem tard o d'hora el risc de caure en l'intent d'imposar un determinat i únic sistema de valors a la societat. Per tant crec que els poders públics han de finançar l'ensenyament, però que això no ho han de fer, sempre, necessàriament, a través de la iniciativa pública, sinó que també poden fer-ho a través de la privada, la qual constituirà la garantia més segura —pel seu paper de contrapès, per la seva capacitat de rèplica efectiva, i no només de protesta segons com inermes— que els poders públics i la seva burocràcia no acabaran instrumentant l'ensenyament.

No cal dir que totes les escoles, tant les públiques com les privades, a part —repeteixo— de dependre econòmicament dels poders públics —i de la impossibilitat, per tant, per part de les privades de no poder aprofitar uns desnivells econòmics que segons com els podrien ser favorables— han d'adaptar-se a unes normes generals referents a continguts, nivells de coneixements, instal·lacions, reconeixement oficial, etc... Però insisteixo, a través d'això els poders públics no han de poder imposar —i jo crec que tard o d'hora ho farien si no tinguessin contrapès— una única escala de valors, una única visió de la societat i del món, que seria l'oficial.

Potser em direu que el punt 7 de la Declaració (Pluralisme ideològic i llibertat d'ensenyament) ja garanteix tot això que jo demano. Però a mi em sembla que no, per dues raons. La primera, perquè sé que és molt difícil assegurar la neutralitat de l'escola, per més bona voluntat que hi hagi (i lògicament no sempre n'hi haurà, perquè és de preveure un període de lluita ideològica forta a casa nostra). La segona, perquè no sempre la forma-



ció pot prescindir totalment de donar orientació. Crec que la garantia del pluralisme no és la neutralitat, sinó la pluralitat d'opcions.

\* \* \*

Voldria fer també unes observacions relacionades amb els punts 8 i 10. Crec que l'escola —i la Universitat també— no ha de seguir essent aquell clos tancat que ha estat durant tants anys. Però tampoc no ha d'esdevenir la plaça pública. Hi ha hagut tendència en alguns casos, darrerament, a transformar l'escola en camp de discussió de problemes i qüestions de la societat en general i a fer-ho d'una forma que no era el propi de l'objectiu pedagògic de l'escola. No és, repeteixo, que l'escola no hagi d'estar inserida en el context social, però ho ha d'estar d'una manera molt particular, amb subordinació a la finalitat de l'escola, que és la formació dels infants. L'escola no ha de ser tribuna de discussió o camp d'experimentació al servei dels adults.

És probable que això que a casa nostra ha passat hagi estat un fet de suplència en una època de poca llibertat, de la mateixa manera que les parròquies serveixen per a fer assemblees o els clubs de futbol per a sensibilitzar el país. Però cal ser ben conscients que això és una anormalitat que només les circumstàncies justifiquen.

En aquest sentit tinc por que l'article 10 de la vostra declaració posi les bases per al manteniment d'aquesta situació, més enllà de la anormalitat present. Crec, per exemple, que qui té a dir a l'escola són les famílies i la societat —i naturalment, els mestres—, potser secundàriament les associacions de veïns i gens els sindicats (amb excepció del sindicat d'ensenyants, naturalment). La societat no pot ser representada a l'escola per organitzacions sectorials no directament vinculades a l'escola, com són els sindicats, sinó que ha d'actuar a través de la definició de política escolar i pedagògica que faci, i a través del model polític i social que es doni, que ha de vehicular fins a l'escola a través dels seus instruments de govern, tant els de política general com els més especialitzats de política d'ensenyament.

Però més important encara que la societat són, en el cas de l'escola, les famílies. Els fills són de les famílies, no de l'escola, ni dels mestres, i menys dels sindicats o de les associacions de veïns. El que hi ha és que les famílies han acceptat la seva convivència en el si d'una societat, la missió de la qual és assegurar el bé comú, és a dir, el bé de totes les famílies i que per això té també drets sobre l'escola. Per tant qui ha d'intervenir en la gestió de l'escola són els mestres, les famílies i la societat a través dels poders públics.

L'obertura de l'escola s'ha de fer, però, en funció del seu objectiu, que és la formació dels infants. Tota altra cosa seria novament una manipulació de l'escola, de les famílies i, sobretot, dels infants.

\* \* \*

A part d'això, que ja veieu que sobretot són crides davant de possibles perills —perills que en el futur immediat probablement seran forts—, trobo que la declaració és un element positiu. No cal, em sembla, que subratlli un per un els punts concrets positius que hi ha segons el meu parer. N'hi ha molts.

Tornant a la temàtica més general, penso que la discussió de la posició que hi és expressada, i la discussió d'altres posicions que poden aparèixer, ajudarà a definir una política catalana, democràtica i socialment progressiva en matèria d'ensenyament.

## JOAN REVENTÓS

# Convergència Socialista de Catalunya



**I** Cal no perdre de vista que entre l'una i l'altra hi ha diferències notables d'objectius, de contingut i de la pròpia realitat que expressen. No s'hi pot establir una immediata correspondència. En definitiva, la declaració de l'Escola d'Estiu no ha de ser considerada com la versió —en el terreny educatiu— de la proposta de política unitària formulada en el cicle de les «Terceres Vies».

Aquesta proposta representa un intent per la consolidació d'un pacte entre forces polítiques catalanes de diferent tarannà. Pacte orientat cap a la creació d'unes noves coordenades històriques que facin possible el joc polític sense limitacions ni exclusions. Té, doncs, la finalitat de portar a terme un programa de trencament democràtic caracteritzat per uns objectius bàsics, els quals —donada la diversitat d'opcions— han de tenir la consideració de mínims, a fi i efecte de fer possible un acord comú.

ment democràtic caracteritzat per uns objectius bàsics, els quals —donada la diversitat d'opcions— han de tenir la consideració de mínims, a fi i efecte de fer possible un acord comú.

En canvi, la declaració de l'Escola d'Estiu ha estat feta per un moviment de base —els treballadors de l'ensenyament— i com a tal reflecteix una evident coherència deguda a la seva realitat de classe. Realitat que no es dona, òbviament, en la totalitat dels corrents polítics representats en les «Terceres Vies».

Per tant, no creiem que alguns dels punts d'aquesta declaració dels treballadors de l'ensenyament puguin ser plenament i total assumides per algunes de les forces polítiques integrades en aquell pacte que —convé repetir-ho— no apunta pas a la conquesta i l'exercici del poder, sinó a la modificació de les condicions polítiques existents.

Que una alternativa d'aquest estil, sorgida en el si del moviment d'ensenyants, pugui anar-se incorporant en determinats plantejaments polítics, dependrà del fet que els objectius proposats siguin —prèvia adaptació a un context més global— degudament assimilats pels altres moviments de base del front dels treballadors i convenientment expressats en el camp de les lluites fins a convertir-los en drets socialment no qüestionables.

**2** En primer lloc convindria, potser, fer al·lusió als punts que considerem més destacables del document, en tant que obren, de forma explícita, unes perspectives que poden anar força més enllà que les que ofereix un horitzó d'estricta reforma democràtica.

Així —i sense afany d'exhaustivitat— destacaríem el punt que fa referència al lligam de l'escola amb la comunitat, que a fi de comptes significa una concepció de l'escola plenament integrada en la vida de les col·lectivitats socials de base i no pas, com passa actualment, situada al marge. Cal considerar aquest aspecte conjuntament amb el tema de la gestió escolar i, també, amb el de l'educació permanent; tema, aquest últim, del que el document no se'n fa ressò.

Respecte a la gestió de l'escola, creiem que és actualment un dels temes clau en tot plantejament que pretengui abordar en profunditat la transformació de la institució escolar: l'única manera satisfactòria de superar l'actual dicotomia d'escola privada «versus» escola estatal passa necessàriament per superar les limitacions i contradiccions d'una i altra, tot

creant un nou concepte d'escola pública caracteritzada per un nivell efectiu —i no pas simbòlic— de participació en la gestió escolar de totes aquelles instàncies directament implicades amb l'activitat o els resultats de l'activitat educativa i actualment marginades (ensenyants, estudiants, associacions de barri, sindicats de treballadors, etc.). Es tracta, doncs, d'una gradual recuperació de l'escola per la col·lectivitat fins a aconseguir fer-ne plenament un patrimoni social.

En relació als aspectes que creiem que hi manquen, farem primerament referència al ja indicat de l'educació permanent —concepte sovint mal interpretat i desvirtuat— i que el concebem com el dret de tota persona a tenir accés als serveis educatius i culturals durant tota la seva existència i no únicament en el període estrictament escolar. Aquest objectiu supera la visió directament lligada a la reproducció de la força de treball durant les edats post-escolars —formació professional per adults, reciclatges, etc.—, visió que contempla el sistema educatiu orientat exclusivament al servei de la producció. El que creiem és que el sistema educatiu, i aquí prendria sentit l'educació permanent, hauria de ser un instrument de desenvolupament integral de tot ser humà. És molt difícil, per no dir impossible, que una idea d'aquest tipus pugui tenir cabuda en el si d'una societat capitalista —fins i tot amb llibertats formals— on els valors de canvi predominen de forma gairebé absoluta. No obstant això, i per allunyades que es vegin les perspectives de realització d'un nou projecte de societat, val la pena anar encetant el tema.

Un altre concepte sobre el qual també creiem que caldria anar marcant l'accent és el que fa referència al treball manual i a l'intel·lectual, que actualment esdevenen dos aspectes gairebé antagònics d'una mateixa realitat i que expressen de forma clara la divisió social del treball. Ens consta que això preocupa considerablement els ensenyants i que en la seva actuació professional van temptejant experiències en els diversos camps de la pràctica escolar. Tot i que aquesta problemàtica no pot ser únicament abordada dins l'àmbit escolar estricte, creiem que aquestes primeres experiències haurien de ser contrastades i divulgades més extensament, a causa que la temàtica és realment de molta importància. Calia també fer alguna puntualització entorn a la laïcitat de l'escola, dins aquesta alternativa que es proposa, tot definint —potser un xic més— el punt 7 de la declaració («Pluralisme ideològic i llibertat d'ensenyament»).

Hauria estat oportú fer alguna indicació de tipus general sobre la temàtica universitària, per tal de donar una visió completa de tots els nivells educatius, tot i que en la presentació de la declaració ja es fa referència al document de la Universitat Autònoma de Bellaterra, i l'Escola d'Estiu està orientada al professorat dels altres nivells educatius.

Quant als aspectes que creiem que caldria modificar, veiem únicament un cert aiguabarreig conceptual en l'apartat sobre l'Estatut de l'Ensenyant, on simultàniament es parla que «la nova escola pública ha de ser portada per un cos únic d'ensenyants» i —per altra part— de contracte laboral, Sindicat d'Ensenyants formant part del Sindicat de treballadors, etc. En el primer cas, hi ha una certa connotació funcional que podria suggerir una concepció de servei públic entès com una mena de patrimoni de cos. En l'altre es defineix tot un altre tipus d'opció, en la qual l'ensenyant apareix com un treballador més i es veu la participació d'altres instàncies ciutadanes en la institució escolar, opció en la qual ens identifiquem del tot.

**JOSEP SOLÉ  
BARBERÀ**

**Partit Socialista  
Unificat  
de Catalunya**



**1** Al meu entendre, el document de la X Escola d'Estiu és un resultat excel·lent i esperançador. En la mesura que reflecteix una mentalitat i unes aspiracions generalitzades en el magisteri, és una prova palpable de la renaixença cultural i nacional del nostre poble. Si malgrat quaranta anys de foscor, de repressió, de conservadurisme pedagògic i mediocritat, de pobresa de mitjans, de classisme i d'un esforç sistemàtic per a destruir la identitat de Catalunya, hi ha una renaixença així, es pot esperar molt d'aquest poble.

En particular, és notable que aquest renaixement tingui un signe clarament progressiu, basat en les experiències i elaboracions més avançades i estimulants no sols del país sinó també de fora. El moviment de renovació pedagògica que s'expressa en el document, d'altra banda, ve a perllongar la tradició pedagògica catalana, tan rica des de començaments de segle, que va donar els seus fruits millors i més abundants sota la Generalitat. És com si es començés a tancar un parèntesi històric, parèntesi que no es tancarà del tot —com diu el preàmbul— fins que no hi hagi una societat democràtica.

Penso que aquest document, producte del treball col·lectiu de centenars de persones, és un exemple de com, sota condicions adverses, s'ha vingut construint pedra a pedra la nova societat del demà, democràtica i catalana. I de com aquesta democràcia ve animada per un esperit molt avançat, molt sensible a les injustícies socials, a les discriminacions classistes; molt preocupat pel desenvolupament de l'infant, per la seva inserció a la comunitat, per una moral de respecte mutu, de cooperació, de diàleg; molt democràtic, respectuós de les diversitats i obert, i no gens xovinista.

En suma, crec que el document recull de manera unitària i oberta elements i orientacions democràtics i avançats, que són un autèntic programa per a iniciar, de seguida que es pugui treballar en democràcia, una renovació escolar autèntica.

**2** És difícil dir què hi afegiria des del meu particular punt de vista polític. Per a l'etapa històrica que s'obre al nostre país, penso que no hi afegiria res d'essencial. El document conté les orientacions bàsiques, en el marc de les quals caldria estimular i organitzar un amplíssim debat entre tots els interessats, entre tota la població i, en particular, entre els treballadors de l'ensenyament, que són qui han de decidir les formes concretes que haurà d'assolir el nou sistema educatiu. En aquest sentit considerem molt important la proposta de promoure un ampli debat públic, que podria culminar en un congrés general de l'ensenyament, per a determinar democràticament les línies generals de la nova política educativa.

Quan es parla del caràcter públic de l'escola —amb el qual estic absolutament d'acord—, afegiria que escola pública no s'ha de confondre amb escola estatal, administrada burocràticament. Els organismes de finançament, gestió i control públics poden ser diversificats (estat, comarca, municipi, etc.) i han d'articular-se amb la comunitat local i, sobretot, amb el col·lectiu de professors. L'autonomia i les formes autogestionàries han de tenir un paper important. Escola pública tampoc no ha de significar uniformitat ideològica i pedagògica. L'escola pública, ben al contrari, ha de ser un marc on es pugui manifestar amb tota la seva

riquesa la iniciativa pedagògica de cada persona i de cada col·lectiu, així com el pluralisme filosòfic i polític de la nostra societat. Aquesta concepció, per a mi, és vàlida tant per a un futur immediat com en el procés de construcció del socialisme. En les circumstàncies d'avui, i en un país tan madur com el nostre, estem segurs que l'escola, com d'altres institucions culturals, ajudaran a desenvolupar i difondre els valors socials i morals més avançats (el sentit cooperatiu i solidari, el respecte a la persona, per exemple) sense cap interferència administrativa, perquè són precisament els valors que avui dominen, cada vegada més, en els esperits. El socialisme a casa nostra podrà beneficiar-se d'aquesta aportació de l'escola sense necessitat de cap voluntarisme burocràtic ni administratiu; només amb el lliure joc de les idees, gràcies a la superioritat de la civilització socialista. Aquesta és, precisament, la base de la nostra profunda convicció que, a Catalunya i a tot Espanya, és possible avui construir el socialisme en el marc de les més àmplies llibertats polítiques, en el pluralisme.

No cal dir que estic totalment d'acord amb la gratuïtat completa de l'ensenyament, única manera de posar l'escola a l'abast de tothom per igual. Però trobo a faltar la necessitat de fer un esforç enorme per a superar en el termini més breu possible els dèficits materials immensos acumulats durant aquests anys. Per aquest fi, caldrà mobilitzar no sols molts recursos financers, sinó també molt d'entusiasme, tant entre la població com entre els futurs ensenyants.

Pel que fa als ensenyants, crec molt ajustades les perspectives que s'hi donen. Jo hi afegiria la qüestió d'una remuneració digna i posaria més èmfasi en les formes del reclutament. Avui el reclutament dels mestres estatals és absurdament burocràtic; el tribunal d'oposicions no té res a veure amb l'escola concreta a la qual anirà destinat l'opositor. Cal que la comunitat de mestres tingui veu i vot en el reclutament de nou personal: em sembla l'única manera de fer que l'equip de mestres pugui esdevenir un veritable equip, amb una certa homogeneïtat de criteris.

Per últim jo també posaria més èmfasi en la necessitat d'una recerca permanent, d'una experimentació. L'escola pública no ha de ser conservadora ni rígida, sinó oberta a tota millora. Ha d'estimular les energies creadores dels pedagogs, dels mestres. Penso que això és també molt important de cara a una escola més plenament socialista del demà. La pedagogia socialista s'inspira d'alguns principis que avui són ja un patrimoni comú de molta gent: igualtat d'oportunitats real, escola de l'èxit i no del fracàs, relació estreta entre escola i vida, combinació de l'estudi amb el treball productiu, del treball intel·lectual amb el manual. Molts d'aquests principis troben ja la seva concreció en la pràctica pedagògica en alguns llocs. Però en d'altres aspectes encara estem a les fosques. Ens caldrà trobar fórmules originals, efectives, i contrastar-les amb la pràctica i examinar-ne críticament els resultats. Com avançar per aquest camí? No hi ha altre camí que l'experimentació responsable, juntament amb la reflexió i el debat col·lectiu, en un lligam estret amb les nostres tradicions pròpies. Per aquest camí se'ns obren unes perspectives realment estimulants d'anar cap a un ensenyament més formatiu i més lliure en una societat també més lliure.



## RAMON Esquerra Democràtica TRIAS FARGAS de Catalunya



**1** Estic plenament d'acord amb l'esperit de la Declaració: Democràcia i Escola Pública de qualitat són dues coses estretament relacionades. Sense Democràcia, difícilment pot haver-hi una Escola Pública progressiva, de la mateixa forma que sense Escola Pública tampoc no es pot construir una societat democràtica.

**2** Més que modificar o afegir res a la Declaració de la X Escola d'Estiu, jo accentuaria molt el paper compensatori de les desigualtats socials i econòmiques que l'escola ha de complir en una societat democràtica.

L'ensenyament a la nostra societat és un dels factors determinants dels futurs ingressos dels ciutadans, així com de llur posició social i de la seva quota en el repartiment polític del poder. Davant d'aquesta qüestió ens trobem amb un tràgic malbaratament de recursos humans i de capacitats que es frustren, i, alhora, enfront d'un focus greu de desigualtats i injustícies socials.

Originàriament, l'ensenyament era quelcom reservat a una èlite, a una minoria dins de cada grup d'edat en els seus diversos esglaons. La selecció es feia primer per naixença i més endavant per diners. Estudiava qui podia pagar els seus estudis. Es va donar un pas endavant quan es digué que l'accés a l'ensenyament quedava reservat a qui demostrava un coeficient d'intel·ligència determinat. L'ensenyament era gratuït per a aquest grup. És allò que n'hem dit la versió feble de la igualtat d'oportunitats (A. Crossland). Avui dia s'està fent un pas més i es tendeix a acceptar una versió forta del concepte d'igualtat d'oportunitats. Segons aquesta versió, la intel·ligència del nen no és pas una qualitat estrictament innata. Depèn també del medi social i econòmic en el qual el nen es desenvolupa. Aleshores la igualtat d'oportunitats s'ha d'entendre com el mateix dret de tots els nens a adquirir un coeficient d'intel·ligència determinat. Això implica, no tan sols que els nois d'una mateixa edat i intel·ligència tinguin accés igual a les distintes etapes d'ensenyament, sinó que els fills de les llars pobres han de rebre més i millor educació que els altres, com a única manera de compensar deficiències econòmiques i socials que impedeixen el desenvolupament de llur quota d'intel·ligència innata. Observi's que aquest concepte representa un canvi radical d'enfocament. No es tracta ja de reclutar, per mitjà dels adequats procediments de selectivitat, i amb tota la imparcialitat, les millors intel·ligències del grup social amb independència de llur origen social i mitjans econòmics amb la finalitat de formar una classe dirigent. Per a molts amb això n'hi ha prou. Amb la nova versió es tracta en canvi de construir una societat més igualitària en la qual, segons paraules del ministre anglès Anthony Crossland, la igualtat d'oportunitats es definiria com una situació en la qual cada infant tingui una possibilitat igual de desenvolupar la seva vocació i la seva personalitat amb independència del seu coeficient d'intel·ligència, la qual cosa implica impartir una educació superior al nen menys intel·ligent que al més brillant. Com és lògic això acaba amb el criteri de selectivitat, que és un instrument al servei de la productivitat. No anem necessàriament a escollir els millors, sinó que donarem a tots la mateixa ocasió de formar-se espiritualment.

Tot això té un aire molt utòpic. Conforme. ¿Però, com no fer nostres les frases d'un comitè parlamentari britànic (Plowden Committee) quan demana «discriminació positiva» a favor de les escoles i de llurs alumnes més enllà de l'assignació de recursos? Les escoles en barris i suburbis deficitaris i pobres han de tenir prioritats clares en molts aspectes (més inversió en edificis i material d'ensenyament, millors sous per als mestres, més llibres, menys alumnes per mestre que en els sectors acomodats de la ciutat).

La justificació de tot això ha de trobar-se en el fet trist que les llars i veïnats d'on procedeixen molts de llurs alumnes proveeixen un reduït suport i estímul a les ambicions intel·lectuals. Les escoles han de compensar el medi ambient.

Contra el que creuen els socialistes, jo opino que els partidaris de la lliure iniciativa podem i hem de fer nostre aquest punt de vista. (La formació de l'home ha estat sempre al centre de les nostres preocupacions. Llegeixi's, entre tants, J. S. Mill.) Els seus avantatges humans són clars. L'educació no és tan sols una manera de manejar la *Per-formance* de l'home, sinó que és quelcom que determina la qualitat de la vida de cadascun de nosaltres. És alhora una manera d'eleva la nostra capacitat de producció i la qualitat de nostre consum vital. L'educació no pot ser judicada només per la seva repercussió sobre l'eficàcia productiva. D'altra banda els seus defectes d'eficàcia són controlables si queda clar que es tracta de millorar els menys bons, no pas de frenar els millors. I, per últim, ¿qui assegura que la *discriminació positiva* no obtindrà a la llarga un millor aprofitament dels talents de la societat?

Al cap i a la fi en tota societat moderna cada vegada més industrialitzada, fins i tot els menys aptes han de realitzar treballs més especialitzats i allò que en ells hom desprengui de més serà també rendable. En teoria la discriminació positiva no s'oposa a la formació d'una èlite dels cervells encara que aquest no és el seu principal objectiu. Simplement, vol, a més a més, el perfeccionament humà de tothom, sense límits ni restriccions basades en la dotació intel·lectual inicial. A la pràctica, en canvi, ni podem oblidar que a Espanya encara l'ensenyament no és de debò gratuït i no hi ha escoles per a tothom; que les que hi ha tenen dèficits personals greus; que les que funcionen són per als rics més que per als intel·ligents... En un mot, que som a la prehistòria de l'ensenyament social. D'aquesta prehistòria s'ha de sortir precipitadament, ja que aquest és un dels camins més eficaços en direcció a una major igualtat econòmica i social entre els espanyols. Ningú no gosarà afirmar que una societat culta i il·lustrada pugui coartar per aquest fet la llibertat de l'home. Al contrari.

**LA EXPLOSIÓN EDUCATIVA****Text:** Josep PALLACH**Entrevista:** Edgar FAURE

Ed. Salvat, col. GT, número 64, Barcelona, 1975.

Com en tots els llibres d'aquesta col·lecció, l'obra és encapçalada per una entrevista amb un personatge rellevant en la matèria. Es tracta, en aquest cas, del senyor Edgar Faure, ex-ministre d'educació francès i director del grup que realitzà per encàrrec de la UNESCO un informe sobre la situació de l'Educació al món d'avui, el resum del qual ha estat publicat sota el títol *Aprender a ser*.

Josep Pallach, autor pròpiament del text, segueix en línies generals les mateixes orientacions que l'anomenat «Informe Faure», tant pel que fa al mètode d'anàlisi dels problemes de l'educació com pel que respecta a les conclusions que en treu.

L'obra és dividida en tres parts, i cadascuna tracta uns temes encadenats dins d'un esquema causal: l'educació en el món d'avui presenta uns trets característics (I), aquestes característiques es deuen a l'acció d'un conjunt de factors (II), i tenen unes conseqüències (III). En les tres parts s'exposen de forma suggestiva i clara molts aspectes de la problemàtica educativa, impossibles de ressenyar amb tan poc espai. És per això que per por de traïr el text en alguna faceta, hem preferit intentar una síntesi i un balanç global de l'obra, més que una exposició i crítica detallada.

El fet fonamental que unifica d'alguna manera la primera part és el que dona títol a

l'obra: l'explosió educativa. En la gran majoria de països del món s'ha produït un gran increment d'alumnat que acut als centres escolars. Els països industrialitzats han vist en els últims anys, primer la gran explosió dels contingents d'alumnes en l'ensenyament mitjà —una vegada resolta l'escolarització primària— i després l'increment també importantíssim dels alumnes de l'ensenyament superior. Els països subdesenvolupats, també han vist fortament incrementats els seus efectius escolars tot i que l'anomenat cercle viciós de la misèria es reproduceix també a nivell educatiu; cada vegada es fa més gros el fossar que separa aquests dos grans blocs de països.

L'augment considerable dels efectius ha produït en la institució educativa una crisi, ja que s'ha vist incapaç, amb els recursos i mètodes utilitzats, d'absorbir degudament el creixement quantitatiu.

En la segona part de l'obra es passa revista als diferents factors que han contribuït a aquesta «Explosió educativa». Dos són, al nostre entendre, els factors fonamentals que ressenya l'autor; per una part, la gran revolució tecnològica, que actua produint constantment canvis en el sistema productiu i lògicament en l'estructura professional, i permet un increment de les rendes, un augment de les possibilitats d'estudiar, i una necessitat de fer-ho, donades les noves demandes de personal qualificat. Per altra part, una pressió social generalitzada de cara la democratització, que coneix ja els mecanismes selectius deguts a l'origen social i demana que l'escola incrementi les seves mesures —amb l'increment del Preescolar, per exemple— per tal de compensar les desigualtats d'origen social.

Per últim (tercera part), el sistema escolar, sotmès a tals pressions, ha de readaptar-se necessàriament a les noves circumstàncies: haurà de resoldre la pròpia crisi i trobar nous models de funcionament: el canvi en les estructures educatives, la modificació dels mètodes d'ensenyament, l'autoformació, la nova pedagogia, l'educació informal, la nova tecnologia, etc.

El llibre conclou que aquesta adaptació del sistema escolar ens conduirà a un home nou, l'home harmònic del segle XXI, que haurà superat moltes de les contradiccions a les quals en l'actualitat ens veiem sotmesos.

Il·lustra el text sobre l'home nou una frasse de Marx, que diu així: «La educació del



futuro unirà para todos los jóvenes, a partir de cierta edad, la enseñanza, el trabajo productivo y la educación física, no sólo como método para complementar la producción social sino como método para producir hombres completos».

Al nostre parer, la crítica frontal que cal fer al llibre és justament pel que fa al mètode utilitzat per analitzar la realitat social, mètode que sembla que res no hagi après del que ens va ensenyar ja fa molts anys l'autor que justament cita en la darrera frase esmentada.

Un autor que tant s'ha oposat a les utopies antiescolars com és Josep Pallach, cau en una nova utopia tecnocràtica; la seva anàlisi vola per les altures de l'abstracció, sense retrobar en cap moment el concret de cada societat, les classes socials que la componen i els interessos diferents que poden tenir quant a les polítiques educatives.

La institució escolar és analitzada tan autònomament, que ella sola, pressionada fonamentalment i mecànicament pel creixement demogràfic, per la ciència i la tecnologia i per un desig abstracte de democratització, produirà l'efecte taumatúrgic de la seva pròpia readaptació i solució dels propis conflictes.

Aquest mètode permet analitzar en un mateix sac —encara que certament indicant algunes diferències, que apareixen com anecdòtiques— països tan diversos com la Unió Soviètica i els Estats Units d'Amèrica. El que permet dividir el món en països desenvolupats i subdesenvolupats, sense introduir cap

altra concreció que ens faci veure com determinats països, fins fa poc subdesenvolupats, han realitzat una tasca educativa molt peculiar, determinada per altres factors no precisament tecnològics. És aquest mètode el que el porta finalment, a la darrera part del llibre, a confondre el que haurien d'ésser conseqüències, segons el plantejament de l'autor, amb els propis «desitjos» del que pensa que hauria d'ésser un bon sistema educatiu. Aquest mètode el porta a presentar-nos el somni d'un home del segle XXI, al qual arribarem per art d'encanteri impulsats per la ciència i la tecnologia, sense cap altre factor determinant, i que hi arribarem de la mateixa manera, en tots els països, si més no els industrialitzats, sense distinció de les classes socials que prendran el poder polític, perquè segons sembla la tecnologia realitzarà el gran miracle de fer desaparèixer els interessos contraposats davant de diferents opcions de política social.

En últim terme, estem davant d'un llibre molt ben escrit, que aporta dades i consideracions interessants sobre el fenomen educatiu, però que ha estat escrit prescindint de les classes socials i de la seva lluita (no de l'estratificació i la mobilitat de la qual parla sovint), i les esborra del cap i de la pluma de l'autor, però no de la realitat de cada dia en la qual estan presents i actuant, en tots els terrenys de la vida social i també —per què hauria de ser diferent?— en el terreny escolar.

J. M. MASJOAN I CODINA

M. COMAS, J. PLANAS, I. RIERA, J. E. SÁNCHEZ, J. VIVES. **La nueva formación profesional.** Ed. Avance (J. Lliteras, editor), Barcelona, serie popular, n.º 5, 1975, 133 pp.

Es tracta d'una recopilació d'articles escrits per l'equip que ha estudiat la situació de les ensenyances professionals. A diferència d'altres publicacions, com el monogràfic de «CAU» sobre aquest tema, aquest llibre està enfocat fonamentalment com a divulgació entre un públic no necessàriament especialitzat. Donada la manca d'informació existent entre pares i mestres, pot ser molt útil un llibre que reuneixi la reglamentació legal bàsica, amb una anàlisi crítica del que serà probablement la FP.

El llibre es concreta principalment en el primer grau, que és el que ha de funcionar ja massivament en aquest curs, i que els autors creuen que no serà tan «nou».

El llibre reproduïx també alguns textos ja publicats, difícils de trobar, i que conserven força d'interès.

Collectiu d'educació. V. BOZAL, L. PARAMIO, E. ÁLVAREZ, M. PÉREZ, M. PÉREZ GALÁN. **La enseñanza en España.** A. Corazón, ed. Madrid 1975. 372 pp. (Comunicación, serie B, n.º 51.)

Aquest llibre és un dels pocs intents fets d'analitzar sistemàticament la situació de l'ensenyament en general i dels seus diversos nivells en

particular. Comença amb un article de V. Bozal i L. Paramio, publicat anteriorment a «Zona abierta», i que ja va ser presentat en el n.º 3 de «Perspectiva Escolar».

Els articles de nivells dediquen una part important a l'anàlisi històrica de la situació del respectiu nivell, dona una informació estadística que permet seguir l'evolució dels darrers anys, i exposa els diversos textos legals que han anat configurant el sistema educatiu. Després de l'evolució històrica, fa una anàlisi crítica de la situació present i de la necessitat d'un nou enfocament dels problemes educatius, amb una participació plena dels ensenyants.

L'article que es refereix a la bàsica, signat pel col·lectiu d'Educació, és el més extens i, probablement, el més complet dels quatre, tant per l'amplitud dels aspectes tractats com per la síntesi de treballs diversos efectuada. El segueix un article de Magdalena Pérez sobre la formació professional, en el qual diu que l'actual FP respon a «vells interessos, velles necessitats i velles esquemes». M. Pérez Galán parla del batxillerat i fa especial atenció a la problemàtica escola pública/privada i la dinàmica dels grups privatistes organitzats en aquest nivell, mentre que E. Álvarez parla de la Universitat i de la seva crisi actual.

Seminario de Pedagogía de València. **Por una reforma democrática de la enseñanza.** Ed. Avance, Barcelona, 1975.

Dins l'actual debat sobre els principis que haurien de fomentar una reforma democràtica de l'ensenyament, aquest treball constitueix una important aportació. Per una banda es recullen, en un llarg anex, nombrosos documents elaborats ja anteriorment i ara difosos per la via editorial («Bases para una discusión» del Col·legi de Doctors i Llicenciats de Madrid, «Una alternativa per a l'ensenyament en el País Valencià» del Col·legi de València, i «Per una Universitat nova en una societat democràtica» del claustre de la Universitat Autònoma de Barcelona).

Per una altra banda, hi ha una sèrie de textos curts que plantegen alguns principis pedagògics necessaris per a una millora de l'ensenyament. Entre ells es pot destacar la discussió del caràcter actiu de l'ensenyança, els problemes de la formació cívica, la polèmica entre l'autoritarisme tradicional i l'espontaneisme de l'antidirectivitat (on es defineixen els autors a favor d'un directivisme democràtic), etc. Cal remarcar que la reflexió dels autors no és exclusivament teòrica, sinó que es fonamenta en l'experiència del treball realitzat en els últims anys pels membres del Seminari.

Els principis fonamentals d'aquest treball són coincidents, en línies generals, amb l'alternativa elaborada en la X Escola d'Estiu de Barcelona, recollida en el n.º 4 de «Perspectiva Escolar».



Fiorenzo ALFIERI. **El oficio de maestro.** Ed. Avance, Barcelona, 1975.

L'Editorial Avance en el n.º 3 de sèrie pedagògica ens ha posat un «totxo» a les mans. Crec que no és aventurat dir que serà un llibre poc llegit, senzillament perquè té molta lletra menuda (s'ha excedit en la documentació?); el seu llenguatge es fa poc digerible (es podria pensar en una malifeta del traductor?) i una notable reiteració de conceptes, si bé analitzats en moments històrics diferents segons la metodologia emprada per l'autor.

D'una manera, doncs, un xic feixuga, Fiorenzo intenta d'aclarir què vol dir EDUCAR en un temps i un lloc concret quan el mestre ha pres partit per una classe social determinada. Per això, defuig tota idea escolàstica i tot malabarisme teòric per centrar la seva reflexió justament en els fets que han esdevingut en el Moviment de Cooperació Escolar d'Itàlia (MCE) aquests darrers anys.



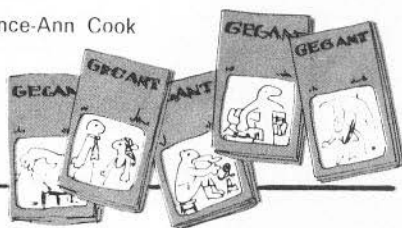
# ESCOLA EN CATALÀ

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

## BIBLIOTECA PER A L'ESCOLA

**COL·LECCIÓ «LLEGEIXO TOT SOL»** (6-8 anys). Ellen Blance-Ann Cook

Gegant. Sèrie A (vermell) . . . . .	90
Gegant. Sèrie B (blau) . . . . .	90
Gegant. Sèrie C (groc) . . . . .	90
Gegant. Sèrie D (verd) . . . . .	90



**COL·LECCIÓ «AVUI SABREU»** (6-9 anys). Benet/Bague

Per què canten els ocells (exhaurit) . . . . .	75
Per què fan niu els ocells (exhaurit) . . . . .	75
Per què marxen els ocells . . . . .	75
Per què són útils els ocells (exhaurit) . . . . .	75

D'on surt el fil . . . . .	75
D'on surt la goma . . . . .	75
D'on surt el paper . . . . .	75
D'on surt el sucre . . . . .	75

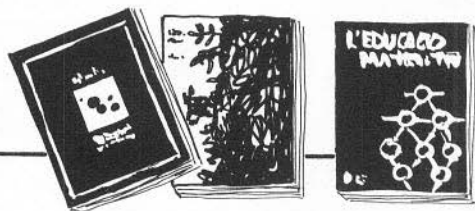
Què és el blat . . . . .	75
Què són les patates . . . . .	75
Què són les mongetes . . . . .	75
Què són les hortalisses . . . . .	75

El meu amic l'artista . . . . .	75
L'artista troba el llenguatge de l'art . . . . .	75
L'artista aprèn la lliçó dels àngels . . . . .	75
L'artista descobreix nous camins . . . . .	75

L'aigua que corre . . . . .	75
L'aire que respire . . . . .	75
El sol que t'escalfa . . . . .	75
La terra que trepitges . . . . .	75

El cavall i l'home . . . . .	75
El be i el pastor . . . . .	75
La vaca i el pagès . . . . .	75
El gos i el seu amo . . . . .	75

El castell dalt d'un turó . . . . .	75
El cavaller i el monjo . . . . .	75
El senyor a la guerra i el pagès a la terra . . . . .	75
Quan la ciutat tenia portes i muralles . . . . .	75



## COL·LECCIÓ «QUÈ CAL SABER»

1. Biologia d'avui. Waddington . . . . .	90
2. Física d'avui. Andrade . . . . .	90
3. Química d'avui. Porter . . . . .	90
4. El català bàsic. Llobera . . . . .	90
5. Lingüística d'avui. Cerdà . . . . .	90
6. Comprendre la pintura. Areán . . . . .	120
7. Psicologia d'avui. García Pleyán . . . . .	90

8. Barcelona pam a pam. Cirici. (Nova edició corregida) . . . . .	300
9. Ecologia d'avui. Terradas . . . . .	90
10. L'educació permanent, avui. Len- grand . . . . .	90
11. On va l'educació. Piaget . . . . .	100
12. L'educació matemàtica, avui. Santaló . . . . .	100

Editorial Teide, S.A.

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



La seva anàlisi ens fa considerar una primera època que era encaminada exclusivament cap a una investigació pedagògica-didàctica feta en cooperació i autonomia dintre del MCE per voluntat d'aportar una ajuda valuosa a les forces democràtiques quant a l'organització de la instrucció pública. Una segona època de sotrac, deguda al maig francès del 68 i a la carta de Barbiana. De com l'autonomia del moviment entra en contradicció i els porta a una actuació preferentment política. I d'una tercera època de reflexió i treball sobre escola-societat de la qual es desprèn una seva hipòtesi per a l'ensenyament.

És aquest últim capítol del llibre «El valor para una hipòtesis» que aconsellaria de llegir i de reflexionar-hi detingudament, amb la certesa que despertarà l'interès necessari per anar buscant al llarg de tot el text aquells fets que donen raó a la seva hipòtesi. Un llibre de pedagogia que ha d'enriquir necessàriament la nostra òptica de ciutadans preocupats per l'educació.

P. F.



Giuseppe BARTOLUCCI. **El teatro de los niños**. Ed. Fontanella, Barcelona, 1975.

Dintre de la col·lecció Educación, Editorial Fontanella ha publicat el primer llibre de G. Bartolucci traduït al castellà: *El teatro de los niños*. L'autor, que amb anterioritat a aquesta obra n'ha escrit d'altres relacionades amb el mateix tema, presenta aquí, després del seu pròleg inicial, set experiències realitzades per gent de teatre amb nens, a diferents indrets d'Itàlia.

El llibre, tant pel pròleg com pel material d'experimentació que acumula cada projecte, aporta teòricament i pràctica diferents possibilitats de lluita contra els valors tradicionals del teatre burgès. Teatre que ha perpetuat la passivitat de l'espectador i que mai no s'ha preocupat de la necessitat de l'existència del moviment societat-expressió. Conscients d'aquesta manca de moviment, Bartolucci i tots els qui presenten les seves experiències intenten de sen-

sibilitzar els sectors tradicionalment receptius per mitjà de les tècniques dramàtiques. Per a ells, la dramatització és un camí que permet l'expressió d'una manera col·lectiva, en contra del fet individual i tancat del teatre-producte.

Els nens, dintre i fora de l'escola, són l'objectiu a qui van adreçats tots els projectes portats a terme en barris, escoles, centres extraescolars, comunitats, pobles, etc. Però la dramatització, si vol ser plantejada com a eina veritablement creativa, s'ha d'enfrontar amb l'autoritarisme a què el nen està sotmès tant a l'escola com en el medi ambient familiar. Així, doncs, tots els qui subscriuen les experiències presentades donen raó del com i perquè ha de canviar el teatre, i del com i perquè poden ajudar les tècniques dramàtiques a fer evolucionar el món dels infants cap a una expressió cada dia més lliure.

És difícil aconsellar el lector respecte a aquest llibre, si no és donant orientacions generals com les exposades. El fet d'estar compost de set experiències de persones diferents, no connectades entre elles, determina que no es pugui permetre un judici global, i cada cas exposat mereixeria consideracions molt diferents. Tot i així, el llibre és del tot aconsellable als mestres o als qui treballin amb relació amb els nens. Finalment, és interessant per la quantitat de dades bibliogràfiques i les referències contínues a d'altres projectes realitzats.

Mercè MANAGUERRA

**Està a punt  
de sortir**

# **quins llibres han de llegir els nens ?**

**Libres seleccionats  
per temes i per edats  
fins als 14 anys**

**Publicacions de Rosa Sensat**

**CLISES S/  
ROLDAN A**

**Tots els  
procediments de reproducció  
per a la impressió  
en tipografia i offset**

**Constitució, 19, bloc 8, nº 45. Telf. 332 87 00. Barna. 14**

## ALTRES LLIBRES REBUTS

### EDITORIAL CASALS

Llibres de text del BUP, 1975.

### EDITORIAL LAIA

AUBIN, Henry, *El dibujo del niño inadaptado*, 1974.

BOLTANSKI, Luc, *Puericultura y moral de clase*, 1974.

BALCELLS, Albert, *Trabajo industrial y organización obrera en la Cataluña contemporánea (1900-1936)*, 1974.

BARCELONA de Porcioles, La, 1975.

BOUDON, Raymond, *La crisis de la sociología*, 1974.

BOUDON, LAZARSEFELD, *Metodología de las Ciencias Sociales*, 1975.

DREVILLON, Jean, *Orientación escolar y profesional*, 1974.

ESTRADÉ, Sebastià, *Més enllà no hi ha fronteres*, 1972.

FREINET, Célestin, *El diari escolar*, 1974.

FREINET, Célestin, *Les tècniques audiovisuals*, 1974.

FREINET, Célestin, *El mètode natural de lectura*, 1974.

FRISCH, Max, *Guillem Tell: una història exemplar*, 1971.

JACOB, François, *La lògica de lo viviente*, 1973.

KAUTSKY, Karl, *La cuestión agraria*, 1974.

MAO TSE-TUNG, *Escritos sociológicos y culturales*, 1974.

MARTINEZ CRUZ, A., *Léxico de Antropología*, 1975.

MEAD, Margaret, *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, 1973.

STAFFORD-CLARK, David, *Introducción al Psicoanálisis*, 1974.

TORRES, Estanislau, *Foc a l'Albera*, 1974.

TUÑON DE LARA, M., *La España del siglo XIX*, 1974.

WINNICOTT, D. W., *El proceso de maduración en el niño*, 1975.

### EDITORIAL MOLINO

Colección Biblioteca Educativa Infantil», 1972-75.

Colección «El mundo que nos rodea», 1969.

Colección «Mi primera biblioteca básica», 1971-75.

### EDITORIAL REVERTÉ

BARROW, G. M., *Química General*, 1974.

BARROW, G. M., *Estructura de las moléculas*, 1967.

BARROW, G. M., *Química física*, 1975.

CANE, B., *Química elemental básica*, 1975.

C.H.E.M., *Química*, 1969-73.

CLAYTON, R. K., *Luz y materia viviente*, 1973-74.

HOLTON, G., *Fundamentos de la física moderna*, 1972.

IP.S., *Curso de introducción a las ciencias físicas*, 1973.

NUFFIELD FOUNDATION, *Física avanzada*, 1974-75.

NUFFIELD FOUNDATION, *Química avanzada*, 1973-75.

NUFFIELD FOUNDAT., *Ciencia combinada*, 1973-75.

NUFFIELD FOUNDATION, *Física básica*, 1972-75.

NUFFIELD FOUNDATION, *Química básica*, 1969-73.

NUFFIELD FOUNDATION, *Química avanzada*, 1973-75.

PARRY, R. W., *Química*, 1973-1974.

P.S.C., *Ciencias físicas il*, 1974.

P.S.N.S., *Introducción a las ciencias físicas*, 1971-72.

WHITE, H. E., *Física descriptiva*, 1968.

### EDITORIAL SALVAT

Colección «Grandes Temas», núms. 68 al 100, 1975.

### EDITORIAL TEIDE

Llibres de text del BUP i Formació Professional, 1975.

### EDITORIAL VICENS-VIVES

Llibres de text del BUP i Formació Professional, 1975.

## Discos

### DISCOS PER ALS PETITS

Donem una llista de discos, en els quals, per mitjà de la paraula i de la música, s'aconsegueix una participació immediata i quasi física del nen.

Els discos són la base sonora per a altres feines: enriquiment del llenguatge, aliment de la imaginació, preparació per a la vida, en el cas dels contes; base per a l'expressió corporal i educació del ritme; entreteniment, transmissió d'una cultura, memorització i educació de l'atenció.

Deixem per una altra vegada l'aspecte pròpiament musical, les audicions.

#### NARRACIONS

**CONTES D'ANDERSEN (F. Formosa i J. Sarsaneda).** El rei Barba de Griva, La llum blava, Englantina, La princesa adormida, Els quatre germans destres.  
EDIGSA 30/33

**CONTES DE GRIMM (M. Serra i J. Sarsaneda).** El soldadet de plom, L'aneguet lleig, El vestit nou de l'Emperador, La princesa i el pèsol.  
EDIGSA 30/33

**CONTES POPULARS CATALANS, II Vol.** (6 contes).  
MOVIEPLAY 30/33

**CONTES DE SEMPRES.** La ventafocs, Caputxeta vermella, El Napbuf, Blancaneus (també musicassette).  
VERGARA 30/33

**CUENTOS DE SIEMPRE, Vol. I.** La Cenicienta, Caperucita Roja, Pulgarcito, Blancanieves.  
VERGARA 30/33

**CUENTOS DE SIEMPRE, Volumen II.** Aladino, Las siete cabritas y el lobo, Alí-Babá, El soldadito de plomo (també en musicassette).  
VERGARA 30/33

**CUENTOS DE SIEMPRE, Volumen III.** El gato con botas, Juan de la suerte, La ratita presumida, Los músicos de Brema (també musicassette).  
VERGARA 30/33

**ERASE UNA VEZ... Vol. I.** Aladino, Blancanieves, El gato con botas, Las siete cabritas y el lobo.  
ANTENA 30/33

**ERASE UNA VEZ... Vol. II.** El soldadito de plomo, Caperucita Roja, Alí-Babá, Pulgarcito (també musicassette).  
ANTENA 30/33

**HEIDI**  
CBS 30/33

**ELS INFANTS ESCOLTEN LA BIBLIA.** (La creació Abraham.)  
EDIGSA 17/45

**LA MÚSICA AL ZOO (Sarsanedas - Ros Marbà).**  
EDIGSA 17/45

**EL RIU D'OR (E. Xerta, M. Oltra).**  
EDIGSA 17/33

#### CANÇONS I ENTRETENIMENTS MUSICALS

**BRAS para piano (C. Bravo)**  
Vol. 6. Antología de la Música contemporánea española. Serie Selecta.  
Hispanovox HH 1012.

**CANÇONS I DANSES DE F. MONPOU.** ANTOLOGIA MUSICA CATALANA 30/33

**CANCIONES INFANTILES.** Del cancionero tradicional MO-  
VIEPLAY Joaquín Díaz 30/33

**CANÇONS PER AL POBLE.**  
D'infants — 1 i 2.  
CONCÈNTRIC 17/45

**CANÇONS PER AL POBLE.**  
D'infants — 2 i 3.  
EUFÒNIC 17/45

**CANÇONS DE PUTXINEL·LIS  
CLACA.**  
EDIGSA 30/33

**Xesco Boix. ARA VA DE BO.**  
Els 4 vents (també cassette)  
APOLO 30/33

**Xesco Boix. CAVALLET DE  
CARTRÓ.**  
Els 4 vents (també cassette)  
APOLO 30/33

**Xesco Boix. PERE POMA.**  
Els 4 vents (també cassette)  
APOLO 30/33

**Xesco Boix. EL GRIPAU BLAU.**  
Els 4 vents (també cassette)  
APOLO 30/33

**Xesco Boix. BON VENT SE'N  
VA.** Els 4 vents.  
APOLO (cassette)

**Xesco Boix. TUC: HI VAIG  
TOT...** Els 4 vents.  
APOLO (cassette)



**Xesco Boix. BON VENT VE.**  
Els 4 vents.  
APOLO (cassette)

**MÚSICA PER A UNA  
EXPRESSIONI CORPORAL**

**ALEGRES DANSES**

Els 4 vents — EDIGSA 17/33

**DANSES DEL FAR-WEST**

Els 4 vents — EDIGSA 17/33

**DANSES D'ALEMANYA**

Els 4 vents — EDIGSA 17/33

**DANSES D'ARGENTINA**

Els 4 vents — EDIGSA 17/33

**DANSES D'ANGLATERRA**

Els 4 vents — EDIGSA 17/33

**DANSES DE CATALUNYA**

Els 4 vents — EDIGSA 17/33

**DANSES D'ANIMACIÓ**

Els 4 vents — EDIGSA 17/33

**JOCS I RITMES**

(Per una expressió corporal  
globalitzada).

**Vol. I.** Ritmes fàcils.

**Vol. II.** Ritmes una mica més  
complicats.

**Vol. III.** Música de relaxa-  
ment o molt descriptiva.

EDIGSA 17/45

**PEDRO Y EL LOBO (S. Proko-  
fieff).**

ARIOLA 30/33

**EN PERE I EL LLOP (S. Pro-  
kofieff - J. M. Espinàs).**

ARIOLA 30/33

**EL PETIT PRÍncep (St. Exu-  
péry).**

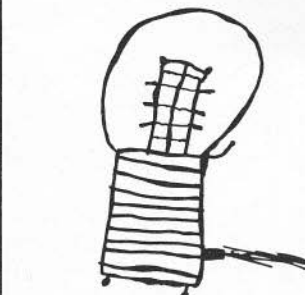
EDIGSA 30/33

**MLLlibreSS**

Günter HERBURGER. **Aventu-  
ras de Bombilla. 26 cuentos  
infantiles.** Ed. Laia. Barcelona,  
1975 (trad. alemany.)

El llibre presenta una sèrie  
d'histories d'una «Bombeta»  
que s'interessa pel món tèc-  
nic i social, que desitja mi-  
llorar-lo i ho fa; que analitza  
i descobreix i que, sobretot,  
té una gran imaginació per a  
resoldre els problemes que  
detecta.

L'autor coneix bé el món so-  
cial i tècnic en el qual situa  
«Bombeta», i la introdueix en  
els llocs més inversemblants:  
dins les escombraries i les



màquines, a les fàbriques,  
cuines i computadores. Co-  
neix també els nens i els fa  
moltes concessions. Amb un  
gran sentit de l'humor intro-  
dueix un vocabulari i uns te-  
mes desconeguts fins ara en  
els llibres per a nois; al ma-  
teix temps desvetlla la ima-  
ginació i fa descobrir noves  
possibilitats d'actuació.  
Heus aquí algunes frases de  
«Bombeta»:

—«És decent de tenir sempre  
raó?» (a un governant).

—«Els professors tampoc no  
poden pensar en tot, perquè  
són vellets i xacrosos. Vos-  
altres, els alumnes, els heu  
d'ajudar.»

—«Ets el primer director del  
ram que no ens surt ambi-  
cions» (en una fàbrica).

Els nois d'onze anys ja poden  
entendre aquest llibre i cap-  
tar l'humor i la gran imagina-  
ció de «Bombeta». Com a font  
d'inspiració per explicar con-  
tes pot servir per a nens  
més petits.



# ROSA SENSAT: 10 anys d'activitat

*En ocasió de la celebració dels deu anys de «Rosa Sensat», s'ha redactat un opuscle que dona una visió global de les seves activitats i de la seva història. Ens ha semblat d'interès per als lectors donar-ne un resum a «Perspectiva Escolar».*

Els deu primers anys de «Rosa Sensat»? Un balanç molt significatiu, entre realitats i projectes cada vegada més ambiciosos, en plena eufòria expansiva i enmig de l'acceptació ciutadana d'una tasca que creix al ritme de, i gràcies a, la nova valoració que la societat fa de la problemàtica educativa. Mirarem d'evitar l'apologia, insensata quan l'objecte és públic i pot estar sotmès a qualsevol mena de control popular. Mirarem, però, d'assenyalar els esdeveniments històrics i les activitats de la institució a fi de donar compte de la feina feta i d'obrir, alhora, un debat sobre la feina que ens falta fer.

## UNA MICA D'HISTÒRIA

Els anys 60 ja comencen a ser històrics. El 29 de setembre de 1965 els 70 promotors (mestres i ciutadans) d'una nova institució que anomenarem «Rosa Sensat», com a homenatge a la gran pedagoga i directora de l'escola de Bosc, en feien presentació pública als locals de «Franciscàlia». I el 4 d'octubre, al voltant d'una taula de menjador, començava el primer curs d'activitats: 16 mestres-alumnes, que eren tota una profecia. La intenció inicial de «Rosa Sensat», producte d'una constatació indignant: l'escassa formació que rebien els mestres en el seu pas per la Normal, era de donar als mestres en exercici una formació post-Normal, que tingués en compte la teoria i la pràctica de la psicologia, de la pedagogia i de la sociologia, per tal de conèixer els nens, ser-ne mestres tot respectant-los, inserir-los en la realitat concreta d'un país. L'altre vessant del projecte inicial: reunir, aglutinar, fer equip amb els mestres que treballaven en aquest sentit; que les experiències de tots, en aquells anys difícils, trobessin un lloc de discussió, de difusió, que obtinguessin un recolzament ciutadà.

Aquesta visió programàtica tenia en compte, naturalment, la realitat que envoltava els fundadors: ultra els dèficits provocats a tot l'Estat espanyol per una lamentable política educativa, n'hi havia de propis de Barcelona i de tot Catalunya. Efectivament, la postguerra havia estat liquidacionista per a tot el moviment pedagògic que s'havia generat a Catalunya primer amb la Mancomunitat i després, més encara, amb la Generalitat. Que els noms de Rosa Sensat, d'Alexandre Galí, d'Artur Martorell hagin esdevingut senyera d'un afany de renovació pedagògica no és gens estrany. Com no ho és tampoc que els intents tímids dels anys 60 mirassin de fer el pont amb aquell status perdut. Al moment d'aparèixer «Rosa Sensat», existien, doncs, una sèrie d'escoles privades, iniciades per un sector de mestres i pares preocupats per l'ensenyament, que havien reintroduït una renovació pedagògica i topaven amb la dificultat d'uns mestres no prou preparats per a portar-la endavant. A més del treball a les escoles, existien grups d'estudi formats per mestres, que són els precursors de «Rosa Sensat». Des dels cursos de pedagogia del senyor Alexandre Galí (de 1959 a 1963), passant pels grups de mestres procedents de l'ACO o de Pax Christi

o el Centre d'Estudis Pedagògics emparats pel CICF, fins a les Sessions de Pedagogia, que duraren fins a l'any 1967, hi hagué tot un moviment que preparà l'aparició de «Rosa Sensat».

El 1969 apareix el Llibre Blanc de l'Educació, preludi de la Llei General d'Educació publicada l'any 1970. Malgrat les seves limitacions, l'autocrítica dels estaments oficials i la programació d'un sistema educatiu més liberal i democràtic obrien noves expectatives, dissipades, ai las!, massa aviat: les estructures i les institucions que havien de promoure la reforma eren les mateixes que havien promogut la degradació caòtica anterior. En qualsevol cas, hi havia aspectes tan centrals com l'ensenyament de la llengua als Països Catalans, les ciències socials, etc., que mai no serien enfocats de manera concreta pels estaments oficials.

L'altra data inicialment esperançadora va ser l'any 1971 amb la creació dels ICE i, més concretament, per l'orientació de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Si bé no semblava clar d'hipotecar-hi totes les perspectives de treball, sí que «Rosa Sensat» s'oferia a col·laborar amb les iniciatives noves que l'ICE propugnava.

Una incidència més gran ha tingut «Rosa Sensat» amb l'Escola de Formació de Professorat (Normal) de Sant Cugat. Mentre l'Escola de Sant Cugat fa seva la tasca de formar nous mestres (tasca en la qual «Rosa Sensat» també col·labora), la formació permanent dels mestres ja en exercici pertany més directament a «Rosa Sensat».

Hi ha dos punts programàtics, signe dels temps, que han enrobustit notablement la història de «Rosa Sensat»: «el català a l'escola» i els anhels democratitzadors dels mestres. Quant al català i el seu ensenyament a l'escola, l'atenció de «Rosa Sensat» institució catalana, ha estat constant, com ho demostraria una lectura de la llista d'activitats que més endavant exposarem. Aquesta dedicació li ha estat reconeguda fins al punt d'haver-se convertit en portantveu, de cara a l'opinió pública, de la problemàtica del català a l'escola o, més encara, de «l'escola catalana».

Pel que fa als anhels i aspiracions dels ensenyants, és evident que «Rosa Sensat» ha rebut les influències i no ha estat aliena a les tensions que les lluites dels ensenyants palesaven. Bé que mantenint una actitud de difícil neutralitat política, «Rosa Sensat» ha mirat de fer seves les reflexions socials i pedagògiques dels diversos moviments de mestres i ha ajudat a projectar-los cap al futur. N'és un exemple la declaració de la X Escola d'Estiu, *Per una Nova Escola Pública*.

## ACTIVITATS

¿Com s'ho ha fet, «Rosa Sensat», per a tirar endavant un programa tan ambiciós, tan complex i tan urgent alhora? Mitjançant l'organització de cursos, cursets, xerrades, seminaris, escoles d'estiu, estudis i investigacions, publicacions, assessoraments, suports a altres institucions, etc. «Rosa Sensat» és un eixam d'activitats paral·leles i convergents, que esclaten cada any en les Escoles d'Estiu. Per tal de col·laborar a aquest balanç de deu anys d'activitats, no ens quedarà cap més remei que fer una llista telegràfica, un índex d'activitats. Deixant clar que el mètode impedeix sovint la valoració de cada activitat, les qüestions que suscita la dinàmica que comporta i les insuficiències que li són pròpies.

### Cursos de tarda

Des del començament fins a l'any 1971: sis promocions, amb un total de 123 mestres, quinze hores setmanals al llarg del curs, després de l'activitat escolar diürna, camp d'aplicació i d'experiència alhora.

### Curs de nit

També durant tot l'any escolar, dues hores diàries, de quarts de vuit a quarts de deu, per als mestres que no poden deixar abans l'escola. A partir del curs 1966-67 i fins al curs 1969-70.

A partir de 1967-68, s'estructura una nova modalitat de cursets, que responen a una demanda més gran, a la necessitat d'ampliar la temàtica de l'escola d'estiu, a les escasses possibilitats econòmiques i de temps dels mestres... Amb un mínim de 12 alumnes i un màxim de 40, els cursets tracten sobre matemàtica, llengua, ciències naturals, ciències socials, expressió, nivells de llar, parvulari, primària i batxillerat elemental (ara, primera i segona etapa d'EGB). També hi ha cursets de coneixement del nen a totes les etapes, de català, d'antropologia, d'història de la pedagogia, de didàctica de la història, de política, de qüestions socials, etc.

El darrer curs (1974-75) es programaren més de setanta cursets durant l'any escolar, amb més d'un miler d'assistents. I a partir del 1973-74 caldria afegir els cursets intensius a Saïfores (El Vendrell) alguns caps de setmana i vacances.

Cada dia més, «Rosa Sensat» ha d'assessorar i participar en cursets que s'organitzen fora de Barcelona: Santa Coloma, Sabadell, Terrassa, Vilafranca, Vic, Granollers, Cornellà, Mataró, Reus, Alacant, Còrdova, Madrid i Lisboa.



## ESCOLES D'ESTIU

L'opinió del país s'ha posat d'acord, malgrat les divergències político-ideològiques, a l'hora d'assenyalar la X Escola d'Estiu com un dels esdeveniments polítics de l'any 1975. Tant per la capacitat de convocatòria, com per les conclusions finals, sense oblidar, en cap moment, els aspectes estrictament formatius de l'Escola. Ultra els mestres barcelonins, l'Escola del Bosc de Montjuïc acollia ensenyants de les comarques, les Illes, València, País Basc, Galícia, Madrid (i ens limitem a esmentar els que després han estat centres de noves escoles inspirades en l'Escola d'Estiu de Barcelona).

Les Escoles d'Estiu per a mestres fou un dels instruments de què es valgué el Consell de Pedagogia de la Mancomunitat i després de la Generalitat de Catalunya per impulsar la renovació pedagògica a Catalunya, a partir de la formació dels mestres. Tingué dues etapes, 1914-1923 i 1930-1935, partides pel lapse de temps de la Dictadura que les suprimí. Des del 1915 foren dirigides per Alexandre Galí.

Al moment de crear-se «Rosa Sensat» el 1965, ja es llançà la idea de reprendre les Escoles d'Estiu en una tercera etapa, molt diversa de les anteriors. Els contactes amb els mestres possiblement interessats en la seva reedició, fets al llarg del primer curs d'activitat de «Rosa Sensat», permeteren fer la convocatòria de la 1a. Escola d'Estiu el juliol de 1966. Des d'aquella primera realització se n'han portat a terme deu de manera ininterrompuda.

El temari, l'enfocament i l'organització de les Escoles d'Estiu ha anat variant des del 1966 fins al 1975 i ha evolucionat segons les necessitats dels mestres i d'acord amb la situació general de l'educació.

Tot i amb això, apareixen unes constants que podríem resumir així:

- Perfeccionament a dos nivells: professional (més i millors coneixements pedagògics) i humà (formació integral). A aquest perfeccionament és una tasca de suplència deguda a les deficiències de formació i una necessitat de posar-se al dia.
- Sensibilització dels mestres sobre les possibilitats de la seva acció educativa a partir d'una consciència col·lectiva dels problemes.
- Participació activa dels alumnes en el desenrotllament de molts cursos i en la promoció d'activitats diverses durant els dies de l'Escola d'Estiu.
- Lloc de contrast i de trasvàs d'experiències pedagògiques tan útils com els mateixos cursos.
- Lloc de trobada i de discussió de mestres diferents per la formació, edat, tipus d'escola, llengua, procedència social, etc.

#### **Característiques més importants de cada una de les Escoles d'Estiu**

- 1966** Primera Escola d'Estiu. 140 alumnes al Col·legi de les Filipenses. Galí, Martorell i altres fan la connexió amb l'Escola d'Estiu d'abans de la guerra. Comença l'aportació i intercanvi d'experiències i es treballa la globalització, l'habitució, l'expressió, l'aprenentatge de la lectura i el mètode Montessori.
- 1967** Als locals de Betània-Patmos. 560 assistents, entre els quals «andereños» del País Basc. Sigueix la línia de l'any anterior i comença la Matemàtica Nova. En Gabriel Ferrater trenca amb la gramàtica tradicional. Gran interès per l'Escola Activa i curs general sobre Educació Social.
- 1968** Als locals de Betània-Patmos. 1 250 assistents. És el primer model de gran organització. Al matí es fan cursos de didàctiques i a la tarda els monogràfics. Al migdia tothom participa en un Tema General sobre Escola i Societat.
- 1969** 1 630 assistents (entre ells gallecs) al col·legi dels Jesuïtes de Sarrià. Les classes es fan el matí, de vuit a dues. La tarda es reserva per als actes diversos. Hi ha una secció per a castellanoparlants. Un Teach In recull les onades del maig francès del 68 i la illusió de les professions liberals pel món escolar. La vitalitat i contestació es manifesten en una crítica interna i creen unes dificultats externes.
- 1970** Per obviar dificultats d'ordre extern es fa al mateix temps a cinc locals religiosos diferents. 1 150 assistents. A cada una de les etapes es fan cursos d'iniciació i d'aprofundiment. El Tema General ha estat molt preparat prèviament. Al final es fa una enquesta sobre les opinions professionals, polítiques, religioses i socials dels mestres.
- 1971** Als Jesuïtes i Escolapis de Sarrià. Hi assisteixen 1 200 alumnes. Es nota la desorientació causada per la Llei General d'Educació. Es fan cursos d'iniciació i d'aprofundiment; aquests darrers totalment amb treball en grup. Del Tema General cal destacar el treball sobre els mestres no titulats.
- 1972** Als locals de Betània-Patmos. Hi assisteixen 1 070 alumnes entre els quals un grup de Madrid. Es fa un conjunt de cursos de Pedagogia, Psicologia i Sociologia interrelacionats. Budelot i Establet fan un curs. Aranguren va fer una conferència.
- 1973** Als locals de Betània-Patmos. Entre els 1 230 assistents hi ha mestres andalusos i nombrosos bascos. En els cursos es nota la forta preparació feta durant l'any. Els actes diversos (culturals, artístics, recreatius) tenen molta im-



portància. En els cursos i conferències intervenen Fernàndez de Castro i X. Alonso Montero.

**1974** Per primera vegada l'Escola d'Estiu es fa a una escola pública: l'Escola de Bosc i Centre Fonoaudiològic de Montjuïc. El Col·legi de Llicenciats organitza conjuntament amb «Rosa Sensat» l'Escola d'Estiu per a llicenciats. Entre mestres i llicenciats s'arriba a 2100 alumnes. Hi ha participació en cursos i conferències, del Movimento di Cooperazione Educativa de Brescia. Pablo Berchenko en cursos i conferències parla de l'educació al Xile d'Allende. Al final es fa una Assemblea General de tots els mestres. Fou una escola vital en tots els ordres.

**1975** Es torna a fer amb el Col·legi de Llicenciats i als locals de l'Escola de Bosc i Fonoaudiològic als quals s'afegeix el de la Fundació Joan Miró. Vénen més de 300 mestres no catalans. En total, els alumnes arriben a 3200. Irène Lèzine, el MCE de Torino i alguns sudamericans hi fan de professors. Els actes diversos són molt rics i variats: cantants (Pi de la Serra i Isabel Parra, entre altres), es representa «La Setmana Tràgica» tres vegades, cinema independent, conferències, taules rodones, etc.

El fet més important, a part del gran nombre d'assistents, és el treball del Tema General que acaba amb la redacció del document «Per una Nova Escola Pública» refrendat per una Assemblea General de 1500 mestres.

	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
Assistents	140	560	1 250	1 630	1 150	1 200	1 070	1 230	1 750	2 850
N.º cursos	10	62	88	80	120	108	105	94	102	120

### SEMINARIS I GRUPS DE TREBALL

Una modalitat diferent: no basta l'exposició magistral, ni el grup orientat a trametre una experiència feta. S'imposa recollir noves dades, noves experiències, nous matisos, materials poc coneguts i reelaborar-los. Els seminaris, que caracteritzen el tipus d'investigació que «Rosa Sensat» pot oferir i de fet ofereix, duren al llarg de l'any, compten amb un nombre reduït de persones (un màxim de 12), sota el guiatge d'una persona experimentada. Entre els temes dels seminaris, destaquen els primers anys els de Matemàtica nova, més tard els de llengua i aprenentatge de la lectura i escriptura i darrerament els de Ciències Socials.

Quant als *grups de treball*, estan enfocats a temes de pràctica de classe i hi participen mestres en actiu, capaços d'experimentar en la seva tasca professional les descobertes fetes en equip.

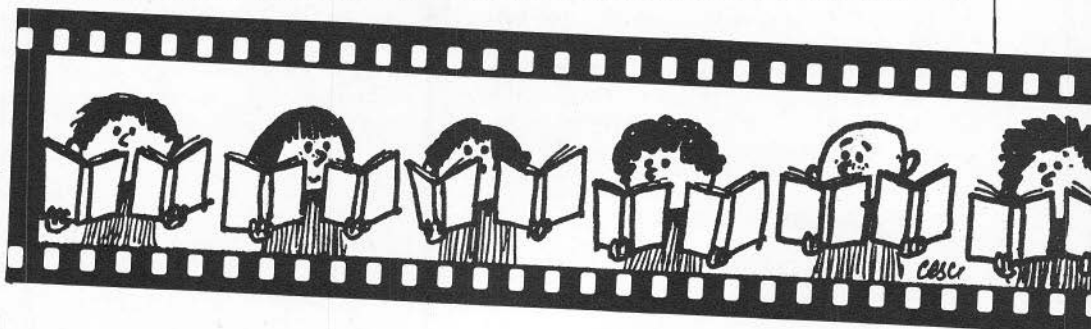
### INVESTIGACIONS I ESTUDIS

La dinàmica de la institució, la dinàmica dels mateixos seminaris, curssets i grups de treball feia imprescindible aprofundir en la base científica de la pedagogia i sociologia de l'educació. Només amb una investigació sistemàtica era possible connectar amb el mestratge de l'època de la Generalitat i alhora avançar en la instauració d'una pedagogia arrelada en la nova situació de Catalunya.



Una de les primeres investigacions encara oberta, versava sobre el *bilingüisme escolar* (1966). Les primeres conclusions de la investigació permeteren d'elevat al Ministeri d'Educació i Ciència, l'any 1968, un estat de la situació educativa a Catalunya respecte a la llengua i formular propostes desoïdes, sobre la futura legislació escolar.

L'estudi sobre «Els centres escolars adscrits a Coordinació escolar» és del curs 1969-70. Molts altres temes són o han estat objecte d'investigació: Programa de lec-



tura «lletra per lletra», actituds i opinions dels participants a l'escola d'estiu 1970 «Els mestres de Catalunya» (Premi Balmanya, publicat a Nova Terra), Tipologia d'escoles i de mestres de Catalunya, Les necessitats escolars a Barcelona, Els continguts ideològics dels manuals de lectura, Escola i societat, Programa d'història a 2a. etapa d'EGB, entre altres.

A més dels innombrables petits estudis, publicats o no, en forma de comunicació, de comentari a un fet o de ponència arxivada, que constitueixen la infraestructura i el suport de «Rosa Sensat».

## PUBLICACIONS

El criteri que presideix les publicacions de «Rosa Sensat» és clar: s'ha de donar a conèixer el treball fet, convé difondre els nous materials elaborats quan omplen un buit en la bibliografia del país o esdevenen eina de treball pràcticament insubstituïble. Aquest caràcter de les publicacions de «Rosa Sensat», textos de batalla i no de colleccionista bibliòfil, múltiples i encara poc estructurats, explica quina és la vida interna de la institució i la seva mateixa fidelitat funcional. Al final d'aquesta nota apareix, en lletra menuda, una bibliografia provisional de les publicacions de «Rosa Sensat». Aquí ens limitarem a explicar quines són les perspectives de «Perspectiva Escolar», quan tot just acaba d'aparèixer el n.º 5.

La prehistòria de la revista és el butlletí, que data de la tardor del 1968, com a exigència d'informació i de relació amb els mestres que a través dels cursos i de les Escoles d'Estiu volien mantenir un lligam amb «Rosa Sensat». Al principi contenia informació sobre cursos, seminaris i Escoles d'estiu, però aviat s'hi afegiren ressenyes de les activitats de grups de mestres comarcals i bibliografia. La publicació d'un número bibliogràfic dedicat al «Perfil psicològic del mestre», el fet d'incloure articles sobre qüestions pedagògiques generals, el feien ja una petita revista, cosa que va portar, per indicació del Ministeri d'Informació i Turisme però alhora per la mateixa dinàmica interna de «Rosa Sensat», a la creació de la revista «Perspectiva Escolar» a partir del desembre de 1974. L'objectiu de la publicació és de fer conèixer els resultats d'estudis científics, investigacions i experiències escolars, i oferir informació de tots els aspectes relacionats amb l'educació del nen i amb la professió dels ensenyants i educadors. Els quatre números anuals del 1975 (a part del n.º 0 de llançament) s'han convertit ja, per al 1976, en sis números anuals.

Tot aquest seguit de coses concorren a fer palesa una primera conclusió: «Rosa Sensat» compta en el seu camp, i els ensenyants compten amb «Rosa Sensat». D'on se'n deriven innumbrables petites i grans activitats quotidianes: relació amb molts grups de mestres i entitats educatives, culturals o cíviques, asseromanet a mestres, escoles, institucions públiques i privades, recollida i escampada d'informació pròpia del ram, conferències i col·loquis a tot arreu (dins i fora del Principat) i a tots els nivells, participació en actes unitaris (congressos, taules, rodones...), col·laboració a l'hora de redactar documents o d'empènyer iniciatives ciutadanes.

Cal esmentar, també, el servei de biblioteca, composta pels llibres que ha anat adquirint i per un fons antic procedent de la deixa d'Artur Martorell, Palmira Jacquet i Josep Parunella, entre altres.

### SUPORT A ALTRES INSTITUCIONS

La confluència dins de «Rosa Sensat» d'interessos, problemes, necessitats i iniciatives per part de mestres, escoles i ciutadans, ha fet possible, entre altres coses, que nasquessin una sèrie d'entitats i activitats autònomes. Seguint un ordre cronològic cal esmentar:

— El 1967 es manifesta l'interès de moltes escoles d'una línia pedagògica semblant (educació activa) per relacionar-se i ajudar-se mútuament. Així es creà *Coordinació Escolar* que ha arribat a reunir un centenar d'escoles amb uns interessos comuns. Encara que en la seva tasca Coordinació Escolar ha tingut autonomia, els mitjans econòmics i la dedicació d'algunes persones han corregut a càrrec de «Rosa Sensat» que ha servit també d'aglutinant i de punt de referència per a aquestes escoles.

— El 1968 Coordinació Escolar promou la creació de la *Cooperativa Abacus* com un servei a les escoles, pel que fa al material escolar, joguina pedagògica i llibres. A la pràctica, la Cooperativa ha estat impulsada i orientada per «Rosa Sensat».

— La creació de la *Fundació Artur Martorell* l'any 1969 és obra directa de «Rosa Sensat». Per tal d'establir un canal públic de recaptació de diners, absolutament necessària donat el dèficit creixent de les activitats de «Rosa Sensat», va sorgir la idea de fer una fundació benèfic-docent a la qual es donà el nom d'Artur Martorell. La col·laboració econòmica i de difusió que els ciutadans presten a la Fundació s'ha presentat sempre com una col·laboració a la tasca de «Rosa Sensat», beneficiària única de les aportacions que aquella obté. Efectivament, la vinculació de la Fundació amb «Rosa Sensat» es pot dir que és total.

— El 1970 «Rosa Sensat» proposa a Òmnium Cultural la creació d'un nucli de professors de català dedicats al treball de formació dels mestres i a la didàctica del català a les escoles. El grup s'anomenà *Assessoria de Didàctica del Català* i depengué directament d'O.C. quant al finançament i organització, però treballa als locals de «Rosa Sensat» en contacte amb mestres i d'acord amb la línia de «Rosa Sensat». El treball de l'A.D.C. fins al 1975 ha consistit en cursos de català, la prova d'aptitud, assessorament d'escoles i mestres, estudis i publicacions per al tractament del català a classe, etc. El curs 1975-76 l'ADC queda integrada plenament dins de «Rosa Sensat».

### PER UNA NOVA ESCOLA PÚBLICA

Hi hauria moltes altres qüestions que segurament convindria comentar. L'estudi al detall de l'economia de «Rosa Sensat», o la ressenya primmirada de les activitats, o les línies de força de la tasca educativa, o una nota sociològica sobre la procedència dels mestres que participen de les activitats de la Institució... farien més objectiva la nostra visió panoràmica de «Rosa Sensat». La qual cosa ens suggeriria potser un seguit de preguntes programàtiques. Però la manca d'espai ens impedeix d'esbrinar què hi ha darrera de tots aquests interrogants.

Per acabar, voldríem, tanmateix, recolzar un document de referència: document discutit i aprovat a la darrera Escola d'Estiu, que si bé en part és fruit de la mateixa experiència dels mestres aplegats al voltant de «Rosa Sensat», en projecta també les activitats futures. «Rosa Sensat» té ara un programa d'una abast notable: fer operatives, conjuntament amb els altres estaments de la societat, les conclusions del document de referència. Això, però, implica un salt quantitatiu de la Institució: un contacte més estret amb els diferents estaments d'ensenyants, una projecció pública més carregada de responsabilitats, una dedicació a la investigació molt més seriosa i professionalitzada, etc. Hi ha institucions benemèrites que moren d'inanició. N'hi ha, en canvi, que generen, sense parar, més i més dinàmica. La història dels deu primers anys de «Rosa Sensat» esdevé, així, la història d'una institució que tot just, malgrat tot, comença a créixer.

#### Publicacions de «Rosa Sensat»

Revista «Perspectiva Escolar».

*El bilingüisme escolar a Catalunya.* — Ed. Fund. Artur Martorell (cycl.).  
*Els mestres de Catalunya.* — Ed. Nova Terra.

Col·lecció Quaderns d'educació. — Ed. Nova Terra:

1. *Vers un medi educatiu.*
2. *Les mans dels nens.*
3. *Comunicació-educació.*
4. *Us i funció formativa de l'expressió plàstica.*
5. *L'observació dels nois a l'escola.*
6. *El grup-classe.*
7. *El mestre i el grup-classe.*
- 8-9. *Ensenyament gratuït?*
10. *Com equipar una guarderia infantil.*
11. *Les dificultats d'aprenentatge a l'escola.*
12. *Els mestres a les escoles estatals.*

Fitxes de lectura «Lletra per Lletra». — Ed. La Galera.

Llibre del mestre programa «Lletra per Lletra». — Ed. La Galera.

Quadres de fonologia catalana. — Ed. Bibliograf.

Cuadros de fonología castellana. — Ed. Bibliograf (en premsa).

Col·lecció de didàctica de la llengua. — Ed. Bibliograf.

Vocabulari bàsic infantil i d'adult.

Programació de llengua a 1a. etapa (en premsa).





Programació de llengua a EGB. — Ed. Casals:

Col. «El penell»: Foc, mainada, corriola, escletxa, eina, català-2, plec de papers, Lletres de motllo.

Col. «La lluna en un cove»: Calaix de sastre.

Col. «Material complementari»: Fitxes ortografia a 1a. etapa d'EGB.

Col. «Molí de vent»: El castell d'iràs i no tornaràs.

Col. «Estris»: Llenguatge.

Col. «Complements»: Pràctiques suplementàries de llengua. Textos per a 1a. etapa.

Col. «Estudis»: Una teoria sintàctica per a l'escola.

#### ASSISTENTS A LES ACTIVITATS DE «ROSA SENSAT»

Cursos durant l'any escolar . . . . .	4 650
Seminaris . . . . .	1 870
Escoles d'estiu . . . . .	13 565
<b>TOTAL . . . . .</b>	<b>20 085</b>

#### ASSISTENTS A ACTIVITATS AMB PARTICIPACIÓ IMPORTANT DE «ROSA SENSAT»

Escoles d'Estiu de Girona, Granollers, Lleida, Mallorca, Manresa, Menorca, Reus, Sabadell, Tarragona i Vic . . . . .	3 150
Cursos a diverses poblacions catalanes . . . . .	3 250
<b>TOTAL . . . . .</b>	<b>6 360</b>

#### ASSISTENTS A ACTIVITATS FORA DE CATALUNYA AMB PARTICIPACIÓ IMPORTANT DE «ROSA SENSAT»

Escoles d'Estiu de Galícia, Madrid i País Basc . . . . .	2 050
Curssets a diverses poblacions . . . . .	1 620
<b>TOTAL . . . . .</b>	<b>3 670</b>

Dintre del total d'educador de Catalunya, els qui han passat per «Rosa Sensat» representen:

20-25 % dels mestres d'EGB.

40-45 % dels educadors de Guarderies i Parvularis.



## Butlletí de subscripció

Nom .....

Cognoms .....

Adreça ..... tel. ....

Població ..... DP. .... Prov. ....

Se subscriu a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR pel 1976 a partir del número 5. Aquesta subscripció comprèn del número 5 al 10 inclusivament (6 números) Preu de la subscripció, 400 pessetes.

Farà l'abonament de l'import:

- per gir postal o telegràfic
  - per taló nominal (a «Rosa Sensat» o PERSPECTIVA ESCOLAR)
  - per domiciliació bancària (ompliu el full adjunt i envieu-nos-el)
  - contra reembossament quan rebreu la primera tramesa (cal que el carter us trobi a casa i pagar el recàrrec pel servei de correus)
- } S'ha d'enviar juntament amb la subscripció



## Butlletí de domiciliació bancària

Nom i cognoms .....

Sr. Director de .....

Agència .....

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta n.º ..... atenguin el rebut que, anyalment, els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva subscripció a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR.

Atentament,

TARJETA POSTAL



## Perspectiva escolar

«Rosa Sensat»  
Còrsega 271, pral.  
**BARCELONA-8**



Joguines de fusta  
especialment  
dissenyades  
per a  
jardins  
d'infància  
i parvularis

És una nova promoció de

## **LAIA ARTESANIA I COOPERATIVA ABACUS**

per als seus socis

Podeu fer les vostres comandes a: COOPERATIVA ABACUS,  
c/. París, 204, pral. Barcelona-8.

Construïdes  
a casa nostra  
en  
col·laboració  
amb  
dissenyadors  
danesos





# plastidecor

Una nova manera de dibuixar!  
amb més avantatges...

— Rica gamma de colors

— Mans sempre netes



— No és tòxic

— S'esborra fàcilment amb goma;  
s'hi fa punta com en un llapis corrent.

PLASTIDECOR no es trenca. Els colors, lluminosos, poden barrejar-se i se n'obtenen magnífiques combinacions.

Baignol & Farjon · distribuït per Flamagàs, S. A.

**Voldria rebre una mostra gratuïta de PLASTIDECOR**

Nom \_\_\_\_\_

Cod.legi \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

Localitat \_\_\_\_\_ Província \_\_\_\_\_

FLAMAGÀS S.A. Sales i Ferrer, 7. Barcelona-13

