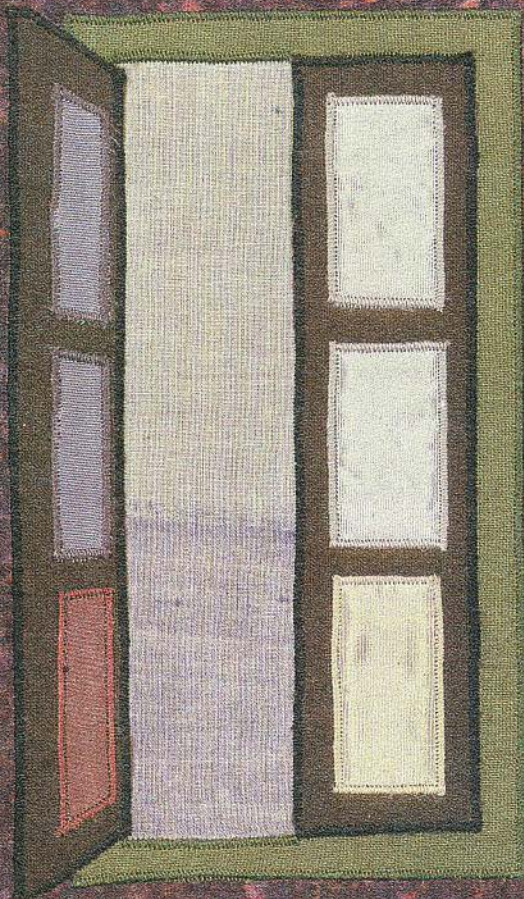


PERSPECTIVA ESCOLAR 95

Publicació de «Rosa Sensat»

Maig 1985



ESCOLA PÚBLICA 1985
MATERIALS PER A UN DEBAT

INDEX

<i>Escola Pública. Document 1985</i>	1
ESCOLA PÚBLICA 1985. MATERIALS PER AL DEBAT	
1. <i>Escola i societat el 1985</i> , per Jaume Botey Vallès	2
2. <i>Projecte educatiu i educació fins als 16 anys en la nova escola pública</i> , per Jaume Funes	9
3. <i>Normalització del sistema educatiu català</i> , per Teresa Serra	12
4. <i>Reflexions entorn del pluralisme ideològic a l'escola pública</i> , per Josep M. Masjuan i Codina	15
5. <i>A l'entorn de la formació inicial dels mestres</i> , pel grup de treball «Implicacions entre la Teoria i la Pràctica»	19
6. <i>Administració i institucions educatives</i> , per José Ant. López i Carme Turró	25
ESCOLA Didàctica	
<i>Alguns jocs i el seu aprofitament a l'escola</i> , per Montserrat Bigas, Anna Camps i Marta Milian	31
<i>L'astronomia a l'escola</i> , per Robert Estalella	39
De 0 a 6 anys	
<i>La caixa dels recursos. Experiència a tercer de pre-escolar a l'escola FRAUSSA</i> , per Marta Umbert	47
Sortides	
<i>Les clavegueres. Recursos per al coneixement de la ciutat</i> , per Carles Saura	51
Fitxes àudio-visuals	
<i>Els mercats de Catalunya</i> , pel Seminari d'Àudio-visuals de Rosa Sensat	55
ACTUALITAT Informacions i comentaris	
<i>Seminaris de competències voluntàries dels Ajuntaments en matèria d'ensenyament</i> , per Pere Fortuny	59
<i>La integració del CEPEPC a l'escola pública, entre la urgència i la defensa de la qualitat d'ensenyament</i> , pel Col·lectiu	63
Textos legals	66
Bibliografia	
<i>Pedra de Tartera, una excellent novel·la</i> , per Jaume Cela	68
<i>En busca del juego perdido</i> , per Luisa Fernández	69
Per als nois i noies	
<i>Bip, bip</i>	70

Coberta: Reproducció de «Telat», de Mariona Sanahuja.



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvia, Jordi Maduell, Marta Mata, Lurdes Molina, Josep M. Utgés

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lourdes Reyes

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluç, 10-14, B-5

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

Fotògraf: Josep Gri

Composició: Fernández, Borrell, 168

Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11

Realització tècnica: KETRES, Tel. 253 36 00

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISBN: 0210-2331

Subscripció anual: 2.700 ptes. — P.V.P. 300 ptes.

046/300
VII-85

5/10

1

ESCOLA PÚBLICA DOCUMENT 1985

Aquest mes de juliol s'escau una doble commemoració: els vint anys de l'Escola d'Estiu de Barcelona i el desè aniversari de la Declaració «Per una nova escola pública».

Fa vint anys, l'Escola d'Estiu, en plena dictadura, es duia a terme d'una manera formalment «clandestina». Fa deu anys, a les darreries del franquisme, els mestres s'atrevien ja a posar la vista en una nova escola pública, de qualitat i democràtica.

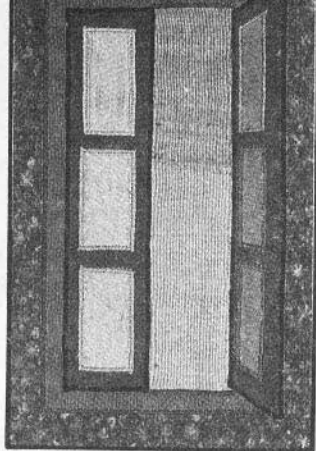
El document de fa deu anys va ser el fruit d'anys de reflexió sobre l'escola en general i, en concret, del treball durant el curs de representants de diverses organitzacions de mestres, sindicats, pares, preocupats per la qualitat de l'ensenyament per a tothom. Configurava un model d'escola pública tal com el concebíem aleshores i que ha servit de punt de referència en molts aspectes diversos d'aquests deu últims anys d'història del món de l'educació.

El 1985, en un marc polític radicalment diferent, en democràcia i autonomia, si bé l'escola pública ha atès pocs dels pressupòsits i objectius del document del 75, ha adquirit una dinàmica que es tradueix en realitzacions de qualitat palpables i esperançadores. Alhora que la declaració del 1975, a desgrat de tots els canvis soferts per la societat del nostre país, té encara vigència, tot i que les circumstàncies actuals exigeixen i permeten adaptacions, matisos, aprofundiments i, fins i tot, alternatives en determinats aspectes.

Per això, enguany, tot reconeixent el valor històric i el grau de vigència innegable que encara té, celebrem el desè aniversari de la Declaració «Per una nova escola pública» debatent un nou document que intenti aquesta actualització i aquests aprofundiments. Durant aquest curs, quatre grups de mestres han elaborat, en el marc de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, un projecte de document d'escola pública, el qual ha estat discutit i aprovat a l'Assemblea de l'Associació (26 de juny). És el document que, encartat per motius de temps, adjuntem en aquest número. El mateix document serà presentat a l'Escola d'Estiu i es recolliran les esmenes que s'hi proposin. Finalment, a començament del curs que ve constituirà l'eix d'un debat més ampli amb moviments de mestres, sindicats, associacions de pares i altres col·lectius, debat que es clourà en el marc de la campanya «Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat».

El conjunt d'articles que oferim en aquest monogràfic, que gira entorn del document, han estat escrits per ponents o persones que han treballat durant el curs en alguns dels quatre grups esmentats. No constitueixen una presentació directa del document ni tampoc una anàlisi exhaustiva d'aquests deu anys, sinó més aviat un marc de reflexió, previ o paral·lel, als temes principals recollits en ell i que preocupen a l'escola. La seva lectura, doncs, ha de ser complementària de la del document.

L'escola pública de qualitat, per la qual molts mestres lluiten des de fa deu anys i més, que ha entrat ja en una dinàmica decidida per part dels mestres, amb acompliments ja certs d'aquesta qualitat i amb voluntat de continuar aquest esforç col·lectiu i de reivindicació per vèncer dèficits i mancances que encara pateix, se'ns mostra, *com a través d'una finestra mig oberta*, entre la limitada realitat actual i un horitzó futur molt més extens.



ESCOLA I SOCIETAT EL 1985

Marc per a definir la funció del Mestre i un nou Model d'Escola Pública

per **Jaume Botey Vallès**

Aquest escrit ha servit de base per a la discussió a l'Escola de Mestres de Sant Cugat de la Universitat Autònoma sobre la funció social de l'Escola —prèvia a l'elaboració d'una nova proposta de programació per a la carrera de magisteri—, i a l'Associació de Mestres Rosa Sensat de cara a una nova Declaració sobre l'Escola Pública en ocasió del X aniversari de la de 1875. Ambdues discussions s'han dut a terme durant aquest curs 1984-1985.

D'altra banda, ha de considerar-se també com a continuació del meu petit article al núm. 92 de Perspectiva Escolar «L'Escola en un nou concepte de cultura». En els dos casos ha estat l'Associació de Mestres Rosa Sensat qui ha considerat que la seva publicació podia tenir un cert interès.

Les coordenades teòriques i polítiques que ens serviren de referència per definir el projecte d'Escola Pública al 1975 han canviat. Cal discutir novament cap a quin model de societat caminem, que ens permeti dissenyar un nou model escolar.

I. Antecedents

a) Històricament, la reivindicació de la importància de la funció escolar és patrimoni dels sectors populars o dels grups que els representen. Es mouen per raons ètiques de justícia o pel convenciment

polític que una major i millor escolarització facilitarà la promoció personal i propiciarà la transformació de la societat en una societat més igualitària.

b) D'altra banda, l'eufòria econòmica de després de la segona guerra mundial i la complexitat de la nova tècnica exigien del món obrer una major qualificació professional. Els interessos del capital han coincidit durant molt de temps —malgrat la diferència d'objectius— amb els interessos populars respecte d'una major i millor escolarització. En part, això es dona a Espanya amb la Llei General d'Educació de 1970.

c) El vocabulari i el mètode marxista d'anàlisi de la societat ha estat una referència teòrica —explícita per a uns o implícita per a la majoria— per analitzar i criticar la funció escolar. Els conceptes de classe social, modes de producció, valor d'ús i valor de canvi, pes alienant de la ideologia, etc., han estat el substrate d'afirmacions sobre l'Escola com a «instrument de reproducció de les relacions socials de producció», «reserva de mà d'obra», «perpetuadora de l'aparell ideològic», «dissociadora del coneixement intel·lectual i del coneixement manual», etcètera.

d) El procés de democratització que es vivia a Espanya des de feia temps i al qual el 74 donen ja suport fortes organitzacions, encara que clandestines, utilitza també com a moneda corrent els grans conceptes-base de les democràcies del XIX: participació, laïcitat, cultura, etc. Respecte al problema escolar, a més, i es-

pecialment aquí a Catalunya, hi ha una contínua referència als períodes de democràcia i, sobretot, a la II República pel que aportà d'innovador en aquest camp.

Donada la situació d'aquell moment: clandestinitat, manca d'una xarxa escolar suficient, estat embrionari de l'organització dels moviments populars, etc., la definició de la X Escola d'Estiu fou, per necessitat, un programa de mínims i al més unitari possible. Els adjectius utilitzats per definir l'Escola Pública —gratuïta, catalana, laica, pluralista, igualitària— al meu entendre es refereixen més al «marc» que al contingut. Per a ell es reserven els adjectius genèrics de «activa», «de qualitat», etc. El moment feia necessari aquest tipus de programes de mínims, i era possible la coordinació entre les diferents institucions que els promovien.

La situació d'expansió econòmica mundial ha canviat. I això incideix de manera definitiva en el futur model de societat i, per tant, d'Escola. En aquest mateix període ha canviat també, a Espanya, el model d'Estat i, per tant, la situació política i administrativa de Catalunya.

II. Canvis profunds

Les necessitats productives del sistema capitalista dissocien saber i treball. Els coneixements impartits per l'escola han tingut un valor d'ús (el goig de saber per si mateix, l'enriquiment de la personalitat) i un valor de canvi (títols o graus acadèmics per trobar feina). No eren excloents. De manera majoritària l'escola segurament que ha anat donant uns coneixements instrumentals bàsics (les 4 regles, nocions de geografia o història), i un vernís cultural carregat d'ideologia. A poc a poc, però, ha anat perdent el seu valor d'ús separant-se dels interessos dels alumnes, s'ha anat intel·lectualitzant i s'ha acceptat comunament la seva funció selectiva i competitiva. En el pas de món rural a món industrial, p. ex., l'immigrant que no tingué escola es manté en el mateix estatut social que tingué en el seu lloc d'origen. Creu, però, que els estudis permetran millorar l'estatus dels seus fills: l'escola en serà l'instrument junt amb l'esforç d'un bon mestre i de l'alumne. Els continguts podran no servir

per gran cosa o no interessar però el document que acredita el seu domini és l'aval per progressar.

Aconseguida l'escolarització total en els països occidentals i amb un grau acceptable de qualitat, l'esquerra constata finalment que la democratització de l'ensenyament formal no ha minvat les diferències socials. Aquest fet, constatat ja a l'època de l'expansió econòmica, és ara encara més notori per dues causes:

1. Crisi industrial i atur

La crisi ha dissociat encara més la relació entre grau acadèmic i possibilitats de trobar feina, entre saber i treball. Els continguts, que havien ja perdut el seu valor d'ús per a un ampli sector social, perden també el seu valor de canvi. Això degrada el sistema escolar i és, sens dubte, una de les causes del fracàs, de l'absentisme i de la problemàtica de la joventut.

No es creen llocs de treball ni es preveu a curt termini que pugui haver-hi treball per a tothom, almenys en el mode de producció que fins ara hem tingut com a immutable: 8 hores, contracte laboral indefinit, regulació per conveni, seguretat social, etc. Es parla de la crisi de l'Estat «providència» que garantia el futur i els riscos individuals de la vida dels ciutadans, en el sentit que la contribució d'un escàs contingent de treballadors no serà suficient per cobrir les necessitats de tothom. Podria dir-se, en canvi, que l'únic sector que creix és el terciari amb un nou tipus de serveis socials i culturals fins ara inexistents aquí però presents ja a societats més avançades i amb més temps d'oci, i un nou tipus de petites «empreses» autogestionades, d'existència intermitent i d'economia no declarada. Fins fa poc, l'eix fonamental de la vida de l'home i el senyal de la seva integració social ha estat el treball. La població ha considerat que si la funció de l'escola era preparar per a la vida «adulta», el seu eix fonamental era també donar aquell vernís cultural i preparar per al treball. Si l'eix fonamental canvia, ¿haurà de canviar l'enfocament general de l'educació?

No és en va preguntar-se si es tracta només d'una etapa transitòria i superable o si són modificacions estructurals del model econòmic i social vigent fins ara; si l'excedent de personal produït per la nova tecnologia tornarà a trobar feina en una nova etapa d'expansió; si és una crisi cí-

4 clíca més del capitalisme o és un canvi. La funció de les escoles seria diferent en una o altra situació.

Més que complir el paper de «compensadora de desigualtats» que es proposava per a l'Escola en el document de 1975, el sistema escolar s'ha vist a remolc d'una societat que les augmenta. A nivell social i escolar aquesta transformació està significativament que mentre en un extrem de l'escala social un sector té capacitat per adaptar-hi l'escola i preparar els seus alumnes, a l'altre extrem es donen amplis sectors que comencen a viure de manera endèmica en l'atur i en unes primàries formes de subsistència, enfront dels quals el mestre no sap com respondre. De fet, l'escola no havia estat mai com ara el ressò del fet social, perquè els marginats d'abans ja no hi assistien. A partir d'aquesta constatació comencen a tenir una importància que abans no tenien alguns serveis escolars com ara menjador, educació manual, tallers, etc., i la organització general de l'escola. El mestre constata que es donen diferents nivells de rendiment acadèmic condicionats als diferents nivells socials i aptituds.

Potser convindria facilitar ja teòricament i organitzativament des de l'Escola aquesta nova relació saber-treball oferint nous continguts com ara gestió d'empresa, comptabilitat, formació legal per constituir-se en cooperativa, etc. La pregunta seria vàlida igualment per a la Universitat!

2. *L'evolució tecnològica rapidíssima dels últims 10 anys*

Fins fa poc el conjunt escolar i tota la nostra cultura utilitzava el mateix llenguatge. Els nivells acadèmics, i en definitiva socials, depenien del domini més o menys correcte d'uns coneixements adquirits amb el mateix codi. L'avenç tècnic ha introduït un nou llenguatge que provoca un salt qualitatiu en la comunicació i, per tant, en el domini i control social. Els instruments necessaris per fer possible aquest nou llenguatge es caracteritzen, a més, pel seu encariment selectiu i perquè la producció i divulgació d'aquells és encara reservada a països altament tecnificats. Som depenents culturalment i econòmicament de tecnologies estrangeres.

Encara és prematur per preveure el nou tipus de societat que genera la robotització i la informàtica. El mestre, però, so-

bretot el que treballa en ambients populars amb alumnes que difícilment assolixen els coneixements i domini del llenguatge actual, haurà de preguntar-se l'ús que n'haurà de fer a l'escola. Si, previsiblement, les escoles d'alumnes d'un nivell social elevat aprendran i dominaran aquest llenguatge; si, previsiblement també, fins i tot cada cop més els fills de les classes dirigents s'encaminaran a l'estranger per perfeccionar i dominar la nova semàntica, ¿és lícit de privar-ne els fills dels sectors deprimits?

Es cert que en els últims anys el sistema escolar ha experimentat —malgrat importantíssims dèficits— millores quantitatives i qualitatives; que l'ensenyament s'ha democratitzat; que, si més no, es proclama que l'escola ha de superar la seva antiga funció exclusivament intel·lectualitzadora tant en els continguts com en el marc social en què es desenvolupa. El problema, però, no rau principalment en l'escola sinó en la societat i en les greus dificultats per dissenyar un nou model de societat. La dinàmica dels trusts econòmics i la tecnologia han passat al davant, i molt, de les possibles alternatives de democratització de l'ensenyament que per mòbils de justícia i exigències ètiques havia plantejat l'esquerra. I avui les esquerres, desorientades davant del canvi social, tecnològic i polític, de la internacionalització del capital i de la cultura, amb un important avenç ideològic i polític de la dreta conservadora i amb uns instruments d'anàlisi fonamentats sobre el tipus de contradiccions socials de l'època de la industrialització i la socialdemocràcia de finals del XIX i gairebé vigents fins ara tenen dificultat per entreveure o dissenyar el futur. Les víctimes d'aquesta situació en som tots, però sobretot el jovent. Fins fa poc el món adult tenia un projecte de societat relativament abastable, uns instruments d'anàlisi coneguts i uns mecanismes de reacció experimentats. El món jove s'hi sumava en funció de la quota de responsabilitat col·lectiva que com a jove entreveia que li pertocava. Ara «passa».

Han canviat, doncs, o estan canviant les relacions econòmiques i consegüentment està canviant la vida cultural (relació personal amb el procés productiu, experimentació i defensa de nous valors socials, dels costums, etc.).



Cartell de Josep Obiols, adoptat com a reivindicació de l'escola pública.

6 III. Altres canvis. Escola catalana i arrelament al medi

Altres factors propis de l'Escola a Catalunya, de caire més directament polític, han distorsionat en els últims anys, com a conseqüència del procés democràtic, la realització de l'Escola Pública desitjada per la X Escola d'Estiu. Allà parlàvem, per exemple, d'escola catalana i participativa.

1. Escola catalana

El 1974 creïem que amb la recuperació de les institucions catalanes, la llengua, llibertats, etc., el tema nacional entraria en vies de solució i que l'Escola Pública seria un instrument eficaç de catalanització i integració de les capes populars. Crec que no ha estat així.

Cal dir prèviament que a la general actitud positiva respecte de Catalunya que manifestaren els immigrants en venir, els autòctons respongueren també, en línies generals, amb una gran capacitat d'acceptació: ho demostraren els baixos nivells de conflictivitat que es produïren entre les dues comunitats, els freqüents instruments de col·laboració que s'establiren, i el poc ressò que trobaren tant entre immigrants com entre catalans les desagradables provocacions lerrouxistes. Les respostes que s'havien de donar eren delicades perquè les provocacions introduïen elements distorsionadors a la sedimentació d'un col·lectiu ferit que havia de convertir-se en comunitat nacional. A aquest clima de serenitat no fou aliena la reflexió que des de feia anys s'havia dut a terme entre catalans, promoguda i impulsada en els seus inicis pels que posteriorment apareixerien com a dirigents de les grans formacions polítiques.

El panorama ha canviat en poc temps. Malgrat la crisi social, la població sobrevinguda ha fet seva la carta de naturalesa de catalanitat. La dificultat ara radica a omplir de contingut cultura i polític aquest concepte d'identitat nacional, saber quins són els trets específics de Catalunya als quals de manera genèrica ens referíem en el document de la X Escola d'Estiu. També en aquest tema podríem dir que l'increment dels aparents radicalismes nacionalistes d'una banda posats de manifest al carrer últimament arran d'algunes de les conteses electorals i altres fets en què s'ha fomentat el sentiment de la «Catalunya agredida», i l'increment també de les ma-

nifestacions d'actituds nostàlgiques del passat, fonamentades sobretot entre la població immigrada (*feries de abril, rociós, processons, etc.*), són les dues cares d'una mateixa moneda: la dificultat de dissenyar un projecte nacional que vertebrï la totalitat de la població catalana.

Des dels qui afirmen que la consciència nacional és una «alienació» semblant a la religiosa provocada, com aquesta, per la dreta i que, també com aquesta, cal superar i eliminar, fins a les postures de la dreta autoerigida en l'únic i autèntic exponent de catalanitat, el panorama és confús i difícil. ¿En quin model de Catalunya cal potenciar des de l'escola la integració de l'immigrant?

Cada una d'aquestes actituds té el seu reflex en l'escola i els mestres: des dels que tenen dificultat per a catalanitzar enmig d'un claustre hostil, fins aquells per als quals ensenyar en català fins ara era, fonamentalment, un servei a la integració de les classes populars a una societat catalana igualitària, però que ara es troben davant dels seus usuaris complint senzillament un projecte nacional de la dreta, en el qual aquestes classes populars, per més que aprenguin el català hi tindran un paper molt reduït.

D'altra banda, Catalunya ja no pot oferir a la població immigrada el que hi vingué a buscar: seguretat i treball. Malgrat els recels fomentats, la manca de serveis públics i fins i tot d'escola o les difícils condicions en què visqué l'onada migratòria dels 50 als 70, la possibilitat de trobar feina era una esperança i garantia de resoldre aquí els problemes que no havia pogut resoldre al seu lloc d'origen. L'actitud enfront de Catalunya era positiva. Ara, amb unes millors condicions de vida, amb uns millors serveis i possiblement amb Escola Catalana, la inseguretat laboral s'ha transformat en un sentit de fatalisme o en la pèrdua del valor que Catalunya tenia als seus ulls.

El conflicte és, doncs, entre ètnia i classe, entre consciència nacional i consciència de classe, i el que cal saber és si la integració de classes condiciona la integració socio-cultural dels immigrants a Catalunya o, al revés, què voldrà dir a la pràctica la voluntat de tenir presents, en el procés de refer Catalunya, tant la consciència de classe com les ètnies i cultures diferenciades actualment existents a Catalunya.

Finalment, cal constatar que malgrat que durant aquests últims anys i la vivesa amb què han estat assumits per la majoria d'escoles importants elements de tradició catalana, aquestes tenen greus dificultats per fer front al procés de desnacionalització cultural (mitjans de comunicació, modes de vida), com a conseqüència de l'internacionalisme polític, econòmic, tecnològic o militar.

2. Escola arrelada al medi

Per principi, una de les raons de ser de la democràcia és la participació del ciutadà, el respecte de l'administració a les peculiaritats de cada grup o individu administrat. En general podria dir-se que, si més no a nivell legislatiu, s'ha avançat en aquest sentit. Per definició del mateix procés pedagògic, educador o d'aprenentatge, l'Escola serà sempre, àdhuc en el millor sentit de la paraula, un lloc de crisi, de confrontació, de diàleg. Els condicionants externs a la pròpia escola faran que aquesta confrontació sigui més o menys crispada. Per això l'escola pateix com cap altra institució els efectes de la transició a la democràcia, a la participació, de la correcta o no correcta vertebració social. Posaré alguns exemples.

a) Democràcia municipal i participació dels Ajuntaments a les escoles

Des de les primeres eleccions municipals, la majoria d'ajuntaments, reflectint el seu desig d'incidir en la formació dels futurs ciutadans, han iniciat programes d'actuació pedagògica oferint a les escoles noves àrees de coneixements o d'actuacions. El mateix ha passat des d'altres administracions i organismes privats que bombardegen l'escola i el mestre amb productes interessants cada un d'ells, però sense una discussió prèvia per conjuminar actuacions, etapes educatives i objectius i en la majoria dels casos, havent estat decidits sense la participació activa dels principals agents educatius de la vida escolar de cada dia, els mestres. Situacions així es donen més freqüentment a l'Escola Pública que a l'Escola Privada. El mestre de l'escola pública té poques defenses respecte d'aquestes intrusions: la forma d'accés al professorat és la causa de la fragilitat dels claustres que amb dificultats assoleixen un treball d'equip i les Direccions no poden frenar o coordinar les iniciatives disperses que li arriben des dels

diferents òrgans de l'administració o organismes privats. Tot i considerant la importància d'aquest esforç i la importància dels nous continguts, ha d'evitar-se que l'escola es converteixi en un petit mercat. I és necessària l'existència d'un organisme coordinador que protegeixi el mestre, que filtri les ofertes i en què cada escola pugui elaborar el seu programa pedagògic.

b) Participació i pares d'alumnes

Malgrat el seu reconeixement institucionalitzat en els òrgans de direcció, la major part d'APA de l'Escola Pública continuen sent per als centres, si no una molèstia, sí aquells convidats de pedra que, com a màxim, poden arribar a dur a terme feines subsidiàries: reparacions o activitats extraescolars, generalment de qualitat pedagògica dubtosa. (La relació entre un Centre Privat i la respectiva APA dependrà molt, segurament, de la tipologia del centre).

D'altra banda són associacions de pares de vida precària o gairebé nulla: en els últims 10 anys la societat catalana ha caminat cap a una desmobilització generalitzada, cap a la desfeta de l'embrionària vertebració social que aleshores existia, possiblement com a conseqüència de la consolidació de la democràcia formal al país. Si l'Escola ha de ser un centre de vida cultural, un centre de vertebració social, etc., ¿quin paper hi ha de tenir el mestre?, ¿quines han de ser les seves actituds i la seva formació?

c) Realitats socials diferenciades

Quan en la declaració de la X Escola d'Estiu es parlava d'«escola única» no es pretenia imposar un únic model, un únic programa o uns recursos iguals per a totes les escoles, sinó que es parlava de l'existència d'una única xarxa escolar que respectés per un igual tots els sectors de la societat catalana. Res no hi ha de més injust que un tractament homogeni a realitats socials heterogènies. I l'Escola, avui per avui, no és un instrument d'homogeneïtzació de la realitat social catalana que tendeixi a oferir la igualtat d'oportunitats. S'ha mantingut l'estatu quo: no s'ha superat la dualitat món rural - món urbà, en tant que la imposició del món urbà sobre el rural impedeix desenvolupar les diversitats culturals d'aquell. No s'ha superat la dualitat urbana entre centre i perifèria de les grans ciutats, principalment a la perifèria de Barcelona.

8 Són aquestes perifèries les que, pel fet d'estar més greument afectades per la crisi, poden anar-se convertint en les zones normals de la ubicació de la marginalitat social i de la segregació, com a conseqüència final de la manera com es varen formar aquests barris o ciutats. En definitiva, es corre el perill de consolidar allò de les «Catalunyes incomunicades» a partir de la divisió cultural de la societat catalana, no per la voluntat individual o col·lectiva de l'immigrat, sinó, repeteixo, pel lloc que cada grup ocupa a l'escala social i que a grans trets correspon amb el seu lloc de residència. Pot acabar consolidant-se una cultura catalana de zones rurals i urbanes benestants, i una altra cultura de tradició i expressió no catalanes a la perifèria de les concentracions industrials en un context degradat.

A mi, que fa anys visc i treballo en un context d'aquest estil em sorprèn la lleugeresa amb que és tractat aquest tema, no només per les esferes del poder centralitzat a Barcelona, sinó per la majoria de la societat catalana que no en té un contacte directe. He constatat mil vegades que l'òptica amb què s'analitza no és la mateixa si es mira des de dintre o des de fora. I ho ha constatat també mil vegades el mestre que accedeix a un lloc de treball d'aquestes zones i es pren seriosament la seva feina. No solament les seves preocupacions pedagògiques que tenen ressò davant l'uniformisme de l'administració, sinó que el llenguatge que parla és diferent. Constata que viu en un altre món del de l'administració. Si vol anar més enllà de la transmissió teòrica del contingut d'uns programes sobre el coneixement de l'entorn, no té mitjans pedagògics, organitzatius, econòmics o administratius. No és només el caprici del funcionari o el desig de la proximitat al seu domicili la causa de tanta mobilitat d'aquests claustres!

En lloc d'aquesta proposta que l'Escola sigui un instrument de reequilibri de desigualtats, en els últims anys a Catalunya s'han anat prenent altres opcions: d'una banda, una multiplicitat d'iniciatives —escoles d'acció especial, equips multiprofessionals, oficines gestores, centres de recursos, etc.— que semblen més pedaços juxtaposats fruit cada un d'ells de diferents pressions o d'iniciatives individuals que demà poden desaparèixer, que la resposta a la voluntat de la creació d'un model d'Escola prèviament discutit i definit que

tendeixi a la igualtat d'oportunitats; i d'altra banda, recentment, afavorir el sector privat ja privilegiat (CEDIP).

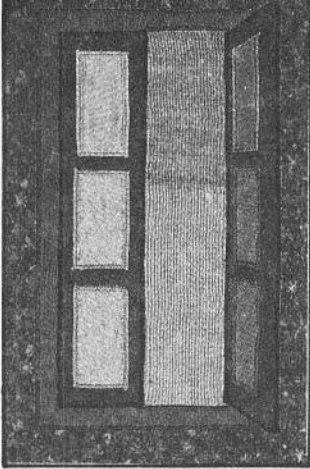
d) *Escola i temps lliure*

Donada la importància quantitativa cada vegada més gran del temps d'oci en el jove i també en l'adult i donada també la resistència que ofereix la immensa maquinària del sistema escolar per ser reformada, sorgeixen cada vegada amb més força institucions de temps lliure, clubs d'esplai o casals de joves. Molts d'ells com a autèntiques escoles: funcionament diari, mètode Freinet, programes pedagògics anuals entorn de centres d'interès, tallers i avaluacions, amb mestres titulats i personal professionalitzat. Molts d'ells depenen econòmicament i administrativament de l'ajuntament respectiu i de la mateixa àrea de què depenen les escoles. La mateixa Conselleria de Cultura de la Generalitat ha organitzat «escoles de monitors de temps lliure», amb programes reglats de tres anys de duració i les titulacions adequades. No són, doncs, una senzilla transformació dels antics agrupaments escoltes.

¿Té alguna cosa a dir-hi al respecte l'Escola de Mestres? ¿Des d'un punt de vista pedagògic i de model d'escola oberta quina relació haurien de tenir aquests centres amb la institució escolar corresponent? ¿seran aquestes les «escoles del futur», en les quals serà possible aplicar tot el que hem dit fins ara sense la inèrcia o el ròssec de la legislació i programes acadèmics?

Jo estic convençut que els problemes plantejats a aquest últim apartat, «Escola arrelada al medi», no podran resoldre's sense un nou model territorial de Catalunya, la futura Llei d'ordenació del territori, concebuda de manera que permeti compensar desigualtats, més que no pas per mantenir equilibris electorals. I posteriorment, en l'àmbit de l'ensenyament, dintre de cada comarca, la creació de petites unitats geogràfiques (Districte Escolar), amb el suficient poder de govern pedagògic que permeti la coordinació de les diferents iniciatives educatives que es donin en el Districte i permeti alhora actuacions diferenciades entre uns i altres en funció de les diferents necessitats, tal com quedava esquemàticament explicat a l'article citat de l'última «Perspectiva Escolar».

Però...



PROJECTE EDUCATIU I EDUCACIÓ FINS ALS 16 ANYS EN LA NOVA ESCOLA PÚBLICA

9

per Jaume Funes

El temps tampoc no passa en va per a les institucions. Tampoc no hi ha passat per a la institució escolar. Deu anys després del primer document sobre la Nova Escola Pública la societat catalana és senzillament diferent. Després d'una dècada l'escola pública continua sense resoldre alguns dels seus problemes greus, mentre se'n plantegen de nous o veu sotmesos a revisió alguns d'aquells pels quals treballava.

Durant el segon trimestre d'aquest curs un grup de membres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat s'ha reunit per discutir l'actualització d'aquells apartats del Document de l'escola pública que feien referència als continguts i organització de l'escola. Una part dels debats han quedat reflectits en la proposta de document que s'enclou en aquest mateix número. D'altres, inevitablement, es quedaran en els apunts i actes de la reunió.

Com a síntesi, inevitablement curta, resumirem les quatre grans qüestions en què es va emmarcar la proposta de nou document.

1. Propòsits, finalitats i objectius del projecte educatiu

No és possible l'existència d'una nova escola pública si cada una d'elles no compta amb un projecte educatiu que dinamitzi i estructuri no només el seu funcionament quotidià sinó també la seva organització.

No hi ha projecte viable si aquest no parteix, no s'assenta en el principi que l'objectiu fonamental és aconseguir l'estructuració, l'organització de la persona de l'alumne. Un alumne, que és diferent i, doncs, cal partir de la seva diversitat. Una

persona que, a més, passa per etapes i estadis diversos durant la seva escolarització i que, per tant, ha de ser objecte d'un seguiment continuat i evolutiu.

Probablement el primer repte que la societat de la dècada que ve plantejarà a l'escola és com s'integra en un conjunt d'àrees d'influència sobre els nens i per què educa, per què els ajuda a construir-se, a ser persones.

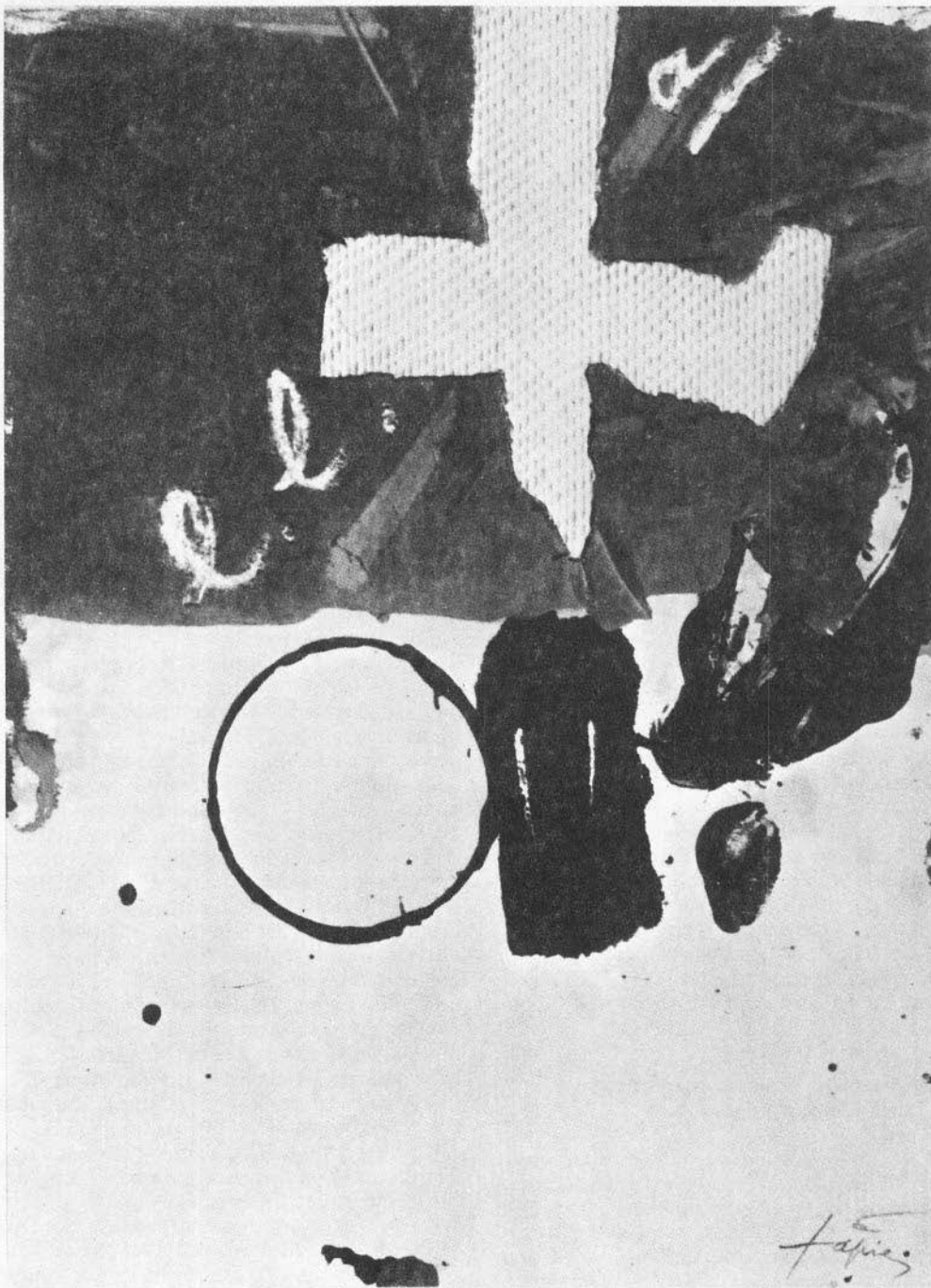
L'alumne que avui va a l'escola està sotmès a un allau d'informacions i estimulacions; descobreix continuadament petits mons nous, noves realitats. El repte per a l'escola és aconseguir que el seu projecte educatiu tingui com a finalitat real organitzar, integrar i estimular l'assimilació crítica d'aquest bombardeig estimulator.

Quan la societat viu immersa en un món de canvis respecte al paper del treball, del temps lliure, de l'atur, de l'oci, de la cultura, etc., l'escola difícilment es pot escapar d'aquest plantejament. Educar no pot significar, avui, exactament el mateix que fa deu anys. En tot cas, com a mínim, educar adquireix un sentit quasi per ell mateix sense haver d'estar en relació amb la producció i el treball. Eduquem per tal que s'arribi a ser persona, ciutadà, en una societat complexa.

L'escola intenta, així, que l'alumne adquireixi no només continguts sobre la realitat sinó procediments d'acció i actituds vàlides. Facilitar el desplegament de les diferents personalitats suposa crear un context de valors democràtics i no la repetició d'un model estandarditzat d'individu.

2. Organització de l'escola

L'axioma principal ha de ser el de l'autonomia de l'escola pública per a la seva



Coberta del programa de l'Escola d'Estiu de 1975, en la qual es va aprovar la declaració «Per una nova escola pública».

organització i gestió, des de l'economia fins als recursos pedagògics. Aquesta autonomia de gestió implica un debat ampli per tal d'assegurar els elements principals del projecte educatiu.

Així doncs, ha de respondre a l'interrogant de com organitzar una escola que serveixi als nens; és a dir, ha de resoldre aspectes com la facilitació de les relacions afectives o la renovació i la incorporació de noves àrees de coneixement. Organitzar i gestionar l'escola suposa organitzar l'aprenentatge segons el projecte educatiu (estructuració dels cursos, sistema d'avaluació mútua, tècniques que cal emprar, organització de l'equip, etc.).

Al costat de l'eterna reivindicació de l'estabilitat d'un professorat que ha de formar equip educatiu, es planteja el debat dels nivells de la renovació, que també s'ha de produir. L'escola pública no pot ser l'apèndix d'un ministeri de funcions estables, absolutament inamovibles.

Bo i acceptant que les formes de gestió poden ser i han de ser múltiples, cal assegurar que hi haurà un equilibri correcte entre autoritat i responsabilitat, participació i eficàcia.

3. Un projecte educatiu obert

L'autonomia no ha de significar manca de control. Al contrari, el mateix projecte de gestió ha de contemplar els sistemes adequats de control i d'anàlisi de la seva eficàcia. El projecte educatiu ha de ser susceptible de millora continuada per la participació dels implicats, des de l'alumne fins a la comunitat.

En aquest sentit, el repte dels propers anys serà com aconseguir no només una escola lligada estretament al medi, una escola que ha reforçat els seus lligams amb la comunitat, sinó com es produeix el control social d'una escola que ha d'estar immersa en aquesta comunitat.

El projecte educatiu no pot ser sinó obert, flexible, modificable, capaç d'afavorir les diferències i d'incorporar els profunds canvis externs que s'aniran produint. Canvis que han de ser detectats per l'escola i per la comunitat en què s'inseix.

Probablement, els anys vinents, el projecte educatiu més adequat per a una escola serà el que sàpigui plantejar-se més

correctament els mecanismes de renovació i actualització.

4. Educació fins als setze anys

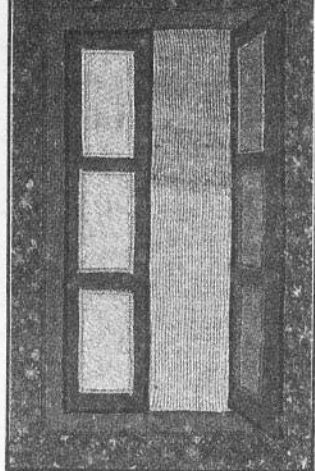
En els deu anys transcorreguts l'organització de l'educació bàsica s'ha plantejat canvis substancials. Avui es donen condicions socials perquè ens plantejem quina ha de ser la incidència educativa de l'escola durant tot el període evolutiu humà especialment sensible a la incidència de l'educació (almenys entre els 0 i els 16 anys).

En els primers anys potser el principi bàsic serà l'acceptació de la pluriformitat, el disseny de múltiples formes d'incorporar-se els individus a l'educació no-familiar. Cal entendre que qualsevol nen ha de tenir el dret, des dels primers mesos, de rebre una educació estimulante més gran de la que rep en la família, complementària de la que rep a casa. L'articulació d'aquesta etapa educativa ha de ser flexible i s'ha de potenciar d'una manera especial en les comunitats amb unes necessitats socials alhora que s'ha de considerar com a etapa educativa bàsica.

No s'hauria de plantejar la dicotomia entre escolarització i educació, ja que, des de la primera infància fins a la joventut, no es tracta de res més que d'educar. L'organització de l'escola en cicles hauria de sofrir una implantació definitiva en el pròxim anys, per poder passar a un nivell més alt de flexibilitat en l'organització escolar i superar definitivament el concepte de curs i de grup estable i uniforme.

Els anys vinents vindran marcats per una transformació profunda de l'últim tram de l'escolarització. Caldrà continuar posant l'èmfasi en el caràcter de l'educació bàsica que ha de tenir l'escolarització fins als setze anys. Pel damunt de la imposició elitista de sectors de batxillerat s'haurà de dissenyar un cicle coherent des dels dotze anys que acabi sense titulacions excloents.

Finalment, l'escola ha de tenir present que a Catalunya estem entrant en el període de l'«adolescència forçosa». Entre 1985 i 1995 viuran en la nostra societat un gran nombre de pre-adolescents i adolescents que reclamaran una resposta educativa diversa. La incògnita, superant particularismes de les reformes, és quina escola podem oferir-los de forma que tingui algun sentit en la seva vida.



NORMALITZACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

per Teresa Serra

Dos aspectes fonamentals del Projecte Educatiu de la Nova Escola Pública Catalana són: la llengua i els continguts, especialment de ciències socials.

Es normal que tot sistema educatiu funcioni en la llengua pròpia del país i hi adequi els seus programes. No empren, doncs, la paraula «catalanització» sinó «normalització». D'una banda, cal normalitzar el sistema educatiu i aconseguir que a Catalunya el català sigui la llengua de relació i aprenentatge dominant a l'escola.

D'altra banda, l'escola ha d'estar arrelada a la realitat de Catalunya i, per tant, ha de transmetre uns continguts que ajudin a formar persones que se sentin ciutadans del país on viuen.

El punt de partida adequat per reflexionar és el tractament que es fa de la llengua a l'escola en la Llei de Normalització Lingüística.

«Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics.»

Però si fem una anàlisi del comportament lingüístic de la societat catalana, veurem que la llengua catalana i la llengua castellana no estan en igualtat de condicions. Per tant, caldrà un tractament específic per a cada una d'elles.

Diferents realitats sociolingüístiques

Per aconseguir l'objectiu que marca l'article 14.4 de la Llei de Normalització Lingüística, cal partir de les diferents realitats del nostre país:

a) Zones de majoria catalanoparlant.
b) Zones on el tant per cent de catalanoparlants i no-catalanoparlants és equilibrada.

c) Zones de majoria no-catalanoparlant.
El Projecte Educatiu de cada centre haurà d'estructurar-se de forma diferent segons la zona on estigui localitzada l'escola.

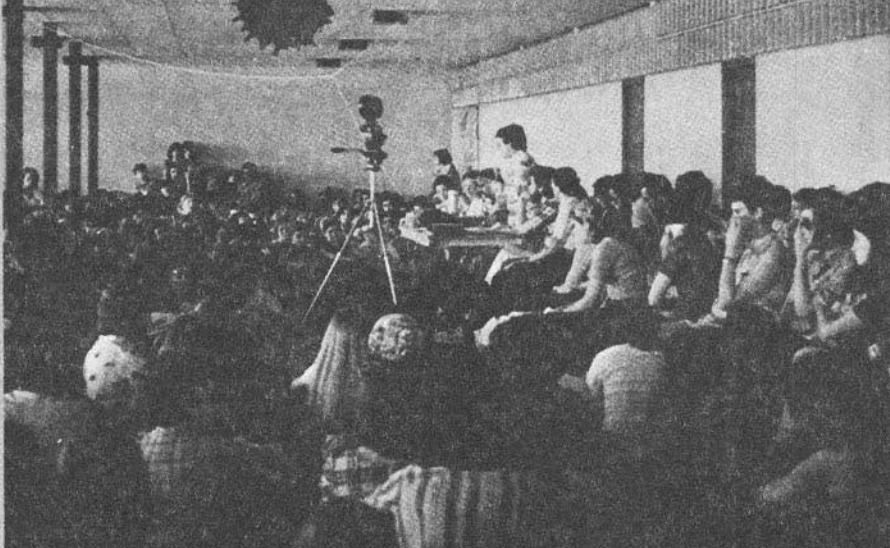
Lògicament on trobem més dificultats per aconseguir que el català sigui la llengua vehicular a l'escola és en les zones c).

En les zones b) el nen no-catalanoparlant té un cert coneixement del català degut al medi en què es mou. L'escola ha de tenir en compte quina és la llengua habitual del nen, però el procés d'integració de la nova llengua serà bastant ràpid.

Analitzant les experiències existents a casa nostra, creiem que en els llocs on el català és una llengua poc usual dins de la societat, la manera més rendible d'aconseguir que un nen tingui repertoris verbals múltiples (que domini el català i el castellà en acabar l'EGB) és donar-li, des del primer moment en què fa el contacte amb l'escola, un marc adequat que li possibiliti l'adquisició del català.

Estudis lingüístics demostren que: repertoris verbals apresos en segon terme, si es donen les condicions idònies, poden arribar a convertir-se en repertoris verbals

PERSPECTIVA ESCOLAR



Per una
nova
escola
pública

X Escola d'Estiu
de Barcelona

Octubre 1975 n.º 4



Coberta del núm. 4 de «Perspectiva Escolar» (octubre de 1975), en la qual es va publicar la declaració sobre l'escola pública, acompanyada per 10 articles que recullen els elements principals dels acords i de les discussions dels grups de treball.

14 dominants per a aquella persona. L'aprenentatge de la nova llengua ha de fer-se de forma activa i engrescadora, per aconseguir que el català sigui una llengua estimada per tots els infants.

Però això sí, cal que hi hagi les condicions adequades abans d'iniciar el procés en el centre. Si no existeix una preparació i les condicions adequades, és difícil prendre una decisió.

Cal que els mestres busquin el procés a seguir més idoni per tirar endavant el Projecte Educatiu del seu centre. Aquest procés ha de descansar sempre sobre bases científiques i mai no han de primar les condicions personals dels ensenyants.

Continguts

El Projecte Educatiu d'un centre ha de donar a conèixer el medi on està immersa l'escola. Cal fer conèixer als infants la realitat lingüística, cultural, geogràfica que configura el país on viuen, perquè un dels objectius de l'escola és aconseguir que els nostres infants se sentin plenament arrellats al lloc on viuen.

D'altra banda, hem de tenir present que Catalunya és una comunitat dinàmica que té realitats molt diverses i que la interrelació de totes elles configura el nostre Projecte Nacional.

L'escola ha de tenir present que el procés de «normalització» ha de descansar sobre un treball d'explicació i conscienciació dels pares i mai d'enfrontament.

Tot aquest treball de «normalització» no és tasca exclusiva de l'escola. La societat, en general, ha de tenir una actitud dinàmica, que faciliti l'adquisició i l'ús de la llengua catalana. Cal que les institucions relacionades amb el tema facin seva tota aquesta problemàtica i hi dediquin els esforços necessaris.

Però, molt especialment és competència de l'Administració crear les condicions de personal i atorgar les dotacions necessàries a les escoles per garantir el dret dels nens a tenir una escola adequada a les seves necessitats.

Condicions per aconseguir la normalització

Davant de les diferents situacions sociolingüístiques de Catalunya, cal que l'Administració educativa distribueixi els mit-

jans segons les necessitats reals.

En un país en contacte de llengües, el cost de l'ensenyament és diferent del d'una comunitat on tots els ciutadans s'expressen en una sola llengua.

Així considerem que:

L'Administració ha de dotar a l'escola dels mitjans humans adequats:

a) Formar i incentivar el personal docent perquè domini les dues llengües.

b) El mòdul/aula i la ratio ha d'estar en relació a la composició lingüística dels nens de la zona.

c) Iniciació de l'etapa escolar almenys als tres anys.

d) Formar el personal no-docent en el domini i coneixement del català.

L'estabilitat dels equips de mestres és bàsica per dur a terme el Projecte Educatiu.

És imprescindible la dotació als centres de materials adequats que facilitin un bon aprenentatge de la llengua.

Condicció bàsica en aquest procés és: «normalitzar» l'organització de l'Administració Educativa. La normalització del sistema educatiu a Catalunya és tasca dels Gabinetes d'Ordenació Educativa i no d'un servei paral·lel.

La formació dels mestres és un pilar fonamental sobre el qual descansa tot aquest procés. El veiem en els dos períodes:

a) A les escoles de Formació de mestres:

— Cal fer-hi un treball que possibiliti el domini del català i del castellà en acabar els estudis de Magisteri.

— La didàctica de la llengua, cal que respongui a la realitat específica de Catalunya.

— L'estudi de la realitat cultural de Catalunya s'ha de fer a fons.

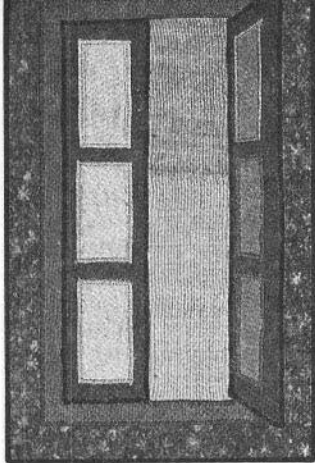
b) Per als mestres en exercici cal:

— Una formació que possibiliti el coneixement del català com a llengua de comunicació i d'expressió.

— Donar elements als mestres que els ajudin a trobar la metodologia més adequada a la realitat lingüística dels seus alumnes.

— Posar a l'abast dels mestres el coneixement de la realitat cultural i del medi en el qual treballen.

Finalment els organismes competents han de fer un seguiment del procés de normalització, analitzar i baremar els resultats i anar millorant les condicions.



REFLEXIONS ENTORN DEL PLURALISME IDEOLÒGIC A L'ESCOLA PÚBLICA

15

per Josep M. Masjuan i Codina

Deu anys després del document de l'escola d'estiu de 1975 pot ser interessant fer una reflexió sobre un dels temes que més polèmica va aixecar en aquell moment: la qüestió de la ideologia a l'escola pública.*

1. El Document «Per una nova escola pública»

Val la pena recordar breument aquella campanya orquestrada entorn del document, el qual, segons els seus detractors, potenciarà una escola única, uniformada i ideològicament tendenciosa.

Totes aquestes acusacions eren ben lluny de la ment dels impulsors del document i dels mestres que van treballar directament en la formulació d'aquests temes. El context de l'època estava fortament marcat per la previsible i esperada transició democràtica i la intenció era justament aplegar el màxim possible de consens entorn d'un document que tenia aspiracions de ser l'inspirador de la política de la Generalitat un cop recuperades les institucions democràtiques. Era, això sí, un document favorable a l'escola

pública, però, almenys en la formulació de 1975, respectuós amb les altres escoles, i partidari de mantenir a l'escola pública un consens al voltant dels valors d'una societat democràtica, tot deixant en mans de la individualitat de l'ensenyant el tractament i l'enfocament concret dels temes conflictius, d'acord amb la seva consciència.

Al mateix temps, era un document que formulava aquests temes a partir d'una anàlisi històrico-sociològica del funcionament de les ideologies a l'escola i de la falsetat i de la inconveniència pedagògica del pretès neutralisme dels ensenyants a l'hora de tractar temes socialment compromesos o conflictius. No se m'esborra de la memòria, potser pel desgraciat final que va tenir, la discussió amb la malaguanyada Roser Cabré sobre la inclusió o no del terme «laïcitat» en el document de 1976. No es creia convenient introduir aquest mot per les connotacions, que tenia el seu ús històric, de neutralisme i falta de compromís per part dels mestres i semblava millor parlar de pluralisme ideològic com a forma més compromesa i més realista sociològicament d'interpretar i traduir en praxi educativa els valors de solidaritat, respecte a l'altre, tolerància, etc. Repeteixo novament que aquesta traducció pràctica es deixava fonamentalment en mans del mestre individual; aquesta era, almenys, la formulació del cos més doctrinal del document.

* Tot i assumir personalment tota la responsabilitat de l'article he d'esmentar que el tema ha estat treballat per un grup de mestres de Rosa Sensat, per preparar el document sobre l'Escola Pública de 1985.

16 Cal dir, però, per no falsejar la veritat, que almenys en el document de 1976 hi havia un seguit de formulacions sobre la pedagogia considerada adequada per a l'escola pública on ja es prenien posicions globals i collectives i que algunes de les formulacions expressades representaven una determinada manera de pensar no necessàriament compartida per tots els ciutadans; vull dir que era una lectura concreta dels valors democràtics abans esmentats i, com a tal, una lectura ideològica.

2. Alguns canvis des de 1975

Ni que sigui de forma esquemàtica vull apuntar tres canvis importants que han succeït de 1975 ençà, els quals condicionen, al meu parer, una reformulació d'aquest tema.

a) El Projecte del Manifest per Una nova Escola Pública no és el model de la Generalitat. La Dreta, El Centre i l'Església Oficial s'han decantat definitivament cap a un projecte diferent.

b) Ha estat promulgada la LODE —tot i estar pendent del Tribunal Constitucional— que dóna una resposta concreta a aquesta temàtica. Anant més endarrera del document del 75 torna a referir-se al neutralisme ideològic com una del les característiques de l'escola pública.

c) La penetració dels moviments de renovació pedagògica dintre de l'escola pública malgrat que encara siguin experiències lamentablement minoritàries, ha fet que es parli insistentment de Projecte Pedagògic assumit pel collectiu de mestres i també de pares i alumnes de l'Escola.

3. La tossuda realitat que ens fa reflexionar

Sembla que hi ha un acord molt generalitzat que l'Escola Pública, per oferir una qualitat educativa, ha de tenir un Projecte Pedagògic, que sigui ni més ni menys que la concreció, en aquell context humà concret de mestres, alumnes i pares, dels objectius més generals atribuïts socialment a l'escola. No he d'explicar aquí què és un Projecte pedagògic perquè els lectors ho saben millor que jo i a més és tractat en altres parts d'a-

questa mateixa revista. El que sí vull fer notar, des de la meua perspectiva professional, és que qualsevol projecte pedagògic ha de prendre un conjunt d'opcions respecte a l'educació que per força tenen implicacions ideològiques. El tractament que faci del binomi Llibertat-Ordre, la manera com canalitzi les relacions nenes, la importància que doni als continguts educatius, el tipus d'hàbits que emfatitzi i un llarg etcètera, tot són qüestions que representen preses de posició davant de fenòmens socials més o menys controvertits. En definitiva la cosa que distingirà radicalment aquest Projecte Pedagògic de l'Ideari dels centres privats serà que en el primer cas vindrà decidit pels promotors del centre mentre que en el segon haurà de decidir-se democràticament, a més de tenir en compte un seguit de garanties sobre el pluralisme més explícites que en l'altre cas.

Hi ha autors, mestres i pedagogs, que pensen que la funció de l'escola s'ha de limitar a la instrucció i que es tasca d'altres institucions vetllar aquests aspectes educatius més compromesos. Jo personalment no ho penso pas així. Avui per avui, amb la quantitat d'estímuls que rep el nen, la motivació dels quals no més és el lucre, estímuls de violència irracional, de tractament humiliant de la dona, per anomenar els que més sovint subministra la Televisió, de corporativisme humà, de misèria i fracàs social, producte d'un context d'atur i marginació, per posar un altre exemple, sembla que l'escola no pot abdicar com a collectiu de donar una resposta educativa que tingui en compte tota la personalitat de l'infant. Mal que li pesi o li costi no pot evitar el compromís a l'entorn d'uns valors.

La mateixa LODE manifesta prou contradicció en el seu redactat com perquè en puguem fer una interpretació flexible que resolgui aquesta problemàtica.

En l'article 18.1 ens diu el que ja hem citat abans sobre la necessitat que els centres públics respectin la neutralitat ideològica i les diferents opcions religioses i morals però a l'article segon ens anomena els fins de l'educació entre els quals cita:

«a) El Ple desenrotllament de la personalitat de l'alumne.

...

11^a escola d'estiu

barcelona 5/17 juliol 1976



CESV



Coberta del programa de l'11 Escola d'Estiu, en què es va discutir el document de 1976, el qual introduí algunes modificacions al del 1975.

g) La Formació per la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.»

Sembla plenament raonable que un col·lectiu de mestres a la llum del principi a) i de les aportacions de la biologia i la psicologia formulin un projecte pedagògic pel que fa a la coeducació, a l'educació de la sexualitat, a la consideració dels rols dels diferents sexes, que sigui una opció compromesa, basada en la ciència actual però que no pugui ser assumida per tots els ciutadans, alguns dels quals poden estar coaccionats per determinades formulacions religioses. La importància educativa del tema és prou palesa perquè els mestres no en puguin abdicar.

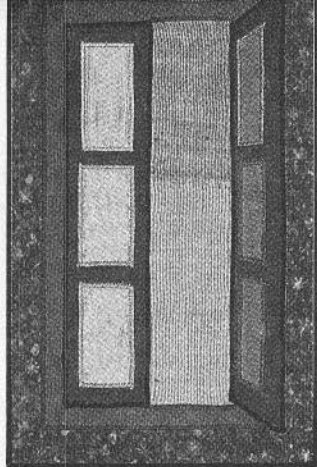
Igualment, qui podrà evitar, o més ben dit, per què no serà del tot positiu que un determinat col·lectiu escolar interpreti el principi b) d'una forma tal que el porti a dissentir, davant dels estudiants, de possibles opcions de govern o més enllà d'això a prendre posicions pacifistes o fins i tot antimilitaristes.

En un altre ordre de coses el ple desenvolupament de la personalitat dels alumnes en un medi social concret pot suposar per part d'un col·lectiu escolar

que considerin que els programes oficials d'ensenyament són absolutament contraproduents i hagin d'optar per fórmules i continguts diferents allunyats de les formulacions oficials, la qual cosa també és una conseqüència de la seva ideologia en relació al present i futur d'aquells nois concrets.

Penso que a la llum de la LODE i dels fets, no hi ha més remei que interpretar aquest «neutralisme ideològic» com la exclusió dintre de l'escola pública de l'adoctrinament estrictament partidista o d'una determinada confessió religiosa. Qualsevol altra lectura a nivell individual pot conduir a una defensa encoberta de l'ordre establert que de neutral no en té res. A nivell col·lectiu, no plantejar-se aquests temes pot voler dir malmetre substancialment les possibilitats educatives de l'escola pública.

Evidentment que cal pensar en un seguit de garanties per respectar la consciència de l'infant i la dels mestres que no hi estiguin d'acord; però aquests seria ja un altra tema. El primer que cal és veure si el problema de fons està ben enfocat.



A L'ENTORN DE LA FORMACIÓ INICIAL DELS MESTRES

19

pel Grup de treball «Implicacions entre la teoria i la pràctica» *

Aquest text sorgeix arran de les sessions que sobre el tema de la formació dels mestres s'han realitzat durant aquest curs en el grup de treball «Implicacions entre la teoria i la pràctica pedagògiques», dut a terme conjuntament per l'Associació de Mestres Rosa Sensat i el Departament de Pedagogia Sistemàtica de la Universitat de Barcelona.

Les següents consideracions tenen com a objecte alguns dels aspectes importants implicats en la formació inicial dels mestres que exerceixen la seva tasca educativa fins a l'ensenyament secundari. Concretament, ens referirem a tres qüestions. En primer lloc, es volen concretar les dimensions bàsiques que configuren el perfil professional del mestre. Sembla necessari, previ a tractar sobre la seva formació, tenir la imatge de quin ha de ser el mestre que cal formar. En segon lloc, es fa una proposta entorn de les àrees d'especialització i els nivells educatius als quals pot orientar-se la futura tasca del mestre. I, en tercer lloc, s'apunten algunes consideracions sobre l'organització institucional i *curricular* dels estudis de magisteri.

Cal assenyalar que les reflexions que se segueixen no són un treball sistemàtic i acabat sobre aquestes temàtiques, sinó només unes notes, més o menys disperses i parcials, d'algunes de les discussions que tingueren lloc a l'esmentat seminari. Tanmateix, un escrit d'aquestes característiques no pot recollir la riquesa i els matisos

de les opinions personals manifestades en el decurs de les sessions de discussió. En qualsevol cas, s'ofereixen com un material més que s'incorpori al debat actual sobre la reforma dels estudis de magisteri.

1. Notes sobre el perfil del mestre

Entenem que el perfil del mestre que cal formar, comprèn les tres dimensions bàsiques següents:

a) *L'aspecte dels continguts*

El mestre ha de posseir una sòlida formació científica respecte als continguts de les matèries que li correspongui ensenyar. Això és fonamental no solament per la raó òbvia que cal saber d'allò que s'ensenya, sinó sobretot perquè una bona formació científica crea una actitud vers el coneixement d'obertura intel·lectual, de rigor i de racionalitat, que és bàsica en la tasca de l'ensenyant. A més a més, aquesta sòlida formació científica inicial és el que permetrà al mestre la seva actualització respecte a l'evolució científica.

L'exigència de formació científica d'alt nivell comporta la seva plena inserció universitària. És a dir, caldria realitzar-la a les mateixes facultats on s'ensenyen i es conreen les diferents disciplines.

En qualsevol cas, la modalitat dels *curricula* i l'exigència quant al grau d'aprofundiment i d'amplitud, dependrà de l'àrea i del nivell d'ensenyança als quals estigui orientat el mestre en formació.

b) *L'aspecte professional*

Per a l'exercici de la seva tasca, el mestre no solament ha de dominar els con-

* Grup format per Miguel Angel Aguares, Carlota Bujons, Jordi Maduell, Miquel Martínez, Josep M. Puig, Francesc Raventós, Cristina Sanz, Jaume Trilla.

20 tinguts de l'ensenyança, sinó que, ja que la seva professionalitat específica rau en l'acció formativa i en la transmissió d'aquells continguts, li cal també una capacitat professional de tipus pedagògic.

Aquesta formació pedagògica ha de comprendre:

— coneixements sobre el subjecte de l'educació, individualment i grupalment considerat (psicologia evolutiva, psicologia de grups, teoria de l'aprenentatge...);

— el domini de mètodes, tècniques, ús de materials i instruments per a l'ensenyança (didàctiques general i especials, tecnologia educativa...);

— coneixements sobre aspectes organitzatius de la institució escolar (organització de centres educatius, legislació escolar...);

— coneixement de metodologies d'observació i de recerca aplicable al treball de l'aula, i de les tècniques de medició i avaluació adients;

— coneixements sobre el context històric i social de la institució escolar (sociologia de l'educació, història de les institucions educatives...);

— l'aprofundiment i reflexió sobre qüestions teòriques relatives al procés educatiu com finalitats, valors, implicacions ideològiques i filosòfiques, etc. (filosofia i teoria de l'educació).

En relació als diferents aspectes esmentats, una efectiva capacitat professional no pot aconseguir-se si no és combinant de forma complementària i molt interrelacionada una formació pràctica i una formació teòrica. La formació pràctica ha d'ocupar una part molt important en la qualificació professional inicial del mestre i s'ha de realitzar, convenientment planificada i orientada, en les mateixes situacions escolars.

c) *L'aspecte personal*

A més dels aspectes de continguts i tècnico-professionals, l'exercici del magisteri comporta una dimensió personal que convé no oblidar. Aquesta dimensió fa referència a qüestions tals com la maduresa i l'estabilitat emocional, l'aptitud per a les relacions humanes positives, aspectes vocacionals, etc. Certament, tot això és molt més difícil d'especificar i de potenciar i de valorar objectivament. Això no obstant, caldria que uns bons serveis d'orientació prenguessin cura d'aquesta dimensió i que, fins i tot, els plans d'estudi, d'una mane-

ra o d'una altra, atenguessin aquest vessant personal de la formació.

Sobre les àrees d'especialització i nivells educatius

El perfil professional del mestre que la escola necessita ha de referir-se necessàriament a les tres dimensions bàsiques de tot professional de l'educació, conformades per una sèrie de característiques i maneres de fer personals, coneixements i destreses pedagògiques i coneixements dels continguts objecte de la seva acció instructiva tal i com ja hem indicat anteriorment. És per això que, en analitzar les possibles especialitats i perfils professionals del mestre, diferenciem dos criteris de classificació dels seus curricula. El primer criteri fa referència als nivells educatius i el segon, a les àrees d'especialització en funció de les metodologies, tècniques i continguts lligades a la seva acció catalitzadora de l'aprenentatge amb els seus alumnes.

D'altra banda, som conscients de la inadequació de l'actual sistema educatiu bàsic fins al catorze anys o vuitè d'EGB, en relació a les necessitats psico-sòcio-pedagògiques dels infants i adolescents. Creiem més adient que l'educació bàsica arribés fins als setze anys o desè d'EGB. Malgrat això ens referirem als nivells educatius segons el sistema actual des dels 0 anys fins a l'actual 8è d'EGB.

No analitzarem la problemàtica que la nostra proposta podria suposar quant als actuals professors de Normal, la seva dedicació a tal o qual àrea de coneixement, didàctica i pedagògica o no, etc. La possible necessitat d'un cert canvi o reorientació professional d'alguns dels actuals professors de Normals, tant numeraris com no numeraris, planteja problemes que s'escapen a l'anàlisi que volem encetar a través d'aquesta col·laboració.

Ens preocupa la mobilitat professional del mestre a través del sistema educatiu i per això creiem de gran interès que l'especialitat per àrees abraci tot el període comprès entre els 0 i 14 anys. És a dir, si un futur mestre escollís l'especialitat de matemàtiques i d'informàtica, al marge de la seva especialització per nivells educatius, el seu currículum tractaria d'aquesta àrea de tècniques, metodologies i continguts lligades a les matemàtiques i a la in-



Cartell
de la concentració
del CEPEPC
del 6 de juny
de 1982 a favor
de la integració
a l'escola pública.

Especialitas i perfils professionals

Per nivells educatius		Per àrees d'especialització
0-3 anys inclosos	MESTRE DE BRESSOL I JARDÍ D'INFANCIA	A escollir 1 o 2 entre: --- i un altre si s'escau entre: ---
1 Pre. - 2 Pre. 1 EGB - 2 EGB	MESTRE DE CICLE INICIAL	A escollir 1 o 2 entre: --- i un altre si s'escau entre: ---
3 EGB 4 EGB 5 EGB	MESTRE DE CICLE MITJA	A escollir 1 o 2 entre: --- i un altre si s'escau entre: ---
6 EGB 7 EGB 8 EGB	MESTRE DE CICLE SUPERIOR	A escollir 1 o 2 entre: --- i un altre si s'escau entre: ---

formàtica al llarg de tot el procés que va dels primers anys fins al final de l'educació bàsica.

D'aquesta manera el futur mestre acabaria els seus estudis amb dos tipus d'especialitat, una per nivells educatius i una altra per àrees de continguts que no es limitaria al nivell educatiu escollit sinó que comprendria tot el procés evolutiu de l'infant i adolescent. Així la possible mobilitat del mestre en el decurs de la seva vida professional implicaria curricula d'adaptació més curts i lligats al canvi de nivell educatiu però no al de l'àrea d'especialització. Si això es considera així per a totes les especialitats per àrees, seria possible que els claustrats de les diferents escoles comptessin amb la presència d'especialistes per a les diferents àrees que serien competents no només pel que fa al nivell educatiu dels que són mestres sinó també per a la resta de nivells educatius. Això facilitaria el treball en equip i l'acció conjunta dels equips de mestres i creiem que augmentaria el nivell i qualitat de l'acció pedagògica en el marc escolar.

Per això oferim en la nostra proposta provisional, reflectida en el gràfic, que cada alumne futur mestre pugui escollir al marge de l'especialitat per nivell, una o dues especialitats per àrees d'entre les que són més adients al nivell escollit, i una altra si s'escau de les especialitats més adients als nivells educatius en què no s'està formant com a especialista. En total, creiem que tot futur mestre ha de fer dues especialitats per àrea i una per nivell.

— OBSERVACIÓ I EXPERIMENTACIÓ DE LA NATURA I TECNOLOGIA
— ANÀLISI FACTORS ECOLÒGICS I GEOGRÀFICS I DELS FETS I TENDÈNCIES HISTÒRIQUES I SOCIALS
— MATEMÀTIQUES I INFORMÀTICA
— LLÈNGUA I COMUNICACIÓ (LL. CATALANA, CASTELLANA I UNA LL. ESTRANGERA)
— EXPRESSIÓ PLÀSTICA
— PSICOMOTRICITAT, E. FÍSICA I SENSORIAL
— EXPRESSIÓ MUSICAL I EDUCACIÓ DE LA VEU
— EDUCACIÓ SANITÀRIA I DIETÈTICA

D'altra banda, el perfil professional del mestre que creiem que necessita la societat actual i sobretot la futura, en els seus vessants pedagògic en general i instructiu en particular, ha d'oferir a través del currículum una competència d'alt nivell de formació acadèmic-universitària. L'esmentada formació en cadascuna de les disciplines que conformen el pla d'estudis del mestre ha de ser equivalent a la que reben els estudiants de les diverses llicenciatures o estudis especialitzats en les disciplines de similar contingut i en els diferents departaments universitaris.

El lligam entre teoria i pràctica de forma reglada i sistemàtica, el viure la vida de l'escola integrant-se en ella per períodes intensius i els coneixements psicològics, pedagògics, socials, ètics i morals són dimensions fonamentals del currículum que proposem. És així com es fa possible analitzar l'educació com un procés d'optimització a la vegada que es possibilita una pràctica pedagògica que faciliti l'evolució i autodeterminació de la persona en un ambient de seguretat i de domini de si mateix per part del mestre. Cal també per això l'estudi detallat i integral de les dimensions cognitives, afectives, psicomotors i volitives de l'infant i adolescent quant a facilitar aquesta acció pedagògica del futur mestre.

Sobre l'organització institucional i curricular

Com ja s'ha insinuat, el pla d'estudis adreçat als futurs mestres pensem que s'ha de configurar a l'entorn de tres nuclis temàtics:

- a) els estudis de les àrees disciplinars en què el mestre s'especialitza. Estudis que tindran sempre un caràcter universitari i, com a mínim, s'aproximaran molt als equivalents a un diploma de tres anys;
- b) els estudis que inclouen les disciplines de caràcter pedagògic i professional;
- c) les pràctiques i la reflexió globalitzada que a l'entorn d'elles s'ha de realitzar.

L'articulació d'aquests diferents nuclis temàtics i, per tant, del conjunt del pla d'estudis s'orientarà per principis tal com: la interdepartamentalització, la flexibilitat, l'adequació a les realitats professionals que probablement hauran de trobar els mestres i al conjunt de les necessitats actuals i futures de la societat.

La Normal té la responsabilitat d'orientar el currículum personal de cadascun dels alumnes perquè puguin satisfer els requeriments per obtenir el títol de mestre en qualsevol de les especialitats possibles. Per a tal fi, s'instituirà la figura específica del tutor.

Les matèries pròpies del camp d'estudis que el futur mestre tria per especialitzar-se les determina, tant pel que fa al nombre com a la definició específica, l'Escola Normal. No obstant això, són cursades segons els plans d'estudis de les respectives Facultats Universitàries. Aquestes assignatures d'especialització han d'aconseguir per al futur mestre una capacitació científica i metodològica superior, així com dotar-lo del bagatge suficient perquè pugui ensenyar amb prou perspectiva i sigui capaç d'assumir els probables canvis que el seu camp disciplinar experimentarà en el curs de la seva vida activa.

Les assignatures pedagògico-professionals s'orienten a assolir un coneixement del fenomen educatiu, que es referirà als factors individuals, grupals i socials que intervenen en tot procés formatiu; al domini de les tècniques d'intervenció educativa que s'han d'aplicar a cada edat i per a cada tipus de coneixement, aptitud o habilitat; i al coneixement suficient de les disposicions legals vigents. Així mateix s'ha d'haver assimilat críticament la història del pensament pedagògic, reflexionat a l'entorn del fenomen educatiu i de les seves implicacions filosòfiques, socials i polítiques. Finalment, han de capacitar per saber mantenir una actitud de recerca i millorament constant a partir de la pròpia experiència.

Les pràctiques i seminaris de pràctiques en el pla d'estudis que proposem no són considerades com un complement de les assignatures teòriques ni del conjunt de la formació professional, sinó que han de ser un mitjà formatiu insubstituïble i amb ple sentit per a ell mateix. Per tant, hauran de tenir en el si del currículum una substancialitat pròpia. Cal també que tinguin un seguiment en la Normal i un actiu suport i mestratge per part del mestre que rep a l'alumne. Pel que fa als tutors de pràctiques han de ser professors amb experiència docent àmplia i amb dedicació professional específica per a aquesta tasca. Pel que fa als mestres receptors, hauran de ser seleccionats, preparats per a aquesta funció i compensats per a fer-la. A la

24 vegada pot ser un pas previ per a la seva incorporació docent a la Normal.

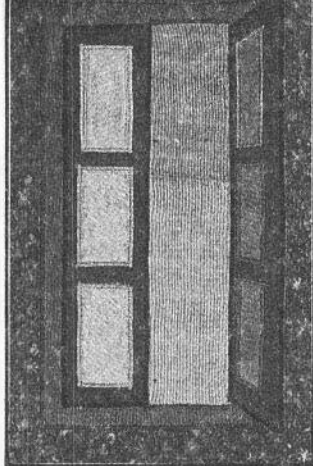
Les pràctiques, ultra el treball individual i amb el tutor, s'analitzara col·lectivament en els seminaris corresponents, els quals seran la seu d'una reflexió globalitzada sobre el que és fer de mestre, així com també lloc de debat i formació a propòsit de temes puntuals. La finalitat de les pràctiques és ser font de problemes per a ser estudiats teòricament, lloc de constatació del que s'ha après i, especialment, lloc d'aprenentatge globalitzat de la professió.

La metodologia emprada en els estudis regits per la Normal ha de ser especialment sensible a valors tals com la científicitat, l'activitat, la crítica, la participació, la interdisciplinarietat, la creativitat, la reflexió teòrica i l'aptitud per a la recerca.

A més a més de tots els que actualment tenen la possibilitat per titulació i els coneixements per accedir a les Normals, cal que es reconegui la plena capacitat del mestre com a docent del pla d'estudis que s'imparteix a les Escoles Normals.

El pla d'estudis reglat de l'Escola Normal hauria de complementar-se amb un programa d'activitats d'extensió cultural. La Normal ha de ser una institució vinculada i sensible a totes les manifestacions culturals, de manera que es converteixi en un nucli en la discussió i difusió de la cultura.

Barcelona, 23 de maig de 1985



ADMINISTRACIÓ I INSTITUCIONS EDUCATIVES

25

per José Ant. López i Carme Turró

Partim d'una tradició administrativa que ha basat la seva gestió en una concentració de poder tal que ha portat a un fort desajustament entre les necessitats i voluntats derivades de la pràctica que es desenrotlla en el centre escolar, fins a tal punt que s'ha substituït totalment la voluntat del centre escolar intentant resoldre-li tot allò que ha de fer i com ho ha de fer, permetent al mateix temps un descontrol en els aspectes fonamentals.

Les expectatives estaven posades en l'acostament d'aquesta Administració que, tradicionalment, apareixia tan allunyada. Semblava que s'havia de trencar la miopia existent sobre la base d'apropar-se a l'objecte. Hem vist però com a Catalunya s'ha creat una administració que, des del seu naixement, pateix i reproduïx tots els mals que s'atribueixen a l'Administració Central. S'ha fet un mimetisme exacte d'allò que des d'ací era tan criticat. Han passat ja cinc anys des que s'han produït els traspasos i encara queden per resoldre un nombre tal de qüestions que no crec que puguin solucionar-se sobre la base de les eficàcies personal o tecnològiques.

Pensem que la reflexió s'hauria d'orientar cap a la idea d'intentar racionalitzar l'Administració de forma que sigui possible orientar les actuacions en base a les necessitats i realitats existents en els centres. Això implica, a la nostra manera de veure, capgirar l'eix de la gestió i situar el centre escolar al bell mig, dotant-lo d'autonomia suficient que li permeti actuar

amb eficàcia en base a la participació, a un autocontrol i a la rendabilitat dels recursos.

Partim, en la nostra reflexió, dels treballs que van orientats cap a una nova redistribució del territori que faci possible una nova unitat administrativa dotada de recursos personals i econòmics suficients, capaç d'una visió de les necessitats educatives i pedagògiques globals del territori i d'una gestió que li permeti coordinar tots els recursos educatius, tant personals com materials, existents en el sector, millorar els serveis i propiciar la participació de la població de cara a obtenir una millor optimització del sistema.

Districte o sector

S'hauria d'arribar a un acord sobre el terme. De moment per entendre'ns parlarem de sector.

Entenem per sector l'àmbit territorial definit amb criteris geogràfics i demogràfics concebut com una unitat pedagògica amb possibilitat de gestió i administració dels recursos educatius existents o que s'haurien de crear. El sector hauria de tenir unes competències definides, que no exclouen sinó que complementen les competències d'un organisme general (Generalitat de Catalunya).

El sector ha de permetre la relació directa amb els centres i serveis al seu càrrec, així com en les diverses instàncies i organismes que es creïn. Les diverses

26 instàncies escolars hi han d'estar també representades.

Es tracta, doncs, de:

1. Afavorir una administració educativa adequada a les peculiaritats dels diferents sectors que es configuren.

2. Atendre la població escolar englobada des dels 0 anys fins als ensenyaments mitjans.

3. Aconseguir la coordinació de tots els recursos educatius que incideixen en el sector, tant personals com materials, ja siguin del mateix Departament d'Ensenyament com d'altres Departaments.

4. Rendabilitzar les inversions de tot tipus, afavorint criteris d'avaluació, tendents a una optimització dels recursos i a una millor educació en el sector.

5. Propiciar una nova divisió territorial, educativa més d'acord amb les característiques de la societat on s'ha d'actuar, i en previsió de les noves tendències de desconcentració de serveis de les possibles reformes de la Llei d'Administració Local.

6. Potenciar el nomenament constitucional que l'Administració ha de servir amb objectivitat els interessos generals i ha d'actuar d'acord amb els principis d'eficàcia, jerarquia, descentralització, desconcentració i coordinació (Art. 103 Constitució).

7. Assolir una organització més a l'abast i gestionable, atesa la seva pròpia característica d'unitat.

Divisió territorial per a configurar un sector

No es tracta pas aquí, en aquesta exposició, de detallar un mapa escolar per tal de definir en rigor i configurar un llistat dels sectors que haurien d'existir.

Només tractarem d'apuntar uns quants criteris que per altra banda ha anunciat ja Marina Subirats en el seu últim capítol del llibre *L'escola rural a Catalunya*.

1. Direm d'entrada que aquesta divisió s'hauria de fer partint o tenint en compte el mapa territorial que hauria de ser aprovat pel Parlament de Catalunya. En ell, suposem que es partiria del respecte, amb els retocs que calgui, de les comarques històriques catalanes, que en el decurs del temps han anat consolidant un seguit de punts de referència i hàbits de comportament entre els ciutadans que hi viuen.

2. Ha d'englobar un conjunt d'equipaments escolars i serveis mínims i màxims que permetin atendre un nombre definit d'habitants. Marina Subirats estudia en el seu llibre el nombre d'habitants que considera seria una xifra suficientment abastable, mínima i màxima, que portaria a una divisió de les grans ciutats en sectors, i a englobar en un mateix sector un conjunt de petits municipis que per si mateixos no poden atendre les necessitats de la seva població.

3. Ha de fer possible la relació directa de cadascun dels centres i serveis escolars amb els organismes de sector partint de l'autonomia, de la participació de la rendabilitat i de l'eficàcia.

Funcions i competències del sector

1. Planificació i constitució de centres escolars corresponents a escola bressol, parvulari, centres d'EGB i ensenyament mitjà i equipament d'aquests centres.

2. Suport tècnic al manteniment dels centres, els districtes haurien de disposar d'equips tècnics de manteniment, menjadors i neteja.

3. Establiment de serveis complementaris: organització de la higiene i sanitat escolar; servei de psicòleg i educadors especials, biblioteques, visites ciutadanes, viatges i excursions, organització d'activitats culturals paral·leles.

4. Supervisió de les modificacions concretes que en cada districte es cregui necessari introduir en els programes escolars.

5. Reclutament dels nous mestres, tenint en compte les necessitats explícitades pels centres.

6. Redistribució dels mestres, si cal, en funció d'un millor equilibri entre les escoles, que permeti a cadascú manifestar-se i actuar plenament.

7. Planificació de les necessitats de personal docent i de personal especialitzat per a les diverses tasques assenyalades.

8. Estudi i planificació de les necessitats de formació professional en funció de les exigències productives de la zona.

9. Atenció als adults en l'àmbit educatiu: organització de programes de formació d'adults d'acord amb els trets culturals del districte: cursos d'alfabetització, reciclatge professional, etc. Aquest és un àmbit extremadament ampli, en el qual exis-

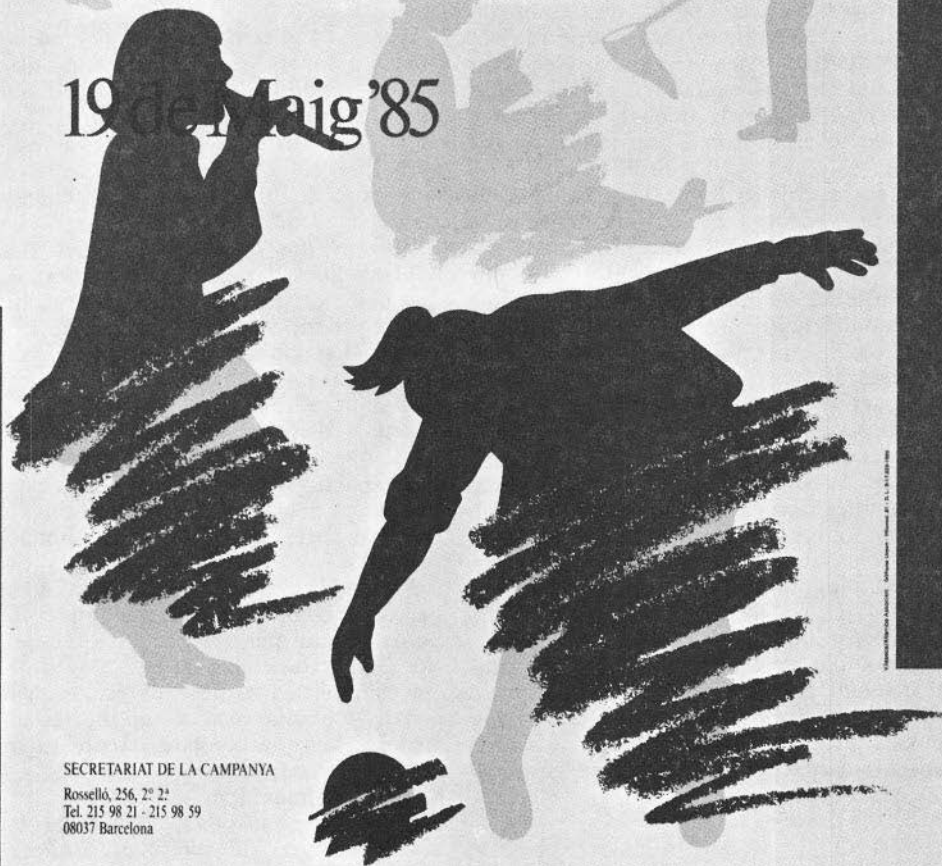
DEFENSEM L'ENSENYAMENT PÚBLIC
I LA SEVA QUALITAT



CATALUNYA 1984.

Tots al Parc de la Ciutadella

19 de Maig '85



SECRETARIAT DE LA CAMPANYA

Roselló, 256, 2º 2ª
Tel. 215 98 21 - 215 98 59
08037 Barcelona

28 teixen múltiples necessitats, actualment no satisfetes.

Reclutament dels mestres i directors

Suposo que tots estarem d'acord que l'actual sistema de reclutament de mestres no funciona. És un sistema que va de dalt a baix i en cap cas no té en compte les necessitats dels centres ni els interessos o preparació de les persones.

L'esquema del nou model d'administració i gestió que proposem té la seva raó fonamental en la necessitat de donar una millor atenció a les necessitats escolars.

Es, per tant, consegüent amb el nou disseny, plantejar-nos també la forma d'accedir als llocs de treball.

Partim d'uns aspectes que són intocables i que ens vénen definits a partir de la Constitució i de l'Estatut de Catalunya.

Els mestres formem part d'un cos estatal, al qual hi tenen accés a través d'un tipus de prova —concurs oposició— que una vegada superada dona la possibilitat de poder exercir com a funcionari en tot l'àmbit estatal.

No entraré en el tema de si calen o no calen unes proves o uns concursos oposició. Si voleu és un tema que queda sobre la taula per parlar-ne. El que sí em sembla obvi és que hem d'advocar per una qualificació professional de l'ensenyant que li possibiliti exercir les seves funcions amb rigorositat i seriositat.

Si partim d'aquest conjunt d'ensenyants qualificats, hem d'arbitrar unes fórmules que ens permetin:

1. El retorn al lloc d'origen —altres autonomies o regions— d'aquells que per diverses circumstàncies hagin hagut de venir a Catalunya a exercir les seves funcions i vulguin retornar al seu lloc original.

2. Reequilibri dels equips o grups de mestres existents en l'actualitat als centres, quant a qualificació i nombre.

3. Respondre a les necessitats reals dels centres de forma que es pugui atendre tant la tasca concreta de classe com les tasques de gestió.

En resum:

1. Hi hauria d'haver, en general, un primer nivell d'entrada.

2. Un segon nivell de reequilibri sobre la base dels sectors.

3. Un tercer nivell d'accés a un centre concret basat en l'explicitació de les demandes per part dels centres —al sector— la configuració d'uns tribunals amb representativitat dels centres i dels organismes del sector i una opció dels mestres que es presentin a un lloc de treball concret prèvia demostració que serveixen per exercir les funcions que hauran de desenvolupar en el lloc que ocupen.

Pensem que el pagament dels mestres hauria de continuar centralitzat per tal de garantir una uniforme i correcta percepció de les nòmines. Li correspondria per tant a la Generalitat de Catalunya.

Els directors escolars i altres persones que han de participar en la gestió

D'entrada direm que les persones que portin a terme les tasques de gestió han d'estar qualificades. Per tant, advoquem per una certa professionalització dels directors i coordinadors escolars en la mesura que el bon exercici en el lloc que ocupen és determinant per a la bona marxa del conjunt.

Pensem que es pot optar a ocupar aquests llocs a partir de ser mestres, ja que és la preparació bàsica la que li permetrà entendre els diversos components pedagògics globals i de dinàmica escolar, i una experiència a determinar exercint com a mestre.

A part d'això, hauria de tenir una preparació suficient de les tasques de gestió a partir d'uns cursos en aquest sentit que s'haurien de seguir obligatòriament després d'accedir a la funció directiva.

A banda d'això, una persona a nivell personal o bé avalada per un col·lectiu podria optar per un lloc concret de gestió. (Paper dels sectors.)

L'exercici en aquest càrrec hauria de cenyir-se a una certa temporalitat a partir de la qual pogués tenir diverses opcions:

a) Continuar fent de mestre.

b) Exercir tasques col·lectives en el sector (centre de recursos, EAPS, centres experimentals, cursos de formació, etcètera).

Opcions delimitades en el temps o que possibilitessin una certa avaluació (dels

dos períodes) a partir de la qual podria continuar o no exercint tasques de gestió.

Aquestes tasques de gestió haurien de comportar una remuneració adequada i suficient.

Composició dels organismes de govern dels sectors escolars

1. Composició dels organismes de govern dels districtes escolars.
2. Representants de cadascun dels municipis, d'entre els regidors que hagin estat elegits.
3. Relació estable amb la Generalitat a través d'un representant.
4. Relació amb el cos d'inspectors, un conjunt dels quals hauria d'estar assignat a cada districte de forma permanent.
5. La participació de representants de les associacions de pares, del professorat, dels sindicats i d'altres entitats cíviques; els seus representants haurien de

formar part d'un consell de districte més que dels òrgans executius.

6. Equips tècnics necessaris.
7. Pressupost propi.

Aspectes que competeixen a la Generalitat de Catalunya

Hi ha un gran nombre de tasques que només poden ser desenvolupades a nivell general.

Algunes que ens semblen imprescindibles:

1. Relatives a l'ordenació dels criteris d'actuació en els plans d'estudis.
2. Reclutament general dels mestres i el pagament de les nòmines.
3. Competències en matèria de legislació i el desenvolupament de les normatives generals (la flexibilització de les normes i connexió s'haurien de desenvolupar a nivell sectorial).
4. Coordinació, seguiment, control y definició de places generals d'ordenació dels diversos sectors.

NOVETATS PER A L'ESCOLA, ESTIU 1985

COMPLEMENTS

1a. LLIBRETA AUTOCORRECTIVA DE VOCABULARI

D. Badia, S. Comelles, Q. Criach, A. Grané, M. Jarque, M. Vilà

TEXTOS PEDAGÒGICS

ESCRITS PER A EDUCADORS

Jean Piaget

DIDÀCTICA

ELS TITELLES A L'ESCOLA

Manel Ricart, Ramon Rial

DEL PLAER DE LLEGIR AL JOC D'ESCRIURE

Ramon Besora, Mercè Fluvà

GUIA PER A L'ESTUDI DE LES ROQUES SEDIMENTÀRIES

Pere Busquets, Antoni Domínguez, Miquel Vilaplana

BASIC. 1. Primer pas al món de la informàtica

Enric Lòpez

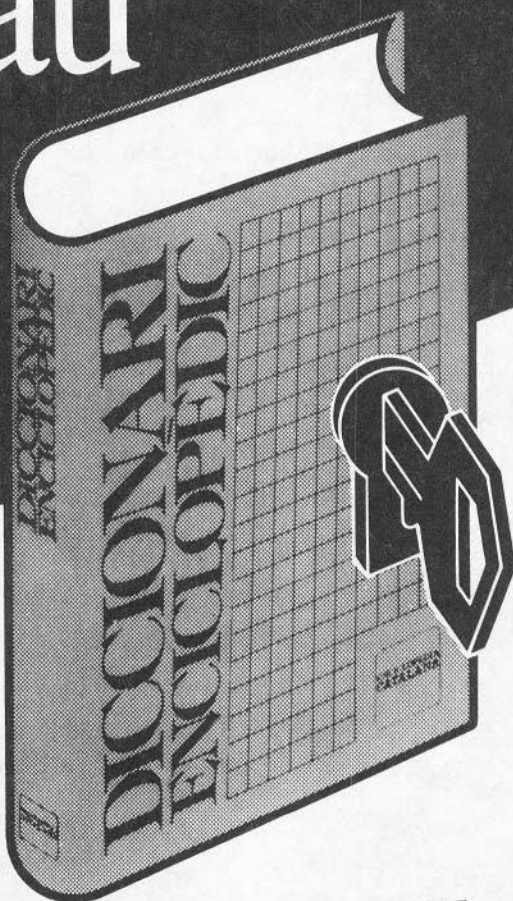


EUMO EDITORIAL

Carrer de Miramarges s/n Tel. 8860794 VIC (Osona)

la "clau"

a les consultes àgils



1.300 pàgines,
70.000 entrades,
3.000 il·lustracions i
700 mapes, quadres i dibuixos.

De venda a llibreries

**L'última novetat de:
els diccionaris
de l'enciclopèdia**

anglès, francès, alemany, japonès i enciclopèdic.

Desitjo rebre més informació

Nom _____

Adreça _____

Població _____ Telèfon _____

Enciclopèdia Catalana

Provença, 322 - 08037 Barcelona

21

ALGUNS JOCS I EL SEU APRIFITAMENT A L'ESCOLA*

Presentem uns quants jocs que tenen aprofitaments diversos. La tria no és ordenada ni exhaustiva; pretén, simplement, ser un exemple del treball lingüístic que permet el joc sense excloure els altres aspectes que hem assenyalat, com la sociabilització o la creació d'un clima de distensió comunicativa.

En el camp exclusivament lingüístic, cal remarcar que un mateix joc pot tenir diverses funcions i és el mestre qui valora l'aspecte predominant d'un joc determinat d'acord amb l'objectiu que es planteja.

1. Descoberta dels mecanismes de creació lingüística

Hi ha jocs que centren l'atenció en els procediments de creació lingüística aplicats als nivells de combinació d'unitats mínimes, com els sons i els fonemes, i d'unitats de rang superior, com els morfemes.

Joc de les transformacions

A partir d'una paraula, i només canviant-ne una lletra o un so, el jugador ha d'anar trobant altres paraules

R a p
C a p
c O p
c o L
...

La substitució d'un so en l'eix sintagmàtic permet de fer descobrir el valor funcional d'aquest so i, a la vegada, obliga a rebutjar determinats productes possibles des del punt

* Segons part de l'article *Funcions dels jocs de llengua*, aparegut al núm. 94 de «Perspectiva Escolar».

de vista de combinació de sons, però no acceptables semànticament, com LAP. Si el joc es fa per escrit, és possible una reflexió sobre el valor fònic de les lletres en relació al context ortogràfic: en el cas CAP - CEP, el canvi d'una sola lletra suposa el canvi de dos sons.

Cal que el mestre sigui conscient d'aquestes qüestions per tal d'adequar o orientar el joc a les possibilitats dels jugadors.

Combinem lletres

Consisteix a combinar les lletres d'una paraula per tal de formar-ne de noves.

C O S A caso, soca, csoa...
 soc, oca, aco...
 sa, os...

Implícitament es rebutgen totes aquelles formacions que no són pròpies de la llengua perquè contradiuen les regles de formació, *csoa*, o que no són paraules del català, *aco*. Hi ha una reflexió sobre les possibilitats de combinació de les unitats més petites, i també es practica una certa mecànica de lectura i escriptura.

Màquina de fer paraules

Amb diversos elements, prefixos i sufixos, s'han de formar paraules d'acord amb les regles de combinació que regeixen en la llengua, però d'una manera automàtica, només tenint en compte l'aspecte formal.

morfema verbal + sufix -dor, -dora

passar > passador
xisclar > xiscladora
premsar > premsadora
...

Aquest joc permet d'adonar-se del procés de derivació i composició. Les paraules resultants poden ser unitats ja existents o bé nous mots que, a partir del sentit dels elements que els componen i de l'analogia amb formacions existents en la llengua, poden aplicar-se a un referent concret amb valor denotatiu o metafòric. Per exemple, *escurabosc*. L'analogia amb *escuradents* pot suggerir la seva aplicació a una persona o a una màquina que tingui per finalitat netejar els boscos de brolla, o pot aplicar-se a un personatge de ficció que s'enduu tots els conills o tots els bolets del bosc amb un xiulet.

Aquestes noves formacions són les paraules potencials de la llengua, que compleixen totes les lleis exigides pel sistema i, en canvi, no existeixen. Això permet una reflexió sobre la creació de nous termes i la seva acceptació social, la coexistència de solucions diferents per a un mateix concepte, la preferència per a l'adopció d'una solució concreta, en definitiva, la relació entre la llengua i els que l'usen. El sufix *-dor*, *-dora* és un exemple de

la creació potencial de nous mots que ha tingut acceptació en el món de la designació d'electrodomèstics. Hem passat, en poc temps, de la «màquina de rentar» a la «rentadora», i de la «màquina de calcular» a la «calculadora», i ara ja tenim, directament, «fregidores», «picadores», «aspiradors», «torradores», etcètera, al costat de «màquines de rentar plats» o «rentaplats», «màquines de cosir», «màquines d'escriure», que segurament estan condemnades a continuar anomenant-se «màquines de...» perquè la formació amb *-dor*, *-dora* ja designa una altra cosa; i potser podem arribar a tenir «bullidores» o «remenadores»; qui sap el que es pot arribar a inventar!

2. Pràctica dels mecanismes de percepció

La percepció de formes gràfiques d'una manera simultània és un requisit indispensable per a un bon lector, que pot construir les seves hipòtesis a partir d'aquests senyals o in-



dicis i de l'expectativa que li ofereix el context. L'observació visual dirigida estimula també l'anàlisi de grafies i la reflexió sobre l'escriptura (producció i desxiframent).

Una bona percepció auditiva és una base indispensable per al referment del sistema fonològic d'una llengua i és el fonament per a l'adquisició d'altres sistemes fonològics. En l'àmbit sensorial, l'educació i la pràctica de la percepció auditiva o visual pot ajudar al desenvolupament d'aptituds específiques i múltiples.

D'una paraula en surten moltes

Els jugadors han de trobar les paraules que es poden formar amb les lletres d'una paraula relativament llarga, suprimint les lletres que calgui però sense alterar-ne l'ordre.

PASTANAGA	
PA	→ PA
PAS	→ PAS
PASTA	→ PASTA
PA NA	→ PANA
PA GA	→ PAGA
TAN	→ TAN
SANA	→ SANA
AST	→ AST

La percepció ràpida d'un conjunt de lletres, la comprovació de la seva existència en un altre mot, el rebuig de «mots» sense significació, la composició de mots amb elements separats físicament pel fet de suprimir lletres —no «veure-les» en el moviment ràpid de l'ull que busca la confirmació de la hipòtesi— són, a petita escala, les estratègies del bon lector, que constantment avança i confirma, molt sovint a partir de la coherència en el context i no a partir de la constatació material, el contingut de la lectura.

La cursa dels mots

S'ha de buscar, en una llista de paraules fixada, quantes vegades hi ha una combinació de lletres determinada, que no coincideix necessàriament amb una síl·laba ni amb un morfema.

En aquest joc s'estimula l'observació i l'atenció visual. Pot ser un bon ajut per a la lectura —l'ull busca, fent salts, uns elements concrets i ha de confirmar que hi són— i també per a la pràctica de l'escriptura —hi ha

paraules que només difereixen en una lletra, hi ha lletres molt semblants que es poden confondre, hi ha diferents tipus de grafies...

Lletres que ballen

El joc consisteix a disfressar el conjunt d'un missatge només canviant de sentit les lletres que el componen, sense alterar-ne l'ordre

Aquí també s'estimula la percepció visual i l'aplicació del mètode hipotètic-deductiu en la lectura, el reconeixement de grafies i el sentit de la col·locació en l'espai.

La percepció auditiva es pot practicar a diversos jocs, des de jocs de rimes o rodolins lliures en auques o històries en vinyetes, rodolins a partir d'un parell de mots només relacionats per la rima, sense cap altra relació evident, rodolins per completar a partir d'un primer vers o d'un nom, fins a jocs de composició rítmica a partir de la imitació del contingut sonor d'una expressió tenint en compte els accents, les pauses, la repetició d'elements fònics i l'entonació.

3. Capacitat de judicar l'acceptabilitat de la frase

La combinació d'elements lingüístics té unes lleis determinades que es posen en joc a l'hora de produir un enunciat. Les lleis que regulen l'acceptabilitat d'una frase entesa com a combinació d'elements significatius, pertanyents a la primera articulació, són de dos tipus: d'ordre sintàctic i d'ordre semàntic. Des del punt de vista sintàctic s'ha de tenir en compte l'ordre dels elements en la frase i els diversos tipus de concordança gramatical entre sintagmes. Pel que fa a l'acceptabilitat semàntica, cal considerar la compatibilitat significativa dels elements que componen l'enunciat i la seva congruència en un món de significats real o imaginari.

Ocells líquids

Consisteix a formar frases a partir de l'aportació d'un element per part de cada jugador —nom, complement de nom, verb, complement de verb, adverbi de lloc...— que afegeix la part que li pertoca sense saber què hi ha abans ni què hi haurà després.

En aquest joc, el fet d'haver d'establir uns

acords previs sobre el model de frase i sobre les relacions de concordança garanteix la pràctica de les lleis d'acceptabilitat sintàctica, que són les normes del joc que els jugadors hauran de respectar en les seves intervencions. L'al·licient consisteix a trobar una justificació semàntica al resultat, a situar-lo en un context, que pot ser poètic, fantàstic, futurista o fins i tot real, però que en tot cas ha de respondre al contingut de la frase, i això suposa un esforç de raonament en la comprensió d'uns determinats enunciats lingüístics. En aquesta justificació hi ha la possibilitat de reflexionar sobre el valor denotatiu dels conceptes i la possibilitat de transgredir o alterar aquesta relació designativa sense arribar a la incoherència o a l'absurd.

Així, en «Les cadires verdes es menjaran les camises cada matí», es poden detectar dues incongruències semàntiques: les cadires no mengen; les camises no poden ser menjades. Però «menjar» pot ser «engolir», «posar una cosa a dins», i no costa gaire d'imaginar unes cadires enormes, encoixinades

de vellut verd, que cada matí «amaguen» unes camises. I, ¿què hi farien unes camises «amagades» per unes cadires? Les camises poden ser l'element representatiu d'un grup de gent, l'uniforme d'uns nens en una escola, el tipus de vestit dels funcionaris anònims d'un organisme monstre... i aleshores la frase ja té un sentit, «uns funcionaris encamisats que no tenen iniciativa i passen el dia només asseguts en unes cadires que són el símbol d'un poder enorme», amb la idea de continuïtat irreversible expressada pel futur i l'element de repetició «cada matí».

És clar que la interpretació no és única. També podem imaginar que al país de les cadires, a Cadirània, les cadires verdes, que són les encarregades de vetllar per la seguretat del rei Cadiro, s'han posat malaltes de cop i el servei de manteniment ha anat a demanar consell al metge Cadirandis qui, després d'observar-les minuciosament, els ha receptat unes camises vitamíniques i ha dit: «Les cadires verdes es menjaran les camises cada matí durant deu dies, i després fa-



ran dejuni una setmana sencera. Això els anirà molt bé, perquè els botons de nacre de les camises costen molt de pair».

L'estímul a la imaginació queda garantit per la multiplicitat d'interpretacions possibles d'un mateix enunciat, però sempre amb l'exigència de la coherència significativa que parteix del coneixement dels valors semàntics bàsics dels elements que el componen i de les relacions de significat que es poden establir entre ells.

4. Exercitació de la memòria

Què voler dir amb aquest títol? Si considerem la memòria com una facultat de recordar coses apreses temps enrera (llegides, vistes, sentides...), veurem que, entesa així, és molt poques vegades l'objectiu central del joc lingüístic. Només aquells jocs que es basen en els coneixements que posseeixen les persones, tenen alguna cosa a veure amb aquest tipus de memòria. El joc: «Qui en sap més?», que explicarem més endavant, n'és un exemple.

En tot cas, però, hi ha un altre aspecte, molt relacionat amb el desenvolupament de l'atenció, que consisteix a recordar —gràcies a un bon exercici de percepció sensorial— allò que acaba de ser dit instants abans. És una exercitació de la memòria immediata, estretament lligada a la capacitat de concentració i retenció. «Què porto a la maleta?» és el joc que presentem com a exemple d'aquest altre tipus.

I per acabar podem fer referència a totes les produccions basades o no en rimes: rodolins, refranys, endevinalles; a les frases que repeteixen un so determinat: «Duc pa sec al sac, m'assec on sóc i el suco amb suc», popularitzades al llarg del temps; i finalment, als embarbussaments, que tenen un clar objectiu didàctic. En totes aquestes fórmules la memòria hi fa un paper secundari, d'instrument, però hi té, malgrat tot, un pes important.

Qui en sap més?

Cada participant dibuixa un encolumnat al seu paper i l'encapçala amb uns noms, els que entre tots s'hagin convingut: de rius, de jocs, de polítics, etc. Cada vegada mana una lletra diferent i, per poder guanyar, cal omplir

totes les columnes amb noms que comencin per la lletra que toca i que responguin als valors indicats.

noms de rius	noms de jocs	noms de...
-----------------	-----------------	---------------

Convé tenir en compte l'edat dels jugadors i el seu nivell de coneixements.

Què porto a la maleta?

Aquest altre joc exigeix, com hem dit abans, molta atenció i capacitat de recordar, amb detall, tot el que s'acaba de dir.

Un jugador comença el joc dient:

«A la maleta, hi porto un jersei»

Els altres participants, per torns, han d'anar afegint el nom d'un objecte més, però repetint sempre, per ordre i sense oblidar cap paraula, allò que s'ha anat esmentant.

5. Precisió en el llenguatge

És ben sabut que la llengua oral, enfront de l'escrita, té uns característiques determinades que repercuteixen en la precisió lèxica i sintàctica. Les facilitats que suposa la presència de l'interlocutor de cara a una millor comprensió de l'enunciat porten, moltes vegades, a la formulació de frases inacabades o a l'ús imprecís del vocabulari. Tendim a servir-nos de paraules de significació molt general, que recobreixen camps més amplis però que, en canvi, perden en exactitud. Creiem que l'escola és el lloc adequat perquè els nois descobreixin que un coneixement més rigorós del lèxic els pot donar moltes més possibilitats expressives.

Aquests aspectes, que no són els únics, es poden treballar en els jocs que expliquem a continuació.

Joc de Kim

Un jugador haurà d'endevinar el nom dels objectes que els seus companys li donin. Pot utilitzar tots els sentits menys els de la vista i, mentre palpa, enumera o sospesa els objectes, ha d'anar descrivint-ne les qualitats:

llarg, dur, aspre, àcid...

Si fem que els que s'hagi d'endevinar no sigui un objecte sinó una cosa més poc definida: un soroll, un tipus de roba, etc., haurem complicat el joc; ja no és tan fàcil de descriure el tacte del vellut o el de la farina, per posar un exemple.

Informació exacta

El jugador que para ha de trobar un objecte amagat pels seus companys en un racó de l'habitació, servint-se només de les indicacions qu li donin:

a l'angle dret del respall de la cadira que està situada a sota de la finestra que...

Com podeu veure, la descripció, perquè sigui exacta, ha d'estar basada en el domini de tots els grups preposicionals, adverbis i altres formes que indiquin situació en l'espai.

Dictat de dibuixos

Aquest joc pot ser considerat com una variació de l'anterior. Un noi, seguint les indicacions dels seus companys, ha d'anar dibuixant al paper o a la pissarra tots els elements que li dictin, i que poden ser figuratius o geomètrics; al final, el resultat haurà de ser un dibuix igual al que els altres tenien preparat des d'un principi.

Montserrat BIGAS
Anna CAMPS
Marta MILIAN

EDITORIAL BARCINO

Montseny, 9 · Tel. 218 68 88 · 08012 Barcelona

Títols interessants per a l'estudi del català i, en general, per a l'ensenyament.

Ortografia catalana

Diccionari ortogràfic abreujat

Lliçons de llenguatge, 1.^a i 2.^a part

La conjugació dels verbs en català

Curs pràctic de gramàtica catalana

El català en vint lliçons

Exercicis de gramàtica catalana (6 volums)

Les principals faltes de gramàtica

Curs superior de gramàtica catalana (4.^a ed., esmenada)

El català sense «lo» neutre

Llenguatge i gramàtica, I i II vols.

Aclariments lingüístics, I, II i III vols.

Formulari de documents en català

Lectures escollides, I, II i III recull

L'ensenyament de l'ortografia als infants

Novetat i llenguatge, 1.^a, 2.^a i 3.^a sèrie

El parlar de Mallorca

Comentaris sobre el vocabulari rossellonès

Resum de poètica catalana

La llengua catalana segons Antoni Rubió i Lluch

Visions geogràfiques de Catalunya

Catalunya. Resum geogràfic

Les illes balears. Resum geogràfic

Teatre de la natura

Teatre de la ciutat

La gimnàstica higiènica, I vol. (II vol., en premsa)

Quan jo anava a estudi

Altres títols

Escrits inèdits i dispersos de J. Carner, II vol. (prosa)

Flora dels Països Catalans, I vol.

85-86

EL PRE-ESCOLAR MÉS RENOVADOR I MÉS PEDAGÒGIC

La sèrie Sol, que abraça els nivells de jardí d'infància i pàrvuls I i II de pre-escolar, ha estat concebuda com un mètode globalitzat, amb uns centres d'interès oberts, però sistematitzats, que permeten realitzar una programació adequada a cada nivell.

SOL I

Sol 1, per al jardí d'infància, conté sis centres d'interès en un sol volum, de format una mica més gran que el dels altres nivells, tenint en compte la necessitat grafomotora de l'alumne d'aquest nivell. En el mateix volum s'inclou el material complementari corresponent.

SOL II

Sol 2, per al nivell I de pàrvuls (4-5 anys). Conté nou centres d'interès repartits en dos volums, cada un amb el material complementari corresponent.

SOL III

Sol 3, per al nivell de pàrvuls (5-6 anys). Conté dotze centres d'interès, distribuïts en tres volums.

INICIS

Inicis conté els exercicis indispensables per a l'aprenentatge de l'escriptura a partir de les possibilitats grafomotores del nen.

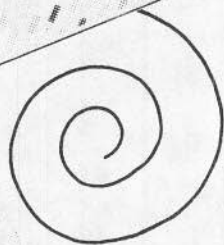
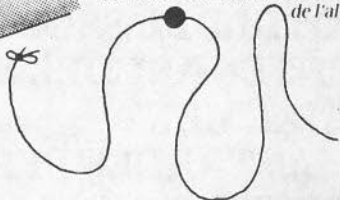
CENT PARAULES

Cent paraules és el llibre d'iniciació a l'aprenentatge de la lectura. I ha estat concebut d'acord amb les possibilitats reals de l'alumne.



2

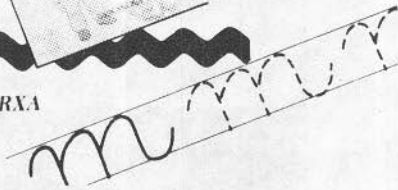
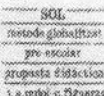
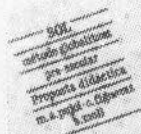
5



PROPOSTES DIDÀCTIQUES
PER AL MESTRE

Editorial
BARCANOVA

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA EN MARXA



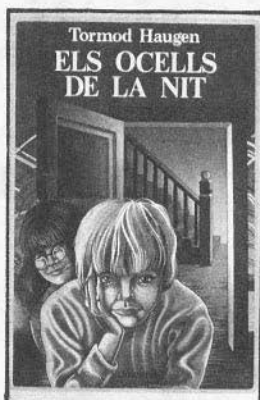
NOVETATS

COL·LECCIÓ
JUVENIL
NOVEL·LES



Jo tinc una cabra per Josef Guggenmos

Format: 13,5×19 cm.
96 pàgs. Rústica.



Els ocells de la nit per Tormod Haugen

Format: 13,5×19 cm.
160 pàgs. Rústica.

Els herois a les galàxies per Oriol Vergés

Format: 13,5×19 cm.
128 pàgs. Rústica.



RONDALLES DE GRIMM

Il·lustrades per Arthur Rackham
Traduïdes per Carles Riba



Editorial Joventut

**UNA NOVA EDICIÓ DE
LES RONDALLES DELS
GERMANS GRIMM, AMB
MOTIU DEL SEGON
CENTENARI DEL SEU
NAIXEMENT.
IL·LUSTRADES PER
ARTHUR RACKHAM.**

— Edició de luxe, enquadernat
en tela, i amb làmines de color.
— Edició en rústica.



Editorial Joventut

Provença, 101 - 08029 Barcelona - Tels. 239 20 00 - 321 75 50

L'ASTRONOMIA A L'ESCOLA

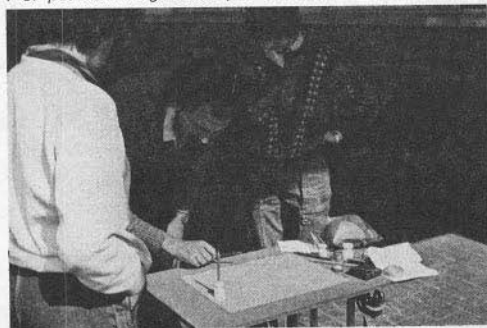
L'astronomia dins del marc de l'educació general bàsica

S'ha de fer astronomia a l'escola? Crec que molta gent estaria d'acord a contestar que sí. L'astronomia és un camp de coneixements prou important perquè tingui un tractament més correcte del que té moltes vegades, en què és simplement oblidat. Però, a més, incideixen sobre l'astronomia una sèrie de fets peculiars força interessants. És un tema pel qual els nens acostumen a tenir molt interès. És natural, perquè actualment estan sotmesos a un bombardejament quasi constant d'informació sobre nous satèl·lits artificials o sobre noves exploracions de planetes. Els nens, en part per això i en part per la influència dels relats de ciència-ficció, estan acostumats a manejar un vocabulari del significat del qual només tenen vagues nocions: galàxia, pulsar, quàsar, estel de neutrons, forat negre, etc. En conjunt, tots vivim en una societat on es reflecteixen els avenços científics del camp de l'astronomia, i l'escola se n'ha de fer lògicament ressò.

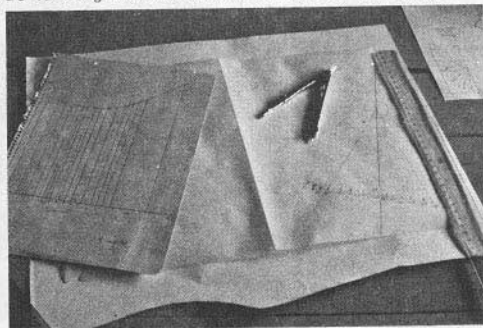
Però l'astronomia és una ciència essencialment multidisciplinària i per aquesta raó encaixa difícilment dintre d'uns esquemes d'ensenyament rígids. Tant és així, que en els programes oficials, la mica d'astronomia que hi ha està —paradoxalment— dintre de les ciències socials! L'astronomia és una ciència basada en l'observació, i ha estat històricament un motor per al desenvolupament de totes les ciències naturals. Això pot quedar reflectit en l'ensenyament de les ciències naturals a l'escola. Es poden fer a l'escola tota una sèrie d'observacions senzilles d'astronomia, que poden ser un magnífic exemple de ciència natural basada en l'observació i l'experimentació.

Si pensem en una situació ideal d'una educació que realment fos general i bàsica, els conceptes generals de l'astronomia s'haurien de començar a ensenyar de petits. No hi ha necessàriament un límit d'edat precís per començar a ensenyar a reconèixer les constel·lacions, per conèixer les fases de la Lluna o per relacionar les estacions de l'any amb la posició del Sol.

Mesurant l'ombra d'un pal. Fixeu-vos en el paper vegetal enganxat sobre la taula de fusta i el pal afilat aguantat per un suport.



A la dreta, registre obtingut durant les medicions d'un dia, al voltant del migdia. A l'esquerra, gràfic fet sobre paper quadriculat de la llargada de l'ombra en funció del temps.



Però, pensant en la situació real, el Grup d'Astronomia de l'Associació de Mestres Rosa Sensat hem preferit treballar de moment sobre com fer astronomia al cycle superior de l'EGB, que és on té cabuda d'una forma més fàcil. Bàsicament, hem tractat de quin treball experimental es pot fer de dia a l'escola, com fer una observació nocturna, i quin hauria de ser el contingut dels coneixements generals. Tot això es portarà a la pràctica durant aquest curs a algunes escoles, i posteriorment podrem analitzar els resultats obtinguts. El grup té la intenció de recollir tots aquests resultats en un dossier, de forma que sigui un document de treball útil per a tothom.

Treball experimental sobre el moviment del Sol i la Lluna

L'únic treball experimental que es pot fer íntegrament a l'escola en horari escolar és l'observació del Sol. D'altra banda, el Sol és l'astre més aparent, i tots relacionem el seu moviment a través del cel amb la successió de nits i dies i de les estacions de l'any. Observar el moviment del Sol es pot fer d'una forma molt senzilla, a partir de l'ombra d'un pal. L'experiència es pot muntar de la manera següent:

— Es disposa un tauler de fusta horitzontalment a terra, en un lloc on hi toqui el Sol tot el dia.

— S'aguanta verticalment un pal curt i afilat amb un suport qualsevol.

— Es marca l'extrem de l'ombra del pal sobre la fusta (o millor, sobre un paper que es

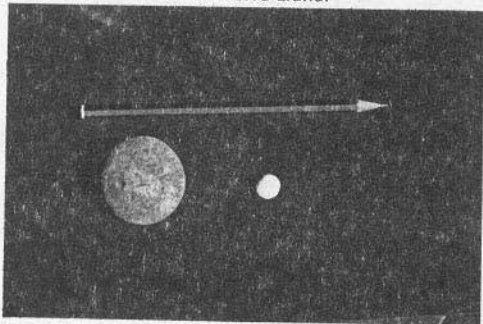
pugui canviar), anotant també l'hora i el minut.

Convé repartir els nens en grups i que cada grup faci les seves observacions amb el seu material. Per poder comparar alguns resultats convé que els pals siguin de la mateixa llargada. Per poder mesurar la llargada de l'ombra, s'ha de marcar la posició de l'extrem inferior del pal sobre el paper. Si es repeteix l'observació altres dies, s'ha de poder orientar el tauler de fusta de la mateixa manera (agafant, per exemple, una referència del terra). L'observació, però, no depèn del lloc on es col·loca el tauler.

¿Què se'n treu d'aquesta observació de l'ombra del pal? En primer lloc, la constatació que l'ombra es desplaça, i bastant ràpidament. Només en qüestió d'uns minuts, l'ombra es mou des de la posició que s'acaba de marcar sobre el paper.

Si l'observació dura tot un dia, a intervals d'una hora més o menys, es pot veure com varia la llargada de l'ombra al llarg del dia. Una vegada vist que les ombres són més llargues al matí i a la tarda i que al migdia hi ha ombra, encara que més curta, es pot intentar veure quan hi ha l'ombra més curta del dia. És bo de proposar de «caçar» l'ombra més curta del dia següent, i veure que coincideix (més o menys) amb el migdia verdader. El migdia verdader es pot calcular com la mitjana de l'hora de sortida i de posta del Sol. Per exemple, el dia 1 de novembre d'enguany, el Sol surt a les 6h 22m i es pon a les 16h 47m. El migdia verdader és a les $(6h 22m + 16h 47m) / 2 = 11h 34m$ de Temps Universal, és a dir que s'hi ha de sumar una hora (a l'hivern) o dues (a l'estiu) per tenir

Bola blanca de guix d'1 cm de diàmetre i bola de suro de 4 cm de diàmetre. El llapis dóna idea de les grandàries. Les boles, posades a l'extrem d'un listó de 120 cm, formen un model a escala del sistema Terra-Lluna.



Fent servir el model Terra-Lluna per a reproduir les fases de la Lluna.



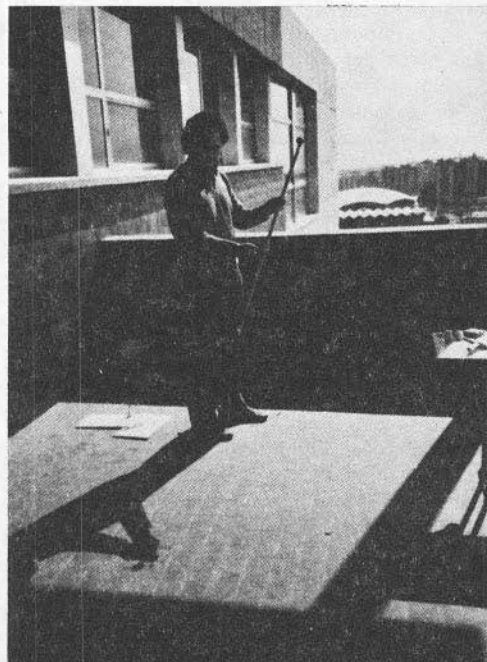
el temps oficial. Aquesta informació la trobareu a alguns diaris o, per exemple, al Calendari dels Pagesos.

La direcció de l'ombra més curta, al migdia vertader, és un altre punt interessant. Es pot comprovar que tots els dies que es troba la direcció, surt sempre la mateixa. Si la direcció que hem trobat sobre el paper la prolonguem, per exemple estirant un cap de cordill, de forma que la puguem traçar sobre un plànol de l'escola i des d'aquí sobre un mapa de la comarca, descobrirem que aquesta direcció és la Nord-Sud.

La repetició de les observacions al cap d'una setmana o d'un mes, permet de visualitzar el moviment anual del Sol. Si som a l'hivern o la primavera, trobarem que totes les ombres s'han escurçat. Si som a l'estiu o la tardor, les ombres s'hauran allargat. L'efecte és més fàcil de notar al mes de març o el setembre.

Quant a la Lluna, és força interessant muntar una maqueta del sistema Terra-Lluna, mantenint correctament les proporcions. Si aga-

El model Terra-Lluna també es pot fer servir per a estudiar els eclipsis. En aquest cas, s'està reproduint un eclipsi de Lluna. Fixeu-vos en l'ombra de la Terra i de la Lluna que hi ha al terra.



fem com a unitat el diàmetre de la Lluna, el de la terra és de 4 unitats, i la distància Terra-Lluna és de 120 unitats. Per exemple, es pot fer servir dues boles de suro, una de 1 cm de diàmetre (la Lluna), l'altre de 4 cm de diàmetre (la Terra) clavades sobre un llistó de 120 cm de llargada. Agafant el llistó i mirant la «Lluna» des de la «Terra», la veurem de la mateixa grandària aparent que veiem la Lluna de veritat. Molt més interessant és reproduir les fases de la Lluna. Si sortim a l'exterior un dia de sol en què es vegi la Lluna (per exemple al matí en quart minvant o a la tarda en quart creixent) i apuntem el llistó cap a la Lluna de veritat, de manera que la bola de la Lluna quedi il·luminada pel Sol, veurem reproduïda exactament la mateixa fase que té la Lluna.

D'altra banda, movent el llistó, podem aconseguir que l'ombra de la «Lluna» caigui sobre la «Terra» (eclipsi de Sol des de la Terra) o que l'ombra de la «Terra» caigui sobre la «Lluna» (eclipsi de Lluna). És fàcil adonar-se que, donada la petita grandària de la Lluna, és difícil aconseguir un eclipsi. Això fa entendre perquè no hi ha un eclipsi cada vegada que hi ha Lluna nova o Lluna plena.

Observació nocturna de planetes i estels

Organitzar una sessió d'observació nocturna acostuma a ser molt laboriós i per tant val la pena intentar treure'n el màxim rendiment possible. Cal escollir, si és possible, un lloc on la nit sigui molt clara, sense boires o fums, i on hi hagi la mínima quantitat de llum ambiental. Segons els instruments disponibles es poden fer diferents activitats. Per observar bé la Lluna al vespre convé que estigui al voltant del quart creixent. Tingueu en compte que la Lluna es retarda una hora cada dia. Molts calendaris porten informació sobre les fases de la Lluna.

A ull nu

Reconeixement d'estels i constel·lacions, identificació dels planetes

És molt convenient el maneig d'un planisferi, que ensenya només els estels que són visibles en aquell moment i la seva situació aproximada al cel. S'ha de començar identi-

ficant la Polar per poder situar els punts cardinals orientar el planisferi. A partir de la Polar i les constel·lacions més conegudes (Óssa Major, Cassiopea, Orió...) es poden anar identificant les altres i buscant el nom dels estels més brillants. Els punts lluminosos que no apareixen al planisferi són, com és natural, els planetes. Per poder identificar-los s'ha de saber la posició de cada un, cosa que es pot treure, per exemple, de «La Vanguardia» del primer dia de cada mes.

Estudi de la magnitud i color dels estels

Es tracta de dibuixar els estels d'una constel·lació intentant reproduir les diferents magnituds i colors dels estels. Això és una manera excel·lent d'introduir el tema de l'evolució dels estels a partir de la seva diversitat. Unes constel·lacions adients per fer-ho són Orió a l'hivern i l'Escorpió a l'estiu. Totes dues tenen estels brillants i vermells.

Moviment de l'esfera celeste

Si l'observació dura un temps suficient (un parell d'hores, per exemple) es pot comparar la situació dels estels o de la Lluna en començar i acabar. És fàcil adonar-se que els estels cap a l'Est han pujat (o n'han aparegut de nous) i cap a l'Oest han baixat (o s'han amagat sota l'horitzó). Això es pot visualitzar fent dibuixos de la posició dels estels o la Lluna respecte al paisatge de fons.

Observació nocturna. S'està fent servir uns prismàtics sobre un tripode (esquerra) i un telescopi dobsonià (dreta).



Amb prismàtics

Per poder utilitzar prismàtics, s'han de subjectar fermament, o recolzar-se sobre algun lloc (pot anar bé seure amb els colzes sobre els braços d'una cadira). La millor solució és disposar d'un trípode.

Observació de la Lluna

Es pot fer un dibuix de les grans unitats de relleu (mars, grans cràters) i després identificar-les fent servir un mapa de la Lluna que podeu trobar a qualsevol guia pràctica d'astronomia. Aneu amb compte que aquests mapes a vegades estan amb el Nord cap a baix, tal com es veu amb un telescopi.

Observació d'altres objectes

Hi ha una sèrie d'objectes interessants que es poden veure amb prismàtics. En general es necessita tenir bona vista i que la nit sigui molt clara. Uns quants són:

- el sistema doble format pels estels Alcor i Mizar al mànec de l'Óssa Major;
- el cúmul obert de les Plèiades, a la constel·lació de Taurus;
- el cúmul globular de la constel·lació d'Hèrcules;
- la nebulosa d'Orió, al mig de l'espasa que penja del cinturó d'Orió;
- la galàxia d'Andròmeda.

Per a localitzar-los, us podeu ajudar amb una guia. També es pot intentar observar Venus o Júpiter. Sobretot té interès si s'ha explicat prèviament que són tots aquests objectes.

Amb un telescopi

Hi ha telescopis a un preu relativament assequible que són especialment adequats per a l'escola. Són els que se'n diuen «Dobsonians», i són molt fàcils de transportar, de manejar i gairebé intrencables: no hi ha ni una sola maneta per girar o moure. Amb un telescopi com aquest, o amb qualsevol altre, es pot mirar la Lluna, els planetes, o qualsevol dels objectes que hem descrit abans. Quant als planetes, Venus és de destacar perquè es veu en fase, com una petita lluna. Mart es veu com un disc de color vermellós. De Júpiter, se'n veuen les bandes clares i fos-

ques de la seva atmosfera i els quatre satèl·lits galileans. Saturn és el més espectacular pel seu anell. Es pot proposar de fer dibuixos de tots els objectes vistos amb el telescopi per comparar-los després amb les fotografies de qualsevol llibre.

On es pot trobar

Sol, Lluna planetes

«La Vanguardia» publica el primer dia de cada mes informació sobre les hores de sortida i de posta del Sol, les fases de la Lluna, la posició dels planetes i alguna cosa més.

El Calendari del Pagès ho porta per tot l'any, excepte la posició dels planetes.

Podeu trobar molta més informació a l'edició de cada any de l'«Anuario del Observatorio Astronómico» de l'«Instituto Geográfico Nacional», Gral. Ibáñez de Ibero, 3, 28003 - Madrid.

Planetaris

Hi ha dos grans planetaris a Barcelona oberts al públic (són de moment els únics a tot Espanya):

Planetàrium Barcelona, Fundació Mediterrània, Escoles Pies, 103, tel. 211 64 16.

Planetari del Museu de la Ciència, Teodor Roviralta, 55, tel. 212 60 50.

Hi ha a més un petit planetari dedicat només a la docència a l'Escola del Mar de Barcelona.

Planisferis

Al Planetàrium Barcelona en venen de bons i a molt bon preu. Al Museu de la Ciència (en diuen Planistels) també estan bé de preu, però són molt dolents. En podeu trobar també a algunes grans llibreries (per exemple Llibreria Francesa), però més cars. Són especialment bons els de la marca anglesa Philip.

Diapositives

La biblioteca de Rosa Sensat disposa d'una col·lecció completa de diapositives en servei de préstec. Es poden trobar (i comprar) algunes diapositives d'astronomia al Planetàrium Barcelona i al Museu de la Ciència.

Hi ha una empresa, DRAFISA (Avgda. Generalitat 40, Barberà del Vallès, tel. 718 47 11), que és distribuïdora del material àudio-visual de MMI Space Science Corporation (USA), que disposa d'una de les col·leccions més extenses de diapositives d'astronomia i ciències de l'espai.

Telescopis

La casa Indústries Pedret S. A. (Ctra. Puigcerdà, km 21,9, Parets del Vallès, telèfono 562 08 08) fabrica telescopis Dobsonians de bona qualitat i bon preu. Per exemple, el TWD 160, de 16 cm d'obertura, surt per unes 50.000 ptes. Són uns tipus de telescopi molt adequat per a l'escola.

A Barcelona, podeu trobar cases que importen telescopis de tot tipus. Una que té un bon assortit és Cottet, a l'Avgda. del Portal de l'Àngel, 40.

Llibres per als nens

L'Univers, N. Ardley i I. Ridpath. Col. el Món del Saber. Pub. Abadia de Montserrat.

Els amants de l'astronomia, C. A. Ronan. Ed. Blume.

Viatge per la història de l'astronomia, F. Nicolau. Ed. La Galera.

El món dels estels, R. Estalella, Col. Espiell, Ed. Ona, propera aparició.

Tots ells són molt recomanables.

Llibres per al mestre

A més dels anteriors:

El Universo, I. Asimov, Alianza Editorial. (Un excel·lent llibre de divulgació.)

Guía de las Estrellas y los Planetas, P. Moore. Guías de bolsillo, Ed. Folio. (Molt adequat per a l'observació nocturna. N'hi ha d'altres molt semblants a aquest.)

Cosmos, C. Sagan. Ed. Planeta. (Llibre basat en l'excel·lent sèrie de televisió. L'astronomia des d'una perspectiva més àmplia.)

Paciencia en el azul del cielo, H. Reeves. Col. Plural. Ed. Juan Granica. (Semblant en alguns aspectes al *Cosmos*. Potser una mica més tècnic.)

Adventures with Astronomy, P. Seymour. Ed. John Murray, Londres. (En anglès. Una bona col·lecció de projectes experimentals.)

Daytime Astronomy, Elementary Science Stu-

dy, Webster Division, McGraw-Hill, Nova York. (En anglès. L'astronomia de dia a l'escola.)

Where is the Moon?, Elementary Science Study, Webster Division, McGraw-Hill, Nova York. (En anglès. Treball experimental sobre la Lluna per a nens petits.)

Sky and Space, Learning Trough Science, Schools Council, Macdonald Educational,

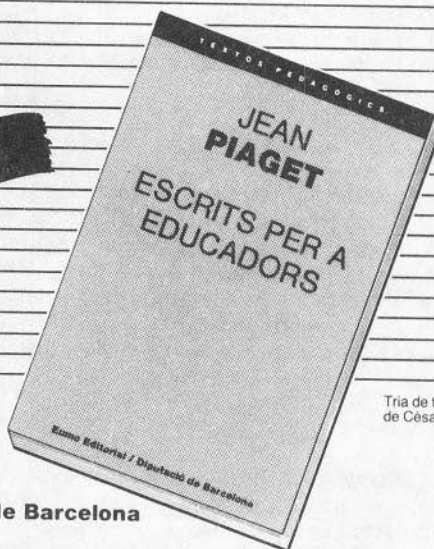
Londres. (En anglès. Una col·lecció de fitxes amb experiments.)

Tots aquests llibres els podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

Robert ESTALELLA

TEXTOS PEDAGÒGICS

Aquest llibre ajudarà a comprendre i valorar la fonamentació psicològica de moltes idees que, inspirades en el treball de Piaget, formen part dels plantejaments renovadors de la pedagogia actual.



Titols ja publicats:

1. LA DESCOBERTA DE L'INFANT. Maria Montessori
2. LA MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR. Alexandre Gali
3. DEMOCRÀCIA I ESCOLA. John Dewey

Tria de textos
de César Coll

Eumo Editorial / Diputació de Barcelona

LAS "MATES" MAS "DIVER"

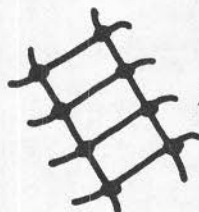


CIEMPIÉS

Cuadernos
de Matemáticas

1°, 2° y 3° de EGB

*Para calcular, experimentar,
resolver y ejercitar divirtiéndose*



Editorial

BARCANOVA



70

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN MARCHA

EL PETIT ESPARVER

ja vola!



Una nova col·lecció d'Edicions de la Magrana pels nens y nenes a partir dels 7/8 anys i fins que poden llegir "L'Esparver". Textos breus, abundantment il·lustrats, tant d'autors catalans com d'estrangers, al costat de textos del llegendari i rondallístic catalans. Edicions íntegres. Format 11x18 cms. Coberta a tot color plastificada. Interior a un color. Relligat i cosit en fil.

1. EL LLAPIS FANTÀSTIC

Joles Sennell. Il·lustracions de Montse Ginesta. 300 ptes.

Una fantàstica història d'embolics, o una història d'embolics fantàstics, al voltant d'un llapis i de la mà del no menys fantàstic Joles Sennell, conegut també per Pep Albanell.

2. EL SEGREST DE LA BIBLIOTECÀRIA

Margaret Mahy. Il·lustracions de Quentin Blake. 200 ptes.

Un bon dia uns bandolers decideixen segrestar a la bibliotecària del poble. Què passarà? Qui pagarà el rescat?

3. QUÈ DIUEN ELS OCELLS?

Jacint Verdaguer. Il·lustracions de Ramon Capmany. 200 ptes.

Què explica l'oreneta de bon matí? I el negre corb, què conta en la seva cançó? És el gran poeta Jacint Verdaguer qui ens ho explica.

4. CHUCK ARANBERRI A CAL DENTISTA

Bernardo Atxaga. Il·lustracions de Juan Karlos Equillor. 300 ptes.

Chuck Aranberri no ha anat mai a cal dentista. Voleu saber què li passa la primera vegada que hi va?

5. EL FILL DE L'ÓS I ALTRES RODALLES CATALANES

Il·lustracions de Joan Vila (D'Ivori). 325 ptes.

Rondalles nascudes del poble, plenes d'imaginació i fantasia, amb magnífiques il·lustracions de Joan Vila.

6. EN THEO SE'N VA

Peter Härtling. Il·lustracions de W. i F. Schmidt. 450 ptes.

Els pares d'en Theo no s'entenen i es passen el dia barallant-se i renyant-lo sense raó. Un bon dia en Theo decideix d'anar-se'n...

De venda a totes les llibreries



EDICIONS DE LA MAGRANA

LA CAIXA DELS RECURSOS

Experiència de tercer de pre-escolar
a l'escola FRAUSSA

¿Quantes vegades se'ns presenta el problema que el material és car, o quantes preguntes ens fem durant el curs sobre com podríem fer això o allò, com fomentar la creativitat, la imaginació, com entretenir els nens en moments inesperats, com treballar qualsevol dels continguts d'una manera vivencial i palpable, com disfressar-se, com crear personatges? Totes aquestes respostes i moltes altres, jo, les vaig trobar juntament amb els meus alumnes, dins d'una caixa molt gran de cartó vella, que estava a punt de ser llençada a les escombraries i que vam anar a buscar un matí, amb els nens de la classe de 5 anys de Pre-escolar, a una botiga del barri de la nostra escola.

Aquell mateix matí la van decorar entre tots, com ells van voler; la van pintar amb pintura, fent barrèges de tots colors, i de mica en mica es va anar omplint fins dalt d'allò que seria posteriorment un material amb infinitat de serveis.

—En José, ha trobat una capsula de dentífric, d'alumini.

—La Marta, ha portat una caixa de plàstic de cacauets.

—En José, ha trobat una capsula de dentífric, i la Glòria, en una botiga de teixits li han donat un tub molt llarg.

Cada dia, hi havia més coses i més variades; els nens estaven molt engrescats, i van acabar remenant les escombraries de casa seva, per poder trobar allò que podia ser de profit per a la seva classe; alguns, no solament portaven un objecte, sinó també, la idea que ells havien pensat per utilitzar-lo o transformar-lo.

Propaganda de les bústies, diaris, revistes; capsules, papers de caramels, botons, oueres, ampolles, tubs de totes mides, tapes, trossos de roba, objectes vells... Obrir la caixa significava trobar un món màgic.

Com utilitzar aquest material?, lliurement?, de forma rígida?

Primerament, vam fer un treball de manipulació dels objectes, i a mida que els portaven a classe, els comparàvem treballant-ne tots els recursos possibles: textura, volum, material, pes, forma, color, etc. A partir d'aquí, es van començar a inventar jocs simbòlics, de construcció. Més endavant, quan les seves possibilitats imaginatives amb aquests objectes augmentaven, vam utilitzar aquests estris per a fer plàstica; cada nen podia agafar de la caixa el que ell volgués, i amb l'ajuda, si volien, de les estisores, cola, cello, o fins i tot pintura, podien transfigurar i crear una forma. A partir d'aquí van sortir: un telèfon, una ràdio, una nau, una taula amb cadires, un ninot, una capsula decorada per guardar cromos...

En donar aquests resultats positius, eren moltes les idees que anaven sorgint cada dia, i més les coses que fèiem aprofitant aquests recursos.



Haviem començat el centre d'interès dels transports, i cada nen va fer un transport amb els elements de la nostra caixa, i van arribar a fer un circuit pintat al terra de la classe, amb el seu port, aeroport, carreteres, vies, etc.

Un dia de pluja vam estar pensant com poder confeccionar jocs per tenir-los a la classe, i poder jugar en els moments d'esbarjo. De totes les idees proposades, va sortir finalment:

El joc d'encertar una ampolla de plàstic amb cercols de colors, fets de les tapes de tambor foradades pel mig.

Una cistella de mini-bàsquet amb un tambor de sabó foradat per dalt i per baix, i penjat en un racó de la classe, i una pilota de roba per fer punteria.

El joc de les bitlles amb ampolles de plàstic pintades de colors i plenes de sorra, i una pilota de papers per llançar.

Teniem un personatge que ens acompanyava als esdeveniments de la nostra vida escolar. Era el «Senyor Tub», ja que era el tub més gran de la classe (90 cm). Li vam pintar la cara, li vam posar un barret i un vestit, i li vam acoblar uns braços amb dos tubs més petits.

El posàvem al corrent de tot el que vivíem, apreníem, etc., fins i tot el deixàvem participar a les nostres festes, ballant amb ell i disfressant-lo com nosaltres.

Vam seguir el nostre joc que comporta la vida escolar a pre-escolar, treballant els continguts de matemàtiques, amb aquest material. Vam formar diferents conjunts, amb

diagrames dibuixats o amb cordills al terra de la classe, observàvem els diferents resultats que sortien: la intersecció, la inclusió, la unió.

Després vam muntar una botiga en què podien comprar i vendre tot el que s'imaginaven que pot existir al mercat. Hi havia un venedor, un caixer, un empaquetador, cadascú exercia la seva funció, la resta anaven a comprar amb les seves monedes de cartó numerades. Cada cosa tenia el seu preu, segons les classificacions que van fer anteriorment amb els diferents criteris de color, forma, material, etc. Havien de calcular el cost dels objectes que volien comprar, pensar quan els sobrava, o quant els faltava, havien de saber donar el canvi correctament; llavors observaven que hi havia coses que tenien el preu més alt que altres, i n'hi havia que eren d'igual cost.

També vam treballar el llenguatge amb els recursos que ens donava la nostra caixa. Aplicàvem diversos exercicis que comporta l'aprenentatge de la pre-lectura i la pre-escriptura.

Vam fer exercicis de comprensió treballant el vocabulari de tots els objectes. A cada nen se li preguntava quina funció havia tingut fins ara l'utensili que ell havia portat, on l'havia aconseguit, etc.

Per a treballar l'expressió, vam fer un telèfon, amb dos pots de iogourt, travessats per una corda ben llarga, de manera que quedés tibant. Dos nens agafaven un pot i cada un es col·locava en un extrem de la classe i es comunicaven.

Vam fer també titelles i màscares, de diferents tècniques, on cada nen agafava un paper per poder expressar-se.

De cara a l'aprenentatge més concret de la lectura i l'escriptura, vam distingir diferents sons dels noms de les coses que teníem al nostre abast, vam classificar els objectes per posicions sil·làbiques, vam buscar-ne de grans que tinguessin el nom curt, vam enganxar —els que ho permetien per la seva forma— en un mural per posar-hi el nom a sota...

A la classe de música van confeccionar diversos instruments, i van arribar a descobrir la quantitat de sons i timbres que es poden aconseguir amb tots els objectes que ens envolten.

Per exemple, per a treballar la percussió vam utilitzar diferents materials, com dues



cloques de nous, dues de coco, capses de launa percutides amb llistons o materials diversos, bales de vidre o qualsevol «tesor» que a vegades porten els nens a les butxaques. Els instruments de percussió tipus «maraca» els vam fer amb una capseta plena de llavors, una altra plena de pedres, etc.

Per als instruments de vent van utilitzar cilindres de cartó destapats pels seus extrems, per un dels quals produïen sons vocàlics, i globus amb els quals jugaven amb l'expulsió de l'aire que contenen.

Per a aconseguir instruments que sonen per fregament, van agafar objectes de superfície rugosa, com per exemple: les ampolles de plàstic, i un objecte per fregar que podia ser des d'una cullera, fins a un llistonet, o un llapis, etc.

Van fer també l'anomenat zing-zing, amb xapes d'ampolles clavades amb claus en un llistó sense quedar fixades, que produïen el so per la mobilitat.

Capses embolicades amb gomes elàstiques que variaven la tensió del so, segons la tensió d'aquestes. Es podien percutir i llavors recordaven el so de la guitarra; o es podien fregar i així recordaven el so del violí.

Van formar també una escala de sons, amb ampolles de vidre plenes d'aigua en diferent quantitat.

Podríem esmicolar tot un programa de música, plàstica, llenguatge, matemàtiques, psicomotricitat... de pre-escolar, a partir d'aquest material d'andròmines. Però ara no és el cas, simplement, amb aquest recull d'experiències, pretenc donar a entendre, com pot arribar a ser de valuós —i el profit que en podem treure— allò que menys valor té, com és el material de deixalles, i que en molts moments són els mateixos nens els que et donen les iniciatives i troben les diferents possibilitats.

Cal tenir en compte també que aquesta experiència ha estat feta a pre-escolar, però això no treu que no es pugui aplicar a qualsevol nivell, ja que la creativitat, la imaginació, el fet de saber aprofitar qualsevol material de rebuig no té edat.

Marta Umbert

ELS LLIBRES DE **EL LLAMP**



EN CALÇONS

Josep Espunyes

il·lustracions
Francesc Riart

144 pàgines, 10 il·lustracions
Glossari amb Vocabulari i Frases Fetes
Dues llegendes pirinenques refoses en una novel·la magnífica, ideal per a ser llegida per gent jove.

ja és a la venda!

apartat 9034 - 08080 Barcelona
telèfon 217 36 06

LES CLAVEGUERES: Recurs per al coneixement de la ciutat

Sovint en les converses dels equips pedagògics es planteja la necessitat d'aprofitar els recursos didàctics que ofereix el medi social per tal que el nen arribi a aconseguir una visió realista de l'entorn lligada als continguts de les diferents matèries d'estudi. Es vol cercar una metodologia interdisciplinària que impliqui una coordinació entre les diferents matèries d'estudi moltes vegades difícil de portar a terme. El convenciment que la realitat del pensament del nen no està compartimentat contrasta amb la dissecció que dona lloc a un ensenyament estructurat en diferents blocs de continguts. Sembla, doncs, positiu afavorir contactes entre les diferents àrees en el marc d'una activitat que donin com a resultat una visió significativa pel grup classe alhora que una coherència del procés didàctic.

L'estudi de les clavegueres va ser el motivador d'una col·laboració entre els especialistes de les Ciències Naturals i Socials de vuitè d'EGB per poder treballar diferents conceptes (el cicle de l'aigua, la ciutat, l'urbanisme de l'Eixample de Barcelona, la seva infraestructura sanitària, el flux de l'aigua a la ciutat...) que aparentment estan poc relacionats.

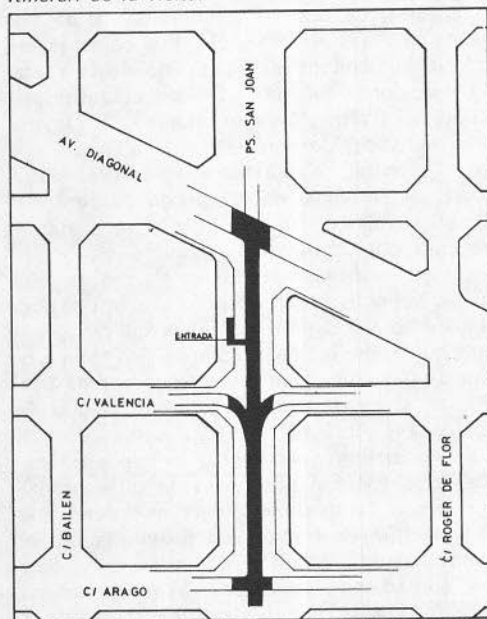
La possibilitat de realitzar una visita a un tram de la xarxa del clavegueram es va considerar interessant pel caire insòlit que podria oferir (donat el caràcter atípic d'aquesta visita pel al ciutadà i un poc probable accés a la xarxa de clavegueres en el futur del nen).

Preparació de la visita

Les programacions de l'àrea de ciències naturals inclouen el tema d'estudi dels materials, aconsellant la utilització de situacions de la vida quotidiana, així com continguts concrets com el cicle de l'aigua i la seva

acció sobre el relleu. Per altra banda l'objectiu de sensibilització ambiental respecte a la conservació del medi enllacen directament amb els problemes de contaminació de la Mediterrània i d'alguns indrets del nostre litoral a causa de l'abocament d'aigües residuals d'origen domèstic i industrial. La incidència de l'acció humana sobre el cicle hidrològic per abastar la ciutat va servir per presentar la ciutat com un sistema que actua com una caixa negra no autosuficient on es produeixen entrades de materials, aliments, aigua, energia, gasos, persones, productes, així com sortides de materials elaborats cap a altres medis, residus sòlids, aigües residuals, gasos, calor entre d'altres. Es va evidenciar l'existència d'un metabolisme, semblant al que es dona en un organisme viu, que

Itinerari de la visita.



dóna lloc a estructures (edificis, productes, sistemes viaris), amb un sistema circulatori (transport d'aigua, aliments, persones, informació...). La importància del paral·lisme entre la ciutat i un organisme es basa en el fet que tots dos són sistemes d'un ordre jeràrquic diferent amb un funcionament precís, una estructura concreta i uns fluxos de matèria i energia.

Per a les ciències socials la preparació es va centrar a l'estudi de l'Eixampla de Cerdà (1858) i de la seva concepció racionalista i higienista alhora que es tractava el Modernisme amb la preparació d'un itinerari de visites als edificis de més relleu.

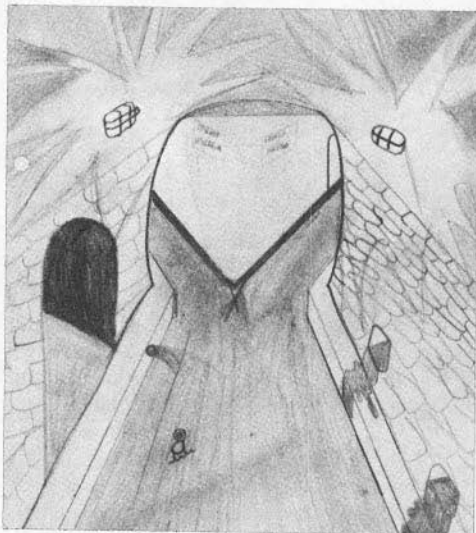
Realització i conclusió

La visita es va fer efectiva a la porció de col·lectors primaris i secundaris de la trama del Passeig de Sant Joan entre la Diagonal i el carrer Aragó. Els grups, formats per un màxim de quinze alumnes, anaren dirigits per un responsable dels Serveis de Sanejament de l'Ajuntament de Barcelona i una brigada de personal a cura de la seguretat dels escolars. Aquest responsable informa de les característiques de les diferents conduccions i enllaços així com de la terminologia pròpia dels elements de la xarxa (albellons, pous de registre, embornals...), de les seves mides, de la direcció dels corrents en relació al pendent, de l'extensió de la xarxa de Barcelona, dels mètodes de desratització i neteja i d'altres característiques.

La sensació de sorpresa dels alumnes durant l'activitat superà les nostres previsions sobre la motivació de la sortida de cara als nens i va ajudar a dismitificar el món subterrà com quelcom estrany i misteriós.

El que successivament sorgia en la discussió col·lectiva eren qüestions com: què succeeix amb les aigües residuals, on van a parar, quina és la seva composició, quin volum d'aigua canalitzen les clavegueres de Barcelona, si es depuren, d'on prové l'aigua de les cases, etc...

Es va arribar a la conclusió que eren necessàries fonts d'informació de diferent origen per a completar algunes qüestions que se'ls facilità en forma d'un dossier sobre el tema d'estudi. Aquests materials, junt amb les anotacions realitzades a les sessions prèvies i a la mateixa sortida, ajudaren a



Dibuix de les clavegueres fet per un alumne.

proposar un exercici de composició d'un treball que condensés les informacions amb un mínim de coherència. Els treballs realitzats i el grau de motivació de l'activitat cap a l'aprenentatge han estat els elements per a una valoració positiva en funció dels objectius de coneixement i de mètode que s'havien proposat.

Bibliografia

- Exposició Itinerant sobre el Medi Ambient. Exercicis per als alumnes. Ed. Imestma, Ajuntament de Barcelona.
- FABREGAT, Joan: *La higienització de la ciutat moderna: les clavegueres*. Ed. «La Caixa» a les escoles.
- MCAULAY, David: *Nacimiento de una ciudad moderna*. Ed. Timun Mas.
- Sobre el medi ambient a Barcelona*. Ed. Secretaria Tècnica de Medi Ambient, Ajuntament de Barcelona.
- TERRADAS, Jaume: *La educación ambiental en medio urbano: aproximación ecológica al conocimiento de un ecosistema urbano*. Ed. Ketres
- Gran Enciclopèdia Catalana.

Carles Saura

de l'Institut Municipal d'Educació
i de l'Escola Municipal Teresa
de Jesús



85-86

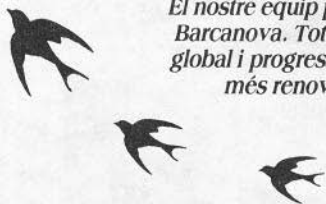
EL CURS MÉS RENOVADOR I MÉS PEDAGÒGIC

Educar no és fàcil.

Per això cal disposar dels millors instruments.

Per exemple, els llibres educatius amb un contingut atractiu, dinàmic, renovador i rigorosament pedagògic, que puguin ajudar, d'una manera seriosa i eficaç, tots els professionals de l'ensenyament.

El nostre equip pedagògic ha fet així els llibres Barcanova. Tot un programa d'ensenyament global i progressiu per ajudar a obtenir cursos més renovadors i més pedagògics.



Editorial

BARCANOVA



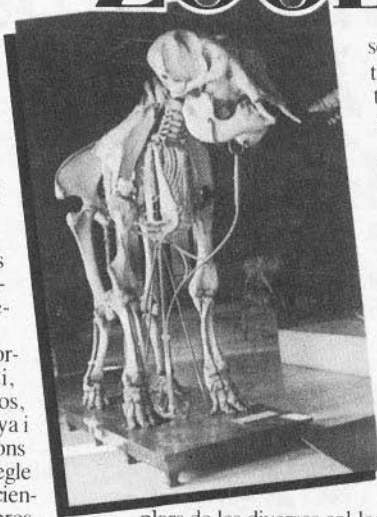
LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA EN MARXA

MUSEU DE ZOOLOGIA

El Museu de Zoologia exposa una col·lecció representativa dels diferents grups del Regne Animal, ordenada segons la classificació sistemàtica. S'hi mostren animals naturalitzats, rèpliques i esquelets, exemplars conservats en líquids i dos grups d'insectes socials vius: les abelles i les formigues.

El Museu disposa d'importants col·leccions d'estudi, d'insectes, mol·luscs, peixos, rèptils i ocells de Catalunya i exòtics. Aquestes col·leccions són el resultat de quasi un segle de recol·lecció i de recerca científica desenvolupada per prestigiosos naturalistes catalans.

Cal destacar el nombre d'exem-



plars de les diverses col·leccions: cap a set-cents cinquanta mil insectes—dels quals cent mil

són papallones i quatre-cents mil coleòpters—, més de mig milió de caragols terrestres i més de quatre-cents mil de marins.

La història de la Zoologia a Catalunya va lligada al Museu de Zoologia, el qual està vinculat físicament amb l'edifici modernista conegut popularment amb el nom de «Castell dels Tres Dragons», construït per Lluís Domènech i Montaner amb motiu de l'Exposició Universal de 1888.

Actualment hi ha endegat un projecte d'ampliació i actualització que afecta tant l'edifici com les funcions de recerca del Museu.



Adreça: Museu de Zoologia. Parc de la Ciutadella. Barcelona 08003

Horari: Laborables, diumenges i festius de 9 a 14 h. Dilluns matí tancat.

Entrada: 80 ptes. Entrada gratuïta els diumenges i sempre per a escolars, estudiants, jubilats, membres de l'ICOM, professionals de l'ensenyament, menors de 16 anys i grups amb finalitat cultural o docent.

Accessos: Autobusos 14, 39, 40, 41, 51, 141
Metro Triomf i Barceloneta

Informació: Tels. 319 69 12, 319 69 50
Dep. d'Educació 319 08 93

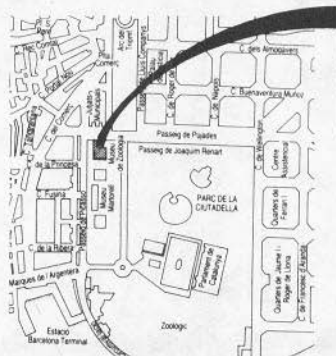
Serveis que ofereix:

Departament d'Educació. Atenció individual a acompanyants de grup i visites comentades als grups que ho sol·licitin prèviament. (Tel. 319 68 93)

Instal·lacions de l'Apiari: visita dimarts i dijous de 10 a 12 h.

Departaments de Recerca: Vertebrats, Invertebrats no Artròpodes i Insectes Fonoteca Zoològica

Venda de publicacions del Museu de Zoologia
Biblioteca de Zoologia: És oberta al públic de 9 a 14 h., excepte diumenges i dilluns.



ELS MERCATS DE CATALUNYA

FITXA TÈCNICA: 20 diapositives color

Material que l'acompanya: Guió de la sèrie de diapositives que inclou:

1. Introducció a la realitat dels mercats.
2. Bibliografia.
3. Comentari de les imatges.

Autor: Jordi Gumí.

Editorial: Aula.

Any: 1982.

TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA

Mercat
Comerç
Fires de bestiar
Catalunya

EDAD A QUÈ VA DESTINAT

L'autor no fa cap referència a l'edat a partir de la qual pot ser treballada aquesta sèrie de diapositives. El contingut, però, i les imatges amb què s'expressa pensem que és apropiat des dels primers nivells, sempre que n'adaptem i ampliem l'explicació. Aquesta adaptació i ampliació és afavorida pel fet que no hi hagi banda sonora explicativa enregistrada.

Serà la motivació la que ens porti a projectar aquesta sèrie —ja que el seu objectiu pot ser el fet de ser treballada com a complement de diversos temes i àrees—, la que determinarà més directament l'edat.

SINOPSI

Les diapositives estan ordenades seguint tres arguments bàsics: 1. La situació física del mercat. 2. Allò que es ven en un mercat. 3. Les fires de bestiar. Les imatges, doncs, ens transmeten diferents tipus de mercats que es donen a Catalunya.

VALORACIÓ DEL MUNTATGE

Aspectes positius

1. Pensem que és important, des del punt de vista del llenguatge de la imatge, la varietat de plans —des del primer pla fins al pla panoràmic— i d'angulacions, sense excloure la utilització en algun cas (p.e. diap. núm. 1) de l'objectiu angular.

2. Les imatges contenen suficients elements per treballar diversos aspectes a partir d'ells: emplaçament del mercat, època de l'any en què està realitzada la imatge...

3. El tema mateix és interessant, ja que permet d'establir comparacions, amb les implicacions que comporten les diferències, amb els serveis de proveïments de què disposen les famílies dels alumnes.

4. Destaquem, així mateix, la varietat de tipus de mercat presentats i de productes que s'hi poden adquirir.

5. Agraïm que cada diapositiva contingui una sola imatge.

Aspectes a millorar

1. La qualitat cromàtica de la reproducció d'algunes imatges no és gaire bona.

2. Considerem que és insuficient el nombre de 20 diapositives per a expressar l'amplitud de continguts del tema. I més tenint en compte que altres sèries de la mateixa col·lecció consten de 40 imatges, i algunes fins i tot del doble.

3. Són unes quantes les imatges de les quals, en l'explicació, se'n subratllen aspectes que no es poden apreciar. A tall d'exemple esmentem:

- diap. núm. 3: l'autopista no es veu.
- diap. núm. 5: la invasió de places i carrers que esmenta és inapreciable.
- diap. núm. 6: és inapreciable el fenomen turístic; la visió de plaça porticada és molt pobre.
- diap. núm. 12: es parla de barques i subhastes, sense que n'hi hagi cap element en tota la sèrie.
- diap. núm. 14: queda poc clar que els diversos venedors siguin d'empreses diferents.

4. La diap. núm. 7 dóna poca visió de mercat, ja que la vista se'n va cap a la portalada romànica de l'església. Aquesta «fuga» és afavorida, a més, per l'enquadrament concret que comporta l'arc de carrer porticat.

5. És una llàstima que les dues imatges corresponents al mercat de Vic (diaps. núm. 5 i 11) siguin tan similars, tant per la planificació, com pel tipus de mercaderia mostrat: les dues són d'aviram.

6. També trobem a faltar l'esment d'alguna de les construccions clàssiques que han generat els mercats amb estabilitat periòdica i de comerciants.

7. Igualment no hi ha cap referència a la diversitat de funcions que apleix un «mercat» en l'àmbit rural i en l'àmbit de concentració urbana.

Propostes de treball

Un tema tan ampli com el del mercat, i més amb la pluralitat d'aspectes que ens és presentat en aquesta sèrie, sens dubte que ens suggerirà pautes de treball ben diverses, d'acord amb l'edat i realitat dels alumnes amb els quals la projectem. Aquí us en suggerim algunes.

1. Afavorir la descoberta dels diferents elements que caracteritzen un o altre mercat, a partir dels elements que ens ofereixen les imatges: emplaçaments, època de l'any, mercaderies...

2. Treballar quins són els mercats, i amb quines característiques, que hi ha a la població on vivim.

3. Fer un reportatge fotogràfic del mercat, o mercats, que hi ha a la nostra població, de manera que quedin ben expressades aquestes característiques.

4. ¿Quins instruments de mesura hem pogut apreciar en les diverses imatges en les quals apareixen? ¿Quines semblances i quines diferències hi veiem?

5. Fer una relació dels instruments que hem vist utilitzar en els mercats en els quals hàgim estat.

6. Fer un treball comparatiu entre el tipus de comerç que ens han mostrat aquestes imatges, i el que es fa en un supermercat.

7. Aprendre algunes de les cançons populars que s'argumenten a partir del mercat. A tall d'exemple citem: «Una pageseta se'n va anar al mercat», «La masovera se'n va al mercat», «Margarideta llevat't de matí», «Una dona llarga i prima», ...

8. Podem aprofitar l'avinentsa del visionat d'aquesta sèrie, per explicar algun dels molts contes populars que centren la seva acció en el mercat.

9. Podem completar nosaltres mateixos la sèrie de diapositives amb imatges del mercat de la pròpia localitat, o completant algun dels aspectes que assenyalàvem com a subjectes de millora.

**Seminari Àudio-visuals
de Rosa Sentat**

85-86

EL BUP EN CATALÀ MÉS ACTUAL, MÉS RENOVADOR I MÉS PEDAGÒGIC

Barcanova presenta la novetat de l'any. Llibres en català per al BUP. Amb continguts actuals, atractius i dinàmics. Per fi una col·lecció que possibilita un BUP rigorosament pedagògic i autènticament català.



TORNAVEU

Llengua catalana per a 1^{er} de BUP, que permet de consolidar i sistematitzar els coneixements adquirits a l'ensenyament bàsic. Intercalats a la teoria, apareixen nombrosos exercicis pràctics de fixació i de repàs. Clau d'exercicis per al professor.

ÀMBIT

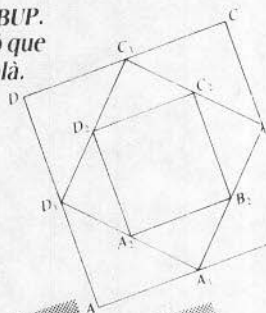
Àmbit és un text de ciències naturals per a 1^{er} de BUP en el qual es posa l'èmfasi en l'entorn físic (la geologia i l'ecologia). És el primer text de ciències naturals per al batxillerat escrit originàriament en català i pensat en els alumnes de parla catalana.

ALBADA I RELLA

Albada (Història de les civilitzacions i de l'art) i Rella (Geografia humana i econòmica) són dos llibres concebuts com a instruments flexibles i pluridimensionals, que ofereixen una visió globalitzadora i totalitzadora del procés històric i del fet geogràfic, amb un amplíssim ventall de material didàctic (textos, gràfics, mapes, esquemes...)

PARÀMETRE

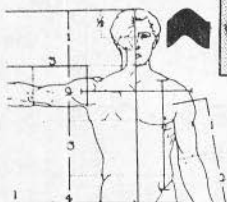
Llibres de matemàtiques per al batxillerat, que desenvolupen l'apetit per al raonament deductiu i faciliten la presa de consciència dels diferents passos del raonament matemàtic. Ofereixen també un ventall amplíssim d'exercicis. Amb un Solucionari per al professor.



Editorial
BARCANOVA

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA EN MARXA.

Quins exemples posaries
d'aquesta tercera Revolució
Industrial?

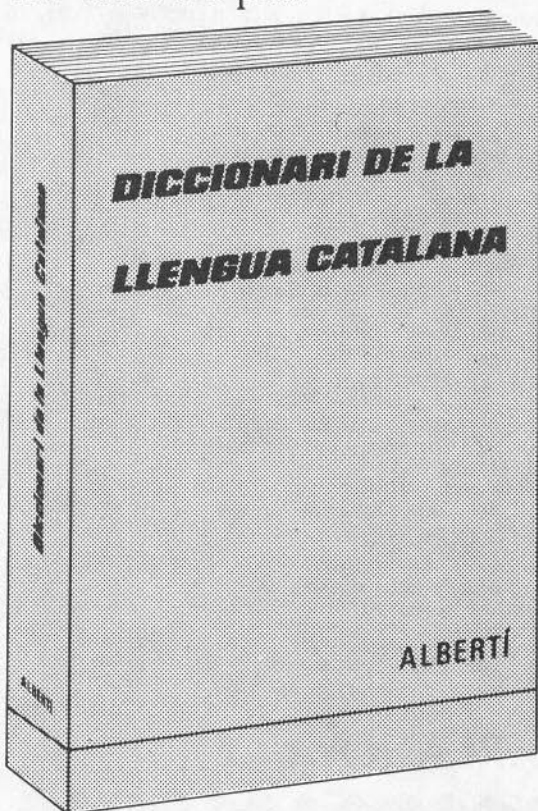


D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

15.^a edició 920 ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Gros***

14.^a edició, 2.800 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Mitjà***

6.^a edició, 975 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Petit***

7.^a edició, 760 ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

SEMINARIS DE COMPETÈNCIES VOLUNTÀRIES DELS AJUNTAMENTS EN MATÈRIA D'ENSENYAMENT

En un dels darrers números de la Revista «Catalunya Municipal» de la Federació de Municipis l'legim, a l'encapçalament d'un article sobre els Serveis Municipals de Dinamització Pedagògica:

«El 4 de maig tingué lloc a Sabadell la quarta trobada del Seminari de Competències Voluntàries dels Ajuntaments en matèria d'ensenyament, sobre el tema dels Serveis Municipals de dinamització pedagògica. Hi participaren amb diverses ponències els Ajuntaments de Badalona, Barcelona, l'Hospitalet, Manresa i Sabadell.»

En què consisteixen aquests Seminaris?

¿De què parlem quan diem «competències voluntàries dels Ajuntaments?».

¿Què és aquesta comissió d'Ensenyament de la Federació de Municipis i qui són els qui en formen part?

Són preguntes que m'agradaria respondre a «Perspectiva Escolar» perquè entenc que poden tenir força interès per al conjunt d'ensenyants d'aquest país i, si més no, per deixar constància, davant d'un cert desencant general enfront de l'Administració, del fet que els ensenyants compten amb suports institucionals en el treball per al millorament de l'Escola que també malden per un redreçament real i efectiu de la nostra realitat escolar.

A la Federació de Municipis hi ha 80 ajuntaments adherits a la Comissió d'Ensenyament, que celebren una reunió plenària mensual, on s'analitzen diverses qüestions escolars, normalment la problemàtica puntual d'ensenyament que es presenta a les nostres poblacions durant el curs escolar, de cara a concretar actuacions conjuntes que puguin afavorir la solució dels problemes, molt sovint comuns.

De vegades sorgeixen problemes que demanen un major aprofundiment per tal de trobar o d'encetar solucions; per això es creen subcomissions que s'ocupen de cada qüestió. Aquestes subcomissions quan arriben a propostes concretes les sotmeten a la consideració del Plenari de la Comissió d'Ensenyament.

Hi ha, però un paquet important de qüestions que tant per la seva implantació com pel seu contingut i per les possibilitats d'una major incidència, a la llarga, en el món educatiu, hem denominat «de Competències Voluntàries dels Ajuntaments».

Són competències que han assumit els ajuntaments, fruit de la preocupació per millorar la qualitat d'ensenyament reglat o bé per oferir a la població altres tipus d'ensenyaments que podríem anomenar d'educació compensatòria.

Per això els Ajuntaments ofereixen recursos, treballen en aquest sentit i alguns han creat serveis específics per dur a terme aquesta actuació.

Ens trobem en una situació de fet, que si bé no es pot considerar en absolut al marge de la llei perquè queda totalment dins d'una assumpció de competències voluntàries per part dels ajuntaments, és cert que no disposa de suport legal en el sentit que s'hagi reconegut cap traspàs de competències (i, per tant, tampoc cap mitjà financer).

Per entendre el moment actual cal veure la història recent; ens agradaria esmentar-la encara que fos d'una manera extremadament breu, perquè pot ajudar a la nostra reflexió.

Ens trobem que ja en els anys seixanta hi ha entre alguns mestres i pares una forta inquietud respecte a l'escola i la seva qualitat. S'inicia un procés de renovació pedagògica, de la qual la institució Rosa Sensat serà

la més coneguda, i la pionera, que entronca amb la història pedagògica catalana d'abans de la guerra civil. Aquest moviment per a la renovació pedagògica i en favor d'una escola pública de qualitat té un arrelament fort en la societat catalana, que es manifesta en les reivindicacions populars dels darrers anys del franquisme, en les quals, a més de demandes bàsiques d'escolarització i infraestructura, hi ha una inseparable exigència de qualitat. En aquesta conjuntura s'han de situar les escoles d'estiu massives i altres manifestacions pedagògiques.

En arribar els primers ajuntaments democràtics es troben amb aquesta situació i han de donar resposta no solament als greus problemes infraestructurals del món escolar, sinó que també han de respondre a la forta demanda social de qualitat educativa i altres serveis educatius, al marge del que considerem ensenyaments reglats. Cal afegir aquí que en els nous consistoris s'hi troben persones que han estat vinculades als esmentats moviments, la qual cosa fa que els ajuntaments siguin més sensibles a la problemàtica i especialment que tinguin persones amb capacitat de donar-hi resposta adequada i seriosa.

Naturalment, el fet que l'Ajuntament sigui l'administració més propera a la ciutat és el que provoca que aquesta sigui la capdavantera en la resposta de les necessitats de l'educació fins a on és possible a l'administració local i fins i tot més enllà.

Si valorem l'actuació municipal pensem que és molt positiva. Té una adequació a la realitat on es dona, ha permès que l'administració connectés amb aquells que plantejaven les demandes i amb qui calia per portar a terme una actuació adequada. Aquesta adequació a la realitat de cada lloc no hauria estat possible si hagués hagut de fer-se des d'una estructura administrativa centralitzada i en un àmbit de tot Catalunya.

A més, una estructura centralitzada sempre és més lenta i farragosa, mancada d'agilitat. En aquest sentit cal constatar que els serveis municipals de què parlem es caracteritzen per una notable agilitat en l'actuació.

Un altre perill que s'ha evitat pel fet de ser municipals és que la responsabilitat de la decisió no és lluny de l'usuari: això permet donar suport a les iniciatives interes-

sants que van sorgint. Igualment cal tenir present que s'ha evitat una actuació uniformadora típica de les actuacions fetes per administracions centralitzades.

Així, doncs, per tal d'analitzar totes aquestes actuacions voluntàries en matèria d'ensenyament que es porten a terme des dels ajuntaments, de vegades amb grans dificultats d'aclariment legal i d'altres amb manca de recursos, es va decidir escalonar durant l'any un conjunt de Seminaris en els quals es dedicaria un dissabte cada dos mesos al debat de cada una d'aquestes qüestions, conjuntament amb tots els regidors i càrrecs tècnics d'ensenyament dels municipis que formen part de la comissió.

Aquest curs escolar s'han celebrat els següents seminaris:

Escoles Municipals de Música, a Terrassa.
Ensenyament d'adults, a Badalona.

Consells Municipals d'Educació, a Amposta.
Serveis Municipals de dinamització pedagògica, a Sabadell.

Escoles Municipals d'Arts, a Vilanova i la Geltrú (pendent en aquest moment).

He tingut interès a posar la població on se celebraren com a mostra de la voluntat de descentralització d'aquesta Comissió.

La valoració d'aquestes jornades de treball, que han consistit fonamentalment a aplegar els regidors d'educació per discutir a fons cada un dels temes a base de ponències i per disposar de dossiers d'informació sobre el tema, per tal de situar el debat, és un camí que ens ha permès treure conclusions que orienten i faciliten la nostra tasca.

Val a dir que sovint s'ha demanat la presència a les jornades de diferents Directores Generals de la Conselleria d'Ensenyament per tal de saber exactament l'opinió de qui té les competències reals. Cal dir, amb un cert disgust, que no sempre s'ha satisfet aquesta pretensió.

Cal afegir que aquests seminaris ens han servit a tots plegats per valorar:

a) El notable volum d'activitats que els ajuntaments han anat assumint.

b) L'efectivitat, en la majoria dels casos, de les accions empreses.

c) Els avantatges d'una gestió pròxima als ciutadans per al millorament del món educatiu, que fomenta alhora una major participació.

Davant dels avenços assolits per part de les administracions locals en aquest camp, constatem que no s'avança paral·lelament en la legislació en el traspass de competències i, per tant, tampoc en el finançament, cosa que fa cada cop més difícil anar endavant en aquest camí.

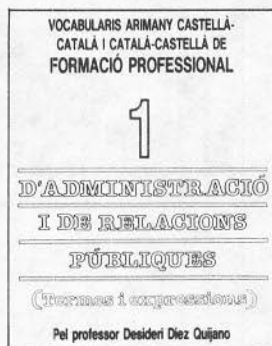
Ens cal, doncs, un major esforç per trobar argumentacions clares per continuar demos-

trant, a través de les accions empreses, que és desitjable i possible que molts dels temes avui centralitzats s'acostin més al conjunt dels ciutadans.

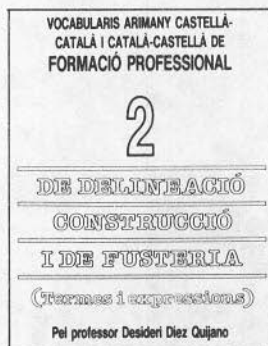
Pere FORTUNY

Vice-president de la Comissió
d'Ensenyament de la Federació
de Municipis de Catalunya

VOCABULARIS ARIMANY



8.300 termes i expressions
490 ptes.



10.000 termes i expressions
590 ptes.



19.000 termes
760 ptes.

BC

Biblioteca
de la
Classe



1 Elaboració d'un material assequible als nois, que possibiliti una pedagogia de la investigació.

2 Adequació del procés d'aprenentatge a les edats dels nois.

3 Propostes de treball interdisciplinar per aprofundir la recerca.



LLIBRES PER A TREBALLAR SENSE LLIBRES



4 Desenvolupament científic i didàctic de temes monogràfics per treballar a les aules.

5 Orientació en el plantejament i sistematització de la recerca.



GRO
EDITORIAL

Ciutat de l'Art, 81 - Tel 930 235 2311
08020 Barcelona

**Diputació
de Barcelona**
Servei d'Ensenyament i Investigació



LA INTEGRACIÓ DEL CEPEPC A L'ESCOLA PÚBLICA, ENTRE LA URGÈNCIA I LA DEFENSA DE LA QUALITAT D'ENSENYAMENT

Mentre un sector important de la societat catalana es mobilitza en defensa de la qualitat d'ensenyament públic enfront d'una Administració educativa gens convençuda, les escoles del CEPEPC lliurem una altra batalla, particular i específica; però molt connectada amb la primera.

Es tracta d'aconseguir, d'una banda, el calendari d'integració previst per la llei de la Generalitat aprovada l'any 1983 i, de l'altra banda, que les condicions d'integració del primer grup d'escoles que s'incorporaran a la xarxa pública el curs vinent no suposin un cost social i pedagògic excessiu.

Una llista de prelació sense calendari

Un cop tancada, el gener de 1984, la convocatòria oberta per acollir-se a la llei, el Departament havia d'estudiar la documentació aportada per les escoles i publicar una llista de centres a integrar, amb un ordre de prelació i un calendari d'integració.

Malgrat que hi calia l'acord previ amb els ajuntaments, van transcórrer deu mesos sense que aquests fossin consultats. Finalment, el novembre de 1984 hom reconegué la necessitat d'arribar a acords amb les parts afectades per mitjà d'una comissió mixta formada pel mateix departament, els ajuntaments i el col·lectiu. Aquesta comissió no ha tingut, fins ara, existència formal i oficialment les seves sessions han estat simples reunions de diversos organismes, però el seu funcionament ha permès desbloquejar l'elaboració de la llista, la qual ha estat publicada per fi al DOG el 27 de març d'enguany, si bé es tracta encara de la llista provisional i no va acompanyada del calendari preceptiu.

El sistema de baremació

La comissió mixta estudià la forma de fixar l'ordre de prioritat atenent els criteris fixats per la mateixa llei: necessitats de llocs escolars, circumstàncies específiques dels centres i l'interès social. A partir d'una proposta inicial del departament, s'establí un sistema de puntuació basat en nou indicadors, regulats tots ells per dades estadístiques o administratives, objectives, homologables i contrastables.

Com a col·lectiu intentàrem, sense gaire èxit, augmentar el pes dels indicadors d'interès social: nivell de renda de la zona i necessitats de normalització lingüística. D'altra banda, el caràcter de les dades estadístiques disponibles no va permetre que aquests mateixos indicadors tinguessin un pes adequat. Per exemple, la ciutat de Barcelona es considera com un tot uniforme, i una escola situada a Nou Barris rep el mateix índex de nivell de renda que una altra de Sarrià.

Va resultar així una llista amb defectes importants, que queden exemplificats per l'escola Ton i Guida. Aquesta escola, la significació històrica de la qual és prou coneguda, ocupa el lloc número 38 de la llista, quan, per les seves característiques i pel seu paper catalanitzador en un barri obrer d'origen immigrant, havia de figurar, en opinió del col·lectiu, entre les primeres.

Malgrat aquests defectes importants, davant de la dificultat, tant política com tècnica, de millorar la llista, i davant també de la predisposició favorable de Generalitat i ajuntaments a fer-ne una aplicació flexible que compensés aquells defectes, el col·lectiu l'acceptà, tot fent constar que no havia estat possi-

ble donar un pes adequat ni suficient als indicadors d'interès social.

Cal dir, d'altra banda, que la gravetat d'aquestes deficiències depèn en gran mesura del calendari d'integració. Un calendari ràpid treuria importància al problema. Al contrari, un calendari molt dilatat, l'agreuaria.

Flexibilització i calendari

La flexibilització de la llista per circumstàncies concretes d'interès social i l'elaboració del calendari d'integració són uns dels problemes que només poden ser abordats adequadament per una comissió mixta on estiguin representades les parts afectades.

De moment, el departament s'ha limitat a convidar —per mitjà d'un article, el tercer, de l'ordre de publicació de la llista provisional— les escoles que vulguin oferir la cessió gratuïta dels terrenys i dels edificis.

Una invitació ben peregrina i discutible, perquè les escoles no es poden desprendre del seu patrimoni sense assegurar la cobertura de les seves responsabilitats socials. Tanmateix, i davant de la negativa del departament a estudiar prèviament els mecanismes de flexibilització acordats en principi, un cert nombre d'escoles s'han acollit a l'article tercer tot oferint diverses formes d'ocupació dels locals que podrien permetre una integració anticipada sense atemptar contra l'ordre de prioritat que ha de governar l'aplicació de la partida d'inversió de la Generalitat. Sempre que, lògicament, això no suposi perjudici per a la resta d'escoles.

Cal esperar la reunió de la comissió mixta prevista per a començaments de juny —després de tres mesos sense reunir-se ni un sol cop— per veure com es poden resoldre tots aquests interrogants.

El cost pedagògic i social de la integració

Sigui com sigui, sembla clar que a començaments del curs 1985-86 s'integrarà un primer grup d'escoles, seguint per primera vegada el procediment previst per la llei del Parlament. No és estrany, doncs, que no solament aquelles escoles que tenen més proba-

ilitats de formar part d'aquest primer grup, sinó també totes les del col·lectiu, estiguin pendents de les condicions concretes en què tindrà lloc la integració. En aquest sentit, l'actitud del departament inspira preocupació: la integració podria ser excessivament traumàtica, i el seu cost pedagògic i social, inacceptable.

Cal recordar que el procediment d'integració establert per la llei 14/1983 és dur: rescissió de contractes laborals, pèrdua d'antiguitats, substituïts, en el cas dels mestres, per una interinitat de cinc anys i l'obligació de superar les proves d'accés al cos de mestres. Poden, també, produir-se pèrdues definitives de llocs de treball.

Aquest quadre, malgrat la seva duresa, va ser acceptat pel col·lectiu, confiant que l'aplicació de la llei per la Generalitat permetria mantenir el cost social que això suposa dintre de certs límits, i que no es posaria en perill el sentit positiu general de l'operació.

Aquesta previsió, però, corrent l'actual mes de maig i a escassa distància de l'acabament de curs, no s'ha confirmat, i el quadre s'endureix encara més.

Un accés al cos de mestres injustificadament difícil

Tal com estan les coses ara, els mestres hauran de passar les oposicions anomenades «lliures» o sense places reservades, amb una probabilitat estadística cada cop més petita i en oberta discriminació en relació amb els interins nomenats per la Generalitat abans del 23 d'agost de 1984.

El col·lectiu no s'ha oposat mai a l'obligació de sotmetre's a un sistema d'accés. Però té el dret de reclamar que aquest sistema sigui racional, valori adequadament la labor de catalanització, el treball d'equip, la preparació professional i l'historial pedagògic dels mestres, i respecti, si més no, la perspectiva que donà la llei aprovada l'any 1983, la qual equiparava els mestres de les escoles integrades amb els contractats i interins del departament.

La Generalitat ha explicat la seva passivitat amb l'argument que el cos de mestres és un cos estatal i està regulat per normes es-

tats, en les quals no té possibilitats d'incidir. És sabut, però, que això no és cert: les competències estatutàries donen a la Generalitat el mateix poder reglamentari que el Ministeri té per desenvolupar i aplicar la normativa bàsica estatal, com ho demostra el fet que el mateix MEC s'avé a pactar amb les comunitats autònomes les convocatòries d'oposicions, i que la Generalitat en fa una convocatòria específica, malgrat tractar-se d'un cos estatal.

Això és encara més cert després de l'entrada en vigor de la llei 30/1984, de 2 d'agost. La Generalitat podia haver previst i solucionat aquest problema, i encara ho pot fer, per mitjà de l'acció legislativa del Parlament, dins o a part de la llei de la funció pública de Catalunya, de la potestat reglamentadora del Consell Executiu i encara, en cas de dubte, seguint la via de la negociació amb el MEC.

Si el govern de Catalunya no fa l'ús adequat dels instruments que té a les seves mans en aquest aspecte, el principal factor de qualitat d'ensenyament, la coherència i l'estabilitat dels equips de mestres de les escoles integrades a la xarxa pública, quedarà seriosament amenaçat.

Perill de desaparició d'especialistes i del personal administratiu

Però, tot i ser el més important, la continuïtat dels equips no és l'únic factor de la qualitat d'ensenyament. Esmentem, per exemple, el paper dels especialistes d'Educació Física, Musical i Plàstica.

Aquestes matèries o especialitats no estan regulades encara quant a la titulació acadèmica necessària ni compten amb dotacions de personal docent pel Departament d'Ensenyament. Però existeix una demanda social creixent perquè estiguin compreses dins l'ensenyament bàsic. Així ho reconeix la pròpia Generalitat dins dels objectius fixats en la programació del Cicle Mitjà d'EGB, i la pràctica d'Ajuntaments i Diputacions, que atenen, de manera supletòria, la contractació de persones encarregades d'aquestes àrees, amb titulacions i formacions diverses, en un cert nombre d'escoles públiques de Catalunya.

¿Què passarà amb els especialistes d'aquest tipus contractats actualment a les esco-

les que s'han d'integrar a la xarxa pública? El departament nega la possibilitat d'assumir aquest personal i suggereix que sigui acomiadat i indemnitzat. En altres paraules, en lloc de donar una perspectiva de millora i de resposta a aquesta necessitat, el govern proposa que es faci un pas cap enrera, proposa que disminueixi el nombre d'escoles que, a tot Catalunya, intenten donar un tractament més adequat a l'educació física, musical i plàstica.

El col·lectiu no pretén que es consolidin situacions diferenciades o de «privilegi» dins la xarxa d'escoles públiques. Però, és raonable demanar que es busquin fórmules transitòries que impedeixin el retrocés i que permetin aprofitar el bagatge d'uns professionals que, si es vol millorar l'escola pública, el país necessitarà igualment ben aviat.

Un raonament idèntic pot fer-se amb el personal administratiu. La Generalitat reconeix la necessitat d'un suport administratiu a les escoles d'EGB, preveu recollir aquesta necessitat en els pròxims pressupostos i fins i tot l'articulació d'uns cursos específics a l'Escola d'Administració Pública de Catalunya. ¿Per què, doncs, enviar a l'atur aquestes persones? ¿Per què no aprofitar la seva experiència professional?

L'Administració té recursos i fórmules legals suficients per tractar d'una manera menys traumàtica aquests problemes. Només cal una certa dosi de voluntat política.

La qüestió de l'horari lectiu

Una altra de les conseqüències de la integració serà el pas de les 6 hores lectives diàries per als alumnes, habituals a l'ensenyament privat, a les 5 hores reglamentàries de l'escola pública. Teòricament una escola pública podria fer 6 hores diàries si disposés, per exemple, de 13 mestres per cada 10 unitats, tot respectant l'horari laboral lectiu dels mestres. El departament afirma que no està en condicions d'assegurar aquesta dotació, si bé no sembla impossible en algun cas i en funció d'un projecte pedagògic concret, però assegura també que les cinc hores diàries són suficients per a cobrir els objectius curriculars.

En qualsevol cas, la diferència d'horaris en-

tre el sector públic i el privat subvencionat planteja un problema important que s'haurà de resoldre d'una manera o d'una altra a mesura que s'acompleixin les previsions d'equipament de les escoles concertades amb les escoles públiques.

Nivells difícilment integrables: parvulari de 3 anys, BUP i COU

L'escolarització a 3 anys no és un objectiu prioritari, avui. La integració suposarà, per tant, l'eliminació d'aquest nivell. Tindria tot el sentit, però, que el departament fes possible el manteniment d'un nombre reduït d'escoles públiques que tinguessin aquest nivell amb el caràcter d'experiències pilot que prepararien el terreny a una futura ampliació de l'ensenyament gratuït a aquesta edat, fonamental als efectes de la normalització lingüística. En aquest marc, alguna de les escoles integrades, especialment aquelles situades en zones amb més necessitats de normalització lingüística, podrien continuar fent l'aportació que estan fent actualment.

Més prioritària, en canvi, és l'escolarització entre els 14 i els 16 anys, i tanmateix pesa un gran interrogant sobre del futur de les escoles que s'han acollit a la llei d'integració i atenen, a més a més de l'EGB i el Pre-esco-

lar, nivells de BUP i COU. Les escoles del col·lectiu que es troben en aquest cas desentrotllen actualment un programa experimental aprovat pel departament, però ignoren totalment de quina forma es pot connectar aquest programa amb l'actual experimentació de la reforma de l'ensenyament mitjà i com afectarà la integració de l'EGB a aquest nivell.

La clau de la qüestió: una perspectiva concreta de millora de les dotacions a l'escola pública

La resposta de l'Administració a aquestes demandes serà tant més fàcil com més clara i decidida sigui la seva voluntat de millora de les dotacions a l'escola pública, i com més concretes siguin les perspectives en aquest sentit.

Dit d'una altra manera: si el govern de la Generalitat no atén unes demandes que es formulen de manera prou raonable i sense pretendre cap tracte de favor, voldrà dir que aquelles perspectives de millora no existeixen en absolut o que no passen de vagues promeses relegades a un futur incert.

**Col·lectiu d'Escoles per l'Escola
Pública Catalana (CEPEPC)**

DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT (DOG)

12-4-1985

Decret 83/1985 de 28 de març, pel qual s'assignen al Departament d'Ensenyament els serveis transferits a la Generalitat de Catalunya pel Reial Decret 305/1985 de 6 de febrer, en matèria d'Universitats.

10-5-1985

Resolució de 26 de març de 1985, per la qual es convoquen proves d'avaluació d'ensenyants no escolaritzats de Formació Professional de primer grau, de la branca llar, professió Jardineria d'Infància i es fixen els requisits per inscriure-s'hi.

10-5-1985

Resolució de 26 d'abril de 1985, per la qual s'estableix el calendari per a la realització de les proves d'aptitud per a accés a les Universitats de Catalunya.

17-5-1985

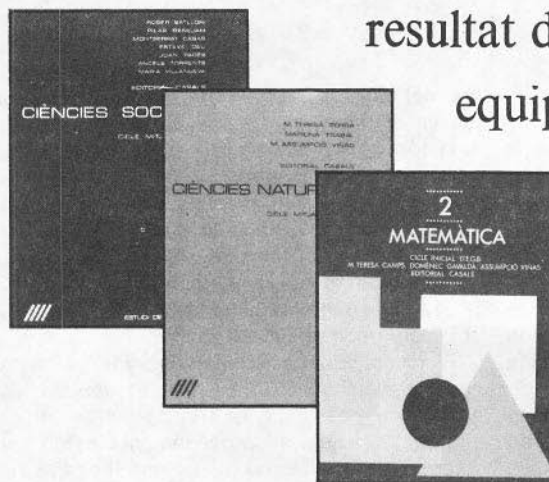
Ordre de 4 de març, per la qual s'aproven, amb caràcter experimental, els programes de segon cicle de la formació permanent d'adults a nivell d'EGB i se'n crea la comissió de seguiment.

Editorial Casals

El nostre material és el resultat del treball en

equip de professors en exercici.

La seva experimentació ininterrompuda garanteix l'ajustament dels textos al moment actual.



PARVULARI:

- **Bon dia, escola!** (3 anys) ● **Tornem a escola** (4 anys). Col·lecció d'imatges i textos per jugar i aprendre. Ensenyament globalitzat.
- **GATET MIXET:** Per treballar d'una manera progressiva la comprensió i l'expressió oral (4 a 5 anys).
- **PUFF** (4 anys) ● **VISQUEM ELS CONTES** (5 anys). Llibres alumne i guia per al mestre.

EGB:

CICLE INICIAL - CICLE MITJÀ - SEGONA ETAPA

- Experiències ● Ciències Socials ● Ciències Naturals ● Matemàtiques ● Llenguatge ● Llibres de lectura ● Llibres alumne i guia per al mestre.

BUP: Física i Química ● Filosofia ● Religió ● Llatí.

DEMANEU ELS NOSTRES CATÀLEGS!

MATERNAL - PARVULARI - EGB - BUP



Editorial Casals, S. A.

Casp, 79 - 08013 Barcelona - Tels. 245 72 03-04

LLIBRES

«PEDRA DE TARTERA»
UNA EXCEL·LENT NOVEL·LA

La lectura de *Pedra de Tartera* de Maria Barbal i Farré, premi Joaquim Ruyra 1984, ha estat una experiència apassionant que voldria poder transmetre a molta gent, sobretot als mestres que volen ajudar els seus alumnes a gaudir de la lectura i que volen aproximar-los a una obra totalment reixida des de tots els punts de vista.

L'argument és la vida d'una dona de camp explicada per ella mateixa en una sèrie de capítols molt breus però intensos, amb un llenguatge planer i riquíssim —amb un ús de paraules i expressions de l'Alt Pirineu que són un goig estètic i lingüístic per a un parlant barceloní— amb un ritme ben aconseguit que t'impedeix deixar la lectura fins que has arribat a la darrera pàgina.

Penso que el fet de ser narrat en primera persona aconsegueix que la protagonista se'ns faci més creïble, que arribi a semblar un personatge viu que t'explica la seva vida asseguda al menjador de casa seva. La vida d'una noia que sap que «Es veia prou que a casa érem molts. I devia de sobrar algú... Per això van decidir que jo que era suau de caràcter i ben entenimentada, marxés per ajudar tia, la germana de la meua mare que ja havia desesperat de tenir fills i de feina no li'n faltava». Més endavant, es casarà amb un noi del poble i tindrà tres fills.

Quan es proclama la República, el seu marit —que fa pensar amb en Paco, un dels protagonistes de *Réquiem por un campesino español* de R. J. Sender— serà un element progressista de la comarca i després de l'entrada de les tropes de Franco serà detingut i assassinat. Ella haurà de viure la postguerra i quan tingui els fills casats haurà de marxar amb un d'ells a viure a Barcelona perquè la vida del camp ja no té cap sentit i no resol cap dels problemes que viuen els seus descendents. A Barcelona li arribarà la mort. El darrer capítol és una descripció molt emoti-

va del que representa per a aquesta dona un canvi tan gran. Les seves paraules tenen una forma impressionant perquè sap que només li espera la mort.

«[Barcelona] és aprendre cada dia que hi ha molt poca feina que jo pugui fer...». «Barcelona, per a mi, és una cosa molt bona. És l'últim graó abans del cementiri».

Les possibilitats de treball a 8è o a BUP o FP són molt grans.

El camp temàtic és molt ric. Els personatges, especialment Conxa, la protagonista, estan ben aconseguits. La tria de les seves experiències i dels seus pensaments estan ben expressats i reflecteixen una intel·ligència natural molt accentuada, plena de sentit comú: «A Pallarès no es diu "noia" ni "maca", aquestes paraules que jo entenia sense fer-les servir em feien gràcia i pensava que una



llengua és com una eina que cadascú l'agafa a la seva manera encara que serveixi pel mateix» o «Casar-se així, per conveniència, podia tenir això, que tot ho encertessis sinó el caràcter. Què són les visites? Una estona en un menjador on es parla de tot, s'enceta un xorís dels millors i es porta un porró de vi. Després, la parella sola, es diuen quatre paraules plenes de timidesa i de desencert. És una compra com una altra però s'hi barregen articles que no pesen. Una persona és massa per ser comprada i massa poc per viure a plaer...»

És també molt important el tractament del temps real i del temps personal i vivencial de la protagonista. I sobretot el llenguatge, amb una sèrie de recursos bellíssims, molts d'ells amb una base del seu entorn natural: «la vam trobar al llit com un pardal enreulat», «sabia que era mort, que mai més no el tindria a la vora perquè la guerra és la maldat arrossegant-se per terra per deixar-la sembrada d'escurçons i de foc i de ganivets amb la fulla cap a dalt». Un llenguatge que ens fa pensar en el de Mercè Rodoreda —la Conxa té alguns punts en comú amb la Colometa, la protagonista de la Plaça del Diamant—. «No em sortia paraula i prou que hagués volgut dir, però quan arribava un silenci, notava un nus al coll com un llaç que em tibava pels dos extrems i em començava a fer mal fins que em pujava el primer sanglot pit amunt i desfeia el nus i llavors s'escapava un riu de llàgrimes amb tota la fúria, perquè l'últim que jo volia fer en aquell moment era plorar» o «... No cal obrir la boca, només començar per algun punt de la pena i estirar a pleret com la llana de la madeixa i deixar que corri... fins que no veus el color perquè els ulls se t'han negat i tu no ploraves per fora sinó que la llana s'ha fet un tel d'aigua que rellisca galtes avall i quan anava a sortir un sanglot has sentit que no estaves sol i llavors s'ha fet el nus a la gola i s'ha instal·lat aquell dolor tan fort, fins que empassant a poc a poc s'ha trencat el nus de llana i ha quedat la madeixa per una banda i un tros de pena que amb nus i tot ha baixat directe cap a la panxa».

Pot passar que en un país com el nostre, que no té un hàbit lector molt accentuat aquest llibre no tingui el ressò que es mereix, i més quan sabem que els llibres que

apareixen en col·leccions juvenils tenen més dificultats a ser promocionats. Si això passés amb *Pedra de tartera* seria una veritable llàstima.

Jaume CELA

GRUP D'ADARRA BISCAIA OSKUS! EN BUSCA DEL JUEGO PERDIDO Quaderns d'Adarra, núm. 9

Aquest llibre tracta d'un tema al qual nosaltres donem una importància extraordinària: el joc. El títol és suggestiu, ja que reflecteix una realitat: la pèrdua de les tradicions populars i, entre aquestes, el joc.

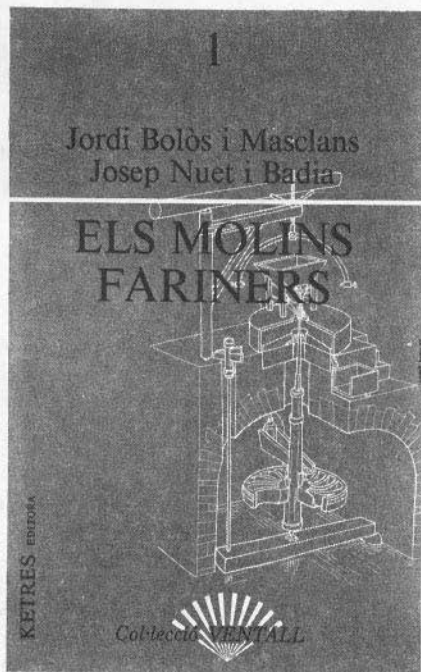
Els autors han realitzat un treball pacient i valuós de recopilació de jocs populars que, a més, classifiquen centrant-se en les funcions i habilitats que aquests desenvolupen. Així, per exemple, dediquen un apartat als jocs executats pels adults per a fer amb els nens, amb els nens més petits. Un altre capítol és el format pels jocs de simulacre. Ocupen un bon lloc els jocs d'habilitat i força. I no podien faltar els jocs anomenats intel·lectuals (d'atenció, de memòria, d'agilitat mental, d'associació i combinació de frases, de discriminació auditiva, etc.). Un total de 300 jocs; bona collita i treball exemplar que pot servir d'estímul perquè els qui ens dediquem a l'educació de nens ens animem a continuar la feina que l'equip Adarra ha anat desenvolupant! Els nens ens ho agrairan, però també els mestres que busquen aquest tipus de material per fomentar el joc dels seus alumnes.

En aquest magnífic llibre també se'ns ofereix una relació orientativa de joguines d'acord amb les diverses edats. No es passen per alt aspectes com la joguina bèl·lica, les joguines amb relació amb el sexe, i la joguina anomenada didàctica, i és important que no es limitin a citar postures, sinó que prenguin partit de manera ben clara per una d'elles.

Aquest llibre pot representar un bon ajut per als mestres, educadors i animadors de temps lliure, pares i altres persones que tractin amb els nens.

Lluïsa FERNÁNDEZ

Col·lecció **VENTALL**



ELS MOLINS FARINERS
per *Jordi Bolòs i Josep Nuet*

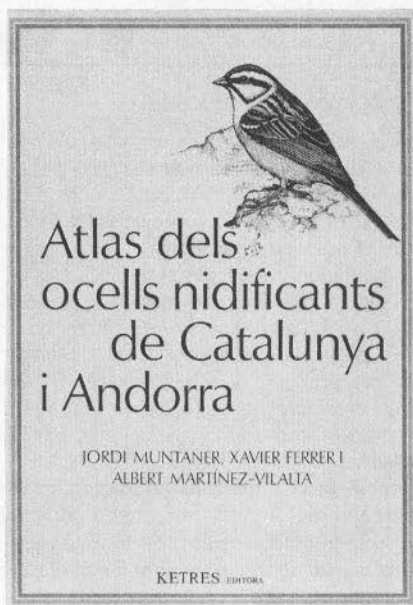
La lectura d'*Els molins fariners* ajudarà a comprendre com eren els molins fariners, com funcionaven i com s'anomena cadascuna de les peces d'aquesta maquinària.

Format: 12,5 x 19,5 cm
112 pàgines, 35 il·lustracions
Breu diccionari moliner
Bibliografia



KETRES EDITORA

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



**ATLAS D'OCELLS NIDIFICANTS
DE CATALUNYA I ANDORRA**
per *J. Muntaner, X. Ferrer,
A. Martínez-Vilalta*

Aquesta obra és el resultat de dotze anys de treballs d'un equip de més de 100 col·laboradors, coordinats pels autors, membres del Departament de Vertebrats de la càtedra de Zoologia de la Universitat de Barcelona.

L'obra, que constitueix la primera informació rigorosa i detallada sobre la distribució de la nostra avifauna nidificant, s'emmarca en un projecte de recerca internacional que abasta tot Europa: l'European Ornithological Atlas (EOA).

Format: 21 x 29 cm
324 pàgines, 212 il·lustracions
228 mapes
Annex, Índex alfabètic d'espècies
Bibliografia



KETRES EDITORA

Diputació, 113. 08015 BARCELONA

BIP, BIP

Bip, bip, bip...! el so avorrit d'una maquineta de «marcianitus», reclama la nostra atenció al metro, al carrer i, per què no, a la classe. Però un cop tenim la curiositat satisfeta, inconscientment unes vegades, conscients unes altres, la rebutgem, etiquetem el nen o el jove i relaxem la consciència, pensant que el temps té molt de valor per perdre'l amb les màquines infernals. Què hi farem, som de la generació del llibre! I tot allò que pugui fer ombra als llibres, ha de ser apartat del nostre camí. Greu error! Com a educadors, a priori, no podem tenir aquesta actitud. Les maquinetes són el primer graó de la llarga escala que els caldrà recórrer per estar a l'alçada del seu temps. Temps tecnològic, dirigit cada cop més per potents ordinadors, que li faran la vida més planera.

Pensem per un moment si en negar la seva realitat, no estem també negant la possibilitat de la utilització de l'ordinador a l'aula. Perquè una maquineta de «marcianitus» no deixa d'ésser un aparell que repeteix i repeteix un petit programa. Si aquest programa absorbeix tota l'atenció del nen, què no podrà aconseguir un programa didàctic presentat de forma lúcida?

És evident que el que centra l'atenció del nen és el joc, i la possibilitat de superar-se a si mateix tot trencant els seus rècords. Fixem-nos que aquesta és una atenció i observació que difícilment trobarem a les nostres aules.

Passem a observar una maquineta, agafem-la amb les nostres mans, juguem-hi i fixem-nos en les seves possibilitats.

Treball de la *lateralitat*. En un primer pla, quan el nen està jugant i tota la seva atenció és en la pantalla, en aquest moment existeix un intens treball de fixació motora dels con-

ceptes: dreta-esquerra, amunt-avall. El cervell del nen va imprimint constantment les ordres perquè les mans executin els conceptes.

L'execució no és tan sols un domini del seu cos per les habilitats corporals, existeix també el domini de les situacions de l'espai que porten a una perfecta coordinació òculo-manual.

Analitzem ara l'atenció en si, pel fet de ser una atenció tan especial, que fa que el nen marxi del seu entorn.

Durant la partida, el nen ha de *memoritzar* totes les possibilitats de joc que ofereix la pantalla, en els diferents graus de dificultat, ha de *recordar* i *contar*, per exemple, cada «atac», ha de calcular els espais que hi ha entre ell i els «atacants», de manera que cada vegada que «dispari» encerti el «blanc». Aquestes situacions es repetiran tants cops com puntuacions vagi aconseguint, i tan sols guanyarà la màquina quan el nen en desviï la seva atenció.

Intentem de sintetitzar el que s'ha dit. En una breu partida que pot durar pocs minuts, el nen realitza interessants exercicis de: memorització, càlcul, anàlisi de situacions, domini de l'esquema corporal i domini de l'esquema espacial, topològicament matemàtic-zable.

¿Tenim a les nostres aules algun treball que motivi i aconsegueixi una activitat cerebro-motriu tan intensa?

Crec que com a educadors no podem rebutjar a priori les maquinetes. Amb això no vull dir que els nens hagin d'anar a la classe amb elles, poden jugar-hi al pati! I al pati fer l'interessant exercici esmentat. I segur que no ens penedirem dels resultats.

Enric ESTEVE I ESCUDER

Col·lecció **VENTALL**



**PLUGES I INUNDACIONS
A LA MEDITERRÀNIA**

per *Xavier Martín Vide*

Il·lustracions de *Josep Nuet*

Aquesta obra tracta de manera rigorosa i ordenada les precipitacions abundoses de les zones litorals i les seves conseqüències en la dinàmica dels rius i torrents. Els professors i mestres hi trobaran un cos ordenat de continguts que molt sovint hauran d'utilitzar en les classes per comentar esdeveniments ben freqüents i propers.

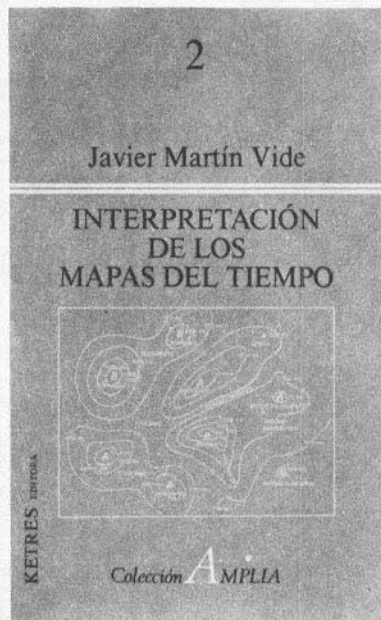
Format: 12,5 x 19,5 cm
132 pàgines, 35 il·lustracions
10 mapes
Glossari i Bibliografia



KETRES EDITORA

Diputació, 113. 08015 BARCELONA

Colecció **AMPLIA**



Javier Martín Vide

**INTERPRETACIÓN
DE LOS
MAPAS DEL TIEMPO**

KETRES EDITORA

Colecció **AMPLIA**

**INTERPRETACIÓN DE MAPAS
DEL TIEMPO**

por *Javier Martín Vide*

Un breve resumen de climatología sinóptica abre paso al comentario de 54 mapas del tiempo. De forma sencilla y esquemática se introduce al lector en los conceptos básicos de la Meteorología.

Formato: 12,5 x 19,5 cm
148 páginas, 54 mapas meteorológicos,
y 26 esquemas.



KETRES EDITORA

Diputació, 113. 08015 BARCELONA

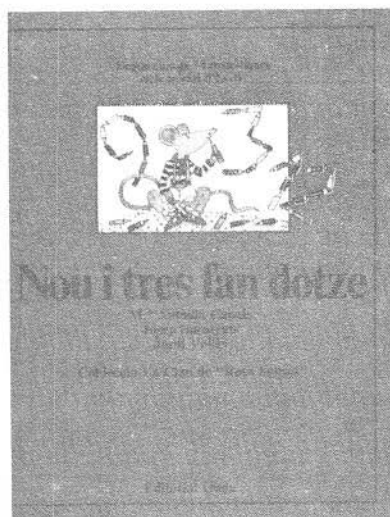
TEXTOS DE MATEMÀTICA

Prou de fer de la Matemàtica una matèria avorrida...!
Al Cicle Inicial les cançons són el fil conductor. Per als més grans ho és una bicicleta... Per a tots, el llibre és font d'iniciativa i de creativitat.

Prou d'arraconar la Geometria!
Per primera vegada, un programa coherent i ben esglaonat des de 5 anys fins a 8è d'EGB.

Prou de separar els diversos aspectes de la Matemàtica!
Una programació cíclica, en la qual els temes retornen periòdicament i es lliguen els uns amb els altres en una trama compacta.

Prou de col·leccions incompletes!
Els nostres llibres us ofereixen una quantitat de material suficient perquè pogueu seleccionar i treballar en la seva experimentació.



**1r. i 2n. CURS,
NOVA EDICIÓ
TOTALMENT
REVISADA
I AMB UN
NOU FORMAT.**

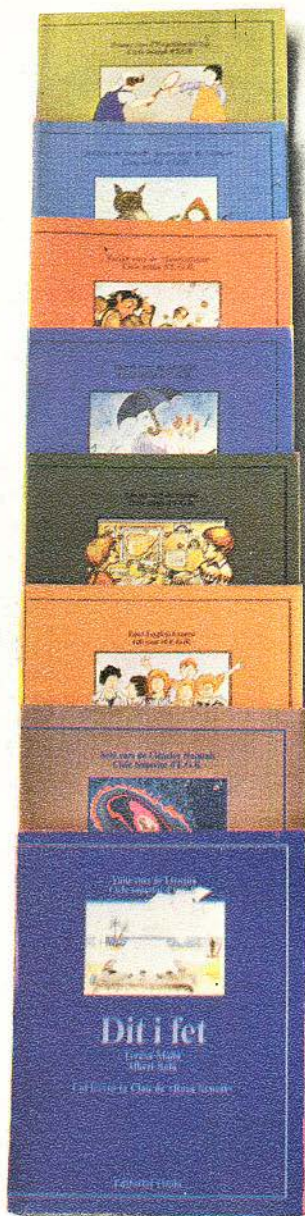
Coordinador Àrea Matemàtiques: M^a Antònia Canals
Autors: M^a Antònia Canals, M^a Antònia Fernández, Josep Fernández, Jordi Quintana, Pere Roig, Josep Sales, Josep Sucarrats, Jordi Vallès.

EDITORIAL ONDA: Passeig de Gràcia, 123, 2. 1.^a Barcelona (8) - Tel. 218 21 26

Hem Arribat al

8

è.



Demaneu informació
i catàleg a:
Editorial Onda, S.A.
Passeig de Gràcia, 123
08008 BARCELONA
Tel. 2182126

