

PERSPECTIVA ESCOLAR III

Publicació de «Rosa Sensat»

Gener 1987

Una qüestió de fons:

LA INFÀNCIA



INDEX	
<i>Una xarxa de participació i consulta</i>	1
UNA QÜESTIÓ DE FONDS: LA INFÀNCIA	
1. <i>Ser infant abans d'ara</i> , per Josep González Agàpito	2
2. <i>L'educació des del naixement un dret de l'home</i> , per Francesca Majó	8
3. <i>L'escola bressol i el parvulari junts</i> , per Infància	15
4. <i>La formació del primer mestre</i> , per Marta Mata i Garriga	21
ESCOLA	
Experiències escolars	
<i>Gitanos i «païos»: un intent de comunicació</i> , per Anna Caubet i altres	27
<i>Dramatització i activitat lúdica a l'escola com a experiència d'expressió total i treball interdisciplinari</i> , per Armonia Rodríguez	32
Didàctica	
<i>El mètode arqueològic aplicat a la didàctica de les ciències socials</i> , per Assumpta Aragall i Cortés i Andreu Clapés i Flaqué	38
<i>Fem matemàtiques al camp del Barça</i> , per Josep Sucarrats	42
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Moviments de Renovació Pedagògica: endavant amb la Federació</i> <i>Altres Informacions</i>	47
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Comencem a ser Escola Pública, però...</i> pel Collectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC)	49
<i>Aportacions per a un debat: la qualitat de l'Escola Pública</i>	53
Textos legals	
<i>Nova estructura orgànica bàsica del Ministeri d'Educació i Ciència</i>	57



Perspectiva Escolar

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

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Montserrat Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias.

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lourdes Reyes

Distribució a llibrerias: Arc de Berà - Lluï, 10-14, 08005 Barcelona

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 — ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 3.040 ptes. — P.V.P. 340 ptes.

UNA XARXA DE PARTICIPACIÓ I CONSULTA

Un cop constituïts els Consells Escolars en la majoria d'escoles s'ha avançat un pas més amb la constitució del Consell Escolar de Catalunya.

Cinquanta membres componen aquest Consell. Cinquanta membres provinents de sectors diversos i amb prioritats i interessos diferents: mestres, pares, alumnes, Administració educativa i local, titulars de centres docents, sindicats, organitzacions patronals, moviments de renovació pedagògica, universitats, Institut d'Estudis Catalans, col·legis professionals, Consell Nacional de Joventut, personalitats de prestigi i presidents dels Consells Territorials.

El Consell Escolar de Catalunya té un caràcter de consulta i de participació i funcionarà en ple i en comissions. Hi ha la possibilitat d'organitzar les subcomissions que facin falta. Les comissions que tenen un caràcter general vénen determinades per la mateixa llei. Aquestes són: la permanent, la de programació, construcció i equipament, la de finançament de l'ensenyament i la d'ordenació del sistema educatiu.

La Llei disposa també en quins aspectes el Consell ha de ser consultat i el punt 2 de l'article 9 deixa oberta la possibilitat que el Departament d'Ensenyament pugui fer-ho sobre altres aspectes no contemplats a la Llei.

Quan s'hagin constituït els Consells Territorials i els Consells Municipals tindrem la xarxa de consulta i de participació que abastarà una gran part de la problemàtica de l'ensenyament al nostre país.

Així mateix, amb la constitució recent del Consell Escolar de l'Estat es configura també aquesta xarxa en aquest altre àmbit.

Els que sempre hem cregut que l'escola és alguna cosa més que el que succeeix dins la classe veiem positivament la creació d'aquests consells, tot i que en el seu moment vam manifestar aquells aspectes dels quals discrepàvem.

El Consell Escolar de Catalunya, el de l'Estat i els que encara no s'han constituït han de ser el lloc on tots els estaments participants exposin en els diversos àmbits la visió que tenen de tot allò que configura la panoràmica educativa del nostre país.

Els membres d'aquests consells tenen, ben segur, una visió diferent i, no ens ha d'espantar, antagònica en molts casos. Aquesta diversitat és, en principi, enriquidora. Però si no hi ha una connexió directa amb la realitat i una decisió clara de prioritzar els sectors més necessitats i si no es manifesta la voluntat de superar les pròpies estretors, els Consells esdevindran uns enormes miradors del melic educatiu.

I si l'Administració no es pren seriosament els acords dels Consells, aquests esdevindran uns convidats de pedra. I el que menys interessa és petrificar les poques forces vives que treballen amb sensibilitat per la millora de l'ensenyament.



SER INFANT ABANS D'ARA

per Josep González-Agàpito

Nen lliure - nen domat

«L'Estat de la infància és el més vil i el més abjecte de la natura humana després de la mort», escrivia un pedagog francès, el cardenal Pierre de Bérulle, al primer terç del segle XVII.¹ Entre aquesta afirmació i l'actual concepció de la infància s'ha produït un llarg procés durant el qual una nova idea de l'infant s'ha anat obrint pas.

L'actual concepció de la infància és fruit d'un procés dialèctic llarg i conflictiu que s'inicià entre unes minories durant els segles XVI i XVII. Philippe Ariès, en el seu conegut treball sobre l'infant i la vida de família a l'Antic Règim² fa veure com a l'Edat Mitjana no existia el concepte d'infància i que fins i tot la iconografia de l'època representa els infants com imatges reduïdes dels adults. La durada de la infància es circumscrivia al període en què el nen no era capaç de subsistir biològicament. Ràpidament els infants s'integraven a les condicions i vida socials de l'adult, als seus treballs, festes, converses, etc. L'educació era primordialment fruit de la convivència amb amics, vells, veïns, adults, etcètera. Tampoc la família no era el clos privat actual i fins i tot dins seu la vida tampoc no tenia privacitat. Hom treballava, jugava, menjava i dormia junt amb els altres.

L'educació escolar sols afectava una petita minoria numèricament reduïda i circumscrita als àmbits clericals.

Un nou concepte del nen s'obre pas durant la Baixa Edat Mitjana i el Renaixement, el qual anirà afermant-se i arrelant fins que ens portarà a l'organització de la família entorn del nen en l'Edat Moderna, en què la infància adquireix significat com a etapa separada de la vida adulta i com a objecte d'educació.

Possiblement cal atribuir la nova situació a l'ascensió social de la burgesia. Aquesta classe, dedicada fonamentalment a activitats mercantils i als negocis, no deixa lloc útil als infants. Ben al contrari del que succeeix en les famílies camperoles o artesanes, on els infants des de ben petits poden i han de participar en l'activitat productiva de la família, per als negociants els infants són un destorb en llur activitat. Caldrà segregat els infants de la vida dels adults durant els llargs anys en què no poden ser útils per als negocis familiars. Caldrà crear un món a part: l'escola. Apareixerà un estat especial: la infància.

No cal oblidar que el «desenvolupament d'una societat i d'una cultura urbana i el desenvolupament de l'escola i de l'educa-

1. Altres testimonis sobre aquesta tan difosa visió de la natura negativa dels infants són aplegats per SNYDERS, G., *La pédagogie en France au XVII^e et XVIII^e siècles*, PUF, París 1965.

2. ARIÈS, Ph., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Editions du Seuil, París 1973, especialment pp. 23 i ss.

ció són fenòmens estretament relacionats i interdependents»,³ i entre les poderoses classes urbanes cada cop més serà necessària una més llarga instrucció, educació i preparació per a la «vida» adulta. Així, en el decurs dels segles s'anirà allargant la infància, l'adolescència i la joventut i s'endarrerirà cada cop més l'edat d'esdevenir adult, de ser major d'edat.

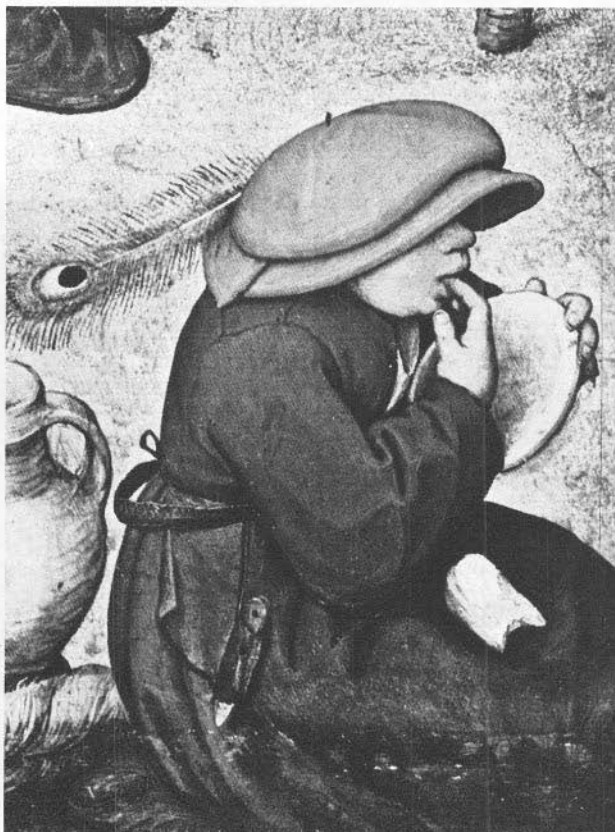
Com algú ha fet veure, potser pel seu origen monàstic, l'organització de l'educació comportà la segregació dels infants de la resta de la societat, que hom compara a la que patien els col·lectius refusats socialment, com els pobres, els bojos i els delinqüents.

Ariès pensa que el nen tradicional era més feliç, ja que vivia inserit entre varietat de persones i de forma més lliure. La nova idea de la infància comportà una concepció rígida del nen, que destruï la llibertat, l'amistat i la sociabilitat.

Aquestes conclusions a què arriba Ariès semblen del tot incorrectes.⁴ Prou és ben cert que la nova concepció segrega els infants i crea per a ells un món a part amb l'excusa de defensar-los i protegir-los, però també ho és que comporta una nova sensibilitat que anirà deslliurant els infants de l'opressió, l'agressió física i la quasi esclavitud, ja que cap altre nom és aplicable al tracte que rebien els infants en la seva immensa majoria. Fins que la nova visió de la infància no s'imposarà socialment, ja en el nostre segle, la infantesa serà una etapa de la vida ben dura presidida per les pallisses i els maltractaments, única manera d'adreçar uns éssers tan perversos. Els testimonis de totes les èpoques són prou abundants. Sols recordarem, a tall d'exemple, com el diari d'Héroard sobre la infantesa de Lluís XIII de França recull com era fuetejat i apallissat sistemàticament d'ençà els 25 mesos.⁵

Però potser no calguin exemples tan reculats; només hem de citar les ignominioses estadístiques dels nostres grans hospitals sobre atenció a infants cremats, abandonats o brutalment agredits pels seus propis pares o tutors, i considerar que a aquests centres sols arriben els casos la gravetat dels quals necessita atenció facultativa.

Caldria tenir present que massa sovint la història de l'educació tendeix a fer objecte del seu estudi aquelles aportacions renovadores o aquelles minories innovadores. Això pot deixar oculta com era realment la situació majoritària. Així, malgrat la penetració que tingueren al nostre país les idees il·lustrades sobre educació representades ben escaientment per *L'Emili* de Rodsseau, la seva repercussió



3. CIPOLLA, C. M., *Educación y desarrollo en occidente*, Ariel, Barcelona 1983, p. 49.

4. Vegeu per exemple (tot i que cal prendre certes reserves), LYMAN, R. B., *Barbarie y religión: la infancia a fines de la época romana y comienzos de la Edad Media*, i McLAUGHLIN, M. M., *Supervivientes y sustitutos: hijos y padres del siglo IX al siglo XIII*, a MAUSE, L. de (com.), *Historia de la infancia*, Madrid 1982.

5. SOULIÉ, E., i BARTHÉLEMY, E., *Journal de Jean Héroard sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII*, Paris 1868.

4 quantitativa fou molt escassa.⁶ Bona part del fracàs de la renovació pedagògica als nostres àmbits durant el segle XIX fou perquè els educadors no acceptaven els principis del naturalisme pedagògic, basat en la bondat dels infants. Robertson indica ben encertadament que durant el vuitcents persisteixen contraposades dues actituds: els que estimen els nens enfront dels que no els estimen; els que confien en la naturalesa enfront dels que temen Déu; els que apliquen una disciplina moderada enfront dels que creuen que la sofrença és bona per als petits.

Si al nostre país la concepció tradicional de la infància era dominant entre els educadors, no cal dir com era de profusament estesa en la societat. Hom continuava immobilitzant les criatures amb faixes. L'educació era corregir tot allò que de natural hi havia en el nen. Educar consistia a treure els infants de la seva vida per «ensenyar-los a viure». Els infants continuaven essent apallissats tant a casa com a l'escola. La nostra literatura en recull abundosos testimonis des de Rusiñol fins a Flos i Calcat.

Les escoles de pàrvuls eren una plasmació d'aquesta mentalitat segons la qual educar era reprimir i contenir el que de natural hi havia a l'infant. Si natural eren les ganes de córrer i jugar, les escoles eren per a contenir-les. Els parvularis consistien en una sala on hi havia disposades unes grades a tall d'amfiteatre on els nens eren asseguts en uns llargs bancs (el «banco corrido»). Enfront de la graderia, a l'altre extrem de la sala, una tarima. A sobre, la taula del mestre i la pissarra. Rosa Sensat, un testimoni prou qualificat, recordava la seva experiència de mestra auxiliar en un parvulari de final de segle, amb els infants immòbils a la graderia i ella mateixa asseguda dalt de la tarima al costat del senyor mestre. Cada dia a mig matí entrava la dona del mestre i dipositava sobre la taula un bol fumejant de sopa. Llavors era un dels moments de més quietud i silenci. «A ver, a ver quién es el niño más quieto...», deia el mestre, i els infants restaven petrificats amb els braços plegats. «A ver, a ver quién será el más bueno...», afegia don Anastasio entre cullerada i cullerada. «¡Paquito!», exclamava per fi el mestre. L'infant anomenat descendia de la graderia i rebia de premi una cullerada de sopa de fideus de les mateixes que el mestre

menjava.⁷ El prototipus d'educació era ben clar: el *nen domat*.

De l'aguantar criatures a l'Escola Nova

Haurem d'esperar fins a la dècada dels seixantes per poder advertir una certa sensibilitat envers la primera infància com a conseqüència d'una discreta penetració de la concepció naturalista de la infantesa a través de la pedagogia de Fröbel (1782-1852), l'educador alemany creador dels «Jardins d'Infants», el qual, fidel a la manifestació de la naturalesa, basà l'educació de la primera infància en la seva manifestació per excel·lència: el joc.

A casa nostra la figura que encarna més bé aquests nous plantejaments es Julià López Catalán, que fou director de l'Escola Model de Pàrvuls de Barcelona, on incorporà l'educació higiènica, els jocs, la gimnàstica, l'educació sensorial i la utilització del material educatiu de Fröbel.⁸

Julià López s'esforçava a modificar una idea ben corrent al seu temps i que encara perviu en els nostres dies: la primera infància no és una etapa important escolarment i educativament parlant. La confusió tradicional entre instrucció i educació és darrere d'aquesta idea. En efecte, les institucions sorgides per a aquesta etapa durant el segle passat eren llocs per guardar les criatures mentre les mares treballaven. Per això apareixen en el medi urbà i adreçades als treballadors com a obres benèfiques o d'assistència social. Caràcter que encara perviu entre sectors de la nostra societat actual. Durant els primers anys de vida, els fills dels treballadors eren portats a aquestes institucions fins que ja podien jugar sols

6. VEGETE GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep, i MARQUÈS, Salomó, «Pròleg per educadors», a ROUSSEAU, J.-J., *Emili o de l'educació*, EUMO, Vic 1975, especialment p. xxxix i ss.

7. Testimoni referit per Angeleta Ferrer, filla de R. Sensat.

8. Durant el període revolucionari iniciat el 1868, Julià López Catalán proposà a les Corts Constituents l'establiment d'escoles de pàrvuls com a part de l'educació obligatòria i gratuïta. El 1864 publicà *El arte de educar*, en quatre volums, obra que esdevingué una fita en la dignificació i renovació pedagògica del parvulari.



pel carrer. També existien les dones que a casa seva i per un mòdic preu «aguantaven criatures», expressió ben demostrativa del nul caràcter educatiu amb què hom concebia aquesta activitat.

Les escoles de pàrvuls existents, tot i els esforços renovadors, continuaran fins ben entrat el nostre segle ancorades en un ensenyament instructivista i memorístic. Només cal examinar els seus programes: religió, moral, història sagrada, lectura, escriptura, gramàtica, física, història natural, agricultura, geografia, indústria, aritmètica i dibuix geomètric.⁹

Ja amb el traspàs del segle s'albira l'acceptació social del nou concepte de la infància que farà exclamar a Ellen Key que el nostre serà el *segle dels nens*. Dos factors propicien aquesta implantació. De primer el desenvolupament de la psicologia evolutiva, que comportà un coneixement més exacte del nen. D'altra banda, la gradual vertebració de l'Escola Nova, que passà el protagonisme educatiu a l'infant. Ambdós factors tenen com a conseqüència un interès per la primera infància i especialment pel parvulari, el qual a casa nostra viurà una profunda renovació a partir de la introducció del mètode

Montessori el 1914, i poc després amb altres metodologies.¹⁰

Durant els primers trenta anys del segle, els qui des de la política i la pedagogia impulsen l'Escola Nova a Catalunya entenen que el parvulari ha de formar una unitat amb l'escola primària com a etapa de l'escolaritat obligatòria que es vol per a tothom. Així, tant des de la Mancomunitat de Catalunya com des d'alguns ajuntaments —com el de Barcelona— es crearan parvularis públics que seran eines d'experimentació i renovació educatives. Els parvularis eren part imprescindible per assolir, a través de l'educació, la Catalunya civilista, moderna i culta. Joan Palau Vera, en retornar d'Itàlia pensionat pel Consell de Pedagogia per visitar les *case dei bambini* de la doctora Montessori, escriu unes paraules que són tot un

9. LÓPEZ CATALÁN, J., *El arte de educar*, tom III, Bastinos, Barcelona 1866.

10. Vegeu COTS, Jordi, «Presència de Maria Montessori», i CANALS, M. Antònia, «Montessori ahir i avui. Una experiència del Montessori a Catalunya», a MONTESSORI, M., *La descoberta de l'infant*, EUMO, Vic 1984.

6 programa del que hom espera del parvulari: «Allí, en aquelles classes senzilles i tan sàviament dirigides, s'està formant una humanitat nova, una raça espiritual d'éssers superiors, i molts dels grans somnis de cultura concebuts per la intel·lectualitat moderna s'estan realitzant, en allò que tenen d'essencial, en aquelles criatures privilegiades.»¹¹

Els primers trenta anys del nostre segle també veuen com dins l'àmbit familiar els infants són objecte d'una nova atenció. Sobretot a les classes mitjanes, la vida familiar es va centrant al voltant dels nens. Les mares rescataran de la competència dels criats l'educació dels fills i s'assumirà la maternitat més profundament. Fet significatiu és la crisi de desaparició, durant els anys trenta, de les dides, l'existència de les quals és un fet cultural mil·lenari.

La família al llarg del segle ha anat consolidant, enfront del model rural patriarcal, el clos intimista que és actualment. Durant la primera meitat del segle, la mare veu revaloritzar el seu paper. Es parla de la mare de família, i hom subratlla el seu paper d'educadora, sobretot en la primera infància. Fet que és reivindicat com un objectiu a assolir pel feminisme català del primer terç del segle.¹²

Durant la Generalitat republicana, a partir de 1932, a més de consolidar-se la trajectòria renovadora del parvulari, es planteja l'educació dels 0-2 anys com a servei social i públic més que en l'esperit benèfic que havia presidit les accions. De fet, les necessitats eren ja greus en els nuclis urbans industrialitzats, que havien rebut un fort impacte immigratori i que experimenten els efectes de la crisi econòmica d'aquells anys. Tampoc no caldria oblidar el nou caire de les reivindicacions de la dona.

La Generalitat no reeixí a crear escoles bressol, fonamentalment per mancances econòmiques. Però la inquietud es fa present manifestada amb accions i publicacions dels sectors més progressistes de la renovació pedagògica.

Amb la revolució que acompanya l'esclat de la guerra civil a Catalunya el 1936, aquestes inquietuds seran plasmades al pla del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU). Allà hom pot llegir: «No n'hi ha prou d'un ambient sanitari i d'un mobiliari escolar, puix que això seria una Guarderia en el sentit estricte del mot.

S'han de "guardar" i alguna cosa més; s'han d'*observar* i s'han d'*educar*, i tot això en el doble sentit higiènic i social».¹³

Pel que fa al parvulari, el CENU fixa un doble objectiu en la línia de l'escola activa: és el «període dels jocs i de l'aire lliure».

Ja des de l'inici de la República, el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, de la mà de Joaquim Xirau i d'Emili Mira, posarà especial interès en la primera infància a través de cursos i publicacions i convidant especialistes estrangers com C. Bühler o W. Wolff.

La represa durant el franquisme

El franquisme es dedicarà al sistemàtic desmantellament de l'obra educativa de la Generalitat. Assistirem al restabliment de la visió benèfica de les «cunas», «guarderies» i parvularis. Una disposició del 5 d'octubre de 1939 reserva per a les monges la meitat de les places disponibles de puericultores. De forma propagandística es legisla sobre l'obligatorietat de crear guarderies a les fàbriques grans, però res no es fa per fer efectiva aquesta mesura de forma sistemàtica. Sobre l'educació dels nens entre zero i sis anys hi tenen competència, a més del ministeri del ram, el de treball i el de governació, símptoma del caràcter benèfic.

Malgrat la situació política i al redós dels sectors catòlics progressistes, s'inicia la recuperació de la renovació pedagògica catalana a través de la creació d'escoles privades. Amb elles rebrotaran de nou parvularis de qualitat a partir de 1941: Virtèlia, Nausica, Betània, Andersen... als quals s'aniran afegint d'altres durant la dècada següent i més nombrosament durant els anys seixantes i es formarà l'esplet que hom anomenarà escoles acti-

11. *Les Cases provincials de Caritat i de Maternitat. Anys MDCCCII-MCMXVII*, Barcelona 1917, p. 301.

12. Vegeu, per exemple, *Educación femenina*, Parera, Barcelona 1916, que recull unes conferències. Consulteu especialment les de Leonor Serrano, Maria Domènech i Rosa Sensat.

13. Generalitat de Catalunya. Consell de l'Escola Nova Unificada, *Projecte d'ensenyament de l'Escola Nova Unificada*, Barcelona 1936, p. 13-17.

ves. Alguns parvularis de l'Ajuntament de Barcelona, amb discreció i malgrat les dificultats, continuaran conreant el mètode de Montessori.

La creació el 1965 de Rosa Sensat donarà l'impuls necessari per a l'expansió i consolidació del moviment. Alhora donarà resposta a una demanda fortament sentida de formació per part dels educadors. La institució serà especialment sensible a la formació dels mestres dedicats a la primera infància, cosa que contrasta amb l'oblit amb què, en general, és contemplada aquesta etapa a les Escoles Normals i a la Universitat, les quals viuen d'esquena a la realitat catalana i a la tradició pedagògica del país.

Una malaguanyada iniciativa en aquest terreny fou la creació de l'Escola de Jardineres Educadores del CICF. Aquest centre oferí, per primera vegada, una formació especialitzada mitjançant un excel·lent professorat. D'ell eixiren algunes promocions de «jardineres» que havien estat dotades d'una preparació professional adequada per a una educació progressiva. La curta existència de l'Escola de Jardineres fou un símptoma de la sensibilitat que un ampli sector social sentia per la primera

infància a partir dels seixantes. La munició de cursos que hi dedica l'Escola d'Estiu entre 1965 i 1976 en són prou testimoni. La creació de l'Escola de Mestres de Sant Cugat, el 1972, significarà la possibilitat de refer molta de la feina des d'un àmbit institucional. Tampoc no es pot oblidar moviments com els protagonitzats per pares i mestres, sobretot a Barcelona, que testimoniaven com ja un ampli sector social reclamava el dret a l'educació durant la primera infància.

Malgrat aquests intents privats i públics, la desconsideració del franquisme envers l'educació de la primera infància és palesa en la falta d'actuacions en la formació dels educadors. Aquest fet forma part de la política d'anar posant pedaços a les àmplies necessitats i demandes que el desenvolupament econòmic i la immigració creen en aquest camp. A hores d'ara, aquesta herència és un dels principals reptes a assumir, tot obrint vies de normalització per als professionals implicats i organitzant per als futurs una formació adient a la importància i transcendència de l'educació de la primera infància.





L'EDUCACIÓ DES DEL NAIXEMENT, UN DRET DE L'HOME

per Francesca Majó

Ésser mestre de nens petits ens ha ensenyat moltes coses. I la preocupació per fer-ho bé, per intentar afrontar els obstacles que incideixen en el seu plantejament, ens n'ha fet aprendre unes quantes més, tot analitzant els condicionants administratius, les limitacions jurídiques, i el marc de política educativa del nostre país.

¿Què passa amb els petits, aquests tres milions quatre-cents mil infants¹ que constitueixen aquest sector tan desconegut i ignorat que és la primera infància?...

No cal tornar a dir aquí la coincidència dels diferents corrents psicopedagògics en afirmar la importància dels primers anys de vida, i les conseqüències d'una bona educació des del naixement. Tampoc no és necessari repetir i valorar la rica història de les Escoles Bressol i Parvularis de Catalunya, que amb el nom d'Escoles Infantils també s'han anat forjant en altres pobles i províncies de la resta de l'Estat en aquests quinze anys darrers com a experiències molt positives d'educació infantil.

Però malgrat les aportacions científiques i les experiències de base tan valuoses, la situació real dels petits en el nostre país manca de tot. No hi ha programa ni voluntat política per a la primera infància, ni marc legislatiu que reconegui i reguli el dret de l'infant a l'educació des del seu naixement; són poques les possibilitats i els serveis perquè els nens puguin gaudir-ne, i la situació de les institucions i centres d'infants és un caos.

Una mirada a la realitat

Des de la perspectiva de les administracions públiques, podríem analitzar el lloc que ocupa la infància en el nostre país, veure com es respon a les necessitats dels menuts, quina oferta hi ha des de l'Administració.

Després de buscar entre lleis i projectes, de fer visites a diferents Departaments ministerials, de parlar amb responsables polítics d'alt nivell, trobem que:

1. Sanitat es preocupa d'alguns aspectes de la salut dels menuts. Un cop superada la lluita de la llarga postguerra contra la mortalitat infantil, surten iniciatives sobre temes molt concrets: la vacunació, la higiene i neteja de la boca, prevenció d'accidents infantils; es promouen activitats o es divulguen fulletons de sensibilització. Algunes conselleries, com l'andalusa per exemple, dedica preferentment esforços i recursos per afrontar els problemes de salut i higiene dels seus infants.

Sanitat també va heretar un dia aquelles guarderies de l'Institut d'Assistència Social, dissenyades i regentades des de fa molts anys pel Ministeri de la Governació, i que sense més exigències ha transferit a les diferents comunitats autònomes.

1. Dades facilitades per l'INE: «Previsiones demogràfiques por comunidades autónomas, grupos, edades y sexo».

2. El Ministeri de Cultura envia llibres a centres escolars, a biblioteques infantils i populars, i orienta el treball dels educadors.

També Cultura va heretar i transferir a les comunitats autònomes aquelles guarderies que foren creades i governades per la «Sección Femenina».

3. El Ministeri de Treball manté des de l'any 1972 un fons d'ajuda econòmica a la «dona treballadora», que ha estat transferit a les Comunitats Autònomes i representa una aportació econòmica mínima.²

4. Es fan molts esforços des del Ministeri de Justícia per superar els problemes dels infants per maltractaments físics o mentals, per mancances o abandó familiar, o quan ningú se'n pot fer càrrec per motius d'orfenesa, de pares presoners o drogaaddictes.

S'han creat una estructura a nivell de Protecció de Menors, amb serveis, centres, cases de nens, finançats amb diners públics.

El darrer juliol, el Parlament català aprovava la Llei de Protecció dels Menors,³ i fa poc ha entrat al Parlament la Llei d'Adopció que millora molt les anteriors i regula d'una manera més eficaç l'adopció dels infants quan la família biològica no vol saber-ne res.

5. El Ministeri d'Educació continua, des de fa molts anys, la seva política d'escolarització, que arriba ja a nens de 5 i 4 anys i es proposa ara allargar-ho fins a 3. Un forat, un racó, una classe per a 30 o 40 petits dins l'escola nacional i sense més exigències; es crea el pre-escolar tot allargant l'escolarització de l'EGB cap avall. D'aquesta manera els nens es «preparen» per a l'EGB; en la majoria dels casos anticipen aprenentatges acadèmics no gens apropiats per a aquestes edats, sense considerar les exigències materials, pedagògiques ni l'entitat pròpia del Parvulari.

...

I no hi trobem res més. Paraules, projectes, intencions, il·lusions i frustracions.

2. Ens ha estat impossible saber la quantitat que suposa aquesta ajuda per a aquest any.

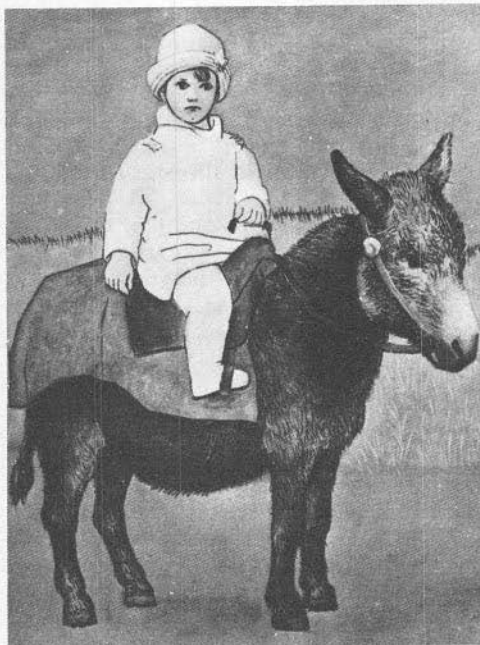
3. Llei de Protecció de Menors 11/1985, del 3 de juliol. BOE núm. 185 (3-VIII-85).

Quatre departaments ministerials, completament aïllats, fan cosetes per el nen; no hi ha un plantejament comú ni solidari per a una política social i educativa de l'infant.

Hi ha una sensació clara que el «nen» com a persona, com a ciutadà, encara no ha entrat a formar part de la història del nostre país, encara no hi té un lloc, no se li reconeix el dret d'ésser considerat com a persona amb les necessitats i exigències pròpies del seu moment de vida: els primers anys.

La vida del nen es considera a trossets: aprenentatges escolars, aspectes de salut, acollida i protecció en situacions de deteriorament familiar... un nen vist a trossos, i també amb ajudes a trossos. Com peces d'un *puzzle* disperses que, en el millor dels casos, si s'integren, poden arribar a fer un «tot». Però un tot amb moltes fissures.

¿És suficient això?... ¿Per què encara no hi ha unes línies clares de política educativa i social per a la infància? ¿Per què el *nen*, la *infància* com a col·lectiu social, no entra a formar part del plantejament polític del país?... ¿Per què?... ¿Fins quan pot ésser marginat?...



No cal afegir, a aquesta panoràmica amb tants interrogants, la descripció de les necessitats del nen d'avui, necessitats de tot tipus; ni tampoc cal refermar l'exigència que siguin desenvolupats i respectats els drets que té el nen com a persona.

Drets i necessitats sortits de la vivència dels mateixos nens, de la situació de les famílies que passen per un complex procés de transformació en un moment que la societat viu importants canvis culturals, polítics, econòmics i socials, que canvia també el món dels valors i la manera de viure'ls. Una «moguda» política i social que ens va apropant a una altra gran revolució que en diuen tecnològica...

¿Quin lloc tindrà la infància en aquest futur tan proper?

Una mirada a la història

En el segle passat, molts països començaren una política educativa de primera infància, anterior a l'escolaritat obligatòria. Raons pedagògics i raons socials generaren dos tipus d'institucions per a infants: les Escoles Maternals, Jardins d'Infància o Kindergartens i les Guarderies o Cases Bressol...

En els centres d'infants es valorava la importància de l'educació en els primers anys, els criteris educatius, la pedagogia activa, els diferents mètodes i recursos per a una educació adequada.

Les guarderies tenien, en canvi, una concepció més social: d'ajuda, de servei a la dona treballadora, i tenien cura sobretot dels aspectes d'alimentació, sanitat i higiene.

Però en el nostre país no han funcionat, ni el segle passat ni aquest, criteris d'acció social ni d'acció educativa. Des de l'oferta pública han subsistit també institucions paral·leles unes vegades sense cap relació i d'altres interferint-se:

1. Els centres de pre-escolar, com a centres d'ensenyament, integrats en el sistema educatiu i depenents del Ministeri d'Educació; amb una estructura, programa i funcionament propis de l'EGB.

2. I les guarderies, centres de molt baixa qualitat i recursos, sempre amb un caire assistencial. Segons el moment històric, les guarderies han cobert, però, diferents objectius: acollida en situacions

d'orfenesa, lluita contra la fam i desnutrició, o com a acció substitutòria de la família, concretament de la mare. Cal recordar que en aquests anys han tingut una dependència directa dels Ministeris de Governació, Sanitat, Treball i Cultura.

Per iniciativa privada, s'han creat igualment en aquest temps una gran quantitat de parvularis i guarderies de tots tipus.

És fàcil entendre el conflicte d'aquesta doble via institucional per a nens de la mateixa edat: 0 a 6 anys, i tota mena de problemes derivats d'orientacions i valoracions contradictòries des dels diferents departaments de la mateixa Administració; cal afegir-hi els problemes pràctics d'una limitada oferta pública, amb minses ajudes econòmiques.

Aquesta situació, que encara es manté avui, ha estat i és molt criticada pels diferents sectors sensibles i amb criteris ideològics. La fonamentació de l'actual pre-escolar i de les guarderies d'avui no resisteix una anàlisi crítica. Només per dir algunes coses: l'anàrquica planificació, ordenació i administració en dependre de tants organismes oficials que funcionen cadascun al seu aire, tot agreujat amb la dispersió que suposa el traspàs de competències a les diferents comunitats autònomes; la falta de legislació clara i reguladora que marqui criteris de principis bàsics i clarificadors per a tots; els nens petits no estan integrats en el sistema educatiu, i els de 4 o 5 anys ho estan a la pràctica com a prolongació de l'EGB; falten criteris educatius i plantejaments fonamentats en el coneixement psicopedagògic i científic de la infància i de la seva educació; escassa dotació econòmica per part pública i poca presència de centres de primera infància en els pressupostos de l'Estat; caràcter injust i discriminatori, socialment i territorialment, de la seva distribució; falta de sensibilitat i coneixement seriós per part dels que governen...

Aquesta realitat, potser sigui menys punyent a Catalunya, perquè, deixant a part l'Administració, els mestres han sabut assumir amb molta lluita la tradició educativa del parvulari i escoles bressol, primer en centres privats i després transformant l'escola pública, i han aconseguit una bona qualitat pedagògica gràcies a l'esforç de formació continuada dels mestres, a la voluntat de recerca i a l'arrelament en el medi o en els barris.

A la resta de l'Estat, com a reacció a la panoràmica exposada, veient la buidor de l'Administració central, i recolzant-se en l'experiència catalana oberta sobretot a través de Rosa Sensat, han començat a néixer escoles infantils en molts pobles i províncies. Les escoles infantils són centres educatius per a la primera infància (nens de 0 a 6 anys); procuren respondre a les necessitats dels infants, cercant el desenvolupament complet i integral de cadascun. Són centres d'educació infantil, pensats sobretot en funció dels nens petits, molt preocupats per la qualitat pedagògica i per la preparació dels educadors. Aquests centres des del començament, han estat gestionats democràticament entre pares i mestres.

Centres d'iniciativa privada, fets amb l'esforç i el treball de molts mestres i pares, amb caràcter voluntarista quasi sempre, han aconseguit l'ajuda d'ajuntaments democràtics en assumir el model educatiu com a resposta viva a les necessitats dels nens en el seu barri o en el seu poble.

Però aquesta Escola Infantil, malgrat els esforços dels mestres, dels pares i del compromís dels ajuntaments, és encara una alternativa. No s'entén, quan es coneix, des de l'Administració; no està legislada. És l'alternativa cap a la qual han d'anar-se transformant les actuals guarderies i els centres de pre-escolar.

Per fer-se realitat, l'Escola Infantil necessita un marc legal que la faci possible.

Una mirada a la legislació

1. El novembre de 1959, l'Organització de les Nacions Unides, després de tretze anys de treball en diferents comissions, reconeixia i aprovava⁴ els *Drets del nen*, agrupats en deu principis. Un document de la mateixa dimensió i naturalesa que la *Declaració Universal dels drets humans*.⁵

4. Declaració Universal dels drets del nen, aprovada per l'ONU el 30 de novembre de 1959.

5. Declaració Universal dels Drets Humans, aprovada per l'ONU el 10 de desembre de 1948.

6. Llei (14/1970) General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa, BOE (4-VIII-70).

Aquests drets els podem entendre com a necessitats i interessos protegits jurídicament. Conjuntament, tots ells, es proposen el desenvolupament del nen.

D'una manera explícita en el principi 7 es reconeix el dret a l'educació; tots els altres principis hi fan referència de manera indirecta en assenyalar les actituds bàsiques (principis 6, 8 i 10) i la conveniència de serveis que la facin possible (principi 2).

És fàcil entendre que aquesta educació comença des del naixement, en el mateix moment en què el nen comença a ésser ell, amb un nom i una nacionalitat (principi 3).

Aquests drets, presentats com a proclamació de principis, exigeixen que cada país busqui recursos propis i el desenvolupament legislatiu per fer-los realitat.

2. La Llei d'Educació de 1970,⁶ article 3 ens diu que el sistema educatiu garantirà la unitat del procés d'educació i en facilitarà la continuïtat al llarg de la vida de l'home per satisfer les exigències d'educació permanents que planteja la societat moderna.



Més endavant (art. 12) situa l'Educació Pre-escolar com a primer nivell del sistema educatiu, i concreta (art. 13) que el seu objectiu fonamental és el desenvolupament harmònic de la personalitat del nen; té caràcter voluntari i comprèn fins als 5 anys d'edat. Ens diu també que el Pre-escolar es divideix en Jardí d'Infants per a nens de 2 i 3 anys, i en Escola de Pàrvuls per a nens de 4 i 5 anys; la formació, organitzada sistemàticament, tindrà un caràcter semblant a la vida de la llar i desenvoluparà les virtualitats del nen. Afegeix que l'educació pre-escolar es farà a base de jocs, activitats de llenguatge, inclosa en el seu cas, la llengua materna, l'expressió dinàmica i plàstica, l'observació...

Gairebé és tot el que diu referint-se a pre-escolar; poc i pobre com a definició del primer nivell del sistema educatiu; tampoc no hi situa els nens més petits de 2 anys. És una manera de discriminar des del primer moment la incorporació al sistema educatiu.

Tot això és més pobre encara, si es considera que ni tot el que s'ha legislat s'ha desenvolupat bé al llarg dels anys. Surten unes orientacions pedagògiques l'estiu de 1973⁷ i molt més tard, a partir del Decret d'Ordenació de l'EGB i fixació dels ensenyaments mínims, el pre-escolar hi surt com un afegit.⁸ Ordres i resolucions van estructurant l'EGB; assenyalen objectius, nivells, recursos de treball, avaluació... i un cop s'ha fet el plantejament de l'escolaritat obligatòria s'afegeix gairebé sempre... «i el pre-escolar»... per arrodonir-lo; una EGB en petit, per als nens més petits.

Una anàlisi minuciosa d'aquesta legislació feta per algú que hi entengui deixaria ben clar la noció d'afegit, la falta d'identitat del pre-escolar, tant des de la consideració de les necessitats bàsiques dels petits, com de la pedagogia i organització adient a aquestes edats.

3. És curiós veure també com, poc temps després, per una altra via, a del Ministeri de Treball, es creen institucions per a infants, «les guarderies» de caràcter «assistencial i de custòdia», sense afany de lucre i completament aïllades d'Educació, que mai no ha volgut saber-ne res.

Ordres i decrets, sempre de Treball, insisteixen que la finalitat d'aquestes institucions és «la custòdia i cura dels in-

fants». Contradiccions i confusions tant a nivell de concepció pedagògica, d'organització de grups, com de personal. En la convocatòria d'ajudes a guarderies del setembre de 1974, per exemple, s'aplica el concepte de Jardí d'Infants als nens de 3 a 6 anys, quan la Llei d'Educació el presentava per als de 2 i 3. Aquesta discriminació arriba també a aspectes de titulació acadèmica, condicions laborals i econòmiques, com reflecteixen les diferents Ordenances Laborals de Treball i el mateix Conveni Laboral.⁹

Ahora, l'Institut Nacional d'Assistència Social —INAS—¹⁰ incrementa la voluntat d'ajuda social amb un pla de guarderies, igualment amb finalitat de «guardar i protegir» el nen.

Sembla que la població infantil i les institucions queden dividides entre els nens que van a «l'ensenyament» del pre-escolar, sota les directrius del Ministeri d'Educació, i els més desvalguts, els necessitats i pobres que van a guarderies a rebre l'acció «d'assistència i guarda» que ofereixen Treball i Governació. Una oferta pública, com dèiem abans, que no resisteix una anàlisi seriosa.

I tot això que passava els anys 70, s'ha anat allargant fins avui, però agreujant-se en molts aspectes fins a fer insostenible l'actual realitat.

4. En aquests anys precisament també hi hagué al nostre país altres importants esdeveniments polítics que ajornaren el procés de transició democràtica. Fruit d'aquesta etapa és la Constitució Espanyola de 1978.

Una porta oberta a l'esperança des de molts punts de vista. En el seu article 27

7. Ordre de 27 de juliol de 1973 per la qual s'aproven les orientacions pedagògiques per a l'Educació Pre-escolar, BOE (4-VIII-73).

8. Reial Decret d'Ordenació de l'EGB i fixació de les Ensenyances Mínimes (9-I-81). Ordre Ministerial per la qual es regulen les Ensenyances Mínimes d'EGB i Cicle Inicial (17-I-81). Resolució per a la seva aplicació, BOE (21-I-81).

9. Ordre Ministerial de Reglamentació Nacional del Treball per a Guarderies sense afany de lucre (18-I-71). Ordre Ministerial d'Ajudes a Guarderies sense afany de lucre (20-IX-74). Ordre Ministerial de Normativa bàsica per a les Guarderies Laborals (12-II-74).

10. Pla Nacional de Guarderies Infantils, aprovat pel Consell de Ministres el 21 de maig de 1974.

ens diu: Tothom té dret a l'educació»; «els poders públics garantiran aquest dret de tothom a l'educació».¹¹

¿Com es concreta aquest principi i aquest dret per als infants petits?...

5. Però mentrestant, i en ple franquisme, anàvem sortint escoles infantils, amb clara voluntat pedagògica i de servei públic. La preocupació per la primera infància es fa patent en les diferents Escoles d'Estiu, en els moviments de base promoguts per la Coordinadora d'Escoles Infantils, associacions de veïns, de mestresses de casa, en els documents d'Escola Pública i en les diferents alternatives pedagògiques. Aquesta sensibilització va ésser reforçada pels ajuntaments democràtics, que varen donar impuls i suport institucional a l'Escola Infantil. Cal assenyalar que el 1977, malgrat les contradiccions institucionals de l'Ajuntament, es creava a Barcelona el Primer Patronat Municipal de Guarderies; després n'han sortit molts més en altres ajuntaments.

El país anava avançant cap a la democràcia, mentre els mestres anàvem construint i aprofundint en el model educatiu d'Escola Infantil; també començaren a fer-se algunes accions parlamentàries. Però va ésser, sobretot, un motiu de confiança quan al febrer de 1982 Felipe González, avui president del govern, va presentar al Parlament de Madrid una proposta de Llei d'Escoles Infantils elaborada pels socialistes amb el suport dels comunistes.¹² També a Catalunya es va fer una proposta semblant.

No era d'estranyar que uns governs de dretes, i per raons ideològiques, no assumissin el projecte.

Va renéixer l'esperança quan guanyaren les eleccions els socialistes; era fàcil pensar que aquesta sensibilitat i esforços dels militants, de molts mestres i associacions que tan bé varen lluitar quan estaven en l'oposició, ara es poguessin fer realitat. Confirmava aquesta esperança veure el projecte de Llei d'Escoles Infantils inclòs en el programa electoral i després en el programa de govern. Eren significatives les declaracions públiques del ministre

d'Educació; feia sentir la satisfacció que el patrimoni de treball de tants anys era assumit ja per un govern sensible envers l'educació dels més petits i amb clara visió de política educativa a llarg termini.

Promeses, declaracions, expectatives, avantprojectes que anaven generant més esperances; ajornaments i més ajornaments tot esperant la LODE; esperant que la Llei orgànica reconeixeria ja els petits.



11. Constitució Espanyola de 27 de desembre de 1978.

12. *Escuelas Infantiles. Alternativa socialista para la educación preescolar*, «Cuadernos de Acción Social», núm. 13.

6. A l'últim, després de molts entrebancs, surt la Llei Orgànica del Dret a l'Educació, LODE.¹³ Diu en el seu article primer: «Tots els espanyols tenen dret a una educació bàsica que els permeti el desenvolupament de la seva pròpia personalitat i la realització d'una activitat útil a la societat».

Més endavant, en l'article 11, parla dels centres d'Educació Pre-escolar, i en els següents fa referència a la seva ordenació i sosteniment econòmic.

Sorpren que la Llei Orgànica del «dret a l'educació», com diu el seu rètol, que durant tants mesos ha aixecat les fúries de la dreta conservadora, i la tímida defensa de l'esquerra del país, just en el seu primer article, es refereixi a l'Educació Bàsica, al nivell bàsic i obligatori que en el sistema educatiu comença als sis anys.

¿On situa aquesta Llei orgànica del Dret a l'Educació dels menors de 6 anys?... ¿és que no hi tenen dret?... ¿per què no se'ls reconeix el dret que, per a tots els

nens del món proclamaren les Nacions Unides i que vol la nostra Constitució?...

Poc sentit té que després, en l'article 11, es parli de l'ordenació dels centres de pre-escolar.

7. Malgrat aquest oblit, o aquest gran buit, pensàvem que la Llei d'Escoles Infantils tan anunciada ho precisaria més.

Promeses i més promeses per acabar dient el primer govern socialista que fins... a la propera legislatura.

8. Aquest és encara el moment actual; un pas més en aquest camí de dignificació de la infància que no arriba mai a un final. Però sí que s'ha acabat ja el procés del primer govern d'esquerres; un govern que prometia i encara no ha complert. I després de quatre anys deixa aquest tema de la infància en una situació més difícil encara de com el va trobar. Perquè, certament, sí que hi ha hagut moltes millores en altres aspectes, i la descentralització administrativa ha portat al fet que les diferents comunitats, en assumir els centres transferits i les competències en matèria educativa, puguin també tenir la iniciativa creadora des d'un punt de vista pedagògic i d'ordenació.

Però també és cert que cadascuna fa el que pot, amb més o menys encert, amb més o menys sensibilitat, al seu aire i segons ho entén; sense criteris clars moltes vegades, i la dispersió a nivell de país va creixent. Això és un greu problema de cara a l'ordenació general del sistema educatiu, perquè potser un dia, quan l'administració central vulgui arreglar-ho, ja haurà fet tard.

9. Aquestes dades i reflexions exposades ens tornen a dir que els infants del nostre país, els més petits, tenen el dret a ésser educats, a disposar de centres educatius, a ésser tractats com a persones, però ens diuen també que aquests drets encara no han estat reconeguts en les actuals legislacions ni en el disseny institucional de centres educatius.

Esperem que els nous polítics, tant en l'àmbit de Catalunya com en el de l'Estat, sàpiguen fer política educativa amb clara visió de futur, la qual passa necessàriament per l'acollida digna dels infants que és la inversió més bona per al futur d'un poble.



13. Llei Orgànica del Dret a l'Educació (Llei Orgànica 8/1985 de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació), BOE (4-VII-85).



L'ESCOLA BRESSOL I EL PARVULARI JUNTS

15

per **Infància**

Escola Bressol i Parvulari. ¿Dues institucions? ¿Una institució? ¿Graó d'entrada a l'única institució socialment enquadrada i admesa, l'Escola d'ensenyament bàsic?

Hem de parlar encara a partir d'una realitat, diversa, irregular i contradictòria, però ho farem en una única perspectiva: la perspectiva pedagògica d'aquesta etapa educativa, que va del naixement fins als sis anys. I no podem pas evitar, ni volem amagar, que el tractament de la perspectiva és prospectiu i té tot l'ànim de contribuir al fet que aquesta etapa sigui reconeguda com a educativa per tota la societat.

La realitat d'Escola Bressol i Parvulari és, repetim-ho, diversa, irregular i contradictòria.

Escola Bressol

L'Escola Bressol no ha pogut trencar encara amb el seu passat històric, amb el concepte de «guardar els fills de les dones treballadores».

Observem sinó la Normativa Estatal dependent dels Ministeris de Treball i Sanitat. La Normativa a Catalunya que, encara que dotant-nos d'unes orientacions educatives, s'emmarca en un concepte institucional fortament assistencial; fixem-nos en l'encapçalament del Decret que ens empara: «Atenció assistencial i educativa dels infants no inscrits en els centres d'ensenyament». Podríem preguntar-nos, quins infants? ¿Quants infants? Si

disposéssim de dades, podríem respondre amb rigor a aquests interrogants, però, per no tenir, no tenim ni un registre fiable i exhaustiu de les institucions que atenen «els infants no inscrits en els centres d'ensenyament» al nostre país.

Parvulari

El Parvulari, realitat molt diferent, però igualment desconjuntada. Tot i havent nascut amb la mateixa finalitat assistencial de «guardar els fills de les dones treballadores», el parvulari ha abandonat totalment el seu passat assistencial, però ha caigut en un nou parany. El trobem avui quasi desfigurat com a institució i sotmès a l'EGB pel que fa als seus plantejaments educatius i d'aprenentatge.

Des dels anys setanta, anys de l'aplicació de la Llei Villar Palasí, que consagra l'escola obligatòria dels 6 als 14 anys, l'escola estatal comença a reclamar i a obtenir una classe de cinc anys. Aquest Pre-escolar està adossat als barracons o als grans edificis de les escoles de nova creació. Després, per la pressió popular, es creen les classes de quatre anys, i ja tenim el P1 i el P2, amb els nens petits perduts i esparverats en grans patis poliesportius asfaltats, entre gegants de 13 i 14 anys.

Qualitat d'educació en la història recent

Fins aquí una realitat que no quedaria,

16 però, suficientment descrita si no parlessim de la percepció que en tenen una part, cada vegada més important, dels que hi treballen i, en conseqüència, també dels que hi porten els fills. Un ampli col·lectiu guiat pel mestratge i l'esforç de grans pedagogs com Rousseau, Fröbel, Owen, Pestalozzi, Agazzi, Montessori, Decroly, no dubta a situar l'infant en el lloc que li correspon. I en conseqüència haurien de dependre d'unes institucions que responguin a les seves necessitats, interessos i capacitats, amb un projecte educatiu rigorós i dinàmic capaç d'adaptar-se a cada un dels infants i desvetllar les seves múltiples capacitats cap al futur.

Escola Bressol

Als voltants de l'any 1968 a Europa s'expandia un nou model institucional per als més petits. També a Catalunya en pobles i barris diversos apareixia el que hem convingut a anomenar Escola Bressol. Aquestes noves institucions apareixien, minoritàriament, amb trets comuns, a França, Itàlia, Alemanya i Catalunya. Els trets comuns es poden sintetitzar en quatre punts, que d'altra banda són compartits amb els plantejaments de renovació de tota l'escola de llavors:

1. Una institució que es fonamenta en el fet de satisfer les necessitats educatives de l'infant.
2. Un projecte educatiu antiautoritari.
3. Un model d'escola obert i participatiu.
4. Un professional a qui, a més d'estimar els nens, se li exigeix una sòlida formació i que treballi en equip.

Després de quasi vint anys de treball i reflexió constants ens trobem avui amb models institucionals molt diversos, precisament perquè s'ha estat fidel als punts de partida, responnent a cada realitat concreta, a l'especialitat dels infants que acull.

Ara, com en el 1968, podem parlar d'un projecte educatiu comú que vertebrava aquesta diversitat de models.

Un projecte on l'infant, cada infant, es considera, creix en un context humà i d'ell aprèn des del primer moment, en un diàleg educador que depèn de la qualitat de relació entre el nen i l'altre o els al-

tres i de l'activitat del mateix nen. Una relació i una activitat en la qual no es poden fer compartiments. Perquè l'infant ho necessita tot alhora; necessita el menjar donat amb un somriure, necessita la higiene en un ambient de càlida humanitat. Necessita l'alegria, la serietat, l'estabilitat i la novetat.

Un projecte per aprendre a viure en què la vida de cada infant s'enriqueix amb el contacte amb els companys, amb la dedicació professional del mestre, amb el gaudi d'un medi preparat per descobrir i satisfer les necessitats dels nens.

Podem parlar d'una Escola Bressol feta de persones. Els nens que hi viuen i creixen, conviuen, són respectats, són estimats i estimen, són escoltats i escolten, són coneguts i coneixen. Els mestres que hi treballen amb la illusió de l'artista o de l'investigador que té molt entre mans. Un mestre que ajuda i rep l'ajut dels companys, mestres o no, que formen l'equip d'escola. Uns pares que ajuden a descobrir i descobreixen la personalitat i l'educabilitat dels propis fills i que participen en el projecte col·lectiu de l'escola.

El parvulari

Aquesta escola diferent on l'infant descobreix i descobrint construeix, on l'ac-



ció individual i col·lectiva marca un ritme trepidant. On l'activitat té un sentit en aquest procés d'aprenentatge i d'educació, la descoberta d'un company, la incorporació d'un nou espai, l'organització d'un joc, el memoritzar un poema, l'entonar una cançó, el parar atenció a un so o al silenci, l'endregar, el córrer i saltar, i deturar-se i observar...

Aquesta escola que obre horitzons, que facilita el diàleg, que estructura en gran mesura el pensament i la personalitat de cada infant de forma sistemàtica i ordenada a partir d'una llarga i àmplia guia d'activitats. Activitats reals, palpables, visibles, observades, mesurables i que desvetlla la imaginació i la creativitat a partir d'instruments variats i rics posats a l'abast de l'infant. Una escola on el mestre escolta, orienta, observa atentament el desenvolupament de cada activitat de cada infant.

Una escola oberta i dialogant, en què la pràctica educativa és compartida pel conjunt humà que el configura. En la qual es treballa en equip, on no es pot concebre la classe com un compartiment tancat al marge del conjunt d'escola i del conjunt de la societat, dels pares i de l'ambient més proper.

Una escola que coneix i que es fa conèixer, perquè viu i participa de la vida real a la qual no és aliena.

0-3, 3-6?
0-4, 4-8?
0-2, 2-4, 4-8?
0-3, 3-5, 5-8?
0-3, 3-6, 6-8?
0-3, 3-7?
...

Ens trobem davant la possibilitat de diverses organitzacions del sistema escolar, condicionades totes elles per múltiples opcions d'origens diferents: polític, administratiu, psicològic, psicopedagògic...

La proposta que fem es configura des d'una perspectiva pedagògica i es fonamenta en la reflexió entre pràctica i teoria. Els mestres avui no poden ignorar les múltiples aportacions que les ciències humanes han fet en relació a l'infant. Ens cal conèixer les diferents propostes que la psicologia evolutiva ens ofereix, com la psicologia genètica de Piaget que en relació al desenvolupament intel·lectual defineix les etapes 0-2, 2-4, 4-7, o la psicologia reflexològica que amb Mujina defineix els períodes crítics: a un any, a tres anys i a set anys; o la psicologia psicoanalista on Freud assenyala fases en l'evolució de la sexualitat infantil: l'oral, l'anal, la fàlica i el període de latència; o la psicobiologia de Wallon que configura uns estadis evolutius, constituïts a partir d'un sistema de relacions entre el nen i l'ambient, no fixos, cavalcant els uns en els altres i que situen els punts crítics a l'entorn dels sis mesos, de l'any, dels 2 i mig-3 anys i dels 5 anys.

És del tot evident que aquestes aportacions de la psicologia són de gran valor, però no podem ignorar tampoc que l'infant també evoluciona físicament i per tant hem de conèixer també les aportacions de la biologia i la neurologia.

I que per fer una proposta pedagògica hem de partir també d'un nen real inserit en un context social en un període històric i en un país concret: conseqüentment també hem de tenir en compte la sociologia.

Es a partir d'aquest conjunt de ciències actuals i recolzant-los en la reflexió de la pròpia pràctica que gosem indicar una proposta d'organització del Sistema Escolar en el marc general d'una Ordenació Educativa que ha de traçar amb coherència interna els criteris d'Educació.



18 L'Ordenació Educativa ha de traçar amb la coherència interna dels criteris d'Educació, amb la flexibilitat d'adaptació als diversos medis socio-culturals, però sense solució de continuïtat, una línia d'Educació, des del naixement del nen fins a la majoria d'edat del jove.

Les diverses institucions del Sistema Escolar han d'acotar i de plasmar en el temps d'evolució del nen, de la gran diversitat dels nens, i en l'espai, en la gran diversitat de medis socio-culturals, aquesta coherència interna i aquesta flexibilitat.

Es per aquestes raons que dins d'una mateixa línia d'Ordenació Educativa hi poden haver diverses plasmacions d'organització de les institucions del Sistema Escolar, diverses delimitacions de nombre, d'edats, etc., però sempre dins d'aquesta mateixa línia.

Amb tot, proposem les següents unitats institucionals d'Escola per a les edats que ara ens ocupen:

- Escola Bressol: 0-3 anys.
- Parvulari: 3-6 anys.
- Cicle Inicial d'EGB: 6-8 anys.

Cada una d'aquestes unitats demana una plasmació diferent com a medi escolar de vida.

L'Escola Bressol ha de ser una casa, amb les persones, grans i petites, l'espai, els espais, l'equipament, l'ambient, els ritmes d'activitat, etc., que permetin al nen petit aprendre de menjar, de dormir, de caminar, de jugar, de conèixer i relacionar-se amb altres, de manipular objectes, de començar a expressar-se, a situar-se... Breu: ha de ser una veritable casa a la mesura del nen d'aquestes edats, abastable en tots els seus aspectes —espai, nombre de persones— per tal com ha de permetre el primer gran pas en l'educació: el passar de la inseguretat a la primera seguretat, de la indefinició a la primera estructuració de la personalitat.

¿Cinquanta nens? Vuit adults. ¿Cincents m²? ¿El local separat del Parvulari? Es poden discutir franges al voltant d'aquestes xifres; es pot pensar en quins casos un mateix edifici, però amb delimitació d'espais i d'ambients, pot hostatjar Escola Bressol i Parvulari. Però el que és indiscutible és la necessitat d'un ambient familiar i humanament abastable que tenen els nens de 0-3 anys i que els ha de proporcionar l'Escola Bressol.

El Parvulari ha d'acollir els nens de 3 a 6 anys, nens ja capaços d'expressar les seves necessitats i fins de començar a saber-les satisfer; però nens en plena eferescència d'adquisició i exercici de tot tipus de formes d'expressió, de relació, de domini del propi jo i del medi natural-social.

Per això el Parvulari ha de ser una escola amb un ambient i uns ritmes que permetin l'eclosió d'aquestes formes. La diversitat d'espai, els racons, l'obertura dels espais, el pas fàcil entre la casa i el jardí, de l'anomenat treball a l'anomenat joc, de l'interès puntual a l'interès general i viceversa, del conte al dibuix o a la representació, de l'observació del cargol al cant del «Cargol treu banya...».

¿Que pinzellades de tot el que estem dient es troben ja a l'Escola Bressol, tercer any i fins segon any? Sí, però pinzellades que cal vetllar i agombolar en la seva inseguretat. ¿Que després del Parvulari cal continuar dibuixant i cantant? Només faltaria! ¿Que al Parvulari hi ha molts nens interessats a llegir llibres, sobretot si la il·lustració els agrada, i que alguns fins i tot hi aprenen de llegir les primeres paraules? Sí. Però el domini bàsic de totes aquelles formes d'expressió, i singularment i principalment el domini del llenguatge oral, és el que caracteritza el Parvulari i reclama la dedicació de tres



anys de vida plena i feliç del nen. No el fem infeliç avançant uns aprenentatges que només alguns poden fer a aquestes edats, i encara parcialment.

¿El Parvulari junt amb l'Escola Bressol? Ja hem dit el què des del punt de vista de l'Escola Bressol i ara el repetirem des del punt de vista del Parvulari. Els gegants de 3-6 anys tenen les seves necessitats d'espai i de ritmes d'activitat que només en poques i sonades ocasions permeten la promiscuïtat amb els petits. És clar que per a grans i petits sempre deu ser bo saber que «allà», o potser millor «allí», hi ha el País dels Gegants o el País dels Nans; però amb un bon tractat de pau, amb bones relacions diplomàtico-pedagògiques, qui sap si amb mercat comú i amb parlament poliglòt o policameral, i fins amb grans festes commemoratives de final de curs o de la Castanyada, però sense invasions d'espais físics o personals.

¿El Parvulari junt amb l'Escola Primària o l'EGB? També té la seva tradició, positiva, quan ha significat la valoració educativa d'unes edats, per part dels bons mestres, que pensen en els nens de totes les edats, fins d'aquelles edats en què els governs, enderiats a fer minisaberuts, no pensen. I això ha tingut la seva traducció positiva en la dedicació exclusiva d'uns espais oberts i tancats, però propis, d'uns

mestres i d'uns ritmes d'activitat a aquesta institució, moltes vegades coneguda com l'Escoleta al costat de l'Escola.

Però les classes de Parvulari dins de l'Escola també tenen la seva tradició, negativa del veritable Parvulari, com a classes preparatòries per als nens de cinc anys primer, per als de quatre, després, i esperem que no preparatòries per als nens de tres anys. Els nens de tres, quatre i cinc anys d'edat tenen dret a viure i a educar-se pel que són, no només pel que han de ser, pel que han de preparar. I només educant-se pel que són es prepararan correctament per a allò que hauran de ser.

A l'Escola, al costat de l'Escola, mai lluny de l'Escola i sempre en relació amb l'Escola, el Parvulari té la seva justificació com a institució educativa.

El Cicle Inicial d'EGB ens apareix justificat i diferenciat pedagògicament per la introducció formal dels aprenentatges formals, la de les angleses tres erres, els nostres llegir, escriure i comptar. Diem introducció d'aquests aprenentatges, i no cal dir que pensem en la continuïtat i creixement de tots els que fins ara han fet, així com en la relació entre el llenguatge oral i el llenguatge escrit, entre el coneixement d'objectes i el càlcul, etc. Però la diferència entre l'exploració personal del jo i del medi, pròpia del Parvulari, i l'adquisició d'uns instruments socials d'exploració, convinguts arbitràriament, com són la llengua escrita i la codificació matemàtica, així com d'uns continguts científics, han justificat històricament l'aparició de l'escola, han conformat la seva concepció i han configurat institucionalment el Sistema Escolar.

El Cicle Inicial de l'EGB, que comença actualment als sis anys entre nosaltres, als set en altres països, als vuit en altres èpoques, és precisament el cicle més delicat pel que fa a plantejaments pedagògics. ¿Com i quan proposarem als nens uns aprenentatges formals determinats, amb quines motivacions preexistents o provocades, amb quins recursos?

Aquí les proposicions, les imposicions, les orientacions legals establertes, ens poden ser més o menys útils o enganyadores; la inevitable integració del Cicle Inicial en l'Escola pot carregar-nos d'exigències a mestres i a nens. Però la consideració, el coneixement, la relació amb tot el que el nen ha fet ja abans en les



20 altres institucions educatives és precisament el que pot ajudar gairebé diríem a salvar el Cicle Inicial.

Escola Bressol i Parvulari junts

Tornant a l'Escola Bressol i al Parvulari, a l'educació dels 0 als 6 anys, no hi ha dubte que, a més de donar en cada cas la solució institucional de relació, d'independència, de proximitat o de distància que convingui, cal que facin un front comú per reivindicar la pròpia identitat educativa.

És l'educació, no només vigilància, el que cal al nen de mesos, d'un i de dos anys; és educació, no només preparació, el que cal al nen de tres, de quatre i de cinc anys.

Cal que els 0-6 entrin a ocupar el seu lloc propi, els seus llocs apropiats, en el sistema educatiu: que ho tinguin en compte la societat en general, el Ministeri, les conselleries. I cal que es reconegui la responsabilitat de l'Administració local, molt especialment en aquestes primeres etapes de l'educació, i que se li donin els recursos públics que es vegin convenients. No es pot amagar més un tema tan important, les necessitats educatives d'una etapa, d'unes etapes, que són decisives en la formació de la personalitat.

Més encara quan tenim al davant, en un futur que s'acosta amb gambades cada vegada més ràpides, una munió de reptes en el camp de l'educació, que afectaran tots els nens, dels més grans als més petits. Els nous mitjans de comunicació social, que aviat portaran a cada casa no sols les imatges sinó les llengües d'altres pobles, les noves tecnologies, en les quals sempre els més petits són els que es mouen amb més seguretat, els canvis socials i generacionals de les noves taxes de natalitat i de mortalitat, la coordinada europea a partir del Mercat Comú, la coordinada mundial d'uns Jocs Olímpics, tot plegat ens obligarà a una recerca metodològica constant en l'Escola.

I aquesta recerca no sols es limitarà a continguts i a instruments d'aprenentatge i d'educació, sinó que exigirà una

constant revisió i flexibilitat d'estructures i de models escolars. ¿Podem pensar que això ho poden fer sols els mestres i els ministres? Segur que no; segur que l'obertura al medi social, que la participació de pares i sectors afectats és imprescindible.

I per acabar voldríem llençar-nos a prospeccionar el futur, concret per a nosaltres, d'aquest vast panorama; i no pas un futur llunyà, sinó un futur que ja és prefigurat en el moment actual.

En el món de la política d'educació tenim ja:

1. La promesa del Conseller d'Ensenyament que, en aquesta legislatura, que acaba el 1988, l'atenció als 0-6 serà considerada educació i passarà a dependre de la seva conselleria.

2. L'experimentació de l'educació 0-6, per part del Ministeri, el seu treball sobre el marc curricular i la formació del mestre del 0-6.

3. El mateix pla especial de formació d'aquest mestre, en exercici, que s'ha començat a algunes universitats espanyoles i a totes les escoles normals de Catalunya.

En la nostra societat és evident ja:

1. La convicció de la importància educativa del període 0-6 i de la necessitat d'una escola adequada.

2. El coneixement de les recerques en aquest camp i una lectura progressista, treient-ne partit educatiu, del descens de la natalitat: tenim pocs nens, podem i hem de tenir-ne més cura que mai.

Com a mestres, professionals d'una tasca tan important, hem d'oferir el rigor del nostre treball, hem d'explicar-lo, hem d'aprofundir en la realitat d'un model d'escola obert i participatiu.

Societat, Administració, professió, representant cada una el seu paper, poden fer que acabem el segle xx, anomenat ja l'any 1900 per Hellen Key «Segle de l'Infant», amb la dignitat que l'infant requereix, la dignitat de l'home.



LA FORMACIÓ DEL PRIMER MESTRE

21

per Marta Mata i Garriga

*No en recordo la cara ni el nom;
recordo la seva faldilla de cireres.
I era el cel... meu,
aquella faldilla de mestra.*

Vet aquí el record de la primera mestra que tenia una gran mestra, Cèlia Viñas. Devia ser entre l'any dinou i l'any vint, quan començava d'anar a l'escola a Lleida o a Mallorca, i era a mitjan dècada dels quaranta quan ho recordava des d'Almeria.

El Parvulari no existia, però la faldilla de la mestra era recordada com un cel, propietat particular d'una nena de quatre anys, que sí que existia, i que era el que era, una gran dona amb una profunda arrel en aquell cel de la infantesa.

Ara que estem pensant en aquesta Escola Bressol i aquest Parvulari, junts, primer tram del sistema educatiu, la consideració del mestre i de la mestra d'aquestes dues cases de nens parteix de la mateixa constatació: aquests mestres són el cel en el qual es constella la personalitat del nen.

Pensem en la personalitat d'aquest mestre i en la seva professió llevadora-alliberadora de personalitat, per endinsar-nos en la profunditat de la seva formació. I pensem-hi aquí i ara.

Aquest «ara» no és només el que ens volta, sinó el que portem a dins, com el portava a dins Cèlia Viñas. Quan pensem en l'escola del nen petit, portem a dins

aquell primer model montessorità de la Casa dels Nens, que realitzaren l'Ajuntament de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya el primer quart del segle xx; model grandios, amb arrels pròpies també en la soterrada regeneració de l'escola en què treballaven molts mestres de Catalunya i la gent de la Institución Libre de Enseñanza, entre ells el professor de l'Escola Normal de Lleida i de Mallorca, Gabriel Viñas, pare de Na Cèlia.

Model grandios el de la Casa dels Nens, però realitat limitada a unes poquíssimes escoles barcelonines i vallesanes, a alguna petita escola de colònia fabril del Llobregat i a qui sap quantes mestres tocades, escampades i enfonsades en algun poblet o vila, per oferir als menuts un cel com una faldada de cireres.

Portem a dins també el record del que va ser el Parvulari a cada Grup Escolar, en temps de la República, i la imatge de l'Escola Bressol a l'inici del Sistema Escolar dissenyat pel CENU, i realment funcionant en temps de guerra.

Portem a dins finalment la llarga quarantena d'atonía escolar, molt més àtona a l'inexistent Escola Bressol i a les restes de Parvulari. Atonía contestada i contras-

22 tada amb l'esforç dels qui han treballat i molt per refer l'Escola en general i per salvar l'Escola dels petits: l'Escola Bressol i el Parvulari.

Avui que les condicions de l'Escola Primària van millorant, lentament, però millorant al capdavant, la formació del mestre d'aquesta escola té unes vies i unes perspectives que ens permeten treballar-hi i parlar-ne amb ordre i assossegadament, sense pausa ni pressa com proposava el neoclàssic; però la formació del mestre de la Primera Escola, que avui no té encara la primera condició del reconeixement sistemàtic assolida, ha d'abordar-se en canvi amb molta més delicadesa, però també amb molta més força i urgència, abans no esdevingui ràbia.



Delicadesa, força i urgència, perquè estem parlant d'una Escola que no forma part encara del sistema educatiu a l'abast de tothom; perquè aquesta Escola s'ha hagut de definir a partir del treball en males condicions de molta gent «sense formació»; i perquè hem de parlar alhora de la formació d'aquestes persones que sí que s'han format elles mateixes sobre la marxa i el treball, com han pogut, i de la formació que cal oferir en una millor situació, que ja comença a besllumar-se.

Fa deu anys, en aquestes mateixes pàgines de «Perspectiva Escolar», somiàvem i fèiem unes propostes de formació a aquells mestres. Aquest estiu les hem tornades a posar a consideració de molts d'aquests mestres, a les portes d'iniciar finalment un Pla Especial de Magisteri per a la seva formació sistemàtica i la seva titulació. Encara, en la immensa bonhomia del sector, les han trobat vàlides i és a la llum dels seus comentaris que les refarem. Bé podrem extreure'n no pas forces de flaquesa, sinó bons i bells projectes d'una terra adobada amb tant de treball i sofriment. Comencem per fer de les prioritats viscudes un esbós de l'ordre acadèmic.

1. El coneixement del nen, el coneixement de l'home. Cal partir de la delicada sensibilitat adquirida en el treball amb els nens, per pensar com hauria de ser i adquirir el coneixement del desenvolupament físic i psicològic del nen en estreta relació. Com creix, en què creix, amb quins equilibris i amb quins desequilibris; com l'observem tot tractant-lo, com el tractem tot observant-lo. Què li oferim per motivar i estimular, provar i comprovar aquest desenvolupament.

Un desenvolupament on totes les funcions es relacionen dialècticament i no poden ser tractades per separat, psicomotricitat per aquí, llenguatge per allà, educació social més enllà, i el «pre» de rigor (pre-lectura, pre-càlcul...) com a objectiu. Una bona formació psicològica del mestre es caracteritza pel coneixement sistemàtic de les relacions intuïdes entre el desenvolupament de totes les funcions del nen.

¿Ens serviran els llibres i els professors de Psicologia, de Paidologia, de Puericultura? Naturalment que sí, a condició que illuminin i enriqueixin l'observació i el contacte real amb el nen. A condició, per tant, que els professors facin de pont en-

tre la ciència de llibre, de laboratori o d'especulació, i la realitat del treball amb el nen a l'escola.

Es tracta d'un estudi que comença i no acaba, ni en els seus límits pràctics ni en els teòrics. ¿Podem comprendre i tractar aquest nen sense conèixer els seus pares, sense considerar el seu ambient social, sense fer referència a un marc conceptual, a unes concepcions antropològiques i sociològiques?

Camp per córrer i per escapar-se d'una manera de «fer psicologia», escolàstica, o clàssica, o tan moderna, o tan progressista com vulgueu; camp per treballar entre l'escola i l'estudi i d'una manera interrelacionada: psicologia, antropologia, sociologia... i, naturalment, pedagogia.

2. En qualsevol plantejament teòric de la formació del mestre, la pedagogia seria una conseqüència, seria la resposta escolar a les demandes de la psicologia i la sociologia. En qualsevol plantejament pràctic, i molt més en l'actualitat descrita, la pràctica pedagògica és no solament la motivació, sinó la causa, la font d'aquells coneixements. Però una causa i una font que són àvides i s'alimenten al seu torn de tot ploviscò científic seriós, vingui d'on vingui; i si és bona pluja, millor, a condició que vingui al temps adequat, i que entre pluja i pluja hi hagi la labor pràctica adequada, també.

Els actuals alumnes del Pla Especial de Magisteri, amb molts anys de pràctica a les espatlles, remarquen obsessivament la necessària relació entre teoria i pràctica en la seva formació pedagògica. «No comencem de zero... tenim una pràctica... Cal que l'analitzem científicament... Cal que col·lorem en la nostra pròpia crítica». Però també volem conèixer el que han pensat, han fet i han dit els grans mestres. «Cal que coneguem a fons les grans aportacions tradicionals al parvulari. Fröbel, Montessori, Decroly, Freinet... Cal que coneguem a fons les noves perspectives, les experiències i estudis actuals: Lézine, Kamy, Lurçat, les ciutats italianes, Loczy...

3. I la formació lingüística del mestre. Conèixer a fons aquest codi de representació, expressió i comunicació de la vida de l'home, tan decisiu en la realització de l'activitat, en la formació del pensament, de la personalitat de l'home i, doncs, de la del nen, en la caracterització

de la comunitat social a la qual el mateix nen haurà d'integrar-se.

Conèixer a fons com la mestra que acompanya el nen en aquesta època de l'eclosió de la funció semiòtica, del llenguatge oral i de la previsió del llenguatge escrit, com aquesta mestra és un model lingüístic actiu, que ha d'ajudar a fer els ponts fermes i densament transitats en tots els sentits entre pensament, activitat, sociabilitat i llengua.

Conèixer el recurs tradicional de formació general que és el folklore parlat, cantat, jugat, i extreure'n recursos nous de formació especial, fonològica, psicomotriu, d'imaginació, etc., dins del marc de la formació lingüística. Conèixer els recursos moderns del gravat o el cassette, o de la impremta, de la motivació per la comunicació, del goig de la competència lingüística.

I ara i aquí, Catalunya 1986-90, cal també formar-se en els recursos per a la normalització lingüística, en el valor pedagògic per a cada nen, pedagògic a Catalunya, dels programes d'immersió i la seva realització, segons l'edat i el medi lingüístic.

4. El necessari descobriment de la bellesa per part del nen obliga el mestre a una formació estètica general: valoració de la forma, el traç, el color, la melodia, el ritme, la cura en el treball, l'harmonia interna i amb el món exterior.



24 Obliga el mestre a saber trobar i emprar els recursos per aconseguir en l'Escola un ambient estètic. Un ambient interior que reculli elements de l'ambient exterior, antics i moderns, i que els harmonitzi al voltant del nen de tal manera que el temps i l'espai i el moviment i els materials puguin anar essent dominats amb goig pel cadell d'home. I hagin estat descobert amb goig per qui es forma com a mestra de nens petits.

5. La formació matemàtica. El coneixement de la formació del pensament lògic-matemàtic en el nen, de la formació de la noció del nombre, de les nocions topològiques, o la base del que algun dia serà geometria, càlcul.

Pensaria que, també per sort als nostres dies reservada, hi ha avui pensades i escrites en català prou boníssimes, teòricament i pràcticament, propostes de didàc-

tica de les matemàtiques, especialment per part de M. Antònia Canals, perquè la matemàtica deixi de ser el papus de la formació del mestre del nen petit. No cal pas que estudiï integrals, com en la nostra època, sinó quelcom molt més important: cal que entengui els fonaments del pensament lògic-matemàtic... i a això hi pot ajudar moltíssim el tracte amb el nen, l'observació, l'estudi del joc lògic-matemàtic de l'infant.

Descobrirem al final, com s'ha constatat estadísticament, ja que l'exercici de l'activitat d'expressió del nen estableix una relació gairebé misteriosa entre el domini de geometria i plàstica, entre el de música i matemàtica. Pitàgores ja ho havia intuït i ho celebrava misteriosament.

6. I posem al final la formació en les tècniques de coneixement del medi. El medi humà de finals del segle xx, un medi natural i social alhora. Les plantes de la ciutat, del jardí, del conreu, del bosc, i del bosc cremat; la sorra de la platja al sorral o a la pila abandonada prop d'una obra; els animals a casa, al carrer o a l'aire ciutadà, al canal o a la riera. Els semàfors que s'espantllen amb massa pluja com una planta qualsevol; els estels que no es veuen si no s'escombra la pol·lució; els vehicles classificats i reconeguts per la marca amb tanta precisió com la que Linneu ordenà les famílies botàniques. I la casa, el carrer, el barri, la festa —si no hi ha tempesta—, l'estiu, l'hivern, les vacances el treball dels pares, els cèntims, les botigues, els anuncis, la plaça, el centre cívic, la petita família, les grans amistats.

Tot això forma el medi del nen. Abans ho hauríem hagut d'estudiar en no sé quantes ciències socials (el 3) o pures (el 5). Aquí no ho oblidem, però recordem com allò que importa és formar-se en les tècniques de coneixement del medi i especialment de les relacions establertes entre els elements reals del medi i l'acció de l'home en el medi.

I ara sí que, per acabar, deixem constància de quelcom que precisament aquest estiu tot preparant-se per ingressar al pla especial constataren uns mestres. Cada un dels apartats de la formació proposada, psicològica, sociològica, pedagògica, lingüística, estètica, matemàtica, científica, és susceptible de rebre l'impacte de grans novetats. ¿A quants d'aquests camps afecta la televisió, o l'ordinador? A més



dels que ens pensem, però segur que afecta el nen i com més petit més.

Aquest estiu, tot parlant, les mestres descobrien que a casa els fills jugaven i dialogaven amb els ordinadors casolans. Quan elles encara no els havien tocat, els fills ja hi passaven la tarda, i que sempre, com en els vells contes, el més petit era el que en sabia més... I també el

més petit era el primer que deixava la tele amb la paraula a la boca. Voleu més astúcia?

La perspicàcia per descobrir-los, l'actitud d'obertura i de consideració del valor educatiu dels nous i diversos avenços de l'home no és un apartat més en la formació del mestre, sinó un denominador comú d'aquesta formació.



FE D'ERRADES

L'article *Algunes reflexions sobre la informàtica a l'escola*, aparegut al número 109 (novembre 1986), ha d'anar signat no pel GIRS, sinó pel *Seminari Logo*, el qual està integrat per tots els grups que s'enumeren a la primera pàgina de l'article.

GEORGES BRAQUE

1882 / 1963

Museu Picasso / Palau Meca

27 novembre 1986

25 gener 1987

Museu Picasso / Palau Meca
Pintura, Dibuix, Escultura

Museu Tèxtil i d'Indumentària
Tapisseria



Ajuntament de Barcelona

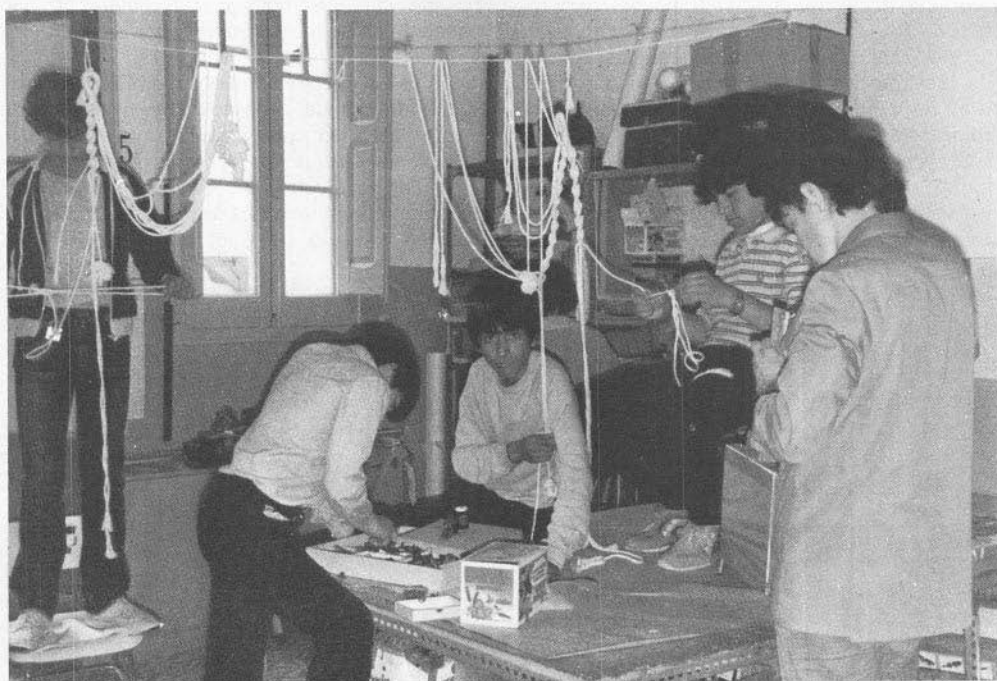
GITANOS I «PAIOS»: UN INTENT DE COMUNICACIÓ

És un fet que l'escola tradicional no respon a les necessitats dels grups marginals. No analitzarem aquí si és vàlida o no per a la resta de la nostra societat —fet que està molt debatut darrerament—, sinó l'intent d'adequar l'escola al medi on és immersa, tot respectant les diferències individuals, grupals i més concretament en el nostre cas, ètniques.

Integrar-se dins del sistema educatiu suposa sotmetre's a les normes establertes (pel llibre o pel mestre) i no tenir oportunitat de crear-ne de noves. Però els nens arriben a l'escola amb un bagatge de coneixements, actituds i sentiments a vegades ben diferents dels que tenen els adults encarregats de la seva educació. El dret del nen és el de desenvolupar-los i anar-los modificant

amb el seu ajut, sense que per això l'adult hagi d'oblidar allò que és vàlid de la nostra cultura i que ens permet estar vinculats amb el nostre entorn.

Amb el desig de convertir l'escola en un lloc per aprendre a transformar el seu medi alhora que per formar els seus coneixements, va sorgir l'escola García Lorca, per acollir els nens i nenes de Sant Roc que, a causa de la seva marginació, no havien estat escolaritzats o havien tingut una escolarització molt deficient. Aquest barri és situat a la perifèria de Badalona, limitat al nord per l'Avinguda Alfons XIII (N. II) i a l'oest per Sant Adrià de Besòs. El travessa l'autopista elevada i l'Avinguda Maresme —les quals tenen un trànsit important—, que dibuixen una



creu tot dividint el barri en quatre parts. És fàcil entendre com aquest fet dificulta enormement la vida i l'agrupació del barri, alhora que omple de sorolls un ambient ja prou contaminat per les indústries de la zona.

Dels 20.000 habitants que componen el barri, un 77 % són immigrants del sud (molts d'ells procedents de barraques), un 2 % de catalans i el 21 % restant procedeix d'altres indrets de l'Estat. Una part molt important de la població barraquista vinguda al barri és de raça gitana i és aquesta comunitat la que es troba en situació més desarrelada, perquè no s'ha tancat encara el seu procés d'inserció en el medi urbà. En general, es tracta de famílies que canvien sovint de domicili, que no tenen ingressos fixos i, per tant, es dediquen a treballs temporers i a la venda ambulants. La seva organització domèstica és encara molt primària i està molt lligada als cicles de l'any.

¿Tots els gitanos són «roba-gallines»?

Acostumats encara a guanyar-se la vida en treballs del camp, sense cap especialització, ni tan sols artesanal, la major part dels integrants de la comunitat gitana del barri pateix de forma permanent la manca d'ocupació. El pas cap a la mendicitat i la delinqüència és fàcil de fer i es converteix en una modalitat de resposta davant les necessitats peremptòries.

Si haguéssim de fer un retrat de les famílies dels nostres alumnes podríem expressar-lo dient que la seva vida es desenvolupa en habitacles molt reduïts, on conviuen a més

dels pares i els fills (generalment entre 6 i 12), els germans grans casats i la seva descendència.

L'estructura de relacions familiars és molt rígida i autoritària, amb reminiscències de costums i creences de la cultura gitana, que abracen aspectes molt màgics.

La barreja de tots aquests elements que emmarquen la realitat socio-cultural del nen gitano es traspasa a l'escola i pren cos en multitud de situacions que alteren el seu desenvolupament normal i actuen negativament en l'aprenentatge. Des de molt petits tenen accés a les drogues (tabac, «cola», alcohol, «porro»...). Les necessitats més primàries de la família fan que el nen falti molt sovint a l'escola per anar a demanar, vendre o vigilar els germans més petits. La mare és normalment la que mitjançant la venda ambulants aporta els pocs ingressos de la família i es veu obligada a descuidar els seus fills que passen el dia sols al carrer. L'arribada molt sovintejada de nou nats dificulta la separació afectiva de la mare i provoca mancances que desestabilitzen la seva evolució normal. En aquestes condicions, i sense tenir tampoc una presència real de l'autoritat paterna, la vida del nen va avançant sense normes clares de comportament i amb poques o cap possibilitat de joc compartit amb la mare i/o amb joguines.

Els pares lluiten perquè llurs fills conservin el sentiment de raça i intenten agrupar-se entorn del clan com a única garantia de supervivència. Aquestes famílies s'agrupen actualment en divuit clans, cadascun dels quals té, com a mínim, dues famílies que es troben en situació de risc, però que són les



encarregades de transmetre als infants i joves els seus propis valors culturals. L'escola és viscuda, molt sovint, amb rebuig davant la por de ser devorats per la societat «paia» majoritària.

Educar, integrar, acomodar...

L'objectiu inicial de l'escola el curs 82-83 —curs en el qual va passar a ser d'Acció Especial— era no sols el d'acollir nens i nenes de més de 8 anys, els quals per causes diverses no havien començat l'escolaritat a l'edat adequada, sinó d'incorporar-los progressivament a d'altres escoles del barri. Aquest plantejament va fer que a l'escola hi arribés la part més necessitada de la població escolar. Aquesta situació no ha canviat respecte al primer curs, sinó al contrari: ha augmentat el nombre d'aquells nens que vénen adreçats pel Col·lectiu Infantil de l'Ajuntament de Badalona, Assistents Socials, Educadors de carrer, Delegat del Tribunal Tutelar de Menors i, en alguns casos, per altres escoles del barri. Però, ¿com cal dur a terme aquesta incorporació?

L'experiència d'aquests anys ens demostra que això no és factible fer-ho a curt termini, com havíem pensat.

Els nens han de superar dèficits molt grans, ja que es mouen en un món intel·lectual molt concret, amb serioses dificultats per simbolitzar i passar al pensament abstracte. D'altra banda, la desconfiança que mostren cap a tot allò que ve de la societat que els envolta fa que tinguin, a vegades, conductes reactives i ambivalents. Les fluctuacions que

tenen en els aprenentatges impossibiliten el que puguin seguir els cursos de l'EGB tal i com estan establerts.

«Integrar» es pot entendre de moltes maneres; nosaltres preferim donar-li un sentit d'equilibració: allò que el nen gitano entén del món que li mostrem no serà mai el mateix que entendria un nen «paio» en les mateixes circumstàncies, sinó que serà allò que els seus esquemes —formats a partir de situacions culturals diferents— li permetran assimilar. D'altra banda, hem de proporcionar-li situacions de descoberta, d'experimentació i, fins i tot, de contradicció per tal que ell pugui anar reestructurant i creant esquemes nous, ajustats a la nova situació. És aquesta interacció equilibrada de dintre a fora i de fora a dintre la que li donarà la possibilitat d'anar ampliant el seu camp de relació.

Per tant, el primer objectiu pedagògic ha de passar pel coneixement a fons de la situació evolutiva dels alumnes per tal de poder adaptar els continguts escolars al moment precís del seu desenvolupament. Aquest objectiu és força difícil de dur a terme i comporta per part dels mestres, a més d'una formació especialitzada en determinada àrea de la pedagogia, un canvi d'actitud respecte d'allò que significa ensenyar.

Fem nostres les paraules de Nélida García Márquez al seu llibre *Quiero aprender, dame una oportunidad*,¹ per definir la línia pedagògica que intentem seguir:

1. GARCÍA MÁRQUEZ, Nélida, *Quiero aprender, dame una oportunidad*, Ed. Gedisa, Barcelona 1986, Col. Hombre y sociedad, p. 66.



«Si queremos que el niño sea protagonista activo de su crecimiento, la escuela a través de sus educadores debe:

»1. Partir del punto de vista del niño, no tomarlo como erróneo, sino como el punto de partida para seguir construyendo y socializando.

»2. Ayudarle a reflexionar, lograr la relación entre la acción, el sentimiento y el pensamiento.

»3. Que observe esto mismo en otro niño y en el grupo de la clase.

»4. Establecer las comparaciones como algo natural evitando el juicio de valor.

»5. Dar posibilidad al niño para que enfrente sus propios impulsos, los gratifique en cierto grado y así los supere.

»6. Ayudarles a encontrar descargas posibles, aceptables y gozosas para sus impulsos.»

Això suposa acceptar dels nens respostes inadequades a l'edat, però que cal treballar-les perquè són necessàries perquè pugui superar una etapa. Un exemple pràctic ajudarà a entendre aquesta proposta. En una classe de nois i noies entre 12 i 14 anys (7è. curs aproximadament) s'està desenvolupant un debat al voltant d'allò que són les matèries primeres i els productes manufacturats. La mestra sap que el seu grup encara no ha superat nivells corresponents al període anomenat per Piaget de les operacions concretes (aproximadament entre els 7-8 anys i els 11-12 anys) i condueix el grup a establir algun tipus de classificació sobre productes molt variats: una cadira, un enciam, un pneumàtic, un cotxe... Les respostes són diverses. Alguns dels seus alumnes estableixen una relació purament funcional: la cadira és per asseure's i l'enciam per menjar. D'altres intenten esbrinar de què són fets i estableixen una primera categorització de coses fetes de matèries que «vienen de la tierra», però aviat s'adonen que n'hi ha que han estat transformades per l'home i d'altres no. Quan acaba la sessió, els alumnes ja han acordat amb la seva mestra que el proper dia intentaran classificar els productes en minerals, vegetals i animals, per veure posteriorment quins han estat manufacturats i quins no.

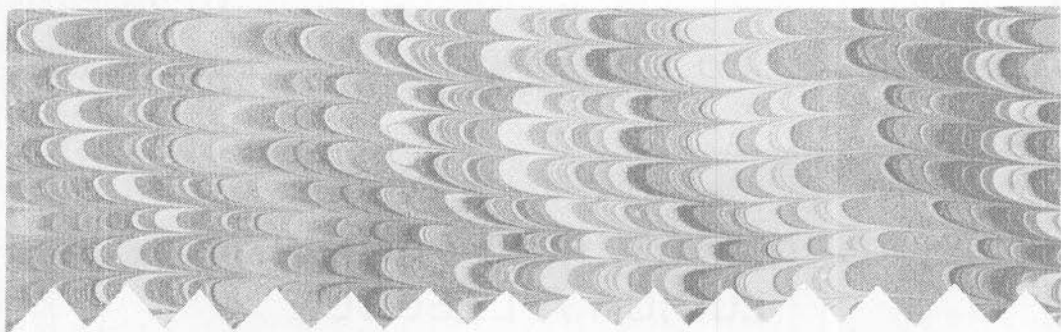
Si bé és evident que hi ha hagut un avenç en l'ordenació de la realitat per part dels alumnes, la mestra haurà d'estar a l'aguait

per tal de no demanar al nen que encara fa classificacions funcionals, una classificació jeràrquica, ans al contrari, l'ajudarà a descobrir allò que hi ha de comú entre els productes que s'estan analitzant. I, a l'inrevés, canviarà els objectius quan algun alumne faci el pas cap a un nivell superior. D'aquesta manera, tots treballen en la mateixa activitat —en el cas de l'exemple, el centre d'interès de l'home i el treball— que no cal canviar si continua essent motivadora, encara que hi hagi nivells tan diferents dins el grup-classe.

La integració, cosa de tots

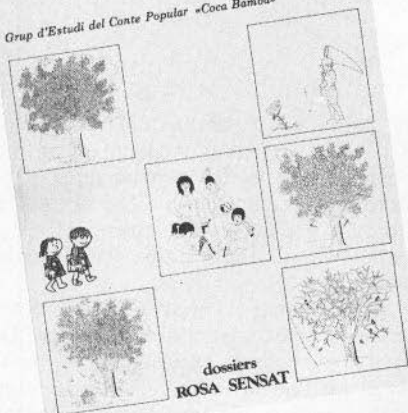
Hem plantejat fins ara tot un seguit de preguntes, per a algunes de les quals no tenim resposta de moment o, si la tenim, no està encara ben delimitada. Hem parlat de pares, alumnes i mestres: com sentien l'escola, com la volien i quines dificultats tenien. Però ja hem dit que l'Administració no pot estar al marge d'aquest procés. De fet, no hi ha estat des del moment en què va sortir publicat el Decret 117/1984 del 17 d'abril sobre Ordenació de l'Educació Especial. Però, perquè la materialització d'aquest Decret sigui efectiva cal elaborar, prèviament, programes de sensibilització i difusió dirigits a la societat en general i, més específicament, programes de formació i perfeccionament del professorat. Ha d'afavorir la integració progressiva perquè sigui, com dèiem abans, equilibrada, i que no representi un nou fracàs en l'esforç que fa el nen per comprendre el món, i el que fa el mestre per ajudar-lo que el compregui. Fins ara, els nens i nenes en vies d'integració de la nostra escola s'han tractat de mestre a mestre, sense que hi hagués un posterior seguiment, per tal de garantir el màxim de possibilitats d'èxit en el procés. Si des dels estaments implicats no es crea una infraestructura que faci possible dur a terme aquest programa, els canvis que proposem per a l'escola —i que van sorgint cada vegada més arreu— es quedaràn en intents voluntariosos que no evitaran la perpetuació d'un tipus d'escola incapaç de formar persones adultes preparades per cooperar i transformar la societat.

Anna Caubet, Fina Manent,
Lídia Massaguer, Dolores Morancho,
M. Teresa Salvat, Elisenda Traver



Contes per a tot l'Any

Grup d'Estudi del Conte Popular «Coca Bamba»



dossiers
ROSA SENSAT

L'Observació en la Tasca Educativa



dossiers
ROSA SENSAT

En aquest recull trobareu els contes classificats seguint el curs de l'any, segons la seva estructura i segons l'edat dels infants als quals van dirigits. També hi ha indicacions de quins elements es poden treballar en cada un dels contes, i altres anotacions sobre el seu rerefons, mitologia, simbologia, etc.

Observar és un hàbit que l'educador ha d'adquirir. Suposa una actitud, un reconeixement de la diversitat i la variabilitat dels alumnes. Comporta l'acceptació que educar és adequar els objectius i els projectes a la realitat de cada alumne.



**DOSSIERS
ROSA SENSAT**

Còrsega, 271 pral. - 08008 Barcelona
Tel.: 237 07 01

DRAMATITZACIÓ I ACTIVITAT LÚDICA A L'ESCOLA COM A EXPERIÈNCIA D'EXPRESSION TOTAL I TREBALL INTERDISCIPLINARI

Observacions generals

Amb el mateix títol que encapçala aquest article, es va desenvolupar el curs 83-84 a l'Escola Gitanjali de Badalona (aleshores escola privada pertanyent al col·lectiu CEPEPC i avui escola pública) una experiència que va ser dotada per la Generalitat amb una subvenció de 600.000 ptes. Aquesta subvenció, que en un principi s'havia d'estendre a tres anys, va ser retallada considerablement el segon any i el tercer esdevingué inexistent per raons de tipus pressupostari, segons que ens van dir. Tot i amb això, l'equip de mestres no es va desencoratjar i va prosseguir l'experiència un segon any, després de considerar molt positiva la tasca feta el primer curs, la qual es va centrar en la dramatització de l'*Odissea*, d'Homer.

Punt de partida

Encara que centrarem més les explicacions en el treball concret i la metodologia utilitzada en el Cicle Inicial, és imprescindible fer un disseny general de tota l'experiència a fi de fer més comprensible el tema.

El punt de partida va ser una altra experiència duta a terme per l'Ajuntament de Badalona i l'equip dramàtic que s'ocupava generalment del desenvolupament de les campanyes «Teatre i Escola» i que es coneixia amb el nom de «Teatre Actiu». Hi van participar totes les escoles públiques de la ciu-

tat i les quatre del col·lectiu CEPEPC que llavors hi havia a Badalona. Aquesta experiència va consistir en el fet que un grup d'actors, coordinats per un dels professors de la nostra pròpia escola, representessin per a tots els nivells de l'EGB l'*Odissea* dividida en capítols.

Cada un d'aquests capítols estava pensat i tractat en funció dels diferents cicles. La particularitat d'aquesta experiència va consistir en el fet que la feina dels actors i tot el muntatge teatral estava plantejat de tal manera que sense la incorporació de l'alumne-espectador com a alumne-actor era impossible continuar la representació. Les sessions del «Teatre Actiu» agrupaven uns setanta alumnes aproximadament i es desenvolupaven aprofitant la infraestructura física dels mateixos col·legis: classes d'usos múltiples, gimnasos, menjadors, porxos de patis i jardins... Així l'alumne era continuament incitat i motivat pels actors a reconvertir-se de simple espectador en participant actiu «interpretant» diversos personatges: mariners d'Ulisses, sirenes, vaques sagrades consagrades al rei Sol, vents, moltons gegants de Polifem, servidors del palau reial de Feàcia, pretendents de Penèlope, i molts d'altres. Després d'aquest treball, en un intent d'encoratjar alumnes i mestres a continuar la pràctica de la «dramatització» a l'aula sense cap ajuda exterior, es va oferir al professorat un resum de l'*Odissea* dividit en capítols i una «Guia didàctica de dramatització» perquè el professorat que ho volgués pogués prosse-

guir el treball d'acord amb una metodologia determinada.

Objectius del «Teatre Actiu»

Els objectius que el «Teatre Actiu» persegueix era aconseguir que tots els col·legis participants a l'experiència —o almenys uns quants— muntessin la seva pròpia *Odissea* i que en aquest muntatge aprenguessin els misteris de la «dramatització» i els perdessin la por. Aquest va ser el repte que l'Escola Gitanjali va acceptar, però a més a més va ampliar pel seu compte altres objectius per aconseguir: la interdisciplinarietat entre matèries i graus i expressió total.

Objectius perseguits per l'experiència de l'Escola Gitanjali

Comprometre alumnes i mestres en una activitat comuna.

Aconseguir que tots els professors aprenguessin a «dramatitzar» i fer arribar l'activitat a tots els graus (des de pre-escolar a vuitè).

Interdisciplinar diverses matèries i tots els graus.

Investigar en el camp de l'expressió total: oral (semàntica), oral (semiòtica), escrita, musical, plàstica, corporal, coreogràfica o qualsevol altre tipus d'expressió que sorgís durant la dinàmica del treball com el «còmic» o el cinema, per exemple, que en principi ni tan sols s'havia tingut en compte. També treballar la respiració, la dicció, l'articulació i l'ortofonia.

Equip de treball

Tots els professors de l'escola.

Tots els alumnes.

Monitor de «dramatització» (pertanyent a l'escola).

Organigrama de les sessions de treball

Monitor de «dramatització» i mestres del centre (preparació del treball). Adjudicació de capítols segons els graus.

Mestres i alumnes de cada grau: sessions parcials.

Interdisciplina en el grau. Cada professor estudia les seves possibilitats.

Mestres del centre i monitor de «dramatització»: examen crític de la feina feta i coordinació entre graus.

Interdisciplina de matèries i graus: llengua, música, plàstica, pre-tecnologia...

Alumnes i mestres de cada grau: prossecció del treball aplicant les correccions escaients.

Tots els alumnes i els seus corresponents professors: treball per cicles.

Tots els cicles: alumnes, professors, monitor de «dramatització».

Metodologia

Resum de l'*Odissea* i divisió per capítols.

Adjudicació dels capítols segons els graus. Divisió dels capítols en «relació de fets», columna vertebral de les improvisacions de la «dramatització».

Improvisacions parcials en cada grau.

Interdisciplina de matèries d'acord amb les possibilitats de cada grau. Centre d'interès.

Interdisciplina de graus i matèries (coordinació del professorat: jo m'ocupo de la música, tu de la plàstica, ell o ella de la coreografia, etc.).



Improvisacions generals.
 Aplicació de correccions i treballs paral·lels: interdisciplina.
 Assaigs generals.
 Exposició de treballs.
 Representació general.

«Relació de fets» de l'Odissea i divisió de capítols

Introducció i «Els menjaires de lotus» (7è.)

El fantasma d'Homer explica qui és ell i la guerra de Troia.

Els vaixells solquen el /oinós pontos/ amb vent favorable.

S'aturen a Ismaro i es queixen de la ciutat.

Zeus s'empipa i amuntega els núvols en una tempesta. Resten sols quatre naus.

Els vents se les emporten cap al país dels menjaires de lotus.

Els habitants d'aquell país els inviten a menjar les flors que fan dormir.

Ulisses s'hi nega. Arrossega els mariners cap a les naus.

«El país dels Cyclops» (5è.)

Els cíclops són gegants d'un sol ull que viuen de les pastures en un terreny fèrtil.

Els mariners d'Ulisses exploren l'illa. Descobreixen la cova de Polifem.

El gegant, en lloc d'oferir-los hospitalitat, se'ls menja de mica en mica.

No poden escapar perquè una enorme pedra tanca l'entrada de la cova.

Ulisses planteja deixar cec el Cíclop i esmola l'estaca que usa de bastó.

L'astúcia d'Ulisses fa dir al gegant que el seu nom és «Ningú».

Polifem, el qual sollicita ajut dels seus veïns cridant. Però com que diu que «Ningú» l'ha atacat, els altres es pensen que està borratxo.

El Cíclop obre l'entrada. Ulisses i els seus homes intenten escapar per allí. Palparà tot allò que intentarà sortir i només deixarà fer-ho als bens.

Els homes d'Ulisses —àdhuc ell mateix— s'amaguen entre la llana, a la panxa dels bens. Surten.

Lliures, Ulisses i els seus homes es mofen de Polifem.

El Cíclop arrenca el cim d'una muntanya i el llença al mar per intentar d'enfonsar les naus. Però aconsegueixen fugir de la seva ira. Naveguen cap a Ítaca.

«Èol, el rei dels vents» (4t.)

Enmig d'una terrible tempesta Ulisses i els seus homes es dirigeixen cap a Eòlia, on viua Èol, el rei dels vents.

Els guerrers van passar un mes al seu palau, però Ulisses tenia moltes ganes d'arribar a Ítaca. Demana a Èol per on ha d'anar a casa seva.

Èol li fa un present: un sac on hi ha tots els vents lligats. Recomana Ulisses que no l'obri i posi el sac a la proa del seu vaixell. Els vents, lligats, el conduiran per bon camí.

Tot va bé. Ulisses dorm. Ja eren prop d'Ítaca.

Els homes d'Ulisses obren el sac convençuts que Ulisses hi duia or i plata. Els vents s'escapen.

Els vents, lliures, arrosseguen les naus altra vegada cap a Eòlia.

Èol s'empipa. Els fa fora de la seva illa.

Solquen el mar enmig d'una tempesta.

«Circe, la fetillera de daurats tirabuixons» (5è.)

La tempesta els allunya cada vegada més d'Ítaca.



Arriben a la terra on habita Circe, la feti-llera.

Ulisses envia un grup d'homes sota el comandant d'Euríloc.

La deessa els acull amb un dolç somriure i libacions.

Les libacions converteixen els homes en llops i porcs.

Euríloc ho veu i informa Ulisses.

Ulisses posseeix una arrel que el deu Hermes li havia donat, que té el poder de deslliurar-lo de tots els encanteris.

Ulisses va a cercar Circe i no es converteix en animal com els altres homes.

Ulisses esdevindrà l'amic de Circe, si aquesta desfà l'encanteri dels seus homes.

Circe obeeix i es fa amiga d'Ulisses, que esdevé el seu hoste un any sencer.

«El regne dels morts» (8è.)

Ulisses vol retornar a Ítaca, però no sap el camí.

Baixa a la regió dels morts, seguint els consells de Circe, a la recerca de l'ànima de Tirèsies, l'endeví que podia profetitzar l'esdevenidor.

Tirèsies li assegura que un dia aconseguirà retornar a Ítaca i li explica el sofriment de Penèlope amb els seus pretendents i la impotència del seu fill, Telèmac, massa jove encara per assumir el tron d'Ítaca.

Ulisses s'assabenta de la mort de la seva mare i els seus amics, morts a la guerra de Troia.

Trist, però amb l'esperança de retornar a Ítaca, Ulisses abandona la regió dels morts i les tenebres.

«El cant de les sirenes» (6è.) (4t.)

Cal deixar la dolça hospitalitat de Circe per retornar a Ítaca. La fetillera li explica que cal passar per la ribera on viuen les perilloses sirenes.

Les sirenes són monstres amb tors de dona i cua de peix, les quals, amb les seves dolces veus, cants i promeses atrauen fins a les seves ribes els navegants que creuen llurs promences i allí els devoren.

Ulisses tapa les orelles dels mariners i ell mateix demana que el lliguin al pal de mitjana.

Que dolços són els cants de les sirenes! Ulisses vol quedar-se allí per sempre. No

tornar mai a Ítaca! Ordena que el deslliguin però ningú no l'obeeix, perquè ningú no sent els seus crits.

Així van escapar del terrible perill.

«Les vaques del Sol» (Pre-escolar, 1r.)

Ulisses i els seus homes van recalcar a l'illa on el déu Sol pastura les seves vaques sagrades que mai no moren ni neixen.

Els mariners d'Ulisses no fan cas dels consells de Circe i sacrifiquen algunes d'aquelles vaques.

El Sol s'empipa. Crida Zeus perquè castigui Ulisses i els seus homes.

Zeus desferma una tempesta tan violenta que totes les naus sotsobren.

Ulisses s'aferra a un fustot.

Nota: Els nens de 1r. han inventat un nou capítol intitulat: «Ulisses i els fantasmes».

«Callipso, la de llargues trenes» (5è.)

Ulisses en el seu fustot és recollit del mar per Callipso, la nimfa de l'eterna joventut.

Ulisses va ser hoste de Callipso, que li ofereix la immortalitat, /molts anys/.

Ulisses pateix perquè vol retornar a Ítaca.

Callipso ajuda Ulisses a construir un rai i Ulisses solca una altra vegada el mar, en el seu rai, cap a Ítaca.

«En la terra dels feacis» (2n.)

Les aigües arrosseguen el rai d'Ulisses cap a les costes de Feàcia.

Nausica, filla del rei de Feàcia, ajuda l'heroi de Troia i el condueix a palau.

El rei de Feàcia dóna a Ulisses una nau per retornar a Ítaca.

«L'arc d'Ulisses» (3r.)

Ulisses arriba a Ítaca i el seu gos el reconeix.

Pare i fill es retroben.

Penèlope fa saber que aquell dels seus pretendents que sigui capaç de clavar a la diana una sola fletxa després de passar per dotze cèrcols consecutius, serà el seu nou marit, ja que aquella proesa només l'havia aconseguit Ulisses.

Els pretendents, un per un, van fracassant.

Ulisses, disfressat de captaire, guanya i es baralla amb els pretendents. Però el pare Zeus ordena la pau.

Metodologia de treball aplicada a un nivell concret (primer nivell)

Reunió mestres-monitor de dramatització.
 Discussió del projecte.
 Lectura individual de l'*Odissea*.

Plantejament treball: Hem plantejat el treball sobre l'*Odissea* d'una manera global, procurant que hi entressin tant els aspectes de la creativitat com els aspectes pedagògics educatius que aquest treball ens proporcionava.

Aspectes a treballar**1. Creativitat:**

- 1, 1r. Treball sobre llenguatge.
- 1, 2n. Treball expressió plàstica.
- 1, 3r. Dramatització.

2. Pedagogia educativa:

- 2, 1r. Potenciar dinàmica de grup.
- 2, 2n. Afavorir relacions interpersonals dels nens.
- 2, 3r. Vèncer inhibicions, timideses, etc.

...

1) Aspecte creativitat**1, 1r. Treball de llenguatge**

- a) Expressió oral:
Fonologia.
Enriquiment del vocabulari.
Precisió del llenguatge.
Morfosintaxi pròpia de l'edat.

- b) Expressió escrita
Ortografia.
Morfosintaxi pròpia de l'edat.

1, 2n. Treball d'expressió plàstica

- Aprofitant les diferents tècniques: fang, ceràmica, paper, pintura...
- a) Treballs individuals.
 - b) Treballs col·lectius: murals, etc.

1, 3r. Dramatització

Representació del treball elaborat pels nens tot adequant el text per poderlo representar i, conjuntament amb la classe de música, inventar una melodia per a un text creat pels nens dins el context de la classe de llengua.

Armonia Rodríguez

L'estudiant i el..

Diccionari de la llengua catalana

De venda a totes les llibreries

El més actual i complet (80.000 entrades) de tots els diccionaris de llengua catalana.

Indispensable com a obra de consulta en tots els nivells escolars, universitaris i professionals. Recomanat per l'Institut d'Estudis Catalans.

Diccionari
de la llengua
catalana

Altres títols publicats:
Alemany-Català • Anglès-Català • Castellà-Català • Català-Francès •
Francès-Català • Japonès-Català i Català-Japonès • Portuguès-Català •
Rus-Català • Diccionari Enciclopèdic.

DICCIONARIS
ENCICLOPÈDIA
CATALANA

Desitjo rebre més informació sobre els Diccionaris de l'Enciclopèdia.

Nom _____

Adreça _____

Població _____

Tel. _____

DIGEC, S.A. Av. Diagonal, 357 baixos, 08037 Barcelona

EL MÈTODE ARQUEOLÒGIC APLICAT A LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS

Aprofitant els cursos d'estiu que organitza Rosa Sensat durant aquestes vacances, i fent una volta per l'exposició de material pedagògic que hi fa ABACUS, et cau l'ànima als peus en constatar que l'àrea de les ciències socials és ben minsa en recursos i en noves propostes. El mercat, en general, és ben pobre. Només els clàssics llibres d'història, més pensats per a especialistes o per a uns nivells força pujats de to que no pas material pensat per a la mainada d'EGB. El poc que hi ha encara és d'una vàlidesa força dubtosa. Pensem que una bona part és traducció d'adaptacions forànies, la qual cosa vol dir que ben poca cosa ha sorgit d'entre nosaltres. La conclusió és ben clara: la investigació en la renovació pedagògica de les ciències socials és ben limitada al nostre país.

Els llibres de text, en general, també són reflex d'aquesta mancança i suposem que la classe sovint és un «plom». Els continguts es van repetint aquí i allà i els més agosarats introdueixen textos per fer-ne comentari o com a elements d'anàlisi per part de l'alumne. Una o dues editorials aporten aquestes possibilitats, que encoratgem. Ni l'espai ni la finalitat d'aquest article no ens permet analitzar la programació d'aquesta àrea al llarg del pla d'estudis actual. La incoherència interna és ben clara i el resultat final de l'alumne francament descoratjador i ben poc gratificant.

La Societat Catalana d'Arqueologia ha muntat una secció de Difusió i Pedagogia de l'Arqueologia i defensa del Patrimoni. Vol dir que som un grup de persones, arqueòlegs i pedagogs, que intentem aportar el nostre granet de sorra a la renovació pedagògica de les ciències socials, amb l'intent de formar un grup permanent d'investigació, ben obert a tota persona interessada en aquest grup.

En el marc ampli i complex d'aquest plantejament, no hi ha dubte que la Prehistòria i el món antic hi tenen la pitjor part. Només cal fer una ullada als llibres de text per estalviar-ne l'argumentació. És ben palès...

El fet de ser arqueòlegs i, per tant, historiadors, alguns dels quals, a més, ens dediquem a l'ensenyament actiu, ens porta a investigar com podem utilitzar el mètode arqueològic en el camp de la didàctica de les ciències socials.

El mètode arqueològic

L'historiador investiga el passat de l'home perquè creu que així podrà conèixer més bé el nostre present. La seva investigació es fonamenta en el «document històric», amb l'anàlisi del qual arriba a conèixer com era, com vivia i què va passar als nostres avantpassats. Generalment aquests documents són testimonis escrits, que en definitiva diferencien els temps prehistòrics dels temps històrics. Sabem, però, que cal analitzar-los bé, a causa de la parcial visió o informació que normalment donen. Un altre document a analitzar és el document material: testimonis arquitectònics, escultòrics, pictòrics, ceràmics, etcètera, que globalment qualifiquem com a documents materials, fins i tot visuals. A base del mètode d'investigació inductivo-deductiu, arribem a formular hipòtesis de treball que un cop contrastades amb altres ens porten a formular una tesi.

El mètode arqueològic, doncs, aporta un document històric material que cal treballar acuradament. Per si mateix, doncs, aquest mètode no és exclusiu de la Prehistòria. Cal aplicar-lo també a èpoques històriques. Per això parlem d'arqueologia prehistòrica, proto-

històrica, medieval, moderna, fins i tot parlem ara d'arqueologia industrial.

La qüestió és, doncs, com aplicar aquest mètode a la didàctica de les ciències socials.

Objectius generals

1. Presentar un mètode actiu, que serveixi, com a model, per a l'estudi de totes les etapes de la història, basat en la dinàmica inductivo-deductiva a partir del «document històric», en aquest cas la resta material. Els passos metodològics són:

- a) Recerca del document: mètode arqueològic.
- b) Anàlisi del document.
- c) Interpretació del document.
- d) Assaig d'hipòtesi del treball.
- e) Comprovació de la hipòtesi.
- f) Elaboració d'una tesi.

2. Mostrar una didàctica que encamini cap a una propedèutica al mètode científic d'investigació de la història.

3. Demostrar que és possible donar la classe d'història de tal manera que sigui motivadora i engrescadora per a l'alumne i defugim la passivitat que neix d'escoltar el «rotllo».

El mètode

Breument exposarem com aplicar-ho pràcticament a l'hora d'entrar en el coneixement del món de la Prehistòria. Per a això presentem unes activitats ben concretes i que assegurem que es poden fer a la classe, ja que nosaltres molt sovint ho hem fet i en escoles ben diverses.

EXPERIÈNCIA A

Objectiu: Coneixement de l'origen de l'home.

Mètode: Pensem que és molt positiu començar donant a l'alumne informació del procés d'hominització i de com vivia aquest primer home. Cal donar-li molta informació visual mitjançant diapositives. Amb un crani actual (al laboratori de Ciències n'hi sol haver un), cal que l'alumne faci comparacions amb

els que s'han presentat en les diapositives. Que observi bé les característiques físiques dels visualitzats i del que tenen de mostra.

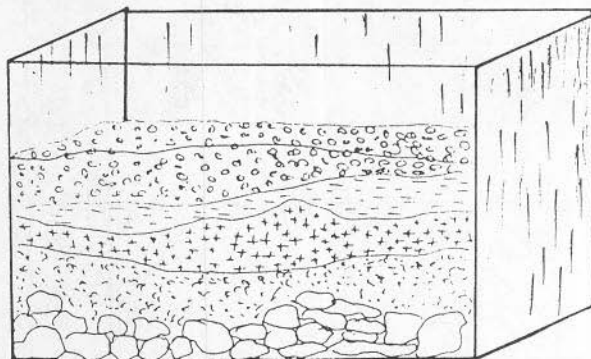
Treball de l'alumne: Fer una llista comparativa d'uns cranis amb el que tenen a la mà, d'home actual. ¿Quines conclusions podem treure d'aquesta evolució?

EXPERIÈNCIA B

Objectiu: Estratigrafia arqueològica. Conèixer la importància que té, a fi de fer una interpretació acurada del «document material».

Mètode: La terra és com un llibre que cal saber llegir a partir de les restes materials que l'home hi ha deixat. A cada etapa cultural ha deixat una capa de restes (estratigrafia arqueològica). El que fa l'arqueòleg és anar llegint cada pàgina d'aquest llibre, tenint molt en compte que amb el mètode mateix que fa servir destrueix aquestes pàgines. Això vol dir també que ha de recollir tota la informació possible i l'ha de tractar amb claredat i fidelitat absolutes per ser estudiada posteriorment.

Exercici: Elaboració d'una caixa estratigràfica. A una caixa de cartró se li talla la part frontal i s'hi aplica un vidre. A la classe, s'omple de capes de terra de diferent composició i color, o amb quelcom semblant (guix en pols, serradures, etc.) i s'hi enterren restes materials, començant per la capa inferior amb restes més antigues. Així és com ens ho trobem. Cal veure, doncs, que conforme excavem l'estrat superior, les restes són més modernes (ordre cronològic invers) (figura 1).



Treball de l'alumne: Dibuixar aquesta estratigrafia, recordant els elements o restes materials que el mestre hi ha anat deixant.

EXPERIÈNCIA C

Objectiu: Estratigrafia arqueològica. Conèixer la importància que té la lectura d'un estrat en sentit horitzontal o extensiu per fer una anàlisi acurada del «document material».

Mètode: A més d'aquesta lectura vertical, cal saber fer una lectura horitzontal. Les restes, pel lloc, distribució, context, etc., en què es troben, ens donen una informació molt rica i àmplia. A més d'aquestes restes, cal fer un estudi del sòl: petrogràfic, geològic, etc., i de la composició de la terra. L'anàlisi pol·línica i l'anàlisi de la microfauna també ens donen àmplia informació del medi en què l'home es desenvolupava. Així, cal fer notar la interrelació de diversos especialistes que intervenen en una excavació. És una bona tasca interdisciplinària i ben complexa.

Exercici: Elaboració d'un estrat arqueològic, preparat prèviament pel mestre. És millor que sigui al pati, si és possible. A tall orientatiu presentem aquest de la fig. 2, que representa un sòl d'hàbitat. La quadrícula, seguint uns eixos cartesianes, es pot fer amb cordill prim.

Treball de l'alumne: Sobre paper quadrículat o mil·límetrat, marcar les restes, pintant-les de diferents colors segons siguin ossos, cendres, sílex o còdols tallats, etc. Cal que es faci una lectura o interpretació d'aquest

document. Es pot fer en grup o individualment.

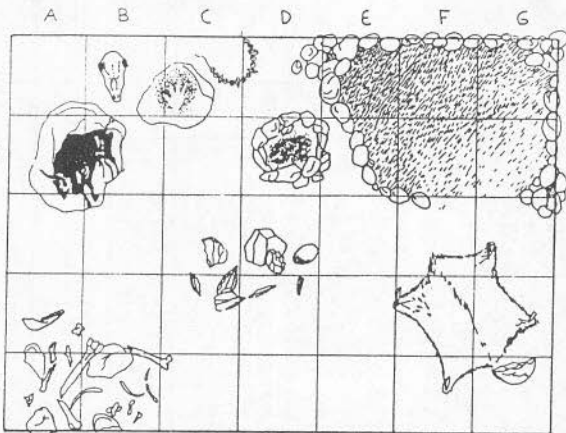
EXPERIÈNCIA D

Objectiu: Assimilar la confecció d'eines com a exponent de la mateixa evolució de l'home.

Mètode: Bona part de les possibilitats que l'home prehistòric va tenir per dominar el seu entorn les va realitzar ajudat d'instrumental o eines lítiques, això és, fetes amb pedra. Sempre resulta difícil entendre això de «tallar pedra». Si agafem un còdol de riu, veurem que els seus contorns, pel fet de ser molt arrodonits, no fan tall i per tant no serveixen per tallar. Cal, doncs, cercar «tall». La forma més primitiva de buscar-lo és a base de partir un còdol de riu, colpejat amb un altre més dur. En trencar-se'n un tros, veurem que fa una aresta que talla més que no pas els contorns arrodonits del còdol. Si es disposa de sílex, això encara és més clar i l'eficàcia de l'eina, més gran.

Exercici: Anar a un riu a buscar còdols i fer que els alumnes els tallin. Aquesta imatge els farà comprendre la morfologia i la utilitat d'aquestes primeres eines.

Treball de l'alumne: Si han fabricat alguna d'aquestes eines, cal que les mesurin, les dibuixin i, si és possible, que ho facin en algunes de les que hi ha en algun museu de la comarca o ciutat, i que apreïin l'evolució tècnica de les eines. Aquestes eines es poden aprofitar per fer el sòl de la cabana de l'exercici C.



EXPERIÈNCIA E

Objectiu: Assimilar la confecció d'eines com a exponent del sentit pràctic en la utilització d'elements naturals per a un fi.

Mètode: L'instrument lític és molt important perquè és el que ens ha arribat. Això no exclou que utilitzessin altres elements per fer-ne instruments, però, pel fet de ser de matèria orgànica, amb el temps s'han destruït.

Exercici: Fabricar eines amb matèries orgàniques, recollint bastons i canyes. Amb aquest material, cal que els alumnes fabriquin altres possibles instruments o eines.

Treball de l'alumne: Un cop fetes aquestes eines, explicar-ne la utilització, fins i tot reforçant-les amb sílex o fragments de pedres, segons la finalitat que tinguin.

Conclusió

Hem presentat de forma breu i molt superficial alguns exercicis que es poden fer a la classe.

Els presentem a tall orientatiu i com a suggeriment per a d'altres que es poden fer. El fet cert és que es trenca el ritme monòton d'una classe *didactista*, per fer-la eminentment pràctica i participativa, però al mateix temps seriosa pel que fa al contingut. L'alumne ha d'interpretar i per tant conèixer aquests documents i a partir d'ells fer deduccions, sempre, però, que no domini la fantasia o almenys que es diferenciï bé el que ens pot portar a afirmar una tesi del que pot ser sols una hipòtesi. No crec que sigui seriós ni científicament defensable el que en les classes imperi el dogmatisme i les afirmacions apodíctiques. Allò que és cert cal donar-ho com a cert; allò que sigui dubtós cal donar-ho com a possible o probable i allò que no sabem, cal manifestar-ho obertament com a ignot.

Si en el camp de la Prehistòria, on el document a analitzar és difícil, fins i tot escadusser, és possible aplicar-hi el mètode d'investigació històrica, evidentment llegir i analitzar altres documents històrics, més rics i més contrastats, és una feina més planera i encara més fàcil en una classe. En la mesura que sigui possible cal apropar l'alumne a la lectura directa del document.

Assumpta Aragall i Cortès,
Andreu Clapés i Flaqué



Atlas dels ocells nidificants de Catalunya i Andorra

JORDI MUNTANER, XAVIER FERRER I
ALBERT MARTÍNEZ-VILALTA

KETRES EDITORS

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

FEM MATEMÀTIQUES AL CAMP DEL BARÇA

Reflexió prèvia

La majoria de sortides, visites culturals i excursions que es fan a l'escola s'omplen de continguts directament lligats amb les àrees de les ciències socials o de les naturals. Es tracta d'observar uns indrets o uns muntatges determinats per descobrir allò que hem treballat a l'escola i allò que pot ser motiu d'un treball posterior. Serveixen per comprovar coneixements ja treballats i alhora per a sensibilitzar i interessar per adquirir-ne de nous.

Gairebé sempre s'observen aspectes qualitius, ja que la sistematització escolar es basa fonamentalment a classificar en base a aquests aspectes: la mateixa distribució del currículum escolar en àrees fa que es classifiquin els seus continguts a partir de les seves definicions i els subapartats de cada àrea també es fan segons el mateix tipus de criteri. Els horaris i el calendari els distribuïm també d'acord amb cada aspecte a treballar.

Hi ha, però, unes àrees que han de tenir un tractament especialment diferenciats de les altres, perquè més que de coneixements, el seu contingut és de destreses en les quals no és tan important saber-ne la seva existència i la seva estructura com el tenir-ne un progressiu bon domini. Són les àrees de les manualitats, de la llengua i de la matemàtica. Aquestes àrees, si bé s'hi ha d'esmerçar un cert temps en elles mateixes, han d'ésser presents en totes les activitats escolars: la manipulació (experimentació) és la via més primària d'aprenentatge i, conseqüentment, és fonamental. La llengua, com a vehicle de comunicació, possibilita l'intercanvi d'observacions i coneixements i el seu ús és bàsic per obtenir informació. I la matemàtica proporciona a les observacions fetes els aspectes no qualitius com són la quantificació,

la situació en l'espai i en el temps, les relacions entre els diferents elements observats, les constants, les variables, les transformacions, etc.

Fruit de reflexions com aquesta va ser què el Grup Almosta, a partir de l'Escola d'Estiu del 1985, es proposés muntar visites «matemàtiques» per als mestres assistents. El 1985 ho va fer al Camp del Barça i el 1986 a «El Corte Inglés». La seva finalitat és donar a conèixer les possibilitats que ofereixen aquestes sortides tan motivadores per treballar també els aspectes matemàtics amb els nens.

Farem un resum de la primera d'aquestes sortides.

Gestions prèvies

Ens vàrem posar en contacte amb el F. C. Barcelona per telèfon, per assabentar-nos a qui ens havíem de dirigir. Ens van donar el nom d'un delegat de la secció de futbol que té la responsabilitat de l'estadi. Aquesta persona ens va facilitar una visita prèvia del grup per tal de preparar «in situ» l'activitat. Ens va posar en contacte amb el personal del camp, que ens va acompanyar en la visita i ens va facilitar tota mena d'informació i d'anècdotes del funcionament; també ens va posar en contacte amb el personal tècnic (aparelladors i arquitecte), els quals ens van facilitar dades, ens van ensenyar plànols, tant els de la construcció existent com els de les ampliacions que pensen fer en previsió de les Olimpíades del 1992, i ens van ajudar a interpretar-los. Vam prendre nota del que ens van dir i de les observacions que sobre la marxa anàvem fent cadascun de nosaltres. Amb tot això vam omplir un petit dossier per repartir entre els mestres que assistien a la visita.

Val a dir que si un mestre vol portar els nens de la seva classe a fer aquesta visita, només ha d'escriure al F. C. Barcelona i li contestaran, i posteriorment, via telefònica, podrà concretar dia, hora i seccions a visitar. No creiem que hi hagi inconvenients, perquè vam observar una predisposició especial a admetre grups d'escolars.

La visita

Per tal d'accedir al cor de l'estadi cal travessar un seguit de fronteres. La primera és constituïda per una tanca de filferro que circumda el conjunt de les instal·lacions. Aquesta tanca no és contínua, ja que quan coincideix amb una paret queda interrompuda i substituïda per aquella. Per travessar la tanca hi ha unes portes àmplies que permeten el pas de persones i de vehicles. Aquestes portes s'anomenen accessos i cada un té un número. Entrem per la 7. Es pot proposar que s'endevini i comprovi posteriorment quants accessos hi ha, la longitud de les tanques, la seva alçària, quines formes prenen els estrellats de filferro; també es pot fer dibuixar la línia poligonal que segueix la tanca, dir de quin tipus és, etc.

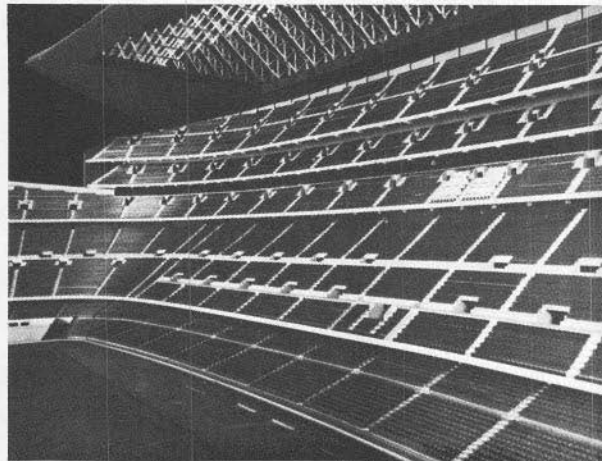
L'accés número 7 és com una «duana». S'ha d'ensenyar la documentació: l'entrada, el passi... a un senyor que hi fa la guàrdia, el qual pot comprovar la validesa del document que li donem. En cas de dubte, disposa d'un telèfon que comunica amb les oficines i li diuen si podem entrar o no i a quin lloc de dins el recinte ens hem de dirigir i on trobarem un acompanyant.

Quan ja som dins el recinte, podem comprovar que hi ha diferents edificacions que, encara que independents, es comuniquen entre elles a diferents nivells, ja sigui amb passadissos a pla terreny, amb rampes o passarel·les alçades... Comprovem quines instal·lacions hi ha a cada edifici: On són les oficines? ¿On és la pista de gel? I la de bàsquet? ¿I l'estadi? Entre les guixetes que donen a l'exterior del recinte i les que donen a l'interior, quantes n'hi ha? ¿Quants diners poden fer en una tarda a X hores de venda i a Y pessetes, si totes estan obertes i en un minut es venen a cada guixeta Z entrades?

La resposta serà obligadament aproximada. De quant ens podem equivocar? Als més grans se'ls pot fer mirar les tarifes i que

concretin més el problema preguntant més detalls a l'acompanyant.

Entrem a l'estadi per una de les portes. Quantes n'hi ha? Preguntem-ho. ¿Quantes persones poden passar alhora per una porta? Si cada 2 o 3 segons passa un grup d'aquest nombre de persones i a l'estadi hi ha 90.000 espectadors, ¿en quanta estona es pot buidar l'estadi? Però som a dins. Hi ha passadissos amplis, unes escales que puguen, altres que baixen i pujant uns quants graons veiem unes altres portes, que s'anomenen boques, des de les quals ja es poden veure els seients del públic: la «graderia». Quins són els colors que hi dominen? ¿Sobre quin fons estan? Des d'alguna boca es veu la gran pantalla: el marcador, el rellotge, els anuncis... També podem veure... la gespa!, les banquetes dels reserves, les porteries... Intentem endevinar les mides d'allò que observem i després preguntem-les per a contrastar. ¿Quantes menes de línies formen les ratlles blanques de sobre la gespa? ¿Quines classes de polígons hi ha? ¿Quants rectangles? ¿Quants arcs de més d'un recte? ¿I de menys? ¿Quant fa la diagonal del camp? ¿Quina distància hi pot haver des d'on som fins el punt central del camp? ¿On és el centre de les corbes de davant de cada àrea? Si en un entrenament veiéssim com tiren un penalty, ¿sentiríem el soroll del xut en el mateix moment que el veiem? ¿Quants segons o quina fracció de segon passarien aproximadament? ¿El sentiríem abans o després que la pilota hagués traspasat la línia



de gol? Tornem a la graderia. ¿Quants seients vermells creiem que hi ha? ¿Quants de blaus? ¿Quanta gent hi cap a la general? ¿On es col·loquen els «bojos nois»? ¿Per què hi ha tantes baranes? ¿Quants bojos-nois caben al gol sud? ¿Quants seients hi ha a la tribuna? ¿Quantes boques hi ha en tot l'estadi? ¿On són situades les instal·lacions per a la premsa, la ràdio i la televisió? ¿Quantes cabines hi ha? ¿Per què són recintes tancats? ¿A quina alçada són els focus d'il·luminació? ¿Quants n'hi ha?

Tornem a dins. Demanem per anar a veure els vestidors. Hem de baixar per sota del nivell de l'exterior. Ens porten a un passadís amb moltes portes: són els vestidors. Ens ensenyaran el del primer equip. És ampli. Amb banquetes per canviar-se la roba, un armari per a cada jugador... ¿Quin és el del teu predilecte? Mira! Allà al fons hi ha una piscina... ¿Quina forma té? ¿Quants litres d'aigua et sembla que hi caben? A l'esquerra de la piscina hi ha una saleta amb una taula per fer massatges i les primeres cures en cas de lesions... Al costat dels vestidors hi ha una sauna i més enllà un gimnàs amb molts aparells per fer la recuperació dels jugadors que ho necessiten o la seva posada en forma. També hi ha una infermeria... ¿I els altres vestidors? Els del equip visitant són com els del primer equip, els altres són més senzills.

Ara anem cap al túnel de vestidors que porta al camp. Està partit a tot el llarg per un filat. Per la dreta, hi passen els jugadors del Barça, per l'esquerra els visitants. A mig túnel hi ha una capelleta amb la imatge de la Moreneta. Enceneu el llum i escolteu. Hi ha algun jugador que li agrada de passar-hi una estona abans de cada partit.

Continuem. Ja som a la gespa! Que diferent es veu tot des d'aquí! ¿T'imagines ser un jugador que acaba de fer un gol? Quants crits i picaments de mans! Fa temps hi va haver un jugador que després de fer un gol (sempre només en feia un) no podia aguantar l'emoció que li produïa tanta cridòria i l'havien de retirar del terreny de joc. Guaita! Ara estan regant la gespa. Cada dia ho han de fer. Calcula per quants punts surt l'aigua de regar. Després de cada partit, uns senyors tornen a plantar gespa en aquells indrets on ha saltat.

Abans de cada partit s'ha de marcar el

camp. Ho fan amb una màquina que deixa anar una mena de terra blanca. Pregunta quants quilos d'aquesta terra calen per marcar tot el camp.

Si et deixen trepitjar la gespa, posa't al punt de penalty i mira la porteria. Imagina't que has de tirar el penalty: ¿oi que es veu petita? Doncs, ara posa't a sota la porteria i fes veure que ets el porter, ¿què et sembla ara? ¿encara la veus petita? ¿Saps les mides reals de la porteria?

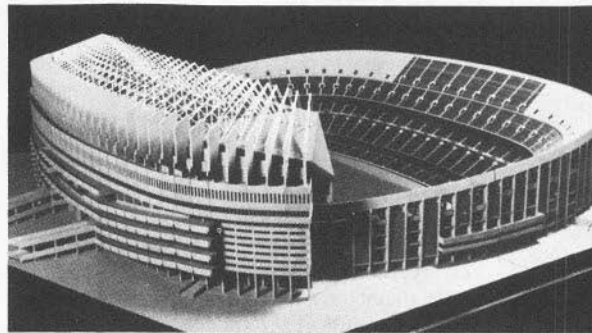
Quan fan un partit, els jugadors porten un número a l'esquena. ¿Quant sumen els números de tot un equip? Fes la descomposició de l'11 segons les línies de joc dels jugadors: davanters, mitjos, defenses i porter.

Si els jugadors que surten titulars sempre porten els 11 primers números, ¿a quin jugador han expulsat en el minut 30 si en el minut 31 sumen 59?

Abans de començar un partit els onze titulars dels dos equips s'intercanvien regals. Cada jugador ha de buscar el del equip contrari de manera que cada parella que es formi sumant els seus números, ha de donar el mateix en totes elles, ¿com s'aparellaran?

Tornem a les graderies, però abans passarem per la sala de premsa. Aquí és on l'entrenador i els jugadors fan les declaracions després dels partits. Mira les parets: hi ha les fotografies de tots els jugadors que ha tingut el Barça. A veure si trobes en Ramallets, en Kubala, en Cruïff, en Rífé, en Sadurní, en Reixach... i el teu preferit d'aquesta temporada.

Ara podreu passejar una estona per totes les grades, seure a les butaques de tribuna o anar a la general. Mentre uns juguen a trobar una penyora col·locada en un seient situat segons les dades d'una entrada, d'altres



poden imaginar quin muntatge es podria fer per tal que a les Olimpíades del 1992, amb les persones assegudes a la segona grade-ria, quedés escrita la paraula BARÇA fent que cada lletra estigués dibuixada en un rec- tangle de seients.

Encara descobrireu més coses: on són els WC del públic... quants n'hi ha... i els llocs de venda de begudes i entrepans... els ex- tintors... les papereres...

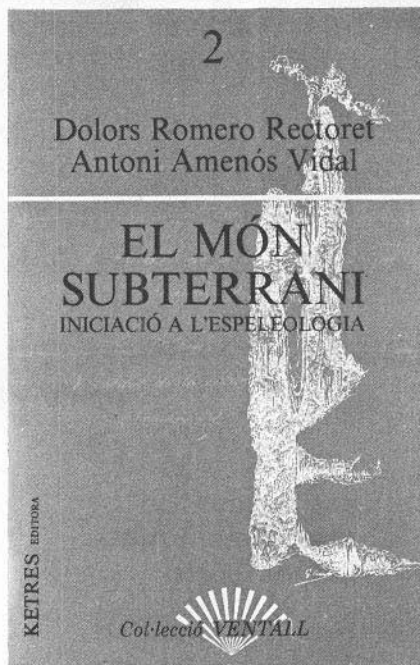
Parlant de les papereres, ¿saps que calen bastants camions d'escombraries per endur- se totes les deixalles que queden al Camp Nou després d'un partit? ¿Quants quilos d'es- clòfies de pipes es deuen necessitar per om- plir un camió?

Per acabar, podem anar a veure el Museu del Barça, no sense calcular abans quants trofeus hi ha a les vitrines i donar una ull- da als plànols de l'ampliació que es vol fer a l'estadi... Al final us començaran a fer mal els peus: vol dir que ja n'hi ha prou per avui.

A classe podreu fer un dossier com el que hem fet nosaltres, però més complet, amb més detalls, tots els que els nois i noies vulguin aportar. La seva confecció serà una bona excusa perquè calculin, raonin, comen- tin, dibuixin i escriguin. I si n'envieu un exemplar als qui us han facilitat la visita, segur que us serà més fàcil tornar-hi una altra vegada.

Josep Sucarrats

Col·lecció  VENTALL



EL MÓN SUBTERRANI

per Dolors Romero i Antoni Amenós

El món subterrani ofereix una explicació senzilla i força completa a tres qüestions: on i per què hi ha coves i avencs, com s'hi pot entrar i es poden estudiar, i si hi viuen animals i plantes amb tanta foscor.

Format: 12,5 x 19,5 cm
124 pàgines, 43 il·lustracions
Glossari
Bibliografia



KETRES EDITORA

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

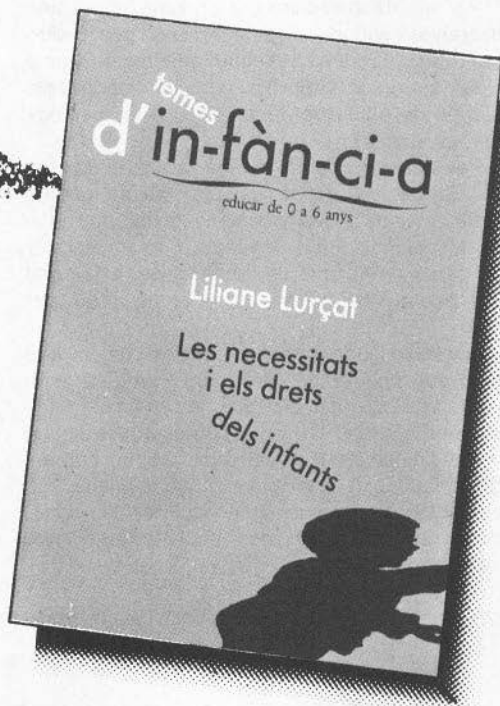
Temes d'Infància, és una nova col·lecció de llibres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Vol esdevenir un instrument de treball, una aportació més a aquest compromís col·lectiu que molts professionals han pres per convertir en realitat el projecte per a una bona atenció educativa al nen petit.

Temes d'Infància, és una iniciativa conjunta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i la Diputació de Barcelona.

1. **Les necessitats i els drets dels infants.**
Liliane Lurçat
- 2/3. **Trenta-tres contes.**
A cura de Roser Ros

Publicacions de «Rosa Sensat»

C/. Còrsega 271, pral.



Envieu-me per reembossament, més despeses,

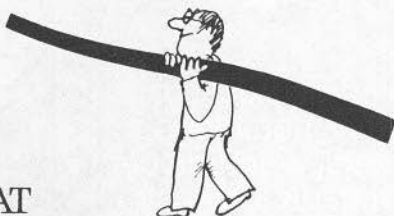
- exemplars del n.º 1 al preu de 371,— (IVA inclòs),
- exemplars del n.º 2/3 al preu de 750,— (IVA inclòs)
de Temes d'Infància.



Nom i Cognoms

Adreça Tel.

Població C.P.



MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA; ENDAVANT AMB LA FEDERACIÓ

El dies 21 i 22 de novembre, la Federació de Moviments es va reunir a Montesquiu (Osona) per concretar les línies de treball i les prioritats per a aquest any.

Dos van ser els temes que es van plantejar (en una propera «Notícies de l'Associació» concretarem els acords que es van prendre):

A) Relacions dels M.R.P., amb les diferents institucions. Activitats pròpies dels Moviments

B) Per la millora de l'Escola Pública

El primer bloc va ser treballat partint d'unes ponències elaborades pel Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet i del Grup de Mestres del Penedès-Garraf.

Aquest document constata que la realitat de cada moviment és diversa i que el que calia en aquesta trobada era situar el marc global comú i analitzar com cada moviment el concreta en la seva realitat.

Els punts d'aquest document eren els següents:

1. Característiques de la Formació Permanent organitzada per l'Administració. Aquest punt estava dividit en tres subapartats:

- Organització.
- Demandes a l'Administració.
- Funcions de les institucions.

2) Activitats dels moviments de renovació.

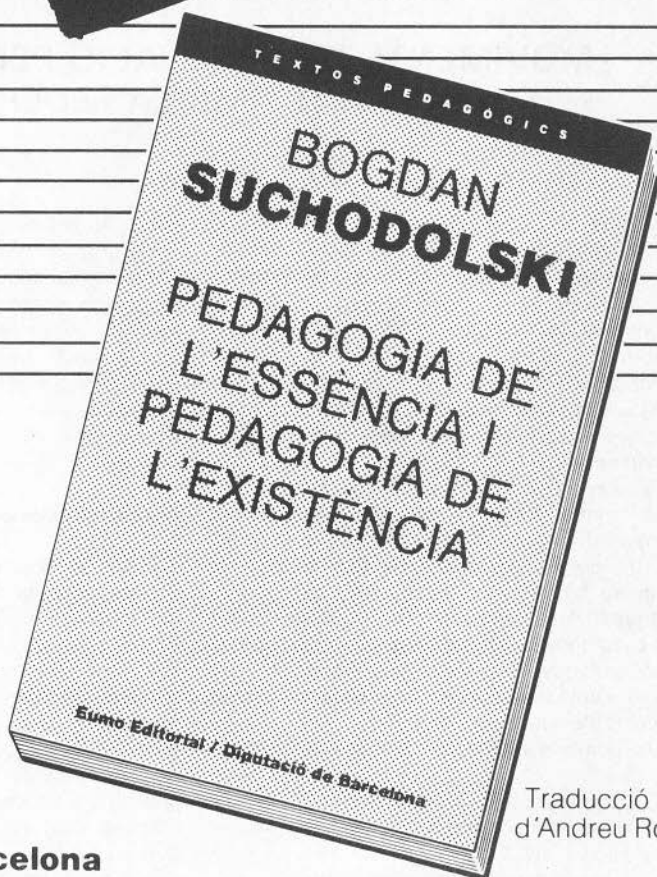
El grup «Per la millora de l'Escola Pública» tenia com a material de discussió el Document sobre l'Escola Pública aprovat per tots els moviments a Lleida, les aportacions d'un grup de treball de l'Associació de Mestres Rosa Sensat sobre l'Escola Pública i un document elaborat pel Casal del Mestre de Granollers.

Altres informacions

El dia 25 d'octubre, a la trobada celebrada a Granollers, la Federació va prendre l'acord de signar un document donant suport al CEPEPC en el punt concret de la forma d'accés dels mestres del col·lectiu a la xarxa pública: «... donem el nostre suport a la petició de les escoles del CEPEPC, en el sentit que es dugui a terme una adaptació parcial de la llei 14/1983 al més ràpidament possible, i es defineixin les condicions específiques d'accés, resolent de manera definitiva un problema que fa gairebé quatre anys que s'arrossega, a la vegada que es fa justícia amb aquests mestres i aquestes escoles».

TEXTOS PEDAGÒGICS

La teoria educacional d'un
dels grans pedagogs
d'aquest segle traduïda per
primera vegada a la nostra
llengua.



Titols Publicats:

1. LA DESCOBERTA DE L'INFANT. Maria Montessori
2. MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR. Alexandre Gali
3. DEMOCRACIA I ESCOLA. John Dewey
4. ESCRITS PER A EDUCADORS. Jean Piaget
5. EMILI O DE L'EDUCACIÓ. Jean Jacques Rousseau
6. SUMMERHILL. A S. Neill
7. PEDAGOGIA I VIDA. Joaquim Xirau
8. COM GERTRUDIS EDUCA ELS FILLS. Johann Pestalozzi
9. PEDAGOGIA DE L'ESSENCIA I PEDAGOGIA DE L'EXISTENCIA. Bogdan Suchodolski

Eumo Editorial
Diputació de Barcelona

Traducció
d'Andreu Roca

COMENCEM A SER ESCOLA PÚBLICA, PERÒ...

Exactament 18 escoles, gairebé una cinquena part de les que, el gener de l'any 1984, demanaren la seva integració a la xarxa pública tot acollint-se a la llei del Parlament i foren incloses a la llista de centres a integrar aprovada per la Generalitat, són ja, de fet, escola pública. Cap al mes de novembre d'enguany el nombre potser serà ja de 22 o 23.¹ Així, doncs, es pot dir que el procés d'integració d'escoles privades a la xarxa pública ha començat, per fi, d'una manera efectiva.

Aquestes xifres, per si soles, podrien suggerir una valoració optimista del procés d'integració, i és indubtable que el simple fet que s'hagi integrat aquest nombre d'escoles és una bona notícia, un fet positiu. Però la forma com s'està fent el procés, els costos que comporta en la majoria de casos, obliguen a matisar aquest optimisme. Més encara, l'enterboleixen.

Eliminació de les classes de 3 anys

Una de les primeres conseqüències de la integració és l'eliminació de les classes de

1. Les escoles integrades de fet a 30-9-1986 es distribueixen geogràficament de la següent manera:

Sant Just Desvern	1
Sabadell	2
Barcelona	5
Valls	1
Lleida	1
Rubí	1
Esplugues	1
Badalona	4
Cornellà	1
Granollers	1

Les que podrien estar també integrades molt aviat pertanyen a l'Hospitalet de Llobregat, Rubí, Sabadell i Barcelona.

3 anys, tan inseparablement lligades a la millor tradició pedagògica catalana. La reflexió que inspira aquest fet i la seva comparació amb el que succeeix actualment a la resta de l'estat espanyol és penosa i difícilment explicable. Mentre a l'anomenat territori MEC s'estan obrint classes per als nens de 3 anys a les escoles públiques, i al País Basc, per exemple, l'escolarització d'aquesta edat s'acosta al 100 %, la Generalitat fa tancar les classes de les escoles que s'integren a la xarxa pública! Catalunya, fins no fa gaire capdavantera en l'ensenyament, està quedant enrera.

Mestres de música, educació física, plàstica

La paradoxa és greu: la definició d'objectius feta per la Generalitat, per exemple, al Cicle Mitjà d'EGB, inclou les àrees d'Educació Física, Musical i Plàstica, definides acuradament i recollint les millors experiències del país en els darrers anys. Un cop definits, però, aquests objectius, no es dota les escoles amb els recursos humans necessaris per assolir-los. Existeix en aquest terreny una demanda social de qualitat educativa a la qual l'ensenyament públic no dona resposta, i que és atesa, en alguns casos, per associacions de pares o per ajuntaments.

Aquí el Collectiu ha plantejat també una demanda raonable: la necessitat d'arbitrar fórmules transitòries, tant a les escoles que s'integren com a les escoles públiques que compten amb aquests especialistes, per regularitzar la seva situació al mateix temps que s'articula el sistema de formació i es creen les titulacions corresponents. Les solucions, però, s'ajornen un any rera l'altre, i, mentrestant, les escoles que s'integren han de suprimir o reduir la presència d'aquests mestres. Aquí, també, es produeix un retrocés. Cal dir-ho ben clar: quan aquestes es-

coles són assumides per la Generalitat es produeix un retrocés de l'ensenyament de la música, etc., en el sistema educatiu de Catalunya.

El personal de suport administratiu

És prou sabut que les escoles públiques d'EGB han reclamat, fins a l'esgotament, el suport de personal administratiu, imprescindible per alleugerir la càrrega de treball d'aquest tipus, que recau normalment sobre els directors i que dificulta la dedicació d'aquests darrers a les tasques de gestió i coordinació pedagògica, punt clau per a la coherència d'una escola i del bon desenrotllament del seu projecte educatiu. Es nega, doncs, aquest suport als centres públics d'EGB, i s'obliga les escoles que s'integren a acomiadar el seu personal administratiu o bé, en el millor dels casos, a reconvertir-se professionalment en conserges.

¿Quina altra cosa més lògica que proposar que s'aprofiti l'experiència d'uns professionals que fa molts anys que s'hi dediquen? La resposta del Departament, esgrimint com en els altres punts un fals igualitarisme, no justifica en absolut que es malbarati d'aquesta manera el bagatge professional d'aquestes persones. Un altre pas enrera.

Duresa de les condicions laborals: el problema de l'accés

Però hi ha un factor especialment important i preocupant, que afecta totes les escoles: la duresa de les condicions laborals amb què es planteja la integració.

El procediment d'integració establert per la Generalitat suposa, d'entrada, una rescisió prèvia de totes les relacions laborals, pèrdua definitiva del lloc de treball o contractes alternatius en pitjors condicions per a algunes persones (especialistes amb titulacions no regulades, administratius) i, per als mestres que poden ser assumits per la Generalitat, rebaixes de sous en un bon nombre de casos, pèrdua de les antiguitats (de vegades de 15, 20 anys) i l'ingrés en una situació d'interinitat, inestable per definició, de la qual hauran de sortir per mitjà d'unes opo-

sicions o d'unes condicions d'accés al cos de mestres de l'escola pública.

Aquest darrer requisit, reconegut com a dur per sectors externs al CEPEPC, ja estava previst en la llei 14/1983, reguladora del procés, i va ser acceptat per les escoles i per una majoria dels mestres. Cal recordar, però, que els canvis que s'han produït a l'ensenyament des de l'any 1983 l'han encruelit.

En el moment que el Parlament de Catalunya elaborava la llei que seria anomenada després «llei del CEPEPC», a començaments de 1983, el Col·lectiu va demanar que les condicions d'accés no fossin més dures que les que tenien en aquell moment els mestres interins i contractats de l'escola pública, és a dir, les anomenades oposicions restringides. Aquest tipus d'oposicions, però, varen desaparèixer l'any 1984, com a conseqüència de la llei de mesures urgents de reforma de la funció pública. A partir d'aquell moment, els mestres de les escoles integrades han hagut de presentar-se, si volien sortir de la situació d'interinitat, a les anomenades oposicions lliures, cada any més difícils de superar, a més a més, per raons estadístiques.

Mentrestant, i en resposta a les demandes del Col·lectiu per restaurar, si més no, les condicions de 1983, les declaracions teòriques de bona voluntat i el reconeixement de la justícia d'aquestes demandes, s'anaven succeint. L'estiu de 1985, el Parlament de Catalunya ho tornava a reconèixer en la Disposició Addicional Tercera de la llei de la Funció Pública de Catalunya: es preveuran les condicions específiques d'accés per als mestres afectats pel procés d'integració.

Aquest reconeixement, però, no s'ha traduït encara en una solució concreta, amb la consegüent angoixa de les persones afectades. Finalment, el darrer mes d'abril, la Conselleria d'Ensenyament es comprometia a treballar per buscar una solució que, d'una manera o d'una altra, hauria de ser recollida en la pròxima convocatòria general d'oposicions. Tot el Col·lectiu està esperant, amb molta preocupació, aquesta solució.

La lentitud i la recança que s'endevina en la resposta de la Generalitat i, sobretot, la situació real en què ja es troben més de 200 mestres de les escoles integrades, ha fet prendre una consciència més clara al col·lectiu sobre la duresa laboral de la integra-

ció. Duresa que, com s'ha dit, està continguda en la mateixa llei, però que l'aplicació que en fa la Generalitat agreuja encara més.

L'interrogant del calendari i la negociació de tots els convenis

Tres quartes parts de les escoles que formen la llista publicada pel Departament l'estiu de 1985 ignoren encara quan s'integraran. Segons la llei reguladora del procés, la llista havia d'anar acompanyada d'un calendari, que ha estat reclamat insistentment pel mateix Col·lectiu i pels ajuntaments. El desembre de 1985, el CEPEPC va proposar al Departament l'inici de converses amb totes les escoles. Aquesta demanda no va ser contestada. Poc després, però, i com a conseqüència d'unes interpellacions presentades pels grups parlamentaris del PSC i del PSUC, s'acordava al Parlament la tramitació d'una Proposició no de llei, que fou aprovada el 20 de març, i que conté dos compromisos: en primer lloc, el Departament proposarà la signatura dels convenis d'integració de totes les escoles abans del 31 de desembre d'enguany. En segon lloc, s'elaborarà el calendari.

El Col·lectiu ha acollit aquest compromís amb un cert escepticisme. El Departament ha hagut d'invertir un temps desmesurat per fer un petit nombre de convenis, i l'ha esmerçat fonamentalment en la seva tramitació interna. Es fa difícil de creure, doncs, que en el termini del 31 de desembre es pugui realment preparar tots els convenis. De fet, els indicis que, mitjan octubre, arriben de la Generalitat fan pensar que es pensa proposar algun tipus d'acord provisional o «pre-conveni», que deixaria encara molts interrogants en l'aire. Aquest serà un dels primers temes que s'hauran de resoldre els pròxims mesos.

Per fi, una Comissió de Seguiment. ¿Servirà d'alguna cosa?

Una altra demanda persistent del Col·lectiu ha estat la necessitat de tractar els problemes que presenta el procés d'integració entre tots els sectors afectats. Finalment, aquest any s'ha constituït formalment una

Comissió de Seguiment formada per representants del mateix Departament, dels municipis i del CEPEPC. Però, tant en la seva constitució com en el seu funcionament fins ara, ha estat ben clar el desinterès de la Generalitat per potenciar el seu paper. Hi veiem la reminiscència d'una concepció autoritària del poder i de l'administració, que es resisteix a discutir i pactar amb els ciutadans aquells problemes que afecten els mateixos ciutadans.

Aquesta actitud dificulta molt el procés i contribueix a enrair innecessàriament el clima. Es proclama la necessitat d'enfortir el teixit associatiu de Catalunya, i es reclama la solidaritat entre els ciutadans. Però a la pràctica es fomenta exactament el contrari. Serà ben lamentable, i gens beneficiós, que no es vulgui aprofitar aquest instrument per afavorir l'entesa entre totes les parts afectades per aquest assumpte i facilitar les solucions.

Però, ¿és possible una escola pública de qualitat, ara?

Tot aquest calvari de dificultats, els continus bastons a les rodes, el cost social i pedagògic excessiu, són motius suficients per esgotar i fer trontollar les voluntats més decidides. El Col·lectiu, ben cert, se'n ressent, i en més d'una escola s'alimenten dubtes seriosos sobre la conveniència de continuar fins al final el camí de l'escola pública. Aquí apareix la temptació de l'escola concertada com a alternativa. Temptació que, pensem, és més un miratge que una alternativa real, però s'ha de reconèixer que l'actuació de l'actual Administració educativa no inspira cap confiança en una millora efectiva i ràpida de l'ensenyament públic.

Com a Col·lectiu, però, pensem que el risc s'ha d'assumir. Aquest país ha de ser capaç de construir l'escola pública de qualitat que es mereix. Els materials per fer-la hi són, i nosaltres tenim la responsabilitat de contribuir-hi. No tenim altre camí que continuar endavant i esforçar-nos a millorar-ne les condicions, tant en el moment de la integració com després, un cop dintre de l'escola pública, braç a braç, amb els pares i els mestres que ja hi lluiten des de fa temps.

Defensem la qualitat de l'escola pública

Comencem a ser escola pública, doncs, però hi ha encara un gruix de problemes per resoldre. Ara hi podem lluitar des de dintre, les escoles ja integrades, i des de fora, les escoles encara no integrades. La nostra responsabilitat és, per descomptat, unir-nos al treball de tots aquells que, a dins de l'escola pública, s'esforcen per millorar-la, i col·laborar amb aquells col·lectius i organitzacions que es proposen el mateix, com intentem fer dins la campanya «Defensem l'Ensenyament Públic i la seva qualitat». Però també, mentre quedi una sola escola per integrar, reclamarem amb força unes condicions més conformes amb la voluntat de millora de l'ensenyament públic. Aquesta serà una forma més de contribuir a aquella lluita.

Potser som un motiu d'irritació precisament per això, perquè els problemes que planteja la integració posen per si sols al descobert les insuficiències de la política educativa envers l'ensenyament públic.

El CEPEPC fa 10 anys. ¿Quants més li'n queden?

El Collectiu va néixer a finals de 1976, en un acte de rebellia contra una maniobra de la patronal de l'ensenyament privat, que pretenia controlar directament la distribució de les subvencions. Aquella va ser l'espurna que ens va aglutinar deu anys enrera. Des d'aquell moment, les escoles de Coordinació Escolar i de la Unió de Cooperatives d'Ensenyament varen deixar pas a un nou col·lectiu definit amb rotunditat per la seva voluntat d'acabar convertint-se en escola pública.

Ara, deu anys després, el Collectiu ha entrat en una situació nova. Ja no som un col·lectiu d'escoles privades que volen ser públiques, sinó un col·lectiu format per dues classes d'escoles: unes que ja són públiques, i unes altres que encara són privades però

estan en procés de transformació en públiques. Totes elles unides per un objectiu comú: contribuir a la construcció de la nova escola pública catalana de qualitat.

El fet que comencem a ser escola pública comença també a plantejar un problema ben real: el futur del Collectiu un cop assolit l'objectiu de la integració a la xarxa pública. En principi aquest futur només pot ser un: l'autodissolució, tot i que moltes veus reclamen la necessitat d'una continuïtat en la línia de la defensa de la qualitat de l'escola pública. Però aquesta tasca, en tot cas i segurament, correspondrà a un altre tipus d'organització o organitzacions.

Així doncs, es comença a plantejar el problema de com i quan dissoldre el Collectiu. Es comença a plantejar, però no és possible, ara per ara, prendre cap decisió en aquest sentit. Restava per solucionar, hem vist, un bon gruix de problemes, molts dels quals afecten tant les escoles integrades com les encara no integrades. El Collectiu ha d'entrellistar la seva feina.

Tenim dret a esperar encara, com a optimistes impenitents que som, que el govern de Catalunya estigui realment interessat en la potenciació i millora de l'escola pública, i acabi acollint amb interès i agilitat l'ofertament del centenar d'escoles que varen sol·licitar la integració —80 de les quals formen el Collectiu. Tenim dret a esperar, com a ciutadans d'aquest país, que el nostre govern es proposi sumar esforços i recursos en benefici de l'escola pública, i resolgui d'una vegada i aviat els problemes específics de la integració per tal que ens puguem posar tots a treballar, ja des de dins, per una escola pública millor. Si fos així, al CEPEPC li quedaria, sortosament, molt poca vida

En canvi, un CEPEPC durador seria un mal símptoma.²

**Collectiu d'Escoles per l'Escola Pública
Catalana, CEPEPC**

2. Vegeu «Perspectiva Escolar» núm. 95 (maig 1985).

APORTACIONS PER A UN DEBAT: LA QUALITAT DE L'ESCOLA PÚBLICA

El curs passat es va constituir un grup a la nostra Associació per analitzar quins eren els aspectes que definien la qualitat de l'Ensenyament i quins eren els aspectes legals que calia modificar per fer realitat aquesta qualitat.

El resultat d'aquesta reflexió partia de l'anàlisi de l'Escola Pública avui i volia deixar de banda els dèficits materials no perquè aquests no siguin importants, sinó perquè s'havien fet palesos en la campanya «Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat».

Aquest grup va estar format per les següents persones: Rita Armejach, Eulàlia Bota, Jaume Cela, Luciano Núñez, Jesús Rul, Montserrat Sala i Carme Tolosana.

El document final és fruit de les diferents discussions i valoracions que es van fer en el decurs de les trobades que el grup va celebrar.

Document final

La nova situació política esdevinguda amb l'arribada de la democràcia ha representat i representa un canvi fonamental i molt positiu en el marc general de referència que tota anàlisi de l'escola necessita.

Aquest canvi fonamental no ha estat complet, però, i en alguns aspectes ha complicat els ja difícils camins burocràtic-administratius que calia abans tenir en compte per fer avançar un nou model d'escola pública.

El manteniment de tot l'aparell d'Estat franquista, l'escassíssima voluntat política de fer real l'estat de les autonomies que han tingut els dos governs democràtics i, d'altra banda, la desarticulació del teixit social que la incorporació dels quadres polítics a l'Ad-

ministració o el desgast i l'excessiva simplificació dels plantejaments que la lluita antifranchista dels darrers anys va comportar, han creat una sensació d'ineficàcia i d'insatisfacció entre la societat. Això fomenta el desinterès per les qüestions més generals i collectives i fa que es busqui la solució individual dels problemes com a única resposta possible.

En aquest moment calen propostes concretes, que donin resposta no solament als grans problemes socials, sinó als propis i interns de l'escola, de la seva funció social, del nou paper de l'ensenyament, en definitiva, quins són els elements per a l'educació dels nois i noies d'avui en el marc d'una societat ja democràtica immersa en canvis profunds.

1. FUNCIONS DE L'ESCOLA

L'escola ha de contribuir a:

La formació de la persona perquè pugui gaudir d'equilibri en la vida en la seva interacció amb el medi físic i humà.

Desenvolupar en els nois i les noies la capacitat d'intervenció i transformació de la societat.

Cal doncs que l'escola:

- a) Sigui una experiència vital gratificant.
- b) Eduqui per a la creativitat i la iniciativa.
- c) Eduqui per a la convivència i la democràcia.
- d) Compensi les diferències d'origen social.
- e) Reconeixi la diversitat.
- f) Doni els mínims instrumentals.
- g) Faciliti eines per codificar la informació.

- h) Eduqui per saber gaudir del lleure.
- i) Ensenyi a aprendre.
- j) Fomenti la responsabilitat en el treball.
- l) Faci conèixer els avenços tècnics.

guin possibles calen canvis en la legislació educativa, en l'administració, en l'organització dels centres, en les actituds o les maneres de fer, que anomenem les condicions necessàries.

2. INDICADORS DE QUALITAT

Els indicadors de qualitat que han de permetre bastir aquestes funcions són:

2.1. Professorat

a) Augment dels anys de formació inicial dels mestres i canvis en les matèries i en el sistema de pràctiques.

b) Accés per pràctiques.

c) Que la formació permanent depengui de la persona però també de les necessitats del centre. Necessitat que la formació d'un mestre arribi a tots els altres mestres.

Dins l'horari escolar. Obligatorietat. Impartida, en general, per gent que tingui experiència a l'escola.

d) Un equip de professors coherent, amb especialització i voluntat d'ajudar els alumnes (vocació?) i de treball en equip. Estabilitat controlada i relativa.

e) Organització i aprofitament adequat del temps no-lectiu del professorat. Funcionament eficaç de departaments, cicles, etc.

f) Concurs de trasllats atent:

línia d'escola (amb possibilitat de modificar certes línies);

valoració de la feina del mestre:

dins l'escola,

autoformació;

possibilitats i disponibilitats de les persones:

la inquietud i força de la gent jove,

l'experiència dels grans,

horaris de treball que permeten:

autoformació 1/2 jornada,

any sabàtic,

mares amb fills petits,

llocs de treball per als que comencen.

g) Descentralització fins a nivell de zones dels concursos o sistema alternatiu: l'escola fa la seva demanda.

Condicions necessàries

a) Una política educativa feta entre la societat i l'escola.

b) Que el Consell Escolar dels centres participi en la selecció dels mestres.

c) Plantejar-se una resposta a la manca de professionalitat o incompetència d'alguns mestres.

d) La immediata promulgació d'un decret de plantilles.

2.2. Gestió i organització de centre

Sota els principis d'autonomia, participació i control:

a) Gestió adequada i definició clara de funcions. Repartiment de responsabilitats. Compliment dels acords i avaluació.

b) Cal garantir el traspàs de la informació:

entre mestres,

parets/mestres,

mestres/nens,

nens/nens.

c) Estructura econòmica.

Nivell de l'edifici: autonomia econòmica dependent de crèdits de l'ajuntament o la conselleria.

Nivell material escolar: pressupost anual que l'escola demana en virtut del projecte i que se li dona, entre altres valoracions, pel seu rendiment anterior.

Condicions necessàries

Més flexibilitat en la legislació.

Pluralitat de models organitzatius.

Aclariment de les funcions i control. Autonomia del centre.

Preparació personal per a la gestió. Legislació que ho faciliti i permeti. Autonomia. Exigència per part de l'administració, en re-

Perquè aquests indicadors de qualitat si-

presentació de la societat, de responsabilitats. Avaluació de centres.

2.3. Projecte educatiu

Característiques generals:

- a) Ha de partir de principis de: democràcia, pluralitat, convivència, educació/formació, adequació a les noves situacions.
- b) Ha de ser: autònom, coherent, consensuat per tots els estaments de l'escola, revisable, complet (reglament de Règim Intern, objectius generals i concrets a curt termini, activitats, avaluació, seguiment...).

2.4. Estructura curricular

Línia d'escola:

valors a transmetre,
actituds a treballar,
continguts avaluables.

Currículum explícit que doni valor a l'EGB en ella mateixa (no com a pas a BUP, etc.). Formació bàsica per a la vida. Metodologia activa i adequada a cada matèria. Ensenyar a aprendre. Noves tecnologies.

Currículum implícit: arrelament en el medi, ambient de comunicació a l'escola, respecte mutu, canals de participació efectius. Respecte a les diferències de cada alumne

(cal facilitar l'autoestima dels nois perquè trobin el seu equilibri personal).

Ambient relaxat, de netedat.

Avaluació com un ajut en el procés d'ensenyament-aprenentatge, no com a sistema de selecció.

Condicions necessàries

Sensibilització de les famílies.

Preparació del professorat.

Autonomia dels centres.

Assessorament exterior.

Consolidació de l'equip de mestres.

Mitjans materials estructurals i de funcionament amb continuïtat.

Acceptació de la diversitat dels alumnes com una riquesa.

Al llarg de les nostres discussions érem conscients que la nostra aportació *no afegia* perspectives innovadores als debats sobre l'Escola Pública que s'han fet aquests dos últims anys.

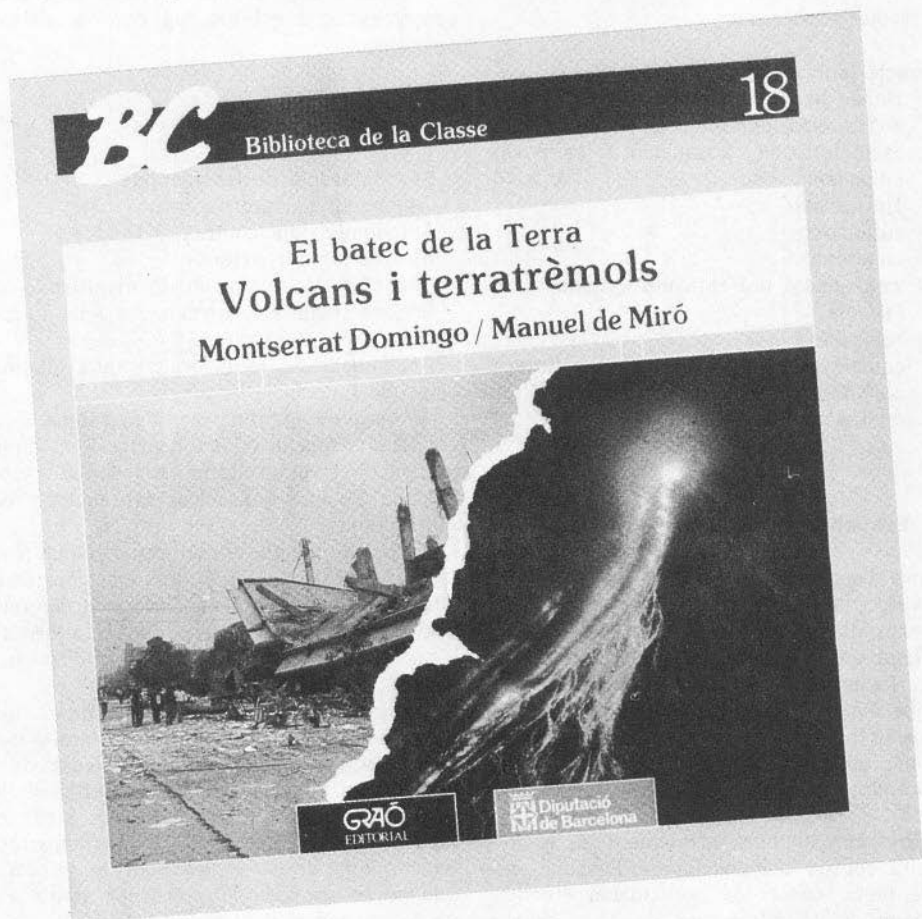
El nostre objectiu era un altre: volíem acostar el contingut utòpic que els documents alternatius generals necessàriament contenen a la realitat més concreta, donant prioritat a les propostes i assenyalant les d'aplicació més fàcil i alhora més urgents.

Creiem que *tots* —pares, mestres, alumnes, Administració, societat en general— hem de sentir-nos implicats en la millora de la qualitat de l'Escola Pública d'acord amb les nostres responsabilitats. És per això que *pensem que la intervenció de l'Administració educativa ha de ser radicalment més decidida que no ho ha estat fins ara per afegir a la seva actuació el vector de l'exemple.*

BC

Biblioteca de la classe 18

Llibres per a una escola en transformació



No n'hi ha prou de parlar de renovació a l'escola. Necessitem noves alternatives per dur-la a terme.

GRAÓ
EDITORIAL

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

BC, Biblioteca de la Classe, un material que desenvolupa temes monogràfics per treballar a les aules.

- Adequat al procés d'aprenentatge
- Que possibilita una pedagogia de la investigació.
- Amb propostes de treball interdisciplinari.

Per a més informació adreceu-vos a:

GRAÓ EDITORIAL, c/ de l'Art, 81, baixos — 08026 Barcelona — telf. 235 23 11.

NOVA ESTRUCTURA ORGÀNICA BÀSICA DEL MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

Reial Decret 2352/1986, de 7 de novembre, pel qual es determina l'estructura orgànica bàsica del Ministeri d'Educació i Ciència.

La Llei Orgànica 11/1983, de 25 d'agost, de reforma universitària, la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, i la Llei 13/1986, de 14 d'abril, de foment i coordinació general de la investigació científica i tècnica, han suposat innovacions substantives en les àrees de competència del Ministeri d'Educació i Ciència, l'estructura orgànica bàsica del qual es va establir per Reial Decret 1266/1983, de 27 d'abril i es va modificar parcialment per Reials Decrets 504/1985, de 8 d'abril, i 795/1986, de 21 de març.

La perspectiva de generalització dels processos d'experimentació educativa duts a terme els últims anys aconsella l'adopció d'una estructura que propiciï l'esmentada generalització a través d'una organització que en lloc de basar-se en els diversos nivells educatius posi èmfasi especial en la renovació i millora de la qualitat d'ensenyament, com també en l'ordenació més operativa de la xarxa de centres docents.

Si, a tot això, s'hi afegeixen les exigències que per al nostre sistema educatiu suposa la incorporació d'Espanya a la Comunitat Europea i la necessitat de continuar els esforços empresos en ordre a una millora de la gestió del servei públic de l'educació, sembla clar que determinades modificacions en l'estructura del Departament resulten necessàries per atènyer una Administració que respongui millor als principis de racionalitat i eficàcia.

En virtut d'això, a iniciativa del Ministre d'Educació i Ciència, i a proposta del Ministre per a les Administracions Públiques, prèvia deliberació del Consell de Ministres en la seva reunió del dia 7 de novembre de 1986,

DISPOSA:

Article 1r. *Organització general del Departament*

U. El Ministeri d'Educació i Ciència és l'òrgan de l'Administració Central de l'Estat encarregat de la proposta i execució de les directrius generals del Govern sobre la política educativa i científica.

Dos. El Ministeri d'Educació i Ciència, sota la superior direcció del titular del Departament, duu a terme les funcions que legalment li corresponen a través dels òrgans superiors següents:

Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació.

Sots-secretaria d'Educació i Ciència.
Secretaria General d'Educació.

Tres. Presidit pel Ministre d'Educació i Ciència hi ha un Consell de Direcció que l'assisteix en l'elaboració de la política del Departament. En formen part el Secretari d'Estat, el Sots-secretari, el Secretari General, el

President del Consell Superior d'Investigacions Científiques, el Secretari General Tècnic, els Directors Generals, el Director del Gabinet del Ministre i el Director del Gabinet del Secretari d'Estat. El Director del Gabinet del Ministre té al seu càrrec la Secretaria del Consell de Direcció.

Quatre. Com a òrgan d'assistència immediata al Ministre hi ha un Gabinet, el titular del qual té rang de Director General, d'acord amb allò que es determina al Reial Decret 3775/1982, de 22 de desembre. En el Gabinet del Ministre s'integra l'Oficina de Premsa del Departament.

Cinc. El Ministre d'Educació i Ciència deté la presidència del Consell d'Universitats, de la Conferència de Consellers Titulars d'Educació dels Consells de Govern de les Comunitats Autònomes i del Consell Rector de l'Institut d'Astrofísica de Canàries.

Sis. És òrgan consultiu del Ministeri d'Educació i Ciència el Consell Escolar de l'Estat, amb les funcions atribuïdes en l'article 32 de la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació.

Art. 2n. *Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació*

U. Correspon a la Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació, respecte de les unitats depenents d'ella, les atribucions previstes en els nùms. 1, 4, 5, 6, 7, 10 i 11 de l'article 14 de la Llei de Règim Jurídic de l'Administració de l'Estat, sense perjudici de la superior direcció del Ministre. En particular, li corresponen les funcions següents:

1. La coordinació, suport i supervisió de les activitats relatives a l'ordenació, programació i gestió que competeixen al Departament en matèria d'ensenyament superior.

2. L'impuls i supervisió de la programació i activitats de la investigació científica i tècnica del Departament.

3. En els termes assenyalats en la disposició transitòria primera de la Llei 13/1986, de 14 d'abril, de Foment i Coordinació General de la Investigació Científica i Tècnica, la presidència de la Comissió Permanent de la Co-

missió Interministerial de Ciència i Tecnologia i la direcció de les activitats pròpies d'aquesta.

4. L'impuls, coordinació i seguiment de les altres activitats que en relació amb el Pla Nacional d'Investigació Científica i Desenvolupament Tecnològic corresponen al Ministeri d'Educació i Ciència.

Dos. Depenen de la Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació, sense perjudici de la superior direcció del Titular del Departament, els següents centres directius:

La Direcció General d'Ensenyament Superior, fins ara denominada Direcció General d'Ensenyament Universitari.

La Direcció General d'Investigació Científica i Tècnica, anomenada fins ara Direcció General de Política Científica.

Tres. Com a òrgan d'assistència immediata al Secretari d'Estat hi haurà un gabinet, d'acord amb el que es determina en el Reial Decret 3775/1982, de 22 de desembre.

Quatre. L'Organisme Autònom Consell Superior d'Investigacions Científiques s'adscriu al Departament a través de la Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació.

Cinc. El Consell d'Universitats, les universitats situades en comunitats autònomes que no han assumit competències en matèria d'ensenyament superior i l'Institut d'Astrofísica de Canàries es relacionen administrativament amb el Departament a través de la Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació.

Així mateix es relacionen administrativament amb el Departament a través de la Secretaria d'Estat l'Institut d'Espanya i les Reials Acadèmies, sense perjudici que les funcions corresponents s'exerceixin conjuntament amb el Ministeri de Cultura quan afectin matèries pròpies de l'àmbit de competències d'aquest últim Departament.

Art. 3r. *Direcció General d'Ensenyament Superior*

U. La Direcció General d'Ensenyament Superior té al seu càrrec les competències del Ministeri d'Educació i Ciència respecte a l'es-

mentat ensenyament. En particular li correspon exercir les funcions atribuïdes per la legislació vigent a l'Administració de l'Estat en relació amb les matèries següents: professorat universitari i personal d'Administració i Serveis d'Universitats, creació i supressió de centres universitaris, proposta de subvenció anual a les universitats i processos de formació pràctica i especialització de postgraduats. Així mateix, li corresponen les relacions amb les institucions sanitàries concertades amb les universitats.

Dos. La Direcció General d'Ensenyament Superior s'estructura en les unitats següents amb nivell orgànic de Sots-direcció General: Sots-direcció General de Centres i Professorat.

Sots-direcció General d'Especialistes en Ciències de la Salut i Relacions amb institucions sanitàries.

Sots-direcció General de Gestió Econòmica.

Art. 4t. *Direcció General d'Investigació Científica i Tècnica*

U. La Direcció General d'Investigació Científica i Tècnica té al seu càrrec la planificació, coordinació i foment de les diverses accions compreses en la programació del Ministeri en matèria d'investigació científica i tècnica, l'execució de la qual correspon a les Universitats, al Consell Superior d'Investigacions Científiques i a altres Centres d'Investigació que en depenen. En connexió amb el Pla Nacional d'Investigació Científica i Desenvolupament Tecnològic, proposarà i gestionarà la distribució dels fons econòmics corresponents als programes d'estimulació de la investigació fonamental, així com els de formació, perfeccionament i mobilitat del personal investigador.

Dos. La Direcció General d'Investigació Científica i Tècnica s'estructurarà en les següents unitats amb nivell orgànic de Sots-direcció General:

Sots-direcció General de Promoció de la Investigació.

Sots-direcció General de Formació i Perfeccionament de Personal Investigador.

Art. 5è. *Sots-secretaria d'Educació i Ciència*

U. Correspon a la Sots-secretaria d'Educació i Ciència l'exercici de les funcions que l'article 15 de la Llei de Règim Jurídic de l'Administració de l'Estat atribueix als Sots-secretaris dels Departaments i, a més a més, la direcció, impuls i supervisió dels centres directius i unitats que en depenen directament. En particular, li corresponen les funcions següents:

1. L'elaboració i coordinació dels plans generals del Departament en matèria de política pressupostària, de personal i retributiva i de programació de les inversions, com també les activitats relacionades amb el règim de concerts educatius.

2. La coordinació, suport i supervisió de les activitats d'elaboració de disposicions, racionalitzacions i automació dels serveis, estadística, informació i documentació administrativa.

3. La coordinació i impuls de les relacions internacionals del Departament, especialment amb les Comunitats Europees, com també de la cooperació internacional, sense perjudici de les competències del Ministeri d'Afers Estrangers.

4. L'impuls i coordinació de les relacions amb els altres Departaments, les Comunitats Autònomes, les Corporacions Locals i els òrgans de l'Administració Perifèrica, com també la direcció del suport i assistència del Departament a la Conferència prevista a l'article 28 de la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació.

5. La direcció de la funció inspectora sobre els serveis, Organismes i Centres dependents del Ministeri, especialment en allò que es refereix a personal, procediment, règim econòmic, instal·lacions i dotacions, com també la supervisió del Servei d'Inspecció Tècnica d'Educació.

Dos. Depenen de la Sots-secretaria d'Educació i Ciència, sense perjudici de la superior direcció del titular del Departament, els següents centres directius:

La Secretaria General Tècnica.

La Direcció General de Coordinació i de l'Alta Inspecció.

La Direcció General de Programació i Inversions.

La Direcció General de Personal i Serveis.

Tres. Depenen també de la Sots-secretaria, amb nivell orgànic de Sots-direcció General:

El Gabinet Tècnic.

La Inspecció General de Serveis.

L'Oficina de Planificació.

Quatre. També depenen de la Sots-secretaria d'Educació i Ciència:

L'Assessoria Econòmica.

La Delegació de l'Institut Nacional d'Estadística.

El Servei Jurídic del Departament.

La Intervenció Delegada de la Intervenció General de l'Administració de l'Estat.

Cinc. Depenen igualment de la Sots-secretaria, sense perjudici de la seva possible adscripció als diversos centres directius, els vocals assessors que es determinin en la relació de llocs de treball del Departament.

Sis. El Consell Escolar de l'Estat es relaciona administrativament amb el Departament a través de la Sots-secretaria.

Art. 6è. *Secretaria General Tècnica*

U. La Secretaria General Tècnica té al seu càrrec l'estudi, informe, tramitació i elaboració, si s'escau, dels projectes de disposicions generals que correspongui dictar o proposar al Departament, com també la preparació dels informes relatius als afers que s'hagin de sotmetre a la Comissió General de Sots-secretaris, Comissions Delegades del Govern i Consell de Ministres, l'elaboració de directius i programes de cooperació educativa, científica i tècnica internacional de caràcter bilateral o multilateral, especialment amb les Comunitats Europees, en coordinació amb el Ministeri d'Afers Exteriors; les directius per a l'expedició de títols oficials espanyols, així com l'homologació i convalidació de títols i estudis estrangers; la proposta de resolució dels recursos administratius interposats contra disposicions i resolucions del Departament. Igualment té cura de la informació administrativa i de les compilacions, publicacions i material didàctic del Ministeri.

Dos. La Secretaria General Tècnica s'estructura en les següents unitats administratives, amb nivell de Sots-direcció General:

Vice-secretaria General Tècnica.

Sots-direcció General de Recursos.

Sots-direcció General de Cooperació Internacional.

Sots-direcció General de Títols, Convalidacions i Homologacions.

Centre de Publicacions.

Art. 7è. *Direcció General de Coordinació i de l'Alta Inspecció*

U. Correspon a la Direcció General de Coordinació i de l'Alta Inspecció l'impuls i foment de les relacions de coordinació i cooperació amb les Comunitats Autònomes i Corporacions Locals, com també la promoció de la informació entre les diferents Administracions educatives: l'assistència i suport a la Conferència prevista a l'article 28 de la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, l'adopció o proposta de les mesures derivades de l'exercici de les facultats de l'alta inspecció de l'Estat en les Comunitats Autònomes, a què es refereixen els Reials Decrets 480/1981, de 6 de març, i 1982/1983, de 23 de maig; la resolució dels afers que afecten el funcionament de l'Administració Perifèrica del Departament. Igualment li correspon la direcció del Servei d'Inspecció Tècnica d'Educació.

Dos. La Direcció General de Coordinació i de l'Alta Inspecció s'estructura en les següents unitats:

Sots-direcció General de Relacions amb les Comunitats Autònomes i de l'Alta Inspecció.

Sots-direcció General de Direccions Provincials.

El Servei d'Inspecció Tècnica d'Educació, el cap del qual té el nivell orgànic de Sots-director general.

Art. 8è. *Direcció General de Programació i Inversions*

U. La Direcció General de Programació i Inversions té al seu càrrec la programació de les inversions corresponents a tots els ni-

vells i modalitats educatius, la seva articulació en programes d'acció a curt termini i la confecció del mapa escolar; la gestió del Registre de Centres Docents, la preparació de l'avantprojecte del pressupost del Departament; el seguiment i avaluació dels programes de despesa a l'informe dels projectes de disposicions i resolucions amb repercussió sobre la despesa pública. Així mateix li correspon la gestió del règim de concerts educatius.

Dos. Depenen de la Direcció General de Programació i Inversions les següents Unitats, amb nivell orgànic de Sots-direcció General:

Oficina Pressupostària.

Sots-direcció General de Programació d'Inversions.

Sots-direcció General de Règim de Concerts Educatius.

Tres. 1. Correspon al Director General de Programació i Inversions la presidència de l'Organisme autònom Junta de Construccions, Instal·lacions i Equip Escolar.

2. La Junta de Construccions, Instal·lacions i Equip Escolar s'estructura en les següents unitats, amb el nivell orgànic de Sots-direcció General.

Secretaria General.

Sots-direcció General de Projectes i Construccions.

Art. 9è. *Direcció General de Personal i Serveis*

U. Correspon a la Direcció General de Personal i Serveis la proposta i execució de la política de personal del Departament, a excepció de l'investigador i del de les universitats; l'execució de les competències del Ministeri en relació amb l'esmentat personal; la programació de necessitats de personal; la proposta d'aplicació de normes i directrius en matèria de règim de retribucions; l'impuls de la renovació de la funció pública docent, com també la gestió de les accions relatives a l'accés, carrera docent i provisió de llocs de treball. També li correspon la racionalització, automatització i règim interior dels serveis generals del Ministeri, i l'exercici del protectorat

sobre les fundacions de caràcter docent.

Dos. La Direcció General de Personal i Serveis està constituïda per les següents Sots-direccions Generals:

Sots-direcció General de Programació d'Efectius.

Sots-direcció General de Gestió de Personal d'Ensenyament Bàsic.

Sots-direcció General de Gestió de Personal d'Ensenyaments Mitjans.

Sots-direcció General de Gestió de Personal d'Administració General i Laboral.

Oficialia Major.

Centre de Processament de Dades.

Art. 10è. *Secretaria General d'Educació*

U. Correspon a la Secretaria General d'Educació la Direcció, impuls i coordinació de l'activitat dels Centres Directius i unitats directament dependents d'aquesta i, en particular, les següents funcions.

1. L'impuls i coordinació de les accions relatives a l'ordenació i innovació dels ensenyaments no universitaris.

2. La direcció i impuls de les actuacions referents a la formació i actualització del professorat no universitari i a la investigació i documentació educatives.

3. La fixació dels criteris relatius a l'ordenació jurídica, econòmica i administrativa dels Centres escolars.

4. La direcció de les accions en matèria de beques i ajudes a l'estudi, com també d'educació compensatòria, d'adults i a distància.

5. La coordinació de les accions relatives als Centres espanyols a l'estranger i als Centres estrangers a Espanya.

Dos. Depenen de la Secretaria General d'Educació, sense perjudici de la superior direcció del Departament, els següents Centres directius:

La Direcció General de Renovació Pedagògica.

La Direcció General de Centres Escolars.

La Direcció General de Promoció Educativa.

Tres. Així mateix depèn de la Secretaria General d'Educació, amb nivell orgànic de Sots-direcció General, el Gabinet Tècnic.

Art. 11è. *Direcció General de Renovació Pedagògica*

U. La Direcció General de Renovació Pedagògica té com a competència respecte a l'Educació Pre-escolar, General Bàsica, Especial, Batxillerat i Professional, el disseny, promoció i difusió d'innovacions educatives; la proposta d'autorització de les experiències que es duguin a terme en els Centres i la seva avaluació; la formulació de criteris i directrius pedagògics en ordre als Centres, equipament escolar i material didàctic, l'estudi i elaboració de propostes per a l'avaluació del rendiment escolar; l'elaboració de les directrius tècnico-pedagògiques per a l'avaluació, selecció i promoció del personal docent, com també la proposta i execució de programes i activitats de formació continuada i d'actualització del professorat i personal directiu dels Centres; l'impuls per a la introducció de noves tecnologies en l'educació, com també de nous objectius que hagin de ser coberts pel sistema educatiu; la planificació, coordinació, avaluació i realització de la investigació educativa i la difusió dels seus resultats.

Dos. La Direcció General de Renovació Pedagògica s'estructura en les següents Sots-direccions Generals:

Sots-direcció General d'Ordenació Acadèmica.

Sots-direcció General de Programes Experimentals.

Sots-direcció General de Formació del Professorat.

Centre d'Investigació i Documentació Educativa.

Art. 12è. *Direcció General de Centres Escolars*

U. La Direcció General de Centres Escolars té com a competència respecte de l'ensenyament no universitari la formulació de criteris per a l'ordenació del règim jurídic dels Centres, com també la seva gestió econòmicoadministrativa; la proposta de creació, modificació, transformació i supressió de Centres escolars; la determinació de les necessitats del professorat, personal d'administració i

serveis i equipaments dels centres; l'informe de la programació d'efectius de personal i de la proposta de relació de llocs de treball; la promoció de serveis de suport escolar, l'avaluació del rendiment dels centres; el foment de la participació dels diversos sectors de la comunitat educativa en la vida dels Centres; l'informe de les propostes de resolució de la convocatòria, derivades de l'aplicació del règim de concerts. Així mateix li correspon l'ordenació acadèmica en matèria d'ensenyaments artístics.

Dos. La Direcció General de Centres Escolars s'estructura en les següents Sots-direccions Generals.

Sots-direcció General de Règim Jurídic dels Centres.

Sots-direcció General de Centres d'Educació General Bàsica i Pre-escolar.

Sots-direcció General de Centres de Batxillerat i Formació Professional.

Sots-direcció General d'Educació Especial.

Sots-direcció General d'Ensenyaments Artístics.

Art. 13è. *Direcció General de Promoció Educativa*

U. La Direcció General de Promoció Educativa té com a competència la programació i gestió del sistema de beques i ajudes a l'estudi; el disseny i promoció d'una oferta educativa flexible que faciliti als joves la transició del sistema educatiu al món del treball; el desenrotllament d'actuacions sobre les zones geogràfiques o els grups de població que, per les seves característiques especials, requereixin una atenció educativa preferent; la realització d'activitats dirigides a l'educació integral d'adults i a l'ensenyament a distància, la coordinació de les actuacions del Departament relacionades amb els Centres docents i serveis escolars espanyols a l'exterior i la tramitació dels afers relatius als Centres estrangers a Espanya.

Dos. La Direcció General de Promoció Educativa s'estructura en les següents Sots-direccions Generals:

Sots-direcció General de Beques i Ajudes a l'Estudi.

Sots-direcció General d'Educació Compensatòria.

Sots-direcció General d'Educació Permanent.

Sots-direcció General d'Educació a l'Exterior.

Sots-direcció General d'Ensenyaments Integrats.

Sots-direcció General d'Educació a distància.

DISPOSICIONS ADDICIONALS

Primera. Queden suprimits els següents Centres Directrius i Sots-direccions Generals:

Direcció General d'Educació Bàsica.

Direcció General d'Ensenyaments Mitjans.

Sots-direcció General de Centres i Especialitats.

Sots-direcció General de Gestió Econòmica i de Personal d'Administració i Serveis.

Sots-direcció General de Professorat Funcionari.

Sots-direcció General de Professorat Contractat.

Sots-direcció General de Coordinació i Promoció de la Investigació.

Sots-direcció General de Documentació i Informació Científica.

Sots-direcció General d'Organització i Autòmatació.

Sots-direcció General de Relacions amb les Comunitats Autònomes.

Sots-direcció General de Planificació i Programació.

Sots-direcció General de Finançament de Centres Docents Privats.

Sots-direcció General de Gestió de Personal d'Ensenyaments Mitjans i d'Administració General.

Sots-direcció General de Recursos i Fundacions.

Sots-direcció General de Perfeccionament del Professorat.

Sots-direcció General d'Educació General Bàsica.

Sots-direcció General d'Educació Pre-escolar.

Sots-direcció General d'Ordenació Acadèmica de la suprimida Direcció General d'Ensenyaments Mitjans.

Sots-direcció General de Batxillerat.

Sots-direcció General de Formació Professional.

Segona. Els òrgans col·legials del Departament, que per la seva composició i funcions tenen caràcter purament ministerial, continuaran subsistents, però en endavant seran regulats per ordre del Ministre d'Educació i Ciència prèvia aprovació del Ministeri per a les Administracions Públiques.

Tercera. Els Inspectors Generals de Serveis del Departament a què es refereix l'article 5è. del Decret 2832/1972, de 15 de setembre, seran nomenats per ordre del seu titular.

DISPOSICIÓ TRANSITÒRIA

Les unitats i llocs de treball amb nivell orgànic inferior a Sots-direcció General continuaran subsistents i seran retribuïts amb càrrec als mateixos pressupostos fins que s'aprovin les corresponents relacions o catàlegs de llocs de treball del Ministeri d'Educació i Ciència adaptats a l'estructura orgànica que aquest Reial Decret aprova.

DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

U. Queden derogats:

El Reial Decret 1266/1983, de 27 d'abril, pel qual s'estableix l'estructura orgànica bàsica del Ministeri d'Educació i Ciència.

El Reial Decret 504/1985, de 8 d'abril, pel qual es modifica l'estructura orgànica bàsica del Ministeri d'Educació i Ciència.

El Reial Decret 795/1986, de 21 de març, pel qual s'estableix l'estructura de la Direcció General d'Ensenyament Universitari.

Dos. Queda modificat en els termes previstos en la disposició adicional tercera:

L'article 5è. del Decret 2832/1972, de 15 de setembre, sobre organització i funcions de la Inspecció General de Serveis del Ministeri d'Educació i Ciència.

DISPOSICIONS FINALS

Primera. El Ministre d'Educació i Ciència, prèvia aprovació del Ministeri per a les Administracions Públiques, dictarà totes les disposicions que siguin necessàries per al desenvolupament del que s'estableix en el present Reial Decret.

Segona. Pel Ministre d'Economia i Hisenda es durà a terme les modificacions presupostàries que calgui per donar compliment a allò que es preveu en el present Reial Decret.

Tercera. Aquest Reial Decret entrarà en vigor l'endemà de la seva publicació al «Boletín Oficial del Estado».

Donat a Madrid, el 7 de novembre de 1986.

JOAN CARLES R.

El Ministre per a les
Administracions Públiques,
JOAQUIN ALMUNIA AMANN



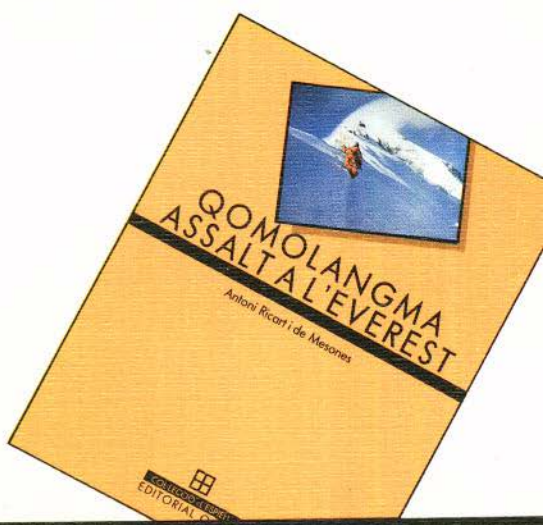
ABACUS
servei a l'ensenyament

Administració i comandes per telèfon:
 Paris, 204, pral. 08008 BARCELONA. Tel. 217 81 66
 Establiments: BARCELONA. Ausias March, 16-18. Tel. 302 21 08
 Còrsega, 269, baixos. Tels. 217 44 54 - 217 45 66
 SABADELL. Forn, 8. Tel. 725 15 71
 STA. COLOMA DE G. Mn. Jacint Verdaguer, 73. Tel. 386 31 40
 BADALONA. Temple, 9. Tel. 384 19 19

Paper Pinotxo
Hi
Serpentines
Bambines
Hi
Gonets
Cartolines
Confetti
latge
Paper Pinotxo
metz
Cartolines
Gonets
Bambines de Maquillatge
Serpentines
Paper Pinotxo




COLECCIÓ «L'ESPIELL»
EDITORIAL ONDA





A través de «L'Espiell» els nens podran descobrir el món
Col·lecció dirigida per «Rosa Sensat»


TÍTOLS PUBLICATS

DOS GOSSOS LLUSTROSOS
Primers lectors

HARUXAN
A partir de 7 anys - Sèrie 

QOMOLANGMA. ASSALT A L'EVEREST
A partir de 9 anys - Sèrie 

MIRANT AL CEL
A partir de 12 anys - Sèrie 

VIATGE A L'ÀFRICA
A partir de 12 anys - Sèrie 



Editorial Onda

Passeig de Gràcia, 120 - Tel. 218 21 26 - 08008 Barcelona