

# PERSPECTIVA ESCOLAR 42

Publicació de «Rosa Sensat»

Febrer 1980

## L'agressivitat



<b>INDEX</b>	
<b>EDITORIAL</b>	<b>1</b>
<b>L'AGRESSIVITAT</b>	
1. PSICOBIOLOGIA DE L'AGRESSIVITAT, per Miquel Sánchez i Turet	2
2. CLASSES SOCIALS I PAUTES AGRESSIVES, per Raimon Bonal	8
3. L'AGRESSIVITAT EN NENS MARGINATS, per Fausti Guerau de Arellano	11
4. MANIFESTACIONS D'AGRESSIVITAT A L'ESCOLA, per M.ª Dolors Renau	14
<b>EXPERIÈNCIES ESCOLARS</b>	<b>18</b>
El joc en la vida	
<b>DIDÀCTICA</b>	<b>22</b>
Avui, un puzzle	
<b>DE 0 A 6 ANYS</b>	<b>24</b>
<b>INFORMACIONS I COMENTARIS, Notícies</b>	<b>28</b>
<b>TEXTOS LEGALS</b>	<b>38</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>41</b>
<b>QUÈ EN PENSEU DE...</b>	<b>45</b>
<b>COL·LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS</b>	<b>51</b>
<p><b>Perspectiva Escolar</b>  <b>Edició i Administració:</b> a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.  Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>	
<p><b>Consell de Redacció:</b> Rosa Carrió, Montserrat Company, Biel Dalmau,  Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives  <b>Director:</b> Jordi Tomàs  <b>Distribució a llibreries:</b> Arc de Berà - Lluïl, 10-14, B-5  <b>Subscripcions:</b> a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»  <b>Portada i maqueta:</b> Joan Grau  <b>Fotògraf:</b> Josep Gri  <b>Composició:</b> Fernández, Borrell, 168  <b>Impremta:</b> I. Juvenil, Maracaibo, 11  <b>Realització tècnica:</b> KETRES. Tel. 253 36 00  Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - ISSN: 0210-2331  Subscripció anual: 1.500 ptes. - P.V.P.: 180 ptes.</p>	

# 42

# UNA VISITA DE MALA EDUCACIÓ

1

La visita del ministre d'Educació a Barcelona el 18 de febrer ha provocat una forta reacció de refús i d'indignació. Els catalans ens hem sentit vexats i així ho volem proclamar obertament.

Ja fa molts anys que a Catalunya tenim una gran activitat de renovació pedagògica i una reflexió pública sobre política educativa, que comprèn diversos aspectes, des de la formació de mestres fins al llançament d'un nou tipus d'escola —l'Escola Pública Catalana. Tot aquest moviment ha estat promogut i realitzat pels mateixos implicats, mestres, pares i ciutadans, els quals esperen que la Generalitat l'assumeixi i impulsi, cosa que els governs centrals no han sabut o no han volgut fer fins ara.

La primera visita del ministre d'Educació Sr. Otero Novas a Barcelona ens hauria plagut que fos per tractar de com impulsar tot el moviment renovador de l'escola a Catalunya, de discutir amb ell, en una veritable reunió de treball, la manera de potenciar tot el que ja hem fet, i de cercar solucions als nombrosos problemes amb què ens trobem o que ens estan venint a sobre. Hauríem cregut, ingenus, que podria venir a parlar-nos de les possibilitats que tindrà la Generalitat per portar una política educativa i de com se li donaria el màxim de poder. Lluny d'això el ministre ignora la Conselleria d'Ensenyament i Cultura, ens manifesta altivament que ha bloquejat durant un any els traspassos d'ensenyament ja aprovats en Consell de Ministres, els quals, afirma, són anticonstitucionals, i ens parla finalment de decrets que, segons ell, estaran per sobre del mateix Estatut de Catalunya i dels quals se serveix per fer propaganda electoralista perquè s'acompanya del cap d'una llista, casualment d'UCD.

L'estatut de centres, que el ministre venia a presentar, parla de la participació. Nosaltres creiem que el model de participació proposat és criticable perquè no facilita una real i efectiva participació dels implicats en l'escola tal com reconeix la Constitució, sinó que fomenta un autoritarisme semblant al que va manifestar el ministre durant la seva visita desgraciada per a Catalunya. Tot plegat és lamentable. També creiem lamentable que alguns sectors d'escola privada acceptin aquest model de participació, però el que no podem acceptar és que aquests sectors i noms significats en altres temps en la defensa de l'Estatut acceptin, com a catalans, els plantejaments educatius d'un ministre que retalla l'Estatut d'Autonomia fins a fer-ne escarni.

La voluntat del poble de Catalunya, que és voluntat de recuperació nacional, aconseguí un Estatut i el poble no el vol buit de contingut. En el camp de l'ensenyament l'autonomia es concreta en una «competència plena» i el ministre ens la buida per endavant, no reconeix la Conselleria, parlant-nos de lleis superiors a l'Estatut i no traspasant competències. El treball de molts pares, mestres, escoles, institucions educatives i culturals durant tants anys demana una atenció especial per part del Ministeri, atenció que comença en un coneixement real de tota la situació i que s'ha de traduir a donar tota mena de competències a la Generalitat que és qui pot portar a terme la política educativa que necessita Catalunya. És això el que el poble català volia dir quan cridava «volem l'Estatut» i no pot admetre que el Govern o un ministre d'Educació ho ignori i ho rebaixi. És per tot el que va dir el ministre d'Educació i per la forma com va realitzar la visita que molts catalans l'hem de qualificar de visita de mala educació.



## 2 PSICOBIOLOGIA DE L'AGRESSIVITAT

per Miquel Sánchez i Turet

Abans d'entrar en l'estudi dels mecanismes de la conducta agressiva i en la descripció d'alguns dels seus detalls, creiem que és interessant de destacar l'error en què es cau quan es vol considerar la conducta agressiva o «agressió» com si es tractés d'una forma aïllada i unitària de la conducta, internament consistent i delimitada clarament de les altres categories conductals.

Fins i tot en els animals, l'anàlisi de l'activitat agressiva, tant en forma d'ame-naça com d'atac físic efectiu, ens indica que s'ha desenvolupat com a complement conductal d'altres aspectes de l'activitat animal com són l'alimentació, conservació del territori i de l'organització social, defensa individual i col·lectiva, així com conducta sexual i paternal.

En efecte, és difícil descriure l'activitat agressiva sense estudiar tot el context conductal on té lloc. Per exemple, una gran part de la conducta agressiva entre els primats es relaciona amb l'establiment i estabilitat de l'organització social. Un registrament de tots els actes que s'esdevenen en una manada de mandrils fet sense tenir en compte l'ocasió i el context, podria fer suposar que es tracta d'una manada d'animals de mal geni que competeixen per privilegis individuals. En realitat, quan s'esdevenen aquestes agressions representen un extrem dintre d'una seqüència de conducta social, la qual té com a finalitat regular les interaccions sexuals, alimentàries i defensives entre els membres del grup i de fer més predecible la conducta

de cada un d'ells. Així, doncs, encara que aquesta regulació es dugui a terme de forma no gaire pacífica, la situació és molt lluny, no obstant això, de ser una activitat competitiva d'hostilitat controlada.

### FONAMENTS BIOLÒGICS DE LA CONDUCTA AGRESSIVA

Tota persona habituada a la relació i tracte amb els nens acceptarà fàcilment l'existència d'una correlació entre els estats fisiològics de l'organisme d'aquests nens i la seva conducta manifesta. Així, la nena més dòcil i dolça pot arribar a mostrar-se irritable si és mantinguda desperta i li és retardada la seva hora habitual d'anar a dormir. En aquest mateix sentit, podríem dir que un pare coneix la relació que hi ha entre la irritabilitat infantil i factors orgànics com la febre, el dolor, la gana, etc.

### Factors morfològics

Una forma de valorar la contribució dels factors morfològics en la conducta agressiva és estudiar les diferències individuals pel que fa a aquestes variables, al mateix temps que es mantenen controlades



unes altres, com són l'edat i el nivell socioeconòmic.

Per certs estudis de psicologia animal sabem que existeix una certa correlació positiva entre característiques morfològiques com ara són el pes i el desenvolupament muscular, d'una banda, i dominança en les situacions d'interrelació de l'altra. No fóra estrany, per tant, que l'esmentada correlació es produís també entre els humans, bé que d'una forma no tan marcada.

En la bibliografia trobem diversos treballs que abonen l'anterior afirmació. Podríem citar, entre d'altres, el dut a terme per Mussen i Jones sobre adolescents de sexe masculí, el qual estudi és notable pel seu rigor científic. Aquests autors trobaren que els que mostraven una maduració física més precoç, és a dir, que havien assolit un grau de maduresa més gran a la mateixa edat cronològica, eren més actius, més assertius i amb possibilitats més gran de liderat.

### Factors genètics

En psicologia animal existeix un gran nombre d'aportacions que demostren que diverses característiques conductuals, entre les quals hi ha la tendència a l'agressivitat o a l'adopció de conductes agressives, poden ser controlades mitjançant una adequada selecció de les cries.

Pel que fa als humans, també existeix l'evidència del fet que diversos trets temperamentals es troben d'alguna manera subjectes a factors genètics.

Aquests estudis solen comparar bessons monozigòtics i dizigòtics i s'hi demostra que, des del punt de vista caracterològic i temperamental, els individus del primer grup presenten entre ells semblances més grans que els del segon.

Relacionats estretament amb aquest tipus d'estudis estan els que pretenen investigar les diferències en l'actitud agressiva lligades al sexe. En un extens treball sobre aquest tema, Feshbach arriba a la conclusió que els nens presenten una tendència més gran envers l'adopció de conductes agressives en comparació amb les nenes. Aquests resultats coincideixen amb els obtinguts en estudis duts a terme amb mamífers no humans.

Una qüestió important en relació amb el tema que ens ocupa seria la d'escatir si les diferents tendències a l'agressivitat que

s'observen entre els individus de sexe masculí podrien ser atribuïdes a possibles diferències cromosòmiques existents entre ells. En aquest sentit, ha estat plantejada la hipòtesi que els individus mascles que presentaven un cromosoma addicional, és a dir, que el seu cromosoma sexual era  $YYY$  en lloc de  $XY$ , serien molt propensos a l'adopció de conductes agressives i a comportaments —en general— antisocials. Per bé que, de fet, s'han trobat certes diferències entre els varons  $YYY$  i els  $XY$  en el sentit que els primers presenten una estatura més elevada, un quocient intel·lectual menor i una tendència més gran a presentar alteracions dermatològiques, i malgrat que a les presons i correccionals els varons  $YYY$  hi són en una proporció més gran que els  $XY$ , les aportacions efectuades fins avui sobre el tema no són concloents en absolut. Per aquest motiu, Bargaankar i Shah, després d'una revisió exhaustiva del tema afirmen: «La freqüència de conductes antisocials observades en els varons  $YYY$  no és especialment distinta de la presentada per varons  $XY$  de nivell socio-cultural anàleg».



## 4 Factors neurofisiològics

Klüver i Bucy foren, el 1937, els primers a assenyalar la implicació del sistema límbic en la conducta agressiva. Aquests autors dugueren a terme un experiment amb simis als quals efectuaren una ablatió o extirpació bilateral d'estructures límbiques. Observaren que després de la recuperació de l'operació presentaven una profunda alteració de la conducta que es caracteritzava per un increment de la conducta sexual, un increment de la conducta alimentària i una marcada disminució de la seva agressivitat.

Actualment, aquests canvis sembla que són deguts a l'ablatió d'una de les estructures del sistema límbic conegut amb el nom d'amígdala. D'altra banda, ulteriors investigacions evidenciaren que l'estimulació elèctrica de l'amígdala incrementava l'agressivitat de l'animal.

L'amígdala està així mateix compromesa en la conducta social dels simis. El simi Rhesus ha desenvolupat una jerarquia de domini dintre de la qual cada animal ocupa una posició determinada. En experiments duts a terme per Rosvold i Pribram, fou extirpada l'amígdala al simi dominador d'un grup. Quan l'animal fou tornat al grup, perdé ràpidament el seu caràcter dominant i anà a ocupar l'extrem inferior de la jerarquia.

La pèrdua general de l'agressivitat que segueix a l'«amigdalectomia» indica que l'amígdala o bé l'escorça piriforme adjacent exerceixen una influència facilitadora sobre els mecanismes del comportament agressiu.

Finalment, assenyalem que, encara que sigui la més important, l'amígdala no és l'única estructura encefàlica implicada en la conducta agressiva, i que existeixen aportacions en favor de la intervenció d'altres estructures, entre les quals hem de destacar l'hipotàlem i el septum (aquest darrer també pertany al sistema límbic).

### Factors neuroquímics

Un gran nombre d'investigadors han començat a estudiar el rol específic dels neurotransmissors i de manera especial el de les catecolamines en el comportament agressiu. En aquest sentit, s'han començat a detectar —per mètodes bioquímics— diferències de concentracions de neurotrans-

missors específics en el cervell de diversos tipus de conducta agressiva.

Simultàniament, uns altres experiments han anat confirmant que l'activació o inhibició dels neurotransmissors per mitjà de determinats psicofàrmacs altera la resposta agressiva.

Des del punt de vista neuroquímic, resulten d'especial interès els treballs realitzats per Reis. S'hi aborda el problema de la relació entre la neopinefrina (NE) cerebral i el comportament agressiu. Els dos resultats obtinguts per l'autor esmentat indiquen que l'alliberament de NE al cervell facilita la conducta agressiva, així com que la quantitat de NE alliberada és proporcional a la intensitat de la resposta agressiva evocada.

Altres investigacions sobre els factors neuroquímics relacionats amb la conducta agressiva impliquen altres substàncies neurotransmissores, com són la serotonina, l'acetilcolina i la dopamina.

Amb tot, el problema del control neuroquímic de l'agressivitat no s'ha resolt encara. Les correlacions entre vies neurals, transmissores, efectes neuroquímics, neurofisiològics i l'agressivitat «per se», són múltiples, algunes són contradictòries i altres difícils d'interpretar.

### Factors hormonals

Les hormones sexuals semblen estar clarament relacionades amb la conducta agonista. Així, els mascles són, per regla general, més agressius que les femelles. S'ha demostrat experimentalment que aquestes diferències són degudes a les hormones sexuals masculines o andrògens, i de manera especial a la testosterona. L'experimentació aportada demostra que la castració dels mascles redueix la seva agressivitat i que l'administració d'andrògens tant als mascles com a les femelles incrementa en ells l'agressivitat. En canvi, l'administració d'estrògens (hormones sexuals femenines), sota determinades condicions, redueix l'agressivitat.

Hem de destacar, no obstant això, que les femelles durant l'estre (període de receptivitat sexual) es mostren generalment més agressives que els mascles. Així, en una experiència dissenyada per Yerkes en la qual s'introdueix menjar en una gàbia ocupada per una parella de simis de sexe diferent, podem observar que, si bé el

mascle és el que generalment aconseguix haver primer el menjar, aquesta prioritat es va perdent cíclicament en anar coincidint amb les èpoques d'estre de la femella.

Les glàndules suprarenals i, en general, el sistema endocrí adrenal, sembla també implicat en la conducta agressiva. Així, l'adrenalectomia (extirpació de les suprarenals) disminueix l'agressivitat dels simis mascles fins i tot després de prolongats períodes d'aïllament (mètode utilitzat freqüentment per generar estats d'agressivitat en els animals). Administrant a aquests animals corticoesterona (una de les principals hormones de l'escorça adrenal) es restaura la primitiva agressivitat. Això no obstant, no podem atribuir la pèrdua d'agressivitat a la corticoesterona exclusivament, ja que el seu descens porta alteracions en els nivells de dues altres hormones com a mínim. En efecte, la disminució de corticoesterona provoca un increment en els nivells de ACTH (hormona adrenocorticotropa segregada pel lòbul anterior de la hipòfisi), la qual disminueix la producció de testosterona. Això no obstant, l'administració de testosterona no aconseguix restaurar l'agressivitat de l'animal adrenalectomitzat, raó per la qual la seva pèrdua d'agressivitat és atribuïda als elevats nivells d'ACTH que hi ha en l'animal.

### Factors neurològics

La tesi que la conducta agressiva pugui ser induïda, en certa manera, per algun tipus de lesió cerebral ha trobat suport en la neurologia, tant en el vessant clínic com fins i tot en el més estrictament experimental.

Així, en diversos estudis es demostra que la presència d'alteracions en el traçat electroencefalogràfic (EEG) s'observa amb molta més freqüència en poblacions de delinqüents que entre la població normal.

La correlació que es considera que hi ha entre lesió cerebral i conducta agressiva o violenta és justificada per Gross de la manera següent: La lesió orgànica cerebral provoca la disminució del control fins i tot en el cas d'estímuls molt petits, la qual cosa predisposaria favorablement a l'adopció d'actituds i conductes agressives. Altrement dit: les persones afectades de lesió cerebral presentaran límits per al desfermament de conductes agressives in-

feriors als de les persones normals.

Això no obstant, Bandura ens alerta del perill que correm de sobrevalorar la implicació de la lesió cerebral en la conducta agressiva i, en aquest sentit, l'esmentat autor es pregunta què s'esdevé quan en una determinada persona la lesió cerebral no va acompanyada de conducta agressiva. I al mateix temps ens recorda que en enregistraments EEG duts a terme en poblacions de nens normals s'observen percentatges que oscil·len entre el 10 i el 50 %.

Així i tot, en un important i rigorós treball dut a terme per Gloor a l'Institut Neurològic de Montreal es demostra que en el 50 % dels pacients afectats per alguna mena d'epilèpsia psicomotora es desencadenen atacs d'agressivitat i violència per causes ben trivials. També s'hi observa que, en molts casos, la guarició de la malaltia va acompanyada de la desaparició de l'esmentada tendència injustificada a la ira.

Així, doncs, en definitiva creiem que no es pot negar l'existència d'algun tipus de relació entre certes alteracions cerebrals i la tendència a l'adopció de conductes agressives.

### Factors psicològics

Els actes violents, tant si són moderats com si són molt intensos, generalment van molt units a estats emocionals d'ira, còlera o por. Això no obstant, el problema que es posa és el tipus de relació existent entre aquestes emocions i la conducta agressiva.

Un punt de vista adoptat davant d'aquest problema és considerar l'emoció com a estat primari al qual seguirà l'agressió o conducta agressiva (còlera → agressió). Si això és cert, el control de l'agressivitat podria efectuar-se mitjançant el control de l'estat emocional d'encleriment i hostilitat que precedeix l'acte agressiu. En aquest sentit, el nen podria ser ajudat des de l'àmbit de la psicofarmacologia amb la disminució adequada del seu nivell d'*arousal* emocional.

Un altre punt de vista que es pot adoptar davant el problema que ens ocupa és el que ja exposaren a finals del segle passat James i Lange, segons el qual és l'agressió o conducta agressiva la que precedeix a la conducta emocional (agressió → còlera). Segons aquesta interpretació psi-



**6** cològica, l'orientació terapèutica hauria de centrar-se en la conducta del nen i no en les seves emocions. Així, doncs, els esforços haurien de dirigir-se cap a la consecució de canvis conductals i procurar la substitució de les respostes agressives per unes altres més pacífiques o menys provocatives. Aquesta sembla que és l'estratègia seguida per la teràpia conductista, la qual reforça els nous patrons conductals que es volen instaurar.

### **ONTOGÈNIA DE LA CONDUCTA AGRESSIVA DEL NEN**

Si observem les situacions d'interacció o interrelació que es produeixen entre els nens d'edat pre-escolar, ens faran l'efecte que la major part dels actes que duen a terme cridant, plorant i entre rabioles en general poc duradores, no tenen com a intenció fer mal a ningú en concret, sinó que més aviat van dirigits a la consecució

d'objectes com una joguina o la cadireta on seien.

El que els actes que hem dit puguin ser considerats com a agressions o no dependrà, com és lògic, del judici o criteri que l'observador tingui sobre el cas.

A fi d'evitar el problema de subjectivisme plantejat, resulta més útil, i així ho han considerat molts autors, centrar-se en determinats tipus de conducta com agafar joguines, donar cops de peu, empentes, cridar, etc. observables en la interacció que és general entre els nens en situacions de grup.

En un estudi dut a terme per Holcuber amb nens que tenien entre 12 i 18 mesos i dels quals s'observà la conducta que manifestaven a la guarderia on anaven, es demostra que pràcticament el 50 % de les seves interaccions implicaven actes com els que hem esmentat abans i entre els quals destaca el de prendre's les joguines els uns als altres per la seva elevada freqüència. En canvi és remarcable el fet que aquestes conductes en els mateixos nens només ocupaven el 5 % de la seva interacció total amb els adults. Al cap d'un any, quan aquests nens tenien dos anys i mig, la proporció dels actes als quals ens hem referit ocupava només el 20 % de les seves interaccions entre ells i era molt baix el percentatge que representava respecte a la totalitat de la seva interacció amb els adults.

Les anàlisis de les interaccions agressives que es produeixen entre els nens d'un a dos anys mostra que en la major part dels casos no intenten fer mal o provocar disgust, sinó que s'orienten fonamentalment cap a la possessió d'un objecte o al manteniment d'una activitat determinada. Així, doncs, si les conductes van dirigides envers un objecte inanimat (per exemple agafar una joguina de terra) difícilment podrem qualificar aquestes conductes d'assertives o agressives.

Pel que fa a la diferència entre sexes, la majoria dels treballs no reeixien a demostrar l'existència de diferències significatives entre nens i nenes fins a dos anys d'edat pel que fa a conducta agressiva. Això concordaria amb les escasses diferències físiques i morfològiques existents a aquesta edat entre ambdós sexes.

Durant el període considerat com a pre-escolar (2-5 anys), la proporció d'interaccions agressives tendeix a decreïxer amb l'edat, la qual cosa ha estat àmpliament



confirmada per un gran nombre de treballs realitzats en guarderies infantils i que han estat publicats des del 1930 ençà.

Una contribució recent en aquest sentit ha estat duta a terme per Hartup en la Universitat de Minessota. Aquest investigador estableix una clara distinció entre dues formes de conducta agressiva i les estudia en funció de l'edat. Hartup distingeix entre «agressió instrumental», que seria la dirigida cap a un objecte, com per exemple la d'un nen que pega a un altre a fi de recuperar una joguina seva o impedir que li sigui pressa, i «agressió hostil», que seria la dirigida cap a una persona i amb la intenció no pas d'obtenir un objecte material, sinó la de fer mal. Les troballes de Hartup indiquen que el grup de nens les edats dels quals eren compreses entre els 4 i 6 anys presentaven una major freqüència de conductes agressives per unitat de temps que els del grup format per nens entre 6 i 7 anys. A més a més, els nens més petits (4-6 anys) presentaven una proporció més gran d'«agressió instrumental» que els més grans (6-7 anys). En canvi, els nens més grans presentaven una proporció més alta d'«agressió hostil». Una altra diferència observable entre els dos grups consisteix en el fet que els nens pertanyents al grup més jove, quan són criticats o ridiculitzats per un altre nen hi responen amb agressió física el 50 % de les vegades, mentre que els del grup de nens més grans tendeixen a respondre amb una altra burla o ridiculització en el 80 % de les vegades i amb agressió física el 20 % dels casos. Finalment, també en aquest treball s'observaven les diferències típiques entre els dos sexes, en el sentit que els nens presenten un nivell d'agressivitat (tant «instrumental» com «hostil») superior al de les nenes.

Així, doncs, a la vista de les aportacions comentades, podem afirmar que la freqüència d'actes agressius disminueix amb l'edat i que quan es produeixen tendeixen a ser més de caràcter verbal que de caràcter físic. Cal tenir en compte, d'altra banda, que tant en la freqüència com en la intensitat dels actes agressius dels nens també influeixen factors estrictament ambientals, com poden ser el nivell socio-econòmic al qual pertanyen, l'actitud dels mestres i el nivell de permissivitat de l'escola.

En estudis duts a terme amb nens pertanyents al grup anomenat, de vegades,

d'infantesa intermèdia (6-12 anys), s'observa que la freqüència de les agressions físiques decreix amb l'edat, bé que persisteixen les diferències entre ambdós sexes que ja havíem comentat que existien en edats més primerenques.

En conclusió, el desenvolupament normal de la conducta agressiva en els humans presenta un cert paralelisme amb el desenvolupament observat en els animals. Així:

1) Tant en els éssers humans com en els animals, la incidència dels atacs físics tendeix a decreixer amb l'edat i, en conseqüència, amb la capacitat real de poder infligir mal físic.

2) Tant entre els animals com entre els humans existeix una correlació clara entre el desenvolupament morfològic i el sexe, d'una banda, i la propensió a la lluita i a l'adopció d'actituds agressives en general.

3) Tant entre els animals com entre els humans, la freqüència més gran o més petita de tendències agressives depèn en gran part d'aspectes socio-culturals i ambientals en general.

Amb tot, però, els éssers humans, a diferència dels animals, poden presentar en els atacs una escassa o nul·la implicació física. Com ja hem descrit anteriorment, ja en l'edat pre-escolar l'agressió física va convertint-se gradualment en atac verbal. Així, doncs, mentre en els animals existeix generalment una preferència per l'atac físic com a forma de manifestació de l'agressivitat, en els éssers humans trobem, en canvi, una tendència més gran a l'atac verbal, sense que això pretengui de cap manera negar la possibilitat que les espècies animals puguin tenir també sistemes de senyals que serveixin per a millorar o fins i tot, de vegades, reemplaçar agressions de tipus físic.

En aquest sentit seria interessant analitzar el tipus de motius capaços de desfermar actituds agressives —en el cas dels éssers humans—, les quals de vegades estan molt lligades a aspectes concernents a la pròpia autovaloració i autoestima, mentre que en d'altres estan més vinculades al manteniment o consecució d'un determinat status social, si bé en qualsevol cas aquest estudi ultrapassaria en molt els límits del treball present.



# 8 CLASSES SOCIALS I PAUTES AGRESSIVES

per Raimon Bonal, sociòleg

## Introducció

Moltes vegades hem hagut de reflexionar forçosament sobre l'agressivitat. Aquesta és la qualitat de l'agressiu i aquest és allò que constitueix o implica una agressió. Per agressió, per altra banda, entenem un atac sense que hi hagi hagut una provocació explícita. El fet d'agredir comporta escometre algú per matar-lo, ferir-lo o fer-li mal.

Hom es pregunta sobre la importància de l'agressivitat en la societat moderna. Hom s'interroga sobre si hi ha hagut efectivament un augment de l'agressivitat. Un acaba volent saber l'etiologia o les causalitats de l'agressió. Ens sembla un fenomen tan extraordinàriament complex, que se'ns fa difícil aproximar-nos a la dada concreta, a l'interrogant que planteja, a la metodologia d'aproximació al fet mateix de l'agressivitat.

La psicoanàlisi creu trobar els fonaments de l'agressivitat de l'home en els sentiments i actituds més amagats i que parteixen des de la primera infància. I segurament que té tota la raó, pel fet que es tracta d'una ciència que endevina i interpreta els esdeveniments i els fets de la vida d'un home a partir dels gestos que revelen uns sentiments ocults i unes frustracions, que provenen ja de la primera infància, marcades fonamentalment per les relacions entre l'infant i els seus pares.

Nosaltres no ens interessem per l'agressivitat individual, sinó per l'agressivitat social, per allò que deia Durkheim, el primer sociòleg pròpiament dit que ha existit a Europa, que els fenòmens de diferenciació social, impulsats per la divisió del treball social, es manifesten precisament per l'increment de l'agressivitat en les societats modernes. A ell li satisfia veure-la com un dels fenòmens patològics de les societats modernes i precisament va dedicar tota la seva obra sobre el suïcidi a estudiar el fenomen social més directament indicatiu d'aquesta diferenciació social i que, per tant, implica l'acte

suprem d'agressivitat, com ho és el fet de treure's la vida. Aquestes anàlisis de Durkheim no tenen gran mèrit en si mateixes; l'únic valor veritablement definitiu consistia només en el fet d'haver fet aquestes consideracions socials entre els anys 1893 i 1897.

Se'ns demana que escrivim quatre ratlles sobre la correlació entre classes socials i pautes agressives, és a dir, que fem la relació diferencial possible de les pautes agressives en funció de l'estratificació social.

Cal dir d'entrada que aquesta breu aportació vol provar només i únicament que no hi ha pas una agressivitat diferencial en funció de la classe social de pertinença. Per la nostra banda, estem plenament convençuts que el que sí són diferents són les manifestacions d'aquesta agressivitat; però l'arrel de l'agressivitat no és pas de cap manera diversa en funció dels diversos estrats de la societat.

## Reflexió sumària sobre la violència

La violència en la societat no és pas un fenomen individual, ni tampoc és un fet purament col·lectiu. No es pot entendre la violència social sense partir d'una anàlisi global dels components específics de les relacions socials.

Per dir-ho d'una altra manera, la violència no és pas un pur fenomen que es dona esporàdicament com un esdeveniment degut a la casualitat o a l'atzar; cal prèviament una anàlisi de les classes socials per poder interpretar veritablement el fet de la violència i de les pautes agressives vigents en una societat determinada i en un moment històric donat.

Per fugir de tota elucubració teòrica, volem resituar la nostra anàlisi en el context específic del nostre país i per això proposem de partir concretament d'una anàlisi històrica del domini de classe i, per tant, de les relacions de dominació



que han presidit els conflictes de convivència a casa nostra.

## Referència històrica del domini de classes a Espanya

Hi ha algú que ha pogut deixar escrit que la crisi política eterna del nostre país, ja des del regnat de Carles III, és una crisi profunda que es concreta en una greu crisi d'Estat.

En tres raons es recolza definitivament aquesta primera afirmació. La primera i fonamental és que l'Estat espanyol ha estat des de sempre un Estat-patrimoni. És a dir, hi ha hagut, en certa manera, com una propietat privada de l'Estat; propietat d'una dinastia, d'un grup social, d'una casta noble... Hi ha hagut uns breus parèntesis, que han estat més una voluntat d'apropiació per part del poble, que no pas una real ocupació de poder. Des del 1800 fins avui, només hi ha hagut l'intent democratitzador-liberal de les Corts de Cadis, el 1812, amb tot el seguit d'estires i arronces d'una colla d'anys posteriors per retornar a l'autenticitat representativa d'aquell intent democratitzador, fins a desembocar a la revolució del 1868 que aconsegueix destronar els Borbons i instaurar aleshores una república migrada i de molt poca duració que acabaria aviat amb la restauració borbònica davant les pretensions de les forces estrangeres de fer-se amb la «colònia» espanyola.

Un altre famós intent fou el del 1931, en el qual el poble espanyol decidí en les eleccions municipals que l'Estat havia de constituir-se en república. Les tensions, neguits, enveges, contradiccions dels que eren partidaris del canvi radical de règim, frustraren les seves aspiracions i tot acabà amb la gran conspiració militar que ofegà les més nobles idees en l'adopció del malhaurat règim feixista-autocràtic primer, i tecnòcrata-autoritari després, del General Franco, que imposà al país una de les dictadures més opressores i violentes que ha conegut la nostra història.

El tercer intent s'ha esdevingut recentment el 1977, quan, desaparegut el dictador, el poble torna a fer un intent d'accedir a les decisions que són pròpies i específiques del poder. Aquest tercer intent és el que estem vivint en aquests moments i no podem, de cap manera, detenir-nos en una valoració global del projecte de la nova

manera de viure que es planteja ara, encara que hom pensi que les coses no són prou evidents per iniciar un canvi històric radical respecte al que ens ha precedit.

La segona raó en què recolza el fet de la difícil crisi d'Estat històrica que estem patint, és la difícil o mala resolució —quasi eterna— de la forta tradició nacionalista del nostre poble. Des de l'any 1714, les aspiracions nacionalistes s'han vist ofegades constantment per la força del poder. Hi hagué un lleuger apunt l'any 1932, decapitat radicalment el 1939. Sembla que en aquests moments històrics que vivim, es torna a deixar sentir la profunditat de l'aspiració nacionalista; però crec que encara és prematur per poder definir el veritable signe d'aquesta nova orientació.

La tercera gran raó en què recolza així mateix aquesta crisi d'Estat de la qual estem parlant, és la lluita dual eterna entre la tendència liberal i el regionalisme carlista que sempre s'ha hagut de saldar amb guerres i violència manifesta.

Aquesta crisi d'Estat es concreta també per les formacions socials de la societat espanyola. D'una banda, les classes conservadores i oligàrquiques que sempre han volgut posar l'Estat al seu servei. Han volgut donar la imatge aparent d'un gran esperit de servei per encobrir el seus interessos profunds que es concretaven en la voluntat explicitada de tenir el poder a les seves mans. En aquesta formació social s'han integrat les classes socials més inútils, centralistes i dominadores.

D'altra banda, les classes liberals que han volgut fer la revolució a través d'allò que ja s'ha fet completament intraduïble: els «pronunciamientos». Aquesta formació social no ha tingut mai el més petit escrúpul: s'ha aliat amb qui fos necessari per tal d'aconseguir els seus interessos immediatistes. Adés ha pres la imatge d'un moviment popular, adés s'ha cobert amb la força militar. L'única qüestió veritablement interessant era la d'atènyer els objectius que es proposaven.

I la resta del poble? Heus aquí la gran manipulació de les formacions socials precedents. La resposta del poble agrari ha estat sempre l'agressivitat violenta, puix que la societat espanyola encara és deutora d'una reforma agrària que sempre s'ha hagut de limitar a ser reduïda a projecte de futur. La resposta del poble obrer, des del moment en què, a partir del 1840, es pot començar a parlar d'una veritable

10 classe obrera al nostre país, s'ha hagut de saldar per la violència i l'agressivitat, si descomptem petits parèntesis de la nostra història.

Del 1808 al 1936, hi ha hagut al nostre país, per una o altra raó, set guerres cruentes i sagnants, sense comptar els «pronunciamientos», les rebel·lions, les protestes, les vagues, etc.

El tema d'Antonio Machado de les dues Espanyes és fidel reflex de l'enemistat ir-reconciliable i de la lluita violenta total que ha presidit sempre els passos de la nostra història.

Entre el 1875 i el 1923 s'arriba a admetre l'existència de grups dissidents; però entre el 1936 i el 1975 es torna a l'eliminació del compromís i de la tolerància.

El Règim franquista es construeix sobre la titularitat dels vencedors d'una guerra civil que compta entre les seves gestes més d'un milió de morts. Les contradiccions socials, polítiques, regionals i religioses prenen noms respectius: nacionalistes o republicans.

Aquí només hi ha carta de naturalesa dels primers i els odís i les venjances es tradueixen en la desaparició política dels elements dissidents. S'aconsegueix crear un clima intel·lectual que posa l'èmfasi en la incompatibilitat entre modernització i tradició.

Aquesta breu panoràmica històrica situa la realitat del problema de l'agressivitat en les seves reals dimensions de problema social pròxim al context en què ens ha tocat viure. Hi ha hagut un vertader i real deteriorament de la convivència i una constant de la nostra història és també l'augment de la violència pública. Els atemptats, terroristes o no, en són una bona mostra; els escàndols fraudulents (Matesa, Reace, Lockheed, Sofico, Vasa...) en són una altra mostra.

Les condicions de futur són més aviat difícils, puix que les petjades de la guerra civil encara són extraordinàriament vidents. La ressaca d'un passat no massa llunyà encara pot posar les seves dràstiques condicions a la nostra convivència pacífica. Sovint, manquen solucions polítiques; altres vegades, manquen superacions de crisis econòmiques; sempre, manca el diàleg i el pacte.

Malgrat que la panoràmica sigui veritablement desesperançadora, no podem treure brots d'optimisme més alts si consultem la nostra història pròxima o llunyana.

## Aggressivitat social i estratificació social

L'agressivitat social va perfectament i íntimament lligada a la correlació de forces en un moment històric donat. La nostra tesi que podem erigir en hipòtesi de recerca és que *les conductes i les pautes agressives de la classe social modesta són una resposta a l'agressivitat i a les pautes agressives institucionalitzades.*

Estem plenament convençuts que en totes aquestes qüestions hi ha un famós equívoc: només es coneix, es quantifica i es valora l'agressivitat de la classe social modesta. És la violència que horroritza; és la violència que, fins a cert punt, està controlada i etiquetada. L'administració i els gestors administratius del poder tenen iniciatives, preocupacions i despleguen grans esforços i diners per recuperar, reinserir o reintegrar les conductes agressives antisocials, les que tenen per actors els elements més marginats de la societat.

¿No és veritat que les nostres presons i els nostres hospitals psiquiàtrics estan totalment poblats per persones que pertanyen als estrats més modestes de la societat? Això no és pas així per pura coincidència; això no és pas un cas fortuït o atzarós. En la vida social no hi ha res que sigui veritablement degut a la casualitat. La persecució sistematitzada només la pot realitzar qui té un veritable poder sobre un altre. El que passa en veritat és que hi ha unes forces socials que imposen la llei, que detenen el poder i, fins i tot, sovint amb agressivitat, però no tenen pas cap instrument de control o pressió damunt d'ells. Poden esclafar sense ser esclafats. En tot cas, sempre queda la possibilitat d'un dret al «pataleo». I aquest «pataleo» sol ser agressiu.

Creiem haver provat a bastament que no hi ha pas una agressivitat diferencial en funció de la classe social de pertinença. El que sí que és diferent són les manifestacions i el grau de la reacció social que aquesta agressivitat comporta en funció dels diversos estrats de la societat. Ens sembla que el nostre matís resitua perfectament la problemàtica en els seus deguts terminis.



# L'AGRESSIVITAT EN NENS MARGINATS

11

per Faustí Guerau de Arellano

Durant la meua vida professional he acampat en molts terrenys per a nens marginats: Barris deprimits, proteccions de menors, ciutats «de los muchachos», collectius infantils...

En aquests espais infantils he tingut ocasió de viure situacions individuals i grupals d'una forta agressivitat. He vist nois que clavaven una forquilla a altres nois, altres que escopien a la cara del seu pare, que apedregaven els professors, que fingien dramàtics atacs d'histèria, que destruïen mobles i immobles, que maltractaven persones, animals i coses...

Mentre vivia aquestes situacions agressives, més o menys quotidianes, em preguntava: ¿Què passa en el món interior de cada un d'aquests nens perquè es manifestin aquests símptomes de violència i d'atac exterior?

I no solament he viscut les esmentades situacions extrapunives. He presenciat també moltes situacions d'autoagressió: nens que provocaven que els castiguessin; adolescents que s'obrien les venes per desagnar-se, xicots que s'han suïcidat. Conservo el diari complet d'un noi de dinou anys que ell mateix em féu a mans la vigília del seu suïcidi...

En aquestes ocasions d'autoagressió, intrapunives, em tornava a preguntar: ¿Què passa en l'interior, en la consciència o subconsciència d'aquests nens perquè aparegui l'autocàstig extern que s'imposen?

Des del meu esquema referencial que intenta eliminar tota sofisticació, la resposta és senzilla i complexa alhora: Cada nen marginat —com cada individu humà— és un COS, i a aquest cos no se li ha permès viure en plenitud i fins i tot ha estat amenaçat en la seva supervivència elemental.

La seva resposta ha hagut de ser força-

sament agressiva, i no solament en un sentit pejoratiu, sinó en un sentit positiu vital.

Cada nen marginat —cada individu humà— és un COS, però un cos peculiar, gràvid de possibilitats sensuals, cognoscitives, afectives, imaginatives, institucionals, socials... Si a aquest cos, qualitativament superar aquesta dependència per plenitud, es rebel·la com pot, no sempre com caldria. La xarxa de relacions que és cada individu humà i cada nen marginat, no pot teixir el seu entramat si, per tot arreu, li van tallant els vincles.

Un organisme viu és una estructura en funcionament. Aquest funcionament, originant d'estructures, es produeix per un mecanisme viu d'ADAPTACIÓ, és a dir, d'ASSIMILACIÓ-ACOMODACIÓ. El nen s'adapta —en el sentit actiu i positiu del terme— bo i assimilant l'entorn i acomodant-s'hi en un intercanvi dinàmic psiquisme-societat (societat propera al nen a través de la família, de l'escola, del barri...). Si aquest entorn es desestructurant, si és generador de mancances, angoixant, violent, antihigiènic, despersonalitzant, opressiu... genera automàticament agressivitat, bé com a defensa, bé com a intent d'aconseguir unes condicions òptimes de vida, d'alt nivell operatiu (sensual, intel·lectual, afectiu, imaginatiu, institucional, social...) Fins aquí l'agressivitat no té res de negatiu, res de patològic. És, més aviat, un impuls vital. Però en l'aventura de sobreviure i de sobreviure en condicions òptimes es produeixen deformacions que poden destruir a un mateix i als altres. En aquest cas és quan entrem en l'agressivitat negativa, la qual agressivitat requereix un tractament peculiar.

És evident que tots els nens neixen en un estat de desemparança originari que



12 els fa dependents. Per a un nou-nat, viure és «dependre de». L'educació serà precisament tan creatiu, no el deixen viure en convertir-la en capacitat de comunicació solidària, no d'aïllament individualista. En aquest procés vital, la mare (seria millor poder dir la comunitat que rep el nou-nat) realitza una tasca de gratificació-frustració que desferma en el nen, instintivament, moviments vitals agressius que influeixen durant tota la vida. Si la gratificació-frustració no és ben dosificada, complementada, suplementada, harmonitzada..., es produeixen desajustaments interns que generen conductes agressives auto o heterodestructives.

A través de la meua tasca pedagògica amb nens i joves marginats he arribat a descobrir la validesa de la psicologia dinàmica vectorial. El món interior de cada nen és un camp entrecreuat de forces de signe distint. La seva conducta respon al vector dominant, després que s'han elaborat aquestes forces. ¿I com podem elaborar aquestes forces? ¿Com elaborar-les en alguns casos? ¿Com tractar l'agressivitat del nen per tal que resulti constructiva i no destructiva per a ell mateix i per als altres? És llàstima que no es rescatin algunes paraules. L'educador, l'única cosa que fa és ajudar a néixer una actitud ÈTICA en el nen. L'«ethos» és el moviment intern que aspira a viure individualment i socialment. No té res a veure amb la moral i menys encara amb el moralisme. Faig aquest aclariment a fi de continuar introduint la meua experiència pedagògica en el tractament de l'agressivitat del nen marginat.

El punt de partença és que tot els nens volen viure, si se'ls ajuda a viure. Aquesta ajuda, a la qual té tot el dret, té modalitats diverses segons la seva situació concreta. Hi ha casos en què, evidentment, aquesta ajuda haurà de ser estrictament terapèutica. En aquesta ajuda, que s'ha de sotmetre també a revisió crítica, no m'hi introduiré ara. Em mantinc en una postura de CURA PEDAGÒGICA ESPECIALITZADA. Adopto una òptica pedagògica d'educador.

Amb els infants marginats (negativament agressius) m'ha donat resultat aquesta conducta:

1. Tractar-los amb un respecte molt gran. Aquest respecte resulta més fàcil si l'educador té una formació que li permet comprendre que, moltes vegades, el nen diu



moltes coses a través de l'agressivitat. L'aparent atac a un educador no té per què ser sempre un atac personal.

El nen parla i es comunica amb qui li permet parlar i comunicar-se. Si el nen se sent amenaçat per la contra-agressió d'un educador susceptible que ignora els moviments projectius del nen, aquest, instintivament, es tancarà i no li comunicarà res del que sent ni del que pateix per part d'altres persones (la mare que l'abandona, pare que l'amenaça, companys que l'humilien...) o circumstàncies (escola que l'oprimeix, ambient que l'asfixia, esdevenidor que l'amenaça...). Amb una actitud contra-agressiva, l'educador perd l'oportunitat de comprendre allò que s'esdevé en el món interior del nen que té a càrrec seu. Dificilment, l'educador, en aquest cas, podrà respectar profundament el nen. Se sentirà objecte de la seva agressió, no receptacle de la seva expressió. L'educador ben format i equilibrat sap rebre, sense enfonsar-se, l'expressió dramàtica i de vegades tràgica de la vida del nen. Quan la rep amb serenitat, la canalitza, l'objectiva, la circumscriu als seus límits justos i la torna al nen perquè la pugui elaborar en els seus nous moviments expressius.

També he comprovat, com a extensió d'aquest respecte, que els nens agressius valoren molt el fet de ser tractats amb una educació exquisita. Els nens agressius capten molt la fina sensibilitat de l'adult. La seva manera de parlar, de vestir, de viure en la seva pròpia casa, d'exercir la seva professió... els impressiona i els influeix molt. Sembla que, sense adonar-se'n, busquen una certa qualitat en els adults amb els quals tracten. Si a això afegim una forma d'adreçar-se a ells que

els embolcalli en respecte, en valoració, en esperança respecte al seu futur... s'esdevé alguna cosa que, en molts casos, resulta positiu.

La condició és que l'adult se senti equilibrat, segur d'ell mateix i amb un estil de vida ple i fins i tot una mica inspirat. Això no és gens sofisticat ni gens tecnicista. Però segurament és pedagògicament rigorós.

Els adults que viuen així creen una situació que primer embolcalla el nen des de fora. Aquest embolcall extern a poc a poc els va penetrant fins a crear en ells un medi ambient intern de realització que anul·la l'agressivitat.

2. La segona cosa que he notat en la meua experiència pedagògica és que els nens necessiten marcs de referència per anar canalitzant positivament la seva agressivitat. Des del meu punt de mira, i ho dic sense cap paliatiu, aquests marcs en alguns casos han de ser primerament *imposats*. Posteriorment, els marcs han de ser *proposats*. Solament en una fase avançada, quan els nens tenen experiència i tradició de grup, viuen els marcs com a *necessitats*, és a dir, els senten com una necessitat.

Partint d'aquests marcs, les forces autònomes del jo del nen van despertant en el seu interior i el van estructurant dinàmicament. La confiança-reciprocitat, el domini-productivitat, la identitat-historicitat, comencen a notar-se en el món interior del nen. És com un nou paisatge intern que neix des de la profunditat del nen. Per a això, els marcs a què alludeixo —imposats, proposats, necessitats— han de ser sempre dinàmics, han de donar descans a la intelligença i a l'emoció, han de ser instrumentats per obrir-se a la llibertat i a la creativitat, han d'anar encaminats a la recuperació de rols, no a amputar-los. Això requereix una pedagogia, un treball en equip, una contrastació fruit de l'anàlisi i de la capacitat crítica operativa. No hi ha fórmules fixes en el món educatiu, però sí hi ha d'haver marcs de referència, d'orientació per a la vida cognoscitiva i de relació per a la vida afectiva. Cada grup pot anar construint la seva història —ferma i flexible alhora— en aquest sentit.

3. He experimentat també que els nens canalitzen millor la seva afectivitat, si se'ls ajuda a trobar un univers simbòlic que doni una obertura a la seva vida, que no els deixi despulats imaginativament i

emocionalment. Els universos simbòlics que utilitzo aquí —en el sentit antropològic— s'han creat sempre a través dels següents subuniversos: la família, la classe social, la religió, l'art, les institucions polítiques, la pàtria (la llengua, la cultura, les tradicions...), el poble (petita pàtria), el barri...

Perquè els nens canalitzin bé la seva agressivitat és important ajudar-los a crear un univers simbòlic vital que abraçi totes les dimensions del fet humà i que prengui com a punt de partença el projecte històric de la classe treballadora a la qual tenen dret a pertànyer encara que moltes vegades siguin «lumpen» per les circumstàncies del seu naixement i de la seva vida. A partir d'aquest nucli rescaten millor la seva història personal i familiar tan deteriorada.

4. Finalment, crec que la canalització de l'agressivitat dels nens marginats requereix la dialèctica grup intern-realitat externa. Aquesta fou la raó per la qual el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats situà als barris els Collectius Infantils de l'Ajuntament de Barcelona.

Els barris són una codificació de les contradiccions del sistema, de l'estructura i formació social. Si es van descodificant, amb els nens, les altres famílies, els veïns, els altres equipaments del barri... poden anar-se il·luminant sectors determinats de la seva vida. El nen marginat és agressiu perquè no entén res ni de la seva pròpia vida ni de tot el que el rodeja. Té una consciència fatalista. La tasca de l'educador és fer-lo passar d'una consciència fatalista a una consciència problematitzada. Un problema és una situació humana amb dades, incògnites i possibilitats de solució. Si es relacionen bé les dades, s'intueix la solució i neix l'energia interior per aconseguir-la. No crec que l'agressivitat en general, i més la del nen marginat, pugui ser tractada aïlladament. Fins i tot en els casos reals que exigeixin una teràpia específica, aquesta ha de realitzar-se en un context ampli i adequat de vida quotidiana domèstica veïnal i social. Per part de l'educador especialitzat suposa una pedagogia orientada per la síntesi crítica de la psicologia i la sociologia científiques.



# 14 MANIFESTACIONS D'AGRESSIVITAT A L'ESCOLA

per M.<sup>a</sup> Dolors Renau

Potser una de les primeres sorpreses amb què qualsevol educador novell i ple de bona fe es troba és la de descobrir fins a quin punt els infants s'assemblen poc als angelets. L'agressivitat forma part de la seva forma de relacionar-se i de manifestar-se d'una manera molt més directa i oberta que en el cas dels adults. Barrejada amb les ganes de fer coses, amb la impaciència, amb el neguit per ser valorat, com a resposta clara a una frustració o a una injustícia, l'agressivitat es manifesta estretament vinculada al creixement, a la lluita i a qualsevol intent de tirar endavant una tasca.

En el límit, l'absència total d'agressivitat en un nen pot significar absència de relació, rebuig total al contacte i un replegament que, encara que socialment crea menys problemes, és individualment molt més perillós i destructiu. L'aïllament d'alguns nens a l'escola hauria de ser molt més preocupant que les manifestacions agressives.

Però és evident que un cop dit això, cal aclarir que, si hem de parlar de les manifestacions d'agressivitat a l'escola, volem parlar d'aquelles que arriben a crear un problema constant als mestres i, de retruc, als pares, per la seva freqüència, la seva intensitat o la seva forta destructivitat; en definitiva, d'una agressivitat que no es troba compensada ni frenada suficientment per l'afecte, la raó o el sentiment de la realitat.

L'agressivitat, aquesta més aguditzada, de la qual parlava ara, ens fa por i ens molesta profundament perquè té la rara virtut de despertar agressivitat; ens provoca i ens fa sentir en perill; ens desperta ganes de tornar-nos-hi, de vegades amb la mateixa intensitat amb què la rebem.

Per això és un dels temes que més preocupen a l'escola i que preocupen individualment a tots els que tracten amb canalla (i amb grans). I és que si té aquesta força provocadora és que constitueix una forma de relació, una manera, potser desgraciada i desequilibrada, d'entrar en contacte, d'establir lligams, de demanar respostes, d'exigir quelcom. Però és, en tot cas, una forma de relació.

## Aggressivitat i sistema escolar

Hi ha una constant que cal assenyalar per comprendre els fenòmens de l'agressivitat a l'escola. I és que hi ha sistemes escolars que són autèntiques fàbriques de respostes agressives.

La massificació és una font de problemes d'aquest tipus. Davant el nombre excessiu d'infants, només hi ha la possibilitat de mantenir l'ordre rígid per sobre de tot, a fi de poder treballar, però això al preu d'un gran distanciament i d'una aparent contenció que desapareix quan desapareix l'adult.

La forma d'organització és també important. Hi ha estudis fets de dinàmica de grups funcionant sota formes autoritàries i formes democràtiques.

Sembla evident que els sistemes d'organització fonamentats en una relació autoritària generen respostes molt més hostils que els sistemes organitzats democràticament. Manifestacions que, sovint, no es descarreguen sobre l'autoritat, sinó entre els mateixos nens, i sobretot envers els més dèbils, els quals vénen a ser l'ase dels cops de tot el grup.

Sense arribar a aquest tipus d'escola,



## Agressivitat i edat

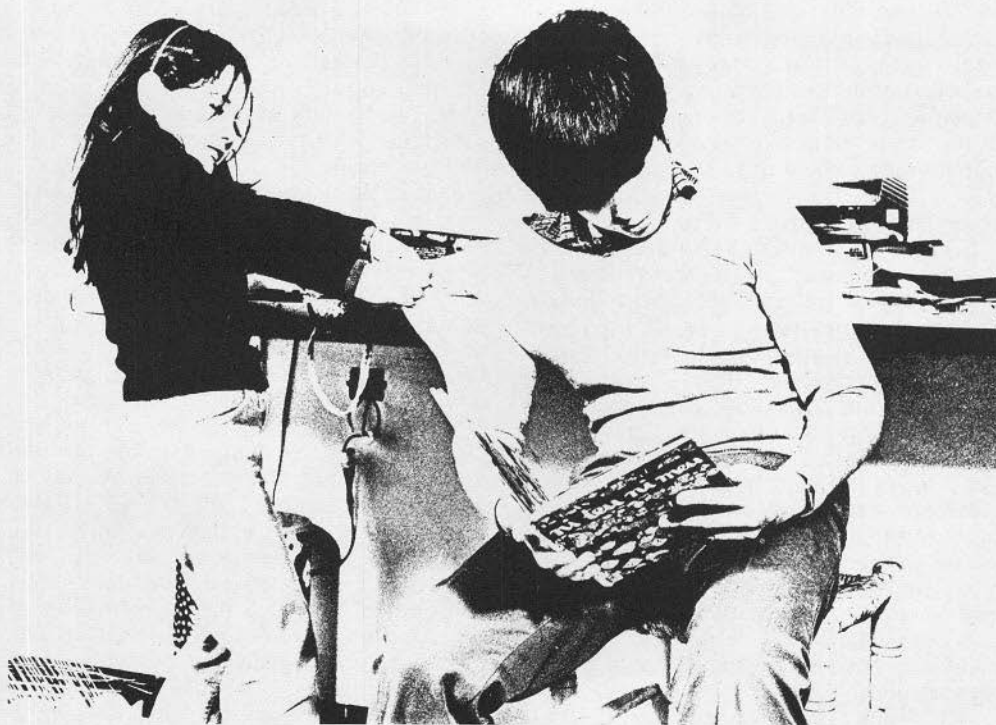
hi ha sovint situacions que generen violència a totes les escoles. L'exigència excessiva que ve sovint donada pels programes, els continguts que obliden totalment els interessos dels infants, les excessives hores de classe i d'estar quietos en segons quines edats, creen neguit i malestar entre els nens, cosa que degenera fàcilment en conductes de descàrrega agressiva.

Hi ha altres situacions, ben contràries, que afavoreixen l'agressivitat. Els infants tenen una especial sensibilitat per reaccionar a la manca de marcs estables i de punts de referència seriosos. Detecten ràpidament els «buits» en el temps (quan es trenca el ritme de treball i falten professors), buits en les situacions que es produeixen quan hi ha molts canvis d'horaris o de personal, buits en l'organització, buits en la manca de preparació de les classes... Sovint els infants petits i grans senten malestar davant aquestes situacions i molt sovint també la forma de manifestar-lo és agressiva; descarreguen el malestar i semblen buscar uns punts de referència més clars enfront dels quals organitzar-se ells.

A nivell individual, les manifestacions d'agressivitat varien d'una edat a l'altra a mesura que l'infant adquireix noves eines d'expressió i de coneixement. És així que la forma més freqüent d'agressivitat dels més petits de l'escola sol ser netament corporal. Els infants es barallen, es peguen, amb molta facilitat; estripen els treballs i si bé no agredeixen directament el mestre —la dependència és extraordinàriament forta a aquestes edats— sovint descarreguen en els companys el que senten envers el mestre.

Una mica més endavant i malgrat que l'agressió corporal és sempre present, el llenguatge entra en joc de forma clara: els insults, les males contestacions poden començar a substituir els cops i les baralles, malgrat que, malauradament, encara les solen precedir.

Més endavant, a començaments de la segona etapa, hi ha un rebrot important de l'agressivitat que pren ara formes ben diverses: petits grupets que rivalitzen entre ells, grups que s'ajunten per oposar-se netament als mestres en un intent d'asse-



**16** gurar una independència que comença a veure la llum a poc a poc. En aquesta edat, els nens que no han pogut agafar el ritme escolar adequat, es troben netament descollocats: no poden seguir i, en augmentar l'exigència de rendiment, apareixen de forma més clara les seves dificultats. Sovint són obertament o camufladament deixats a part o fins i tot rebutjats. Ells responen amb rebuig i amb agressions que afecten al conjunt de la classe, al treball i, sovint, al mateix mestre, el qual es troba aleshores en una difícil posició. La diferència entre els petits i els grans és, potser, que mentre els petits plantegen problemes individuals que solen repercutir en el conjunt de la classe, però que són, sobretot, «individuals», els grans fan problemes de grup que poden desequilibrar totalment la dinàmica general i posar en qüestió netament la figura del mestre.

### **Agressivitat i ambient social**

La violència s'aprèn. Malgrat que els impulsos agressius són, en principi, comuns a tots nosaltres, la capacitat de maniobra davant ells i la forma d'expressar-los és ben diferent d'un individu a un altre. La ràpida descàrrega violenta i directa és, malauradament, molt freqüent en segon quins ambients, on semblen solucionar els seus conflictes per la via expeditiva de la repressió violenta. En determinats medis socio-culturals, aquestes respostes arriben a ser un llenguatge totalment acceptat dins la família i al carrer.

Les raons d'aquestes conductes ultrapassen molt sovint les característiques individuals i es troben estretament lligades a unes pèssimes condicions de vida (desarrelament, immigració, inseguretat econòmica, manca de recursos culturals per a la vida quotidiana...). En aquestes situacions, l'aprenentatge de l'agressivitat directa és ràpid i profund. L'escassa capacitat per reflexionar, la manca de punts de referència estables i l'excitabilitat de l'ambient, ajuden a fer de la violència la resposta gairebé única davant de les situacions de malestar. No és estrany, doncs, que les escoles que acullen les poblacions més necessitades des del punt de vista social i econòmic tinguin importants problemes d'aquest ordre, i més dificultats per donar-hi una resposta adequada.

### **Agressivitat-individu**

Malgrat tot el que hem dit anteriorment, sabem que hi ha nens especialment i individualment agressius, remarcablement agressius i font de conflictes per a tothom. De vegades, aquests conflictes es manifesten sobretot de cara als companys, envers els quals mantenen relacions extraordinàriament tenses i provocatives. D'altres vegades, són formes constants de provocació a l'adult, al qual busquen les pessigolles —tots en tenim— amb una saviesa digna de millor causa.

L'infant que es manifesta constantment d'aquesta manera, sol ser i sentir-se desgraciat i sovint no sap relacionar-se d'una altra forma. Pot haver-hi milers de causes per a aquesta conducta i en cada cas les circumstàncies són diferents. Per posar alguns exemples: els problemes greus de rivalitat, a casa o a l'escola, creen moltes vegades situacions especialment tenses. El sentiment d'incapacitat davant les exigències és capaç de generar respostes de forta agressivitat. El sentiment d'exclusió d'un grup pot portar també a manifestacions semblants. Les situacions familiars de baralles constants solen també anguijar els infants, els quals se'n descarreguen amb violència, etc., etc. El que és important en aquests casos és intentar comprendre l'origen de la constant agressivitat i buscar, si és possible, recursos, dintre i fora de l'escola que tendeixin a —si no solucionar— evitar almenys l'agreujament de la situació.

Però hi ha també l'agressivitat dels mestres. Hi ha la que podríem anomenar, «normal», i que forma part de tot treball, de tota relació mínimament presa seriosament. El mestre ha de saber manegar també el seu propi neguit quan les coses no funcionen al ritme que voldria; ha de fer importants equilibris, sovint, amb les tenses ganes de lluitar per mantenir, en el marc de la classe i de l'escola, un ambient suficientment controlat com per permetre la tasca de concentració que demana tot aprenentatge i tot treball intel·lectual. El mestre està obligat a aliar-se amb la part del nen que vol portar-se bé i vol aprendre, i a lluitar amb la del mateix nen que vol portar-se malament i destrossar. Això no és gens fàcil i sovint en una feina tan complicada i constant se surt de polleguera.

Però a més d'aquestes dificultats inhe-



rents a la tasca, hi ha el risc de caure en el parany dels odís personals i extraordinàriament individualitzats que tanquen el mestre i el nen en una relació de creixent agressivitat. Per raons molt íntimes, hi ha nens que suscitin la nostra agressivitat; i és fàcil caure en el cercle viciós de provocació-càstig que sol acabar malament.

I hi ha, a més, en molts casos, l'agressivitat envers els pares. Sovint, davant el sentiment de fracàs amb un nen, es busca un culpable, que sol descobrir-se en els pares. L'agressivitat aleshores es passa directament a ells, als quals se sol aclaparar amb una colla de reflexions sobre la mala conducta del fill i la seva culpa en l'afer. Passar les culpes no sol conduir a res de bo; la culpa sol ser una mala consellera.

I el mestre també té reaccions netament agressives i sovint visceralment amb el conjunt de la classe. En cert sentit espera que els infants comprenguin la seva voluntat de fer-los aprendre. Espera que els infants entenguin com si fossin adults. Els seus problemes i els problemes amb els quals es trobaran el dia de demà. Té l'esperança que reconeguin l'esforç que fa i la seva tasca. I molt sovint, també, els infants tenen interessos més immediats i vitals i els raonaments dels adults desapareixen davant la pressió d'impulsos immediats. El mestre agafat entre els seus problemes i la indiferència dels infants envers aquests, pot tenir reaccions de venjança col·lectiva, les quals solen ser viscudes com a arbitràries pels infants.

Fins aquí una llarga descripció de les manifestacions de l'agressivitat a l'escola.

La primera cosa que, resumint, hauria de quedar clara, és que l'agressivitat està estretament barrejada amb qualsevol tasca i relació una mica seriosa i que no cal esperar-se massa quan apareix en la nostra vida quotidiana.

Una segona cosa seria que cal rumiar sobre quines són les condicions institucionals i escolars que afavoreixen les manifestacions agressives i intentar posar-hi remei: el desordre, els espais i temps buits, els canvis freqüents i sobretot, el nombre excessiu de nens, creen un clima que facilita la violència; tant els marcs massa rígids, com la manca de punts de referència, són generadors de malestar i violència.

Caldria, segons l'edat dels infants, buscar formes de resoldre els conflictes entre ells i entre ells i els mestres, i entre ells i el treball, que potenciessin la forma més madura de canalitzar l'agressivitat: sempre és millor una bona discussió, que una clatellada o una bufetada, una assemblea que una ordre a seques, una competició de futbol que una pallissa al pati... Alhora, la problemàtica dels pre-adolescents i dels grups d'aquestes edats en els quals l'agressivitat és a flor de pell, hauria de enfocar-se en profunditat a fi de trobar formes de començar a orientar-la.

Caldria, en el cas de les escoles que acullen una població conflictiva, repensar la pedagogia en funció d'aquesta situació: dotar de més recursos personals i materials les escoles més necessitades en aquest aspecte a fi d'intentar oferir un model adult vàlid i proper als infants, sovint mancats en aquest sentit.

Caldria, en els casos individuals, intentar no respondre automàticament amb violència a la violència, en forma de estímul-resposta. Hauríem de tenir un cert coixí per acollir l'agressió i deixar un espai per rumiar el que cal fer, i sobretot, intentar comprendre el significat de la violència. Això és també vàlid per a nosaltres mateixos i les nostres pròpies agressivitats: una mica de paciència i de reflexió i potser una clara consciència del fet que, malgrat tots els nostres esforços, el creixement i la salut mental dels infants es fa molt «en contra» dels adults. I que aquesta acceptació és part de la nostra tasca.





## EL JOC EN LA VIDA

Un dels objectius fonamentals que donen al Museu Etnològic la seva raó d'ésser, és precisament el d'estendre a tots els membres de la nostra societat el coneixement de les diferents cultures del món, com a senzill fet que l'home i el seu entorn no és altra cosa que la projecció del que som cada un de nosaltres.

L'estudi de l'home inserit en un medi, en un temps i espai determinats, transcendeix totes les dades històriques i geogràfiques. L'antropologia està en la vida mateixa. L'evolució de les cultures és un fet present en totes les èpoques de la vida de la humanitat.

És una paradoxa, doncs, que l'etnologia i l'antropologia no s'incloguin en cap àrea específica del programa escolar. ¿Això, a què és degut? ¿Al fet que es doni per suposat que l'home coneix suficientment qui és ell mateix i quins són els seus semblants, o senzillament perquè és un tema tan difícil que es deixa per als especialistes?

Realment, ambdues hipòtesis no tenen validesa, puix que si el món està format per tots nosaltres, ¿quina raó pot existir per excloure, dintre de la història de la humanitat, l'estudi de pobles que existeixen actualment? Es dediquen anys a estudiar cultures desaparegudes en el curs del temps, amb un anecdotari històric mort, i s'oblida que tot el pas del temps el tenim plasmat en les diferents cultures del globus.

La complexitat del tema no és prou motiu. Tan complex és l'estudi de l'home i el seu entorn actual, com el passat i com el futur. L'home mateix, la mateixa vida, és un misteri i nosaltres no tan sols ho estudiem, sinó que també ho vivim.

La imbricació de la mateixa vida en totes les manifestacions de l'home i els aspectes culturals existencials és una constant que no desapareix: hi ha estat, hi és i hi serà sempre. La relació que existeix entre aquesta vida i la forma de viure-la és el que uneix tots els éssers humans. La relació és la mateixa; la forma de visualitzar la vida implica una forma de manifestar-se. Les formes varien d'una cultura a altra, però l'essència d'aquesta relació es manté des de temps immemorials.

Així, qualsevol aspecte cultural, no és més que un reflex del que avui és l'home en la seva essència i la modificació soferta pel medi i la societat en què viu. Els símbols, els mites, els ritus, es repeteixen i romanen. Les seves formes, interpretacions i manifestacions sofreixen variacions indefinides que no fan més que constatar la diferència que existeix entre la substància i l'essència de tota la realitat d'aquest món.

Partint d'aquestes premisses i volent fer una aportació a l'Any Internacional de l'Infant, el Museu Etnològic ha organitzat una Exposició del «Joc i la Joguina en el Món» amb la idea d'exposar el joc i la juguina com a vincle de la relació existent entre la vida de l'home, la seva forma de mirar-la, i la seva manifestació, que malgrat que és diferent en la seva forma, en la seva essència i contingut és universal i perenne.

Així doncs, tant en les societats primitives com en les actuals, el símbol, el mite i el ritu es fan presents, i la seva valoració i la seva forma varia des de l'objecte sagrat i de connotació religiosa fins a l'objecte profà de la nostra civilització actual, des de les divinitats i objectes votius fins als soldats de

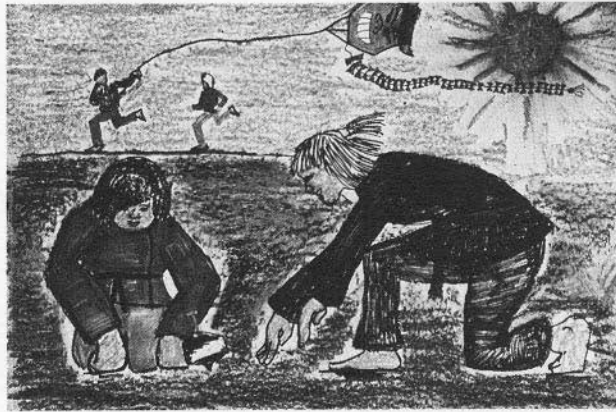
plom i nines dels nostres dies, des dels animals custodis del temple fins als animals de pèl artificial guardians del somni, des dels zims-zims de Nova Guinea que allunyen els mals esperits fins als sonalls i carraques que alleugereixen el plor dels nens. De fet no desapareixen, només canvien de significació. En altres, en canvi, ni la seva significació varia. Es podrien anomenar universals en tots els sentits. Així tenim el «bressol del gat» practicat per tots els pobles amb la mateixa interpretació simbòlica en les variades formes que es fan amb un cordill, «l'aeroplà» amb l'última porta de pujada cap al cel, la mateixa elevació simbòlica plasmada per l'estel, etc.

El joc i la juguina són, doncs, els protagonistes d'aquesta experiència practicada en el museu com a exponent de com es pot arribar a una valoració de les diferents societats i cultures a través d'un tema lúdic, el qual, com a part integrant d'un aspecte cultural concret, ens fa patent la comprensió de l'home des d'un punt de vista més universal i ric en resultats no solament plàstics, sinó vivencials també.

L'experiència és interessant per diferents motius: a) Els educadors creiem que hem d'ensenyar, explicar, informar, perquè el nen aprengui. Doncs bé, aquesta experiència demostra que, ficant el nen en la seva fantasia, és a dir, en el seu món i no en el nostre, en el seu saber i no en el nostre, al nen li surt la seva creativitat, fresca, ingènua, rica, sense que cap tipus d'influència d'altri paralitzi la relació directa amb el que ell sent crear. b) La motivació en l'ensenyament és essencial i imprescindible perquè realment es desparti en el nen la voluntat de treballar. c) L'avaluació dels treballs individuals no és altra cosa que la comprensió del fet que el missatge donat i el rebut han complert la missió que es proposaven.

La visita va ser enfocada de la següent forma:

- Explicació de llegendes i mites tradicionals del Japó relacionats amb el joc i la juguina.
- Confecció pels infants d'allò que els suggeria l'explicació i l'objecte.
- Avaluació dels resultats, tenint en compte la comprensió i l'habilitat artística del treball.



## Metodologia

- Es va portar a terme la selecció de peces tenint en compte el seu contingut cultural relacionat amb la tradició llegendària.
  - S'organitzà una exposició en la qual restaven plasmades d'una forma sintetitzada les diferents llegendes mítiques personificades pels objectes.
  - Es va donar una àmplia explicació, tenint en compte més allò que l'objecte representava que no els seus detalls, més el que simbolitzava que no la seva forma externa.
  - Es va permetre tocar i observar l'objecte, així com prendre notes i apunts sobre les seves característiques.
  - A l'escola es va portar a terme la confecció del treball plàstic basat en la informació rebuda i en el record de la percepció directa amb l'objecte.
  - Els treballs resultants van ser entregats al museu i avaluats amb la finalitat de fer una selecció dels tres millors.
- La idea d'on sorgí aquesta experiència va ser en base a un concurs premiat que ens va demanar que organitzéssim l'Ambaixada del Japó amb finalitats publicitàries. Tots sabem la contradicció que existeix davant el fet dels concursos i dels premis. Com totes les coses, és doble: per una banda, motiva, però per l'altra, frustra.
- No és ara el moment d'analitzar si són vàlids o no, sinó d'acceptar que algunes vegades, com en aquest cas, serveix per a la consecució de resultats realment valuosos.

### Conclusions

a) És important centrar el tema, crear un nucli central, un centre d'interès que permeti de divagar-hi, de donar al màxim la projecció del seu significat. No cenyir-se a limitacions conceptuals, sinó establir vastes relacions entre aquest centre d'interès i allò que l'envolta, allò que el transcendeix.

b) Insistir en els aspectes fonamentals, essencials. Aquests resten, les anècdotes s'obliden.

c) No influir amb idees personals que amaguen l'estreta relació que ha d'existir entre qui rep el missatge i el missatge mateix.

d) Permetre el diàleg, provocar-lo, perquè la intercomunicació aclareixi dubtes, permeti l'enteniment mutu i que no hi hagi errors de comprensió.

e) Deixar la màxima llibertat d'expressió, evitar dogmes i normes, permetre la lliure elecció de materials i temes. Deixar que sorgeixi la creativitat sense interferències.



f) A l'hora de l'avaluació, intentar de tenir en compte, no la parcialitat d'un aspecte o altre (dibuix, color, forma, contingut, presentació, etc.) sinó la síntesi de tot això.

Sembla mentida, però puc afirmar que, considerant tot això, s'arriba a veure clarament que només es pot fer una justa avaluació tenint en compte la totalitat dels aspectes. És molt interessant observar, aleshores, que en comptes de ser important el personatge, l'artista que crea, és important la seva obra, la seva realització en base a una comprensió del que ell vol dir.

L'experiència es va portar a terme amb nens de 6è., 7è. i 8è. d'EGB. Cada noi va fer diversos dibuixos utilitzant diferents materials. El mateix nen, segons el tema i el material escollit, o bé creava, deia realment quelcom o bé presentava un treball que podia ser una fulla en blanc, és a dir, no res. L'artista i la seva bella obra passava a ser un inexpert sense vàlua.

Donat que aquest article pot semblar més un assaig filosòfic que una plasmació d'una experiència pedagògica, voldria aclarir que la meua intenció en exposar-lo ha estat la de conscienciar l'educador que l'ensenyament no és l'acumulació de coneixements enciclopèdics, sinó el desvetllament en el noi de la «necessitat» de saber i de crear, motivar-li l'interès, fins i tot per alguna cosa que pugui semblar un joc, una faula.

Hi ha una llegenda japonesa, que parla de Dharma, sacerdot indi fundador de la secta Zen budista, el qual va passar nou anys fent meditació mirant la paret. El joc anomenat «Daruma» el representa fent meditació. Té els ulls en blanc i quan s'acompleixen els desigs de qui el posseeix, se li pinten totes dues pupil·les.

Així va ser l'experiència. El nen que va pintar el Daruma va ser qui més la va entendre. Entre els dibuixos que va presentar hi havia el millor: la seva mà pintant una pupi·lla de Daruma, l'altra encara en blanc. Ell i la seva obra eren la mateixa cosa.

Espero que algun dia els educadors puguem pintar les dues pupil·les del Daruma, en aconseguir ensenyar no solament el símbol, sinó la veritable essència.



## ACTIVITATS DEL MUSEU ETNOLÒGIC PER AL CURS 79-80

### INFORMACIÓ GENERAL

**Horaris de visita:** 9'30 a 13'45; 16 a 20'45 h.

**Horari de la Biblioteca:** dies feiners de 9'30 a 13'45 h.

El museu no obrirà les tardes dels dies festius ni els matins dels dilluns.

**Admissió:** gratuïta per a les escoles i les institucions culturals.

**Transport:** autobús línia «5» fins al Palau d'Esports.

**Exposicions:** 1.ª planta: Expedició Turquia 1976 i Etiòpia 1974; Joguines del món; Amèrica (art pre-colombí i art popular). 2.ª planta: Expedició Senegal 1975 (Àfrica Occidental) i Austràlia.

Al llarg de l'any es preveuen exposicions temporals que s'anunciaran oportunament.

**Publicacions:** postals de peces de les col·leccions. Diapositives en color. Catàleg: Mèxic (Expedició 1971).

### SERVEIS DEL MUSEU EN LA SEVA VESSANT EDUCATIVA

El Museu posa el servei tècnic, el taller de restauració i el laboratori fotogràfic al servei dels escolars i els universitaris, organitzant dos dissabtes cada mes unes visites especials i pràctiques als tallers. Aquestes activitats han de ser concertades prèviament amb el servei de pedagogia, donat el nombre limitat de visitants admès en aquestes pràctiques.

La **Biblioteca infantil i juvenil** estarà oberta pels escolars prèvia visita concertada. Pel servei de préstec és imprescindible la presentació del carnet d'identitat. El primer dilluns de cada mes s'impartiran nocions de bibliografia i de funcionament de la Biblioteca.

El Museu compta amb un servei de **fotocòpies, multicopista i reproducció de postals i diapositives**.

### SERVEI PEDAGÒGIC

Material didàctic: textos explicatius de la sala dedicada a Austràlia i Amèrica. Fitxes de treball i llistes de Bibliografia sobre Austràlia i Àfrica per a 1.ª i 2.ª etapa d'EGB i BUP, així com per a Magisteri. Quatre sèries de diapositives de préstec sobre la cultura australiana. Material pel taller d'expressió plàstica.

### ACTIVITATS

1) **Visites explicades.** — Per tal d'aconseguir una millor eficàcia es concertaran i prepararan prèviament. El tema de la visita s'escollirà segons el nivell, els interessos i les necessitats de cada grup. Els grups no poden excedir de 35 alumnes. El Museu posarà a la disposició dels visitants el material per a prendre apunts directes durant l'explicació a les sales. Un servei de guarda-roba permetrà de deixar els objectes personals abans de la visita.

2) **Relació amb els mestres:** a) Orientació i preparació de visites concertades prèviament; b) Visites guiades un dissabte cada mes; c) Cursets i seminaris durant el primer i el segon trimestres del curs escolar, per a estudiar les possibilitats didàctiques del Museu, complementàries amb les àrees estudiades a l'escola, i conèixer el material didàctic per a l'aprofitament personal de l'educador.

3) **Taller d'expressió plàstica.** — La utilització del taller potser com a complement de la visita, realitzant treballs d'acord amb el tema escollit (indumentària i ornaments, objectes rituals, útils domèstics i armes, art popular, art decoratiu) o com a activitat independent, elegint el tema i els materials (fang, paper, pintures, ceres, etc.).

4) **Activitats fora del museu.** — El servei de pedagogia podrà realitzar a petició: conferències, seminaris, cursets, etc.

5) **Didàctica de Museus.** — Com a complement del curs de museografia de la Universitat, s'impartiran conferències sobre didàctica dels Museus, a requeriment dels interessats.

## AVUI, UN PUZZLE

### Una didàctica per a introduir el teorema de Pitàgoras a 2a. etapa d'EGB

Seguint la línia d'utilitzar a classe de matemàtiques material didàctic<sup>1</sup> per encetar un tema, presentem en aquest article un tipus de puzzle per treballar el teorema de Pitàgoras a segona etapa d'EGB.

Els coneixements dels alumnes sobre els quals ens recolzarem seran els conceptes de superfícies equivalents i el càlcul d'àrees de polígons senzills que suposem treballats i assumits pels alumnes.<sup>2</sup>

Donant per coneguda la didàctica que utilitza com a material tres quadrats i quatre triangles per visualitzar la relació pitagòrica,<sup>3</sup> presentem a continuació una altra forma de desenvolupar el tema.<sup>4</sup>

1. Adolf Almató i Rosa Foix, *El material didàctic a classe de matemàtiques*, a «Perspectiva Escolar» núm. 12 (febrer 1972).

2. Adolf Almató, *Tangrams en plural*, a «Perspectiva Escolar» núm. 28 (octubre 1978).

3. Claudi Alsina i David Barba, *Un dia en l'Escola Pitagòrica*, a «Perspectiva Escolar» núm. 32 (febrer 1979).

4. «A Pythagorean puzzle» de Gary D. Hall en el llibre *Games and Puzzles for Elementary and Middle School Mathematics* del National Council of Teachers of Mathematics, Ed. The University of West Florida, Pensacola, Florida, 1975.

El material consisteix, com podeu veure a les figures, en:

TRES QUADRATS  
TRES TRIANGLES RECTANGLES  
DOS PARALLELOGRAMS  
DOS RECTANGLES  
UNA BASE

fets tots ells amb cartolina o fusta.

Dintre de la base es van intercanviant els polígons i, per equivalència de les seves superfícies, podem arribar a intuir el teorema de Pitàgoras amb els alumnes.

Primer. Es col·loquen les peces com indica la figura 1; el segon pas serà substituir el quadrat B pel paral·lelogram E i redistribuir els polígons segons indica la figura 2, amb la qual cosa queda comprovada l'equivalència quant a superfície dels quadrilàters B i E.

Segon. Tornant a la disposició de la figura 1, substituïrem ara el quadrat A pel paral·lelogram F de forma semblant al cas anterior, com indica la figura 3, amb la qual cosa queda comprovada l'equivalència entre els polígons A i F.

Tercer i últim, si volem. Amb les peces que ja han entrat en joc fem la composició com indica la figura 4, amb la qual cosa comprovem que les superfícies dels paral·lelograms F i E juntes són equivalents a la del quadrat més gran dit D.

Passant ara de les superfícies equivalents en qüestió a la expressió de les àrees corresponents podem dir:

$$D = F + E$$

$$F = A$$

$$E = B$$

$$\text{D'on } D = A + B$$

i d'aquí a la fórmula clàssica del teorema de Pitàgoras, perquè ja abans haurem treballat amb els alumnes l'àrea del quadrat en funció del seu costat.

Però si volem treballar més el concepte de superfícies equivalents, per arribar a la posició que indica la figura 4 podem substituir, a la figura 1, el triangle i el quadrat gran per dos triangles i dos rectangles, com indica la figura 5, per seguir a continuació fent les substitucions que indiquen les figures 6 i 7 per arribar a la posició de la figura 8 i d'aquí a la de la figura 4.

De cara a la comprensió del teorema de Pi-tàgores no hem guanyat res, però haurem aprofitat la situació per treballar més les equivalències de superfícies, les quals farem simbolitzar de forma senzilla als nostres alumnes, per exemple:

$$\begin{aligned} C &= C_1 + C_2 \\ D &= D_1 + D_2 \\ D_1 &= F = A \\ D_2 &= E = B \\ \text{D'on } D &= F + E \\ \text{i } D &= A + B \end{aligned}$$

Anant ja a la part pràctica de la classe podrem seguir dos camins: fer preparar les peces als alumnes o no. Una solució és fer-les preparar als alumnes de 8è. nivell en fusta, plàstic o qualsevol altre material rígid, amb la col·laboració, si és possible, del professor de manuals per després presentar el tema a la classe de 6è. o 7è. nivell, segons es vulgui. Cal tenir en compte que hi haurà alumnes de 8è. nivell, no diguem ja de 7è. o 6è., que tindran serioses dificultats per dibuixar les plantilles, per retallar o serrar les peces del puzzle, la qual cosa ens donarà ocasió per treballar el dibuix lineal (parallelisme, transport d'angles...), les mesures i les àrees.

Per acabar tan sols direm que aquesta didàctica només té de nou la presentació i el llenguatge, però la idea ja es troba en un llibre de la Dra. Montessori de l'any 1934.<sup>5</sup>

**Adolf ALMATÓ**

5. M. Montessori, *Psico-Geometria*, Ed. Araluca, Barcelona 1934.

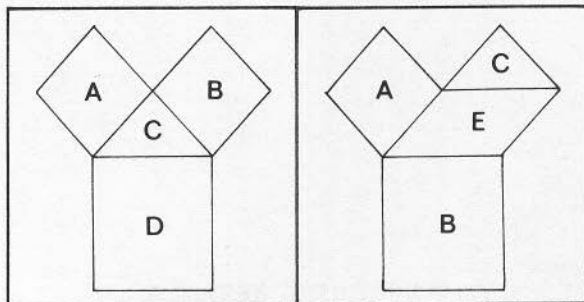
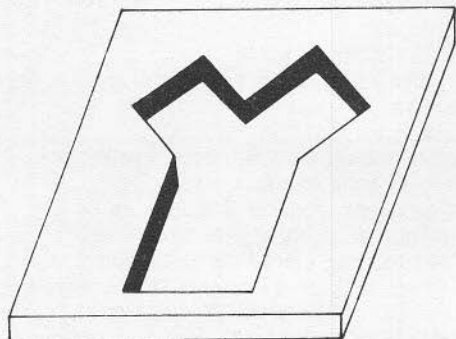


FIG. 1.

FIG. 2.

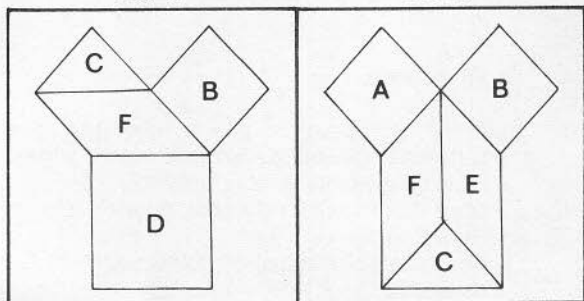


FIG. 3.

FIG. 4.

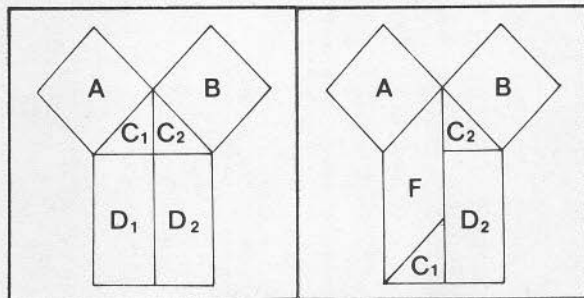


FIG. 5.

FIG. 6.

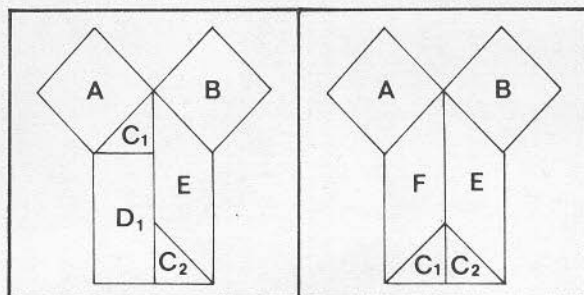


FIG. 7.

FIG. 8.



**L'OBSERVACIÓ DEL NEN  
A L'ESCOLA BRESSOL****OBSERVACIONS RESPECTE  
AL CONTROL D'ESFÍNTERS****En el nen**

Si és molt petit, té por de quedar-se despullat? Es tranquil·litza tot just posar-li alguna cosa en contacte amb la pell?

Quan és una mica més gran, mira els ulls de l'adult? Li somriu? Riu?

Plora quan el manipulen? Vocalitza? Mou les cames?

S'interessa pels objectes que hi ha al seu entorn? Els vol tenir a la mà? Els porta a la boca?



Li és agradable el contacte amb l'aigua o li té por? Li agrada jugar amb l'aigua? Té por i plora quan li renten el cap? Si és una mica més gran, ¿mostra intenció de voler col·laborar o de fer-se alguna cosa?

**En l'adult**

Manipula el nen amb calma? O amb moviments bruscos?

El mira als ulls? Li somriu? Repeteix les seves vocalitzacions?

Li parla? Li anomena els objectes que té al voltant i les parts del cos del nen? Si el nen s'espanta amb alguna operació inevitable, després l'agafa ràpidament pel braç, el calma i el consola?

Deixa que el nen toqui i explori tot el que l'envolta?

Es deixa ajudar pel nen? El deixa fer sol, si ell ho vol?

[extret de ZEROSEI, n.º 9, juny 1977]

**OBSERVACIONS EN EL MOMENT  
DE LA NETEJA****En el nen**

Coneix els senyals, els noms o les diferents maneres d'indicar els excrements i l'orina?

Es manté sec alguna estona al dia? Quant de temps?

Ho diu, quan va mullat?

Es posa neguitós un moment abans de l'evacuació?

L'assenyala d'alguna manera?

És capaç de retenir el temps suficient per portar-lo al bany i despullar-lo?

És capaç d'evacuar a demanda de l'adult, encara que ell no hagi pres la iniciativa?

S'aguanta una estona llarga durant el dia?

S'asseu de gust a l'orinal? Dóna senyals de molèstia o impaciència? Juga tota l'estona amb els genitals?

# ESCOLA EN CATALÀ

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

## PER ALS MESTRES

### L'educació permanent, avui Lengrand

Anàlisi de la significació, les dimensions i objectius per tal d'unificar criteris i praxis en l'educació de tota edat. 120

### On va l'educació Piaget

Visió del futur de l'educació. Exposició de la problemàtica educativa. 120

### Bilingüisme i educació

Publicacions de l'I.C.E. de la Universitat de Barcelona. 2n. Seminari de Bilingüisme. Ponències i comunicacions. 190

### Gramàtica catalana P. Fabra

La gramàtica dels mestres. Obra pòstuma, codificadora de la llengua catalana. 330

### Barcelona pam a pam A. Cirici. Fotog. O. Maspons

Nombrosos esquemes, plànols i diagrames. Un llibre necessari als barcelonins i útil per a tothom. 400

### Barcelona, ciutat d'art A. Cirici. Fotog. R. Manent

Història artística de Barcelona. Síntesi del seu patrimoni artístic. Cronologia. 250

### L'arquitectura catalana A. Cirici. Fotog. R. Manent

Biografia de l'arquitectura catalana. Un llibre essencial per a definir el caràcter dels Països catalans. 750

Té interès pels propis excrements i orina? Voldria jugar-hi? Dóna mostres de contrarietat, o es posa a plorar, quan es llencen? Té por del soroll de l'aigua quan el netegen? Es rebel·la quan sap que ha d'anar a l'orinal?

Li desagrada d'interrompre les pròpies activitats?

Vol despullar-se, asseure's a l'orinal, buidar-lo, tornar-se a vestir, tot sol?

## En l'adult

Coneix els senyals, formes o paraules que fa servir el nen per demanar defecar i orinar? Sap el temps que cada nen va eixut? Sap les capacitats del nen, pel que fa al control dels esfínters?

Com es comporta en els incidents? S'irrita, demostra contrarietat, s'enrabia, demostra que li sap greu, recorre a qualsevol forma de «chantage»?

En els períodes de regressió, quan el nen ja havia aconseguit un cert control, com es comporta?

Està content quan hi ha un èxit?

Permet al nen que ho faci sol, quan el nen ho vol?

[extret de ZEROSEI, n.º 10, juliol 1977]



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

## EL COS

1. L'evolució global del nen és el suport necessari per a qualsevol aprenentatge que se li exigeixi.
2. El coneixement del propi cos és un factor essencial per establir una bona relació amb un mateix i amb el món i, per tant, per al desenvolupament de la personalitat, dels processos cognitius i per a l'adquisició de les nocions fonamentals.

### Objectiu

Ajudar el nen en la *descoberta del propi cos* a nivell de joc corporal, d'autonomia personal i d'una interiorització progressiva d'aquestes possibilitats.

### Metodologia

Potenciar les *vivències corporals* dels nens, fomentant la *creativitat*. Posar al seu abast un

ample ventall de *formes de simbolització* d'aquestes vivències que facilitaran la interiorització en la línia d'una *educació globalitzada*. Fugir igualment dels exercicis mecànics i de les verbalitzacions o treballs gràfics que no tinguin un contingut vivencial per al nen.

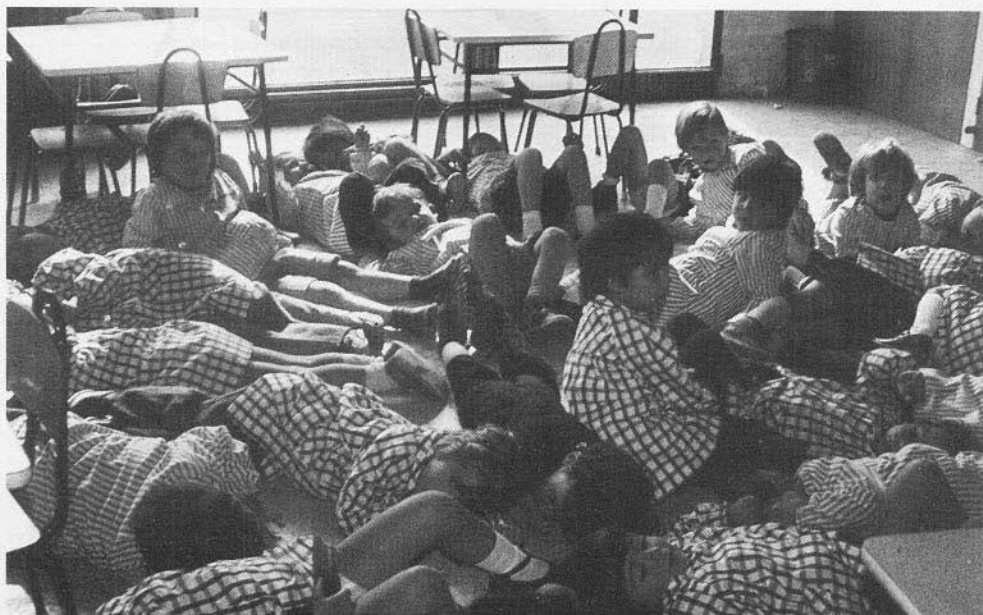
### Continguts

El vehicle de la vivència del propi cos són les *sensacions* i els *moviments*. Les imatges mentals que el nen n'obté l'ajuden a anar construint el seu esquema corporal.

Cal tenir present el *to muscular* com a substracte del moviment i de la posició, i per l'expressió de les emocions.

### Activitats

1. **Sensacions**
  - 1.1. Utilitzant draps grans o mantes, i el terra mateix, podem fer que els nens experimentin en el propi cos les sensacions calent/fred.
  - 1.2. Amb sacs i globus, podem treballar el contrast aspre/fi.





1.3. Igualment, els nens es serveixen dels globus per experimentar la sonoritat de la veu pròpia, aplicant-los a la boca i bufant, xerrotant... Això no són més que alguns exemples, però la variació del treball sensorial que poden i han de fer els nens és amplíssima. Amb materials com: pintura de dits, sorra, farina, fang, aigua, paper, roba, etc. són capaços d'inventar infinitat de jocs.

## 2. Moviments

- 2.1. Desplaçaments lliures: Convenientment estimulats, els nens troben moltes possibilitats de desplaçament, ja sigui variant la velocitat, el ritme, la posició del cos o la direcció en l'espai, imitant animals, personatges o màquines, etc.
- 2.2. Desplaçaments amb objectes: Manipulant l'objecte en el desplaçament, portant-lo en equilibri sobre una part del cos, passant per sobre o per sota dels objectes, etcètera.
- 2.3. Desplaçaments amb el company: El propi cos amb relació amb el del company, fent moviments paral·lels o complementaris. El contacte amb el cos de l'altre ajuda a distingir els propis límits i obliga a adaptar-se, a posar-se d'acord.
- 2.4. Moviments segmentaris: Cal que els nens investiguin quines parts del seu cos poden moure i quines no. La descoberta del moviment d'una part del cos ajuda a conèixer-la i a controlar la resta (moure *solament* el cap, la panxa, els dits, un peu, ...). Per a aquest treball ens podem servir de molts jocs populars com, per exemple, «El Joan Petit com balla», en els quals es va actuant ordenadament amb diferents parts del cos.
- 2.5. Engagar i parar: Cal ajudar als nens a controlar l'arrencada i el frenat del moviment. Es pot jugar a «estàtues», a «joguines mecàniques», ... i la música o qualsevol altre element indicarà el moment d'iniciar i de parar l'activitat. És important que es valori d'igual manera l'estàtica i la dinàmica del cos.
- 2.6. Mobilitat passiva: Podem convidar els nens a convertir-se en ninots: «seran de drap» i, per tant, hauran d'estar relaxats,

immòbils, passius. En aquest joc, és l'altre —l'adult o el company— qui imprimeix el moviment corporal, ja sigui global o segmentari.

- 2.7. Relaxament: És bo que el nen experimenti la distensió corporal. Hi ha moments òptims per fer-ho: després de molta activitat quan s'està cansat i satisfet del joc. Cal que l'ambient hi acompanyi: que hi hagi silenci o música suau, no massa llum, espai suficient i que no faci fred. Algunes suggestions poden ajudar-hi: «estem dormint dintre un bosc, sentim cantar els ocells, fa un vent suau...», per exemple.

## En totes aquestes activitats

- a) És essencial el mirall: Cal que els nens puguin veure el seu cos «pintat», «embolicat», «enfarinat»..., en determinada posició o en moviment.
- b) És necessari treballar amb el mínim possible de roba: Per als nens, el cos «desapareix» pràcticament ja que no pot experimentar cap sensació, quan va farcit de roba que, a més a més, li dificulta els moviments.

## 3. Autonomia, hàbits

Tot jugant, el nen anirà dominant una colla d'hàbits: despullar-se, vestir-se, calçar-se, rentar-se, desar ordenadament el material... i conquerint així una autonomia personal que l'ajudarà a conèixer-se i valorar-se positivament.

## 4. Interiorització

A partir del fet que el nen ha viscut el seu cos, és important que en parli i que l'observi: verbalitzar les sensacions i els moviments viscuts amb el cos i observar les característiques, funcions, etc. d'aquest cos.

Després de la vivència directa queda obert tot el camp del llenguatge, de les experiències i la matemàtica, de les dramatitzacions i el ritme, de la plàstica, ... Tot el que interessa al nen i l'ajuda profundament en el seu desenvolupament.

## EL PROJECTE DE LLEI D'AUTONOMIA UNIVERSITÀRIA

Després d'un temps de pràctica desaparició el moviment estudiantil universitari torna a aparèixer. Els fets luctuosos a què ens tenia acostumats el franquisme tornen a ser notícia. Els Rectors de les Universitats Catalanes manifesten públicament el seu desacord amb les iniciatives polítiques del ministeri d'Universitats i Investigació. Tot això i més ha provocat el projecte de llei d'autonomia universitària a què fa referència l'article 27 de la Constitució.

És un projecte llarg (69 articles, dues disposicions addicionals, deu disposicions transitòries i tres disposicions finals) i detallat, al qual el títol que té li escau ben poc. Tant per la poca autonomia que cedeix a les respectives Universitats o als governs autònoms (la Generalitat en el nostre cas), com pel fet de ser una llei Universitària que regula gairebé tots els aspectes de funcionament.

Adjuntem la declaració que sobre aquest projecte de llei ha fet, per unanimitat de tots els seus membres, el Consell Interuniversitari de Catalunya. Per a una comprensió millor tant del document del Consell com del propi projecte de llei, afegim una selecció dels articles que resulten més criticats o polemitzats. Pel que fa referència al professorat és difícil de triar un sol (o un parell) article, ja que tot el títol 8è. del projecte regula les condicions del professorat.

Creiem que val la pena insistir en un punt (absent en la declaració del Consell Interuniversitari). El moviment estudiantil que va prenent forma ho fa molt motivat perquè hi ha dos aspectes del projecte que afecten molt directament l'alumnat. En primer lloc, el fet que el preu de les matrícules pugui arribar a ser igual al cost real (variable segons Facultat o Escoles, però que no deu ser

exagerat situar-lo entorn de 100.000 pesetes/any). En segon lloc, una modificació en les proves d'accés a la Universitat. Fins ara es basaven en proves de coneixements i en les notes obtingudes al batxillerat. El projecte afegeix proves de capacitat intel·lectual (és a dir, tests amb quasi tota probabilitat).

No cal dir que també ens sumem al rebuig del projecte de llei.

Centre de Documentació  
de Rosa Sensat

### Declaració del Consell Interuniversitari

El Consell Interuniversitari de Catalunya, reunit en sessió ordinària el dia 22 de novembre de 1979, sota la presidència de l'Honorable senyor Conseller d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat de Catalunya, i amb l'assistència de tots els seus membres, ha examinat amb deteniment el Projecte de Llei Orgànica d'Autonomia Universitària que l'Excm. Sr. Ministre d'Universitats i Investigació ha tramès als Rectors de les Universitats de Catalunya. Després d'analitzar minuciosament el text del Projecte i diversos dictàmens tècnico-jurídics demanats, i havent-se anunciat la immediata publicació d'aquest Projecte en el «Boletín de las Cortes», el Consell Interuniversitari de Catalunya creu necessari de prendre una posició sobre el contingut del Projecte de Llei i dels principis que l'informen i, per això, ha pres la decisió per unanimitat de fer públiques les consideracions següents:

#### 1. Sobre el caràcter orgànic de la Llei

L'article 81, ap. 1 de la Constitució estableix que «són Lleis orgàniques les relatives al desenvolupament dels drets fonamentals i de les llibertats públiques, les que aprovin els Estatuts d'Autonomia i el règim electoral general i les previstes per la Constitució».

El mateix preàmbul del Projecte de Llei Orgànica d'Autonomia Universitària afirma ja que «les qüestions que es regulen en la present

lleis són de naturalesa heterogènia, ja que unes fan referència al desenvolupament dels drets fonamentals de l'article 27 de la Constitució, la garantia de les quals correspon de forma compartida a diversos poders públics, mentre que unes altres com les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols i règim de funcionaris estatals es refereixen a competències estatals exclusives».

Tenint en compte aquesta heterogeneïtat de les matèries tractades en el Projecte, és imprescindible que hom segueixi de manera precisa l'ordenament constitucional regulant en llei orgànica els drets fonamentals i les llibertats públiques que s'estableixen a l'article 27 de la Constitució, i reservant totes les altres matèries que, com afirma el preàmbul, són tractades en el projecte, a l'àmbit de la legislació ordinària.

## **2. Sobre la relació entre el Projecte de Llei Orgànica d'Autonomia Universitària i l'Estatut de Catalunya**

L'article 149, 1, 30 de la Constitució estableix com a competència exclusiva de l'Estat «la regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació dels títols acadèmics i professionals, i normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 de la Constitució, a fi de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics en aquesta matèria».

Atès aquest precepte constitucional i l'article 15 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, que atribueix competència plena a la Generalitat en tots els nivells de l'ensenyament, cal afirmar que aquest Projecte de Llei Orgànica, el contingut i l'abast del qual van molt més enllà de les «normes bàsiques» previstes a la Constitució, impedeix que sigui la Generalitat qui determini amb precisió els límits i el perfil concret de l'autonomia de les Universitats Catalanes i per tant contravé la lletra i l'esperit de l'Estatut. En aquest sentit, el Consell Interuniversitari de Catalunya s'até, una vegada més, a la posició oficial del Consell Executiu de la Generalitat, manifestada públicament arran de les seves sessions del 26 i 27 de juny de 1978.

D'altra banda, una Llei Orgànica d'Autonomia

Universitària, d'acord amb l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, cal que s'atingui al que prescriu l'article 3 del dit text legal i, en conseqüència, ha de fer possible la recíproca convivència de les llengües i les cultures catalana i castellana en igualtat de drets per a tots els membres de la comunitat universitària, sobre la base del respecte a la llibertat per a expressar-se tots ells en cada cas en la llengua que prefereixin.

## **3. Sobre la regulació pròpiament universitària que el Projecte estableix**

El concepte d'autonomia universitària comprèn, segons que declarà el Consell Interuniversitari de Catalunya pel febrer de 1978, els aspectes de

- autonomia de gestió econòmico-pressupostària,
- autonomia en la configuració dels òrgans de govern,
- autonomia acadèmica, i autonomia en la selecció del professorat.

En aquesta perspectiva, és evident que una Llei d'Autonomia Universitària, en contraposició al Projecte analitzat:

1. Ha de modificar explícitament el conjunt de disposicions normatives no estrictament universitàries que poden impedir l'exercici de l'autonomia universitària.

2. Ha de respectar el principi del «pressupost únic» per a les Universitats unificant en un sol pressupost el conjunt de fons destinats a cada Universitat, condició indispensable tant per a una adequada assignació de recursos econòmic, com per a permetre en la realitat la selecció autònoma del professorat i d'altre personal acadèmic i no acadèmic.

3. Ha de fer possible que els Estatuts d'Autonomia de les Universitats regulin els seus òrgans de govern i s'adeqüin així a les seves pròpies necessitats i a la seva situació real.

4. Ha de permetre la necessària autonomia a l'elaboració dels plans d'estudi, dins la programació general de l'ensenyament atribuïda als poders públics per manament constitucional.

5. Ha de fer viable que les Universitats es-



tableixin els seus criteris i els procediments per a seleccionar el seu professorat, amb les degudes garanties de rigor, objectivitat i control públic. I això tant pel que fa a la regulació substantiva bàsica com pel que fa al tractament dels fons pressupostaris destinats a personal docent.

Finalment, el Consell estima que el Projecte de Llei, en contrast amb la minuciositat amb què tracta aspectes purament reglamentaris, no aporta elements bàsics per al millorament de la qualitat de la docència i la investigació ni contribueix a fomentar la responsabilització dels universitaris en el compliment de la seva tasca.

Conseqüentment, i per tot el que s'ha dit, el Consell Interuniversitari de Catalunya entén que el Projecte de Llei d'Autonomia Universitària remès a les Corts no és pas acceptable i no constitueix una contribució seriosa a la tan necessària reforma de la Universitat en els seus aspectes més essencials.

## **Selecció d'alguns articles del projecte de llei**

### **Llengua art. 8**

1. En cap cas podrà discriminar-se directament o indirectament professors, alumnes i personal no-docent, de nacionalitat espanyola, per raó de la llengua o lloc de naixement.
2. Els estudiants tenen dret a rebre ensenyament i a expressar-se en la llengua oficial de l'Estat, sense perjudici de les ensenyances que organitzen les Universitats en les altres llengües que també siguin oficials a les respectives Comunitats Autònomes.

### **Comunitats Autònomes art. 11.1**

Les Comunitats Autònomes, que hagin assumit estatutàriament competències en matèria d'Universitats, podran crear Universitats, assumint íntegrament la seva financiació, mitjançant disposició normativa amb força de llei que emani del seu òrgan corresponent.

### **11.2**

El règim jurídic d'aquestes Universitats estarà constituït per les normes de la present Llei i de l'ordenament jurídic estatal que li siguin directament aplicables, les normes de la Comunitat Autònoma titular i els seus Estatuts.

### **12.1**

Les Comunitats Autònomes indicades a l'article anterior podran adquirir també la titularitat de les Universitats que l'Estat els transfereixi.

### **Accés dels estudiants art. 23**

1. Les taxes acadèmiques de les Universitats Públiques, de la mateixa quantitat per a totes, són establertes pel Govern previ informe del Consell General d'Universitats, tendint a cobrir els costos reals de l'ensenyament. El seu règim es diversificarà d'acord amb la branca o especialitat de l'ensenyament. Es podrà eximir, totalment o parcialment, del seu pagament a qui obtingui les màximes qualificacions. El Govern determinarà les condicions econòmiques de l'estudiant que donen dret a la gratuïtat o reducció de les taxes d'ensenyament universitari.

### **23.2**

Per facilitar la realització dels objectius previstos a l'article 27 de la Constitució, els poders públics i les Universitats desenrotllaran una política adequada de concessió de beques o crèdits.

### **33.1**

Amb el fi d'assegurar la qualitat de l'educació universitària i d'adequar el nombre d'estudiants a les possibilitats docents del servei, les Universitats establiran proves d'ingrés per als sol·licitants que reuneixin els requisits legalment establerts. En aquestes proves es tindrà en compte no només el nivell de coneixement dels aspirants, sinó també la seva aptitud intel·lectual per cursar estudis universitaris o, en el seu cas, del centre específic que es tracti.

**32.1**

Les Corts Generals, per motius d'interès públic, podran autoritzar el Govern per establir un nombre màxim d'estudiants que puguin cursar una carrera determinada en tot el territori nacional.

**ICE****Disposició transitòria vuitena**

1. Els Instituts de Ciències de l'Educació realitzaran les seves funcions i activitats d'acord amb el que estableixen els Estatuts de les respectives Universitats, dins l'àmbit de les seves competències.

2. El Govern, a proposta dels Ministeris d'Educació i d'Universitats i Investigació, i previ informe del Ministeri d'Hisenda, procedirà a reestructurar l'Institut Nacional de Ciències de l'Educació.



## **REVISTA DE REVISTES A DOMICILI**

El Servei de Documentació de l'ICE de la Universitat Autònoma es complau poder oferir a tots els educadors, psicòlegs, orientadors i persones interessades la possibilitat de subscriure's al *SERVEI DE REVISTA DE REVISTES* i rebre periòdicament a l'escola o a l'adreça particular, la fotocòpia dels índex d'aquelles revistes que desitgin, a escollir, entre una selecció de revistes de les biblioteques d'aquesta Universitat.

Així mateix ofereix a domicili les fotocòpies dels articles que els interessin. *SERVEI DE FOTOCÒPIES*.

Es facturarà semestralment a partir de la primera tramesa, independentment de la periodicitat de cada revista.

Demaneu la relació de revistes i el butlletí de subscripció a la Secretaria de l'ICE a:

- ICE de la Universitat Autònoma  
Edifici Rectorat  
Bellatera (tel. 692 02 00, ext. 1003)
- ICE de la Universitat Autònoma  
Avgda. Sant Antoni Ma. Claret, 171  
Barcelona-26 (tels. 253 36 78/236 85 76 tard.)
- ICE de la Universitat Autònoma  
Plaça Sant Domènec, 9  
Girona
- ICE de la Universitat Autònoma  
General Yagüe, 33  
Lleida



## **Els acords entre l'Estat Espanyol i la Santa Seu sobre ensenyament**

La nostra legislació sobre aquest tema ha vingut orientada fins ara pel Concordat amb la Santa Seu, ratificat per instrument del 26 d'octubre de 1953. Es partia de la confessionalitat de l'Estat i, lògicament, tot el Concordat es repenjava sobre aquella premissa. Pel que fa referència a l'ensenyament, estava especialment regulat en els articles del XXVI al XXXI. D'acord amb aquest punt de partida, totes les disposicions que s'han anat succeint han estat altament fidels a la confessionalitat catòlica de l'Estat. La mateixa Llei General d'Educació de 1970 va tenir especial cura, tant a nivell orientatiu com de forma explícita, de ser congruent amb les anteriors línies. I tots aquests principis i normes, escampats arreu de la Llei General d'Educació, segueixen avui presents.

No cal dir que les disposicions que han anat desenvolupant la llei de 1970 ençà —i l'harmoniosa pràctica conjunta entre Administració i Església— han permès el més perfecte compliment legal.

La Constitució espanyola, però, havia d'obrir unes altres perspectives. Fonamentada en el principi formal d'aconfessionalitat de l'Estat espanyol, hi inclou un article (el 16, 3) que diu textualment: «Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las esencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones».

Si bé —i en contra del parer de seriosos catòlics— no es va voler renunciar a l'aparició nominal en el text constitucional, el cas és que l'esmentat article de la Constitució fa una solemne declaració d'aconfessionalitat. Calia entendre doncs que, a partir d'allí, s'havia de crear «ex novo» tot l'edifici polític i jurídic i, pel que aquí respecta, el de l'ensenyament.

D'aquesta nova situació n'ha sortit una llei programàtica, i per tant fàcilment acceptable, com ho és la Llei de Llibertat Religiosa. En el cas de la religió catòlica, s'han anat signant tota una sèrie d'acords entre l'Estat espanyol i la Santa Seu sobre les més diverses matèries (jurídica, econòmica, militar...) i, entre elles, les d'ensenyament i cultura.

Com està passant amb les altres lleis educatives, també en aquest cas s'ha optat pel pedaç, per tirar endavant legislacions parcials de l'ensenyament sense una llei bàsica prèvia, inspirada en el nou esperit constitucional i que substituís la Llei General d'Educació de 1970. A part de les limitacions que aquesta actitud comporta per a les facultats legislatives de les comunitats autònomes, en el cas de la Religió no s'ha tingut en compte que tota la Llei General d'Educació, que subsisteix, està imbuïda de la confessionalitat de l'Estat.

Amb aquests antecedents, i en aquests marcs, cal contemplar els acords entre l'Estat espanyol i la Santa Seu en matèria educativa i cultural. D'entrada, i una vegada més, cal advertir que els esmentats acords són una part més (conceptualment i jurídicament molt ben lligada) del conjunt de les lleis educatives en dansa. La suma de totes elles, el regressisme de les quals va sent massivament contestat, configuren de fet una nova llei general d'educació.

Després de tot el que hem dit més amunt, i per conèixer la separació real entre Església i Estat, s'ha cregut oportú dibuixar un quadre comparatiu entre el que era el Concordat de 1953 i el que són els acords de 1979. Per a la confecció d'aquest quadre no s'han tingut en compte ni l'ensenyament universitari ni la comparació paral·lela de les disposicions que desenrotllen cadascuna de les lleis.

De totes formes, i respecte als acords de 1979, sí que convé fer-hi algunes observacions de caire legal.

En primer lloc, i també com comença a ser usual en el nostre país (lleis de desenvolupament constitucional presentades al Parlament abans de l'aprovació de la Constitució com l'Estatut de Centres o la Llei de Finançament), es van dictar les ordres que desenrotllaven els acords abans que aquests existissin formalment. Efectivament, al·legant motius d'urgència, es va regular l'ensenyament de la Religió per dues ordres de 28 de juliol del 1979, posteriorment concretades per les corresponents circulars del Ministeri d'Educació.

En segon lloc, en fer la lectura comparativa de concordat i acords, cal observar que les diferències més substancials tenen lloc en la part més programàtica de les lleis i no pas en la part més dispositiva. La importància d'aquesta circumstància és evident: les línies programàtiques no són immediatament efectives i la seva concreció legal pot no fer-se o fer-se amb les concepcions més divergents.

A la vista de les disposicions que regulen més específicament els acords, es fa difícil pensar que, en la pràctica i en matèria escolar, els ciutadans s'adonin que ja no estem en un Estat confessional catòlic sinó en un Estat aconfessional.

Es recomana, per tant, una lectura atenta de totes aquestes disposicions sobre les quals haurem de tornar en una altra ocasió. Contenen, a més, una sèrie d'aspectes sobre els quals caldrà reflexionar. A tall orientatiu, diríem:

a. L'excepció que representa respecte a altres lleis bàsiques l'accés a l'escola estatal amb tots els drets del professorat de Religió, o la seva possible influència en els mecanismes d'adjudicació de places.

b. Les amples facultats de l'Església d'orga-



nitzar activitats paral·leles en els centres escolars, cosa que es limita fortament als mateixos estaments de l'escola en l'Estatut de Centres de la UCD.

c. L'aparició de l'assignatura d'Ètica i Moral, inexistent fins ara per a aquells que optaven per no fer Religió, amb la corresponent contradicció pedagògica amb els plans d'estudi de Filosofia de BUP i amb la càrrega no desitjada que representa per als alumnes.

d. La no obligatorietat de l'assignatura d'È-

tica i Moral en els centres confessionals catòlics, i l'obligatorietat de la Religió Catòlica en les escoles estatals o privades no confessionals.

Per una disposició recent, el Ministeri d'Educació dona caràcter provisional a la normativa esmentada. Resten, per tant, les portes obertes per a possibles modificacions de cara al curs vinent.

**Ramon PLANDIURA VILACÍS**

Quadre comparatiu, en matèria d'ensenyament de la Religió Catòlica, entre el Concordat de 1953 i els Acords amb la Santa Seu de 1979.

Tema	Concordat de 1953	Acords de 1979
Axiologia de l'educació.	<i>En todos los centros docentes de cualquier orden y grado, sean estatales o no estatales, la enseñanza se ajustará a los principios del dogma y de la moral de la Iglesia Católica. (Article XXVI, apartat primer.)</i>	<i>En todo caso, la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana. (Article I, apartat segon.)</i>
Caràcter de la disciplina de la Religió Catòlica.	<i>El Estado Español garantiza la enseñanza de la Religión Católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros docentes, sean estatales o no estatales, de cualquier orden y grado. (Article XXVII, 1, apartat primer.)</i>	<i>Los planes educativos en los niveles de Educación Preescolar, EGB, BUP y grados de FP correspondientes a los alumnos de las mismas edades, incluirán la enseñanza de la Religión Católica en todos los centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales. (Article II, apartat segon.)</i>
Excepcions a la disciplina de la Religió Catòlica.	<i>Serán dispensados de tales enseñanzas los hijos de los no católicos cuando lo soliciten sus padres o quienes hagan sus veces. (Article XXVII, 1, apartat segon.)</i>	<i>Por respeto a la libertad de conciencia, dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla. (Article II, apartat segon.)</i>
Altres prerrogatives de l'Església en les escoles.	<i>En las escuelas primarias del Estado la enseñanza de la Religión (...) se dará también en forma periódica por el Párroco o su delegado por medio de lecciones catequísticas. (Article XXVII, 2, apartat final.)</i>	<i>En los niveles de enseñanza mencionados (los reglados), las autoridades académicas correspondientes permitirán que la Jerarquía Eclesiástica establezca, en las condiciones concretas que con ella se convenga, otras actividades complementarias de formación y asistencia religiosa. (Article II, apartat final.)</i>

Tema	Concordat de 1953	Acords de 1979
Professorat i designació.	<p><i>En las Escuelas Primarias del Estado, la Enseñanza de la Religión será dada por los propios maestros. (Article XXVII, 2, primera part.)</i></p> <p><i>En los centros estatales de Enseñanza Media, la enseñanza de la Religión será dada por profesores sacerdotes o religiosos y, subsidiariamente, por profesores seculares nombrados por la autoridad civil competente a propuesta del Ordinario Diocesano. (Article XXVII, 3, primera part.)</i></p> <p><i>Los profesores de Religión de las escuelas no estatales deberán poseer un especial certificado de idoneidad expedido por el Ordinario propio. (Article XXVII, 7.)</i></p>	<p><i>En los niveles educativos a los que se refiere el artículo anterior (todos los niveles de los centros públicos y privados), la enseñanza religiosa será impartida por las personas que, para cada año escolar, sean designadas por la autoridad académica entre aquellas que el Ordinario Diocesano proponga para ejercer esta enseñanza. (Article III, primera part.)</i></p> <p><i>En los centros públicos de Educación Preescolar, EGB, BUP y FP de primer grado, la designación en la forma antes señalada, recaerá con preferencia en los profesores de EGB que así lo soliciten. (Article III, apartat segon.)</i></p>
Professorat exclòs.	<p><i>En las Escuelas Primarias del Estado (...) reparo por parte del Ordinario por los motivos a que se refiere el canon 1381, párrafo tercero del Código de Derecho Canónico. (Article XXVII, 2.)</i></p>	<p><i>Nadie estará obligado a impartir enseñanza religiosa. (Article III, apartat tercer.)</i></p>
Remoció del professorat.	<p><i>Serán removidos cuando lo requiera el Ordinario Diocesano por alguno de los motivos contenidos en el citado canon 1381 del Código de Derecho Canónico. (Article XXVII, 6, apartat segon.)</i></p> <p><i>El Ordinario diocesano deberá ser previamente oído cuando la remoción de un profesor de Religión fuese considerada necesaria por la Autoridad Académica competente por motivos de orden pedagógico o de disciplina. (Article XXVII, 6, apartat tercer.)</i></p> <p><i>Para los profesores de escuelas no estatales, la revocación del certificado les priva sin más de la capacidad para la enseñanza religiosa. (Article XXVII, 7, apartat segon.)</i></p>	<p><i>...las personas que, para cada año escolar, sean designadas por la autoridad académica entre aquellas que el Ordinario diocesano proponga... (Article III, apartat primer.)</i></p>

Tema	Concordat de 1953	Acords de 1979
Drets del professorat.	<p><i>Los profesores de Religión nombrados conforme a lo dispuesto en los números 3, 4 y 5 del presente artículo, gozarán de los mismos derechos que los otros profesores y formarán parte del Claustro del centro de que se trate (sólo centros estatales de Enseñanza Media). (Article XXVII, 6, apartat primer.)</i></p>	<p><i>Los profesores de religión formarán parte a todos los efectos del Claustro de Profesores de los respectivos centros. (Article III, apartat final.)</i></p> <p><i>La situación económica de los profesores de Religión católica, en los distintos niveles educativos, que no pertenezcan a los cuerpos docentes del Estado, se concertará entre la Administración y la Conferencia Episcopal Española. (Article VII.)</i></p>
Llibres de text.	<p><i>Para la enseñanza de la Religión no podrán ser adoptados más libros de texto que los aprobados por la Autoridad eclesiástica. (Article XXVII, 8, apartat segon.)</i></p>	<p><i>La Jerarquía eclesiástica señalará los contenidos de la enseñanza y formación religiosa católica, así como proponer los libros de texto y material didáctico relativos a dicha enseñanza y formación. (Article VI, primera part.)</i></p>
Ensenyament privat regentat per l'Església.	<p><i>La Iglesia podrá libremente ejercer el derecho que le compete, según el Canon 1375 del Código de Derecho Canónico de organizar y dirigir escuelas públicas de cualquier orden y grado, incluso para seculares. (Article XXXI, primera part.)</i></p>	<p><i>Los centros de nivel no universitario, cualquiera que sea su grado y especialidad, establecidos o que se establezcan por la Iglesia, se acomodarán a la legislación que se promulgue con carácter general, en cuanto al modo de ejercer sus actividades. (Article IX.)</i></p> <p><i>Los centros de enseñanza de la Iglesia de cualquier grado y especialidad y sus alumnos, tendrán derecho a recibir subvenciones, becas, beneficios fiscales y otras ayudas que el Estado otorgue a centros no estatales y a estudiantes de tales centros, de acuerdo con el régimen de igualdad de oportunidades. (Article XIII.)</i></p>
Valors extra-escolars.	<p><i>El Estado cuidará de que en las instituciones y servicios de formación de la opinión pública, en particular en los programas de radiodifusión y televisión, se dé el conveniente puesto a la exposición y defensa de la verdad religiosa por medio de sacerdotes y religiosos designados de acuerdo con el respectivo ordinario. (Article XXIX.)</i></p>	<p><i>Salvaguardando los principios de libertad religiosa y de expresión, el Estado velará para que sean respetados en sus medios de comunicación social los sentimientos de los católicos y establecerá los correspondientes acuerdos sobre estas materias con la Conferencia Episcopal Española. (Article XIV.)</i></p>



## Concurs escolars de contes i narracions

El Grup d'Acció Escolar Catalana (GAEC) ha volgut recordar Josep M. Folch i Torres en escaure's el centenari del seu naixement (29 de febrer de 1880) mitjançant la convocatòria d'un concurs de contes i narracions, en català, entre els alumnes de 5è. a 8è. d'EGB de totes les escoles dels Països Catalans.

L'extensió serà d'un màxim de quatre folis, escrits a mà i d'una sola cara. Podeu trametre els treballs a la secretaria del GAEC, carrer de Sant Mateu, 13-15, Esplugues de Llobregat (Barcelona). Cal posar ben clar el nom, cognoms, adreça i població.

L'últim dia d'admissió serà el 30 de març de 1980. Els premis seran atorgats amb motiu de la diada de Sant Jordi i consistiran en l'edició pública, il·lustrada dels contes guanyadors.



## VII escola d'estiu de Girona

Del 27 d'agost al 7 de setembre, a la Normal, i organitzada pel Moviment de Mestres, va celebrar-se la VII Escola d'Estiu de Girona. Val a dir que l'acollida i la valoració han estat molt positives.

### Unes dades

L'assistència ha estat més gran que mai: 529 inscrits. Els mestres assistents treballen majoritàriament a l'escola pública estatal (50 %); l'altra meitat es desglossa entre mestres d'escoles privades religioses (17 %), d'escoles privades particulars (12 %), mestres en atur o estudiants (18 %) i puericultores, ajudants, etc. (3 %).

Si atenem a l'edat, predominaven els mestres entre els 20-29 anys (53 %), seguits dels de 30-39 (25 %); un 9 % tenia entre 40-49 anys,

un altre 5 % entre 50-59, de 60-69 anys un 1 %, i un 2 % de menys de 20 anys (no contesta, un 5 %).

Els cursos, de caràcter intensiu, s'agruparen en 8 de Parvulari (amb 179 matricules), 8 més de Primera Etapa (264 Inscrits), 10 de Segona Etapa (155 inscrits), 11 de Monogràfics (171 matriculats) i els cursos de Reciclatge, Didàctica del català a catalanoparlants (250 inscrits; cal dir que molts assistents al reciclatge assistien, a més, a altres cursos).

### El Tema General

Un dels factors que més han ajudat a crear un clima engrescador a l'Escola d'Estiu d'enguany ha estat el Tema General: Catalunya a l'Escola. Ha merescut una acollida molt favorable i podem dir que ha representat una obertura als grans temes que configuren la realitat de Catalunya en vistes a la seva aplicació a l'escola.

Cada dia, doncs, a darrera hora, com a culminació de la jornada, hi havia una conferència-col·loqui. El primer dia va aprofitar-se per a la inauguració de l'Escola; presidí el Conseller d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat, acompanyat del President de la Diputació i de l'Alcalde de la Ciutat i d'altres autoritats. Modest Prats, director de l'ICE de la UAB a Girona, subratllà el caràcter oficial de l'Escola d'Estiu que amb aquell acte s'inaugurava.

En dies successius intervingueren:

Lluís Casassas: El paper del medi geogràfic en la formació de Catalunya.

Antoni M. Badia i Margarit: La llengua catalana: signe d'identitat col·lectiu.

M. Aurèlia Capmany: Cultura popular, cultura nacional.

Oriol Martorell: La música catalana, avui.

Josep Benet: Catalunya oprimida i resistent.

Francesc Vallverdú: El mestre i el compromís de la llengua.

Miquel Coll i Alemtorn: Orígens de Catalunya com a nació.

Josep M. Espinàs: Conversa sobre la Catalunya d'avui.

Joaquim Arenas: L'ensenyament en català. Al llarg dels dies d'escola, el Diari —10 números— va anar presentant els conferenciantes i informant i resumint el que ens havien dit.

### **Altres activitats i serveis**

Com els darrers anys, l'Escola d'Estiu de Girona organitzà un servei de bar i un servei de menjador. Cada dia a la sobretaula es presentà una actuació d'animació —sempre interessants. Intervingueren en aquest aspecte la Capsa Màgica, J. Arnella i R. Sala, Marduix, Celdoni Fonoll, grup Dau-Blau, Toni Giménez, grup Pa de Ral, Eduard Mayans, els pallassos Pep Saltimbanqui i Bocoli, i J. Cots.

El dinar del darrer dia fou compartit amb els parlamentaris gironins. A l'hora de les postres, els diversos diputats i senadors (R. Sala, Ll. M. de Puig, J. Casademont, J. Rahola, J. Arnau, F. Ferrer i J. Sobrequés) ens parlaren breument de l'Estatut i l'escola.

Un altre dels serveis de l'escola, molt elogiat, fou el de la guarderia.

També hi hagué un servei permanent de llibreria i una exposició-presentació dels llibres de Rosa Sensat. Jordi Negre va presentar «Punt.Diari», el diari català de les comarques gironines, que ell dirigeix. I Francesc Esteve la revista de didàctica de les matemàtiques, «L'Escaire».

Hi hagué dos xerrades-colloqui sobre política educativa i sindical organitzades, respectivament, per USTEC i FETE.

### **L'organització i el Moviment de Mestres**

L'Escola d'Estiu ha estat organitzada pel Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya. Aquest Moviment —obert a tots els mestres i a tothom qui treballa per l'escola— vol ser la realització pràctica d'un vell propòsit de molts mestres de les comarques gironines, interessats en la renovació pedagògica i preocupats per l'escola catalana, d'agrupar-se per unificar esforços i iniciatives. El Moviment de Mestres, en definitiva, vol «propiciar una escola de qualitat, arrelada a la realitat nacional de Catalunya i pública». Es va donar a conèixer, d'una manera pública, a l'Escola d'Estiu, en vistes a donar continuïtat a les tasques de renovació pedagògica iniciades a l'Escola d'Estiu. De moment podem creure que aquests propòsits seran realitat, perquè el Moviment ha assolit a la vora de 300 socis.

El balanç de la VII Escola d'Estiu, doncs, és netament positiu.



## **Reunió internacional d'educadors Freinet. RIDEF, 1980**

Aquesta reunió que celebren anualment els educadors Freinet enguany tindrà lloc en terres espanyoles, la segona quinzena de juliol. Solament hi participen educadors que estan integrats en el moviment d'escola moderna i popular. Però aquesta vegada no serà un simple contacte individual de gent de diversos països. Hi assistiran representants designats pels diferents grups que funcionen en els països en què el moviment cooperatiu té força. Conjuntament discutiran els problemes comuns que tenen a nivell internacional, de cara a la transformació de l'escola.

Com és natural faran un examen col·lectiu dels moviments d'escola moderna i popular per tal de coordinar-se més i més constantment. Així mateix es profunditzarà en les tendències actuals de la pedagogia i les noves tècniques i camps de treball.

Els diferents grups que existeixen a l'estat espanyol es preparen a participar amb totes les aportacions possibles, cercant que la representativitat sigui al més autèntica possible com a moviment i per les experiències que s'hi aportin.

La presència d'alguns notables educadors servirà per a refermar la validesa dels punts de vista de Freinet, les més recents aportacions innovadores, coses que esperem atreuran l'atenció del nostre món de l'educació envers aquestes jornades.



El Govern espanyol i la Santa Seu, prosseguint la revisió dels textos concordataris en l'esperit de l'Acord del 28 de juliol de 1976, concedeixen una importància fonamental als temes relacionats amb l'ensenyament.

D'una banda, l'Estat reconeix el dret fonamental a l'educació religiosa i ha subscrit pactes internacionals que garanteixen l'exercici d'aquest dret.

De l'altra, l'Església ha de coordinar la seva missió educativa amb els principis de llibertat civil en matèria religiosa i amb els drets de les famílies i de tots els alumnes i mestres, i evitar qualsevol discriminació o situació privilegiada.

Els anomenats mitjans de comunicació social s'han convertit en escola eficaç de coneixements, criteris i costums. Per tant, cal aplicar en l'ordenació jurídica d'aquests mitjans els mateixos principis de llibertat religiosa i igualtat sense privilegis que Església i Estat professen en matèria d'ensenyament.

Finalment, el patrimoni històric, artístic i documental de l'Església continua sent part importantíssima del cabal cultural de la Nació; per la qual cosa, posar aquest patrimoni al servei i fruïció de tota la societat conservar-lo i incrementar-lo justifiquen la col·laboració d'Església i Estat.

Per això, les dues parts contractants conclouen el següent

## ACORD

### Article I

A la llum del principi de llibertat religiosa, l'acció educativa respectarà el dret fonamental dels pares sobre l'educació moral i religiosa dels seus fills en l'àmbit escolar.

En tot cas, l'educació que es doni en els centres docents públics serà respectuosa amb els valors de l'ètica cristiana.

### Article II

Els plans educatius als nivells d'Educació Pre-escolar, d'Educació General Bàsica (EGB), de Batxillerat Unificat Polivalent (BUP) i Graus de Formació Professional corresponents als alumnes de les mateixes edats inclourà l'ensenyament de la religió catòlica a tots els Centres d'Educació en condicions equiparables a les altres disciplines fonamentals.

Per respecte a la llibertat de consciència,

aquest ensenyament no tindrà caràcter obligatori per als alumnes. Es garanteix, amb tot, el dret a rebre'l.

Les autoritats acadèmiques adoptaran les mesures oportunes per tal que el fet de rebre l'ensenyament religiós no suposi cap discriminació en l'activitat escolar.

En els nivells d'ensenyament esmentats, les autoritats acadèmiques corresponents permetran que la jerarquia eclesiàstica estableixi, en les condicions concretes que es convinguin, altres activitats complementàries de formació i assistència religiosa.

### Article III

En els nivells educatius als quals es refereix l'article anterior, faran l'ensenyament religiós les persones que, per a cada any escolar, siguin designades per l'autoritat acadèmica entre aquelles que l'Ordinari diocesà proposi per exercir aquest ensenyament. Amb antelació suficient, l'Ordinari diocesà comunicarà els noms dels Professors i persones que siguin considerades competents per a aquest ensenyament.

En els centres públics d'Educació Pre-escolar, d'EGB i de Formació Professional de primer grau, la designació, en la forma abans assenyalada, recaurà amb preferència en els Professors d'EGB que així ho sol·licitin.

Ningú no estarà obligat a donar l'ensenyament religiós.

Els Professors de religió formaran part, a tots els efectes, del Claustre de Professors dels respectius centres.

### Article IV

L'ensenyament de la doctrina catòlica i la seva pedagogia a les Escoles Universitàries de Formació del Professorat, en condicions equiparables a les altres disciplines fonamentals, tindrà caràcter voluntari per als alumnes.

Els seus Professors seran designats per l'autoritat acadèmica de la mateixa forma que l'establert a l'article III i formaran part també dels Claustres respectius.

### Article V

L'Estat garanteix que l'Església catòlica pugui organitzar cursos voluntaris d'ensenyament i altres activitats religioses als centres universitaris públics, utilitzant els seus locals i mitjans. La jerarquia eclesiàstica es posarà d'a-

cord amb les autoritats dels Centres per a l'exercici adequat d'aquestes activitats en tots els seus aspectes.

#### **Article VI**

A la jerarquia eclesiàstica correspon assenyalar els continguts de l'ensenyament i formació religiosa catòlica, com també proposar els llibres de text i material didàctic relatius a aquest ensenyament i formació.

La jerarquia eclesiàstica i els òrgans de l'Estat, en l'àmbit de les seves relatives competències, vetllaran per tal que aquest ensenyament i formació es facin adequadament i que el professorat de religió quedi sotmès al règim general disciplinari dels Centres.

#### **Article VII**

La situació econòmica dels Professors de religió catòlica, en els diversos nivells educatius que no pertanyin als cossos docents de l'Estat, es concertarà entre l'Administració central i la Conferència Episcopal Espanyola, de manera que sigui d'aplicació a partir del moment que entri en vigor l'Acord present.

#### **Article VIII**

L'Església Catòlica pot establir seminaris menors diocesans i religiosos, el caràcter específic dels quals serà respectat per l'Estat. Per a la seva classificació com a Centres d'Educació General Bàsica, de Batxillerat Unificat Polivalent o de Curs d'Orientació Universitària s'aplicarà la legislació general, bé que no s'exigirà ni nombre mínim de matrícula escolar ni l'admissió d'alumnes en funció de l'àrea geogràfica de procedència o domicili de família.

#### **Article IX**

Els Centres docents de nivell no universitari, sigui quin sigui el seu grau i especialitat, establerts o que s'estableixin per l'Església, s'acomodaran a la legislació que es promulgui amb caràcter general, quant al mode d'exercir les seves activitats.

#### **Article X**

1) Les Universitats, Col·legis Universitaris, Escoles Universitàries i altres Centres Universitaris que siguin establerts per l'Església Catòlica s'acomodaran a la legislació que es promulgui amb caràcter general, quant al mode d'exercir les seves activitats. Per

al reconeixement a efectes civils dels estudis realitzats en aquests centres s'atendrà a allò que disposi la legislació vigent en la matèria a cada moment.

2) L'Estat reconeix l'existència legal de les Universitats de l'Església establertes a Espanya en el moment que entri en vigor aquest acord, el règim jurídic de les quals s'haurà d'acomodar a la legislació vigent, llevat d'allò que es preveu a l'art. XVII.2.

3) Els alumnes d'aquestes universitats gaudiran dels mateixos beneficis en matèria de sanitat, seguretat escolar, ajudes a l'estudi i a la investigació i altres modalitats de protecció a l'estudiant que s'estableixin per als alumnes de les Universitats de l'Estat.

#### **Article XI**

L'Església Catòlica, a tenor del seu propi dret, conserva la seva autonomia per establir Universitats, Facultats, Instituts Superiors i altres Centres de Ciències Eclesiàstiques per a la formació de sacerdots, religiosos i seglars.

La convalidació dels estudis i el reconeixement per part de l'Estat dels efectes civils dels títols atorgats per aquests Centres superiors seran objecte de regulació específica entre les autoritats competents de l'Església i de l'Estat. Mentre no s'acordi la referida regulació, les possibles convalidacions d'aquests estudis i la concessió de valor civil als títols atorgats es realitzaran d'acord amb les normes generals sobre el tema.

També es regularan de comú acord la convalidació i reconeixement dels estudis realitzats i dels títols obtinguts per clergues o seglars en les Facultats aprovades per la Santa Seu fora d'Espanya.

#### **Article XII**

Les Universitats de l'Estat, previ acord amb l'autoritat competent de l'Església, podran establir Centres d'Estudis superiors de teologia catòlica.

#### **Article XIII**

Els centres d'ensenyament de l'Església de qualsevol grau i especialitat i els seus alumnes tindran dret a rebre subvencions, beques, beneficis fiscals i altres ajudes que l'Estat atorgui a Centres no estatals i a estudiants d'aquests centres d'acord amb el règim d'igualtat d'oportunitats.



## Article XIV

Amb la salvaguarda dels principis de llibertat religiosa i d'expressió, l'Estat vetllarà per tal que siguin respectats en els seus mitjans de comunicació social els sentiments dels catòlics i establirà els acords corresponents sobre aquestes matèries amb la Conferència Episcopal Espanyola.

## Article XV

L'Església reitera la seva voluntat de continuar posant al servei de la societat el seu patrimoni històric, artístic i documental i concertarà amb l'Estat les bases per fer efectius l'interès comú i la col·laboració d'ambdues parts, amb el fi de preservar, fer conèixer i catalogar aquest patrimoni cultural en possessió de l'Església, de facilitar la seva contemplació i estudi, d'aconseguir la seva millor conservació i impedir qualsevol classe de pèrdues en el marc de l'article 46 de la Constitució.

A aquests efectes, i a qualsevol altres relacionats amb l'esmentat patrimoni, es crearà una Comissió Mixta en el termini màxim d'un any a partir de la data en què entri en vigor a Espanya l'Acord present.

## Article XVI

La Santa Seu i el Govern espanyol procediran de comú acord en la resolució dels dubtes o dificultats que puguin sorgir en la interpretació o aplicació de qualsevol clàusula de l'Acord present, inspirant-se per fer-ho en els principis que l'informen.

## Article XVII

1) Queden derogats els articles XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX i XXXI del Concordat vigent.

2) Queden assegurats, no obstant això, els drets adquirits de les Universitats de l'Església establertes a Espanya en el moment de la firma de l'Acord present, les quals, amb tot, podran optar per la seva adaptació a la legislació general sobre Universitats no estatals.

## DISPOSICIONS TRANSITÒRIES

1) El reconeixement a efectes civils dels estudis que es cursin a les Universitats de

l'Església actualment existents seguirà regint-se, transitòriament, per la normativa ara vigent fins al moment en què, per a cada Centre o carrera, es dictin les disposicions oportunes de reconeixement, d'acord amb la legislació general, que no exigirà requisits superiors als que s'imposin a les Universitats de l'Estat o dels ens públics.

2) Els qui, en entrar en vigor l'Acord present, a Espanya, estiguin en possessió de graus majors en Ciències Eclesiàstiques i, en virtut del paràgraf 1 de l'article XXX del Concordat, siguin professors titulats de les disciplines de la Secció de Lletres en Centres d'Ensenyament depenents de l'autoritat eclesiàstica, continuaran considerats amb titulació suficient per a l'ensenyament en aquests Centres, no obstant la derogació de l'esmentat article.

## PROTOCOL FINAL

El que queda convingut en l'Acord present, en allò que es refereix a les denominacions dels Centres, nivells educatius, professorat i alumnes, mitjans didàctics, etc., subsistirà com a vàlid per a les realitats educatives equivalents que es poguessin originar de reformes o canvis de nomenclatura o del sistema escolar oficial.

Els present Acord, els textos del qual en llengua espanyola i italiana fan fe per igual, entrarà en vigor al moment de l'intercanvi dels Instruments de Ratificació.

Fet en doble original.

Ciutat del Vaticà, 3 de gener del 1979

Marcelino Oreja Aguirre  
Ministre d'Afers Exteriors

Cardenal Giovanni Villot  
Secretari d'Estat  
Prefecte del Consell  
per als Afers de l'Església

El present Acord va entrar en vigor el dia 4 de desembre de 1979, data de l'intercanvi dels respectius Instruments de Ratificació, segons el que es preveu a l'Acord.

## TRENCACLOSQUES ESCOLAR

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

El llibre de Masjuan, Pinilla i Vives és una fita dins el camp dels estudis sobre l'escola a Catalunya. I ho és, al meu entendre, almenys en tres aspectes.

En primer lloc, tanca un període en què els estudis en aquest àmbit han estat parcials i fragmentaris, en què ens hem mogut en un terreny d'intuïcions no comprovades. L'amplitud del present estudi, tant pel que fa referència a la seva mostra com a la temàtica que hi és explorada, fa que tinguem, per fi, unes informacions molt completes sobre una sèrie d'aspectes bàsics: correspondència entre classe social i tipus d'escola, origen social i geogràfic dels mestres, situació de la coeducació, del català a l'escola, de les opinions dels mestres en relació a les tasques escolars, i un llarg etcè-

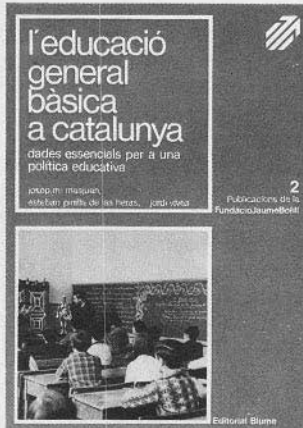
tera, que abraça totes les qüestions fonamentals per a un coneixement de l'escola general bàsica a Catalunya. Existeix, així, per primera vegada, un marc de referència global, que podrà permetre, en el futur, abordar de manera més detallada aspectes parcials de l'escola, coneixent ja amb força precisió les característiques del conjunt. En aquest sentit, doncs, i per als estudis sociològics sobre l'escola, el llibre constitueix una fita, i marca un abans i un després en la temàtica tractada.

És una fita també en un segon aspecte: fet el treball de camp durant l'any 1975, l'estudi ens dona un retrat de la situació de l'escola al final del franquisme. D'aleshores ençà, algunes coses han canviat, malhauradament encara massa poques. Els capítols en els quals s'exposen les opinions polítiques i sindicals dels mestres són els que no expressen ja, possiblement, la realitat actual. Circumstàn-

cia que no crec que hàgim de lamentar, ans al contrari, crec que cal celebrar el que s'hagin produït canvis en aquests terrenys. El que és lamentable és que en altres terrenys, com el de l'origen geogràfic dels mestres o les diferències entre escola estatal i privada, les dades que ens aporten els autors siguin, quatre anys després, encara plenament vigents, perquè això demostra que les coses no han canviat massa. En qualsevol cas, l'estudi no queda en absolut invalidat pel fet que el sistema escolar s'hagi transformat en alguns aspectes. El sociòleg treballa al nivell de la descripció de les estructures socials, estructures que varien prou lentament. Les variacions profundes del sistema escolar català que puguin constatar-se en el futur podran ser mesurades, precisament, en relació a la realitat que ens descriuen Masjuan, Pinilla i Vives.

I és una fita encara en un tercer aspecte —o almenys crec que ho hauria de ser per als sociòlegs de l'educació. Crec que, alhora que aporta uns materials interessantíssims i de gran qualitat, el llibre demostra les limitacions de l'empirisme. En efecte, hi ha en aquest estudi totes les peces per fer una síntesi, per construir una imatge força acabada del que ha estat l'escola a Catalunya en els anys darrers del franquisme. Les pedres d'aquesta escultura estan tallades, numerades fins i tot. Però resten a terra, no han estat col·locades en el seu lloc. D'aquí ve que la seva lectura estigui gairebé reservada als especialistes, quan l'estudi hauria pogut donar a conèixer, amb un altre muntatge, una realitat tan

## Bibliografia



important per a la població de Catalunya. No em refereixo aquí a la possibilitat de fer una edició abreujada del llibre que en permetés una major divulgació, sinó que crec que hauria estat necessari un esforç de comprensió de tot el que les dades indiquen, per produir un discurs en el qual apareixessin les línies mestres de la situació escolar catalana. Així, doncs, sense menysprear en absolut la tasca ja realitzada, que d'altra banda és la més difícil, m'atreveria a demanar als autors que anessin encara més lluny i que, prenent una certa distància en relació a les dades que han elaborat, gosin muntar aquest trencaclosques, perquè quedi perfilat en una figura definida el dibuix que les seves peces ofereixen fragmentàriament.

**Marina SUBIRATS**



ANTON, Montserrat, **La psicomotricitat al Parvulari**, Editorial Laia, Barcelona 1979.

Com diu Carme Angel al pròleg del llibre, «Montserrat Anton s'ha plantejat tots aquests aspectes d'importància del moviment, la necessitat de l'educació psicomotora a les escoles i la necessitat de la formació dels mestres. La seva llarga experiència com a mestra, com a especialista de psicomotricitat i com a professora de mestres, ens l'expressa ara

en aquest llibre que presentem i que considerem de molta utilitat per als mestres. A partir d'unes bases psicopedagògiques de desenvolupament del nen fins als set anys, ens indica quins són els aspectes fonamentals a treballar en cada edat i què és el que cal tenir en compte per tal de facilitar l'elaboració de l'esquema corporal dels nens, el seu coneixement dels objectes i del món exterior, la seva relació amb els altres nens i amb l'adult, i també fa referència al treball de l'activitat gràfica com a preparació necessària per assolir l'aprenentatge escolar de l'escriptura.

«Esperem que el llibre podrà permetre als mestres una reflexió sobre la seva pràctica escolar i un avenç en el planteig dels objectius educatius i de la metodologia educativa.»

Tal com es diu a la introducció, es tracta d'un llibre que ha sorgit a partir del treball quotidià a l'escola i de la confrontació pràctica d'alguns dels diferents corrents que hi ha en el camp de la psicomotricitat.

Els primers aprenentatges que fa l'infant es poden ajudar a través del joc lliure,

que d'aquesta manera adquireix tot un sentit. No es tracta d'un llibre d'exercicis motors de cara als infants, si bé hi ha alguns exemples il·lustratius per al mestre per tal que a partir d'aquí en pugui crear de nous.

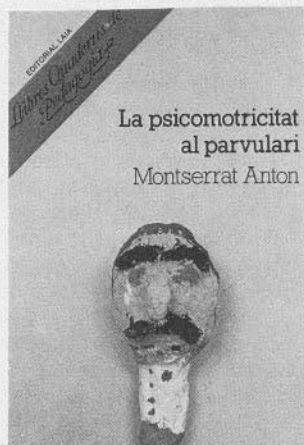
En aquest llibre trobem quinques són les etapes d'estructuració de l'esquema mental, l'esquema bàsic de la interpretació d'aquest esquema corporal i llurs formes de treball. Es toquen temes com: la marxa, l'orientació espacial, la lateralitat, el tractament de la lateralitat creuada. Tanquen el llibre una sèrie de propostes concretes: Una llista detallada i exhaustiva dels objectes que poden servir-nos per treballar els objectius que ens proposem a nivell de psicomotricitat. Formes de fer vivenciar a l'infant les grafies, tot adequant-les a la seva evolució (la grafia a nivell corporal, passes prèvies abans d'arribar a les grafies damunt el paper foli, evolució de la mà).

Esbós de programa. Classes de nens agrupats cronològicament: 2-3 anys, 3-4 anys, 4-5 anys, 5-6 anys, 6-7 anys.

El relaxament i la seva importància en l'educació psicomotriu.

Aquest llibre, que és fruit d'anys de treball i reflexió, constitueix una bona guia per als mestres de parvulari que vulguin començar a treballar l'educació psicomotriu, i, per aquells que ja ho fan o ho han fet, pot ser un bon punt de referència d'orientació.

**Tina ROIG  
Roser ROS**





MÚJINA, V., **Psicología de la edad preescolar**, Pablo del Río, Editor, S. A. Madrid, 1978.

Es tracta de la traducció d'un text rus aprovat pel Ministeri d'Ensenyament de la URSS com a manual per a les facultats de Pedagogia.

És un manual breu, de 220 pàgines, que tracta de la psicologia del nen des del naixement fins als 7 anys (edat en què comença la primera etapa de l'aprenentatge escolar a la URSS).

La claredat amb què s'exposa el material facilita al lector una bona comprensió del seu contingut i alhora serveix de guia per a la formació científica-psicològica dels professionals de l'educació pre-escolar.

El llibre ofereix una visió àmplia de la temàtica abordada per la psicologia de l'etapa pre-escolar. Fidel als principis del desenrotllament psíquic postulats per L. S. Vygotski i els seus continuadors, l'autora demostra a través de cada tema que tracta al llibre com la formació de les operacions mentals i les

## Bibliografía

propietats psíquiques del nen depenen de l'activitat pràctica que realitzi i de l'acció orientadora per part de l'adult.

Lliure de tot esperit mecanicista, Mújina dóna gran importància a les condicions internes del subjecte (en el nostre cas, a la motivació; necessitats i interessos dels nens d'edat pre-escolar) en l'educació i el desenvolupament dels processos psíquics. Per això destaca el joc com l'activitat fonamental del nen d'aquesta etapa, activitat en la qual adquireixen un nou caràcter, un caràcter volitiu, l'atenció, la percepció, la memòria, el pensament i en general tota la conducta del nen «petit» pre-escolar que és a punt de començar el seu aprenentatge en la primera etapa del nivell escolar.

Ens plau poder ressaltar en aquesta ressenya el fet que l'autora no tracti aïlladament l'etapa de parvulari, ja que dedica bona part del llibre (44 pàgines) a la caracterització psicològica del nen de 0-3 anys, així com a la transició de parvulari a 1a. etapa d'EGB (3 pàgines), situació que no es dóna al nostre país, on les etapes educatives estan des-

lligades les unes de les altres, tant pel que fa als continguts de les diferents àrees com pel que fa a la metodologia de l'ensenyament, i fins i tot institucionalment.

Un altre aspecte digne de destacar de l'obra de Mújica és l'estreta vinculació (de fet i no de declaració) de la psicologia a la pedagogia. Tot el llibre és penetrat per la idea que el progrés psíquic del nen és el resultat de la incidència del medi (educació i ensenyament) sobre el subjecte, a través de les seves condicions internes.

Amb l'obra de Mújina l'editorial Pablo del Río obra la col·lecció titulada «Aprendizaje preescolar», que es proposa abraçar tots els aspectes del desenvolupament i l'educació del nen pre-escolar.

Si es duu a terme la programació que té en preparació aquesta editorial, representarà un gran ajut per als educadors de pre-escolar pel que fa a la fonamentació teòrica de la seva tasca pràctica.

Luisa FERNÁNDEZ



### Material de Ciències Socials

Recordem que hi ha Ambaixades, Consolats i Instituts de països estrangers que de bon grat ofereixen llibres o opuscles per fer conèixer els seus països. En concret, per al Canadà podeu demanar els exemplars que desitgeu d'un llibret d'un 50 pàgines: Sra. Betty Hobdey, relacions públiques - Ambaixada del Canadà - carrer Núñez de Balboa, 35 - Madrid 1. Es tracta d'un material especialment indicat per als últims cursos de segona etapa.





# POLÍTICA ECONÒMICA I TERRITORI A CATALUNYA 1901-1939

Francesc Roca

Pròleg de  
Fabià Estapé

Introducció  
d'Ernest Lluch

KETRES EDITORA

A partir del «pla de 1901», en el camp de la política urbana, la burgesia catalana posà en pràctica el model de la Gross-Barcelona, amb les realitzacions de l'Ajuntament de Barcelona, de les Diputacions i de la Mancomunitat. La crisi dels anys trenta comportà la crisi d'aquest model, i donà lloc a un projecte: el de la nova economia urbana basat en l'ascens del sindicalisme.

En el pròleg, F. Estapé diu que aquesta obra serà utilitzada, despiatadament plagiada i mantinguda en el món de les crítiques no professionals. *Però —afegeix— potser les noves generacions la sabran fer servir per a construir una visió més completa de l'home i de la societat, responent a les exigències de la història total.*

21×29 cm, 240 pàgs., 133 il·lustracions, 2.200 ptes.



**KETRES** EDITORA

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



ment s'entén en el projecte de llei només com a llibertat de creació de centres i de direcció (i aquest és un element nou que no apareix en la Constitució), com a dret dels pares a triar l'educació per als seus fills, i, a més a més, com a obligació de l'estat a subvencionar el dret dels pares.

Nosaltres no ens deixem treure ni la bandera del dret de creació de centres ni el dret de la llibertat d'ensenyament, però entesa com a llibertat dels professionals de l'ensenyament per explicar en els centres d'acord amb les seves conviccions i formació pedagògica i intel·lectual, llibertat de la qual no es parla. Però, a més a més, i abans del dret dels pares a triar l'educació dels nens nosaltres estem pels drets dels nens a ser educats i escolaritzats. Aquest és un dret del qual aquí no se'n parla. I quan es diu que l'estat pagarà un xec escolar als pares perquè puguin triar l'escola més adient per als seus fills, el que jo vull dir és que en la realitat escolar d'avui no és ni just, ni equitatiu, ni igualador donar els mateixos diners per a tots els pares, perquè no són iguals les escoles que hi ha avui a l'estat espanyol, no són iguals els recursos dels pares i no és igual que el pare de Cornellà pugui portar el nen als Jesuïtes de Sarrià.

És important que tothom tingui un nivell d'ensenyament de qualitat i per això no és la solució el xec escolar, sinó la creació de centres. El mecanisme del xec i la pretesa protecció dels drets dels pares seguirà sent una trampa i, per tant, sí a la llibertat, sí als drets, però posant l'accent en les llibertats fonamentals dels drets de la Constitució. I posant l'accent en els drets, cal parlar de responsabilitats d'educar, que passen per participar en els centres, compartir responsabilitats de pares i mestres i no guardar els nens fins a les 7 o les 8 perquè a casa donen més feina. Per tant, siguem seriosos en el reconeixement de les llibertats i dels drets, però no canviem els drets i les llibertats en funció de determinats interessos que descobreixen i reconeixen avui aquells que durant 40 anys no es van recordar de cap dret ni de cap llibertat.

El segon tema que ens preocupa és tot el que fa referència a la gestió i funcionament intern del centre. Aquí hi ha els professionals de l'ensenyament, per tant no els he d'explicar la realitat dels centres durant molts anys ni els

esforços que han fet per aconseguir una participació en el centre. Si el projecte d'estatut s'aprova, aquestes millores aconseguides seran aniquilades perquè hi ha dos organismes: els unipersonals i els col·lectius. Els unipersonals seran nomenats pel Ministeri i no puc admetre que a un professional de l'ensenyament no se li doni el dret d'elegir el propi director. Això fomentarà la no vinculació del professorat i va, per tant, en contra del procés educatiu responsable.

Quant a l'ideari, que és un altre tema fonamental, estic en desacord que un professional pugui ser acomiadat, i això ja està passant, per raons de l'ideari. Fer escoles amb ideari és fer ghettos ideològics amb els nens. Nosaltres estem a favor del pluralisme a les escoles i estem en contra de l'adoctrinament ideològic a les escoles. És a dir, defensem que hi hagi un programa pedagògic de funcionament i participació (és una fita a assolir), però estem en contra que titularitats privades puguin tenir la garantia de fer el seu ideari, i que l'ideari pugui treure professors, alumnes, etc.

Respecte al tema de finances, la situació és especialment pintoresca. Hi ha el projecte de l'any 78, les esmenes d'UCD i les de diputats individuals també d'UCD —presentades el desembre del 79. Jo he de dir que no sé quin és el projecte de finançament que es pensa tirar endavant; però el principi econòmic que defensem és el de la prioritat absoluta en la construcció de centres escolars per garantir els drets que els nens tinguin escola gratuïta i de qualitat. Segon, estem a favor de no negar el dret de subsistència als centres subvencionats sempre que els fons públics siguin controlats per la societat que els financia.

## MARIA RÚBIES

La Minoria Catalana ha presentat en el projecte de llei de finançament una esmena a la totalitat.

La nostra alternativa la basem en els següents principis:

El primer és que la gratuïtat de l'ensenyament obligatori ha d'arribar a tothom i han de ser els poders públics els que han de fer això efectiu per a tothom.

Per respectar el segon principi que tenim, és a dir la llibertat d'ensenyament, proposem que l'ensenyament obligatori es podrà rebre a les escoles dites públiques i a les privades que es puguin adaptar a les mateixes condicions que adopti l'ensenyament públic, el mateix nombre de nens/aula, les mateixes titulacions dels professors, les mateixes dotacions de serveis didàctics, els mateixos controls, etc. Aleshores aquestes escoles podran ser subvencionades si no tenen afany de lucre, i les escoles que prioritàriament s'han de subvencionar són les cooperatives de pares, de mestres, de pares i mestres, i després les que siguin d'institucions fundadores, etc.

La quantitat de subvenció s'ha de calcular segons el cost mitjà de l'escola pública de qualitat en cada comarca o província. Caldrà garantir el control i que no hi hagi guanys; aleshores es podrà donar un ensenyament de la mateixa qualitat objectiva.

Quant a les activitats complementàries, la nostra proposta fa que aquestes activitats que no són gratuïtes hagin de ser voluntàries i que l'Administració (Estat o Generalitat) fixi quin és el màxim que poden obtenir i que mai no pot passar d'un 10 % del marc escolar. Quant a allò que la llei diu del xec escolar, només el reconeixem d'una manera transitòria per a aquelles famílies —per exemple, del cinturó de Barcelona on hi ha tantes acadèmies que funcionen malament i no tenen qualitat— que no podran acollir-se al sistema de gratuïtat, perquè això és una mesura per obligar la Generalitat o l'Estat a construir bones escoles per a tothom.

Només per aquests casos excepcionals, mentre no hi hagi centres públics o privats gratuïts, acceptem transitòriament que aquestes famílies rebin l'ajuda directament.

Quant a la posició que la Minoria Catalana té respecte a l'estatut de centres, els nostres juristes, els de Convergència Democràtica, han donat una garantia que la nova disposició addicional respecta tots els drets que es reconeixen a l'Estatut d'autonomia. La nostra actuació com a partit nacionalista vol aconseguir que no se'ns pugui retallar res. Les posicions són diverses perquè les valoracions i les interpretacions també ho són.

Nosaltres també volem que l'educació, que l'ensenyament, que la participació en l'organització, en el funcionament dels mestres si-

gui amb participació de tothom, com diu la Constitució, però ens va més bé que els articles d'aquestes lleis siguin tan amplis com sigui possible i que sigui el Parlament de Catalunya —perquè en aquest terreny s'hi podrà legislar— qui ho faci d'acord amb les necessitats bàsiques que té avui el nostre poble i la nostra educació.

Sí, estem d'acord amb la llibertat d'ensenyament i estem també d'acord, per raons educatives de coherència i de funcionament, que les escoles tinguin uns projectes educatius, unes idees educatives, uns objectius educatius que aquí en diuen ideari, que han d'emarkar tota l'educació; però això no són continguts ni receptes, això no són credos, sinó que tots tenim una idea del que és el món, una idea de la història, una idea del que és la convivència, que és la nostra valoració, i això d'alguna manera ha d'estar present als centres educatius per educar i ensenyar els nostres fills d'una manera coherent.

Com que es parla que l'estatut de centres va contra el dret dels professors, jo diré el que en penso. Ja fa 23 anys que sóc professora de l'ensenyament estatal i he viscut tot tipus d'escoles; aleshores tot aquest coneixement em diu que haver de respectar una criatura, un jove i les vivències que té aquesta criatura i aquest jove amb la seva família, per a un professor, per a una persona adulta, ni la seva llibertat ni res hi té cap mena de detall. Jo crec que com més creix més respecte els altres. Aleshores si uns pares volen que els seus fills rebin aquests valors de la vida jo no veig perquè uns educadors professionals i responsables hem de tenir por. Hem d'acceptar que hi ha unes famílies, que hi ha unes escoles, on jo entro perquè jo vull, que tinguin unes idees de com és el marc, de com és la vida i això s'ha de respectar. I parlo convençuda que no ha d'anar en contra de la meva dignitat, ni de la meva llibertat, ni de la meva idea de res.

#### MARTA MATA

El grup parlamentari socialista ha presentat dues esmenes a la totalitat de les lleis de les quals avui parlem.

La primera ja va ser defensada i perduda. Bàsicament, ara reproduiré els arguments que en





aquells moments vaig donar. La Constitució té l'article 27 sobre ensenyament, però també el 16 sobre llibertat d'ideologia i de religió i el 20 sobre la llibertat de càtedra, i tots tres poden trobar-se implicats en la defensa d'una esmena a la totalitat. Ens trobem en el moment de desenvolupar la Constitució, que tenia unes novetats respecte l'educació que van ser fruit d'un equilibri de tensions, perquè hi havia novetats que uns consideraven positives i altres consideraven negatives.

UCD agafà tres projectes de llei que eren anteriors a la discussió dels textos constitucionals, que havien tingut fins i tot altres noms, els va treure la pols, va afegir-hi esmenes noves i va tornar-les a presentar: la llei d'estatut de centres docents no universitaris, la llei d'autonomia universitària que havia estat una primera llei d'universitats i la llei de finançament de l'educació obligatòria. Totes tres, doncs, són projectes de llei anteriors.

UCD pensa que aquesta és la manera de desenvolupar la Constitució. Nosaltres creiem, i per això hem presentat les esmenes a la totalitat, que és cert que tota la política educativa passa pel funcionament dels centres, és a dir, que el preocupar-se legislativament de com funcionarà internament el centre, o la universitat, és el nucli d'un desenvolupament de la Constitució, des d'un punt de vista de l'educació; i l'altre nucli, d'on arribaran els diners, sembla també bastant lògic. No neguem que això siguin tres projectes de llei necessaris però no creiem que desenvolupin la Constitució en allò que caracteritza precisament la Constitució, és a dir, l'equilibri de tensions en què la Constitució va ser feta, votada i assumida. Aquestes tres lleis en aquest moment desenvolupen parcialment uns aspectes de la Constitució.

Creiem que un correcte desenvolupament de la Constitució hauria de passar per una veritable llei orgànica que, primer, enderroqués la llei Villar, perquè en aquest moment estem movent-nos dintre l'última llei del franquisme i totes les lleis que anem fent encara tenen aquest marc. Creiem que el desplegament de la Constitució demana, doncs, una autèntica llei orgànica que desenvolupi els drets, els deures i les llibertats respecte a l'educació amb el mateix equilibri amb què va ser feta la Constitució, que desenvolupi la definició

de l'obligatorietat de l'ensenyança, i de l'ensenyança com a educació, és a dir, que els poders públics expliquin el perquè d'aquesta obligació compromentent-se a posar els mitjans perquè aquesta obligatorietat pugui ser feta.

El segon aspecte per nosaltres era els drets i els deures de l'alumne i, en conseqüència, dels seus pares, immediatament els drets i deures del professorat, immediatament la distribució de les obligacions dels diversos poders públics: els ajuntaments, les autonomies, l'estat central des del ministeri, i, finalment, els drets i deures dels ciutadans en general respecte a l'ensenyament i la referència a l'ensenyament no obligatori, però que en aquest moment del segle XX és necessari, és a dir, l'ensenyament dels marginats que són encara els nens petits, els deficients i els adults (analfabets). Aquí hi faltaven també els principis d'una estructura legal i administrativa. Aquest és el nord del desenvolupament de la Constitució; el nucli és com funciona l'escola, com funciona la Universitat. A un costat, hi hem de posar com es financia; a l'altre costat hi hem de posar l'estatut del professorat. I a la base de tot això hi ha la reforma administrativa de l'educació. La Constitució diu que la programació general de l'ensenyament es farà amb la participació dels sectors afectats; però si no té uns canals reals no es farà mai.

Per tot això hem posat les esmenes a la totalitat. Segons el nostre criteri UCD amb les lleis ha desenvolupat solament dos aspectes: l'un és com controla els centres públics. L'estatut de centres té un capítol grandíols sobre centres públics que reglamenta el seu funcionament. En canvi, quant als centres privats, hi ha pocs articulats i agafa el compromís del finançament de l'ensenyament privat sense que s'hagi dit res de com es fa la participació dels sectors afectats.

Molt concretament i respecte a la Constitució els dos projectes de llei que ens ocupen arriben a agafar el text de la Constitució en molt pocs casos. De fet s'han desempolsat els antics projectes i s'hi han fet com tres incrustacions, incrustacions que arriben al nivell de la burla. És a dir, primer la Constitució diu que els pares i els tutors tenen dret a escollir l'educació dels seus fills. La llei ho repeteix i sense punt i seguit diu que això

que és un dret, escollir i educar segons les pròpies conviccions, es farà dintre del sistema educatiu. Això va ser discutit en el debat constitucional i no va ser inclòs perquè era un compromís que tenia unes conseqüències molt fortes.

L'altre aspecte és molt concretament la intervenció en el control de la gestió dels centres mantinguts amb fons públics. Això ho diu la Constitució. S'ha introduït en un article aquí en la llei, només que s'hi ha afegit una ratlla que diu: «segons el que digui aquesta llei», i el que diu la llei és que pares i mestres controlaran no la gestió de centres sinó els fons públics, és a dir, faran la funció de comptables, però no intervindran en la gestió. Això va ser discutit en el debat constitucional i acordat de l'altra manera.

El tercer aspecte és el dret de creació de centres, però mentre que en la creació dels centres públics es posen unes condicions, en el privat l'única condició és que es creï.

Per altra banda, quant al finançament, crec que la segona llei introdueix una confusió. La Constitució parla de la subvenció a centres i la segona llei juga amb l'ambigüitat de l'ajuda a famílies, però en una última esmena es converteix altra vegada en ajuda a centres. Aquestes lleis creiem que ens afecten com a catalans i com a un dels altres pobles d'Espanya.

Finalment, voldríem indicar també algunes deficiències. Cal remarcar que la llei d'estatut de centres significa una absència de respostes a la realitat; no es comprèn com una llei que diu com han de ser els centres oblidi de dir com neix el centre.

No hi ha referències a la qualitat. Tampoc a l'escola dels petits. Segons aquesta llei seria impossible organitzar l'escola bressol, la llar; el parvulari no hi és contemplat. Per altra banda, i des del punt de vista de subvenció, les lleis eviten el finançament de tots aquests nivells. Mentre no puguem tenir una forma de confiança en qui financia i planifica i, aquesta confiança només es pot tenir amb participació en la programació general de l'ensenyament, això no pot tirar endavant, des del nostre punt de vista.



# NOVETAT **Sm**

## llibres de MATEMÀTICA

### 1<sup>a</sup> etapa EGB

#### Línia Matemàtica

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

#### Guies didàctiques per a cada curs

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



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

ORIOI RIBA I ARDERIU  
ORIOI DE BOLOS I CAPDEVILA  
JOSEP M. PANAREDA I CLOPES  
JOSEP NUET I BADIA  
JOAQUIM GOSALBEZ I NOGUERA

## GEOGRAFIA FÍSICA DELS PAÏSOS CATALANS



KETRES EDITORA

Clare mostra amb mapa del Centre del Centre Excursionista de Catalunya

El relleu  
El clima i les aigües  
Els sòls i la vegetació  
La fauna

format: 21 x 29 cm  
228 pàgines  
245 il·lustracions  
glossari  
bibliografia  
índex toponímic  
Preu: 1500 ptes.

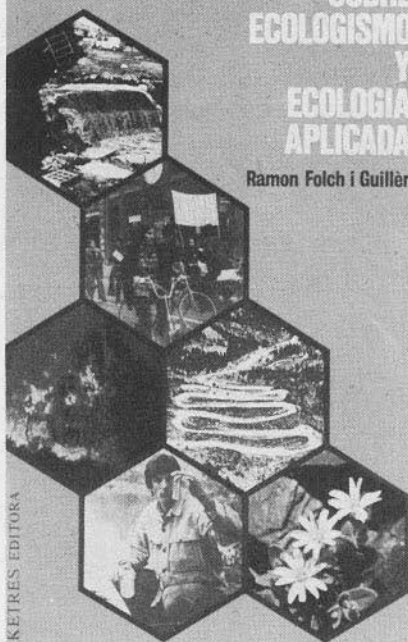


**KETRES** EDITORA

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

## SOBRE ECOLOGISMO Y ECOLOGIA APLICADA

Ramon Folch i Guillèn



KETRES EDITORA

Dimensión social de la problemàtica ecològica y ecologista.

Algunos aspectos de la dialéctica hombre-naturaleza.

La problemàtica ecològica en Catalunya como antiparadigma.

format: 12,5 x 19,5 cm  
312 pàgines  
23 il·lustracions  
450 pessetes



**KETRES** EDITORA

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

## ENTREVISTA AMB EL DOCTOR LORIS MALAGUZZI

*El doctor Loris Malaguzzi és director de la revista italiana Zero-Zei i de l'equip pedagògic de l'escola bressol i maternal de l'Ajuntament de Reggio-Emilia on ha realitzat durant molts anys un treball intens que s'ha traduït en una xarxa d'escoles bressol i maternes model·liques.*

*Autor de diverses publicacions i articles, destacaríem per la seva importància la direcció de la revista Zero-Sei, considerada bàsica per a l'educació d'aquestes etapes a Itàlia i, que pel seu interès, és coneguda a molts altres països i també a casa nostra. Aquesta revista té com a lema «far stare meglio il bambino» i com a mètode de treball ser llegible i aplicable; compta amb la col·laboració de qui treballa: pares, mestres, administradors, i s'ofereix com espai disponible obert al debat, la qual cosa ens dóna un índex de l'esperit del seu director i equip de redacció.*

*Loris Malaguzzi ens ha impressionat molt pel seu extraordinari acolliment, franquesa i humanitat.*

*Mestres, educadors i molta gent de Reggio-Emilia, pensen que la ciutat disposa d'aquestes escoles en gran part per la constant dedicació, coratge i extraordinària capacitat de treball d'aquest personatge.*

*A continuació, intentem de recollir la conversa-entrevista que vàrem mantenir amb ell a l'oficina de l'escola materna de l'Ajuntament de Reggio-Emilia, Mariano Dolci, Biel Dalmau i Teresa Ros.*

**P. E. — ¿Per què els Ajuntaments es van preocupar per les escoles bressol i maternals?**

**L. M. —** L'educació pre-escolar a Itàlia fins ara ha estat un monopoli de l'Església que s'ha aprofitat de la política abstencionista de l'estat burgès en aquests nivells educatius. Inicialment, aquesta presència majoritària de l'Església no semblava respondre a interessos polítics clars; més aviat era conseqüència de la seva tradició assistencial. L'interès polític s'hi ha afegit als darrers anys de forma creixent.

El nostre Ajuntament, que des del 1945 té majoria absoluta comunista, no va tenir autorització del Ministeri fins el 1963 per fer una escola maternal municipal.

Durant aquells anys, concretament del 60 al 68, s'estava discutint al Parlament un projecte de llei sobre les institucions de l'escola bres-

sol — i maternal. El debat va ser molt dur, fins al punt que un govern Moro va caure per aquesta qüestió.

Mentre es discutia la llei, a la nostra ciutat, la gent amb treball voluntari havia aconseguit obrir 6 o 7 escoles, sense reconeixement legal. Algunes d'elles varen desaparèixer i d'altres foren municipalitzades. Aleshores la població tenia molt poca informació i estava poc sensibilitzada sobre la importància de l'educació dels infants d'aquesta etapa. Moltes vegades portar els nens i les nenes a l'escola bressol i maternal s'associava a descris-tianitzar les criatures, fet que era afavorit pel monopoli i la propaganda de l'Església.

Finalment, després de 8 anys de discussió, el 1968 es va aprovar la llei. La majoria d'ajuntaments d'esquerra sabien, però, que naixia malalta, perquè li mancava la confiança de l'esquerra, respecte a la seva aplicació. Al



moment de l'aprovació, tret d'alguna excepció de grans ciutats en què s'havien creat escoles abans del feixisme, aquest sector de l'ensenyament estava en un 90 % en mans de l'Església.

A part del pes de la realitat, tots els ministres d'educació encarregats d'aplicar la llei sempre han estat catòlics. Per exemple, Malfatti, que fa un any i mig era ministre d'educació, quan parlava de l'escola bressol i maternal en deia escoles «subsidiàries».

Des del final dels 60 fins el 1974, coincidint amb les grans mobilitzacions obreres i populars, han estat els anys d'or per a aquestes escoles: l'Estat i els Ajuntaments n'han construït, al mateix temps que augmentava la demanda i la sensibilitat de la població. El balanç, però, no dona un augment de l'escolarització en absolut, perquè s'han absorbit per part de l'Estat i dels Ajuntaments moltes escoles que ja existien.

Pocs dies després de l'aprovació de la llei del 68 hi va haver una trobada d'administradors comunistes i socialistes interessats pel problema. Durant la trobada, es discutiren les següents qüestions:

— ¿Si hi ha una escola maternal de l'Estat, què hem de fer nosaltres als Ajuntaments?

— ¿Què fem a partir d'ara amb les nostres escoles municipals?

Bàsicament es posaren a debat dues opcions:

1. Traspassar les escoles de l'Ajuntament a l'Estat i treballar-hi des de dins com als altres nivells de l'ensenyament.

2. Reforçar les escoles municipals perquè no tenim confiança en una llei que l'havia d'aplicar un Ministeri de la DCI que de bon principi sabíem que la boicotejaria.

La segona opció és la que vàrem seguir a la majoria de regions «roges», amb majoria comunista-socialista, com l'Emília i Toscana, però finalment hi va haver una certa confusió i



diversitat de posicions i concretament a algunes zones de Torí i Milà es va renunciar a les escoles i es van traspassar a l'Estat. Personalment vaig atacar aquesta posició, puix que en aquell moment l'esquerra plantejava una batalla per l'autonomia de les regions, províncies i ajuntaments i jo trobava que hi havia una contradicció entre aquesta política i l'abandó de les escoles bressol i maternals dels Ajuntaments.

Avui, quan ja fa més de 10 anys que lluitem des dels Ajuntaments d'esquerra per fer més escoles bressol i maternals i amb la llei del 68 en funcionament, encara el 50 % de l'educació pre-escolar està en mans de l'Església, que demana cada vegada amb més insistència subvencions per tal d'oficialitzar la seva funció pública. Lligat amb això, hi ha un projecte de llei de la DCI per anticipar un any l'escola bàsica amb la intenció d'institucionalitzar la seva funció pública, ja que la majoria de nens de 5 anys estan escolaritzats en les seves escoles.

**P. E. — Parla'ns una mica dels aspectes organitzatius i pedagògics.**

**L. M. —** Mireu, quan vàrem començar el 1963 ens proposàrem els següents punts prioritaris:

1. Unificar culturalment, organitzativament, jurídicament i laboralment aquests centres.

2. Aconseguir un bon ambient de treball, afavorint un procés de grup i d'equip que comptés amb el conjunt de treballadors, docents i no docents de cada centre.

Per dur a terme tot això vàrem tenir molta cura per unificar els horaris, vacances i reciclatges i que cadascú sabés que el seu lloc de treball era important i necessari, la qual cosa portava també a una millora salarial.

Com tots sabem l'alimentació és bàsica per a la gent i encara més ho és per als nens d'aquestes edats. Per això es dona molta importància a l'espai cuina i a les persones que hi treballen.

La cuina de les escoles bressol —voltada de vidre— està situada al bell mig de totes les dependències educatives de l'escola, perquè així totes les criatures puguin veure les persones que estan fent el menjar i que hi ha altra gent a part dels mestres i educadors que tenen cura i treballen per a ells.

Un dels passos més arriscats i polèmics que donàrem a l'escola materna va ser el que cada classe o secció de 30 criatures tingués dos mestres. Aquesta mesura, a part de la millora de la qualitat pedagògica, tenia la intenció d'anar canviant el concepte «privat de la classe», compartir i discutir les activitats a fer-hi i acceptar, per tant, ser criticat.

D'entrada aquesta proposta va crear moltes reticències i fins i tot a una assemblea de mestres de la regió celebrada a Mòdena per discutir-la, va ser rebutjada. Actualment està donant resultats molt positius. Dins l'horari escolar hi ha destinades dues hores perquè els mestres puguin discutir i orientar-se.

Una altra innovació important de l'escola materna ha estat la figura del mestre especialista —n'hi ha un per cada escola de 90 criatures— que treballa amb els infants dins l'**es-pai-taller**. D'acord amb les necessitats de cada escola, dels mestres i d'ell mateix, l'especialista treballa amb un sol nen, amb dos o més i depèn tant de les necessitats dels mestres de la classe de quedar-se amb pocs nens, com de l'interès de l'especialista per treballar amb un nombre reduït. L'especialista, en no tenir nens fixos, té més llibertat d'acció i de moviment que els mestres.

Defensem profundament la figura de l'especialista, entre altres raons per:

Combatre la marginació.

Educar l'habilitat manual.

Educar l'habilitat expressiva i comunicativa no verbal.

Fer créixer els nivells de sensibilitat estètica, bellesa, etc.

Potenciar el procés de la creativitat en les criatures.

Posar instruments de comunicació amb la família i el món exterior.

El taller de l'especialista és un element de frescor i provocació constant. Al taller s'hi realitzen, entre altres coses, experimentació sobre l'experiència gràfica del nen. Té molta importància per a nosaltres la percepció visual.

Creiem que quan s'ha de treballar una experiència, per exemple «la tardor» i les estacions, no s'ha de fer només emprant la categoria temps, sinó com a identitat pròpia d'aquest temps.

Un altre aspecte que treballem molt és el relacionat amb la socialització comptant amb el factor temps. El punt de partida són els 3 anys d'assistència mínima a l'escola maternal que exigim.

La socialització ha d'estar present en tot: en l'espai i en l'ús de la seva funció, en la col·locació del material de forma que ajudi i no

que destorbi, en la relació interpersonal entre tots els que es troben a l'escola, etc. Hi ha, també, la socialització fruit del contacte entre l'escola i el món exterior i amb altres institucions: biblioteques, parcs de la ciutat, teatres, escola d'art, ambulatoris... L'anell de tot aquest procés de relació i de coneixement ens porta a descobrir la identitat de l'escola.

*Quan estem ja a punt d'acomiar-nos ens comenta, entre dolgut i trist, sense deixar mal, però, el seu coratge i l'esperit de lluita, la gran confusió i desorientació de la política italiana del moment. Li sembla que moltes vegades alguns polítics al govern i al Parlament oblidin les obres i el bé comú i s'interessen més per l'alta política.*

*Després d'haver pogut parlar-hi dos dies i d'haver vist i conegut el que durant vint anys d'esforç ha aconseguit l'Ajuntament de Reggio a favor de l'etapa pre-escolar, sortim ben convençuts que, malgrat tot, es poden fer moltes coses boniques i útils, quasi extraordinàries, quan hi ha persones amb l'esperit i el tremp d'ell i del seu equip.*

#### DADES ESCOLARS DE REGGIO-EMILIA

	Nombre de centres	Nombre d'educadors	Nombre d'alumnes	% alumnes sobre total residents	% alumnes escolaritzats
<b>Escola bressol (0-36 mesos)</b>					
Municipals	9	102	570	14,9	96,9
Religioses	2	10	18	0,5	3,1
Total	11	112	588	15,4	100,0
<b>Parvulari (3-6 anys)</b>					
Estats	7	18	352	7,4	9,1
Municipals	20	130	1.760	37,0	45,7
Religioses	20	61	1.439	30,3	37,3
Altres	5	14	304	6,4	7,9
Total	52	223	3.855	81,1	100,0

# ¿POT SER LA UNITÀRIA UNA ESCOLA SENSE GRAUS?

## *DEIÀ: AGRUPAMENT D'INFANTS I PROGRAMACIÓ*

### **ELS GRAUS UNIFORMATS I EL MUNTATGE EDUCATIU**

Abans de la Nova Llei General d'Educació i la posada en funcionament de les escoles d'EGB estatals i privades, l'ex-«Enseñanza Primaria» dividia els col·legis en Unitàries (un sol mestre per a tots els nivells), Graduades Incompletes (que agrupaven els vuit anys d'escolaritat amb menys aules que cursos, de 2 a 7 classes) i les Escoles Nacionals, que ja comptaven amb una base organitzativa d'una aula per curs d'EGB i s'estructuraven en centres amb un mínim de 8 graus. Aquests tres tipus de col·legis es subdividia a la vegada en escoles de nins i de nines. A partir de l'EGB, s'iniciaven les construccions de noves escoles comarcals i amb intenció d'agrupar pobles i barriades. Desapareixia de l'estructura legal-organitzativa tot tipus d'escola que no pogués oferir una matrícula per —almenys— un Col·legi Nacional de vuit unitats. La resta s'anaven tancant i s'oblidaven.

Avui, a Mallorca contemplem una renaixença de les escoles petites i poques d'elles agrupen ja nines i nins de 2a etapa. Semblen anar destinades a oferir els serveis de Cicle Preparatori (4 i 5 anys de Pre-escolar i 1r. i 2n. d'EGB) o la Primera Etapa (des de 1r. fins a 5è. nivell). També es constitueixen dos tipus d'aquests centres segons el nombre d'alumnes i mestres, que són les unitàries d'un sol mestre i les petites graduades (a vegades ampliació de les primeres).

Però la qüestió bàsica que vull exposar és la següent: Vistos els dos tipus d'escola: Col·legi Nacional, amb un nivell per a cada any d'escolarització; i Escoles Petites, on dins la mateixa aula conviuen distintes edats, ¿han de seguir les dues el mateix tipus d'agrupament i la mateixa programació? Per lògica sembla que no, però així passa i la perjudicada és l'escola petita. Perquè el Ministeri només reconeix una classe de centres i els glorifica: el Col·legi Nacional, els grups escolars on cada allot es gradua segons la seva edat i els in-



tants de 6 anys queden separats dels de 7, i els de 7 dels de 8, etc. Però això no és tot. Després, el Ministeri programa tota l'EGB en funció d'aquest agrupament per edats i marca uns objectius cognoscitius i educatius dividits en vuit nivells. I encara més, perquè després la indústria editorial de llibres de text i material escolar ofereix al mercat unes eines solament adequades a aquest tipus d'envàs, i les escoles petites resten marginades en no tenir pròpiament per a elles ni un programa, encara que sigui estatal i unificat, adequat; ni un material editorial que agrupi cursos i experiències. I un mestre d'unitària ha de fer vuit nivells oficials de llenguatge i ha de tenir a les mans vuit textos distints de matemàtiques.

## MANERES D'AGRUPAR ELS ALUMNES

I aquí ve el crit d'alarma a tot treballador de l'ensenyament que no hagi superat la barrera dels graus en una escola petita i vulgui adequar la seva escola als mateixos motlles que un gran grup escolar. Aquest mestre, sortit d'una normal on no hi ha cap especialització d'escoles petites i unitàries, i que té al davant unes normes estatals d'agrupament i programació que només responen a separar cada any de l'infant dins un curs, té l'oportunitat de rompre les barreres i escoltar les següents frases de John I. Goodlad i Robert H. Anderson, pedagogs americans defensors de l'escola sense graus, els quals entre altres coses diuen:

*«En el mejor de los casos, y con la dirección de algún excelente maestro, la pequeña escuela rural, con amplia gama de edades y reducida cantidad de alumnos, ha gozado de ciertas ventajas verdaderas en lo que hace a agrupamientos y otras prácticas de organización. (...) El maestro que de repente se ve enseñando en una escuela sin grados, no experimentará sin más ni más ninguna metamorfosis en su manera de enseñar. Mientras no comprenda lo que la ausencia de grados le permite hacer, seguirá enseñando según las pautas con que antes lo hacía. Pero cuando alcance a darse cuenta de las armas que tiene en la mano y de las que éstas le permiten hacer, se habrá abierto ante él una puerta a*

*una enseñanza más creadora, adecuada a la realidad del alumno».*

Però, ¿és possible agrupar els allots d'una altra manera?, de quina? ¿i se'n podria beneficiar l'escola gran o només és exclusiva de la petita? Hi ha moltes maneres d'agrupar els infants que no només són exclusives de les escoles petites. I les raons per acceptar l'estructura sense graus i que fugi dels clàssics cursos i edats són moltes.

*«Un año de vida escolar puede significar mucho más o mucho menos que un año de progreso en la materia.*

*El progreso del alumno no se considera unificado: se adelanta en una área y se atrasa en otra; puede actuar en tres o cuatro niveles en otras tantas asignaturas.*

*La corrección del progreso del alumno se determina comparando lo realizado por éste con su capacidad, y ambos factores con la visión a largo plazo del objetivo último deseado.*

*Se reconoce nlas diferencias de cada uno en el ritmo de aprendizaje».*<sup>1</sup>

## PROCEDIMENTS D'AGRUPAR ELS ALUMNES

0. Un per un.
1. Per edats.
2. Per capacitat d'aprenentatge.
3. Per rendiments:
  - nivell instructiu global
  - nivells instructius per matèries.
4. Per interessos de l'alumne.
5. Per tipus d'activitats:
  - orals, escrites i dinàmiques individuals, en equip, amb el mestre
  - exercicis, estudis, correccions, explicacions.
6. Per llengües parlades, maternes i oficials.
7. Per combinacions dels anteriors.

Anem a comentar aquests procediments.

Es pot veritablement no agrupar els infants, considerar-los com a un sol individu o treballar només amb un. Un mestre, un alumne. Però l'individu és un ésser social i ell mateix cercarà agrupaments. Per això li hem posat

1. («La escuela sin grados», Goodlad/Anderson.)

un zero a aquest no agrupament utòpic per antieconòmic i antisocial. Encara que penso que no té res d'utòpic aquest agrupament, perquè els aHots continuen estant muts i inactius dins les aules, comportant-se com una sola orella que escolta una sola boca; comportant-se com un grup d'individus aïllats, no com un grup social.

La classificació per edats ja s'ha criticat en paràgrafs anteriors, i compta amb un inconvenient molt gros: que els nens de distintes edats no es coneixen i no s'enriqueixen els uns dels altres. Així, la unitària contempla l'avantatge d'oferir una convivència de família nombrosa abans que ser una aula-quarter d'infants alineats amb quasi la mateixa talla i pes. La capacitat, el coeficient intel·lectual, pot servir de base a agrupaments en casos d'alumnes no escolaritzats o d'estrangers que s'incorporen a l'EGB amb retard i que han de superar les mateixes etapes que els altres, però poden comptar amb més capacitat receptiva i assimilativa. El coeficient intel·lectual determinarà també els superdotats i els infra-dotats.

És clàssic tenir en compte el rendiment i així encara es continua combinant amb els d'edats. En alguns casos es té en compte el nivell instructiu global i en d'altres el nivell instructiu per matèries; es pot avançar en unes i repetir en altres.

Un agrupament que s'hauria de cantar «la Nit de les Verges» és el dels interessos de l'alumne. No s'ha tingut mai en compte amb qui es voldria juntar el nen o quines activitats voldria fer.

Els distints tipus d'activitats d'una escola permeten combinar molts de grups i una aula on visquin distintes edats ben bé en pot treure profit. Ara, que també és allà on tindrà més inconvenients, perquè les interferències entre distints grups i activitats es poden molestar molt. D'aquí ve que qualsevol classe o agrupament d'alumnes hauria de tenir a la seva disposició més d'una aula i un taller per poder treballar tranquil·lament en grups.

No oblidem l'ús de la nostra llengua dins l'aula per aconseguir una política lingüística escolar coherent que contempli un ensenyament de i en català ja ara mateix.

I si hem arribat a fer marxar una escola no com un arxivador, sinó com una comunitat on

es tingui en compte la persona, segur que haurem posat en marxa el punt 7 que és combinació dels anteriors.

A partir d'aquí podem exposar ja el meu cas concret a Deia.

## LA UNITÀRIA DE DEIA

### Cursos, alumnat i muntatge

Un mestre per divuit alumnes és la proporció i quantitat de persones que convivim aquest començament de curs 1979-80 a la unitària. Una unitària que des del curs 76-77 acull els nins i nines de 5 anys de pre-escolar i els quatre primers cursos d'EGB.

Dels 18 infants, tres tenen 5 anys (Gabo, Sara i Joan); n'hi ha un de 6 (Brendan), sis de 7 (Chico, Sonny, Pedro, Patrick, Jamie i Jordi), quatre de 8 (Marieta, Matías, Marta i Jade), tres de 9 (Maribel, Biel i Cati) i una nena de 10 anys (Mirja).



Dels 18 infants, vuit tenen com a llengua materna i parlada la catalana (Joan, Sara, Pedro, Jordi, Marieta, Maribel i Marta); dos la llengua castellana (Gabo i Cati); sis de parla anglesa (Brendan, Chico, Sonny, Patrick, Jamie i Matías) i dos de parla francesa i holandesa (Mirja i Jade).

Essent un centre escolar on parcialment es dona l'EGB, quan a partir del cinquè nivell baixen al Centre Comarcal de Sóller, el muntatge organitzatiu haurà d'estar un mínim coordinat amb el centre receptor. Això es tradueix, a Deià, en l'emprament de la llengua castellana com a base pel fet d'haver d'aconseguir un nivell òptim quan hagin de fer el cinquè a Sóller o altra població. La llengua nostra, encara que amb més proporció d'utilització que el col·legi que rep els de 5è, i segona etapa, està marcada amb el qualificatiu d'experimental. El programa oficial es segueix també dins uns nivells suficients per assegurar un canvi d'escola.

Com a base procuro la utilització mínima de llibres i matèries estructurades per nivells, cosa que substitueixo per altres que estiguin estructurats d'altres maneres: o per successiva conquesta de coneixements, o per agrupaments d'alguns cursos, o per llibres que no són pròpiament d'EGB. També, i en gran proporció, ens elaborem nosaltres mateixos el material d'estudi i treball a través d'apunts o confeccionant i imprimint llibrets que en ocasions autosubvencionen alguna assignatura en fer-ne còpies per vendre.

### Com agrupo els alumnes

Del quadre abans esmentat, «Procediments d'agrupar els alumnes», podríem considerar que he arribat al 7, però amb alguns nombres coixos. M'explico.

L'agrupament per edats queda completament oblidat fins a quart curs, darrer nivell d'estada a l'escola i on s'ha d'haver arribat a unes metes de programa. Tenir ja els nens de 5 anys permet poder jugar durant cinc anys escolars allò que oficialment es determina en quatre; i al mateix temps em permet que fins al quart nivell l'alumne tingui més elasticitat per anar al seu ritme i no al ritme que li marqui el graduament rigorós de l'edat.

El més marginat és el 6, el d'agrupament per llengües maternes, i això a pesar de tenir bastantes hores. Resulta un contrasentit ensenyar les primeres lletres en castellà i tenir el castellà com a primera llengua d'ensenyament, quan només 2 alumnes (11 %) són de parla materna castellans, i un d'ells de pare mallorquí. La majoria d'alumnes són: o mallorquins, i per tant de parla catalana (44,5 %), o estrangers de parla anglesa o francesa (també un 44,5 %).

Les classificacions més emprades són les de: per rendiment instructiu separat per matèries, per tipus d'activitat i també, en menys proporció, per interessos dels aïllats.

De tot això en surten les següents activitats que detallaré per àrees. Cal remarcar que el nombre d'hores que dono per a cada activitat canvia segons el ritme de la setmana.

#### a. Llenguatge. Castellà

##### *Aprenentatge del codi lectura-escritura*

Hi participen 6 alumnes: els tres de 5 anys (Gabo, Sara i Joan), en Pedro, de 6 anys, que el curs anterior no el va aprendre, i dos estrangers (Chico i Sonny) que el curs passat ja estaven uns mesos escolaritzats, però que no tenien cap coneixement de parla castellana.

El mètode és semblant al de «letra por letra» de Rosa Sensat, però amb la particularitat de ser un autoaprenentatge, puix que els mateixos alumnes es confeccionen el material.

Treballs conjunts i individuals. Participació coordinadora del mestre.

El material és bàsicament uns llibrets impresos a l'escola pels mateixos alumnes i, complementàriament, les fitxes «letra por letra» i llibres de la biblioteca adequats.

#### b. Llenguatge. Castellà

##### *Treballs comuns*

Hi participa la resta d'alumnat que ja sap llegir i escriure el castellà. Del grup a s'hi van afegint a mida que ja l'han superat.

Tres mètodes: text lliure, per al perfecciona-

ment de la lectura, escriptura i ortografia; fer viure la biblioteca per a la lectura; i cursets-apunts per al capítol de morfologia-sintaxi. El lèxic s'inclou en els tres.

Treballs conjunts i individuals. Participació coordinadora i regidora del mestre.

No empren cap llibre de text. Confecció de revista amb el text lliure; adquisició i treballs amb els llibres de la biblioteca; i un quadernet per a apunts de morfologia-sintaxi.

Tres hores setmanals.

### c. Llenguatge. Català

#### *Expressió oral i lectura*

Hi participen els que ja saben llegir castellà i no els que encara no tenen una mica de seguretat ortogràfica castellana. Aquest any coincideix amb ahots procedents de l'estranger que fins ara els ha vingut just aprendre un sol codi, el castellà.

Treballs conjunts i individuals. Participació coordinadora del professor.

El mètode i material és fer viure la biblioteca i llegir llibrets confeccionats a l'escola pels més grans. Queda un poc coixa l'expressió oral.

Dues hores setmanals.

### d. Llenguatge. Català

#### *Esctura-Ortografia*

Per als que saben llegir català i ja tenen una seguretat d'ortografia castellana. Hi participen nenes i nens de 8 i 9 anys (no tots) i en Jordi de 7 anys, procedent de l'única escola en català de Ciutat «Mata de Jonc».

Mètode i material del text lliure (escriptura-ortografia), biblioteca (lectura) i cursets-apunts (gramàtica).

Treballs conjunts i individuals sota coordinació o direcció del professor.

Tres hores setmanals.





**e. Matemàtiques***Càlcul*

Cada alumne marca el seu propi ritme, tenint com a sostre el programa oficial de 4t. d'EGB.

Treball individual supervisat per mi.

Material «Cerdà» en castellà.

De tres a cinc hores setmanals.

**f. Matemàtiques***Cursets*

Cursets fets en llibrets-apunts per a la resta dels capítols de matemàtiques (geometria, conjunts...) amb participació de tot l'alumnat que sàpiga llegir i escriure. Treball dirigit per mi.

Els llibrets d'apunts escrits en català i castellà, amb confecció de lèxic específic català-castellà. Per a exercicis llibres de tetx en castellà: 3r. «Magisterio Español» i 4t. «Vicens Vives».

Tres hores setmanals.

**g. Ciències i Naturalesa***Activitats orals i dinàmiques*

Hi participen tots.

Mètode. Unes activitats d'expressió oral i dinàmica sobre l'entorn: Deià. Coordinat per mi amb aportació de temes del nen. (El curs passat, primer intent d'hort, fracassat per manca d'infraestructura d'aigua i «novatada»).

Material: Deià.

Tres hores setmanals.

**h i 2. Ciències i Naturalesa***Activitats escrites*

En formen part els que saben llegir i escriure, dividits en dos nivells.

Els treballs es coordinen amb l'apartat g i en són continuació.

Treball dirigit pel mestre.

Material: llibres de 2n. i 4t. d'EGB «Anaya-Equip Rosa Sensat»: és l'únic material de propietat individual i a exemplar per a cada alumne. (La resta de llibres i material de l'escola és col·lectiu i adquirit i emprat en comunitat.)

De dues a tres hores setmanals.

**i. Dinàmica**

Hi participen tots.

De part meua, dissortadament molt pobre. Jocs.

Material propi.

Tres hores setmanals.

**j. Plàstica**

Hi participen tots. Tinc en compte les etapes de dibuix infantil.

Tres tipus d'activitats: cursets dirigits per mi; taller de lliure expressió, i taller d'impressions (suport de les activitats escrites i coordinat per mi).

Material comú i de tot tipus.

Quatre hores setmanals.

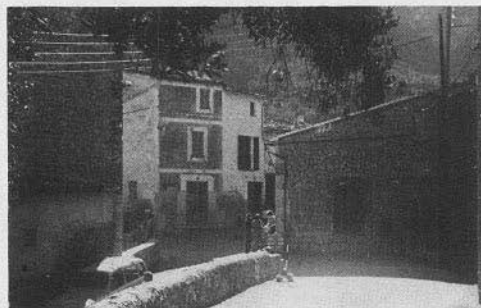
**l. Altres**

Cursets globals d'aspectes demanats pels mateixos alumnes.

Dues hores setmanals i dies complets.

**Jaume Albertí**

Biniaraix, novembre de 1979  
(Mallorca)



# LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA CATALANA

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

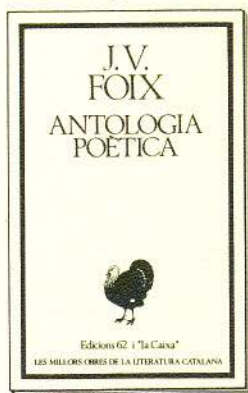
## Els darrers llibres publicats.



N.º 30

Preu  
190,- ptes.

Josep Pin i Soler (1842-1927) conreà l'obra de creació, el teatre i la novel·la, on assolí grans èxits. La novel·la que presentem, la més interessant de l'autor, és un drama típic de l'època de traspàs de la vida patriarcal rural a la moderna vida industrial.



N.º 31

Preu  
150,- ptes.

Pere Gimferrer, que n'ha preparat la present antologia, ha dit de J.V. Foix: "Poeta d'idees, i d'imatges que en són el reflex, la seva obra resta un dels punts més alts d'elaboració i exigent domini verbal que hagi assolit la literatura catalana posterior als clàssics del segle XV".

## DE VENDA A TOTES LES LLIBRERIES

**SUBSCRIVIU-VOS-HI!** Retalla aquesta butlleta, omple-la amb les seves dades i port-la a la seva llibreria o tramet-la a Edicions 62, c. Provença, 278, 1er. Barcelona-8.

Nom \_\_\_\_\_ Adreça \_\_\_\_\_  
Tel. \_\_\_\_\_ Població \_\_\_\_\_ D.P. \_\_\_\_\_

Vull subscriure'm a la col·lecció "Les millors obres de la Literatura Catalana" i atendre el pagament (150 ptes. mensuals o 1.000 trimestrals) en la / el llib. / ed. cat. de \_\_\_\_\_ de POE, n.º \_\_\_\_\_ de la Caixa de Pensons "la Caixa".  
SIGNATURA



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



# ROSA SENSAT



## LLIBRES AL SERVEI DE L'ESCOLA CATALANA

### PUBLICACIONS

Quins llibres han de llegir els nens?  
Seminari de Bibliografia Infantil de Rosa Sensat  
¿Qué libros han de leer los niños?  
Seminari de Bibliografia Infantil de Rosa Sensat  
Apèndix de «Quins llibres han de llegir els nens?»  
Modelatge en argila  
M. Dolors Giral

Per una Nova Escola Pública Catalana  
Planteigs, discussions i conclusions dels grups de treball del Tema General de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona

Vocabulari de Matemàtica bàsica  
Claudi Alsina amb la col·laboració d'Eduard Bonet  
Programació de la matemàtica a la 1a. etapa d'EBG  
Seminari de Matemàtica de Rosa Sensat dirigit per Adolf Almató i Rosa Foix

### COL·LECCIÓ DOSSIERS

Fonemes, sons i grafies del vocabulari bàsic català  
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat  
Elements per a l'estudi de les dificultats en l'aprenentatge de la llengua escrita  
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat  
Material de treball  
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat  
La societat catalana i espanyola des de mitjans del segle XIX (edició revisada i ampliada)  
Onofre Janer i Joan Pagès  
Les Ciències Experimentals a 7è. d'EBG  
Equip de Ciències de Rosa Sensat  
Orientacions per a la programació de la matemàtica a 2a. etapa d'EBG  
Adolf Almató i Rosa Foix  
El Penedès  
Pilar Benejam i Joaquim Farré

Observació i experimentació —deu lliçons per al Parvulari  
M. Antònia Pujol i Tina Roig  
Dades bàsiques de les comarques catalanes (1a. part)  
Onofre Janer  
El Vallès (coneixements bàsics de la comarca del Vallès i la seva aplicació a l'escola)  
Grup d'ensenyants de Sabadell (amb la col·laboració de la Caixa d'Estalvis de Sabadell)  
Vocabulari bàsic castellà  
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat  
Espanya 1931-1945  
Centre de Documentació de Rosa Sensat  
Dades bàsiques de les comarques catalanes (2a. part) en preparació  
Onofre Janer  
10 cançons per a l'Escola Bressol  
J. Serra

Per tenir en compte al començament del curs!