

PERSPECTIVA ESCOLAR 64

Publicació de «Rosa Sensat»

Abril 1982

El fracàs escolar

A photograph of a young child, seen from behind, walking up a long, dark staircase. The child is wearing a dark jacket and has a backpack on their back. The staircase is made of dark wood or stone, and the lighting is dramatic, with strong shadows and highlights. The child is positioned in the lower center of the frame, looking up the stairs towards a bright light source at the top.

Departament d'Educació
General de l'Educació

INDEX	
EDITORIAL	1
EL FRACÀS ESCOLAR	
1. FRACÀS ESCOLAR: ALGUNS CONCEPTES FONAMENTALS, per Jaume Funes	2
2. IMPLICACIONS I VIVÈNCIES DE LA FAMÍLIA EN RELACIÓ AMB EL «FRACÀS ESCOLAR» DELS FILLS, per Conxita Boada i Àngels Ciutat	5
3. EL FRACÀS ESCOLAR VIST DES D'UN SERVEI HOSPITALARI DE PSIQUIATRIA I PSICOLOGIA INFANTIL AMB ORIENTACIÓ DINÀMICA, per Carme Miquel i Torrents i Pilar Prats Duaygüies	8
4. COM VIVIM ELS MESTRES EL FRACÀS DELS NOSTRES ALUMNES	12
5. QUI FRACASSA A L'ESCOLA?, per Mercè Boya i Rosa M. Cañadell	21
6. ELEMENTS D'UNA PEDAGOGIA DEMOCRÀTICA, per G. Snyders	25
7. COM FEM DE L'ESCOLA UNA INSTITUCIÓ PER A TOTS?, per Montserrat Company i Anna M. Roig	30
8. ENTREVISTA AMB SARA BLASI, DIRECTORA GENERAL D'ENSENYAMENT PRIMARI DE LA GENERALITAT	36
ESCOLA	
EXPERIÈNCIES ESCOLARS: Meteorologia a l'escola	43
DE 0 A 3 ANYS: Família, Societat, Escola Bressol	46
ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT» NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	49
ACTUALITAT	
NOTÍCIES	53
BIBLIOGRAFIA PER ALS NOIS I NOIES	55
QUE EN PENSEU DE... EL PROBLEMA DE LES RETRIBUCIONS COMPLEMENTÀRIES	58
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 237 07 01 - Barcelona-8</p>	
<p>Consell de Redacció: Jordi Achón, Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Marta Mata, Ramon Prats, Anna M. Roig Director: Jordi Tomàs Secretària de Redacció: Teresa Udina Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïa, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Maqueta: Mercè Valverdu Fotògraf: Josep Gri Composició: Fernández, Borrell, 168 Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11 Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331 Subscripció anual: 1.950 ptes. — P.V.P. 225 ptes.</p>	

ARTUR MARTORELL, QUINZE ANYS DESPRÉS

La primera constatació en parlar d'Artur Martorell és la total coincidència de parer dels qui van tenir l'ocasió i la sort de tractar-lo: fou home d'unitat que es féu estimar i respectar de tots per damunt d'ideologies i partits. L'absència de dogmatisme teòric o pràctic i una dedicació plena i entusiasta a la tasca de la seva vida ha deixat un estol de deixebles i amics. I si una paraula el defineix, si un concepte li escau, és el de «mestre». No són els títols acadèmics que tampoc no tenia (llevat del de mestre) els que fan ric el seu «curriculum vitae», sinó la seva vida conseqüent a aquest eix de dedicació plena a les múltiples tasques d'educació de la quitxalla i de la joventut, tant a l'escola com a la Normal, a les Colònies o en família o en tantes activitats extraescolars.

La seva vida s'insereix en una sèrie de circumstàncies ben canviants: va poder fruit de l'època d'eufòria dels anys d'abans de la dictadura o dels de la República i així va tenir la sort de ser deixeble i més tard col·laborador de personatges de primera fila: Joan Bardina, Galí, Llongueras, Ainaud, Montessori entre els pedagogs, Carner, Gaudí, Pompeu Fabra i molts d'altres, entre els homes de cultura; la seva vida, però, fou esquincada per totes les tragèdies del nostre poble: la dictadura, la guerra civil, la postguerra i la gran dictadura que no pogué veure acabada. I en particular la desfeta del treball anterior, la presó com a «rojo separatista», el recomençar en circumstàncies tan adverses.

Entre les seves qualitats humanes sobresortints podríem esmentar la **dedicació** o entrega al treball (la mort li surt a l'encontre a l'editorial on treballa encara als seus 73 anys), la **iHusió** i entusiasme que posava en el treball i que fàcilment encomanava als altres, la **rectitud** moral (que li fa merèixer el premi de passar al negociat de cementiris per haver-se oposat a l'estatalització de les escoles del Patronat de Barcelona), el **posar-se al seu lloc** sense ambicions (l'Ainaud l'ha de treure del seu dilecte lloc de mestre per posarlo a l'Ajuntament), el **treball acurat** i sempre ben preparat, sense plànyer temps ni esforços.

Voldríem aquí recalcar aquestes qualitats humanes que aplicades a la tasca de fer de mestre van fer d'ell un mestre excellent i que li van fer adquirir un profund sentit pedagògic ple d'observació, dedicació i amor als seus deixebles. I també caldria recalcar aquestes qualitats en la seva tasca de «funcionari» que li permeteren de no caure en el parany del burocratisme, sinó que des del seu lloc el feren un dinamitzador d'activitats pedagògiques. Bona prova en són les audicions radiofòniques i les activitats de l'Institut Municipal d'Educació (cursets, conferències, biblioteca) amb les quals va poder fer d'enllaç entre l'esplèndid passat escolar i les generacions presents mancades de tot.

Rosa Sensat i Coordinació Escolar no trobaren millor patrocini per a la fundació que iniciaven l'any 1969 que la d'aquest mestre que va morir ara fa quinze anys i que tenim encara ben present.

FRACÀS ESCOLAR: ALGUNS CONCEPTES FONAMENTALS

per **Jaume Funes**

El tema del «fracàs escolar» és, probablement, una de les constants més repetides a totes les reflexions pedagògiques de l'última dècada.

Per què un nombre tan elevat d'alumnes no abasta el resultat previst? Per què passa això fins i tot quan ens sembla haver renovat la nostra manera d'ensenyar? Incògnites i reflexions que progressivament han servit per decantar i avaluar les variables fonamentals del problema:

La primera d'aquestes està situada a l'entorn de la disjuntiva «fracàs escolar-fracàs de l'escola», i ja fa temps que hi ha una conclusió clara: No existeix problemàtica de fracàs escolar de la qual l'escola no en sigui la causa o l'agreugi; o contràriament, la contingui i ajudi a solucionar-la. L'escola no és mai neutra davant l'alumne que fracassa.

La segona —potser la prèvia— és la necessitat de posar-nos d'acord sobre què entenem per fracàs escolar o, com a mínim, acceptar que és un gran calaix de sastre en el qual posem totes les dificultats: el nen que no segueix, el nen que no aprova, el nen que no rendeix el que creiem que hauria de rendir, el nen al marge de l'escola, el nen que planteja conflictes, el nen que no pot, etc.... En tots i cadascun d'ells hi ha un fracàs, temporal o definitiu, de l'escolarització i dels aprenentatges, però tots necessiten un abordatge diferenciat.

Què esperem de l'alumne?

Ambdues qüestions ens remetent, en definitiva, a la qüestió d'enfront de quines expectatives s'ha produït el fracàs. Enfront de les de la família? Enfront de les del medi social? Enfront de les de l'escola? Enfront de les d'un determinat mestre? Què esperava cadascun d'ells, què valora ara que s'ha produït un fracàs? No neguem la realitat del fracàs escolar, però és necessari analitzar sempre respecte a què està fracassant l'alumne.

Per a més d'un, en determinats contextos, fracassar a l'escola esdevindrà el seu fracàs social; per a altres, el que nosaltres considerem fracàs és un lleu incident d'aprenentatge des del punt de vista familiar.

El factor individual

En tot aquest context, l'anàlisi de la dificultat i del fracàs escolar porta a l'abordatge dels nombrosos factors que hi intervenen. Un d'ells —no el més important— és el que podríem classificar com el factor individual; els elements de dificultat aportats per la pròpia idiosincràsia del nen o nena que va a l'escola.

Alguns d'ells són «factors de risc» objectius que predisposaran d'entrada al fracàs. Potser el més conegut és la incidència de la data de naixement. Així, entre els

fracassos escolars de Cicle Inicial, hi ha un percentatge molt més elevat d'alumnes nascuts en l'últim trimestre de l'any. Però també aporten fortes taxes de risc factors com la composició de la unitat familiar (nombre de germans i ordre entre ells), el moment en què s'ha iniciat l'escolaritat (temps de parvulari realitzat), o el moment i tipus d'emigració.¹

L'escolarització: un procés artificial

No podem negar que determinats nens presenten dificultats personals i específiques que entrebanquen determinats o tots els aprenentatges. Dificultats que, en definitiva, remetent a una anàlisi concreta, a un projecte d'ajuda, a una adaptació dels objectius a les possibilitats de cada subjecte.

Entre aquestes dificultats sovint es consideren com les més inabordables les derivades de la pròpia personalitat de l'alumne. Voldria recordar que amb massa freqüència oblidem l'artificialitat que suposa el procés escolaritzador en el desenvolupament evolutiu del nen. L'escola i la vida del nen són dues línies paral·leles independents, però no sempre coincidents en el ritme d'avenç ni en la direcció. Sovint, les pressions més grans d'aprenentatge coincideixen amb moments d'alta tensió emocional en l'alumne.

Així, per exemple, s'aborda la lectura-escritura en el moment de dependència/independència emocional dels 5-7 anys, que per a molts acostuma a estar revestit de fortes seqüències de dificultat emotiva. O, de la mateixa manera, s'han d'escometre els difícils aprenentatges de 7è i 8è. enmig de la turbulència pre-adolescent. No es pot deixar de considerar que l'escola és un fet social ficat amb calçador en la vida evolutiva del nen, de la introducció de la qual poden resultar-ne uns estímuls per al seu desenvolupament o una successió de conflictes.

El fracàs de l'escola

Tot això, suposant que l'escola funcioni, i ho faci d'acord amb les característiques del nen i del medi en què viu, ja que els factors de més gran incidència en el «fracàs» escolar són institucionals. No fan falta grans estadístiques per comprovar que

en les escoles sense cap organització estable i coherent es dispara el nombre de «fracassos».

Però també passa el mateix quan l'escola sembla que funciona, i està a anys llum de la realitat social i vivencial dels seus alumnes. Una escola no arrelada al medi genera diàriament «fracassos» per dissociació entre la vida i l'escola.

A vegades, la dissociació estructural és de funcionament concret. Per exemple: s'impedeix la repetició a 2n., consolidant una dificultat instrumental; es posa l'alumne de 6è. sota l'acció de sis o set professors, provocant-li la confusió quan necessita una actuació personalitzada.

Freqüentment, el mecanisme és més subtil: el fracàs sorgeix de les discrepàncies en l'actuació dels diferents educadors per l'absència d'un mínim equip d'escola, de cicle, de nivell. El «fracàs» també neix d'altres fallences estructurals: es proposen en llibres i programes tasques inabordables per al nen en aquell moment (per exemple: el nivell abstracte i formal de les programacions del cicle superior quan falta el desenvolupament d'aquestes capacitats en el pre-adolescent inicial).

Alumnes especials

El sistema que tingui l'escola de poder i voler abordar la dificultat, serà definitiu per a la consolidació del «fracàs». Des de l'abandó de l'alumne a la seva sort, fins la institucionalització en nivells i situacions especials tancades i inamovibles, totes les fórmules incideixen d'alguna manera: positiva, estabilitzadora o agreujadora del problema. La mateixa òptica amb què es consideri —en la mida en què serà un perfecte indicador de l'educació que l'escola pretén— pot ser determinant. Només una escola que observa sistemàticament la vida quotidiana de cada alumne i no s'obsessiona només i exclusivament per l'alumne amb dificultat² pot escometre, sense fer-la créixer, la solució de qualsevol tipus de fracàs.

Així, arribem a la necessitat de precisar una altra gran qüestió: En què fracassen els alumnes? Hi ha una actitud generalitzada d'analitzar només el fracàs enfront dels aprenentatges acadèmics, de considerar només aquests com a importants i, fins i tot, de passar per alt les àrees no acadèmiques en les quals potser l'alumne

4 fracassat té èxit. Si es defensa que l'escola ha de facilitar una educació integral, qualsevol aspecte d'aquesta educació que fracassi és important; sempre trobarem alguna àrea en la qual la situació i l'actitud del nen és millor.

De la dificultat al fracàs. El procés de marginació

A més a més de complex, el fracàs escolar és —com totes les conductes humanes— evolutiu, de manera que qualsevol dificultat s'assenta sobre un entramat personal anterior, qualsevol dificultat evoluciona i es reestructura de formes diverses si no se soluciona.

Numèricament, de forma simplificada, la major part dels anomenats «fracassos escolars» es troben lligats al cicle inicial i als primers cursos del cicle superior (6è-7è.). Cap a la fi de l'EGB gran part dels fracassos són situacions evolucionades a partir de dificultats en els primers cursos; d'altres són generats per la nova situació educativa, emocional i d'aprenentatge; alguns altres tenen el seu origen en limitacions anteriors manifestades ara enfront de les noves exigències escolars.

Les primeres dificultats en la lectura-escritura, sobrepassades sense solució, esdevenen a 4t. i 5è. lectures mecàniques defensives, i escriptures problemàtiques, estenent-se fàcilment a totes les àrees instrumentals que tenen els llibres com a suport de l'aprenentatge. Paral·lelament, es generen la vivència personal de la dificultat i els mecanismes que la compensen (conducta problemàtica, refús dels valors escolars, potenciament d'aprenentatges compensatoris, etc.).

Si en l'origen de la dificultat existia una tensió emocional, familiar o social, aquesta es recarrega ara amb la vivència del fracàs i la tendència a la marginació i a la diferència. En arribar a 6è., qualsevol agrupació d'alumnes amb dificultat serà profundament aleatòria, tan sols els unirà el fet de no haver aconseguit el domini de determinats aprenentatges; les causes i els processos personals seran totalment diferents.

En el cicle superior, al costat dels conflictes que l'entrada en la pre-adolescència provoca, com abans hem assenyalat, la desconexió i la tensió escola-món exterior poden ser font de nous fracassos.



El desarrelament de l'escola respecte al seu medi és viscut pel pre-adolescent com un enfrontament irreconciliable, situant la institució escolar en el cantó d'allò que s'ha de negar i atacar.

* * *

El fracàs escolar, analitzat així, és un fet sorgit d'una difícil interacció entre el nen (la seva família i el seu medi) i l'escola (la seva estructura, els seus mètodes, els seus objectius). Una interacció que hauria de tenir com a base la idea que l'escola ha d'intentar educar, en totes les seves facetes, pràcticament tot tipus de nens, sense oblidar les seves peculiaritats.

1. Recentment (ESTÉVEZ, A., FUNES, J., *Características psicopedagógicas de la población que accede a FP 1*. Investigación de curso para el ICE de la UAB. Barcelona 1982) hem pogut comprovar com, mentre que la taxa de nascuts fora de Catalunya en els cursos normals de Formació Professional no excedia del 20%, en els grups especials de Pre-formació professional els nascuts fora de Catalunya estan a l'entorn del 50%. Hi ha un percentatge molt més gran d'alumnes que van emigrar més recentment i en pitjors condicions entre els subjectes que van fracassar a l'EGB, que entre els que, més o menys, van aconseguir passar.

2. Vegeu en aquest sentit: AMAT, D., FUNES, J., IBÁÑEZ, J., MIQUEL, C., ROIG, A., *L'observació sistemàtica a l'escola*, Direcció General d'Ensenyament Primari, Barcelona 1982.

IMPLICACIONS I VIVÈNCIES DE LA FAMÍLIA EN RELACIÓ AMB EL «FRACÀS ESCOLAR» DELS FILLS

per **Conxita Boada i Àngels Ciutat**
Centre d'Higiene Mental «Les Corts»

Des de la nostra pràctica professional en l'assistència psicològica i psiquiàtrica en la infància i l'adolescència, és el fracàs escolar el motiu de consulta més freqüent amb què ens trobem cada dia, en el qual queden englobades moltes altres problemàtiques que no tenen una objectivització tan evident.

És a la vegada una manifestació que acompanya en moltes ocasions altres símptomes de disfunció psicològica, però cal remarcar que és el més utilitzat per les famílies com a demanda manifesta d'aclarament i d'ajuda.

La família del nen/a amb fracàs escolar viu amb particular patiment aquest fet que està evidenciant una problemàtica complexa en el seu fill i en la qual els pares se senten plenament implicats. Aquesta situació els porta a qüestionar-se les seves funcions com a pares i a sentir el seu «fracàs» en les tasques relacionades amb els seus ideals educatius envers llurs fills.

Abans de continuar analitzant les implicacions de la família en el fracàs escolar dels nois voldríem assenyalar alguns aspectes que ens semblen importants com a condicionants d'aquest problema.

Quan parlem del fracàs escolar ens estem referint a un conjunt ampli de manifestacions que comporten la impossibilitat d'una actitud positiva enfront de l'aprenentatge i un desaprofitament dels recursos intel·lectuals del noi.

La complexitat del concepte de fracàs escolar comporta un estudi exhaustiu de les implicacions d'ordre personal, familiar, escolar (institucional-pedagògic), social..., que ens permeti un abordatge global i eficaç dels problema.

A nivell individual cal assenyalar l'existència de trastorns emocionals, afectius i relacionals que donen lloc a un desinterès per les adquisicions intel·lectuals i a una incapacitat o bloqueig de la bona utilització dels propis recursos. En molts moments les adquisicions intel·lectuals i d'aprenentatge poden estar relacionades amb la competència, l'agressivitat, l'oposició, el desig de coneixements sexuals, etc., i poden entrar en conflicte amb altres actituds internes i de funcionament, de manera que sigui inviable el procés global d'aprenentatge.

En aquest mateix nivell individual cal assenyalar els fracassos selectius (dificultats de lecto-escriptura, trastorns de llenguatge i perceptivo-motors...), relacionats amb trastorns que comporten uns déficits d'ordre instrumental amb una etiologia de la disfunció, tant psicològica com de maduresa funcional.

A nivell escolar, cal tenir en compte com a aspectes implicats estretament en l'èxit o fracàs del nen, tot el que fa referència a la institució pedagògica, al seu funcionament i als conceptes i programes d'ensenyament.

En passar a considerar les implicacions



d'ordre familiar veiem que en alguns casos el fracàs o la inadaptació del noi a l'escola està íntimament relacionat amb les actituds conscients e inconscients dels pares i amb les expectatives que aquests han posat en el resultat de l'escolarització de llur fill. Ens estem referint a aquells pares que projecten en el fill els seus propis desigs i ambicions. L'infant és sentit com un prolongament de l'adult i n'ha de realitzar els projectes; els pares obliden el noi en ell mateix, les seves possibilitats i els seus desigs, i esdevé instrument del desig adult. Si el resultat és que el fill no respon a aquest desig, és objecte d'ansietat i d'agressivitat, i pot arribar a sentir-se maltractat i, fins i tot, culpable de no respondre a aquestes expectatives, reaccionant amb perturbacions de comportament i amb alteracions del treball que acaben donant lloc a una escolaritat fracassada.

Ens estem referint aquí a famílies o pares que han tingut, per raons diverses,

insatisfaccions en la seva vida escolar i esperen (inconscientment) deslliurar-se de les seves pròpies inseguretats vivint a través del seu fill el que ells no han pogut realitzar. Per altra banda, pensem que els desigs i il·lusions dels pares envers els fills influiran de forma positiva, tant en el bon desenvolupament global com en l'aprofitament escolar reeixit. És a dir, en la mesura que els pares poden imaginar en el seu fill un alt nivell d'autonomia en el funcionament intel·lectual, condicionen i estimulen en part el seu progrés.

Existeixen característiques de la dinàmica familiar i del paper que cada progenitor representa que poden influir en la manera de relacionar-se i d'integrar-se el nen en la vida escolar. Com a exemple es pot pensar en famílies en les quals la competitivitat estigui sobreinvertida i conflictualitzada, on els fills viuran l'adquisició dels coneixements com una competència enfront dels seus companys (rivals).

Algunes dificultats escolars es poden originar a partir de les dificultats d'identificació dels fills amb les imatges paternes i/o maternes. El pare o la mare poden ésser viscuts pel fill com a figures amb les quals és difícil identificar-se, ja sigui perquè es manifesten com a massa brillants, poderosos o inaccessibles, o bé perquè es manifesten com a molt febles o desvaloritzats.

També cal considerar el fet de circumstàncies o situacions familiars concretes (mort d'algun familiar, desavinencés i separacions, emigracions...), que poden originar perturbacions en el rendiment perquè el problema familiar acapara l'energia psíquica del nen i també perquè la família se'n desinteressa.

En la nostra pràctica ens trobem amb diverses reaccions per part dels pares que presenten dificultats d'acceptació del fracàs escolar del seu fill.

Les reaccions de les diferents famílies poden prendre diverses modalitats d'acceptació del problema, depenent tant de les característiques personals dels pares com de la dinàmica global de la família, així com també de la seva situació i de la seva història.

Una de les reaccions més comunes és la projecció, és a dir, els pares desplacen la problemàtica a fora (escola, mestres, companys...), de manera que d'altres es responsabilitzin d'allò que ells no poden assumir atribuint-los les «culpes» de què ells se senten «acusats».

També ens trobem amb un altre tipus de resposta que implica una negació de l'existència del conflicte; els pares adopten una actitud defensiva de fugida davant del problema que no poden suportar.

Aquests dos tipus de resposta posen sempre de manifest les dificultats d'elaboració i de comprensió per part dels pares que no poden fer-se càrrec del sofriment que comporta el fracàs escolar del seu fill.

Finalment, la reacció que permet una més bona elaboració i presa de conscièn-

cia és la que implica un cert grau de depressió, queensem que és la que els pot ajudar a obtenir vies de solució més eficaçes.

Hi ha situacions que s'arriben a fer molt conflictives i polèmiques a l'hora d'intentar que la família es faci càrrec del problema del fracàs escolar del seu fill i, segons quina actitud prenguin l'escola o el mestre, aquesta pot fer que es reforcin les resistències per part dels pares a l'acceptació de la realitat.

Caldria reflexionar aquí detingudament sobre què condiciona l'actitud del mestre i de l'escola a l'hora de transmetre a la família les dificultats escolars d'un alumne. Pensem que si prèviament s'han pogut considerar les implicacions que el mestre i l'escola tenen i senten, es crearà implícitament un bon nivell de comunicació amb la família, facilitant un bon abordatge del problema.

Pensem que és important tenir cura de les relacions existents entre la família i l'escola, per tal de paliar les possibles discrepàncies entre els objectius o expectatives educacionals de l'escola i els de la família, per evitar que el nen se senti dividit entre una i altra demanda, amb dificultats a l'hora de definir-se, o bé se senti impossibilitat de satisfer-les.

Finalment ens sembla important destacar el que hem recollit en la nostra experiència clínica de treball amb famílies afectades per aquesta problemàtica.

En primer lloc, assenyalar que la família sempre viu el fracàs escolar del fill com una ferida dolorosa que ve a pertorbar en part els projectes i il·lusions envers el futur desenvolupament del noi/a, encara que, segons les seves possibilitats d'elaboració i acceptació, ho manifesti de formes diverses. I, en segon lloc, com que l'abordatge del problema és sempre més possible, i l'evolució més favorable en la mesura que la família hagi pogut dipositar en l'escola la seva confiança, i sentir-se així recolzada, compresa i acompanyada en tot aquest procés. ■

EL FRACÀS ESCOLAR VIST DES D'UN SERVEI HOSPITALARI DE PSIQUIATRIA I PSICOLOGIA INFANTIL AMB ORIENTACIÓ DINÀMICA

per Carme Miquel i Torrents
i Pilar Prats Duaygües, psicòlogues

I. Introducció

El que comentarem és fruit de la reflexió a partir de la consulta de Psicologia infantil a l'Hospital de Sant Pere Claver de Barcelona, hospital de barri, que té concert amb Insalud. La majoria de pacients pertanyen a famílies immigrades, que viuen en el barri (Districte II, Poble Sec-Zona Franca) o en el cinturó industrial de Barcelona. Pertanyen a la classe social treballadora i assisteixen gairebé tots a escoles massificades.

El nostre treball es basa en l'experiència personal, confrontada amb la d'altres companys de l'equip. Per a aquest treball, en concret, s'han recollit a més, 30 històries de pacients amb problemes escolars, tretes a l'atzar. Les edats dels pacients és entre 5 i 14 anys.

Cal tenir en compte que les consultes per problemes escolars ocupen al voltant del 50 % del nostre treball amb nens. També, que el nombre de consultes per a nens supera amb escreix el de nenes.

L'experiència ens diu que cal diferenciar les consultes per fracàs escolar de les que es fan per dificultats escolars. Veiem que els percentatges són iguals per a ambdós problemes.

Per dificultat escolar entenem el cas dels nens que poden anar seguint l'escola però amb un nivell molt just, amb esforç, amb

suficients d'última hora i recuperacions de curs a curs. Potser aquests entrebancs els hauran portat a repetir un curs en un moment de la seva escolaritat. Segons el que ens diuen pares, mestres i nens aquestes dificultats són menudes al principi; però van agreujant-se en no ser solucionades en el moment adequat.

Per fracàs escolar entenem el cas d'aquells nens que presenten sobretot un retard important en l'aprenentatge de la lectura i escriptura, i el nivell escolar real dels quals és inferior en 2 o 3 cursos a l'esperat per l'edat i que, malgrat tot, a l'escola els trobem sovint ubicats en el nivell que els correspon per la seva edat cronològica.

Ens adonem que el moment de consulta per problemes escolars no se situa gairebé mai abans de 2n. o 3r. d'EGB, i que també el pas a 2a. etapa és un moment àlgid per a les consultes d'aquesta mena. Per un fracàs flagrant es consulta abans.

Sortosament, d'un temps ençà arriba al nostre Servei un contingent important de nens més petits, fins a nivell d'últim de Parvulari.

Tinguem present que els problemes escolars, com d'altres símptomes en psicologia infantil, són un mitjà que el nen té per alertar els adults que alguna cosa li està passant.

II. ¿Què suposa per als pares, per a l'escola i per al nen consultar un Servei de Psicologia?

Per als pares:

N'hi ha que no tenen cap motivació personal per venir a consultar. Ho fan pressionats per l'escola i exigeixen un «certificat» de la seva consulta: per a ells és una prova d'haver complert.

Altres, que d'entrada no s'havien plantejat que al seu fill li passés res; però els comentaris del mestre els han fet recapacitar i adonar-se que potser alguna cosa no «funciona» en el seu fill.

Altres, més «conscienciats», veuen que els nens no aprofiten l'escola, encara que els mestres no els hagin fet esment de les dificultats.

Segons l'actitud dels pares en consultar varia el pronòstic que podem fer de la comprensió i evolució del cas.

De fet, sigui quina sigui la seva motivació, sempre hi és present, explicitat o no, el «fantasma» de la subnormalitat. També trobem sentiments de culpa per allò que ells haurien pogut fer i no han fet, sigui per deixadesa o per una incapacitat real de fer-ho. Sovint busquen una explicació de la problemàtica del fill en la seva pròpia història o característiques personals, o en la de familiars més propers.

També busquen una orientació per justificar la seva actitud enfront dels resultats escolars: «si no pot, no el forçarem...» «si el que passa és que és gandul». De vegades expressen el reconeixement a l'escola i a la mestra perquè s'interessen pel seu fill. D'altres critiquen, ataquen l'escola i el mestre pel fet que, segons ells, aquesta escola no vol nens que no segueixen, o carreguen tota la culpabilitat del fracàs a l'escola perquè aquesta ha d'ajudar i solucionar forçosament el problema del seu fill, ja que el té més hores que els pares...

No hem d'oblidar que consultar un servei públic sovint suposa, ara com ara, una llarga espera que, de vegades, agreuja la problemàtica inicial i l'angoixa dels pares.

Per a l'escola:

La major part dels pacients ens vénen enviats per l'escola, per la direcció o pel mestre o, de vegades, pel psicòleg escolar, si n'hi ha, que ha fet una primera aproximació a la problemàtica i ha constatat que aquesta depassava el marc de la psicologia escolar.

Sovint, per part de l'escola hi ha unes ganes d'esclarir què li passa a aquell alumne i quines són les capacitats reals del nen. També algun cop hi ha la intenció de justificar-se davant dels pares (o de la direcció de l'escola, si l'envia el mestre) demostrant que el que li passa al nen és alguna cosa superior, per damunt dels mijans de l'escola i del mestre. És a dir, ells no tenen la culpa que el nen no segueixi.

Algunes vegades, finalment, busquen poder posar una etiqueta al nen: «és dislèxic, és curt», que expliqui totes les dificultats en el progrés escolar.

Per al nen:

No oblidem que el nen ve perquè els pares el porten. Moltes vegades venir a l'Hospital li suposa traslladar-se del seu lloc habitual a un altre de desconegut; posar-se en contacte amb persones que no coneix, però que asseguruen que volen entendre'l o ajudar-lo, la qual cosa pot posar, evidentment, en dubte. El que ens podem preguntar és què en treu el nen de la consulta:

Sentir-se centre d'interès per als pares i els mestres. També sentir-se diferenciat dels companys o d'altres membres de la família i, així, ser pres en consideració.

Una resposta al seu senyal d'alerta, com diem en la introducció.

També li suposa uns beneficis secundaris: Ve amb la mare... el pare deixa la feina per venir a parlar d'ell..., fa festa a l'escola..., li compren alguna cosa... És freqüent que pel fet de consultar i la consegüent exploració psicològica, visites, etc., el nen millori momentàniament, per tots els dispositius assenyalats que s'han posat en marxa.

III. ¿Com es presenten els problemes escolars?

Diferenciarem entre les manifestacions en el comportament i en els aprenentatges escolars, en concret. També serà diferent segons el moment evolutiu del nen, ja que no és el mateix un problema escolar a l'inici de l'EGB que en el canvi de la primera a la segona etapa, per exemple.

En el comportament els problemes escolars s'expressen a través d'una inadaptació total o parcial a l'escola: «no s'hi

10 troba a gust», «no vol anar-hi», «es porta malament», «incordia»...

Una inhibició intel·lectual davant del fet d'aprendre o en la relació amb el mestre o els companys: «Viu el seu món... no acaba mai una feina... no es mou...». Una falta d'atenció, una fàcil dispersió, una fatigabilitat excessiva o «el nen gandul»...

Mitjançant manifestacions psicossomàtiques: mal de cap, de panxa, febres sovintejades...

Una problemàtica de temor, por, angouxa, recel...

A nivell dels aprenentatges escolars, instrumentals, trobem gairebé sempre una mala estructuració del llenguatge, dislàlies marcades, disortografia, discalculia, etc.

IV. ¿Com aborda el psicòleg clínic els problemes escolars?

Intenta esbrinar en què consisteix realment la problemàtica escolar, com aquesta es presenta, si és el primer cop que apareix o ja hi és present de fa temps. Busca una causa pròxima —canvi d'escola, de mestre, circumstàncies familiars, etc.— que pugui explicar, si fa al cas, la problemàtica.

Intenta des de l'inici, situar la problemàtica escolar en una xarxa d'altres problemes i situacions i no veure-la com a un fet aïllat.

Procura esbrinar quin paper té el nen en la constel·lació familiar: què s'espera d'ell i què representa el problema escolar per a ell i per als seus pares. Fa una anamnesi del nen, història del seu desenvolupament, potser centrant-se més en les primeres etapes de la vida, circumstàncies del naixement, conflictes dels primers anys, comportament respecte a l'alimentació i als seus tipus, control d'esfínters, etc. També es fixa, intenta descobrir, les expectatives que hi ha hagut i hi ha actualment davant del fet d'iniciar i seguir l'escolaritat.

Fa un estudi psicològic del nen, al més complet possible, en el camp de la capacitat intel·lectual, maduresa motriu i psicomotriu, organització tempo-espacial i dinàmica personal.

V. Què hi troba el psicòleg?

Una intel·ligència en desacord amb l'edat

cronològica. En la mostra estudiada trobem un alt percentatge d'intel·ligència inferior a la mitjana en cas del fracàs escolar i un alt percentatge, en canvi, de capacitat normal o superior en el cas de dificultats escolars. En aquest últim cas, normalment, la intel·ligència verbal és més baixa que la pràctica, cosa que s'explica per les implicacions emocionals que suposa el llenguatge.

Uns problemes instrumentals: manca d'estructuració global del nen; dificultats psicomotrius; tempo-espacials; esquema corporal, etc., que sovint encobreixen, com en el cas de la intel·ligència, una immaduresa emocional.

Dificultats en l'estructuració i assoliment del llenguatge parlat, sobretot, que impedeixen al nen aprofitar bé els bagatges culturals que l'escola intenta transmetre-li.

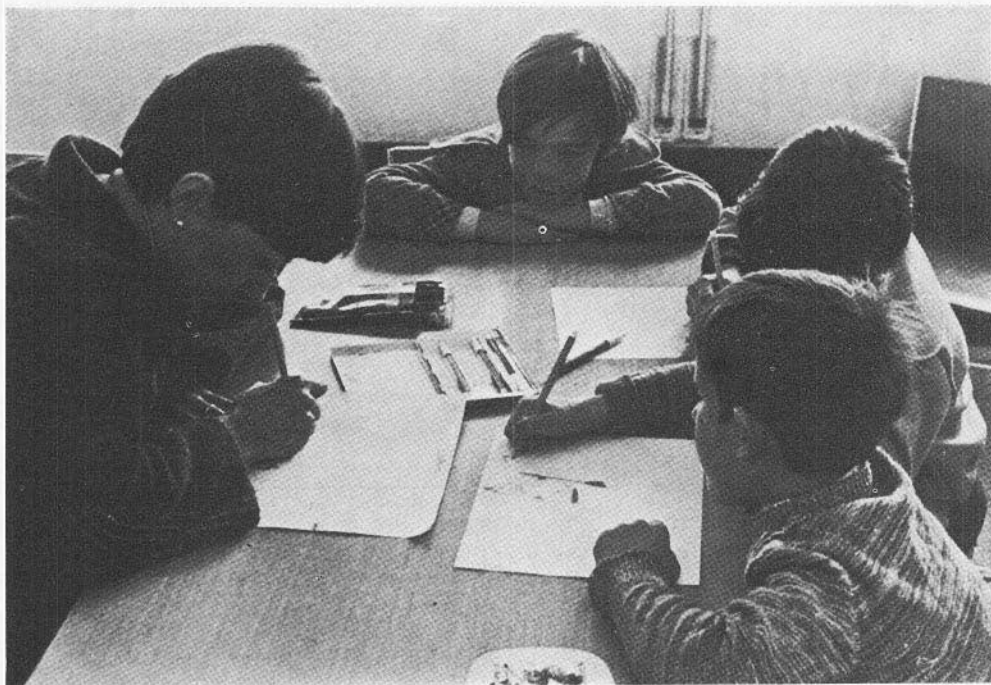
Manca d'una base sòlida en els aprenentatges; manca d'escolaritat; pre-escolar no realitzat o fet molt malament; traspàs curs a curs d'un nivell a un altre sense haver aconseguit els mínims en cadascun d'ells.

Transtorns de la personalitat, més greus sempre en els casos del fracàs escolar. Dins d'aquests trastorns s'inclouen, sobretot, la inhibició; el bloqueig emocional; dificultats per canalitzar l'agressivitat a través de l'aprenentatge; un fons depressiu; excessiva dependència dels adults; trets psicòtics (sobretot en el cas del fracàs escolar); excés de fantasia; inseguretat; dificultats per a l'elaboració de les morts familiars i d'altres situacions traumàtiques; por a entrar en el món dels adults a través de l'aprenentatge.

Troblem també, en la història dels pacients, abundància de malalties i situacions conflictives, com poden ser: separacions del medi familiar, intervencions clíniques, internaments, morts. Sempre molt més abundants en les històries de fracàs escolar.

En la història familiar trobem freqüents trastorns en la personalitat dels pares o d'un d'ells. Sovint s'hi afegeixen circumstàncies familiars desfavorables fora del nucli familiar més reduït.

Com a circumstàncies externes al noi, trobem, sovint, escoles amb un nombre excessiu d'alumnes i amb pocs recursos de cara a l'assistència dels nens amb dificultats. També uns mitjans socials amb possibilitats mermades.



VI. Quines alternatives dóna el psicòleg clínic

Procura interessar ambdós pares perquè qualsevol acció és tasca de tots dos. Intenta donar una visió global del nen, no només del seu problema escolar. D'aquí se'n dedueix el paper que poden tenir els pares en l'ajut a donar al seu fill.

En aquest punt volem remarcar que, si és possible dissipar el fantasma de la subnormalitat, els pares es veuen més capaços d'ajudar els seus fills.

Connecta el nen, d'acord amb la seva edat, amb la seva problemàtica, comunicant-li, a més, el desig de trobar uns mitjans que l'ajudin a superar-la.

Posar-se d'acord amb l'escola (encara que això és realment difícil amb segons quines escoles) per intentar que aquesta compregui què li passa al nen, i trobar conjuntament camins que portin a la solució de les dificultats.

Proposar un ajut pedagògic, de reeducació o de psicoteràpia, si és possible a l'hospital i, sobretot, en el medi físic més proper al nen.

En alguns casos, sobretot de fracàs es-

colar, es recomana el canvi de l'alumne a una escola d'ensenyament especial o de grup reduït. Aquí ens trobem amb la dificultat real de trobar plaça en aquest tipus d'escola i amb l'oposició dels pares a fer el canvi, encara que sigui del tot evident el fracàs del nen.

Som conscients que si l'escola disposés d'aules especials o d'altres mitjans, molts dels casos de dificultats escolars i fins i tot de fracassos es podrien solucionar o alleujar des de la mateixa escola. Sovint és un mal menor el canvi d'escola proposat.

Fer un seguiment del nen o iniciar unes entrevistes periòdiques amb els pares, per a una millor comprensió de la situació i per anar supervisant l'evolució.

Veiem també com una labor a fer des de l'hospital, en una perspectiva d'hospital de barri i fent-la extensiva als centres d'higiene mental, la sensibilització de pares i mestres en xerrades individuals o de grup. També la detecció precoç de nens amb risc, des dels primers anys. Amb el ben entès que això no vol dir una psicologització de l'escola, sinó saber discernir el que és important del que no ho és en l'evolució del nen i en el seu estancament.

COM VIVIM ELS METRES EL FRACÀS DELS NOSTRES ALUMNES

El mestre viu, sovint, de manera angoixada, la poca rendibilitat del seu esforç diari en constatar, dia rera dia, que no tots els alumnes assoleixen els objectius de l'escola. Però, què vol dir això realment, quan ho constata el mestre?, a què atribueix les causes?, com viu el fracàs dels seus alumnes? Aquest ha estat el fil de la conversa que hem tingut amb mestres d'escola situades en medis molt diversos. Hi han participat:

Josefa Figueres. — Escola Isabel de Villena: privada, catalana, coeducació, 900 alumnes, situada a la Bonanova.

Jordi Achon. — Escola Cardenal Cisneros: Estatal, 95 % d'alumnes castellano-parlants, espai molt mal aprofitat, dificultats a causa de pressupostos baixos i poques condicions, 43 mestres, 1.300 alumnes, situada a Nou Barris (Prosperitat).

J. Baluja. — Escola Rural Estatal de Vila-rodona (Tarragona): catalanització total, molta connexió amb l'ambient, horaris flexibles, taller d'expressió i d'agricultura, 5 mestres, 120 nens.

C. M. Fauró i M. J. Serra. — Escola Elaia: privada catalana, majoritàriament catalanoparlants (90 a 95 %), dividida en dos locals, 23 mestres. Situada a l'Esquerra de l'Eixample.

Les preguntes han estat formulades al voltant dels temes:

1. Moment escolar en què s'evidencia el fracàs.
2. Causes que el generen.
3. Vivència que el mestre té de la situació.
4. Ajut necessari de l'Administració.

PERSPECTIVA ESCOLAR. — *¿On situaríeu els moments en què s'evidencien els fracassos escolars?*

J. Baluja. — Hi ha uns punts claus que són les barreres, el sedàs que ha de passar el nen, i és allà on es poden situar els moments de fracàs: pas de Parvulari a 1a. etapa, salt de 1a. a 2a. etapa i, sobretot, l'evidència clara del fracàs es dona en el pas que suposa l'acabament d'EGB i l'en-

trada a BUP o FP. A FP es recull el focus de tot tipus de fracàs.

J. Achon. — Una cosa a afegir. El fracàs, de fet, és una acumulació en el temps —en els 8 o 9 anys que faci el nen d'escola— de situacions concretes quotidianes. En uns moments es reflecteixen més; sobre quins són aquests moments, coincideixo amb el que ha dit J. Baluja.

J. Figueres. — De tota manera, una cosa és l'edat en la qual es poden preveure els fracassos (de 3 a 5 anys) i l'altra és quan comencem a trobar aquests fracassos. I aquests fracassos és a 6è. on es noten més, i després a 8è., on llavors ja tenim el fracàs complet.

C. M. Fauró. — No situaria la noció de fracàs escolar a l'acabament, sinó que al llarg de qualsevol curs podem haver vist nois que, sigui per la seva conducta o per la seva dinàmica, van manifestant el seu fracàs escolar. Això pot donar-se tant en els moments clau —on s'accentuarà— com en qualsevol dels altres cicles.

J. Achon. — A l'escola, el fracàs s'evidència més en el pas de 1a. a 2a. etapa a causa del canvi que suposa passar d'un professor a tres o quatre (parlo de l'escola estatal, on no està previst que en cursos per a més petits hi hagi diversos professors).

J. Baluja. — Segons a quina escola, el fracàs és que el nen no assoleixi simplement uns continguts (que no hi arribi).

M. J. Serra. — Sí, de fet al parvulari i als primers cursos del cicle inicial és on es poden preveure més els fracassos perquè no treballes tant els continguts, les matèries, sinó que veus que el nen ja se t'atura en coses més de tipus quotidià, de funcions de base. El nen amb problemes a aquest nivell és el que preveus que fracassarà, i això ens preocupa als mestres d'aquests cursos.

J. Baluja. — Ho preveus precisament perquè estàs pensant en un programa que el nen no complirà i aquí és on estem, en cert sentit, intentant adaptar el nen al programa, quan una de les coses que fa que es treballi bé a parvulari i que el nen vagi relaxat és que no té aquesta qüestió de programació ni aquesta obsessió, sinó que el nen va més naturalment. En el moment que entrem en el que en diem les etapes i nivells ja estem forçant-lo i estem adaptant el nen al programa i no a la inversa.

J. Achon. — El fracàs és un terme antagònic a allò que és l'èxit. Mirant-ho des d'una perspectiva de 2a. etapa, que és on tinc la meva experiència, el fracàs és suspen-

dre, és no saber els continguts dels aprenentatges que ens hem fixat com a objectiu. Potser qui fracassa és el nen, però fracassa el sistema sempre. La definició exacta s'hauria de fer en termes d'adaptació programa-objectius i realitat concreta que et trobes a la classe.

J. Figueres. — S'hauria d'aclarir si és el nen, si és el sistema o si és el conjunt el que fracassa. A part de coneixements hauríem de parlar de vivències, que per a mi, es tenen molt poc en compte. Es diu que és el que el nen ha de saber, el que podrà fer, però no s'està dient com ha de viure. I això és molt important. Hauríem d'estar pensant més en els nens i no tant en la societat perquè de vegades, com a sistema, els exigim unes coses que potser no se'ls hauria d'exigir.

P. E. — *Abans plantejàveu que tot d'una és a 6è. on t'adones que el nen fracassa. Quines són les expectatives que normalment es tenen a 6è.? Això potser donarà la mesura del que realment l'escola entén per fracàs.*

J. Achon. — A 6è. s'espera que el nen tingui la lectura i l'escriptura totalment assumides, les operacions bàsiques de la lògica o de la matemàtica clarificades. Això és el que demana el professor al qual li arriben els nens. Els nens arriben a aquest nivell d'una determinada manera i el que no pots fer és prescindir de com t'arriben. A 6è. és el moment en què veus que el noi pot fracassar més, perquè està en una nova situació, en la qual ja se'l tracta com a adult, quan encara no se'l pot tractar com a tal. Les classes estan ja planificades tipus institut.

C. M. Fauró. — Hi ha una cosa important. El nostre sistema escolar facilita l'especialització en matèries a 2a. etapa, però tot el que en podríem dir de la formació professional de l'ensenyant dels nivells inferiors consisteix en un segon bany de cultura general. El que és mestre i vol dedicar-se als primers cursos i treballar les qüestions de parvulari que són, com ja s'ha dit, fonamentals, queda buit i ens trobem que en una de les primeres etapes d'ensenyament on el nen estableix les bases del seu progrés, del seu posterior desenvolupament intel·lectual i personal, suc-

14 ceix que moltes vegades les persones que s'hi dediquen són persones amb molt bona voluntat, però el contingut teòric, científic i intel·lectual que tenen per tractar amb nens en una edat tan tendra és molt magre. L'especialització del mestre de parvulari ha de ser molt important. Fonamentalment els aspectes que es treballen a parvulari són psicopedagògics en general, no de matèria, i el domini que n'hauria de tenir el professional d'aquest nivell hauria de ser considerable.

J. Figueres. — Abans la parvulista era considerada la mestra més important de tot el grup. Feia uns cursos especials. Si en el parvulari les mestres tinguessin realment una preparació molt especial aquests fracassos es podrien preveure més bé i aconseguirien que no fos el nen qui fracassés, sinó que només fos el sistema.

J. Baluja. — Penso que aquesta capacita-ció es necessita també al cicle mitjà i superior perquè en parlar d'especialització



molta gent creu que és que sàpiga molt de moltes coses i, en cert sentit, sap molt d'una sèrie de coses però deixa de ser mestre. Aquest és un detall a tenir en compte també a l'hora de parlar de fracàs. Ens convertim en una màquina d'enviar al nen una sèrie de coses abstractes i ens oblidem que el nen necessita un procés, que també té un sistema d'aprenentatge, com quan és pàrvul, encara que en un altre nivell. Això se'ns oblidia i ens convertim en uns professors d'història o de matemàtica que anem a fer la nostra hora.

J. Achon. — Com a mestres hem assenyalat els moments que ens semblen claus però jo no crec que el nen vegi el moment en què ha fracassat més.

M. J. Serra. — De fet el nen és molt conscient que fracassa en coses molt simples. Té la sensació de fracàs cada vegada que vol explicar una cosa i no se'n surt, té la sensació de fracàs quan està treballant amb blocs lògics i li demanen el vermell i dona el verd. Aquesta sensació de fracàs la pot tenir des de molt petit i això el condiciona molt.

P. E. — *¿Quines són les causes que generen el fracàs escolar?*

C. M. Fauró. — Jo descartaria les causes sensorials i físiques que tenen l'origen en el nen. Partiria del nen-tipus que és potencialment capaç de tirar endavant i no hi tira.

J. Baluja. — Ens hauriem de centrar en l'escola, el mestre, l'ambient social i familiar i les perspectives que té l'escola futura per solucionar tot això.

C. M. Fauró. — Si descartem les causes que hem dit abans, totes les altres causes podrien tenir un punt de partença comú, que seria socio-institucional. Com a causes fonamentals del fracàs podríem parlar de: l'estructura del sistema educatiu, la tipologia concreta de l'escola com a lloc concret on un determinat tipus de nen pot fracassar, les bases afectives familiars, és a dir la mancança afectiva i, per fi, l'error professional.

J. Achon. — En podem enumerar més: diferència entre edat i nivell de maduració

—com ja s'ha comentat—, nombre de nens per aula, manca de coordinació pedagògica entre uns cursos i altres. Això, en concret a les escoles oficials, és un problema bastant greu perquè cadascú fa el que vol. Teòricament tothom segueix els programes, però falta coordinació.

Centrant-nos més en la 2a. etapa, podem concretar més: a mesura que l'ensenyament és totalment verbalitzat, el llenguatge esdevé l'únic mitjà de comunicació, la qual cosa pot constituir una font d'incomunicació que pot portar al fracàs.

Els programes oficials, tal com estan, és impossible que es puguin realitzar; es demana que ensenyem cada dia un concepte i això és impossible d'aconseguir.

J. Baluja. — Jo em centraria en l'escola i analitzaria què fa o no fa l'escola, com a un element on es donen una sèrie de desorganitzacions i organitzacions amb les quals s'està propiciant la possibilitat del fracàs escolar. Després ens hem de qüestionar quin tipus de mestre volem: el funcionari o un altre tipus. La preparació del mestre és també fonamental. Ha de ser una persona que domini una sèrie de camps, encara que destaqui en una matèria, perquè li agrada o pel que sigui.

J. Figueres. — Jo torno a insistir en un punt. Quan es parla de l'escola es preparen nens perquè facin BUP o FP i una cosa que s'abandona molt és que el nen visqui cada dia. Per a mi, si l'escola es vol canviar, s'ha de canviar pensant que les persones han de viure cada dia. És clar, que als nens se'ls ha d'ensenyar unes coses. Tant intel·lectualment com físicament, els hem de forçar una mica perquè puguin donar més del que estan donant. Des del meu punt de vista el canvi d'escola va per aquí: pensar en els nens i en les persones. Si pensem en la societat en què estem, tots en reneguem però alhora diem que fem una escola perquè els nens estiguin preparats per a la societat. I amb això ens contradïem nosaltres mateixos.

J. Baluja. — Això que tu dius porta a una nova organització de l'escola i és una nova filosofia d'escola. Hem de renunciar al model que tenim i a partir d'aquí construir-ne un de nou. Si és que aquesta escola no serveix, canviem-la.

C. M. Fauró. — Per mi hi ha com una mena

d'axioma com a punt de partida, segons el qual una de les funcions de l'escola és adaptar el nen a una realitat. Aquesta connexió amb la realitat vol dir donar a conèixer aquesta realitat que hi ha a l'entorn, i aquesta no sempre és agradable. I aquí entra l'element d'anàlisi crítica que ha de tenir l'escola. El problema està en el fet que nosaltres des de l'escola no podem canviar o transformar la societat —això és un tòpic que ja ha passat—. Ens trobem en una contradicció: volem fer una escola a la mesura dels nens però el que no podem fer és tancar-los en una campana de vidre que ignori la realitat de fora. En aquesta mena de tensió entre dos pols contradictoris ens anem movent contínuament. Tot planteig escolar una mica conscient hauria de tenir en compte aquests dos elements. Hi ha una realitat que està fora de l'escola i que no ens agrada, però l'hem de retransmetre perquè els nens la coneguin i siguin capaços d'analitzar-la.

J. Achon. — Fins i tot posant com a objectiu aquesta comunicació entre realitat i escola també hi pot haver fracàs. Si, per exemple, treus els nens a visitar una fàbrica, dels objectius que et proposes, uns els aconseguiran i d'altres no hi arribaran o simplement no els interessarà. Els nens tenen els seus interessos, i potser són molt diferents dels que el mestre s'ha proposat.

C. M. Fauró. — Per què hi ha contradicció?

J. Baluja. — ¿No és molt possible que la mateixa societat concreta que el nen trepitja tots els dies i que està per damunt d'ell, aquestes estructures que el dominen i tot el que l'envolta, no vulgui uns nens fracassats?

C. M. Fauró. — Hi ha una ideologia dominant que crea un sistema escolar concret que fa que tingui determinats resultats que en la pràctica alimenten aquesta ideologia dominant.

J. Baluja. — Es vol un model de nen. Però se sap conscientment que aquest model només l'agafaran una sèrie de persones, i tots els que no hi arribin quedaran catalogats segons una graduació prevista.

P. E. — ¿Creieu que hi ha qüestions con-

cretes d'estructura escolar que poden afegir-se a les causes que fins aquí heu expressat?

M. J. Serra. — Sí. Un altre problema és aquesta estandarització de cursos per edats. El nen ha d'anar a aquell curs perquè va néixer aquell any, i et trobes amb el problema que no el pots fer repetir, perquè has de demanar el permís dels pares, i cap pare no vol que el seu fill sigui diferent dels altres. El fet que no pugui ser una cosa global i que el nen en uns aspectes estigui en un lloc o grup o en un altre segons el seu nivell i la seva mesura mental, no la seva edat, és un problema. La sensació de fracàs es pot tenir des dels tres anys i el nen que té aquesta sensació ja és un fracàs; és molt greu.

J. Figueres. — Però jo crec que el mestre en aquesta edat ha de procurar que el nen no se senti malament perquè no ha encertat el color o perquè no s'ha expressat bé. La persona és una cosa tan complexa que se li ha de remarcar que encara que s'equivoqui en un punt hi ha altres coses que les fa bé. Una cosa és que parlem del fracàs que el nen sent i l'altra del fracàs escolar, perquè el nen als 3 anys pot pensar això i, en canvi, ser un èxit a 8è., o sigui, que no hagi fracassat escolarment.

C. M. Fauró. — Segurament el que tu vols dir és que hi ha nens que tenen sensació de fracàs, però aquest fracàs no pot considerar-se definitiu en la mesura en què l'actitud pedagògica del mestre l'estiri per superar-lo.

J. Figueres. — Els professors a totes les etapes han de tenir molt en compte de no fer la selecció dels que saben física, o els que saben fer una redacció o saben recitar, sinó que cadascú té una mina. És molt funció dels mestres que els nens no se sentin fracassats.

M. J. Serra. — Però, malgrat això i malgrat que es treballa força, sempre et trobes amb un nen davant del qual el mestre es veu impotent de poder-lo estimular tenint-lo molt en compte, amanyagant-lo, bressolant-lo i explicant-li un conte. Fins i tot aquesta atenció teva especial ja li dona la sensació que és especial. Hi haurà nens que els recuperaran amb aquestes

branques perquè després, a BUP, ja s'en-carregaran de fer-los saber més.

J. Achon. — És que el que ens hauríem de plantejar és aquesta divisió. Crec que l'alternativa del tronc comú és la vàlida.

J. Figueres. — Jo només vull dir que són ensenyaments diferents: un més teòric i l'altre més pràctic, però no diferents des d'un punt de vista de qualitat o de categoria en continguts.

J. Achon. — A 2a. etapa no hi ha una alternativa clara per embrancar l'estructura d'especialitats. Una alternativa que al mateix temps contempli les diferents àrees fonamentals de la ciència tant de lletres com de ciències, i una altra que doni marxa i opció perquè cada nen desenvolupi els seus interessos personals... No tots els nens han d'aprendre el que és un polinomi, i no tot nen ha d'interessar-se en l'estudi de Garcia Lorca, per exemple.

J. Figueres. — Fins a 8è. de bàsica, ensenyar-li una mica de moltes coses encara que no acabi d'entendre-ho molt bé està bé, perquè sinó veuen un món molt limitat i, encara que algunes coses no les as-

actituds però altres que, malgrat l'evidència des de petits, no ho aconseguiràs. **17**

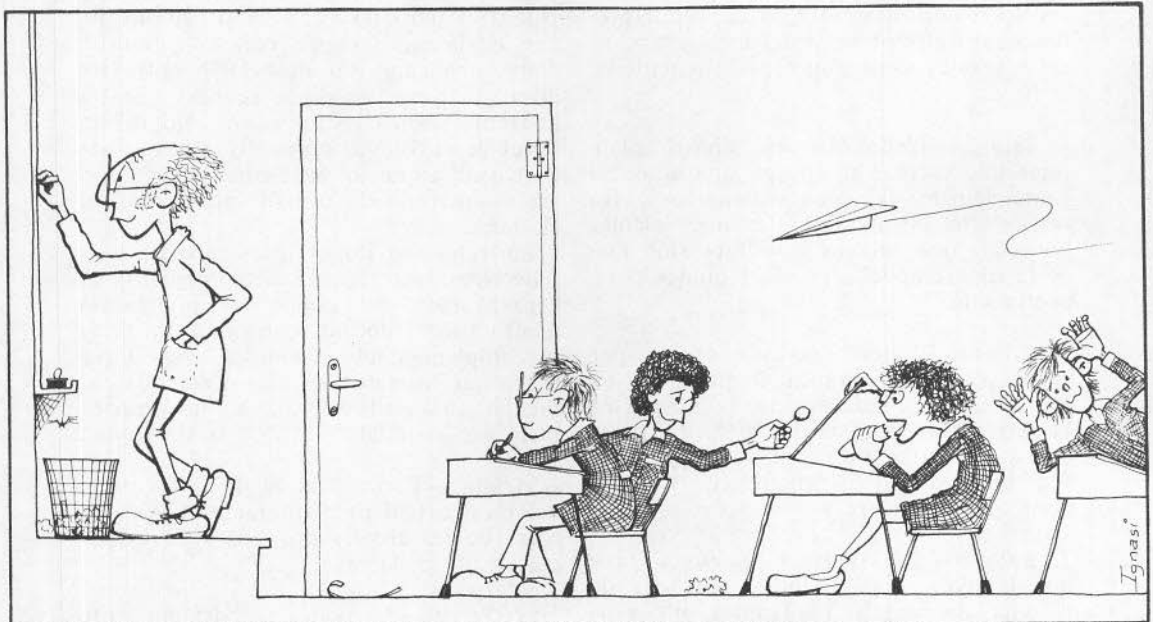
J. Achon. — I que arriben a 8è. i continua aquest bloqueig perquè potser els mestres no en sabem prou i, possiblement també, perquè no tot depèn del mestre.

J. Figueres. — Parlant de fracassos, hi ha unes escoles selectives que diuen que no en tenen perquè quan un nen no segueix el treuen. Per a mi, això no són escoles.

J. Baluja. — Hi ha escoles que tenen l'èxit assegurat. No solament tenen l'èxit del nen sinó que fins i tot tenen el treball preparat o potencialment preparat. Altres nens, saps que han de lluitar molt per arribar a uns determinats llocs de treball. Normalment aniran a parar a FP.

Aquests nens no tenen sortida perquè saben que han de competir amb altres que tenen un punt de partida molt més favorable.

J. Figueres. — En realitat els nens haurien de sortir preparats tant per a BUP com per a FP. No cal que tinguin molts coneixements sinó que el que sàpiguen ho sàpiguen bé i puguin agafar una de les dues



18 sumeixen, el fet d'haver-ne sentit parlar ja té el seu valor.

J. Achon. — Potser no m'he explicat. El temps total de la 2a. etapa està compartimentat en assignatures. Si es redueix el temps d'assignatures i es dóna la possibilitat de fer molts tallers de tota mena, vas jugant amb les dues possibilitats: amb els coneixements mínims i amb els interessos de cada nen.

J. Figueres. — ¿El que vols dir és que el món del treball hi estigui inclòs?

J. Achon. — Sí, però falta temps. Si ho fas dues hores a la setmana dintre de pretecnologia la cosa no funciona.

J. Figueres. — Aquestes coses de tipus pràctic haurien d'anar junt amb les de tipus teòric com si fos una sola cosa. Abans, a primària, en dèiem lliçons de coses i allà hi tenies diferents temes.

P. E. — ¿Com viu el mestre la situació de fracàs que es dóna sens dubte a totes les aules?

C. M. Fauró. — Fins ara ens hem centrat en les qüestions estructurals: escola, sistema escolar... Penso que hi hauria també altres déficits: l'afectiu al marge de qual-sevol estructura escolar, la capacitat professional i el sentiment del mestre davant del fracàs és també un aspecte a tenir en compte.

J. Baluja. — L'administració s'ha de plantejar una escola, un model, una actuació i uns elements per a aquesta actuació. No només s'ha de plantejar fer unes escoles boniques que tinguin 8 unitats sinó què es fa dins d'aquella escola i quines perspectives té.

J. Achon. — El mestre no està preparat per entomar tanta diversitat de nens. No tenim preparació suficient per poder portar la classe amb un èxit del 90 %. El fracàs és de cada dia amb una sèrie de nens. I al final ja ens hi acostumem, tant els nens com el mestre.

J. Baluja. — La frustració personal crec que la tenim tots a l'hora de sortir de l'escola. Sempre hi ha l'infant que veus

que no segueix, i no pots fer-hi res. A part d'això, en principi, l'element mestre és important tant en la qüestió positiva com negativa. No hem de ser sacerdots de l'ensenyament ni dormir a l'escola, però tampoc no tractem amb simples tornavisos o amb simples fustes o cotxes; tractem amb persones i això ens ha de condicionar la nostra tasca. No és una feina d'oficinista, obrir a les 9 i tancar a les 12. Això és problemàtic. Fins i tot políticament no és assumible per l'Administració, però a nivell personal jo ho insinuo.

J. Achon. — Però, tenim uns drets sindicals i unes condicions de treball. Hem de combinar les dues coses. Ara mateix, amb les condicions que tenim, es necessita un grau de voluntarisme. Això no ha de ser així. A la llarga la professió de mestre ha de ser digna i ha de tenir unes condicions de treball. En la mesura en què tenim males condicions de treball això es tradueix en la nostra eficàcia quant a feina.

C. M. Fauró. — T'has referit a un element humà, que comporta una determinada actitud que ha de tenir el mestre. També hi ha un altre element que és la capacitat intel·lectual a grans trets de la persona que es dedica a l'ensenyament. Tenim l'experiència d'una Normal que ens ha ensenyat casuística —és a dir ha explicat física, química... i això gairebé ho sabiem del batxillerat— però no m'ha sabut desenvolupar, en la meua experiència com a estudiant, una capacitat de relació entre les diferents parcel·les de la realitat que les diferents ciències van tocant. No m'han sabut desenvolupar un determinat mètode de treball i que jo sigui capaç de despertar un mètode de treball intel·lectual en els nens.

Em refereixo, doncs, a les capacitats intel·lectuals, teòriques i metodològiques de l'ensenyament per poder dur a terme la nostra funció docent, que per a mi seria la complementació d'aquesta actitud humana que hem de tenir. És a dir, dos elements: una actitud humana i una capacitat professional.

J. Achon. — Estirant el fil de la formació del mestre podem plantejar el fracàs escolar de les escoles normals i de les facultats de pedagogia.

M. J. Serra. — Jo moltes vegades em sento

impotent davant de molts nens, fins a un punt que em fan sentir angoixat i m'obliguen a parlar-ne en reunions amb els mestres, etc. En el fons, no tenim formació de continguts perquè no ens els han donat. Però, en certa manera, la professió de mestre és de les que es vivència més, per voluntarisme —potser també em moc en un tipus d'escola on es dona això—. El que vull dir és que bona voluntat no falta, hi ha altres raons.

Per a mi, arribar a 30 nens és impossible. Si estic per tres, tota la resta està saltant i ballant o, precisament, perquè estàs amb aquells tres, els altres tenen mals. A mi em dona la sensació que un mestre per a 30 nens, si es volen dur a terme uns programes, no és possible. I ja no és solament perquè el mestre sigui un mal professional. En els nivells en què jo em moc no necessites molta sapiència sinó que necessites molta manera d'arribar i d'ensenyar aquests nens. I d'això penso que, amb ganes, rumiant-hi i donant-hi moltes voltes en vas aprenent. Però, tot i així, et preguntes per què és dona el fracàs, per què et sents impotent.

J. Baluja. — No hem d'individualitzar el problema del mestre. El mestre és un element més dins el nombre de nens per aula, capacitació, tractament econòmic i professional, organització d'escola. Tots són elements a tractar. No és el mestre l'únic ni el més greu.

M. J. Serra. — El mestre es troba també amb altres problemes que poden colapsar la seva tasca.

J. Baluja. — L'escola i el seu fracàs no és un sol problema sinó que en són diversos que s'interrelacionen i no es pot donar prioritat a cap des del moment en què s'interrelacionen. L'escola no funciona per alguna raó i el mestre no funciona per unes altres causes.

J. Figueres. — O potser no funciona perquè n'esperem tant que potser no és possible humanament.

M. J. Serra. — Això no t'ho plantejés des del moment en què tu penses que no tens tornavisos sinó que tens nens. En la mesura que tu fracasses amb ells, no espatlles una eina sinó que pots espatllar per a la vida una criatura. Malgrat tot, el que t'envolta fa que no t'en puguis sortir millor.

P. E. — Precisament, penso que vius la contradicció del mestre que és l'angoixa personal que pots sentir en un moment determinat quan veus que moltes coses no les pots resoldre. Hi ha un tipus d'anàlisi de vivència personal i d'implicació afectiva, i un altre que és l'anàlisi institucional com a professional que és el mestre que ja t'explica una sèrie de coses. Quan tu estàs a la classe no ho pots traslladar, ja ho saps, però vols intentar resoldre-ho i no pots.

C. M. Fauró. — Recollint una mica això que has dit, no hem d'individualitzar el problema del mestre perquè podríem caure en una visió psicologista de l'angoixa individual de cadascú i, per altre costat, això ens provocaria una mena de complex de culpabilitat com si nosaltres fóssim els responsables que les coses no funcionin bé. No és això.

J. Achon. — De totes maneres s'entén molt bé que la professió de mestre és molt dura psicològicament.

J. Figueres. — També és diferent si ets un mestre de pàrvuls o de 8è. Els nens són molt importants, però allò que et demana un nen a pàrvuls no ho trobes tant a 8è.

És clar que pateixes pel nen però la nostra professió és com una aventura. A part del sentit una mica «tràgic» hi ha aquest sentit d'intuïció i creació per arribar als nens. No és que vulguis dir que tot va bé però no hem de pensar que estem fent una creació diària. Simplement, hem d'actuar amb naturalitat sense procurar angoixa ni pensar que qui sap què estem fent perquè tenim nens.

De vegades els mestres pensem que som molt transcendents. I sí que ho som, però potser menys del que pensem. Hem d'actuar amb més naturalitat.

P. E. — *Essent realistes, ¿quin creieu que ha de ser l'ajut de l'Administració avui perquè l'Escola no sigui font de fracàs?*

J. Achon. — Les condicions bàsiques que ha de garantir l'Administració són l'estabilitat del professorat i la coordinació del procés educatiu, així com el reciclatge permanent per ajudar el mestre a combatre el «fracàs escolar». L'Administració és el responsable últim del fracàs escolar i ha d'afrontar-lo tenint en compte que

20 no ens referim als nens disminuïts que requereixen una educació especial, sinó a nens «normals».

C. M. Fauró. — És difícil fer un plantejament realista si pensem en allò que hauria de ser la tasca de l'Administració. Per a mi, que la Conselleria s'està limitant a gestionar allò que li han traspassat. No hi ha política pròpia. Per tant, jo li demanaria això: una política pròpia.

J. Baluja. — S'haurien de trencar els models traspassats i fer uns models propis.

J. Achon. — Seria necessari que cada escola fes els seus programes per aconseguir connectar l'escola al medi, amb supervisió de l'Administració. En aquests moments l'eina bàsica del mestre és el llibre de text, i aquest està basat en els programes oficials, els quals allunyen l'escola de la seva realitat o context.

J. Figueres. — Jo crec que els mestres han

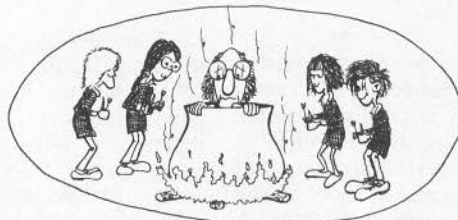
de poder flexibilitzar el programa oficial i adaptar-lo en la mesura del possible.

J. Baluja. — De fet, la Generalitat està estudiant diferents tipus d'ambient escolar per adaptar la programació adequada a cadascun d'ells.

Es difícil ser realista perquè quan demanes, s'entra de seguida en el camp de la utopia. Jo crec que hem d'anar cap a un model d'escola que interessi Catalunya. És necessari un replantejament total consultant mestres, pares, fins i tot nens, és a dir, tots els estaments implicats.

J. Achon. — A la nostra escola hi ha un control molt fort de les hores dedicades a la llengua catalana i la castellana. El tractament actual de la llengua pot ser font de fracàs. Crec que ha de desaparèixer la llengua com a problema polític i ha de tornar a ser un problema pedagògic.

Ha d'haver-hi un augment de recursos econòmics i la seva utilització correcta per la millora de l'escola pública. ■



QUI FRACASSA A L'ESCOLA?

per Mercè Boya i Rosa M.^a Cañadell

El fracàs escolar vist des de la FP, El fracàs escolar de la FP, ¿La FP, institucionalització del fracàs escolar?

Aquests títols i d'altres se'ns acudien per a la nostra col·laboració. Ens ha semblat més d'acord amb el caràcter espontani i vivencial de les dades, encapçalar aquest article amb un interrogant. Per dues raons molt senzilles: perquè no hem fet una anàlisi sistemàtica i perquè no tenim resposta a la quotidiana evidència del fracàs escolar que tenim entre mans.

La nostra visió parteix d'una escola pública, l'Institut de FP Pedraforca de l'Hospitalet de Llobregat. És a dir: des del cinturó industrial de Barcelona. Quant al contingut, tenim dos punts de referència: les Jornades preparatòries del curs 1978-1979 a l'Escola, i una conversa espontània del dia 10 de febrer d'enguany, entre un grup de professors. El resum d'aquesta conversa i les constatacions de les Jornades, és el que avui oferim.

Reproduïm literalment el primer punt de treball que es va marcar el grup de Metodologia a les esmentades Jornades, perquè encara el trobem vàlid.

1. CARACTERÍSTIQUES DELS ALUMNES EN ENTRAR A L'ESCOLA

1.1. Característiques acadèmiques

La majoria dels nostres alumnes són nois i noies fracassats a EGB. Es veuen forçats a venir a FP per manca d'un lloc

de treball i per l'estructura educativa que els impedeix anar a BUP, atès que no tenen generalment el títol de Graduat Escolar.

- a) Sovint l'edat mental és inferior a la cronològica.
- b) El nivell de coneixements és baixíssim, comparat amb el que oficialment haurien de saber. Creiem que això és degut a uns programes educatius que no estan adaptats a llur edat mental sinó a una hipotètica edat mitjana d'un alumne també hipotètic.
- c) En molts casos, vénen a l'Escola empesos pels pares, els quals semblen desitjar més un ascens social per als seus fills, que no pas un avenç cultural.
- d) Creiem que vénen a l'Escola Professional amb molta fantasia pel que fa a les pràctiques de taller. S'imaginen que al cap de poc temps treballaran amb televisors, motors...
- f) Les relacions professor-alumne vénen molt condicionades per l'estructura autoritària de les escoles anteriors.
- g) La seva manera d'aprendre és bàsicament memorística.
- h) Les relacions entre ells estan marcades per l'individualisme i la competitivitat.

(Ens adonem que l'anàlisi està sortint bastant negativa. Amb això no pretenem etiquetar els nostres alumnes, sinó reconèixer les actituds que l'escola, la família

22 i la societat en general han creat en ells, i que no podem ignorar si pretenem modificar-les.)

1.2. Característiques socials

- a) Els nostres alumnes són fills d'obres no qualificats.
- b) No estan integrats ni en la terra dels seus pares ni en la seva (Catalunya).
- c) Han perdut els valors religiosos i tradicionals, que no han estat substituïts per d'altres valors.
- d) Són passius i destructius.
- e) Viuen en una ciutat industrial gens acollidora per a ells.
- f) Se senten impunes a la ciutat per desenvolupar llur agressivitat en formes destructives.
- g) Han sortit molt poc de la ciutat, fet que porta com a conseqüència una inadaptació a d'altres medis. (Constatat a excursions i en visites culturals.)
- h) Veuen quatre o cinc hores de televisió diàries.
- i) Inlluïts en gran part per la cultura televisiva de «Ramoncines»..., fomenten contravalors que eleven a categoria de lleis.
- j) L'atur, les hores extra, el pis petit, formen llur entorn familiar.

1.3. Actituds i interessos personals

- a) No tenen la malícia d'altres nivells socials.
- b) L'interès per treballar aviat i tenir diners ve molt condicionat per l'interès de consumir el que la societat els ofereix i els inculca.
- c) Mostren un gran interès per tot el que sona a bruixeria, ocultisme, mites...
- d) L'actitud davant les activitats acadèmiques és passiva o de refús. Una de les causes, la trobem en la llunyania entre aquestes activitats i llur vida quotidiana.
- e) Llurs interessos, valors i actituds no connecten amb els nostres.

2. L'ESCOLA I EL PROFESSORAT

Un cop analitzat com arriba l'alumne a l'escola de FP, creiem molt interessant de remarcar amb *què* i amb *qui* es troba, ja

que això serà decisiu per poder superar o bé per consolidar aquest fracàs ja iniciat a l'EGB.

En primer lloc, farem una mica d'anàlisi de com és la gent amb qui es troba: el professorat.

2.1. El professorat de la FP, en general, té unes característiques especials, que vénen donades pel tipus d'ensenyament (teòric-pràctic) i per altres característiques, potser més subtils: és relativament «jove», i les portes d'accés (oposicions) s'han obert d'una forma massiva en els 3-4 últims anys. Tot això consolida alguns dels trets que, criem, són específics d'aquests ensenyants.

- a) Una gran heterogeneïtat en la procedència i estudis: Universitat, carreres tècniques, escoles de mestratge, escoles de FP, etc.
- b) Un accés «no del tot voluntari» a la FP. Una gran majoria dels professors de teoria estan a la FP perquè no han «pogut» entrar a BUP. Els professors de pràctiques, perquè no han «pogut» estar en una empresa.
- c) Una certa manca de «vocació» pedagògica per part d'alguns professors, que no s'havien plantejat mai dedicar-se a l'ensenyament, i que només hi han optat en un cas de necessitat.
- d) Un cert sector del professorat s'hi ha apuntat a «última hora» quan els han fallat altres «estímul vital» (política, no-integració, vida marginal, etc.). En uns moments de crisi i atur és molt més difícil viure sense treball fix, i això ha condicionat que un cert sector, de joves especialment, optés per una vida que fa uns cinc anys hauria rebutjat categòricament: fer oposicions.

Tot això no determina la «qualitat» d'aquest professorat, però sí que li confereix un caràcter específic, i una mica diferent al que ens trobem a d'altres sectors de l'ensenyament.

Una primera pregunta fóra: «És també el professorat de FP un professorat fracassat?».

I una segona pregunta: «Quan el professor de FP es troba davant la realitat dels alumnes, no comença, ell també, a sentir-se fracassat, si no impotent?»

2.2. Plantejant-nos aquestes qüestions, hem constatat diferents actituds:

- a) La «sublimació»: que porta a una certa actitud paternalista davant uns nois molt difícils, amb molts problemes i amb grans dificultats per a l'aprenentatge. Apareix una preocupació per descobrir «la realitat del medi» de l'alumne, per adequar mètodes i continguts al «seu nivell» i, en general, un cert sentiment de «compassió-comprensió» davant del «pobre nano».
- b) Un abandó total de l'interès per la «ciència» que un pretenia transmetre, davant la impossibilitat que aquesta arribi a interessar el «públic».
- c) La fugida davant el fracàs, que es dona en diverses modalitats: passivitat, passotisme, absentisme, etc. La impotència crea un raonament que diria: «és totalment impossible fer res de seriós amb aquests nanos, per tant, no cal pas trencar-s'hi el cap».
- d) Una certa agressivitat davant del descontrol: «a mi em paguen per donar classes, no per aguantar nanos conflictius. Si els seus pares no els poden aguantar, per què els haig d'aguantar jo?»
- e) La «identificació». Aquesta vindria donada, per un cantó, per tots aquells professors que provenen d'un medi socio-econòmic similar al dels alumnes, i per un altre, per tots aquells sectors «marginals» que en un moment determinat s'han integrat a la FP. Diríem que el que «senten» en comú, entre ells i els seus alumnes, és, justament, la condició de «marginat», encara que sigui per diferents motius.
- f) El «messianisme-obrerista», que el definiríem així: «jo poso la "meva ciència" al servei de la "classe treballadora"».
- Tot aquest seguit d'actituds diferents ens fan constatar algunes coses:
- a) El fracàs dels alumnes incideix en el



fracàs personal dels professors. El fracàs dels professors incideix en el fracàs dels alumnes. Acabem, aleshores, en una mena de «suma de fracassos» que es potencien ells mateixos.

- b) Els nois, en una mateixa escola, reben actituds molt diferents (pena, comprensió, menyspreu, solidaritat, indiferència, agressivitat), fet que no ajuda pas massa a la superació de les seves dificultats.

2.3. A nivell estrictament pedagògic, el panorama no és tampoc gaire animador:

- a) La dicotomia teoria-pràctica (constatada per diferents títols i agreujada per diferents sous), es converteix en una mesura d'escissió. Ens trobem aleshores, que una cosa que podria ser molt positiva, la pràctica al costat de la teoria, es converteix en una mena «d'esquizofrènia».
- b) La discriminació començada a l'hora de l'elecció entre BUP i FP («los buenos allá, los malos aquí»), es consolida a dins mateix de la FP. Els bons són estimulats i mimats, i els «dolents» són marginats-expulsats. La falta de mitjans i de preparació fa que no es puguin assolir els objectius; són abandonats (per inútils), o bé expulsats (per conflictius).
- c) La programació i distribució d'hores i matèries, dona un conjunt d'irracionalitats pedagògiques, que fan impossible qualsevol tasca de recuperació: professors que donen dues hores setmanals a 12 grups diferents, matèries repetides, etc.
- d) La massificació, tant d'alumnes com de professors (escoles monstres), fa que sigui totalment impossible de portar a terme un treball en equip i una línia pedagògica mínimament coherent. En el millor dels casos, s'arriben

a posar d'acord petits «subgrups» dins d'aquesta «macroescola».

- e) La inestabilitat dels claustrats acaba de dificultar aquesta tasca de treball en equip i d'elaboració d'una continuïtat pedagògica.
- f) El tipus de selecció (oposicions) no assegura, en absolut, la capacitat pedagògica dels professors: haver acabat una carrera i haver contestat adequadament un temari no és cap garantia de la capacitat per «ensenyar».
- g) Les característiques implícites a la categoria de «funcionari» (per tota la vida) i la manca total i absoluta de reciclatge, així com la manca de control pedagògic, permeten que existixin professors que no s'han preocupat, ni es preocuparan mai, de donar les classes amb cert interès i correcció.

La conseqüència immediata de tot el que hem estat exposant, seria que el fracàs escolar que els nois portaven quan varen entrar a la FP, en molts casos no solament no se subsana, sinó que es consolida i s'institucionalitza.

* * *

I acabem preguntant-nos: ¿Quan parlem de fracàs escolar, de què parlem?, de qui parlem? Quin és el fracàs real d'aquest país a nivell d'escoles? Qui fracassa a l'escola? Només els alumnes que van quedant pel camí marginats? Només els estudiants que es troben amb una titulació a la butxaca, sigui del nivell que sigui, que no els serveix per a res? Només els ensenyants de tota la gamma d'escolarització que masteguen any rera any una frustració en tant que professionals?

¿QUI FRACASSA A L'ESCOLA D'AQUEST PAÍS? QUI?...

ELEMENTS D'UNA PEDAGOGIA DEMOCRÀTICA

per G. Snyders

A començaments d'enguany vam tenir entre nosaltres el professor Georges Snyders, convidat pel Departament de sociologia de l'educació de l'Escola de Mestres de l'Autònoma. No deu fer cap falta presentar aquest pedagog i sociòleg als lectors de «Perspectiva Escolar». Molts deuen conèixer les seves obres.¹

La seva presència entre nosaltres, més enllà de la temàtica tractada en llargues hores de seminari, va ser realment estimulant. Georges Snyders és un home baixet, ja gran, cabells blancs, pocs i escabellats, amb una mirada irònica i espavilada, expressió vivent de l'optimisme de la voluntat per sobre de la «racional», dura, realitat de cada dia. Un home amb una fe profunda i raonada en les possibilitats i les limitacions de l'Escola. Un home esperançat en el futur, lluitador en el present...

Els lectors poden estranyar-se que en un monogràfic sobre el fracàs escolar transcrivim literalment una bona part d'una conferència donada als estudiants de la Normal, on només es fa una lleugera referència, cap al final, al tema central d'aquest monogràfic. Una lectura atenta del text serà suficient perquè hom copsi el sentit profund de les paraules de Snyders i el repte de la seva proposta. El nus del seu raonament seria aquest: Una pedagogia democràtica ha de posar al centre de les seves preocupacions la lluita contra el fracàs escolar massiu i això no s'assoleix fonamentalment per una reforma en els mètodes d'ensenyament sinó per un canvi en els continguts. El fracàs escolar només es pot anar superant a mesura que les propostes de l'escola parteixin dels interessos —socialment condicionats— dels diferents tipus d'alumnes i els estirin cap a la cultura científic-tècnica del món actual.

L'escola és una institució obligatòria i tot i això cal que forneixi plaer i joia als estudiants; una joia diferent de la que poden trobar en el joc. No pas perquè el que s'hi aprèn pugui interessar de cara a un futur professional sinó perquè ajudi a resoldre els problemes que els nois i noies es plantegen cada dia que van vivint.

Heus aquí, doncs, la transcripció, gairebé integral, de la seva exposició.

«Estic molt content de poder-me adreçar als estudiants de Barcelona i voldria reflexionar amb vosaltres sobre un tema: què pot ser una pedagogia democràtica?

Voldria presentar el següent problema: ¿És que una pedagogia democràtica s'ha de buscar entre els mètodes? Mètodes que donin més llibertat a l'estudiant, mètodes que facin disminuir el caràcter obligatori de les activitats escolars, cosa que és l'opinió de molt grans pedagogs d'avui dia? Sembla que els progressos de la Pedagogia consisteixen en el fet de ser cada vegada menys autoritària davant de l'alumne. Per això a la primera part de la meva conferència parlaré d'una pedagogia que jo dic no directiva, és a dir els lliures de Summerhill de Neill.»

Alguns trets de la pedagogia de Neill

En aquesta primera part, el conferenciant posà diversos exemples per il·lustrar la idea de Neill segons la qual cal dei-

1. Recordem, entre altres, *Escuela, clases y lucha de clases*, Alberto Corazón, Ed. Madrid 1978, i *Pedagogia progresista. Educación tradicional y educación nueva*, Ed. Marova, Madrid 1972. ■

...ar que els desigs dels infants es despleguin lliurement, sense traves i fins al final com a únic camí per evitar la culpa que genera la repressió adulta i fer possible la maduració i superació de l'estadi infantil. La no repressió de l'egoisme infantil o dels impulsos sexuals portarà a potenciar l'autoestima i farà possible una solució positiva i adulta en la direcció de la solidaritat i la comunicació.

Snyders desenvolupà, com veurem més endavant, una forta crítica als postulats de Neill, tot i indicant els aspectes positius de la seva pedagogia; volen resaltar-ne un pel seu interès. Sovint, ens va dir, l'Escola fa conscients els nens de llurs deures i molt poc de llurs drets. Neill lluità aferrissadament per capgirar aquesta situació.

La crítica a Neill

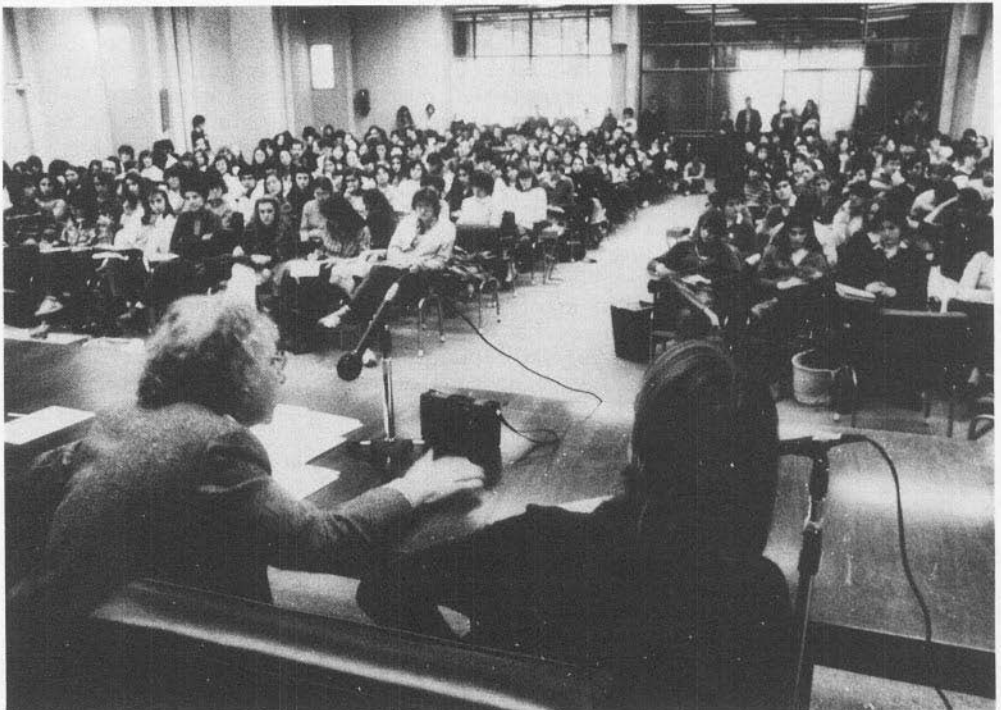
«Ara voldria pendre una mica de distància respecte a Neill i dir que el meu gran temor d'aquesta pedagogia no és en absolut pel fet que sigui revolucionària,

sinó que penso que malgrat tot, malgrat els desigs de Neill, és una pedagogia conservadora.

a) El perill de l'escepticisme

Vaig a llegir una frase de Neill: "Mai no vull fer compartir les meves creences als nens. Mai no he pronunciat una paraula en contra de l'antisemitisme o en contra de l'imperialisme; poso tota la meua confiança en el poder de la llibertat per armar els homes en contra del fanatisme i tots els ismes de tota mena".

Em sembla que aquí hi ha una cosa molt important. Neill és, evidentment, un home d'esquerres i desitja que els seus alumnes no siguin antisemites i que no es tornin imperialistes, però per obtenir aquest resultat no fa servir una discussió davant de la seva posició, no planteja els problemes en termes de veritat o mentida, compta només amb l'atmosfera de la seva escola perquè els nens s'escapin de l'odi contingut en l'antisemitisme o en l'imperialisme. Però això vol dir, segons



el meu punt de vista, que hi ha com un refús a plantejar els problemes segons la idea de veritat o mentida, és una mica fer pensar als nens que no es pot arribar, sobre punts essencials, a una veritat. És creure que els veritables problemes pedagògics no es poden plantejar en termes de veritat i crec que així es precipita els alumnes cap a l'escepticisme, és a dir, se'ls deixa desarmats davant la ideologia dominant. I això em sembla fatal perquè per desmitificar la ideologia dominant —que a l'Anglaterra de l'època de Neill era molt imperialista— no és suficient deixar viure els nens feliços. Cal una intervenció forta de l'adult per fer contrapès al conjunt de propagandes imperialistes que s'exerceixen sobre el nen.

Aquest problema de l'escepticisme, el risc de deixar els nens lliures a l'escepticisme, és a dir, que tot és veritat, que tot és mentida, tot pot ser una cosa, tot pot ser una altra, això sempre juga a favor de l'ordre establert o més aviat del desordre establert.

b) *El desig és també un producte social*

Llegiré una altra frase de Neill: "Deixant-lo en llibertat, lluny de qualsevol subjecció adulta, el nen es pot desenvolupar tant com li permetran les seves capacitats intel·lectuals. Els que puguin esdevenir savis ho seran, i els que només puguin escombrar carrers ho faran."

Veieu, doncs, el que juga en aquest problema del desig: Neill vol deixar expressar lliurement els desigs i està persuadit que els nens així faran progressos. Això comporta suposar que els desigs són com una força natural en els nens i que hi ha com una mena de providència a l'interior de cada nen, però el que jo he après en aquests darrers anys és que els desigs dels nens, com els desigs dels grans són el resultat de les condicions de vida en què es troben i que depenen majoritàriament de la classe social en què viuen. Els fills d'obrers tindran un tipus determinat de desigs, en general una ambició professional limitada i quasi sempre, forçosament, uns desigs de cultura limitats, mentre que forçosament els fills d'enginyers o de metges en tindran uns de molt diferents. Crec que una pedagogia basada en els desigs del nen no és més que una pedagogia conservadora perquè l'únic que fa és conduir

cadascú a tenir les coses que s'assemblen al que ja té.

Penso que una pedagogia progressista té com a paper justament desmitificar els desigs davant dels nens mateixos, fer entendre als fills dels obrers per què tenen aquesta mena de desigs i no altres, perquè les seves condicions de vida imposen aquests límits als seus desigs i com es poden sobrepassar aquests límits. I és aquí on ha d'intervenir l'adult, cosa que està totalment oposada al que Neill proposa fer.

c) *La llibertat com a procés col·lectiu*

Per a Neill, llibertat vol dir fer allò que es vulgui mentre no es molesti l'altre. Diu que cadascú pot fer sempre el que vulgui, quan vulgui, mentre no trepitgi la llibertat de l'altre. Per això els nens no poden tocar la trompeta durant un temps de classe perquè si hi ha alguns nens que volen seguir la classe el so de la trompeta els molestaria.

Però aquesta concepció de llibertat em sembla absolutament estreta i pobra: consisteix només a ocupar cadascú el seu petit àmbit deixant que els altres ocupin el seu. És una mica la llibertat de l'empresari capitalista, és una mica la llibertat dels egoïsmes. Per a mi la llibertat és unir-se els uns amb els altres per aconseguir cada vegada més llibertats. Fer veure en els altres homes no pas una limitació de la llibertat sinó un començament d'altres llibertats. És una frase de Marx.

Els nens deixats lliurement, deixats en ells mateixos amb llibertat poden entendre molt bé el primer tipus de llibertat, la llibertat a casa seva, però, perquè puguin entendre la llibertat com la unió dels homes cap a una lluita determinada, cal un coneixement de la història i un coneixement dels moviments polítics sindicals, és a dir, el que suposa una intervenció de la cultura adulta que no és en absolut incompatible amb el no directivisme de Neill.

Cap a una pedagogia democràtica

Crec que el progrés democràtic de la pedagogia passa fonamentalment per un progrés dels continguts ensenyats i que és a partir dels continguts que es poden establir relacions noves entre mestre i alumne, relacions no opressives, relacions democràtiques. Em sembla que les relacions

entre mestre i alumne són conseqüència del que s'ensenya i no el primer element. Si es vol ensenyar als nens coses que no els interessin, que no els afectin, evidentment s'ha de recórrer a l'autoritarisme, sigui un autoritarisme directe per càstig, sigui un autoritarisme una mica amagat per la selecció.

El que jo busco són continguts d'ensenyament que prolonguin l'experiència dels estudiants, que tinguin en compte l'experiència dels coneixements dels estudiants, que estiguin en relació amb els problemes i amb les preguntes que ells es fan, però cal la intervenció de l'adult per respondre aquestes preguntes, perquè els nens vagin pujant de pis en la gradació de les preguntes que es fan, que es plantegen. Em sembla que així els nens podrien trobar resposta a les preguntes que ells es fan i el mestre apareixeria no com un poder opressiu sinó com un altre individu en el qual el nen es reconeixeria.

Vaig a posar un altre exemple, que em sembla que correspon més a la realitat francesa que a la realitat de Barcelona —clar que tampoc no conec la realitat de Barcelona, sinó des de fa dos dies. Agafo com a exemple el racisme: els nens francesos i segurament els d'aquí també, veuen en els còmics i en els TBO, negres que semblen animals i gent misteriosa i cruel, i àrabs hipòcrites i sinistres. Són els grans estereotips que es troben en els TBO i els còmics. També tenen en la vida quotidiana companys d'escola negres, grocs, àrabs, i entre els companys i els pares, etc., sovint se senten opinions racistes contra aquesta gent. D'aquí sorgeix, doncs, un perill racista molt gran i una desconfiança dels nens en els estrangers, perquè els estrangers són estranys. Però al mateix temps els nens extreuen dels TBO la idea que la vida de la jungla, de la selva verge, la lluita cos a cos amb les panteres és, malgrat tot, més divertida que la que porten ells. D'aquí sorgeix, doncs, un prestigi dels negres i el sentiment que hi ha davant d'altres cultures que no són les nostres. Per una banda, hi ha una desconfiança de tota aquesta gent, però també hi ha un sentiment d'atracció davant de l'exotisme de les seves tradicions i cultura. El nen es veu portat entre sentiments contradictoris. El mestre, l'adult és aquí on ha d'intervenir amb la cultura elaborada per explicar-li a poc a poc que els homes són tots iguals, idèntics i germans, però que també exist

teix una diversitat de civilitzacions i que l'equilibri de diverses civilitzacions és possible, que molts equilibris d'aquests han estat realitzats, que totes les civilitzacions tenen coses a dir-nos, que ens poden aportar coses.

El mestre hauria d'anar un pas endavant dels alumnes, ser una mena de vanguarda que manté el contacte amb el conjunt de les preocupacions dels nens i que permet a la vegada d'anar una mica més lluny.

El mestre ha de comprendre que el nen es mou entre aquests camps contradictoris, per exemple el racisme i els sentiments d'atracció, i li ha d'ensenyar que la cultura escolar pot donar resposta, o almenys esbossar-ne una, als problemes que ell es planteja.

Plantejo, doncs, que a partir d'aquests continguts que estarien en relació amb els problemes dels nens, amb els problemes que plantegen ells mateixos, a partir d'aquí la figura del mestre es podria modificar, la relació amb el mestre podria ser de cooperació democràtica i no d'opressió.

Finalment, una pedagogia democràtica —i ara no tractaré aquest tema, però el vull esbossar per tenir la consciència tranquil·la— ha de ser una pedagogia que lluiti contra el fracàs escolar massiu i una pedagogia que intenti que l'escola sigui molt més atractiva per als alumnes. Voldria dir que aquests dos objectius es converteixen finalment en un: tots sabem que el fracàs escolar es dona sobretot en els nens de les classes explotades, per ajudar-los hi ha problemes tècnics; classes més reduïdes en nombre d'alumnes, mestres ben formats per a cada tipus d'alumne, un esforç d'individualització de l'ensenyament i dels exercicis que es proposen, però sobretot hi ha la qüestió de l'atracció, de l'atractiu que té l'escola per als nens i això domina sobre el fracàs. D'una manera molt esquemàtica diré que els nens de la burgesia, fins i tot quan l'escola no els interessa molt, continuen treballant més o menys, perquè segueixen els bons costums de la família, per la disciplina de la família i per les perspectives de futur que se'ls fa entreveure. De manera igualment molt esquemàtica, en canvi, als fills de la classe obrera no els passa el mateix. Quan l'escola no els interessa, quan l'escola no contesta les seves preguntes deixen de treballar i només serveixen per al fracàs o per a les classes de recuperació.

Per acabar aquesta exposició que té el

mèrit de no ser més llarga d'una hora, haig de dir que la lluita per una pedagogia més democràtica no es pot separar de la lluita per una societat més democràtica i tots els ensenyants en aquest moment s'enfronten a la dura experiència en la mesura en què l'atur que frapa d'una manera forta el jove, sobretot els joves de les classes socials més explotades, constitueix la gran barrera al progrès de l'escola. Una pedagogia democràtica d'una societat en progrès democràtic és una pedagogia que s'ha de prendre de manera molt seriosa la cultura dels nens, els seus gustos, l'experiència, la vida, però que no es quedi només

en aquest nivell; és a dir, per tornar al meu exemple, que no accepti aquesta barreja de racisme i no racisme, sinó que porti els alumnes a anar més lluny que una experiència immediata. Un pedagog democràtic és segurament un pedagog que té confiança en la força creadora de la joventut, proposa una cultura i demana que els joves s'apropiïn aquesta cultura i espera que els joves donin a aquesta cultura un impuls nou, comunicant a la nostra cultura d'adults la seva força, la seva inquietud amb tot el que té de trista i de fecunda.

Moltes gràcies per la vostra atenció.» ■



COM FEM DE L'ESCOLA UNA INSTITUCIÓ PER A TOTS?

per Montserrat Company i Anna M. Roig

No dubtem, tal com s'exposa en altres articles d'aquesta revista, que l'Escola com a institució pedagògica i en la seva estructura actual, és generadora per ella mateixa del fracàs escolar que avui estem analitzant.* Si fem dos grups de les causes del fracàs, en el primer hi situarem totes les característiques i possibilitats psicològiques individuals del nen o nena, així com els condicionaments socials, culturals, familiars i de vida en general que l'envolten. En el segon, tot el que fa referència a la institució escolar, al seu funcionament, a la seva ideologia i als recursos humans i pedagògics de què disposi per a l'ensenyament i la formació humana; així com les condicions materials (espai, nombre de nens per classe...) en les quals pugui dur a terme la seva pràctica i els conceptes i programes d'ensenyament imposats des dels organismes oficials.

Si partim, doncs, de la premissa «fracàs escolar igual a fracàs d'escola», cal plantejar-se una vegada més, i no pas per fer-ne teoria, com podem avançar en la dinàmica de la renovació de l'escola. Renovació no vol dir només millora de les condicions de l'escola actual, no; cal anar més enllà. El fracàs escolar parteix d'un concepte, d'una dinàmica profunda de la institució escolar que parteix d'una con-

cepció ideològica que aquesta té de l'educació, de la pedagogia i de la formació. Cada institució escolar, i a vegades cada mestre, construeix una escala de valors que li és pròpia, altres vegades l'escola sense cap planteig conscient aplica l'escala de valors que li és imposada pel sistema oficial d'ensenyament; en tots els casos el concepte de fracàs serà el clixé de la concepció i pràctica ideològica que, conscientment o no, es dugui a terme.

Si la institució escolar concep el fracàs escolar com a alguna cosa en la qual hi està implicada de forma decisiva i no com a quelcom que pertany únicament a l'altre i que és objectivable mitjançant el nivell de coneixements acumulats per aquell, podrà —a través de l'anàlisi dels seus nens o nenes fracassats— conèixer una gran quantitat de dades de la seva institució i de les expectatives institucionals o individuals enfront del procés educatiu.

Objectiu: la integració de tots els nens

L'anàlisi d'aquestes dades ha de permetre refer els objectius de l'escola.

¿És cert que l'escola vol acollir per igual tots els nens? Teòricament sí, però en la pràctica margina aquells nens que no responen als objectius d'un model d'herència cultural que l'escola transmet, així com també aquells que per les seves deficiències no són rendibles a la societat.

L'Escola està organitzada i programada com si tots els nens fossin iguals, els del

* Aquesta afirmació, com bona part del que exposem en aquest article, respon al treball fet durant aquests últims anys a l'Associació de Mestres Rosa Sensat, per analitzar les causes del fracàs escolar a casa nostra.

camp i els de la ciutat, els d'una o altra procedència socio-cultural.

La institució escolar en general i cada escola en particular han de formular uns objectius que afavoreixin la integració de tots els nens, de manera que el nen-individu, el nen que pertany a un grup determinat se senti acollit a la classe per les característiques que el defineixen, pel seu ritme personal, problemes concrets o procedència cultural. Els trets diferencials han de ser el punt de partença per fer una escola que serveixi per a tots.

La primera de les solucions al fracàs passa per la transformació de les actituds pedagògiques, unida a un canvi radical de la institució escolar en el seu conjunt, canvi que cal preguntar-se si és volgut per la societat o més aviat rebutjat. Una escola integradora exigeix dels mestres en general i de cada un en particular la capacitat d'adaptar la seva pràctica pedagògica a l'observació de les diverses realitats concretes dels nens que l'escola acull. Cada equip de mestres ha de ser capaç de formular els objectius concrets per treballar a partir del coneixement que l'observació a classe ens ofereix i del coneixement de les dades que la història escolar dels nens ens aporta. Els objectius han de partir de la base que ni l'escola ni la classe responen a un únic model de nen. La programació i l'organització de la classe hauran de tenir aquests objectius i fer-los operatius.

El mestre no pot actuar com si esperés una única resposta. Amb la seva actitud a classe ha de ser capaç de crear expectatives de respostes diverses, com diversa és la situació. El primer sentiment del fracàs és aquell que se sent en no poder respondre a les expectatives del mestre.

La finalitat última de l'escola és contribuir a l'educació integral de l'alumne, crear un medi educatiu favorable, capaç d'estimular i desenvolupar totes les potencialitats del nen que hi assisteix. La seva activitat no es circumscriu a la transmissió asèptica de tècniques i sabers sinó que abasta el conjunt de la vida intel·lectual, afectiva i social.

Perquè aquesta finalitat sigui possible per a tots, hem de substituir el model actual, perquè resulta ser una escola per a pocs. L'escola tradicional, perquè no respon tan sols a aquest objectiu, i, l'escola activa, perquè és molt minoritària, i perquè també pesen damunt d'ella les expectatives d'una societat no integradora.

L'organització de l'escola

Per anar avançant en una transformació de l'escola cal alguna cosa més que un judici de bones intencions. L'organització escolar ha d'acollir algunes qüestions que per començar deuen ser fonamentals:

- A) Una dinàmica d'observació sistemàtica que garanteixi el coneixement i seguiment del nen al llarg de la seva escolaritat.
- B) Flexibilitat en les programacions i procediments metodològics concrets.
- C) Estructura organitzativa adequada.

Cada un d'aquests enunciats porta implícites altres demandes institucionals; intentarem desenvolupar cada un d'aquests temes.

A) Observació sistemàtica

Tota acció educativa es basa en un coneixement previ del subjecte al qual va dirigida. En el cas de l'activitat educativa de l'escola, cap mètode, cap didàctica, cap projecte arriba a tenir sentit si no s'hi inclou, a la vegada, el procés de coneixement sistemàtic de l'alumne. Aquest coneixement ha d'incloure el coneixement del procés evolutiu que està vivint el nen, i el coneixement del seu entorn social.

La constatació, la valoració, l'avaluació de la realitat variable i canviant del nen són elements claus per a una correcta acció educativa. La recollida d'informació a través de l'observació quotidiana és un dels elements vitals per a una pedagogia correcta i per a la renovació constant d'aquesta pedagogia. Si l'objectiu de l'escola és el desenvolupament global de l'alumne, l'observació haurà d'incloure tot tipus d'activitats, i no només les acadèmiques, i si l'escola vol acollir tots els nens, els haurà d'observar a tots i no només aquells que presenten problemes. Si a més pensem que l'educació inclou quelcom més que l'activitat escolar, haurem d'incloure-hi també l'observació del medi i, si la vida de la classe és en grup, s'haurà de recollir també la vida del conjunt amb les seves interrelacions.

L'observació amb aquests criteris presuposa una actitud flexible per part de la institució escolar, actitud que no sempre

existeix. I d'aquí parteix una idea de canvi profund. És evident que si s'observa és per actuar en funció d'aquesta observació i, per tant, l'observació canvia l'escola, i viceversa. L'observació ha de fer possible de canviar el tipus de relació habitual amb l'alumne o amb el grup-classe en funció d'allò que cada dia es descobreix. Només en una escola amb voluntat de renovació pedagògica té sentit l'observació.

A l'escola el fet educatiu es produeix, bàsicament, per la interacció mútua entre mestre i nen. Per tant, l'observació haurà de respondre també a la necessitat de l'auto-observació i la revisió del propi mestre —individual o de l'equip— i de com evoluciona la seva relació amb l'alumne.

Cal en el mestre una actitud receptiva. És qüestió de valorar, vigilar, sospesar i avaluar la vida quotidiana del nen a partir de la relació escolar diària. Partint de les seves necessitats, acceptant-lo i entenent-lo com és, tot i que, per exemple, entre l'educador i el nen existeixin diferències importants de medi cultural o tots dos siguin de mons socials diferents.

Com a mestres sabem que l'observació sistemàtica no és una activitat més entre les moltes que el fet de fer classe implica. L'observació sistemàtica és una actitud pedagògica, una actitud receptiva cap a allò que l'alumne i el seu medi li comuniquen. Una actitud que ha de convertir-se en hàbit sistemàtic de l'activitat docent. Un hàbit que genera major capacitat personal, major sensibilitat per detectar i valorar la vida habitual del nen, el seu significat, la seva normalitat o els seus aspectes dialèctics.

B) Flexibilitat de les programacions i procediments metodològics

El concepte i aplicació dels programes oficials d'ensenyament, pel fet d'ésser concrets i programats al marge de les realitats psicològiques i socials i culturals del que aprenen, utilitzats com a forma de transmissió d'una determinada cultura, al servei d'unes determinades relacions humanes i de classes socials, i per tant inflexible enfront d'altres cultures i aptituds humanes, han estat i són una de les qüestions més importants a replantejar-se.

Si els programes són el mitjà per arribar a uns objectius que ens hem formulat

de desenvolupament integral de *tots* els nens que vénen a l'escola hi ha unes característiques que no es poden oblidar:

a) El programa no pot ser una simple relació de continguts i més continguts a treballar. El programa ha de reunir de manera equilibrada tres objectius fonamentals: l'adquisició d'habilitats instrumentals, el desenvolupament de les capacitats de base i l'assimilació de coneixements. Segons el mestre, l'escola o el medi socio-cultural, sovint ens trobem que va pesant més un objectiu que un altre, però hauríem de tenir clar que no podem oblidar-nos-en cap perquè tots incideixen en el desenvolupament del nen en edat escolar.¹

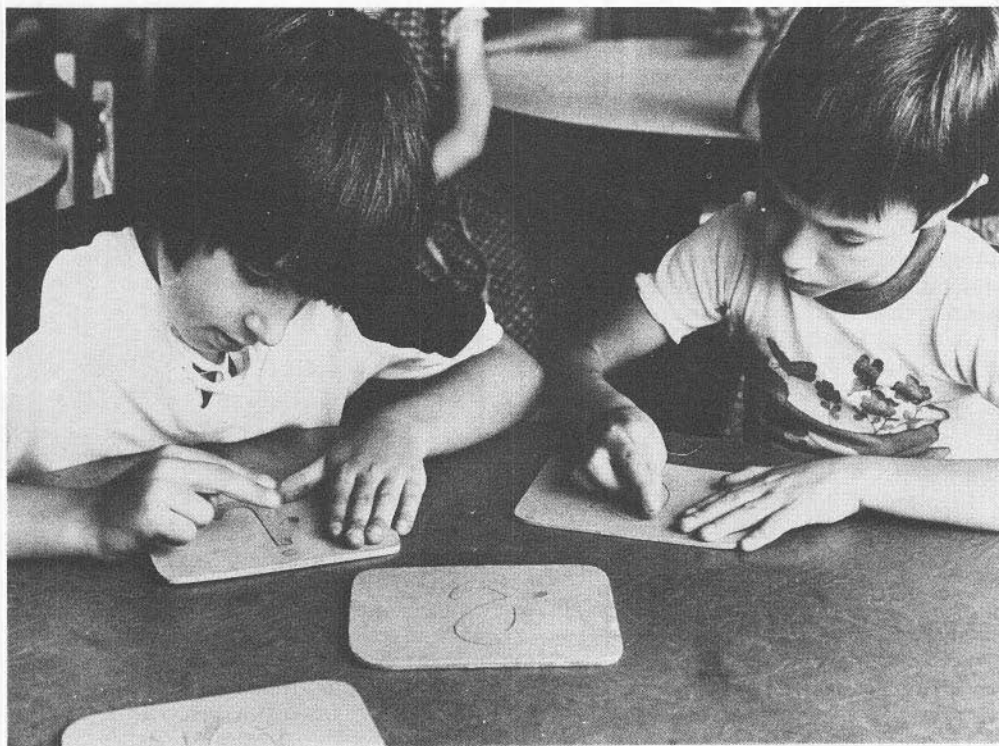
b) L'elaboració dels programes escolars és feina de l'equip de mestres de l'escola. Ha de partir de l'anàlisi de la realitat concreta de la seva escola. Una programació general a nivell del país que serveixi com a punt de referència no exclou la necessitat d'adaptar, i en aquesta mesura participar en l'elaboració del programa. Per poder arribar a uns resultats finals iguals per a tots, els temes concrets a treballar, els estímuls i el llenguatge a utilitzar, els llibres... haurien d'adequar-se a la mentalitat de les classes socials.²

c) La programació de l'escola ha de ser flexible. Ha de partir de la de cada cicle i la de cada curs. L'escola ha de programar per a cada moment evolutiu, ha de considerar cada etapa, cada cicle, cada moment del desenvolupament com a cosa específica, amb uns objectius i unes tasques que tenen sentit en ells mateixos.

Així i tot, la programació no ha de ser aplicada de manera rígida i única en cada cicle i en cada classe. S'hauria d'anar avançant en el treball dels equips de mestres per ser capaços d'adaptar, revisar i aplicar els programes tenint en compte les característiques concretes del grup-classe i encara en molts moments tenir dins del propi curs diferents nivells d'aplicació del programa. Aquesta pot ser,

1. Vegeu *La renovació pedagògica a Catalunya. Criteris de programació i metodologia*, a «Perspectiva Escolar», núm. 57 (setembre 1981), pàgs. 8-9.

2. Vegeu el mateix article citat a la nota 1, pàgs. 9-10.



per exemple, una actitud clara a plantejar quan a primer curs un grup de nens no assolix l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Si no volem pressionar emocionalment el nen hem de ser capaços de plantejar nivells de treball diversos.

La flexibilitat dels programes hauria d'incloure l'aplicació de nivell i la de contingut ja que els interessos o els estímuls d'un grup determinat de nens ha de fer possible també un canvi.

d) Els programes han d'incloure la planificació de les activitats, la participació del nen en el procés d'aprenentatge. A partir de la seva pròpia activitat, l'escola ha de renovar la seva metodologia absolutament passiva i llibresca. L'observació, la manipulació i l'experimentació directa; un treball de recerca motivador i que parteixi d'activitats amb què el nen es pugui sentir identificat permetrà que aquells nens amb més dificultats d'evolució personal típicament intel·lectual puguin avançar en el seu aprenentatge.

e) Les ajudes específiques en nens amb déficits de tipus divers —sensorial, intel·

lectual, de llenguatge o d'adaptació— han d'estar incloses als programes concrets i als mètodes a aplicar a l'escola.

Serà necessari comptar aquí amb l'ajut de la família, el psicòleg i d'un altre mestre, si és que hi són. Les característiques del programa s'han d'adaptar als diferents moments evolutius del nen i les formes d'ajut personal o, en petit grup, o a la classe, també dependran dels moments i dels objectius a assolir.

Tenim molts dubtes de l'eficàcia de les classes paraleles (classes de «tonto», classes de savi), més aviat proposem la solució de grups reduïts, oberts, és a dir que les nenes i els nens puguin assistir i deixar-hi d'assistir segons els processos particulars i les necessitats d'un moment donat.

C) Estructura organitzativa

Fins aquí les condicions bàsiques que permeten dibuixar una escola per a tothom. Però moltes de les afirmacions que hem fet necessiten unes eines concretes, una concreció pedagògica, una estructura

34 i uns mitjans, entre els quals l'humà —el dels mestres— ocupa un lloc essencial, sense el qual no és possible arribar a aquest model. Enumerarem les condicions que considerem més importants.

a) *Estabilitat dels equips i treball de grup*

El treball d'observació i seguiment dels nens, la revisió, adaptació i elaboració de programes, la formulació concreta dels objectius de cada escola només arribaran a un element de transformació radical de l'escola si l'estabilitat dels mestres i la possibilitat d'accés a una escola determinada permeten la formació d'equips coherents amb possibilitat de treball d'equip.

c) *Nombre de mestres, nombre de nens*

El nombre de nens a la classe incideix molt directament, si bé no és l'únic element en l'atenció que el mestre pot dedicar a cada nen, en les relacions que es poden establir i que en lògica es poden aplicar. El nombre de 30 nens per classe és el mínim exigible sobretot si pensem en la integració de nens amb dèficits sensorials, físics i emocionals.

Veiem també indispensable per a l'eficàcia de la tasca pedagògica que l'escola pugui disposar de mestres sense classe que puguin encarregar-se de les ajudes escolars individuals o en petit grup i del seguiment dels nens amb més dèficit.

c) *Condicions materials*

Classes àmplies i lluminoses amb sonoritat adequada. Espais que permetin el treball en petits grups. Pati ample i acollidor. Espai per a serveis col·lectius, sala de motricitat, biblioteca... Possibilitat de moviment per als nens que tenen dèficits físics.

Cada un d'aquests elements, juntament amb la utilització del material, que ha de ser igual per a tots els nens (material col·lectiu) seran punts de recolzament per a la tasca integradora de l'escola.

d) *Coincidència entre organitzacions escolars i cicles evolutius*

L'organització pedagògica interna ha de partir del coneixement i del respecte als cicles evolutius. Aquest element afavorirà una correcta programació i una planificació del treball de l'equip de mestres perquè permeti una autèntica conversa pedagògica.



En aquest sentit proposem una primera etapa que va dels 3 als 8 anys —que després dividirem en dos cicles 3-5 i 5-8— i una segona etapa de 8 a 12 anys —que també dividim en dos cicles de 8 a 10 i de 10 a 12—, i un últim període de 12 a 14 anys.³

Objectiu específic de l'equip de mestres seria veure si s'aconsegueixen els objectius en cada cicle evolutiu i, en el cas que això no passi, plantejar-se què cal fer.

Aquí se situa com a especialment problemàtic, ja que és moltes vegades l'inici del fracàs, com afrontar els problemes que es donen en el cicle inicial (5 a 8 anys), davant els problemes per a l'adquisició de la lectura i l'escriptura. L'altre moment crític es dona en l'inici del que fins ara se n'ha dit 2a. etapa. Estadísticament, el 6è. curs recull el major nombre de repetidors de tot l'EGB.

Cal, doncs, trobar una estructura i una realitat pedagògica que parteixin de les característiques evolutives d'aquesta edat.

Les avaluacions, les repeticions o no, l'estricta respecte a l'edat cronològica són qüestions que han de ser abordades des de l'òptica d'afavorir el procés maduratiu dels aprenentatges del nen i no des de l'òptica purament administrativa o de la pressió del context sociològic.

3. Vegeu *Els cursos de l'Escola d'Estiu*, a «Perspectiva Escolar», n.º 57 (setembre 1981), pàgs. 2-6.

E) El parvulari

El parvulari com a eina preventiva del fracàs, com a condició indispensable per a una escolaritat correcta, és avui inqüestionable. No podem imaginar un projecte educatiu que no parteixi de la necessària escolarització a partir dels 3 anys. No cal insistir en la importància de l'acció educativa en el període dels 6 primers anys.

El parvulari té sentit per ell mateix —com hem dit abans en parlar de cicles— i ha d'estar programat no perquè és previ a l'entrada a l'EGB sinó perquè el nen de 3-6 anys està en un moment essencial del seu desenvolupament personal.

Hi ha dos aspectes: per un costat, la necessària consideració de l'obligatorietat del parvulari, així com també la integració en ell de nens que presenten dificultats de tipus sensorial, motriu, intel·lectual o de personalitat. Per un altre costat, considerar el parvulari com el moment fonamental en què, a partir de l'observació diària i d'una orientació psicopedagògica correcta dels programes i de les activitats pedagògiques, a cada alumne se li afavorirà o la integració o la marginació escolar.

L'activitat motriu, el joc, el desenvolupament del llenguatge, l'afectivitat, la socialització, la intel·ligència, són manifestacions parcials del desenvolupament fonamental que es dona en el nen. En el cas que es doni un retard en algun d'aquests aspectes, el seu desenvolupament general pot quedar afectat a partir de llavors. D'aquí la importància d'una acció pedagògica pacient i respectuosa vers un ordre d'evolució natural —contra el qual, diu Piaget, res no podem fer—, la qual ens permeti anar presentant al nen, a classe, unes condicions riques i estimulants que l'afavoreixin per desenvolupar-se lliurement, que vol dir anar arribant progressivament a les pròpies adquisicions.

L'observació del nen, un clima de classe ric en estímuls afectius, una programació que pateixi d'aquesta observació i del coneixement del moment evolutiu del nen d'aquestes edats. Una classe que permeti el moviment, l'activitat i la manipulació, la relació amb les famílies dels nens, ja que no podem concebre l'educació al parvulari sense comptar amb l'educació familiar, i la possibilitat de comptar amb l'aju-

da d'algun altre mestre que permeti treballar en moments determinats, per grups més o menys nombrosos, el llenguatge o la motricitat.

La catalanització del Parvulari és també, en moltes de les escoles de la perifèria de les grans ciutats, un element de prevenció i d'integració. El Parvulari ha de poder-se iniciar als 3 anys, moment fonamental per a la integració dels hàbits i estructures del llenguatge.

El parvulari pot ser la millor inversió per a la prevenció del fracàs.

F) Relació amb les famílies

Ja hem dit com el coneixement del medi és essencial per fer una escola que vulgui acollir tots els nens, i vulgui evitar el fracàs.

L'escola ha d'estar oberta institucionalment als pares com a elements que formen part del fet educatiu. Però, a més, és necessari establir contactes amb la família de l'alumne per obtenir una visió no escolar del nen, tan important com l'escolar. Qualsevol organització pedagògica correcta ha de destinar el temps i els recursos econòmics necessaris perquè el mestre realitzi les entrevistes familiars com una cosa habitual dins dels seus objectius professionals.

Es tracta d'establir unes relacions entre les persones que es relacionen amb el nen. A partir de les entrevistes periòdiques o puntuals, el mestre ha de cercar sempre afavorir el procés evolutiu del nen, ha d'ajudar perquè la família, en el cas del nen amb dificultats importants, pugui assumir la realitat i treballar per millorar-la.

Fins aquí el dibuix d'una escola que voldríem per a tots. L'escola, però —ho hem dit abans— respon a les expectatives de la societat i, més encara, d'aquells que amb el poder a les seves mans es creuen amb el dret d'imposar els seus criteris, de decidir el futur dels nens i nenes, de marginar una part de la població. Per això fer l'escola per a tots depassa la voluntat d'una escola i d'una família; és entre tots que hem de fer una societat més habitable i una escola per a tots. ■

ENTREVISTA AMB SARA BLASI, DIRECTORA GENERAL D'ENSENYAMENT PRIMARI DE LA GENERALITAT

L'entrevista que publiquem, feta a la Directora General d'Ensenyament Primari, senyora Sara Blasi, pretén de fer conèixer el que des de l'Administració autonòmica es pensa, es fa i es preveu de fer enfront d'una realitat, el fracàs escolar, tema d'aquest monogràfic, que d'un temps ençà ha començat a preocupar els pares, els mestres, les institucions educatives i el conjunt de la nostra societat.

P. E. — **Ens agradaria que fes una aproximació a aquest concepte tan difícil de definir, com és el fracàs escolar.**

—Voldria dir d'entrada que considero poc adequada l'expressió «fracàs escolar» pel que conté de valoració exagerada d'un fenomen que, essent moltes vegades només un problema d'aprenentatge, en qualificar-lo de fracàs adquireix una dimensió de problema greu i gairebé irreversible. Malgrat això, l'empraré com a punt de partença de l'anàlisi d'aquest fenomen educatiu.

En un primer sentit molt ampli, jo definiria el «fracàs escolar» com un resultat final negatiu en no haver estat capaç l'escola, quan el nen acaba la seva escolaritat, d'haver-lo dotat d'aquell grau de maduresa adequada per poder enfrontar-se amb la vida. La Llei d'Educació ens diu que la

finalitat de l'educació és «la formació humana, integral, el desenvolupament harmònic de la personalitat i la preparació per a l'exercici de la llibertat». Aquell alumne que en acabar els seus estudis és capaç d'adaptar-se i donar resposta adequada, és a dir, «humana», a totes les possibles formes de vida, i pot resoldre els diferents problemes que el món exterior li pugui presentar, aquest noi no serà un fracassat escolar, malgrat que les seves notes escolars demostrin una altra cosa.

Dic això perquè m'agradaria remarcar que encara avui, nosaltres, els actuals mestres i educadors, valorem molt els resultats de l'educació des d'un punt de vista quantitatiu més que qualitatiu, i em sembla que la vida demana més respostes qualitatives, d'homes, de ciutadans responsables.

P. E. — **Sí, però, cenyint-nos al que normalment s'entén per fracàs escolar...**

—En un sentit més estricte el «fracàs escolar» és aquest problema diari que ens trobem a l'escola i que encara que cientment o inconscient, el projectem a nosaltres mateixos. Quan un nen «fracassa», és a dir, no obté el resultat que voldríem i no aconsegueix els objectius assignats per al seu nivell i la seva edat, són

tots els elements del procés educatiu que trontollen: els personals (l'alumne i el mestre), els funcionals (els programes i mètodes), i els materials (les instal·lacions i els equipaments). Tot queda qüestionat fins que no es demostrï la causa del fracàs.

És per això que, en aquest moment, en que trobem un tan elevat percentatge de «fracàs escolar», aquest és un dels problemes que més preocupa el mestre, per l'alumne i també per si mateix, perquè li produeix una certa crisi d'identitat i perquè trobem un tan elevat percentatge de vista professional la seva tasca. Preguntes com aquestes ens les fem cada dia: Què passa? Per què no se'n surten aquell i aquell nen? Sóc jo que no me'n surto? Que no he preparat bé la feina? És que no sé motivar els meus alumnes?...

L'escola se'ns fa pesada, correm el risc de perdre la il·lusió, si encara ens en queda, i la situació esdevé angiosa i fatigant, per als alumnes i per als mestres.

P. E. — ¿Quines creus que són les causes principals d'aquesta situació de fracàs —aquesta és, si més no, la vivència dels mestres—, entès en els sentits qualitatiu i quantitatiu?

—Crec que aquesta és una pregunta molt àmplia. Poden ser moltes les causes de «fracàs escolar», unes són degudes a carencies del medi ambient que incideixen en el propi alumne, per exemple un nen que no té satisfetes les seves necessitats primàries, és a dir que no menja suficient, primàries, és a dir, que no menja suficientment, que no dorm les hores necessàries per a la seva edat, que no rep prou amor maternal, un nen que no té cobertes les seves necessitats secundàries, és a dir, l'estimació de si mateix i l'estimació del grup, potser a causa de la dinàmica del grup-classe, segons el rol del noi, la cohesió del grup, la solidaritat dins del grup, tot això pot ésser causa del «fracàs escolar» per les tensions que produeix. Hi ha un experiment, de Dickson, de ja fa anys, en la «Western Electric de Chicago», que demostrava que importava més l'estat de les relacions entre la Direcció i els empleats que els diners i el jornal. Aquí hauríem de pensar que són més importants per al nen les relacions amb els companys i el mestre que no pas els premis i els càstigs. Quan no es tenen satisfets els desigs legítims superiors, com són els ideals



ètics, artístics i religiosos... tot això és causa de «fracàs escolar».

Unes altres causes també reflectides en l'alumne, jo diria que són degudes als propis obstacles, per exemple quan existeixen insuficiències, com són els defectes sensorials, les malalties cròniques, una certa predisposició a tenir una mala adaptació psicològica; seria el cas dels nens inestables, insegurs, agressius, amb alteracions fisiopatològiques, encara que la importància que adquireixen els propis obstacles depèn també de l'entorn educatiu, és a dir, del que aquest entorn espera del nen, ja que, en entrar en contradicció les expectatives o exigències amb la realitat es produeix el fracàs. I per altra banda, molts d'aquests dèficits es deriven, en el fons, de factors ambientals.

La tercera gran font, jo l'anomenaria causes escolars, i aquí podríem fer un repàs dels factors que abans anomenava, factors personals, funcionals i materials. El mestre: la metodologia emprada pel mestre; si el mestre és «castrador», el que fa es produir sentiments d'incapacitat, d'inseguretat, d'incomprensió, de postergació i, en definitiva, d'infelicitat. Si és

38 incapaç de motivar i d'interessar, si les seves explicacions són confuses... tot això és causa del «fracàs escolar».

També són causa de «fracàs escolar» els programes massa carregats, l'excés d'assignatures, la mala distribució del temps de treball i de descans, les classes massa carregades d'alumnes...

Finalment, els aspectes materials, la manca de condicions materials de la classe o de l'edifici, classes lúgubres, pati insuficient, il·luminació defectuosa, mobiliari inadequat... Podríem encara afegir un llistat quasi inacabable de possibles causes, de totes formes crec que les d'aquest tercer paquet, un bon mestre les ha de compensar. Sense que això pugui ser un pretext per no dotar les escoles de les millors condicions materials possibles, hem de reconèixer que un bon mestre pot suplir moltes d'aquestes condicions, però mai a l'inrevés.

P. E. — ¿Quines són les mancances que preocupen més aquesta Direcció General?

—Voldria distingir el que preocupa més la nostra societat en general, eminentment competitiva i centrada en l'èxit personal segons uns esquemes de poder que generalment es vinculen als diners, i el que preocupa des d'una visió psicopedagògica centrada en el nen.

En el primer cas la preocupació se centra en el fracàs, que es dona en la mesura que l'alumne s'acosta a la fi de l'escolaritat, és a dir, a la segona etapa d'EGB. La família, i l'escola en gran part, creu que el mal rendiment acadèmic condicionarà la integració de l'alumne en el món laboral i adult, i fa una sobrevaloració de les seves dificultats i fracassos, sense pensar en el seu origen i sense valorar altres aspectes que possiblement es podrien potenciar. Dins aquest marc no es valora el «fracàs escolar» dels infants abans dels sis anys o durant el cicle inicial perquè es considera que «és petit», «ja madurarà», etc., com si fos possible, en general, madurar de cop i assimilar uns aprenentatges sense una base posada en el seu moment adequat.

En el segon cas, des d'una visió psicopedagògica centrada en l'alumne, el que realment preocupa és el «fracàs escolar» i tota la problemàtica que es dona en els primers anys de la seva escolaritat, i això

per un doble motiu: som a temps a incidir-hi i a modificar moltes de les causes que produeixen el fracàs, i per altra banda l'autoimatge de l'infant no està encara formada i podem evitar que la visió que es formi de si mateix sigui de tal manera negativa que condicioni la seva actitud davant dels estudis i de la vida en general, sense oblidar, a més, que el fracàs precoc d'un alumne pot produir que el mestre en tingui una visió deformada que molt fàcilment transmetrà als mestres de cursos posteriors, produint-se un etiquetatge de l'infant cada vegada més difícil de superar, la qual cosa obliga l'alumne a respondre a aquesta imatge preconcebuda, a l'entens que li crea un gran sentiment d'inferioritat i d'infravaloració personal, la qual cosa, com un cercle viciós, produirà més fracàs i no farà més que reafirmar l'opinió negativa inicial.

Per tot el que he exposat crec que el que ens ha de preocupar és l'alumne i les seves necessitats específiques per donar-li la resposta adient a aquestes necessitats. Dins d'aquesta perspectiva, hem d'incidir en les dificultats des del moment en què apareixen, sense que això vulgui dir sobrevalorar-les ni fer que el nen se senti diferent, sinó simplement atacar el que podria ser l'arrel de posteriors fracassos reals, tant a la mateixa escola com en el món adult.

Per altra banda voldria, encara que breument, fer peu fort en la relativitat del mateix concepte de fracàs, la qual cosa fa que el que per una determinada persona o medi ambient sigui considerat com a tal no coincideixi amb les apreciacions d'altres persones o medis diferents. Per exemple, en una família intel·lectual pot considerar-se un greu problema la dificultat per a la lectura o les matemàtiques, mentre que en un context d'atletes a menor capacitat per a la gimnàstica pot ser motiu de preocupació. El mateix podríem dir del sentit que té una «nota» o avaluació escolar, ja que en un determinat nivell cultural, un notable, per emprar una terminologia habitual, pot ser viscut com un fracàs perquè les expectatives apunten a «notes» més elevades, mentre que en un altre context un «suficient» pot ser considerat un èxit. Situats en aquesta perspectiva hem de considerar un fracàs, sempre de l'escola i del sistema educatiu i no pas de l'alumne, no haver-lo dotat com deia al principi d'aquell grau de maduresa



adequada, dins les seves possibilitats, per poder enfrontar-se amb la vida, al marge de les avaluacions i dels rendiments concrets en una matèria o àrea determinada.

P. E. — ¿Quines mesures es podrien i caldria prendre des de l'escola, des de les institucions i, en particular, des d'aquesta Direcció General?

—Entenc que l'única mesura vàlida és atacar les causes del «fracàs escolar» i, atès que la causa fonamental n'és el medi educatiu que selecciona, avalua i no crea les condicions adequades que facilitin la maduració personal i els aprenentatges, hem d'incidir en aquest medi més que en l'alumne que presenta les dificultats. El que és més important és la prevenció del «fracàs escolar» i com a *mesures preventives* assenyalaríem com a prioritàries les següents:

A) Abolir aquesta categoria de «fracàs escolar» i no emprar més aquesta terminologia en referir-nos a l'alumne. No es pot considerar com un fracassat un nen que el que té és solament una dificultat

per a un determinat aprenentatge o unes necessitats específiques que demanen una resposta diferenciada per part de l'escola. En la mesura que siguem capaços de superar les avaluacions classificadores i diferenciadores per emprar les avaluacions positives, el «fracàs escolar» deixarà d'existir en el nostre sistema educatiu. En cas contrari, l'índex de problemàtica a l'escola continuarà la línia ascendent que fa temps va iniciar-se. Les avaluacions positives exigeixen un canvi d'actitud en el mestre, el qual ha de remarcar més els aspectes positius de l'alumne que els possibles déficits i, en tot cas, valorar més l'esforç personal que els rendiments acadèmics, els quals, per altra banda, han de ser comparats amb els anteriors dels mateixos alumnes i no amb uns nivells exteriors que solament poden ser orientatius.

B) Millorar la qualitat pedagògica en tots els nivells educatius. Això passa per una formació i reciclatge del professorat que li faciliti les eines i els elements que li permetin donar una resposta adequada a les necessitats dels alumnes i li generi una actitud dinàmica, alegre i en- grescadora, tan necessària per conduir una

40 classe, per motivar els alumnes, i en definitiva per aconseguir que siguin feliços mentre s'aprofiten al màxim les seves possibilitats bàsiques.

C) Incidir en l'etapa preescolar i en el cicle inicial. Una estimulació adequada en aquestes primeres edats, tan pel que fa als aspectes físics com intel·lectuals, afectius i socials, evitaria molts dels problemes que habitualment apareixen més endavant. En aquest sentit voldria remarcar el que pot representar de positiu el recent Decret de la Presidència de la Generalitat, de 9 de març d'enguany, pel qual es regula l'atenció assistencial i educativa als infants fins a sis anys i en el qual es determina que tots els centres que tinguin cura amb caràcter permanent dels infants de menys de sis anys hauran d'aplicar les orientacions educatives del Departament d'Ensenyament. Així mateix, crec que tot l'esforç que s'ha emprat i se segueix emprant en el desplegament i aplicació de les Orientacions i Programes del Cicle Inicial va en aquesta línia de prevenció i superació de possibles dificultats d'aprenentatge. Tot això sense oblidar la necessitat de garantir al màxim possible una actuació coordinada entre la família i l'escola que, si bé sempre és important, és imprescindible en els primers anys del nen.

D) També cal considerar l'adopció de mesures administratives que incideixin en la millora dels elements materials, tècnics i humans de l'escola. La dotació de material i equipaments a les escoles, la disminució del nombre d'alumnes per aula i l'estabilitat del professorat, que aconseguiran a partir d'aquest any els professors que concursaran a escoles que fan l'ensenyament en català (hauran de romandre a l'escola com a mínim tres anys), són elements importants, en l'obtenció dels quals el Departament d'Ensenyament està compromès, encara que voldria dir una vegada més que han d'acompanyar, però mai substituir, l'actitud i el treball del

mestre que, dins l'equip de mestres d'una escola, és el factor que fa possible la qualitat educativa i l'aprofitament dels recursos existents.

E) Detectar al més aviat possible qual-sevol dificultat d'aprenentatge per elaborar i aplicar el programa que permeti superar-la abans que incideixi de manera important en tot el procés evolutiu de l'alumne. En la major part dels casos, el mestre pot per ell mateix copsar i atendre aquestes dificultats i quan això no li és possible, pel tipus de problema que apareix, és voluntat del Departament d'Ensenyament dotar les escoles que encara no comptin amb aquests serveis dels mestres de suport (professors especialitzats en Pedagogia Terapèutica) dels Orientadors escolars i dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic que puguin aportar als mestres, segons el nivell d'intervenció que faci falta, l'ajuda i les orientacions tècniques que necessitin en la seva tasca educativa.

L'atenció als alumnes amb una problemàtica concreta, sigui en alguna de les àrees o en forma generalitzada, ha de basar-se en una valoració positiva de les possibilitats i no en un inventari dels seus déficits, i en cap cas ha de suposar un etiquetatge de «fracàs escolar» i una marginació, sinó que ha de dur a l'elaboració d'un programa de desenvolupament individual i a una educació personalitzada. Crec que també en aquests casos el mestre ha d'assumir la màxima responsabilitat amb els suports que calgui, com assenyalàvem en el punt anterior i, encara que som conscients de la manca actual d'aquests suports, estem compromesos a anar dotant les escoles dels serveis que permetin una millora de la qualitat educativa i una superació del «fracàs escolar», el qual hauria de ser, en definitiva, un repte per al mestre i per a tots els que estem implicats en l'estructura educativa del nostre país. ■

Joguines de fusta

BOSCH

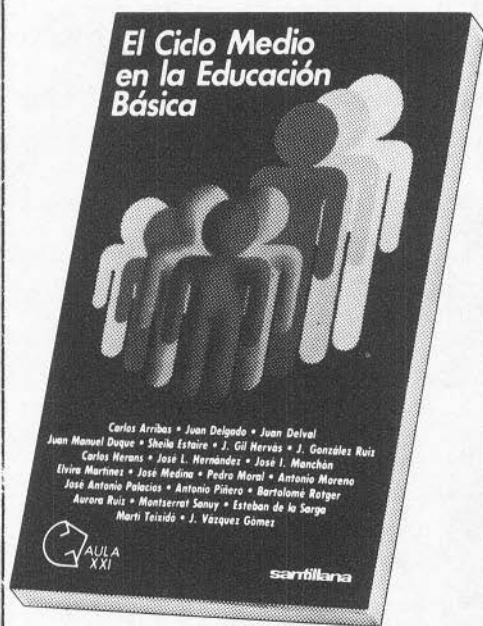
Puzzles - Puzzles d'encaix - Encaixos progressius -
Iniciació a la quantitat - Sequències temporals - Taules
d'atenció - Orientació espacial - Associacions - Percepció
de colors - Dominos - Assimilació de tamany - Percepció
de pesos - Percepció de sons - Escales cromàtiques -
Vocabularis i rellotges



416 audigràfic

MIQUEL BATLLE, 48 T. 660 09 62 VALLIRANA (BARCELONA)

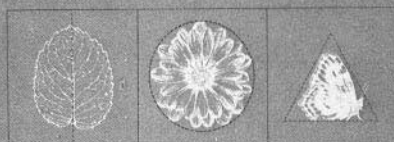
22 EXPERTOS EN CICLO MEDIO RESPONDEN POR USTED.



santillana
Libros que hacen Escuela

LA MATEMÁTICA LA GEOMETRIA

Emma Castelnuovo



KETRES EDITORA

LA GEOMETRIA

Emma Castelnuovo

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

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

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

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



KETRES EDITORA

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

METEOROLOGIA A L'ESCOLA

Previs

Durant els cursos 80-81 i 81-82 vaig dur endavant unes experiències sobre meteorologia a l'escola.

El primer propòsit era personal. Totes les curolles del mestre, prest o tard són curolles dels infants. Pretenia només anar fent unes observacions del que passava cada dia sobre els nostres capets.

Primer amb un grup de *quart nivell* i després amb un de *tercer nivell* de l'Escola de Sant Vicenç de Paül (Sóller-Mallorca), vaig dur a terme aquestes experiències.

Com ho férem

Calia observar. És clar, però mancaven unes eines i un mètode. Les eines foren: aparells de medicació i les matemàtiques. Vaig començar per plantejar la idea als nins com un tema més de ciències (el termòmetre i els núvols). Prest vaig descobrir que aquestes observacions diàries els entusiasmaven. Calia sistematitzar-les.

Amb una posada en comú decidírem, entre tots, d'observar a diari:

- La temperatura ambiental. A les 9 del matí i a les 15 hores (les dues entrades a classe). Així podríem obtenir, més o manco, una mínima i una màxima diària. Encara que no exactament reals, responien bastant bé als nostres propòsits i possibilitats.
- Si feia sol.
- Si feia neu.
- Si feia vent. (Observar si les plantes o arbres es mouen.)
Si estava ennuvolat, i a més, el tipus de núvols:
(estrats, nimbus, cirrus, cúmuls, cúmulo-nimbus...).
- Si estava mig clar. És a dir: cel amb núvols i sol, a la vegada.
- Si feia llamps o trons.

Després vaig intervenir jo; cada observació la registraríem amb un símbol abstracte: un color. Ja som a tercer i quart i pretenia l'abstracció de la simbologia per ajudar a les matemàtiques i al procés lògic de l'infant. A més, les temperatures quedarien consignades mitjançant un diagrama de barres i separades les del matí de les del capvespre. (Vegeu diagrames).

El termòmetre emprat era molt senzill. Per facilitar la lectura i perquè es trenquen molt aviat. (Amb un curs en rompérem quatre.)

Amb cabell d'una nina férem un higròmetre però com que no funcionava gaire bé, només serví per a parlar i introduir el concepte d'humitat ambiental i no férem medicions amb ell. No em vaig decidir a comprar-ne un perquè a la fi vaig considerar que el nivell de quart encara era un poc primerenc.

Què férem?

Allò que m'entusiasmava era que si un dia no pensava a fer les observacions eren els nins/es que m'ho recordaven. Gairebé es ballaven per fer les anotacions. Aquestes, a la primeria, les anava fent una nina/nin diferent cada dia. Una vegada ho hagueren fets tots, al manco un pic, ho feia qui primer ho demanava, procurant que no fossin sempre els mateixos i alternessin un poc.

Així aconseguírem un registre metòdic que analitzàvem amb una posada en comú cada mes. Hem de dir que les gràfiques eren sempre visibles. La revisió mensual consistia en una anàlisi estadística:

- Moda: de les temperatures, dels núvols, del sol..., com a la temperatura, el núvol..., que se repetia més sovint durant el mes. Senzillament comptant cada fenomen i veure qui és moda.
- Mitjana aritmètica: a quart ja es divideix. Entre tots calculàvem la mitjana aritmètica de les temperatures.

Amb aquests càlculs aconseguirem:

- Pràctica de càlcul (suma, producte i divisió).
- Veure les característiques meteorològiques del mes.
- Veure el canvi d'estacions i relacionar-ho amb la vestimenta que duem.
- Observació sistemàtica com a mètode de treball en investigació i recerca.
- Relacionar fenòmens entre si:
 - pluja-neu-fred. Un dia de neu, sense intervenir el mestre, verificarem que la temperatura era molt baixa: Està a dos graus!
 - sol-calor. Arribarem a condicionar el fred-calor segons el termòmetre.
- Introducció de conceptes físics: temperatura, calor, tipus de núvols, humitat ambiental.
- Cada discussió era una catàrta de preguntes sobre els fenòmens atmosfèrics que el mestre curava de respondre.
- A fi de curs incloguerem a un «Extra» del nostre diari (de textos lliures) un recull de totes les observacions fetes durant el curs (vegeu gràfics).

Altres activitats

A nivells superiors, a partir de cinquè, pot ser convenient utilitzar el pluviòmetre i l'higròmetre. Aquests aparells poden ser construïts amb materials barats o bé recórrer als de botiga.

- Pluviòmetre: ens servirà per a introduir conceptes i mides de capacitat i superfície.
- Higròmetre: per a introduir el concepte de tant per cent i el d'humitat ambiental.

A partir de sisè pot ser útil: el baròmetre i l'anemòmetre.

- Baròmetre: per a introduir el concepte de pressió. Convé comprar-lo a una botiga. Costa de mil a dues mil pessetes.
- Termòmetre de màxima-mínima: al mercat n'hi ha per unes set-centes pessetes. Ens ajudarà a fixar millor el temps que fa, sense estar tot el dia pendants del termòmetre.



- Anemòmetre: per a introduir conceptes de velocitat. No és tan necessari. Encara que són cars, poden ser fàcilment construïts amb materials de cotxes o motocicletes velles. Un simple comptaquilòmetres.

El panell, de gran utilitat, ja a partir de quart; l'únic inconvenient que presenta és l'emplaçament, car ha d'ésser visible i a la vegada estar a un lloc privilegiat.

Finalment, només hem de dir que tots els aparells han d'ésser a l'abast dels nins i a ser possible ben a prop de la classe, si no perdriem massa temps anant a veure l'estació meteorològica. Això sí, convé que els preservem del contacte directe del sol.

Als nivells superiors es pot jugar a meteoròleg i es pot intentar de fer pronòstics. Convindria confrontar-los amb els de l'Institut Nacional de Meteorologia, per si de cas ens equivoquem.

Diaris i RTV

Els diaris publiquen els pronòstics i les temperatures registrades. Convé, sempre que sigui possible, o al manco de tant en tant, fer confrontacions d'aquests amb les nostres observacions. Per exemple: mirar quin temps fa a altres indrets de la nostra geografia. Ens servirà per a recordar a on ens trobam i de qui tenim per veïnats.

Així mateix es fa útil emprar els diaris i la RTV per a introduir conceptes nous:

- Com es fa la predicció meteorològica?
- Què és un anticicló?
- Què és una borrasca?...

A nivell de llenguatge

Hem de tenir ben clar que les observacions que podem fer, ja hi ha molta de gent (el poble: els pares, els padrins, els camperols, pescadors, caçadors...) que n'ha fetes. De manera que tots els pobles o comarques tenen viu dins la tradició oral, tota una sèrie de cançonetes, adagis o senyals que descriuen amb més o manco precisió el temps que farà.

Si deim als infants que ho demanin a casa seva, de segur que l'endemà ens duran un recull inesgotable de tota aquesta informació que ens serà molt útil i profitosa per fer-ne feina al nivell de llenguatge i sempre serà més motivadora que el llibre de dictats o el fat llibre de text fet per a nines/nins de ciutat que moltes vegades no podran fer observacions meteorològiques, simplement perquè no poden veure el cel, ni el sol, ni les estrelles... Així podem fer-ne un llibret (o uns quants) per omplir la nostra biblioteca buida d'illusions, que serà tant viu com que l'hem fet nosaltres mateixos, amb els nostres dibuixos i les nostres paraules.

Vicenç Pérez

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTÀRIA

AVERBUJ, Eduardo, *Para medir; aparatos y métodos*. Ed. Laia.

Nuevo Manual de la UNESCO para la enseñanza de las ciencias. Ed. EDHASA.

1. Revisió mensual, ja que així teníem una visió més global. Amb una revisió setmanal o quinzenal no haguéssim aconseguit de veure, per exemple, el canvi d'estacions. Pot passar que al mes de gener, durant una setmana faci més calor que al mes de juny i aquesta setmana no és representativa del temps que fa pel mes de gener.

ESCOLA EN CATALÀ

45

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

VACANCES

Quaderns d'Estiu.

A l'estiu es l'hora de que els vostres alumnes visquin tot el què han après durant el curs escolar. La més moderna escola activa.

27 x 21 cm. 96 pàgs. A tot color 1er, 2on i 3er. E.G.B.

COL·LECCIÓ: "PUNTS BÀSICS"

(8 a 12 anys) A tot color. Novetat molt original. R. i l. Updegraf. Versió catalana: P. Guerra

1. **Terratrèmols i volcans.**
 2. **Muntanyes i valls.**
 3. **Continents i climes.**
1. **Mars i Oceans.**
 2. **El temps atmosfèric**
 3. **Rius i llacs.**

COL·LECCIÓ NATURA

1. La natura a les quatre estacions.

Richard Adams. Versió catalana: A. Plana

El llibre dels amants de la natura.

COL·LECCIÓ "BIVAC"

1. La recerca al bosc.

Luis del Carmen. Versió catalana: J. Dalmau.

2. La vida al bosc.

Jordi Pujol i Forn. Com organitzar excursions i activitats al bosc. Claus de plantes i animals. Vocabulari.

Sol·liciteu Catàleg Català



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

FAMÍLIA, SOCIETAT, ESCOLA BRESSOL

Temps era temps, quan la gran majoria dels nens obria el ulls a la vida en una casa de pagès o de poble. A casa, una casa gran, amb escales i golfes, estances segures i racons d'aventura, hi trobava una gran família de persones i bèsties, i la porta oberta entre el treball de dins i el treball de fora, del pare i de la mare, dels oncles i les ties; l'àvia o l'avi, una mica tolits, contaven records o rondalles, cantaven cançons o feien confitura. I la gran jornada dels nens es repartia entre tots aquests llocs i persones, més el carrer o l'era i els petits coetanis que hi trobaven fent colla de joc.

El petit s'educava en la convivència de grans i companys, en el cicle animal de la natura, en el cicle setmanal de la feina i la festa en el marc d'una societat abastable.

Amb els grans s'introduïa en el treball, amb els companys en l'espai; amb tots es feia home, se situava en la història de l'home, s'educava.

Temps era temps...; però la història ha anat canviant la natura, els pobles, les cases, les famílies, el treball... El treball assalariat a la indústria o als serveis és ara el que predomina; la família nuclear, la casa petita i empilada en grans blocs, i travessada per totes les antenes de la inculcació, les poblacions enormes, els carrers poblats de perills, la natura sovint expoliada... I els nens? I els companys? I els contes, i les cançons i els jocs? I el fet d'ajudar el pare o la mare?

Els nens grandets, bé o malament, tenen un lloc a l'escola, aquests temps nous. Però els nens petits encara no tenen un lloc propi.



A vegades han continuat a casa, però incòmodament o incòmodant; a vegades, quan ha interessat que la mare treballés, han estat guardats a guarderies de luxe o de misèria. Però sempre se'ls ha mirat com un problema per als grans.

El seu problema d'educació en una societat inhòspita no ha estat encara abordat en la seva amplitud. I el seu problema d'educació només es pot resoldre socialment, oferint a tot nen, a tota família, en tota població, la possibilitat de refer el marc necessari per a l'ambient i els agents educadors.

L'Escola Bressol és aquesta institució; en col·laboració amb les famílies, assentada en el barri o en la petita localitat, l'Escola Bressol, «com el pare de família que del tresor treu coses velles i coses noves», refà en el seu si tots els elements tradicionals de l'educació, el tracte personal, l'ambient casolà, el contacte amb la natura, el folklore, el joc... i hi afegeix els nous coneixements d'higiene, dietètica, desenvolupament psicològic del nen... I ofereix aquest conjunt als nens més petits, com el gran do d'una societat digna del seu nom.

Nosaltres encara n'estem lluny. Molts nens són menystinguts a casa; molts d'altres no són ben tractats, sinó guardats, a guarderies. Molt pocs Escoles Bressol de veritat poden oferir el seu servei en condicions de normalitat. L'Escola Bressol «és cara», diuen els economistes que encara no han descobert què és l'actiu i què és el passiu de l'educació. Per això, i especialment en els moments de crisi econòmica, es retalla la dedicació pública a l'Escola Bressol i surten amb més força els vells arguments de l'educació a càrrec de la mare i a casa. Es donen amb la boca torta, però es donen, mentre es calla l'argument veritable: els que no puguin pagar-s'ho no ens interessen: «ja s'apanyaran».

És precisament en els moments de crisi, d'angoixa per a tantes famílies, pare, mare, germans..., que el marc i l'estabilitat educativa i la col·laboració de l'Escola Bressol és més necessària per als nostres menuts en la nostra societat.

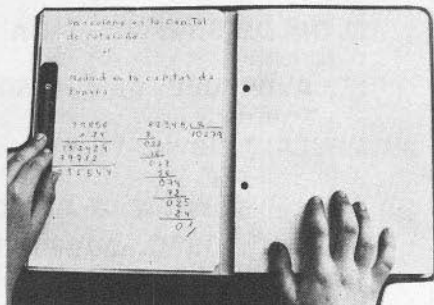
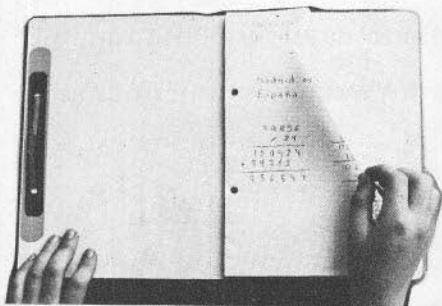
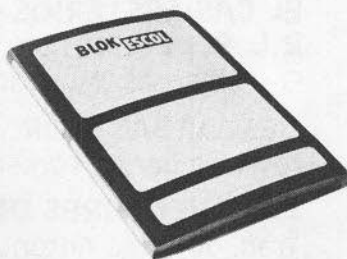
Marta Mata

De 0 a 3 anys

BLOK ESCOL

REG. 44124 PAT. 107.281

CARPETA AMB ARXIVADOR PER REDACTAR, CLASSIFICAR I APLEGAR TREBALLS D'ESCOLA



QUAN TINGUI ESCRIT EL TEMA O TREBALL ES DESENGANXA FACILMENT PER CORRETRG O VALUAR EN FULL SUELTO.

FÀBRICA DE MANIPULATS

ESCOL OFI

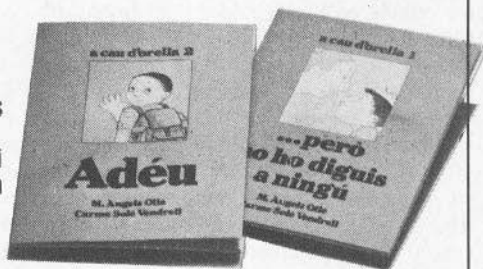
DESPRES ES SUJETA AL ARXIVADOR I AIXI SUCCESIVAMENT, QUEDAN EL BLOC PLE, PER TAL DE CONSERVAR-HO.

LLIBRES DE LA MAGRANA

PER A L'ESCOLA

NOVETATS A CAU D'ORELLA:

Una col·lecció escrita per **M. Angels Ollé** i dibuixada per **Carme Solé Vendrell**, adreçada a pares, mestres i nens a cada volum de la qual s'explica una història relativa a un tema "conflictiu".



4. **La mare.** 3. **Tinc por.**
2. **Adéu.** 1. **... però no ho diguis a ningú.**
32 pàgs., 225,— ptes. c/u.

NOVETATS L'ESPARVER:

ROBINSON CRUSOE. D. Defoe. Trad. de Josep Carner, L'Esparver, 19.

EL CAS MISTERIÓS DEL DR. JECKYLL I MR. HYDE. R.L. Stevenson. Trad. de J.J. Margarit, revisada per Fr. Parcerisas. Il·lustracions de Tha. L'Esparver, 20.

L'ESCARBAT D'OR. Ed. A. Poe. Trad. de C. Capdevila, revisada per Fr. Parcerisas. Il·lustracions de Josep Uclés. L'Esparver, 21.

LES AVENTURES DE DAVID BALFOUR. J.L. Stevenson. Trad. de Maria Antònia Oliver. L'Esparver, 17.

EL DIA DELS TRÍFIDS. John Wyndham. Trad. de Ramon Folch i Camarasa. L'Esparver, 16.

LES AVENTURES DE TOM SAWYER. Mark Twain. Trad. de Josep Carner. L'Esparver, 15.

L'ENCALÇ. Xavier Fàbregas. L'Esparver, 14.

També: **Jordi Vila-Abadal.**

LA DROGACIÓ. Joventut i Droga.

Alliberament, 13 224 pàgs.

Una anàlisi lúcida i serena sobre el món de la droga juvenil. Cap mestre sense conèixer-lo!



EDICIONS DE
LA MAGRANA



IV TROBADA DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Els dies 19, 20 i 21 de març d'enguany i en el Col·legi de La Salle del barri de Lloïola de Sant Sebastià, va tenir lloc la IV Trobada de MRP de l'Estat espanyol.

El Col·lectiu Pedagògic ADARRA en fou el responsable de l'organització i també de l'elaboració de l'acta que transcrivim parcialment.

«... El dia 19 de març, a les 11 del matí, comença a Sant Sebastià la IV Trobada Estatal de Moviments de Renovació Pedagògica. Hi assisteixen els disset Col·lectius Pedagògics o Escoles d'Estiu la relació de les quals s'adjunta al final d'aquesta acta. També hi són presents, en qualitat de convidats, les revistes pedagògiques "Cuadernos de Pedagogía", de Barcelona, i "Hitz Irakaskuntza", d'Euskadi; i una representant de la Federació d'Ensenyament de CCOO. Excusa la seva assistència, per telegrama, l'Escola d'Estiu de Màlaga i envia una nota escrita a la Trobada la revista "Aula Libre", d'Aragó.

Després de la salutació per part del Col·lectiu Pedagògic ADARRA (en qualitat d'organitzador de la Trobada (...)), es presenten uns breus informes sobre objectius, activitats, problemes i finançament de cada Col·lectiu (...).

Sobre les ponències de "Fracàs Escolar" i "La carrera docent" es decideix que, després del debat, els Col·lectius que les han presentat, reelaborin les ponències, si és possible, o recullin com a annex a la ponència presen-

tada les aportacions, opinions i suggeriments que s'han fet durant el debat pels col·lectius participants. Aquestes noves ponències reelaborades o aquests annexos hauran de ser confeccionats i enviats a tots els Col·lectius abans de les pròximes Escoles d'Estiu.

Al debat sobre "Organització dels Moviments de Renovació Pedagògica" s'arribà als següents acords:

1. Intercanviació directa entre Col·lectius, Revistes pedagògiques i Sindicats d'Ensenyament de totes les publicacions i informació d'activitats dels MRP. Aquest intercanvi ja es realitzava, però es demana que millori.

2. Butlletí. Es confeccionarà un butlletí on es faran constar les activitats, especialment grups de treball dels diferents col·lectius i professorat de cursos. El Col·lectiu Pedagògic d'Astúries es va comprometre a confeccionar aquest butlletí. Els Col·lectius es comprometeren a enviar abans del dia 1 de maig els grups de treball de cada Col·lectiu amb una breu ressenya d'objectius i treball realitzat, amb nom, direcció i telèfon del coordinador de cada grup. També es comprometen a enviar la relació de professors dels cursos que organitza el Col·lectiu.

3. Es proposa a la revista "Cuadernos de Pedagogía" que insereixi a cada número la informació més completa possible sobre treballs, publicacions i grups d'investigació dels MRP. En principi, el representant de la revista assumí la proposta positivament, encara que quedava la decisió i la forma concreta a estudi posterior de la direcció de la revista.

4. Trobada Anual de MRP de tot l'Estat. Es considera que han de continuar aquestes Trobades, encara que tractant d'optimitzar el seu funcionament i resultats. De l'experiència obtinguda de les quatre Trobades ja celebrades es decidí el treball a realitzar en la pròxima Trobada Estatal de MRP que se celebrarà a Salamanca, on el Consell Educatiu de Castella-Lleó, assumeix la Secretaria encarregada de la seva organització. El tema de la V Trobada serà un Informe-anàlisi de les Escoles d'Estiu, dels Col·lectius Pedagògics i la seva influència en la renovació pedagògica del seu territori, així com dels problemes en el camp educatiu (especialment els de caràcter repressiu) que s'hagin produït dins del territori i tinguin un caràcter o projecció general. S'encarregà al Col·lectiu Pedagògic ADARRA i al Consell Educatiu de Castella-Lleó, que

presentessin un guió que sigui la base comuna d'aquest informe. Rosa Sensat i Acció Educativa es comprometeren a enviar les enquestes que ells han elaborat per a l'estudi sociològic de les seves Escoles d'Estiu. (També ho farà l'Escola d'Estiu de Múrcia.)

5. Reunions monogràfiques sobre un tema pedagògic. Es considerarà de gran interès que els diferents Collectius promoguessin reunions monogràfiques sobre aquells temes que haguessin estat estudiats per diversos grups de treball i s'intercanviessin les seves experiències i punts de vista.

Durant la Trobada la secció de Navarra del Collectiu Pedagògic ADARRA presentà el problema plantejat en el C. P. d'Etxarri-Aranaz (Navarra) amb possible incoació d'expedient per a dos professors del centre i l'Inspector de la zona. Es redacta un comunicat per a ser signat pels assistents que ho puguin fer en nom dels seus respectius Collectius (...).

Hi assistiren els Collectius següents:

- Concejo Educativo de Castilla-León (Salamanca-Valladolid)
- Escuela de Verano de la región de Murcia (Murcia)
- Escuela de Verano de Aragón (Zaragoza)
- Colectivo Pedagógico de Asturias (Oviedo)
- Colectivo Pedagógico ADARRA (Bilbao, San Sebastián, Vitoria)
- Acción Educativa (Madrid)
- Colectivo de Renovación Pedagógica de La Rioja (Logroño)
- Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (Sevilla)
- Escuela de Verano de Albacete (Albacete)
- Escuela de Verano de Canarias (Tenerife, Las Palmas)
- Asociación Pedagógica «Escuela de Verano de Extremadura» (Badajoz)
- Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela Universitaria Estatal de Formación del Profesorado de EGB (Córdoba)
- Escola d'Estiu del País Valencià (València-Castelló)
- Escola d'Estiu de la Vall del Ges (Torelló)
- Moviment Educatiu del Maresme (Mataró)
- Institut Municipal d'Educació de Badalona
- Associació de Mestres «Rosa Sensat» (Barcelona)

Cal remarcar que Catalunya, per primera vegada, hi fou representada per quatre grups.

CONCLUSIONS DE LA SETMANA D'ESTUDIS SOBRE LA SEXUALITAT

Com a resultat de la Setmana d'Estudis sobre la Sexualitat, organitzada per l'Àrea de Joventut i Esports de l'Ajuntament de Barcelona, amb la col·laboració del Servei d'Educació Sanitària de l'Institut Municipal de la Salut, l'Institut Municipal d'Educació, la Societat Catalana de Sexologia i l'Associació de Mestres «Rosa Sensat», i dedicada al tema: «PER UNA PEDAGOGIA DE LA SEXUALITAT», s'han definit les conclusions i propostes d'actuació següents:

I. INTRODUCCIÓ

La sexualitat és una part integrant de la personalitat de l'individu i no és susceptible de ser abordada com un compartiment estanc. Cada un de nosaltres desenvolupa un model personalitzat de comportament sexual, que parteix d'una base biològica, però en el que influeix, fonamentalment, el marc biogràfic i cultural.

Pedagogia de la sexualitat vol dir informar i educar, per tal d'aconseguir una personalitat humana sexualment i socialment responsable, lliure i espontània. Sexualitat que haurà de ser enriquidora de si i de l'altre, honesta i lleial, procreadora quan així es desitgi assumir i, per sobre de tot, creadora de comunicació interpersonal i de plaer. Per tant, sexualitat és un concepte molt més ampli que reproducció.

La responsabilitat de portar a terme aquesta pedagogia de la sexualitat correspon a la família, a l'escola i a la societat en general.

II. PRINCIPIS GENERALS

A) De cara a la família:

1. És necessari que els pares assumeixin la seva pròpia sexualitat com a condició indispensable per a poder transmetre als fills una actitud de naturalitat i espontaneïtat.
2. Cal que els pares no renunciïn al seu paper primordial en el desenvolupament d'a-

quest important aspecte de la personalitat dels seus fills.

B) De cara a l'escola:

1. La coeducació és una primera fita bàsica de cara a normalitzar la visió de la sexualitat.
2. El mestre ha d'assumir la seva pròpia sexualitat i ha de saber desvincular la visió de la seva sexualitat adulta i per tal d'adaptar-se a les necessitats dels infants.
3. Hauria d'haver-hi una distribució equilibrada de mestres i mestresses al llarg de l'escolaritat. Cal que els mestres homes s'incorporin als parvularis i a les primeres etapes, cosa que actualment no succeeix.
4. La sexualitat no és susceptible de ser abordada des d'una assignatura. Cal que sigui contemplada en totes les seves vessants en el marc educatiu global.
5. Els continguts han de ser adaptats al desenvolupament evolutiu del nen, tenint en compte el seu entorn social.
6. És important establir una relació de proximitat entre el mestre i l'infant per tal d'afavorir el diàleg i la comunicació.
7. La pedagogia de la sexualitat ha de ser assumida pel claustre de cada escola, per tal d'aconseguir una coherència interna. Ha de ser donada per la pròpia escola, sense intervencions externes, llevat de temes puntuals que requereixin la presència d'especialistes.
8. És important el diàleg entre els mestres i els pares. La coherència del claustre és un factor que l'afavorirà.
9. Per tal que sigui possible aquesta coherència interna de l'escola, és imprescindible que els claustres siguin estables.

C) De cara a la societat:

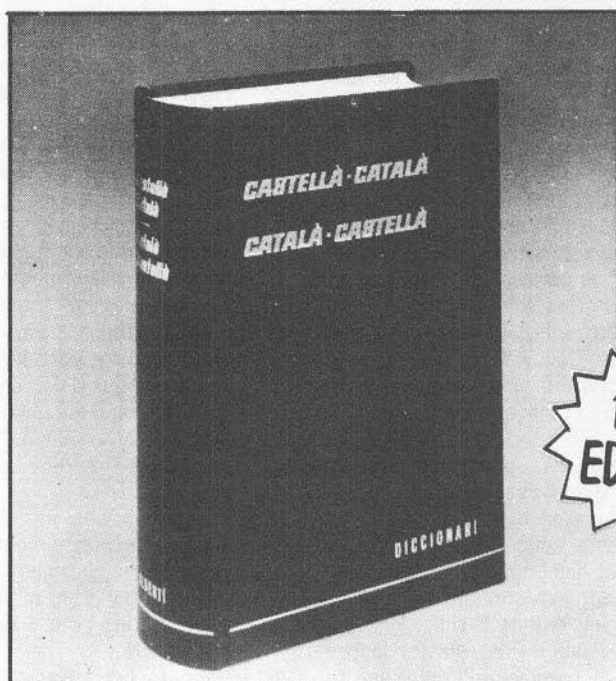
1. Els mitjans de comunicació social han de ser informadors i no deformadors.
2. Els professionals amb una incidència directa o indirecta sobre el tema (metges, psicòlegs, advocats, juristes, etc.) han de tenir una preparació suficient per tal de no transmetre una visió deformada de la sexualitat.

III. PROPOSTES D'ACTUACIÓ

1. Valorem positivament les orientacions sobre educació sexual, incloses en el Projecte de Programa d'Educació Sanitària a l'Escola, de la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que recull aportacions anteriors també presentades en el marc de la Setmana, com a punt de partida d'un treball pràctic en aquest camp.
2. Proposem que es facin arribar a tots els mestres les Orientacions esmentades en el punt anterior i les Conclusions d'aquesta Setmana, per tal que serveixin com a punt de partida d'una discussió en els claustres. Les entitats competents (Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Institut Municipal d'Educació) haurien de propiciar aquest debat.
3. Recomanem que en els programes existents de formació continuada dels ensenyants hi sigui inclòs l'àmbit de la sexualitat, així com també en les Escoles Universitàries de Formació del professorat d'EGB.
4. Promoure l'existència d'un fons de documentació sobre la pedagogia de la sexualitat que faciliti la tasca dels educadors i altres estaments responsables.
5. Promoure la recerca sobre material pedagògic aplicable a la pedagogia de la sexualitat en tots els seus aspectes.
6. Necessitat de coordinar les diverses àrees municipals que treballen sobre aquest tema.
7. Promoure l'estudi, des de la perspectiva del dret comparat, de la regulació jurídica en altres països de la Pedagogia de la Sexualitat i fer-ho arribar als partits polítics i entitats competents per tal de veure la necessitat de dotar-nos d'una llei que estableixi un marc jurídic ampli en aquest camp.
8. Crear una TAULA DE SEGUIMENT d'aquesta Setmana, que desenvolupi les recomanacions i propostes que se n'han derivat i que estudiï tots els suggeriments que se li facin arribar. Aquesta Taula tindrà la seu a l'Àrea de Joventut i Esports, carrer d'Avinyó, 7; telèfon 317 34 65.

Ajuntament de Barcelona
Àrea de Joventut i Esports

Diccionaris ALBERTÍ



Castellà-Català Català-Castellà *Gros*

2.250 ptes.

Castellà-Català i Català-Castellà *Mitjà*
4.ª edició, 975 ptes.

Castellà-Català i Català-Castellà *Petit*
5.ª edició, 650 ptes.

Diccionari de la Llengua Catalana
7.ª edició, 660 ptes.

ALBERTÍ·Editor
Trafalgar, 76 Barcelona IO

Josep ALCOBÉ, **Cómo hacer una BT**, Editorial Escuela Popular, Granada 1981.

Aquest llibre que ha confegit l'amic i company del MCEP, Josep Alcobé, és un dels escadussers llibres que podem trobar en matèria d'investigació i metodologia a l'escola, del que nosaltres, cultivadors de la llavor que sembrà Celestin Freinet, venim anomenant genèricament BT (Biblioteca de treball).

Amb aquest material del company Josep podem atansarnos amb orientació segura a aqueix món de les BT, expressió impresa de treballs monogràfics dels nens de les nostres classes, produït en un ambient d'investigació lliure i de cooperació, i enquadrat en un procedir científic —a nivell de minyons— que coordinen conjuntament companys i classes similars sota plantejaments pedagògics concrets i estrictes.

El llibre arriba a detalls molt menuts del que ha de ser una BT i del que ha de contenir; força interessants per a sistematitzar un treball d'investigació; detalls molt necessaris quan el resultat és pensat de cara a la publicació impresa, per a servir d'informació, i també d'orientació i estimul a altres nens, classes o companys ensenyants. Potser sí que fa sentir al lector molt poc preparat, perquè tot el que en Josep ens planteja és, en molts dels casos, bastant allunyat de la nostra realitat quotidiana perquè en la pràctica no hi ha pas abundor d'equips estables de recerca i edició. Per altra banda, les esparses experiències que hem dut a terme topen amb seriosos

problemes de finançament i difusió. És en aquest aspecte que el treball d'Alcobé ha de fer un gran paper de popularització d'aquest component d'investigació en les nostres classes d'escola activa.

Potser podríem fer una petita objecció en dir que l'amic Josep ha preparat aquest llibre, més aviat, pensant en la gent de dins de casa (vull dir, per als companys ja situats a l'entorn d'una pràctica pedagògica d'investigació)



que no pas per a una gran majoria d'educadors que, per desgràcia, encara viuen molt allunyats de plantejaments de renovació de l'escola. Aquesta sensació és més aguda quan tracto d'aprofundir en els aspectes (aparentment inconnexos) pels que el propi autor passa com elements de creació-elaboració i a l'ensems de recopilació d'aquestes formulacions teòrico-pràctiques que presenta el llibre. Potser hauria estat necessari un cert preàmbul, per tal de preparar i perfilar més els components del llibre, de cara

als lectors, de moment i en principi, una mica distants de les propostes que es plantegen.

Considero que és un llibre bàsic, d'interès indiscutible, del qual podem extreure les idees fonamentals per elaborar a classe una BT. I encara més per fer que una BT realitzada pugui presentar-se, més enllà de la classe, al carrer, a altres nois.

D'altra banda, aquestes tècniques de treball són el millor procediment perquè el nen desmitifiqui els llibres «saviassos» allunyats en el llenguatge i la realitat per quant el nen passa a ser immediatament element actiu del seu propi conèixer, a través del camí de la investigació, que concreta en una informació suggerent i esperonadora.

Si ens ho proposem, no és tan difícil de treure profit de «Com fer una BT».

Francisco Olvera López
Membre del MCEP
de l'Equip d'Investigació
del Medi



WALLON, Henri, Psicología y Educación. Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa, Ed. Pablo del Río, Madrid 1981.

Ja hem tingut l'oportunitat de familiaritzar-nos amb l'obra psicològica de Wallon presentada en dos volums per l'editorial Pablo del Río, on l'autor plantejava problemes tan fonamentals com: com estudiar el nen des del punt de vista psicològic i sociològic, l'evolució psicològica del nen, els estadis del desenvolupa-

ment, els nivells de pensament, de la psicomotricitat, del coneixement d'ell mateix, les emocions en el comportament humà, etc.

Avui tenim a les nostres mans el tercer volum de textos de Wallon que estan dedicats fonamentalment a problemes psicopedagògics. I, naturalment, no ens proposem exposar tots els aspectes més destacats de les seves aportacions pedagògiques perquè no ho aconseguiríem, i per això hi ha el llibre «Psicologia y educación» anomenat a dalt.

A Wallon el va portar a la pedagogia el seu gran coneixement psicològic de l'home i especialment del nen, així com el seu compromís social com a ciutadà de profundes conviccions democràtiques.

Com a científic coherent amb els seus plantejaments relatius a la unitat indisoluble que representa la personalitat integrada per factors orgànics i sòcio-culturals, Wallon va haver d'arribar a plantejar-se com la societat organitzava els factors externs (l'educació, l'ensenyament) per a formar el futur home. Així, en aquest llibre hi trobem articles de Wallon referents a l'educació tradicional amb les corresponents crítiques als seus aspectes sòcio-polítics i psicopedagògics, els quals desafortunadament tenen vigor encara actualment, a les nostres escoles: ensenyaments dogmàtics, autoritarisme, programes escolars sobrecarregats i fraccionats, sense connexió entre si en els diferents nivells d'estudi d'una *matèria*, coneixements distanciat de la realitat, etc.

El mateix sistema d'ensenyament de l'escola tradicio-

nal, planteja Wallon, crea condicions absurdes (de relació de poder-submissió, domini-obediència), contràries a les necessàries per a l'aprenentatge de la socialització, les quals trobarà el lector en articles tan importants com «Sociología y educación».

Wallon es mostra molt conseqüent en els seus plantejaments sòcio-pedagògics i en l'article citat fa una anàlisi de les limitacions del reformisme de l'Escola Nova o Escola Activa. Destaca la relació existent entre les qüestions educatives i les sòcio-polítiques, intentant d'evitar, d'aquesta manera, l'illusionisme pedagògic centrat únicament en els problemes didàctics o metodològics desconnectats de la política educativa que representa un context més ampli en el qual aquests s'han d'emascarar. És interessant el plantejament que fa Wallon de la relació individu-grup i mestre-classe. Presenta una sèrie d'interrogants al respecte que ens semblen claus per orientar-nos en la dinàmica de les actituds de la personalitat en les diferents circumstàncies (grup-classe, grup-extraclasse, societat de classes, societat sense classes, mestre-enfront del grup, mestre-integrat al grup, etc.). A través de l'anàlisi, l'autor ens porta cap a les diferents manifestacions del problema complex de la socialització: la cooperació, la rivalitat, la integració, l'antagonisme, la solidaritat, etc.

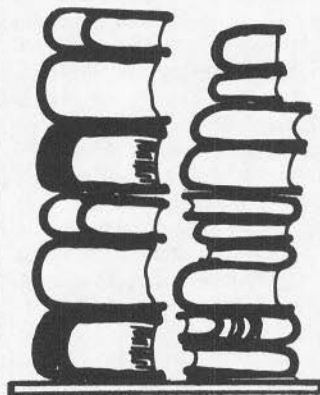
En diversos articles i conferències de Wallon presentats en aquest llibre, l'autor exposa la complementarietat entre psicologia i educació, la necessitat que els diferents

professionals (psicòlegs i mestres) col·laborin en l'educació del nen, partint d'una visió àmplia de la importància que tenen els diferents factors que incideixen sobre el nen en l'escola i fora d'aquesta.

En el llibre trobem també les principals idees i les línies directrius del Pla per a la Reforma de l'Ensenyament que porta el nom de Wallon, així com el del seu amic Langevin. L'esperit del Pla per a la Reforma de l'Ensenyament està penetrat per l'enfoc que fa Wallon dels aspectes psicològics, educatius i polítics en la seva obra, la qual cosa evidencia la seva considerable aportació al Pla, i, en general, a la política educativa de l'escola, així com a la teoria i a la pràctica pedagògica.

Ens sembla d'un gran encert que els articles o conferències de Wallon vagin precedits per una introducció de Jesús Palacios, la qual ajuda el lector a situar-se en el temps i circumstàncies en què els temes van ésser concebuts pel gran psicòleg.

Luisa Fernández



CENTRE D'ESPECTACLES PER A NOIS I NOIES

Davant de la polarització quasi exclusiva dels infants i adults vers el consum de productes televisius estandaritzats, entre altres iniciatives, hauríem de prendre consciència de la necessitat urgent de bastir uns espais estables, on puguem afavorir el creixement de la fabulosa selva de la imaginació, on puguem potenciar el contacte viu i directe entre les persones, on puguem propiciar i aprofundir l'intercanvi cultural i creatiu.

Un d'aquests espais, un d'aquests llocs, voldríem que fos el Centre d'Espectacles per a Nois i Noies.

Els components de «U de cuc», amb la col·laboració dels Lluïsos de Gràcia i diversos grups del món de l'espectacle per a infants, varem donar el primer pas per dotar Barcelona del que podria ser el primer d'una xarxa de centres de programació d'espectacles i activitats per a nois i noies.

Uns centres on els espectacles per a infants deixessin d'estar en situació de relligats i afectats per greus condicionaments tècnics i improvisacions. On poder oferir les creacions artístiques amb la dignitat i mitjans amb què normalment s'ofereixen al públic adult, sense veure's obligat a prescindir d'elements (espai, llums, so...) que a vegades són tant o més importants que la mateixa paraula per desvetllar les inquietuds intel·lectuals i estètiques dels joves espectadors.



Façana dels Lluïsos de Gràcia, on es troba el Centre d'Espectacles per a Nois i Noies.

A primers d'octubre del 1980, doncs, varem iniciar la programació de la primera temporada del Centre d'Espectacles per a Nois i Noies, tot proposant-nos els objectius següents:

Creació i manteniment d'un nucli que pugui oferir al públic (nens i adults) espectacles i manifestacions culturals de tota mena, amb la màxima qualitat tècnica i formal.

Facilitar l'experimentació de noves formes i mitjans expressius, així com treballs paral·lels i complementaris d'anàlisi i investigació a través de conferències, exposicions, mostres... sobre els mitjans de comunicació que poden incidir en la formació estètica i cultural dels infants.

Per aconseguir tots aquests propòsits, inicialment comptem amb:

La inquietud del grup «U de cuc» per la cultura i el món de l'espectacle i la seva experiència de 10 anys de teatre itinerant.

L'espai físic de la sala-teatre de l'Associació els Lluïsos de Gràcia i l'actitud estimulant de la seva junta directiva i dels seus socis.

La decidida participació dels grups i artistes dedicats a l'espectacle per a infants (teatre, titelles, animació) i la qualitat de les seves produccions.

L'assiduitat del públic, progressivament en augment. Uns preus a l'abast de tothom (50, 100 i 150 ptes.)

El suport econòmic de la Caixa de Barcelona (Obra Social) que eixugà una part del dèficit de la temporada 1980-81 i 1981-82.

L'aportació econòmica de la Direcció General de Teatre de la Generalitat (ajut presupost 1981-82).

Estem decidits a continuar amb aquesta iniciativa, sempre que el públic continuï responent i els estaments públics permetin l'estabilització de les activitats mitjançant l'absorció del dèficit econòmic. Un dèficit econòmic insalvable que comporta el fet de mantenir una programació d'espectacles vius de qualitat a uns preus populars.

En aquest sentit, esperem que les entitats mencionades abans continuïn donant-nos suport i que, d'altres que fins ara no ho han fet, com la Diputació i l'Ajuntament, també col·laborin amb nosaltres.

Ens agradaria continuar informant-vos de l'evolució i experiències del Centre, així com conèixer les vostres opinions i suggeriments.

Per acabar, consignem algunes dades de la temporada 1980-81.

Francesc Alborch
«U de cuc», teatre.
Centre d'Espectacles
per a Nois i Noies

Barcelona, març de 1982.

BALANC DE LA TEMPORADA 1980-81

SESSIONS EFECTUADES

(des del 5 d'octubre al 31 de maig)

- 64 sessions en total (cinema i teatre).
 - 22 sessions de cinema,
 - 42 sessions de teatre.
- 1 Mostra d'Espectacles Vius per a Nois i Noies.
 - 12 sessions (Màgia, Circ, Teatre, Titelles).
- 1 Mostra de Mitjans Audio-visuals Catalans, per a Infants.
 - Cinema.
 - Video. TV.
 - Audio-visuals.
- 1 sessió especial: presentació del llarg-metratge produït per «U de cuc».
 - Contes de la vora del foc.

GRUPS PARTICIPANTS

- La Tropa* (Teatre)
- Abracadabra* (Màgia)
- Els Passavolants* (Teatre-circ)
- Marduix* (Titelles)
- Tortell Poltrona* (Circ)
- Teatre del Confetti*.
- Toc de Retruc* (Musical)
- U de cuc* (Teatre)

ASSISTÈNCIA

Mitjana per sessió	
(teatre-cinema)	188 espectadors
Teatre	178 »
Cinema	206 »

Això representa que prop de 15.000 espectadors han assistit als espectacles i Altres activitats programades pel «Centre d'Espectacles», a la Sala d'«Els Lluïsos».

La seva procedència s'ha pogut constatar que ha estat de tot Barcelona i també de les rodalies.

EDAT MITJANA DELS ESPECTADORS

(Enquesta realitzada al llarg de la temporada)

Entre 2 i 4 anys	9,70 %
Entre 5 i 9 anys	41,20 %
Entre 10 i 14 anys o més	14,65 %
Adults	34,45 %
TOTAL	100,00 %

Per a
l'aprenentatge
de la

Música



El meu llibre de música.
Primer grau / I. 3^a edició.
Ireneu Segarra.
Dibuixos de Montserrat Ginesta.

El meu llibre de música.
Primer grau / II.
Ireneu Segarra.
Dibuixos de Montserrat Ginesta.

El meu llibre de música.
Segon grau. Ireneu Segarra.
Dibuixos de Montserrat Ginesta.

40 fitxes, complement
d'"El meu llibre de música"
Ireneu Segarra, 2^a edició.

30 fitxes, complement
d'"El meu llibre de música"
segon grau. Ireneu Segarra.

Violet Sant Pere.
Montserrat Busqué, 2^a edició.
Dibuixos de Montserrat Ginesta.

Violet Sant Pau.
Montserrat Busqué.
Dibuixos de Montserrat Ginesta.

Galíng-galóng.
Xesco Baux. Dibuixos de Fina Rifà.

Cent cançons.
Daniel Codina.

Juguem cantant. I.
Ireneu Segarra, 4^a edició.
Dibuixos de Joan Redorta.

Juguem cantant. II.
Ireneu Segarra.
Dibuixos de Montserrat Ginesta.

Les eines de fer música.
Oriol Llimona.
Dibuixos de Fina Rifà.

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Barà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluïf, 10,14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - Barcelona-5

EL PROBLEMA DE LES RETRIBUCIONS COMPLEMENTÀRIES

Al llarg d'aquest curs s'han produït tensions en el si de l'escola pública arran de les negociacions amb el Ministeri sobre diversos punts que afecten la millora de l'ensenyament i els augments salarials. Ens ha semblat convenient que els sindicats exposessin les seves corresponents postures.

MOBILITZACIONS I PERSPECTIVES EN L'EGB ESTATAL

Tots sabem que els ensenyants, i especialment els mestres, cobrem menys que altres funcionaris que tenen els mateixos nivells retributius. Davant d'aquest fet i d'altres que afecten tant la situació laboral com la mateixa qualitat de l'ensenyament, el nostre sindicat, conjuntament amb altres i des de mitjan novembre aproximadament, va dur a terme una sèrie de convocatòries d'assemblees, en les quals es va enregistrar una assistència desigual i les quals van culminar amb l'elaboració d'una plataforma que contemplava els punts següents:

1. Aprovació d'un crèdit extraordinari per a l'homologació de les retribucions complementàries amb la resta de funcionaris, proporcionalitat entre els docents i equiparació entre interins i numeraris.
2. Jubilació als 64 anys amb el 100 % de les retribucions totals.
3. Reconeixement a efectes econòmics dels triennis treballats com a interins.
4. Estabilitat per a interins, contractats i substituïts, i negociació de les formes d'accés.
5. Reconeixement del dret a la negociació col·lectiva.

(Full informatiu del 10-12-81, firmada per la Coordinadora Provisional de zones i els sindicats CCOO i USTEC.)

Paral·lelament, a Madrid, centrals sindicals i organitzacions professionals arriben a un acord similar al d'aquesta plataforma. D'a-

questes reunions surt una carta adreçada al Ministeri, en la qual es condiona d'anar o no a la vaga a l'atenció amb què siguin recollides les nostres reivindicacions; davant d'aquesta situació, el Ministeri concedeix una entrevista per al dia 21-12-81, en la qual es firma una acta en què el Ministeri es compromet, en una sèrie de terminis, a donar resposta a les nostres reivindicacions. En aquesta primera acta es resol el punt dels triennis treballats com a interí.

En el primer termini previst, el Ministeri publica un decret que aprova les quantitats destinades a l'homologació en aquest primer any (el termini és de tres), i el mode de distribuir-les. Ni una cosa ni l'altra no satisfà les organitzacions que representen els ensenyants, especialment pel que fa a la seva aplicació a l'EGB, per a la qual es creaven una sèrie de complements de destí, segons el càrrec que s'ocupés a l'escola. La seva aplicació suposaria que només un 80 % dels mestres cobrarien unes 17.000 pessetes per aquest concepte.

Les pressions de les centrals sindicals fan possible una nova entrevista amb el Ministeri el dia 3-2-82, en la qual no s'arriba a cap acord i es queda a fer-ne una altra el dia 5-2-1982. Aquesta vegada s'arriba a un acord, firmat aquest mateix dia i ratificat el 9-2-82, pels sindicats ANPE, FESPE, UCSTE, CCOO en representació dels ensenyants, i el subsecretari del MEC, el ministre d'Educació i Ciència i un representant de la Junta de Retribucions, en representació de l'administració. El contingut d'aquest acord és el següent:

1. Retirada dels criteris d'aplicació del R. D. de Retribucions Complementàries, pel que fa a EGB i en el present any.
2. Aprovació de 27.500 milions per aconseguir l'homologació a l'EGB. Cal recordar que abans eren 24.000 els concedits per a tots els cossos, dels quals corresponien a EGB 18.000.
3. Obrir un torn de consultes en els centres que culminarà abans del 31 de maig

del 1982 i en el qual es definiran els criteris d'aplicació del Decret per als dos anys següents.

Per a aquest any, en concret, significa un augment lineal, inclosos els interins, de 18.000 pessetes anuals a l'exclusiva i 13.200 en l'incentiu de cos, la qual cosa suposa 2.600 pessetes mensuals. Segons les últimes informacions del Ministeri, als interins se'ls apujarà una part d'aquesta quantitat en el sou base, de manera que cada mes es cobrarien 2.600 pessetes i la diferència es cobraria a les pagues extres, la qual cosa suposa que al final de l'any percebrien la mateixa quantitat, per l'augment, que els propietaris.

4. Compromís del Ministeri a realitzar els tràmits que permetin debatre en el present període legislatiu la Llei de Jubilació.

La qüestió de l'estabilitat, que es recull en un acta addicional, queda molt inconcreta, molt limitada en el temps i sense garanties legals de compliment. Aquest compromís no afecta gens els interessos de les comunitats autònomes.

La FE de CCOO de Catalunya va valorar, en el seu moment, el contingut de l'acta positivament pel que fa a la qüestió de les retribucions complementàries, en tant que suposa:

1. La congelació dels criteris d'aplicació, durant el present any, del R. D. de Retribucions complementàries i va impedir així, de moment, i depenent de les nostres forces i capacitat d'organització, l'intent de jerarquització a l'EGB mitjançant l'establiment de complements de destí.
2. Un augment important en el resultat econòmic final destinat a les Retribucions complementàries.
3. Oferir la possibilitat als ensenyants d'incidir en la resolució d'un dels problemes que els afecten.

Respecte a la jubilació, és evident que queda de manera inconcreta, encara que cal considerar positivament el fet que es pugui discutir en el període legislatiu actual.

En el tema de l'estabilitat s'ha avançat molt poc o gens a la resta de l'Estat, i a Catalunya ens trobem en la mateixa situació anterior.

Tenint en compte tot el que hem assenyalat fins ara, la situació actual de les mobilitzacions dels diferents sectors dels ense-

nyants, en la qüestió d'acceptar o no la creació de nous complements de destí, creiem que és necessari que els ensenyants fixem la nostra atenció en dues qüestions fonamentals:

1. La consulta sobre la distribució del diner dedicat a retribucions complementàries.
2. Estabilitat d'interins i matriculacions per al proper curs.

En la primera qüestió i per tal de donar compliment als acords abans esmentats, el Ministeri haurà de convocar abans de finalitzar el mes de maig el referèndum en el qual els mestres decidim l'aplicació concreta del R. D. de Retribucions complementàries. Si volem que el resultat d'aquesta consulta sigui el que desitgem la majoria dels ensenyants, o sigui, que en resulti la distribució dels 27.500 milions de pessetes de forma igualitària entre tots, cal que discutim en els centres i zones.

No hem d'oblidar que les preguntes, en els referèndums, poden, per la seva forma capciosa, decidir el seu resultat, ni tampoc que de la forma com s'organitzi dependrà el nombre de votants i les seves opcions. Tampoc no hem d'oblidar que alguna de les organitzacions sindicals firmants dels acords amb el Ministeri i que ha obtingut nombrosos vots en les eleccions a MUFACE, es defineix clarament en contra de la distribució lineal del diner i a favor de la distribució a partir dels complements de destí. Criteri, aquest últim, en el qual estan d'acord tant el Ministeri, que ja ha demostrat la seva belligerància en aquest sentit, com la UGT, que continua proposant la generalització d'aquests complements, fins i tot després que la vaga que va convocar en suport dels seus criteris no aconseguís cap objectiu, llevat de confondre les opcions dels mestres, especialment allí on és més baixa la presència dels sindicats i on la informació és més fàcilment manipulable.

Qualsevol es pot preguntar en aquest punt de la lectura: Quina diferència hi ha entre els complements de destí generalitzats i que afectin tots els mestres, i que el diner de l'homologació vagi als complements que ja cobrem tots en l'actualitat? Per al nostre sindicat la resposta és clara, per dos factors fonamentals: el primer és que, un cop creats els complements de destí —alguns ja ho estan a l'Estatut de Centres— i dotats d'una assignació econòmica, en la qual en un principi hi hagi poca diferència entre els uns i

els altres, es pot després convertir per l'ampliació del ventall salarial (de fet està previst per a això) en el factor que jerarquitzí la vida de les escoles i tregui la possibilitat al conjunt dels ensenyants de decidir la marxa de la vida escolar. Possibilitat que també treurà als altres sectors interessats en la marxa dels centres públics, com són les associacions de pares d'alumnes, els alumnes (a partir de certes edats), etc.

El segon és que considerem que ja tenim massa conceptes per a les retribucions complementàries i que la tendència hauria de ser de suprimir-les en favor que la seva quantia passés a les retribucions bàsiques i, en tot cas, de reduir-les i unificar-les, però mai d'ampliar-les.

Un tercer aspecte, que algú pot aduir com a bo, seria que, amb els complements de destí, els centres funcionarien millor, per quant els càrrecs unipersonals serien responsables d'aquest funcionament. A això, hem de contestar que no es passa d'una fallàcia i mera especulació, perquè convertir el director en un cap de personal no significarà una reducció de l'absentisme ni un millor funcionament pedagògic, sinó que suposarà tenir una persona a dins de les escoles en absoluta submissió a l'administració i enfrontada en algunes ocasions als seus mateixos companys.

Davant la celebració d'aquesta consulta la FE de CCOO de Catalunya proposa:

1. No acceptar cap tipus de jerarquització en els centres.
2. No acceptar una aplicació del R. D. de Retribucions complementàries, que suposi la creació de nous complements de destí o doti econòmicament els càrrecs creats a l'Estatut de Centres.
3. Que als càrrecs unipersonals, se'ls compensi amb la reducció horària docent i que afecti també els dels centres de vuit o més unitats.
4. Que la pregunta de la consulta o referèndum sigui clara i plantegi de forma inequívoca si volem que el diner vagi als complements de destí o als complements que ja cobrem tots i de forma lineal.
5. Que el Ministeri, i a Catalunya la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat, garanteixi una autèntica campanya d'informació sobre les possibles opcions enfront de la consulta. Per al nostre sindicat aquesta opció seria la de la distribu-

ció lineal entre els mestres dels 27.500 milions i en el complement de dedicació exclusiva.

6. Que la consulta o referèndum es faci de forma descentralitzada, centre per centre.

Pel que fa a l'estabilitat, i malgrat que de moment i fins que es publiqui la «Llei de la Funció Pública» als interins se'ns garanteix per mitjà de la «Llei de Mesures Urgents», creiem que això no és suficient, malgrat ser positiu, perquè es podria donar el cas que després de la publicació d'aquesta Llei encara quedessin interins, els quals no tindrien aleshores cap tipus d'estabilitat. Cal tenir en compte, d'altra banda, que per a l'actual convocatòria d'oposicions, la Generalitat ha manifestat a les centrals sindicals la seva intenció de convocar, de les 2.000 places que aproximadament li corresponen, la meitat com a lliures i l'altra com a restringides, la qual cosa suposa:

1. Que a aquest pas és segur que quan es publiqui la «Llei de la Funció Pública», encara quedaran interins i no tindran estabilitat.
2. Que aquí a Catalunya, en el present any, els interins que es puguin presentar a les restringides estan en inferioritat de condicions respecte a la resta de l'Estat, ja que el nombre d'interins que es poden presentar allí a les restringides excedeix per poc el nombre de places, mentre que aquí el duplica (tenen dret a presentar-se uns 2.168 interins per a 1.000 places).
3. Que pel nombre de places convocades per al torn lliure i segons les mateixes manifestacions de la Generalitat, en l'any actual i els successius, no hi haurà noves contractacions d'interins, la qual cosa suposaria que els mestres avui dia en atur i els que acabin la carrera no tindran cap altra opció que les oposicions per accedir al treball en l'ensenyament públic.

Davant d'aquesta situació creiem que cal:

1. Que la Generalitat garanteixi per escrit l'accés dels interins al Cos de Magisteri, abans de la publicació de la «Llei de la Funció Pública».
2. Que el partit que governa la Generalitat es comprometi a elaborar i defensar al Parlament de Catalunya una Llei de la Funció Pública que permeti als interins

que hi hagi en aquell moment un accés preferent.

D'altra banda, ens manifestem totalment en contra de la intenció de la Generalitat de fixar en les matriculacions per al proper curs el nombre de 35 alumnes per aula per quant això significa un intent de degradació de l'ensenyament i una reducció de plantilles que afectarà l'estabilitat dels interins i les noves contractacions.

Sobre aquest últim punt creiem que ja es pot començar a treballar en una sèrie d'accions encaminades a lluitar per la qualitat de l'ensenyament i contra l'atur, com:

1. Aconseguir el màxim de pronunciaments en defensa de 30 nens per aula (signatures d'associacions de pares, claustres de professors, consells d'ensenyament, comissions de matriculació, ajuntaments, alumnes a partir d'edats que ho permetin, entitats).
2. Fomentar la pre-inscripció de tots els nens de 4 i 5 anys, en l'actual període de matriculació. Recollir totes les demandes, independentment de la capacitat per absorbir-les en l'actualitat.
3. Estendre la informació en les empreses i en l'opinió pública (CCOO d'Ensenyament està editant un còmic).
4. Assentar les bases per a la formació d'un ampli front en defensa de l'escolarització efectiva i de la qualitat des de pre-escolar i a tots els nivells de l'ensenyament obligatori i no MÉS DE 30 ALUMNES PER AULA.

Davant de la imminència de la consulta o referèndum i la finalització del termini de matriculació, fem una crida a la participació decidida de tots els treballadors de l'ensenyament de cara a fer possible el repartiment del diner de dedicació exclusiva, com també el manteniment del nombre de 30 alumnes per aula com a màxim en la línia de millorar la qualitat de l'ensenyament públic.

Xesús González
FE de CCOO de Catalunya

VAGA DELS ENSENYANTS

Només uns 350 mestres a Catalunya varen secundar la vaga proposada per FETE-UGT i no obstant això, com a organització continuem

valorant positivament la proposta que vàrem fer i la continuem considerant encertada. Però anem per passos:

Es conegut per tothom que els funcionaris del Ministeri d'Educació estan discriminats respecte als funcionaris d'altres ministeris.

Després de llargues converses amb el Ministeri, les centrals sindicals (UGT i CCOO) i les associacions corporatives (UCSTE, AMPE i FESPE) aconseguiren que en els pressupostos generals de l'Estat del 1982 s'hi introduís un article que concedia al M. d'E. un pressupost extraordinari per homologar les retribucions del seus funcionaris amb els d'altres ministeris. I aquí cal fer una precisió tècnica: aquest article només facultava el Ministeri a un crèdit extraordinari per a l'homologació i això vol dir que s'ha de dedicar a homologar els diferents conceptes retributius amb els dels altres funcionaris del mateix nivell, mai a canviar-los o acumular-los. Així, doncs, ha de mantenir el sou base i el grau —ja homologats—, augmentar fins a l'homologació els triennis, l'increment de cos i la dedicació exclusiva docent i crear el complement de destí que els mestres no tenen. Així va quedar reflectit en el Decret 3313/1981 que fou valorat positivament per tothom.

El Ministeri féu una proposta, amb un pressupost global de 24.000 milions de pessetes/any a aconseguir en tres anys, segons la qual s'arriba a homologar l'increment de cos i la dedicació exclusiva docent, però es discrimina els mestres quant al complement de destí. El Ministeri proposa que el mínim del complement de destí (nivell 9 equivalent a 5.118 pessetes/mes, complement corresponent als subalterns en altres ministeris) només el cobrin el 80 % dels mestres —els anomenats «coordinadors de nivell», càrrec que caldria crear—, i que el nivell màxim (nivell 20, equivalent a 17.058 ptes./mes) el cobrin els directors d'escoles de 24 unitats. FETE-UGT defensa, per contra, l'adjudicació a tots els mestres d'un complement per «tutoria» al nivell 14, que equival a 10.235 ptes./mes, mantenint el nivell màxim per a directors proposat pel Ministeri. Aquesta proposta, que homologa realment els mestres, fou rebutjada pel Ministeri fonamentalment perquè representa un pressupost global d'uns 42.000 milions de pessetes, en comptes dels 24.000 milions de la proposta del M. d'E.

Es aleshores i sols aleshores quan FETE proposa una vaga amb una doble finalitat: per un costat pressionar el M. d'E. i per l'altre

aconseguir fer prendre consciència a tots els mestres del que s'estan jugant. FETE ho va proposar a les altres centrals i associacions corporatives, que varen rebutjar la proposta. FETE decidí tirar endavant la vaga ella sola, ja que no es volia fer responsable d'una nova discriminació dels mestres sense que molts s'haguessin assabentat del tema (recordem la poca militància sindical dels mestres).

A Catalunya, aquesta declaració de vaga ha suposat una veritable guerra. CCOO, USTEC i ASPE no feren res per explicar el problema, sinó que treballaren per tal de boicotejar la vaga sense altre objectiu que el fet que la vaga no reeixís i al cap de tres dies firmaren una acta d'acord amb el Ministeri que només és explicable si el que es pretenia era boicotejar l'acció proposada per FETE o donar suport al Ministeri.

L'acta suposa la pràctica acceptació de la proposta del Ministeri amb un pressupost global de 27.000 milions de pessetes, cosa que fa impossible l'homologació. (El mateix Ministeri, que a BUP parla d'homologació, a EGB parla de «tendir a l'homologació».) El punt 4t. de l'acta deixa clar que s'homologarà l'incen-tiu de cos (passarà a ser d'unes 7.000 ptes./mes) i la dedicació exclusiva docent (serà d'un global de 44.000 milions/any, la qual cosa equival a unes 22.000 ptes./mes) i es crearà un nou complement per un import global de 15.668 milions de ptes./any. L'augment seria, doncs, d'unes 2.000 ptes./mes per l'incen-tiu de cos, unes 4.000 ptes./mes per la dedica-ció exclusiva docent i el pressupost del nou complement, la qual cosa, comptant uns 157.000 mestres, dona els 27.000 milions/any de què parlàvem.

L'acta deixa el problema de distribuir els 15.668 milions a la voluntat dels mateixos mestres, als quals diu el Ministeri que consultarà. Els mestres, però, només tenen dues postu-res: o accepten un complement de destí, si-gui el proposat pel Ministeri o sigui igual per a tots (aleshores al nivell 12, molt baix si es té en compte que els nivells a BUP van del 18 al 23 i a la Universitat del 19 al 26) o s'ha de crear un nou complement especial per als mestres, cosa que no és clar que es pugui fer legalment i té el risc que pel fet de ser una gratificació no codificada es pugui deixar congelada o fins i tot pugui eliminar-se en entrar en vigor la Llei de la Funció Pública.

Així les coses, FETE ha decidit mantenir la seva postura, no ha firmat l'acta i espera que els mestres, en tenir una informació correcta

i temps per a meditar les coses, copsin l'a-bast del problema. De confirmar-se definitivament la postura de l'acta, els mestres no aconseguiran l'homologació i hauran perdut l'oportunitat d'aconseguir-la ja que la Llei de la Funció Pública que s'està elaborant fixarà les escales retributives segons les que cada cos tingui assignades en aquell moment i després serà molt difícil canviar-ho.

Unes reflexions finals:

1. Volem reafirmar la nostra voluntat de central sindical que creu en les institucions democràtiques i, per tant, que sap que l'estabilitat dels interins ve garantida per la llei del Parlament de Catalunya i que el projecte de llei sobre la jubilació està a les Corts. Per això, com es fa en l'acta, el Ministeri no es compromet a res i només fa una declaració de bones intencions; una més sobre aquests temes...

2. Volem reafirmar que, a diferència de les associacions corporativistes, nosaltres sabem que la lluita per obtenir que els sous dels funcionaris deixin de ser un desgavell —sou base, complements d'això i d'allò, dedica-ció exclusiva...— s'ha de donar, junt amb tots els altres funcionaris quan es debati la Llei de la Funció Pública i, per això, ja hem establert una estratègia comuna amb FETAP-UGT i altres funcionaris.

Per últim, volem dir que, malgrat tot, creiem positiu el debat que avui es té entre els mes-tres i que esperem que porti a poder detectar clarament les diferents estratègies. Nosaltres voldríem saber per què altres associacions ac-cepten els complements de destí a BUP i FP i a la Universitat i els rebutgen a EGB, acceptant així la discriminació dels mestres, i per què s'han compromès a mantenir l'ordre acadèmic el present curs, cosa que fa que tinguin les mans lligades i les vulguin lligar a tots els mestres i a FETE.

Avui, nosaltres, només podem dir que hem fet un gran esforç d'informació i que conti-nuarem lluitant contra la discriminació de què són objecte, un cop més, els mestres. El pro-blema, per a nosaltres, no està tancat.

Francesc Esteve
FETE

LES RETRIBUCIONS COMPLEMENTARIES,
QUELCOM MÉS QUE UNA QÜESTIÓ
ECONÒMICA

Quan el maig del 81, el MEC inicia con-

verses amb els sindicats sobre la qüestió de l'homologació econòmica dels ensenyants amb la resta de la funció pública, cercava quelcom més que donar satisfacció a una antiga reivindicació dels ensenyants. El MEC tractava de posar en marxa el model d'escola que dibuixa l'Estatut de Centres, escollint el camí dels complementos de destinació. És a dir, incentivar econòmicament els òrgans unipersonals i una part del components dels claustres, tot i seguint un escalafó que establia diferents categories (10 a EGB, per a gent que realitza la mateixa feina).

Aquesta proposta provoca reaccions oposades entre els sindicats. Així, mentre FETE-UGT fa costat als plantejaments del MEC, la USTEC rebutja allò que constitueix la filosofia i el contingut de la proposta.

Per a la USTEC, el plantejament a fer-se és triple:

1. Aconseguir una veritable homologació econòmica amb la resta de treballadors/es de la funció pública i una distribució entre els cossos docents que afavorís els cossos més discriminats (EGB i mestres de taller de Formació Professional).

2. El model retributiu no podia establir més complementos de destinació, ja que això ens allunyaria del model d'escola pública gestionada democràticament que la USTEC defensa.

3. En concret, calia congelar els actuals complementos de destinació i llur dotació econòmica, de manera que els diners a cobrar en concepte d'homologació fossin distribuïts de forma lineal, fent-los anar a parar a uns complementos ja existents que són l'incentiu de cos i la dedicació exclusiva. Els càrrecs necessaris per a la gestió dels centres haurien de gaudir d'una rebaixa d'hores lectives, ampliant-se així els llocs de treball a les escoles i evitant la proposta jerarquitzadora del MEC.

Emparant-se en les diferències entre els sindicats, el Govern central aprova el Reial Decret sobre Retribucions Complementàries. Per altra banda, el 20 de gener, seguint aquesta mateixa línia d'argumentació, el MEC publica els criteris d'aplicació d'aquest Reial Decret que estableix una munió de complementos diferents i obre el camí a la jerarquització dels centres i a una situació de veritable discriminació entre els mateixos mestres.

Davant el visible malestar que aquesta proposta provoca entre els mestres d'EGB, el MEC torna a cridar les organitzacions sindi-

cals amb implantació a l'EGB i obre un procés de negociació per tal de revisar els aprovats per ell mateix.

Fruit d'aquesta negociació és l'acta signada per ANPE, FESPE i CCOO el passat 6 de febrer. Malgrat haver participat en la negociació, la nostra confederació estatal (UCSTE) decideix de posposar la seva signatura, ja que calia millorar alguns aspectes de l'Acta. Així, el dia 9, UCSTE negocia amb el MEC i aconsegueix millorar els aspectes més negatius de l'Acta.

Malgrat que alguns punts de l'Acta no siguin tot el que nosaltres voldríem, aquesta té aspectes positius.

1. L'Acta congela per un any els criteris d'aplicació del Decret de Retribucions a l'EGB. S'aconsegueix aturar el procés d'aplicació dels aspectes més negatius de l'Estatut de Centres de la UCD.

2. S'augmenta a 27.000 milions la quantitat destinada a l'homologació només per a l'EGB, quan abans eren 24.000 milions a distribuir entre EGB i ensenyament mitjà.

3. L'aplicació enguany a l'EGB es fa de manera lineal, igual per a tothom, interins i propietaris.

4. Es realitzaran sengles consultes al professorat d'EGB i d'ensenyament mitjà per separat, per tal de determinar el model retributiu, tal com diu la proposta jerarquitzadora del MEC o bé tal com proposa la USTEC.

En aquest moment, la consulta és la clau per tal d'aconseguir una veritable homologació dels sectors més discriminats (EGB i mestres de taller), i la clau —cal no oblidar-ho— per posar el fre a la política jerarquitzadora del MEC. Aconseguir una consulta amb prou garanties democràtiques és on centrem bona part dels nostres esforços, a la vegada que expliquem als mestres que optar per la proposta del MEC és obrir el pas a les discriminacions i a establir inútils categories entre els mestres, quan tots sabem que fem la mateixa feina.

Propostes com les de la FETE-UGT de tuto-ries per a tothom, n'estem ben segurs, no són altra cosa que un parany, una manera com qualsevol altra per fer-nos acceptar allò que diu el MEC: la discriminació i la jerarquització. Els qui lluitem des de fa anys per l'escola pública i per unes condicions de treball justes, no podem acceptar-les.

Joan Giralt

Secretariat Nacional de la USTEC



Maternal i Parvulari

Equip de parvulari de "l'Avet"

Cicle inicial i mitjà d'EGB

Col·lecció "La Clau" de "Rosa Sensat"

Dos noms de prestigi per a uns textos de qualitat

Nova col·lecció al servei de l'Escola de Catalunya

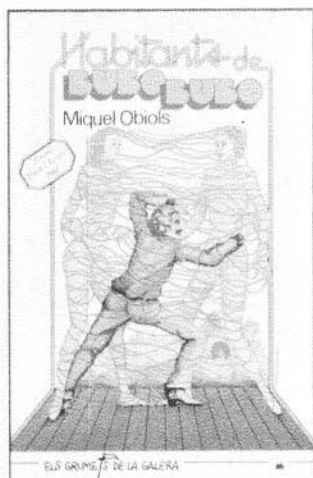
Assegura la coherència i continuïtat pedagògiques al llarg dels diferents nivells i la relació entre les matèries

És motivadora de l'activitat dels nens, perquè el treball està fet en equip per mestres-autors, coordinadors i dibuixants

ELS GRUMETS DE LA GALERA

col·lecció de novel·la catalana per a nois i noies

MIQUEL OBIOLS
HABITANTS
DE BUBO-BUBO



PREMI
«FOLCH I TORRES»
1981

il·lustrat per
FREDERIC ANGUERA

un llibre fantàstic, sorprenent i audaç, que tempta el lector a un joc de comparacions

M. ÀNGELS GARDELLA
EL GENI DEL VIOLÍ

finalista del Premi «Folch i Torres» 1981

il·lustrat per Joan A. Poch

dos anys seguits finalista del Premi «Folch i Torres» i Premi de la Crítica «Serra d'Or» són els avals de M. Àngels Gardella

EMPAR DE LANUZA
BON VIATGE, PITBLANC!

il·lustrat per Montserrat Brucart

Empar de Lanuza fou guanyadora del Premi «Folch i Torres» l'any 1978 amb El savi rei boig

JOSEP VALLVERDÚ
SABERUT I CUA-VERD

il·lustrat per Isidre Monés

un altre llibre de Josep Vallverdú, escriptor català per a nois i noies que no necessita presentació

LA GALERA, S. A. EDITORIAL

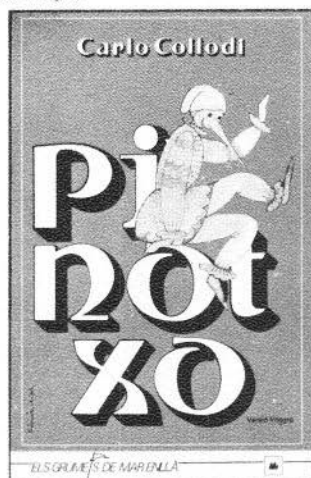


ELS GRUMETS DE MAR ENLLÀ

de literatura forana en català per a adolescents

CARLO COLLODI
LES AVENTURES DE
PINOTXO

(versió íntegra)



edició commemorativa
del centenari de
PINOTXO
1881/3-1981/3

pròleg
i traducció
d'ALBERT JANÉ

amb il·lustracions de
FINA RIFA

cent anys de permanència avalen aquesta obra de prestigi universal

MARK TWAIN
LES AVENTURES DE
TOM SAWYER

versió actual i íntegra de
M. ANTONIA OLIVER

il·lustrada per Isidre Monés

GIANNI RODARI
GELSOMINO
AL PAÍS DELS MENTIDERS

pròleg i traducció
d'ÀLVAR VALLS

il·lustracions de Raul Verdini

SINDBAD, EL MARINER

(de «Les mil i una nits»)

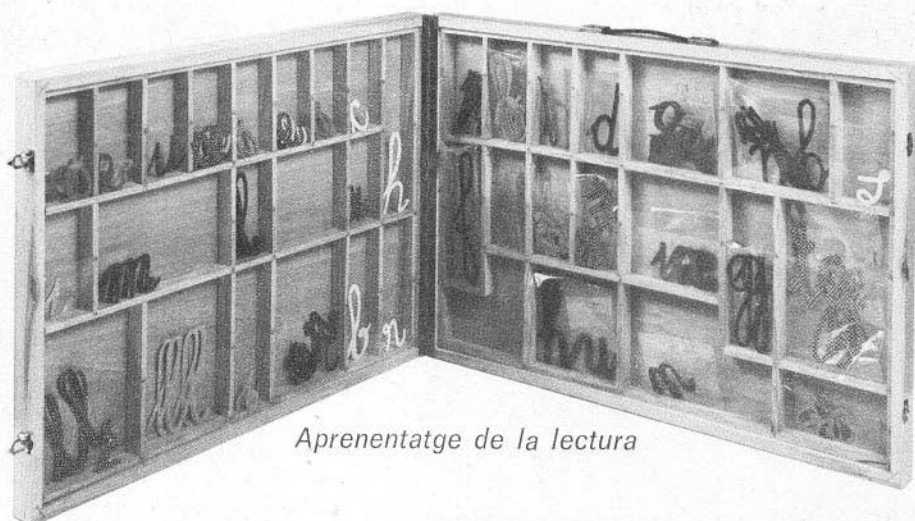
versió íntegra de
GUILLEM VILADOT

il·lustracions de Frederic Anguera

Ronda del Guinardó, 38 Barcelona (25)



MATERIAL DE CLASSE COMPLEMENTARI DE «LA CLAU» DE ROSA SENSAT.



Aprentatge de la lectura

LES LLETRES

- Les lletres Montessori de compondre adaptades a la llengua catalana i col·locades dins d'una caixa.
- Una caixa amb 39 compartiments.
- Un compartiment per a cada so de la llengua catalana i cinc compartiments per a les grafies més difícils.
- Cada compartiment en el lloc que li pertoca en la boca i el pensament del nen:
 - la filera de les vocals tòniques
 - la filera de les vocals àtones
 - la filera dels sons líquids
 - la filera dels sons oclusius
 - la filera dels sons fricatiu
 - la columna dels sons labials
 - la columna dels sons dentals
 - la columna dels sons palatals i velars
 - la columna de les lletres mudes més freqüents
 - la columna de les mudes i les difícils menys freqüents
- Els colors plans indiquen seguretat en l'ús de les lletres.
- Els colors tacats indiquen cautela.