

PERSPECTIVA ESCOLAR 23



Publicació de «Rosa Sensat»

Març 1978

SEGONA ETAPA D'EGB

Í N D E X

EDITORIAL	1
SEGONA ETAPA D'EGB	
1. LA PREADOLESCÈNCIA. ALGUNS TRETS CARACTERÍSTICS, per la Dra. Roser Pérez Simó	2
2. REFLEXIÓ SOBRE LES MATÈRIES, per J. Farré Purroy amb la col·laboració de Mireia Muntaner	8
3. UNA PEÇA FONAMENTAL: L'EQUIP DE MESTRES, per Montserrat Casas i Ana M.ª Roig amb la col·laboració de Roser Pintó	13
4. LA VIDA DE L'ESCOLA, APRENENTATGE DE PARTICIPACIÓ, per Montserrat Company	17
FINAL D'ETAPA. Taula rodona	23
EXPERIÈNCIES ESCOLARS L'ensenyament del català als castellanoparlants a l'escola Benjamí	35
DIDÀCTICA La verema i el conreu de la vinya, per Ton Bea, Raimon Cervera i Remei Mestres	39
INFORMACIONS I COMENTARIS La qüestió de la flexibilitat de plantilles	47
El límit de l'escolaritat obligatòria: 14 o 16 anys	48
TEXTOS LEGALS	49
NOTÍCIES	50
QUÈ EN PENSEU DE...	52
BIBLIOGRAFIA	56
PER ELS NOIS I NOIES	58
COL·LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS	60

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

23

Consell de Redacció: Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau,
Pere Fortuny, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives
Director: Jordi Tomàs
Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïl, 10-14, B-5
Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»
Portada i maqueta: Pere Prats Sobreperè
Fotògraf: Josep Gri
Composició: Fernández, Borrell, 168
Imprempta: Gràfiques Roman, Casa Oliva, 84
Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 / 09
Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 150 ptes.
Subscripció anual: 1.200 ptes.

PUNTS PER A L'ESCOLA A CATALUNYA

La situació actual fa preveure importants canvis a l'escola de Catalunya, especialment pel que fa al tractament de la llengua. La publicació d'un Decret de bilingüisme, esperat des de fa temps, i el traspàs de serveis a la Generalitat podrien ser l'inici oficial d'aquests canvis. Cal, doncs, que tots multipliquem els esforços per refer la nostra escola, la de tots, i que ho fem amb uns criteris clars d'actuació a curt i a llarg termini, sorgits de l'experiència real dels mestres i professionals.

A l'espera d'un número de PERSPECTIVA ESCOLAR dedicat especialment a l'escola catalana que volem, publiquem ara uns punts bàsics per a l'escola a Catalunya, divulgats també per la premsa diària, els quals recullen el treball de molts anys de Rosa Sensat, l'experimentació de moltes escoles i les aspiracions del moviment de mestres del Principat, el País Valencià i les Illes, tal com s'ha manifestat sobretot a les tres últimes Escoles d'Estiu.

1. **L'Escola Catalana.** L'Escola a Catalunya, catalana en la llengua, els programes i l'organització, és un dels elements més importants per tal que Catalunya recuperi la seva identitat. Poder accedir a aquesta escola és un dret que tenen tots els nens i nenes de Catalunya.
2. **Respecte a la llengua del nen.** Des d'un punt de vista psicològic, l'escola ha d'acollir el nen en la seva llengua, la que parla, per tal d'incidir positivament en l'evolució de la seva personalitat.
3. **El català i el castellà.** L'escola ha de preparar el nen per viure en la seva societat; i per tant, en la situació actual, l'objectiu obvi és que els nens de Catalunya arribin al final de l'educació bàsica amb un domini complet del català com a llengua nacional de Catalunya, i del castellà.
4. **Gradació de l'ensenyament.** Per aconseguir aquest objectiu, cal establir una gradació en el tractament i aprenentatge d'una i altra llengua, segons cada realitat lingüística concreta.
5. **Mitjans de comunicació social.** Per aconseguir aquest objectiu, cal també que el català tingui el lloc que li correspon en la vida pública, els mitjans de comunicació i l'ambient ciutadà.
6. **Flexibilitat pedagògica.** Des del punt de vista pedagògic, la multiplicitat de situacions de contacte de les dues llengües demana una gran flexibilitat per tal de conjugar l'acolliment del nen en la seva llengua i la consecució de l'objectiu d'una escola catalana.
7. **Tipus d'escola.** Al moment present, donada la situació en què es troba el català, tant a nivell d'àrees geogràfiques com a nivell d'ambientació general (mitjans de comunicació, ús corrent del català, utilització oficial, etc.) hi ha diversos tipus de tractament a donar als nens dintre de l'escola, segons tinguem una classe amb:
 - 1r. gran majoria catalanoparlant
 - 2n. gran majoria castellanoparlant
 - 3r. possibilitat de dos grups dins la mateixa classe.
8. **Distribució dels centres.** Per aquest darrer motiu, cal fer per a cada tipus d'escola un model de distribució dels mestres que poden ensenyar català i en català, i dels professors de català, de manera que totes les escoles comencin a tenir un mínim d'ensenyament en català i de català. La labor dels professors de català serà necessària durant un bon període de temps.
9. **Formació i reciclatge.** La formació catalana dels mestres a totes les Escoles de Formació de Professorat i el reciclatge dels que ja són titulats, així com la normalització acadèmica i professional de l'actual professorat de català, és un objectiu prioritari per a la nova escola catalana, al qual cal dedicar molts esforços.
10. **Reclutament dels mestres.** Aquesta formació ha de ser un factor decisiu per a l'accés a un determinat lloc de treball. Cal, però, actuar tenint en compte que molts mestres no han estat preparats per afrontar aquesta problemàtica, i que han de veure com, respectant els seus drets i adequant la seva formació i condicions de treball, poden contribuir també a la realització de l'Escola Catalana en el marc de l'autonomia de Catalunya.

2 *La preadolescència.* *Alguns trets característics*

per la Dra. Roser Pérez Simó



1. Pensament i afectivitat

Els canvis que es produeixen en la etapa preadolescent o adolescent són determinats fonamentalment per l'aparició de la pubertat i per les demandes que la societat i els adults comencem a formular, en el sentit d'exigir al noi una responsabilitat, comprensió i autonomia més grans.

Ambdues coses tindran lloc cap els 10-12 anys, sense que això suposi que l'aparició de les modificacions es fan de manera sobtada. El que sí és cert és que l'anomenada «crisi de l'adolescència» ve a trencar un període evolutiu de la personalitat que es caracteritza en certa manera per la seva falta de conflicte. L'etapa de creixement anterior que comprèn dels 7 als 10 anys aproximadament, es caracteritza pel fet de ser un període d'assoliment d'equilibri dels recursos obtinguts i relativament lliure de tensions afectives. És un període en què el nen o nena no està dominat per les seves necessitats i pot abocar-se a un co-

neixement de la realitat i a la seva assimilació. En aquest moment el nen sent un especial interès per conèixer i reconèixer dades de la realitat (classificacions, assenyalar ciutats, endevinar...), però és lluny d'ell el gust o les possibilitats per a la conceptualització, generalització... i generalment no pot treballar si no és amb objectes. En el camp del pensament, la regla fonamental seria intentar incloure tot allò que és possible dins d'allò que és real.

L'aparició de la pubertat vindria, doncs, a interrompre aquest període d'equilibri, amb l'aparició, a més, de la nova qualitat de relació que el noi o noia sent que se li comença a formular des de fora. Ambdues coses comportaran un canvi tant quantitatiu com qualitatiu en el psiquisme del preadolescent, manifestat de formes diferents, però que aniran sempre en el mateix sentit: restituir la identitat i l'autoestima. Les característiques que apareixeran en el pensament ajudaran a l'autodefinició.

Sigui quina sigui la forma que el noi té

d'expressar les inquietuds d'aquesta etapa, crec que és important saber que totes elles obeiran a l'estat depressiu que han comportat tots els canvis esmentats. D'alguna manera s'ha perdut l'omnipotència instrumental intel·lectual i social i no s'han trobat els nous recursos per controlar les noves formes de ser i d'estar, que haurà de començar per definir.

L'aparició de la pubertat, i amb ella els impulsos genitals, implica canvis qualitatius en el seu sistema afectiu, que comporten la recerca d'un objecte que satisfaci aquest impuls sexual específic.

La personalitat del preadolescent tindrà fonamentalment tres fronts de lluita o, millor dit, tres camps per redefinir-se. El corporal, on haurà d'assumir els canvis puberals; el món intern, on haurà de retrobar el propi equilibri intern, i el camp social, on haurà de trobar la seva manera pròpia d'integrar-s'hi, bé que no pròpiament adaptar-s'hi.

I de la redefinició en aquests tres camps és d'on fonamentalment podrem trobar les manifestacions externes més característiques. Possiblement, la majoria d'elles vindran condicionades per les grans irregularitats en un mateix noi o nois. Un adolescent pot ser una persona activa, comprensiva i adulta en un ambient o en una relació personal concreta, mentre el mateix dia o al mateix temps, pot tenir un comportament totalment oposat en una altra situació.

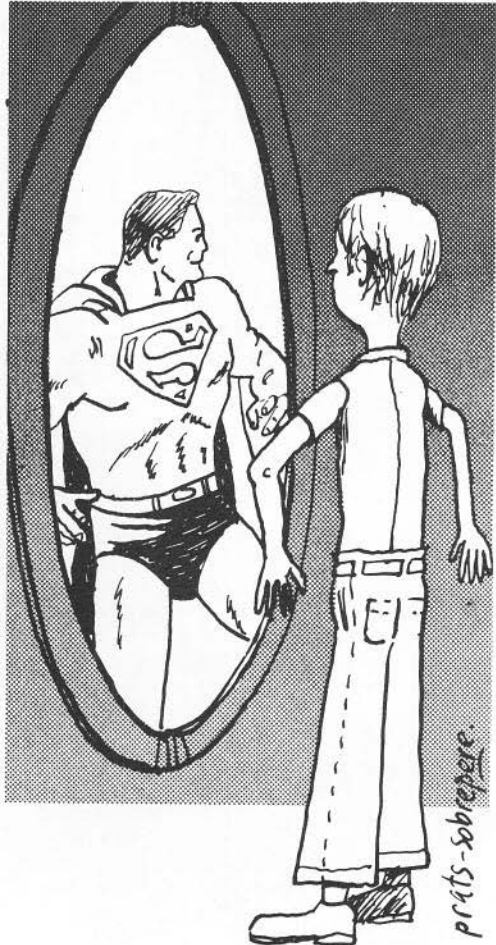
Això es deu a una altra característica d'aquesta edat, que és la necessitat constant de diferenciar-se per retrobar la seva identitat. Diferenciar-se de les relacions infantils de l'etapa passada, diferenciar-se de l'adult, rabiós per la potència d'aquest, i diferenciar-se dels companys per tal de trobar la seva identitat.

Al mateix temps d'aquesta necessitat de diferenciació, és l'època de les grans identificacions. Aquestes identificacions parteixen moltes vegades, no de les virtuts o defectes reals que l'altre, o la situació en si té, sinó de la projecció de les necessitats del preadolescent. És a dir, el mestre, per exemple, és més el que aquell noi o noia vol que sigui que el que és per ell mateix. D'alguna manera, és com si volguéssim utilitzar l'altre com un mirall.

Els fracassos de l'adult poden ser viscuts com a fracassos propis i comportar una disminució de l'autoestima. És per això que freqüentment posa les possibilitats

d'identificació en ídols o personatges molt allunyats d'ell, perquè li permeti totes les projeccions possibles i que a la vegada el protegeixi de decepcions o fracassos.

Es podria dir que d'alguna manera el preadolescent i l'adolescent creuen en l'omnipotència de la idea que junt amb la seva necessitat de revaloritzar-se pugui a vegades deformar la percepció de la realitat a nivell afectiu. Això comporta una gran susceptibilitat, confosa a vegades amb l'arrogància, i s'esforçarà a nivell intel·lectual per elaborar amb teories i fantasies l'explicació de la seva realitat. Moltes vegades és difícil de convèncer un noi o noia d'aquesta edat que el teu comportament no correspon a allò que ell n'ha viscut o que les seves teories o la seva comprensió dels fets ha estat subjectiva per part d'ell. Si no pot acceptar-ho és perquè això fereix directament la seva autoestima. El que li quedarà és que no ha estat comprès. Cosa que a vegades és veritat.



4 A vegades, aquest sentiment d'incomprensió o la incomprensió mateixa, el portarà a reafirmar-se i expressar la seva rebellia; es refugiarà cada vegada més en el «somniar truites» i tendirà a suplir la realitat amb les seves fantasies. Repeteixo, però, que totes les formes de resoldre aquesta crisi d'identitat i d'identificació són possibles en una mateixa persona.

Tot aquest procés a nivell afectiu és coincident amb canvis importants a nivell de l'estructura del pensament. Es caracteritzarà per l'aprenentatge d'incloure allò que és real dintre d'allò que és possible. Vol dir que existirà un tipus de pensament lògic-formal capaç de pensar a partir d'idees i no solament a partir d'objectes reals. Com diu Piaget, l'adolescent s'incorpora al món adult deixant el seu pensament infantil subordinat, programant el seu futur i reformant el món on viurà. Per això construeix sistemes i teories que li possibilitin una certa manipulació d'allò que és desconegut. És capaç de pensar els seus pensaments (reflexió) i pot anar del que és concret al que és abstracte i possible.

El pensament lògic-formal representa la possibilitat de raonar sobre hipòtesis i no fent-ho solament a partir dels objectes reals. D'alguna manera, a partir d'ara, tindrà la possibilitat de manejar idees en lloc de limitar-se a manipular objectes.

Són aquestes característiques del pensament les que possibilitaran a l'adolescent la redefinició de la seva pròpia persona i que, per tant, aniran en el sentit de la solució. A la vegada, aquesta necessitat de conceptualitzar-se serà també un estímul per a l'evolució del pensament al qual anirà donant continguts.

2. Relacions conflictives amb l'adult

La intencionalitat d'aquesta segona part serà deixar clar que el conflicte afectiu i intel·lectual preadolescent és una cosa on es troben implicats de maneres molt semblants l'adult i l'adolescent, i que és en les dificultats que uns i altres presenten on es configuren les possibilitats d'evolució de la denominada «crisi adolescent».

Algú ha dit que aquesta crisi adolescent es podria resumir en quelcom tan senzill com un intent de trobar resposta a la pregunta «qui sóc jo?» en el període que comprèn l'elaboració de la pèrdua de les ca-

racterístiques infantils i l'espera de l'arribada a una forma de ser adulta.

Em sembla molt cert que és aquesta crisi d'identitat, resumida en el *qui sóc jo?* la responsable de la majoria de les reaccions externes que presenten els nois a aquesta edat. Però no em sembla menys cert que és exactament el mateix problema que presenta l'adult que tracta amb preadolescents, el qual té dubtes sobre si està tractant amb un nen o amb un adult, si pot exigir, si ha de permetre les reaccions infantils, si ha de ser autoritari o permissiu... Em sembla lògic i positiu, doncs, que l'adult que està participant de les mateixes angúnies, dubtes, necessitats de definicions, que s'irritarà davant les oscil·lacions de les conductes infantils i adultes, faci un esforç per analitzar quines són les seves reaccions i les seves dificultats en tractar el problema, sense caure en la racionalització que és l'edat que és difícil, que són els nanos els que no s'aclareixen, que no saben el que volen, etc.

Crec que l'adult ha de poder assumir els seus límits davant de la problemàtica adolescent. Ha d'acceptar, per una banda, que inevitablement haurà de donar respostes contradictòries que confondran l'adolescent en la seva recerca d'identitat (estarà constantment dient o pensant: encara ets petit o ets massa gran; exigint o permetent) i haurà d'acceptar també, que tot i que continuï tenint un paper important, l'adolescent intentarà la majoria de les vegades solucionar la seva crisi d'identitat en el grup i no poques vegades en contra de l'adult.



La crisi de la identitat pròpia de la preadolescència s'inicia en gran part amb el desenvolupament corporal i l'aparició de la sexualitat genital i, també, amb les demandes que des de fora se li facin respecte a la seva responsabilitat i adultaesa.

La consecució, en el procés del pensament, de la capacitat de manipular idees en lloc de limitar-se a manipular objectes, donarà al preadolescent la possibilitat de conceptualitzar i de conceptualitzar-se, tindrà un paper important en tant que l'ajudarà a trobar definicions pròpies i a buscar un grup de pertinença fora del grup familiar que reforcin la identitat pròpia. És evident que les transformacions intel·lectuals el porten a plantejar-se qüestions sobre ell mateix, a interrogar-se, a reconèixer-se, així com li permeten conceptualitzar les reaccions dels altres i les formes o pressupostos de la societat.

Definida aquesta etapa de l'evolució humana com l'elaboració de la pèrdua de la infantesa i l'angoixa en la recerca d'una

nova forma d'autodefinició en un context on l'adult tampoc no pot ajudar-lo en aquesta definició, perquè no té clar ni el que n'espera ni el que en pot esperar i en termes generals no sap qui és el seu interlocutor, passarem a parlar d'algunes de les reaccions pròpies d'uns i d'altres.

Quan els adults ens relacionem amb aquests preadolescents, sigui quin sigui el marc (família, escola, psiquiatria, psicologia), és evident que ho fem a través de les nostres vivències i de les nostres experiències individuals, però també a través d'unes conductes estereotipades, les quals, si les tenim presents, em sembla que ens poden ajudar en la comprensió de les nostres actituds i del conflicte preadolescent.

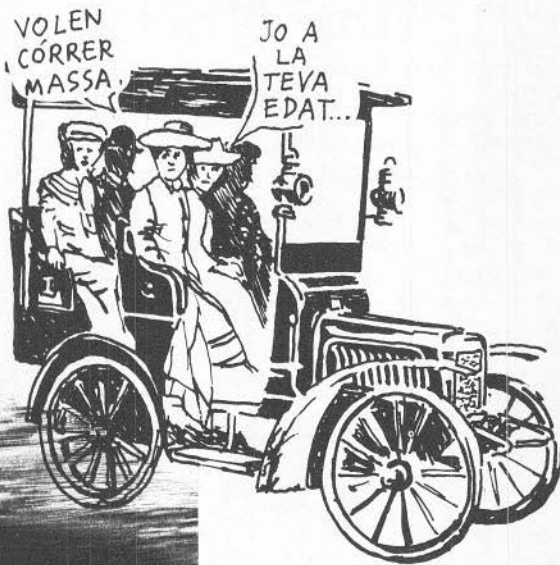
Em refereixo ací al conflicte des del punt de vista psicològic o, més concretament, psicoanalític, és a dir, a una època o moment on les diferents instàncies psíquiques es veuen obligades a retrobar un equilibri entre elles.

Les actituds de l'adult enfront del preadolescent es caracteritzen totes elles per l'ambivalència i la contradicció, en el sentit que solem enviar constantment missatges dobles, que mostren a cada moment els nostres dubtes sobre la seva capacitat, la seva autonomia, la seva sexualitat, la seva responsabilitat...

Em sembla que això, més que negatiu o positiu, és inevitable, però sí que, en canvi, pot ajudar el fet de poder-pensar que allò que nosaltres demanem o prohibim als adolescents pot no ser res més que el fruit de les nostres angoixes, i dels nostres dubtes per restablir criteris davant del comportament de l'adolescent.

El comportament de l'adolescent expressarà les necessitats del «jo» de seguir identificant-se amb l'objecte¹ perdut i, per tant, retrobant i reforçant comportaments infantils ja abandonats i, simultàniament, les necessitats d'identificar-se amb l'objecte esperat, és a dir, amb l'estat adult.

En aquest dubte sobre qui és i com es comporta, no és estrany trobar inhibicions en la conducta. És a dir, davant el dubte de com es podria comportar (si com un nen o com adult) l'adolescent prefereix no comportar-se de cap manera. Altres vegades, la decepció i pèrdua de l'autoestima pel fet de no haver-se pogut comportar



1. Entenem objecte en el sentit de persona o cosa en la qual la persona diposita els afectes, amor i odi, rivalitat, etc.

6 d'una forma «tan adulta» com ell esperava o com els altres esperaven d'ell el porta a afirmar-se de forma agressiva o molt espectacular.

També en aquesta necessitat d'afirmació en la seva nova posició, l'adolescent s'haurà de diferenciar de tot el que li recordi les seves relacions infantils (dependència, submissió, fantasies...) que traduirà en un comportament d'oposició i de rebuig davant l'adult, el qual serà substituït pel grup. El grup jugarà un paper fonamental en la transició de l'etapa infantil a l'adulta, ja que aquest grup li possibilitarà a la vegada satisfer part dels desigs infantils (pensament màgic, dependència, sotmetiment, joc, «rols») a la vegada que tindrà un valor progressiu, en el sentit de possibilitar-li l'autodefinició, l'autonomia, les normes collectives, etc.

És evident que si aquesta etapa evolutiva té alguna cosa a veure i està relacionada amb el doble desig d'imitar i de rebutjar els adults, no podem pretendre quedar-nos-en al marge; fer això equival a haver de negar les vivències que l'adolescent desperta en nosaltres, adults, a través de fer els nois o noies els únics responsables dels conflictes i cultivar la superioritat de l'adult. Ambdues coses no poden fer res més que dificultar les identificacions que el preadolescent busca.

Em sembla útil citar ací algunes de les actituds que l'adolescent pot despertar en l'adult a fi que aquestes puguin servir a l'esclariment de la relació interpersonal o puguin encapçalar un treball autocrític.

De la mateixa manera que l'adolescent ha de fer un llarg treball per tal d'abandonar definitivament les seves relacions infantils, també a l'adult pot resultar-li difícil acceptar que les seves possibilitats d'influència, de protecció, de portador de la raó i de la veritat han acabat i haurà de fer igualment un treball intern per trobar les formes noves de comunicació i de relació.

Els adults que tinguin dificultats per trobar aquestes noves formes relacionals es refugiaran en les seves actituds per tal de mantenir l'estat regressiu del noi o noia, ja sigui desvaloritzant els intents que l'adolescent fa per semblar o ser adult, ja sigui exigint-li de forma tal que l'aboquin al fracàs.

Altres vegades els adults, en el seu intent de no «perdre» en el canvi que s'ha produït, busquen l'aprovació dels seus fills,



alumnes o pacients, excusant-se de les seves posicions o preocupant-se excessivament que aquestes posicions s'ajustin a la forma de pensar o de fer preadolescent. Actitud que amaga sovint una dificultat per permetre la crítica d'aquell noi o noia i, a més llarg terme, l'agressivitat i l'oposició, amb la qual cosa pot justament obtenir efectes inversos en el sentit de reforçar la necessitat d'oposar-se.

L'adolescent es sovint objecte d'enveja, en el sentit que, a nivell de fantasia o de realitat, disposa de tot un potencial disponible i d'un desig de superar l'adult. De forma que no tan sols pot ser crític davant de les nostres maneres de ser sinó que, a més, té totes les cartes a la mà per ser d'una altra manera. És evident que el pes de la realitat és quasi inexistent en els projectes de l'adolescent i que per tant conserven totes les possibilitats de ser i d'actuar.

És molt freqüent sentir els adults protestar o sentir ràbia perquè els seus fills o els seus alumnes tenen coses que ells no han tingut a la seva edat (jo a la teva edat no havia sortit mai amb una noia...; jo a la teva edat ja treballava...; jo a la teva edat no tenia tantes coses...; si quan jo anava a l'escola hagués fet això...). I tots aquests sentiments d'enveja passen fonamentalment per dues actituds: l'una, encara constantment l'adolescent amb l'aspecte dolorós de la realitat; l'altra, vol a tot preu que l'adolescent realitzi allò que tu no has pogut fer, tenir o pensar.

També, freqüentment, la nostra actitud és ambivalent davant l'adolescent en el



sentit que el considerem a la vegada objecte en perill i perillós, és a dir, persona de la qual ens hem de protegir (de les seves crítiques, de la seva turbulència, de la seva agressivitat) a la vegada que l'hem de protegir (perquè encara no es prou gran, perquè si no l'ajudes no fa els deures, si no li ho recordes no vindrà, si no li expliques «el que és la sexualitat» la prenyaran pel carrer...).

I potser, finalment, caldria citar les nostres dificultats davant de l'adolescent en tant que objecte sexual, on em sembla evident que la seva genitalitat adquirida produirà per ella mateixa canvis qualitius i quantitius en la relació amb l'adult.

La primera dificultat amb què es pot trobar l'adult és la de confondre quan està davant de manifestacions veritablement genitals o quan el preadolescent mostra restes de la seva sexualitat infantil.

Per exemple, cap als 11 anys tendeixen novament a formar-se grups estrictes de nens o nenes. Cada un d'aquests grups té necessitat de provar quines són les seves aptituds en tant que sers sexualment definits i de superar l'altre sexe, la qual cosa el porta a menysprear-lo. Segur que la possibilitat de relacionar-se interpersonalment amb l'altre sexe havia estat ja adquirida, però l'aparició de la genitalitat fa que apareixin comportaments regressius que tenen una finalitat defensiva.

En aquests moments els nens perden la capacitat de viure els seus aspectes femenins i les nenes entraran en conflicte amb els seus aspectes masculins i necessitaran diferenciar-se uns i altres a la recerca

d'una definició de la seva identitat sexual. És evident la importància dels ideals socials en la configuració de la identitat sexual, però no és la meua intenció fer ara aquest tipus d'anàlisi.

Un altra de les connotacions que pot ser viscuda per l'adult com un comportament infantil, és el «pudor», que pot reapareixer en aquesta etapa i que normalment és el reflex del fort investiment libidinal de què és objecte el sexe en aquesta etapa. És a dir, per una part, representa totes les noves sensacions que apareixen en el noi i per altre tots els sentiments de competència, de normalitat (qui té més pèl..., qui té el «pito» més gros..., qui el té més petit...), que fa que l'adolescent pugui viure com a molt traumàtic despullar-se en públic, davant dels seus companys, la família, el mestre...

Freqüentment, doncs, l'adult es troba en dificultats per interpretar les manifestacions de la sexualitat del nano i cau en errors fonamentals: o bé el menyspreu o bé l'exigència de comportaments en l'adolescent que parteixin d'unes concepcions possibilitades per una adquisició sexual adulta.

El perill resideix en el fet de no comprendre les angúnies que els nois poden sentir en aquesta etapa de transició. Que l'adult expliqui o concebeixi que, per exemple, la masturbació és un fet que pot considerar-se normal, no li ha de servir per oblidar que la masturbació de l'adolescent parteix d'una situació totalment diferent en la qual es sumen factors afectius, de dubte, de comprovació, de curiositat i que mereixen també ser tinguts en compte.

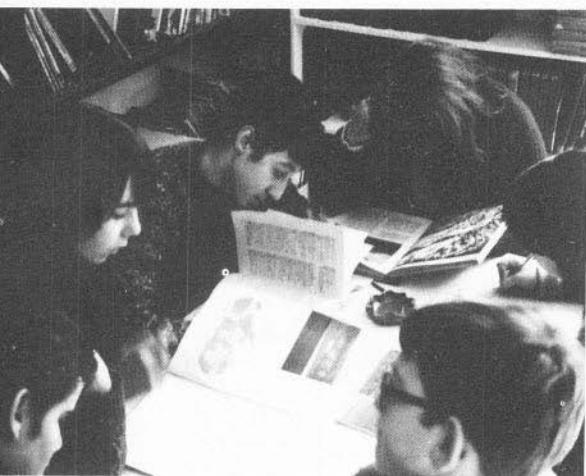
La barreja de factors en qualsevol de les manifestacions, sexuals o no, de l'adolescent, fa que els adults hàgim de parar compte en els etiquetatges de les conductes i en les nostres contraactituds.

Les contraactituds de l'adult seran, doncs, quelcom de molt actiu i implicat en la resolució de la conflictiva adolescent. Però aquesta serà més positiva o afavoridora del bon desenvolupament com menys tenyida estigui d'aquestes conductes estereotipades. Per això m'ha semblat útil exposar-les a fi que puguin servir d'anàlisi i reflexió a les actituds de cadascú de nosaltres, sense pretendre —cosa que seria molt contradictòria amb el meu article— donar una solució fàcil i estereotipada a una situació que em sembla difícil.



8 Reflexió sobre les matèries

per J. Farré i Purroy
amb la col·laboració de Mireia Muntaner



En un espai breu com aquest no és possible parlar de totes i cada una de les matèries que demanen ser tractades monogràficament, tal com ja es va fent en successius números d'aquesta revista.

Però tampoc fóra convenient publicar un monogràfic dedicat a la segona etapa sense fer alguna consideració, encara que sigui de passada, a tall de reflexió.

Normalment, els professors de segona etapa no tenen massa costum de contemplar les matèries en conjunt, sinó que l'òptica d'especialista concentra l'atenció en una, dues o, a tot estirar, tres matèries. El desig de fer millor la nostra feina en la matèria on tenim una responsabilitat directa, unes vegades, i un excessiu zel a marcar límits, d'altres, ens han conduït fins aquesta situació. Així, doncs, anem a donar un cop d'ull a les matèries de forma global. Ben entès que, en dir global, ningú ha d'entendre que pretenguem parlar de la globalització, la qual cosa foren figures d'un altre paner.

Cada matèria al seu lloc i un lloc per a cada matèria

Tots estem d'acord en la importància que tenen les matèries en el desenvolupament dels nois i noies d'aquesta edat i, per tant, no cal entretenir-se a fer-ne lloances. A la pràctica, però, aquesta unanimitat es trenca a l'hora de considerar-les una per una i veure'n els diferents aspectes (coneixements, tècniques i actituds) i més encara quan es tracta d'alguna activitat que no cau ben bé dintre de les matèries tradicionals, com pot ser el cinema i la fotografia, posem per cas.

Tal grup diu:

«—El fonamental és conèixer la realitat. Res millor, doncs, que dominar la geografia, les ciències naturals i la geometria.»

«—Sí, però —respon tal altre— no totes les realitats han de ser tangibles físicament. Un poema o una llei gramatical també són realitats. Totes les abstraccions assolides poden ser-ho.»

«—Els continguts els posaria en segon terme —exclama un tercer—. Una bona enciclopèdia pot subministrar la informació necessària al seu moment, però les tècniques i hàbits de treball difícilment poden ser dominades sense una pràctica, la qual pot anar lligada a l'activitat que es vulgui.»

«—Estem en el pas del concret al pensament abstracte, és la matemàtica el que ajuda a formar aquest pensament; i la lògica... i la capacitat de relació i...»

«—El joc d'escacs també pot fer aquest paper», li responen.

«—Tot això són romanços —diu el pragmàtic—. El principal és preparar els nois perquè puguin superar la prova d'aptitud que vindrà després.»

Bé. Podríem donar exemples fins acabar tot el paper d'aquesta revista i no faríem més que contribuir a enredar la tro-

ca. El cas és que, a la realitat, potser de forma no tan caricaturesca ni tan explícita, es diuen amb freqüència conceptes semblants, els quals, encara que expressats subtilment, volen dir el mateix.

En aquest cicle d'ensenyament, l'escola rep unes pressions de tipus ambiental molt més fortes que les que li arriben normalment en els anteriors períodes escolars. Pressions que es reflecteixen en la jerarquizació que fan els pares —amb ells, les noies i els nois— i fins i tot, els mateixos professors. Activitats i matèries que es veien amb molt bons ulls a primera etapa, passen ara a ser menyspreades quasi de cop sense transició:

«—Miri, això de la plàstica no m'amoïna pas massa; el meu fill no té traça a fer anar les mans. El que ens té molt preocupats és que no se'n surti en matemàtiques.»

«—Voleu dir que amb tantes excursions us queda temps de treballar?»

I sovint l'escola acaba de reblar el clau. El temps que es dedica a cada matèria és força desequilibrat entre unes i altres; algunes disposen d'un temps francament minso —si no nul— i són col·locades a l'horari com una garlanda, honor que recau quasi sempre a les de l'àrea d'expressió musical i plàstica.

Totes aquestes pressions, aquest neguit exagerat envers les matèries industrials (i, d'aquestes, més encara envers els continguts) no es produeixen gratuïtament, ni sempre en són responsables els pares dels alumnes o l'escola.

A segona etapa ens trobem tots plegats a la porta de la famosa doble titulació. L'antic batxillerat se'l va endur la Llei d'Educació, però la demanda social i la jerarquia de valors que aquesta reclama no han canviat massa. Recelosos uns i preocupats nosaltres, acabem collant fort en determinades matèries i llencem a mar d'altres. Al capdavall, a qui li preguntaran més tard si ha fet música o no? Qui li reclamarà al noi res de plàstica? I de la pretecnologia, se'n pot ficar cap tros a l'olla? És com si tots plegats haguéssim estat als llimbs fins ara, entretenint la canalla en coses que feien molt bonic, però que no servien per res. Trumfos són trumfos, que caram!

No es tracta ara de desbancar les matèries que s'enduen la palma, sense les quals fariem una segona etapa ben galdosa, ni d'ampliar la jornada escolar, sinó

de fixar ben clarament el que pretenem fer amb els nois i noies. Cert que això fa de bon dir, bé que porta dificultats de tots tipus a l'hora de dur-ho a terme. Malgrat tot, cal considerar que si, per una banda, cal tenir present que les matèries encara no poden tractar-se deslligades del medi dels nois —especialment pel que fa a les ciències naturals i socials; el preadolescent ha de seguir cultivant tots els aspectes de la seva personalitat (expressió, esport, sensibilitat musical, etc.)— cal cercar



un equilibri entre l'atenció que dediquem a cada matèria i la que demanaria el seu pes específic en aquesta edat.

En el model d'escola que volem hi ha uns aspectes que són bàsics a l'hora d'emprogramar les matèries en qualsevol dels cicles d'ensenyament. Des d'aquesta revista ja s'han dit altres vegades,¹ però permeteu-nos repetir-los un cop més, encara que sigui breument.

El medi físic i socio-econòmic on es troba l'escola

Lògicament, si l'escola s'ha plantejat aquesta realitat, els alumnes ja ens arribaran amb uns coneixements i un treball fet. Ara ens tocarà aprofundir, ampliar, relacionar, fer —gradualment— el pas cap a l'abstracció, donar conceptes i termes

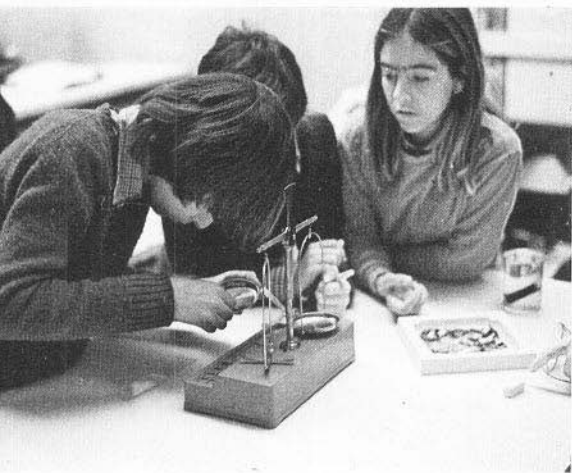
1. Veure «Perspectiva Escolar», núm. 19, pàgina 15 i següents.

10 científics, etc. No es tracta de cenyir-nos exclusivament a l'estudi d'aquest medi, però tampoc el podem oblidar ni deslligar-lo dels nostres programes i viceversa. Hi veiem tres aspectes que cal considerar:

Aprofundir en el coneixement d'aquest medi.

Aprofitar al màxim les possibilitats que ens ofereix.

Relacionar el medi amb altres temes d'estudi.



Tots ens hem trobat amb nois «estudiosos» que són capaços de dir-nos quelcom sobre la cultura mesopotàmica, els rius d'Europa o els límits de la «Sierra de Alentejo» i que, en canvi, desconeixen totalment els aspectes de la cultura local, el riu que travessa la comarca on viu o les muntanyes que té plantades davant del nas. Quantes vegades el noi ha d'estudiar el «món àrab» —posem per cas— i ningú no li ha parlat del barri àrab que hi ha al seu poble? Quantes vegades li hem dit al noi de pagès que l'arada amb la qual treballa el seu pare es basa en un model romà? I no només cal considerar el medi pel que fa a les ciències naturals o socials, encara que aquestes hi tenen una major incidència, sinó també en altres matèries. A l'hora d'estudiar mesures, relacions, representacions gràfiques, estructures gramaticals, les màquines, l'electricitat, dibuix, cançons, literatura, etc. podem prescindir de l'entorn?

A partir del medi concret farem més fàcil el pas cap a l'abstracte. Un concepte com ara pot ser «El clima i la vegetació» ha d'estar fortament relacionat amb l'estudi del clima local.

Però relacionar les matèries amb l'entorn no és tampoc fer-hi referències artificials, com podia passar als antics manuals, en els quals, perquè es redactava un exercici de càlcul fent-hi sortir els ous, les gallines o les pomes de producció local, hom creia relacionar l'aritmètica amb el medi.

Es tracta, en definitiva, d'alternar els llibres amb la bota i la motxilla, de gastar colzes i espardenyes a la vegada. L'excursió, la sortida per la ciutat o vila, la invitació d'algun professional que vingui a l'escola a fer-nos una xerrada, etc. són els mitjans idonis. Potser ens trobarem amb dificultats per portar-ho a terme, però que no es pugui dir que amb un manual o amb la pissarra s'aprofita millor el temps.

Cal saber quina és la cultura familiar i ambiental del nen

Si bé és cert que els nois i noies ens arriben amb uns anys d'escolaritat, possiblement fets a la mateixa escola on cursaran l'anomenada segona etapa, la cultura familiar, ambiental o del barri, encara incidirà en la nostra tasca, positivament en alguns aspectes, i, tal vegada, de forma negativa en altres. Però, per més segona etapa que sigui, no s'hi val rebutjar els aprenentatges que ha fet el nen o lamentar-nos de la manca d'altres. A part que farà la nostra feina més feixuga, podem provocar que els nois trenquin amb la seva cultura per adquirir-ne un altra «d'escolar», buida i desarrelada. Si en aquesta edat el noi no fa el pas d'acceptar les coses positives del seu medi, d'acceptar-se en definitiva, el divorci posterior pot ser definitiu.

Cal tenir clar quins coneixements han d'assolir de cada matèria

La cosa més corrent és que en els grups arribats a segona etapa trobem diferències entre els nois i fins i tot llacunes. La reacció primera, sovint visceral, és fer recaure la responsabilitat sobre l'esquena dels mestres de primera etapa. En algun cas pot ser encertada la nostra opinió, però

no sempre és així. La dinàmica de l'adquisició de coneixements és molt complexa. Entren en joc elements que no sempre depenen de l'eficàcia dels mestres, ni aquests posseeixen una vareta màgica per guarir tots els mals o accelerar el procés de maduració. Cal establir una estreta col·laboració entre els dos equips i, abans de desgranar el nostre capítol de greuges, escoltar les dificultats amb què s'han trobat. Molt més mesurada ha de ser la nostra opinió en el cas de tractar-se d'un noi arribat d'un altra escola. Cal esbrinar, abans d'emetre un judici, les circumstàncies que han motivat el canvi d'escola i, a més a més, pensar que els objectius i metodologia d'aquell centre poden ser diferents dels nostres.

En qualsevol dels casos, hem de partir del nivell que tenen els nois, sigui quin sigui. D'acord amb això, prendrem les nostres mesures, fixarem el nivell que cal assolir en cada matèria i curs i la graduació entre ells. Després emprarem els mitjans adequats per aconseguir-ho, tot considerant que en aquest cicle els coneixements comencen a tenir un pes específic important. En aquest sentit, hauríem d'estar amatents a les observacions que ens puguin fer els nostres companys de BUP i Formació Professional.

Assenyalar les tècniques d'aprenentatge que han de dominar els nois

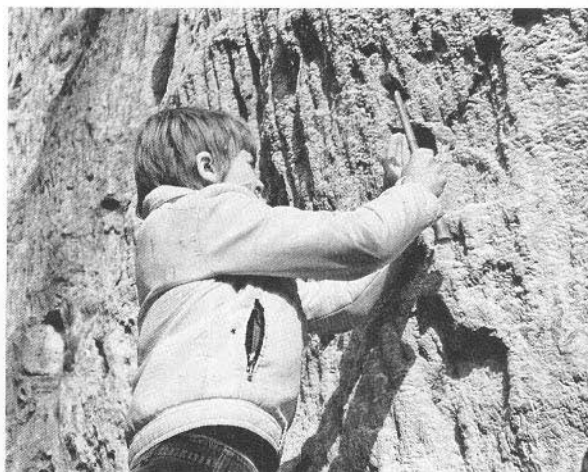
El que hem dit sobre el pes dels continguts no ens ha de fer oblidar que cada matèria té unes tècniques. Els nois han de conjuminar coneixements i tècniques fins dominar tots dos aspectes i complementar-los per un igual.

I no solament caldrà observar això en els nostres programes, sinó també tenir-les en compte a l'hora d'avaluar. Les nostres proves d'avaluació empenen massa sovint, com a única tècnica, el coneixement memorístic. I, ara que ve a tomb, voldríem sortir al pas d'una opinió que tendeix a arreconar la memòria. En refusar la metodologia memorística no volem pas menysprear la memòria, eina útil sempre.

No oblidar els hàbits o actituds

No ens referim només a les actituds que demana cada matèria, sinó a tota una sèrie

d'actituds educatives (treball, netedat, convivència, etc.) que deixem en segon terme, si no oblidades del tot. Aquest punt és un dels que reflecteix més descaradament la manca de coordinació entre el professorat. El diferent grau d'exigència és ràpidament copsat pels nois. Molt aviat saben que, segons quin professor entra a classe, cal anar alerta amb els papers que hi ha a terra o que cal fer bona lletra segons quin altre, etc. El resultat és trabucar la labor feta en els cicles anteriors, en



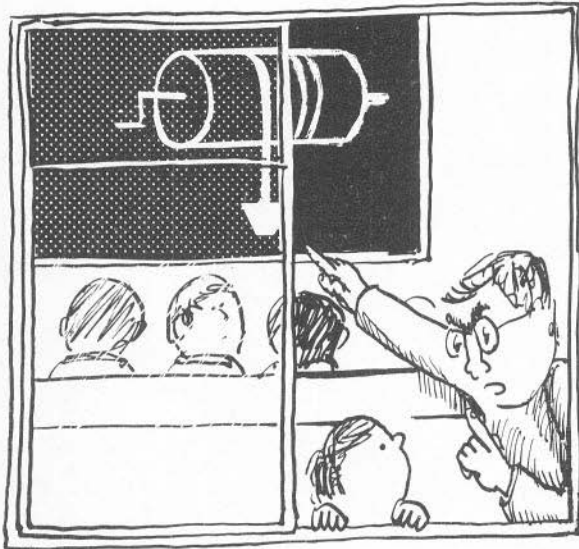
fer veure als nois que tots aquests aspectes són «manies» de determinades persones o coses de nen petit.

Necessitat d'interrelacionar les matèries

En començar aquest article hem dit que no preteníem parlar de globalització en el sentit decrolià, cosa que demana unes condicions determinades que, ara per ara, són lluny de casa nostra en la majoria de casos. De fet, quan es parla d'evitar un encaixonament de les matèries dintre d'uns programes, o de procurar no caure en l'esmicolament d'especialitats, hom pensa tot d'una en la globalització; fins i tot hi pot haver eixerits que s'hi engresquen però sovint, en la segona etapa actual, el màxim on s'arriba és a una globalització ocasional d'un tema concret.

Per això la nostra proposta és més modesta. Es tracta d'analitzar els aspectes mutus que hi ha entre les matèries, de relacionar-los i coordinar els nostres es-

12 forços. Fins aquí i amb els límits que ens hem marcat en iniciar aquesta reflexió, només ens hem fixat en els aspectes que en podríem dir «generals d'educació i metodologia». Han quedat al marge els considerats específics d'una matèria i els continguts concrets de cada una. I és que, sense menysprear la dimensió de tots aquests últims, és en aquells on veiem una necessitat més urgent i unes possibilitats més grans al nostre abast.



Descobrir i exercir les pròpies possibilitats.

Saber relacionar causes i efectes.

Ser capaç de prendre responsabilitats pròpies.

Saber-se comunicar amb seguretat.

Saber-se organitzar el propi treball.

Saber-se expressar amb exactitud, tant a nivell escrit com oral.

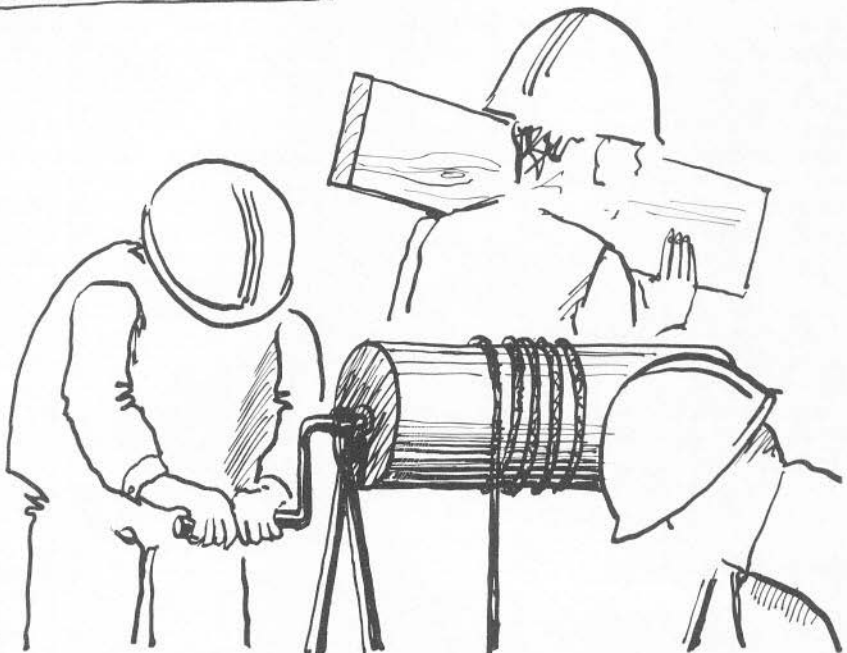
Saber utilitzar els instruments necessaris per a cada matèria.

Saber respectar i escoltar els altres.

Ser capaç de fruitir aprofundint alguna cosa.

Conèixer i utilitzar coneixements, materials i eines bàsiques.

Vet aquí una llista no gens exhaustiva i que podria allargar-se tant com vulgueu, però, desenganyem-nos, no n'hi ha prou de veure la necessitat d'interrelacionar sinó que, a més a més, aquest voler coordinar ens exigirà un esforç, un temps i una actitud determinada. Justament, una de les majors dificultats ens vindrà de la composició i característiques de l'equip de professors. ■



prats
sobrepere.

Una peça fonamental: l'equip de mestres

per Montserrat Casas i Anna Ma. Roig
amb la col·laboració de Roser Pintó

Dediquem tot un article a l'equip de mestres de segona etapa perquè creiem que és una peça fonamental en el seu bon funcionament. Amb això no volem pas dir que només ho veiem important en aquesta edat; l'equip de mestres és important sempre i a totes les edats, però, pensem que potser és en aquest cicle on es presenten més dificultats, algunes de caire organitzatiu, d'altres més de caire laboral.

Es ara quan comença una certa especialització, la qual suposa la presència d'especialistes a l'equip. Aquests especialistes procedeixen tant de les Escoles de Formació del Professorat (amb el títol de professor d'EGB), com de la Universitat (amb el títol de Llicenciat). Aquest fet no hauria de suposar cap entrebanc, ja que per a tots la feina és la mateixa, però la nostra història fa que tant els sous com les hores de dedicació encara siguin diferents en alguna de les nostres escoles.

Malgrat tot, voldríem plantejar l'organització de l'equip, de forma que garanteixi el bon funcionament del cicle.

L'equip de mestres és el que ha de fomentar un bon ambient d'escola, que podríem concretar en dos apartats molt generals:

A.

Crear una motivació àmplia, no tant en funció d'una matèria concreta com en funció d'uns interessos més generals dels nois. Amb això pretenem que els alumnes no vegin parcel·les aïllades i tancades, sinó conjunts de matèries, coneixement, temes i activitats, que ajudin a plantejar les qüestions i problemes d'una forma global, on cada matèria hi aportï allò que li és específic i es mantinguin aquells objectius educatius globals comuns a totes elles.

B.

L'altre aspecte fonamental serà l'obertura de l'escola i, per tant, del noi al món que

l'envolta. Aquesta obertura la farem tant a través de cada especialista en concret com a través d'activitats conjuntes programades i preparades en equip i amb la participació dels diferents mestres.

Partint d'aquestes premisses proposaríem que l'equip tingués les següents característiques:

a. Que estigués format per mestres-especialistes i en el qual, segons aficions i possibilitats, hi fossin presents totes les matèries del cicle o de l'etapa. No podem pas pensar en una especialització que suposi un mestre per a cada matèria, en cada un dels cursos del cicle, això podria portar-nos a un equip excessivament ampli i, sobretot, a un trencament nociu en l'activitat educativa. Més aviat pensem en la conveniència que hi hagi un bon especialista en el conjunt de l'equip, però que cada un dels mestres que el formen pugui donar la seva especialitat, en algun dels cursos, i alguna altra matèria que li resulti fàcil, segons les seves aptituds i la seva preparació.

Veiem necessària la presència de bons especialistes, tant per l'ajuda que es pot oferir al noi com per l'ajuda que en pot tenir el mateix equip. Segurament l'especialista ajudarà a crear un ambient favorable respecte a la matèria en concret.

D'altra banda, quan parlem de matèries, ens referim tant a les que tradicionalment s'han considerat importants (llengua, matemàtica...) com a les que han fet de ventafocs durant molts anys (expressió plàstica, dinàmica...).

b. Necessitat d'equips reduïts, amb el mínim de professors possibles. Encara que hem defensat la presència d'especialistes, ja hem dit que això no vol pas dir que tots els especialistes donin classe a cada curs. Els especialistes, a més a més del

14 curs que assumeixen, controlen i ajuden en la programació de la seva matèria. La classe concreta la pot donar un altre professor, sobretot en els primers cursos d'aquesta etapa o cicle. Insistim, doncs, en la reducció de professors dins de cada nivell i curs.

Pensem que el nombre reduït de professors possibilita:

1. Un millor coneixement dels nois, ja que permet fer reunions on cada mestre pugui plantejar, al llarg del curs, la problemàtica de cada noi en concret.
2. Fer les avaluacions de forma que es vagin veient els nois en la seva globalitat i es desterrin aquelles avaluacions en les quals només es passen, o, simplement, el tutor copia, les notes de cada matèria.
3. Permet també tractar tots els problemes que es plantegin a nivell de cicle (disciplina, hàbits, programacions, recuperacions, etc.) amb més tranquil·litat i aprofundiment, així com seguir les dinàmiques dels diferents grups.
4. Fomentar un clima d'escola tranquil i de treball.
5. Organitzar l'horari en unitats llargues, que ens permeten atendre amb més facilitat els diferents ritmes dels nois, a la vegada que possibiliten una millor convivència.
6. També serà més fàcil organitzar activitats conjuntes.

A títol indicatiu i tenint present que cada escola ho ha de resoldre segons la seva situació concreta, veuríem dos o tres professors per curs a 5è. i 6è. nivell, per augmentar-ne algun a 7è. i 8è.

Perquè això sigui possible, és bàsic que els mestres estiguin a jornada sencera a l'escola i en el cas d'escoles petites, que hi estiguin el major nombre d'hores possible. La pràctica ens ha demostrat que l'organització de l'escola en cursos dobles és la més adient.

Permet que els mestres puguin tenir jornada sencera, que es pugui treballar conjuntament amb l'altre curs del mateix nivell, establint punts de referència i fent les experiències que semblin oportunes. Una bona organització de l'equip d'escola pot solucionar el problema de l'excés de nombre de professors, en un centre d'aquestes dimensions.

c. Equips mixtes. No seria convenient fer equips d'homes o de dones exclusivament, mentre la societat continua assignant rols diferents als homes i a les dones. Creiem que l'equip mixt és útil per a l'educació del noi i de la noia, ja que amplia els patrons de relació humana i ajuda a redefinir la identitat.

La imatge, sovint deformada, de l'home i de la dona que els nostres nois i noies reben, tant de l'ambient familiar com de l'entorn social, cal que l'escola la sàpiga valorar en el seu punt just.



d. L'altre aspecte fonamental és la coherència i la cohesió de l'equip. Entenem per coherència l'acord de fet respecte uns objectius educatius comuns a tot el professorat i la seva aplicació a cada classe i a cada situació concreta. No pensem que l'equip hagi de ser un bloc monolític a nivell ideològic, sinó que de diferents ideologies en pot sortir una sola pràctica pedagògica, quan aquesta és discutida i assumida per tots els components de l'equip. Aquesta coherència i aquesta cohesió es trobarà amb facilitat quan s'hi dediquin hores, és a dir, caldran reunions sistemàtiques i periòdiques en les quals es vagin plantejant, valorant i solucionant tots aquells problemes, grossos i petits, que sorgeixin al llarg de tota l'activitat escolar i que, d'alguna manera, condicionen l'actuació a nivell quotidià, de cada un dels mestres que hi participen.

TUTOR

Dediquem unes quantes ratlles al tutor, perquè creiem que té unes funcions específiques dins de l'equip de mestres. Cal dir que no veiem el tutor com el responsable únic de la formació dels nois, ja que aquesta tasca és responsabilitat de qualsevol mestre que tracta el noi, per tant, és responsabilitat directa de tots i cada un dels membres que formen l'equip. Concretariem les funcions del tutor en:

1. És el responsable de la coordinació dels mestres del seu curs.
2. És el que té el tracte directe amb els pares, recull informació de cada un dels professors i retorna la informació que ha rebut dels pares.
3. És el més directament implicat en el seguiment de l'evolució de cada noi, i en l'organització de les ajudes necessàries.
4. És el que assisteix regularment a les assemblees dels alumnes i a altres activitats generals del curs.

ORGANITZACIÓ - REUNIONS

Voldríem dedicar unes quantes ratlles a parlar d'aquelles reunions que plantejàvem abans, ja que tant la seva organització com la distribució de la feina que s'hi pot fer vol ser un tema polèmic, no tant per diferències de criteris sinó perquè la feina

és molta i el temps és limitat. La mateixa complexitat de l'etapa fa que no sempre sigui fàcil trobar-hi la solució adequada. Malgrat tot, i a títol estrictament orientatiu, proposaríem quatre tipus de reunions i, ens atrevim també a suggerir, alguns temes que pensem poden ajudar a la bona marxa del cicle i de l'escola. No es prengui pas això com una proposta «d'ordre del dia», sinó més aviat com una llista de temes interessants a tractar al llarg del curs. La freqüència de les reunions dependrà de les necessitats i possibilitats de cada centre.

1. Reunions per nivells

Aquestes reunions estarien destinades a tots els mestres que treballen en el mateix nivell, que segurament seran dos cursos. Els temes a tractar poden ser diversos, segons la realitat de cada escola, però és evident que la funció d'aquestes trobades serà la d'anar-se plantejant aspectes com:

1. Dificultats dels nois en cada matèria.
2. Anàlisi del tractament donat a cada noi.
3. Anàlisi de les relacions que s'estableixen entre els mateixos nois i entre aquests i els mestres, tant a nivell individual, com a nivell col·lectiu.
4. Característiques del grup classe i la forma d'actuar-hi com a mestre.
5. Evolució i millora del noi, en general, o en aspectes concrets.
6. Coneixement de l'ambient familiar.
7. Treball interdisciplinari que pot anar des de comentar programes fins a planificar activitats conjuntes.
8. Revisió d'hàbits de conducta i d'aprenentatge.

2. Reunions per cicles educatius (5è. i 6è., 7è. i 8è.)

Seran més àmplies que les anteriors, ja que reuniran tots els mestres de cada cicle (poden ser 4 cursos), i segurament també seran força més espaiades.

En aquestes reunions anirem definint els objectius educatius del cicle, valorant en quin moment ens trobem respecte l'objectiu final i farem propostes generals d'actuació. Ens haurem de plantejar també el «clima» d'escola que vivim. Entenem per clima el conjunt d'actituds i d'hàbits que anem creant. Dins d'aquesta valoració han de tenir lloc destacat els hàbits de conduc-

ta (el que n'hem dit sempre disciplina), els hàbits d'aprenentatge i els hàbits de neteja i manteniment de la casa. És aquí on han de quedar molt clares les normes de l'escola.

Ens caldrà pensar en les celebracions o festes comuns als diferents nivells: festes populars, visites a exposicions... així com planificar activitats comunes, com poden ser: els campaments, les sortides, el campionats o competicions esportives, les exposicions de treballs, etc.

3. Reunions per departaments

L'objectiu dels departaments serà coordinar, dirigir i controlar cada una de les matèries o àrees des de preescolar fins al final de l'escolaritat. És important que hi participin mestres de tots els cicles escolars i en pot ser el coordinador l'especialista corresponent, sempre que tingui una visió global de l'escola.

La feina a fer en aquestes reunions serà de proposar i revisar les programacions i la de perfilar i suggerir activitats. És convenient fer la revisió de continguts, de tècniques i de metodologies aplicades.

La forma d'organitzar-ho pot ser molt diversa; només voldríem insistir en la necessitat que hi participin mestres de tots els cicles educatius, des de preescolar fins al final de l'escolaritat, tant per fer arribar la problemàtica del seu cicle com perquè en aquest s'acompleixin les directrius generals de l'escola respecte a cada matèria concreta.

4. Reunions generals d'escola

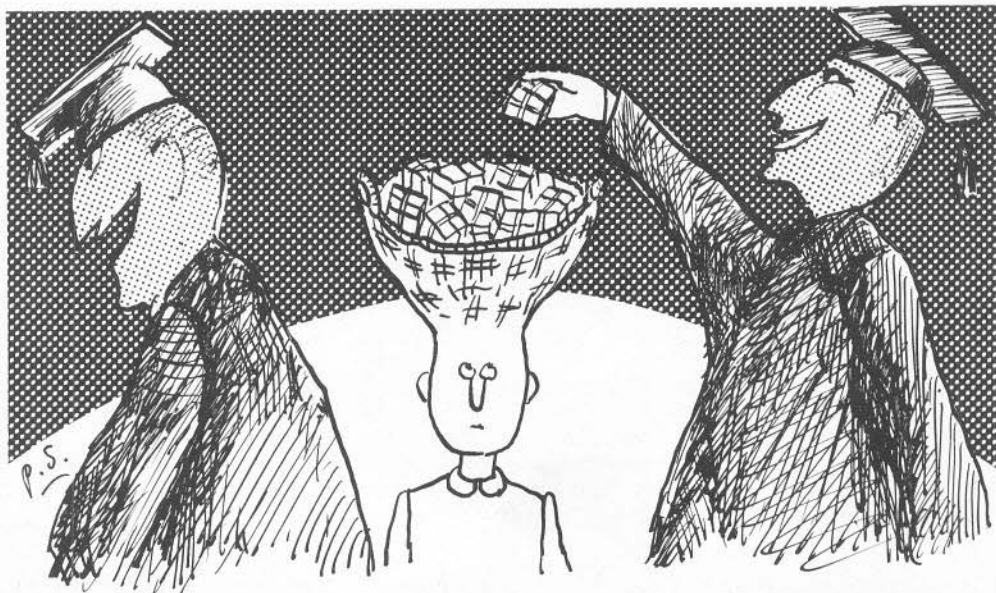
Encara que aquesta reunió no és l'objectiu d'aquest article, hi fem referència perquè creiem que és un mitjà imprescindible per sentir-se actiu en la gestió de l'escola i adquirir una coherència pedagògic-educativa a nivell de tot el centre.

Finalment, creiem també que l'equip de mestres de l'escola ha d'impulsar les activitats extraescolars necessàries als nois (corals, esports, teatre, mim, ceràmica, etcètera) a través de les associacions de veïns, d'entitats locals i de tots aquells grups, associacions o entitats amb capacitat per portar-ho a terme.

El mestre, des de la llar d'infants fins a la segona etapa, a més de fer classe i preparar-la, ha de corregir els treballs dels nois, ha de parlar amb els pares i ha de fer reunions (un parell d'hores de reunions setmanals). És evident que necessita hores —sense nens— per fer tota aquesta feina.

Encara que hi hagi alguns mestres i algunes escoles que això ja ho tenen força solucionat, molts d'altres, tant de l'Escola Privada com de l'Escola Estatal, tenen lluny la solució.

El conveni de l'Escola Privada preveu 28 hores de classe més 5 de treball sense nens. És evident que amb aquest mòdul no s'arriba a fer tot allò que caldria per millorar la qualitat pedagògica i aconseguir un bon funcionament d'escola. Creiem que tot el que ara estem fent de més marca un camí.



La vida de l'escola, aprenentatge de participació

per Montserrat Company

Durant els anys que el noi i noia fa a l'escola el que en diem «Segona Etapa» es produeixen, en la seva evolució, canvis que condicionaran de manera definitiva la seva conducta. La relació amb els altres, la seva manera de veure el món, la resposta davant el seu medi més pròxim seran signe d'aquests canvis i seguiran el procés de la seva evolució personal.

Plantejar-se a l'escola l'educació dels nois i noies d'aquestes edats, 10-14 anys, vol dir tenir clar que l'educació de la dimensió sociològica és ara qüestió molt important. L'escola ha de plantejar-se en quines qüestions poden participar els nois de manera activa perquè l'escola sigui també escola de participació. ¿Quin tipus d'organització i quin plantejament pedagògic farà que això sigui possible?

Són moltes les hores que els nens passen a l'escola. Estem segurs que quan arriben a aquestes edats tenen moltes coses per dir, moltes iniciatives que val la pena que siguin escoltades i tingudes en compte a l'hora d'emprogramar. Amb això no volem dir que el noi de 12 anys pugui ajudar-nos a fer el programa de matemàtiques, per exemple, sinó que els seus interessos dins de cada matèria, el comentari a la nostra manera de plantejar la classe, la proposta de temes que no estan inclosos en cap matèria, la proposta de les activitats que creuen més interessants, la participació en l'organització de la classe són temes que poden ser discutits amb ells i que d'alguna manera hauria de ser punt de partida del plantejament pedagògic de cada mestre.

Entenem, però, que no volem que el noi ens expressi el seu criteri per saber el que en pensa i prou; es tracta d'anar més enllà i fer possible, en intentar portar a terme les seves iniciatives, que ell es senti una mica gestor de la seva pròpia educació. Tant se valdrà, per tant, que el mestre

cregui que ell ja sap el que pensa el seu alumne; és aquest qui haurà de poder expressar-ho, i sentir-se a partir d'aquí participant en la vida de l'escola. Cal córrer el risc de deixar fer i parlar al preadolescent que tenim a la classe com l'únic mitjà que tenim eficaç perquè pugui desenvolupar la seva capacitat d'organització, perquè descobreixi que les seves iniciatives són importants i necessàries per a tota la comunitat i perquè sàpiga què vol dir prendre decisions i respectar-les.

Tenir clars els objectius educatius i conèixer les possibilitats dels nostres alumnes és, ben segur, el mínim que ens cal per plantejar-nos què és el que hem de fer. Hi ha diverses qüestions que són també fonamentals i que condicionaran el que puguem realitzar a la classe i que cal que tinguem molt clars abans de llançar un projecte:

a. Nombre de nens per classe. No podem plantejar igual la participació en l'orga-





nització de la classe si tenim 25 alumnes que si en tenim 40.

b. Horaris que tinguin previstes estones dedicades a aquestes qüestions i que siguin flexibles. O millor encara, horaris flexibles que permetin adaptar-se a les dinàmiques de les classes i que puguin escollir les aportacions dels alumnes. Moltes vegades els horaris de segona etapa només tenen en compte les hores dedicades a les matèries, i encara de manera rígida, sobretot perquè són diversos els mestres que passen per una classe, la qual cosa dificulta el plantejament d'activitats que surtin de l'hora que dura la classe de cada mestre.

c. Actituds de tots els mestres que passen per la classe. Cal conèixer què en pensen del diàleg i de la participació dels alumnes. El treball en equip dels mestres facilitarà molt les coses i, quan això no sigui possible, el mestre que actuï en aquest sentit cal que sigui realista en els seus plantejaments.

Podríem dir que el tema de la participació dels nois a l'escola pot ser vist des de dues perspectives: pensant, en primer lloc, quines són les activitats que a l'escola i dins de cada matèria permeten una major participació dels alumnes, tant en la preparació com en la seva realització, i en segon lloc, quina és l'organització de la classe, quant a grup, que permetrà afavorir la relació dels nois entre ells i la participació de tots en la dinàmica de la classe.

El noi que tenim a la classe no és el mateix que teníem a primera etapa. Les seves actituds, la seva conducta, tant amb

els companys com amb els adults, i per tant amb el mestre, han anat canviant. La figura del mestre, que fins ara era intocable, comença a deixar de ser-ho, ara és capaç de discutir amb ell, de criticar actituds determinades, etc. El companys del grup, els amics, els companys de classe, passen a ocupar un lloc preferent i jugaran a partir d'ara un paper important en la seva evolució: els necessita; l'opinió del grup és, en els últims cursos de bàsica, una autoritat a la qual cal obeir.

La seva evolució intel·lectual, que li permet, al mateix temps, elaborar crítiques i raonar-les, analitzar els problemes i buscar-hi solucions, fa que el paper del mestre a la classe hagi de partir de facilitar el treball i l'organització, tot i tenint en compte que estan canviant les seves possibilitats d'organització i de participació.

La classe és un grup

La classe és un grup amb dinàmica pròpia i en el qual el mestre ocupa un lloc important. Ha d'intentar recollir, facilitar i connectar la dinàmica total de la classe.

Per un costat ens trobem amb els grups d'amics; els agrada treballar junts i rebutgen les possibles intromissions d'altres nois de la classe. Per l'altre, hi trobem aquells nois que no han aconseguit de fer-se amics i que es senten rebutjats tant en el treball com en el joc.

Pensem que l'organització del treball escolar, a més a més d'altres activitats que tractarem més endavant, pot afavorir o pot entorpir la integració de tots els nois al grup classe.

Caldria potenciar grups de treball mòbils i formats per nois de capacitats diferents, de manera que es puguin complementar i ajudar. Seria convenient, també, respectar, en la mesura possible, els grups d'amics, sempre que no suposin un entrebanc per a la dinàmica general de tot el grup classe.

Sabem que tot això «està molt aviat dit» i som conscients de tots els problemes que es plantegen al mestre que vol portar a terme un projecte d'aquest tipus. Ho sabem per pròpia experiència; també sabem, però, que no cal desanimar-se, sinó anar avançant en aquest camí.

Encara que aquestes reflexions semblin contradictòries, pensem que no ho són. El fet de respectar els amics suposa que si-

gui més fàcil l'entesa, el treball es faci a gust i s'assimili millor. Això és positiu sempre que aquests grups siguin capaços d'admetre altres membres del grup classe, i comença a ser negatiu quan rebutgen qualsevol col·laboració amb els altres companys.

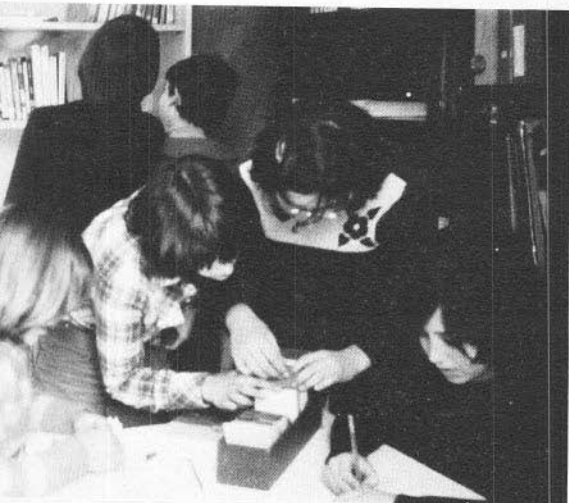
Així, doncs, respectaríem els grups d'amics que fossin oberts, acollidors i adaptables, cosa no sempre fàcil d'aconseguir.

És aconsellable que els grups de treball no sobrepassin de tres a quatre nois en un primer moment, per arribar al màxim de cinc quan ja hi ha una certa pràctica de treball de grup.

Treball de grup

El treball de grup, amb tots els inconvenients que suposa per la seva lentitud, serà un mitjà que ajudarà a superar el pas que representa passar d'una classe de mestre únic a trobar-se ara en una classe amb entrades i sortides de professors.

Hi haurà activitats on el treball de grup serà encara més clar i creador i que facilitarà a la vegada els mecanismes de comunicació i la capacitat d'organització. Ens referim sobretot a les activitats més directament lligades al camp de l'expressió. En la preadolescència els nois podrien ja intervenir en la participació de la planificació de les activitats d'expressió i les que correspondrien a l'organització del seu temps lliure.



L'organització de la classe ha de preveure unes estones de treball individual i altres de grup. Entenem el treball en grup no com una suma del treball de diferents nens, o del treball més o menys compartit de l'eminència del grup, sinó com una activitat resultat de l'organització creada entre tots per treure'n un treball final, on cadascú hi ha aportat l'aspecte millor de la seva elaboració individual.

Les sortides de l'escola per fer visites, enquestes, sortides al barri o ciutat es poden fer en grup i pensem que de manera gradual han de ser assumides pel grup sense la presència del mestre. Cal, però, ser prudent i demanar just el que puguin assumir, que moltes vegades és més del que els deixem fer.

Activitats que faciliten la participació

No podem pensar en l'educació de la dimensió social sense sortir de les quatre parets i una pissarra. Les excursions, sortides, xerrades, reunions i assemblees són activitats que adquireixen una importància fonamental en aquest moment en què les relacions afectives assoleixen un relleu especial i que afavoreixen de manera molt clara la participació en la seva organització i en el seu desenvolupament.

La realitat de l'escola marcarà les possibilitats de cada mestre a l'hora de planificar la seva classe. L'experiència de diverses escoles ens permet facilitar una llista d'aspectes a tenir en compte i davant dels quals cadascú s'hi haurà d'adaptar. Després ens referirem a aquelles activitats que pensem que val la pena comentar. En general, la llista inclou les activitats que sabem que els nois poden assumir i que poden afavorir la seva participació tant en l'aspecte organitzatiu com en el de la pròpia dinàmica de classe.

1. L'organització de la pròpia classe
 - a. ambientació
 - b. distribució d'espais
 - c. neteja i ordre
 - d. conservació
 - e. administració i distribució del material fungible
 - f. dinàmica pròpia del grup, propostes d'activitats imprevisibles
 - g. organització del temps lliure

20 2. L'organització dels serveis comuns

- a. biblioteca
- b. laboratori
- c. material de l'etapa
- d. control i manteniment dels audiovisuals
- e. pati

3. Organització d'activitats conjuntes

- a. demandes a partir d'una classe per presentar algun treball
- b. tallers d'expressió
- c. assemblea d'escola o d'etapa de tots els alumnes o per delegació per tal de tractar qüestions d'interès general
- d. participació en activitats del barri
- e. diari de l'escola
- f. festes de l'escola o interclasses

4. L'assemblea de classe

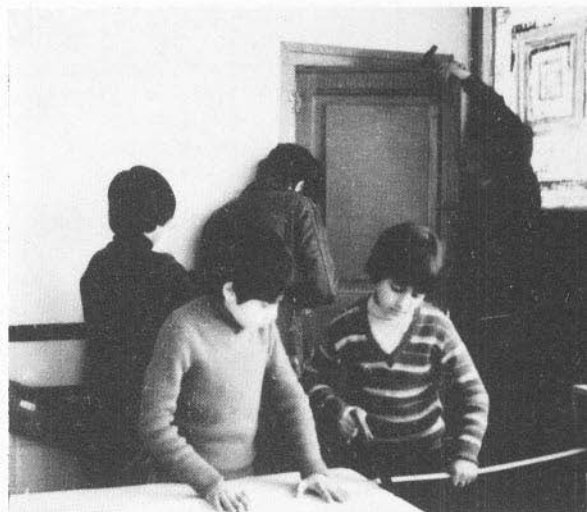
- a. el temps destinat a aquesta activitat està relacionat amb la importància que la participació i gestió dels assumptes de classe té a l'escola. Pensem que val la pena tractar-lo com un tema a part.

Assemblea de classe

La classe de segona etapa que voldríem definir comporta un clima, unes possibilitats de diàleg, de participació, d'autoorganització, de crítica. Les assemblees són potser una de les activitats més importants per garantir cada un d'aquests aspectes.

Entenem per assemblea de classe el moment, la situació, que permet a la classe no sols assumir l'organització material del grup (cooperativa de material, biblioteca, neteja...) i l'organització de propostes dels nois (festes, excursions...), sinó també el lloc i el moment on es plantegen les tensions existents en el si del grup, on es racionalitzen els mecanismes de relació (problemes de grups, marginats...) i on el noi va prenent consciència de les seves pròpies limitacions i de les dels altres.

L'actitud del mestre facilitant o no els processos que hem anomenat és fonamental perquè l'assemblea compleixi aquests objectius. L'assemblea pot arribar a ser, en aquestes edats, l'òrgan decisiu de la classe, condició aquesta que vindrà donada per l'aprenentatge del propi grup en aquest sentit. El moderador i secretari de l'assemblea poden ser nens en aquesta etapa, sobretot en els últims cursos, i pensem que el mestre (tutor) ha de facilitar que



el grup vagi aprofundint en les qüestions que es plantegen.

Cal intentar que siguin els mateixos nois i noies els qui garanteixin la dinàmica de l'assemblea, tot i tenint en compte les dificultats que tenen encara a l'hora de concretar les qüestions i respectar els criteris establerts. Si el mestre veu clar aquest canal i el fa servir, cal també que el respecti. És destijable que els acords i debats de les assemblees arribin a tots els mestres que passin per la classe.

Cal no imposar l'assemblea. Certs grups arriben a una mecanització que la desvirtua totalment; cal ser flexible i revisar a cada moment la seva funció. Si l'assemblea canalitza activitats de la classe, relació amb altres classes, etc., serà indispensable la seva periodicitat constant. La durada depèn molt dels grups, però no cal abusar-ne, sobretot als 11 i 12 anys. L'assemblea no pot ser igual ni acomplir les mateixes funcions en una classe de 25 nens que en una de 40.

Malgrat la seva importància, fer l'assemblea no garanteix la participació del noi o noia a la classe; aquesta ha d'anar acompanyada d'una opció real de l'escola i el mestre. Rebutgem les assemblees que només pretenen portar un control de càrrecs de classe, ja que no fan altra cosa que passar-hi l'autoritat controladora del mestre.

És molt possible que l'estructura de les nostres escoles no permeti portar a terme algunes propostes que els nois poden fer a l'assemblea. Aquesta és una qüestió a

plantejar-se si pensem que l'aprenentatge de la participació passa pel fet que les idees que proposin puguin ser portades a terme i no tant mediatitzades.

Assemblea d'escola

L'escola encara és, per als nois i noies d'aquesta edat, difícil de ser assumida. Costa de trobar en quines qüestions poden participar. Malgrat això, pensem que a partir dels conflictes a l'hora del pati, dels espais comuns amb altres classes, de la cooperativa de material, de les informacions dels mestres i pares, de la participació en les reunions de pares de la seva classe, etc., poden començar a assumir, almenys, la perspectiva de l'etapa.

L'assemblea d'escola que acull els representants de les classes pot ser i és, en molts casos, el marc que permet assumir l'organització de les relacions entre classes i dona una visió més general de l'escola i dels problemes que s'hi presenten.

La biblioteca, els tallers i el laboratori

La biblioteca, els tallers i el laboratori són serveis importants que haurien d'estar a la disposició dels alumnes de segona etapa de manera constant i flexible i en l'organització dels quals ells poden participar de manera molt eficaç.

La biblioteca de l'escola és un lloc de treball i documentació. Si volem començar a prescindir del llibre de text com a únic document que arriba a mans de l'alumne, cal que ens plantejem una biblioteca on es puguin trobar recursos suficients: llibres, documents, revistes, làmines, retalls de diari. Sabem les dificultats que això comporta: manca de recursos econòmics, manca de material adequat, etc. És qüestió d'anar acumulant el material i classificar-lo i fer l'organització de mica en mica, feina en la qual poden treballar els nostres alumnes.

Tant de la biblioteca com dels tallers de plàstica, pretecnologia i laboratori, els nois poden assumir molta part de la seva organització i control. Cada classe pot tenir un equip que garanteixi el seu funcionament en aspectes concrets, per exemple, a la biblioteca el servei de préstec, endreça, recull de fitxes, etc.

No ens oblidem que cal comptar amb un temps en què els nois puguin dur a terme aquesta feina i que algun mestre pugui ajudar-los i facilitar-los la feina.

Sortides, excursions, campaments

Ens hem trobat en més d'una ocasió que alumnes que a la classe es mostren passius i rarament aporten iniciatives o hi participen de manera activa, es comporten de manera molt diferent quan estan fora de l'escola. Quan la sortida de l'escola és d'un dia, aquest canvi no és tan evident com quan es tracta d'un campament o d'una excursió de més dies. Aquests tipus d'activitat faciliten molt la participació del noi i noia, per un costat, i la comunicació, no solament entre els mateixos nanos, sinó també amb el mestre, per l'altre. Caldria valorar tot això, perquè en aquests cursos, i per les causes que ja coneixem, ens oblidem molt sovint d'aquests aspectes.

Preparar una ruta, preveure els menjars, els transports, plantar les tendes, fer els menjars, elaborar un horari, portar l'economia, etc., són activitats que poden ser organitzades i portades a terme pels nois sense que calgui que el mestre hi participi sempre de manera directa. Cal, lògicament, preveure un procés. No podem plantejar igual una sortida de l'escola a 6è. que a 8è.; no podem pensar que a 6è. puguin, sense aprenentatge, organitzar un campament, qüestió, en canvi, que podran plantejar-se molt bé a 8è., sobretot si han co-





mençat a participar en l'organització dels cursos anteriors.

Preparar un foc de camp, xerrar abans d'anar a dormir, caminar estones llargues, conèixer racons nous, etc., són qüestions que els interessaven vivament en aquests moments i que ajuden a crear un clima de comunicació i relació positiva.

Cooperativa de material

Moltes escoles hem viscut el problema que representava la manca de valoració del material que es feia servir a la classe. El material col·lectiu semblava una manera de solucionar aquest problema i, en can-

vi, en molts casos es fa realment difícil. Sense analitzar les causes d'aquest problema, apuntem com a experiència positiva el plantejament de participació dels nois i noies de segona etapa en l'organització, distribució i control del material de la classe i de l'etapa a partir d'un pressupost assignat en metàl·lic.

L'organització de la cooperativa és a dos nivells. A nivell d'etapa cal que els nois revisin «l'armari» d'etapa on hi ha un petit magatzem que els permet tenir disponibilitat del material i que cal, per tant, que sempre estigui proveït; hauran de demanar, doncs, a secretaria el material quan faci falta, feina que assumeix un grup responsable del magatzem i que està format per nens de 7è. i 8è. A nivell de classe, després de percebre els diners assignats per classe, que els arriba per mitjà de l'assemblea d'escola, hauran de fer una llista del material que necessiten, anar-lo a «comprar» a l'armari d'etapa, i anotar la despesa que ha portat, o sigui portar la comptabilitat.

Encara que pugui semblar complex, és una feina que els nois d'aquesta etapa poden assumir plenament i que la comprenen fàcilment, tenint en compte certament que no assumeixen les mateixes responsabilitats 5è. o 6è. que 7è. i 8è.; aquests últims seran capaços, per exemple, d'assumir el material d'etapa: comptabilitat, comandes a secretaria, pagaments, etc. Mentre que a 6è. assumiran perfectament l'organització, però només des de la perspectiva de classe. ■

FINAL D'ETAPA

Ens ha semblat que no podia sortir un número dedicat a segona etapa sense plantejar alguns aspectes de la problemàtica que presenta el final de l'ensenyament bàsic.

Cert que no totes les complicacions vénen d'aquest darrer període escolar, sinó més aviat de les orientacions oficials de l'ensenyament actual, però aquesta fase crítica general s'agreuja a segona etapa, on, ara per ara, ens trobem entre espasa i paret. Tard o d'hora —ens agradi o no— els nostres nois hauran de seguir un dels dos camins establerts: batxillerat o formació professional. Així, doncs, quin és el paper de la segona etapa? què se n'espera després?

Hem cregut que l'aportació directa de diverses persones vinculades a tots aquests cicles era la forma més viva de tractar-ho. En aquesta taula rodona, sota el marc de les qüestions de fons, hem inserit el tema de les avaluacions, no solament perquè ajudava a seguir un fil concret, sinó perquè, d'una banda, veiem un canvi d'actitud respecte a primera etapa i, de l'altra, les qualificacions donades a segona són determinants a l'hora de poder elegir el camí posterior.



Han participat a la taula rodona:

Xavier Burillo	Professor de Formació Professional
Ricard Fernández	Professor d'EGB
Elisabet Laplana	Professora de BUP
Albert Solà	Professor d'EGB
Coordinació:	Equip de segona etapa de «Rosa Sensat».

- Quin paper té la segona etapa. Què se n'espera des d'EGB, des de Formació Professional i des de BUP?
- Creieu que hi ha d'haver avaluacions, quins criteris fonamentals feu servir per avaluar i quin pes tenen en la vida del nen?
- Quina importància té l'expedient escolar a l'hora d'entrar a Professional o a BUP?
- Quins criteris creieu que haurien de ser els vàlids? Com veieu la situació general de cara a portar-los a la pràctica?

Ricard Fernández: El paper que veiem a segona etapa no ens l'inventem els mestres segons els nostres criteris pedagògics, sinó que és un paper molt condicionat per la sortida d'aquesta etapa, és a dir, per la necessitat que als 14 anys els nens sàpiguen alguna cosa del que faran. La segona etapa és l'etapa del realisme precipitat, en el sentit que se'ns demana als mestres, i en particular als nois, que als 11, o als 12 o als 13, i als 14 ja d'una forma urgent, prenguin consciència que han de fer una opció, que es facin responsables del que valen intel·lectualment, que sàpiguen una mica les ofertes d'estudi que hi ha, que coneguin el mercat de treball d'alguna manera, que no es pensin que podran anar-hi sense aptituds, etc. Una sèrie de coses que ens semblen fora de lloc per a una població d'11 a 14 anys. Això nosaltres ho veiem molt clar: a 8è. som els mestres els qui des del primer trimestre hem d'anar recordant que és el darrer any de bàsica, que és el darrer que estan els nois a l'escola, que el juny han de decidir alguna cosa, que a l'Institut hi ha unes matrícules... I els nois triguen tres mesos a adonar-se'n. Cap al mes de setembre i octubre, al començament del curs, ni ho senten. Cap al gener, suposo que quan ja s'ha creat un ambient més tens a nivell de la família i a l'escola, comencen a reaccionar i a plantejar-s'ho. Però fins aquell moment, i tenen tota la raó, segueixen vivint a l'escola, dediquen un temps a estudiar i ja està.

En aquest sentit, això és una mena d'agressió que es fa als nois, provocar aquesta necessitat que es defineixin, que tinguin en compte tota una sèrie de dades personals i socials d'una forma precipitada.

El paper de la segona etapa ha de ser d'eixamplar al màxim el camp de llibertat en aquesta decisió forçosa que el noi ha de prendre. Per fer això, jo puc dir quatre coses que a la nostra escola intentem posar en pràctica i que poden contribuir-hi. Primer de tot, intentar que a la segona etapa s'eixampli el camp de la cultura; veure que la cultura no és estrictament les matèries i continguts

tradicionals sinó que són també d'altres activitats. En el nostre camp, podria ser dedicar un temps a la setmana a fer expressió corporal, donar un cert temps al teatre, donar una certa importància a la música, haver organitzat uns tallers, en l'ample sentit de la paraula, on els nois s'hauran de familiaritzar durant els dos darrers anys de bàsica amb unes professions com són la mecànica, l'electricitat, arts gràfiques, coneixements de banca, etc.

Aquests tallers els tenim encara en un estat una mica embrionari, però ja tenen unes màquines: torns, materials d'electricitat, fusta i, ara, intentarem alguna cosa d'impremta.

D'altra banda, cal intentar que les diferències de nivell a la classe disminueixin, evidentment a favor dels nois que van pitjor. Això és una cosa que, com us podeu imaginar, és un cavall de batalla; aquí s'han intentat alguns sistemes, com crear grups de treballs dins de la classe segons els nivells i crear feina individualitzada.

En tercer lloc, voldríem intentar, i això és un treball més llarg, de revaloritzar la cultura de cara al noi. Estic sempre referint-me a un medi obrer que és on està la nostra escola, on, vulguis o no, la cultura no deixa de ser una cosa allunyada perquè no l'han tingut ni la tenen a l'abast de casa seva. Això, evidentment, demana que les diverses matèries tinguin una aplicació directa a la realitat, una aplicació constant en forma d'un treball el més actiu possible.

Una altra cosa important és que en el nostre medi vivim molt la presència de la cultura oral i poc la cultura escrita. Els nois durant un llibre es perden; l'ambient obrer actualment és un ambient de parlar i fer més que de llegir treure'n conclusions. Una de les coses que s'han de fer, doncs, és intentar acostumar el nen a un treball intel·lectual, a un treball de consulta de llibres, al funcionament de biblioteques, a la utilització de l'expressió escrita per expressar qualsevol cosa, a tenir un paper davant quan es fa una assemblea, a prendre apunts, i exigir-li un esforç en aquest sentit.

Però tot això i altres coses que es poden fer a segona etapa, no té un paper excessivament decisiu de cara a l'opció que faran després d'acabar el 8è. de bàsica. La pressió social és tan forta, i més encara en aquests ambients assalariats, no qualificats, que, malgrat tot això, la situació ambiental familiar, el distanciament de la cultura que ja comença pràcticament des del bressol i les possibilitats econòmiques, pesen en un 75 %. Per això, es fa difícil portar a la pràctica tot el que hem dit. Però, malgrat tot, hi ha nois que funcionen bé, que segur que si estiguessin en una altra escola continuarien els estudis, però acaben 8è. i costa molt que busquin una professió on puguin exercitar totes les seves possibilitats; ells, d'immediat ja sortirien a treballar.

Creiem que hi hauria d'haver abans una ampliació de la formació encara que fos de dos o tres mesos, que podrien servir per continuar uns estudis més teòrics. Però ja ens costa molt que no marxin abans dels últims cursos de bàsica, tant a nivell dels nois com dels pares, ja que creuen que és més profitós que el noi aprengui un ofici en el taller que no que vagi a l'escola.

Albert Solà: Una de les coses que pesen a segona etapa, en el nostre cas, és que partim d'un nivell social que empeny els nois més de cara a BUP que a la vostra escola.

Rebem els nois de la primera etapa i, bàsicament, el que fem és lluitar perquè puguin anar a l'institut; és a dir: és una etapa «pont». I no només aquesta, sinó que totes les etapes de la formació, sembla que sempre siguin per preparar el noi per a la següent, mai per

assolir els continguts propis, mai per una necessitat del noi en aquell moment.

Sempre es pensa que cal complir per evitar que els que vénen després et diguin que no ho has fet prou bé. L'única etapa que crec que té contingut per ella mateixa i en la qual els mestres estan poc preocupats en aquest sentit és el Preescolar. Hi ha més connexió entre la vida, el fer, l'aprendre. I, a més, hi ha molts estudis psicològics sobre aquesta etapa.

A segona etapa es planteja tota una sèrie d'exigències d'aprenentatge de cara a passar a BUP. Només deixem anar fent tranquil·lament aquells que, des d'un principi, ja sabem que aniran a formació professional. És trist que sigui així.

D'altra banda, el que tu deies m'ha suggerit que la segona etapa oficialment va de 6è. a 8è., però que treballant-hi es veuen diferències bàsiques entre el que és 6è., que per mi no connecta amb 7è. i 8è., i el que és 7è. i 8è., on ja es poden començar a treballar aspectes més abstractes. En canvi, a 6è. s'ha d'anar molt més al concret.

Un altre aspecte, és que estem sempre entre dos terrenys: el del mestre, que vol dir tenir uns nois lligats a ell en una classe única, i el de l'assignatura, que vol dir aprofundir-la i saber-ne més... Aquest terreny és una mica relliscós per als mestres de la segona etapa.

Xavier Burillo: Ens trobem sovint que els pares vénen i diuen: «mira, el meu fill és l'lest, però no vol estudiar». És com una mena de fatalisme. Jo opino que l'esquema de la formació professional és molt més ric, molt



més possible per a aquesta edat que no pas el de BUP. El taller ha d'estar enfocat no de cara a preparar professionalment, sinó de cara a despertar habilitats. No perquè un noi estigui davant d'un torn serà mecànic (sinó que, únicament està desvetllant la seva habilitat), ni perquè llegeixi molt ja serà un intel·lectual. No s'ha de crear aquesta mena d'estereotips tan aviat. ¿Què esperem, doncs, a FP dels nois que vénen de la segona etapa? Al planteig que feu d'escola, quasi m'hi adheriria totalment: calen hàbits de lectura, d'observació, de treball, de sociabilitat, fer sortides, sentir audicions de música, anar a veure pel·lícules, i no entendre només la cultura com un colofó.

Albert Solà: Jo crec que hi ha una contradicció entre el que estem dient i el que passa. En definitiva, en tots aquests hàbits de què parlem estem avaluant continguts. Tots nosaltres estem massa imbuïts que la cultura passa pel que se sap i per títols que es tenen. En definitiva, quan parlem plantegem el que voldríem, però quan hem d'actuar avaluem pel que s'exigirà als nois i llavors avaluem continguts. Diem si poden o no passar, si són aptes o no. Desitgem que el BUP s'apropi a nosaltres, però el BUP té la suficient força per atreure'ns i, en definitiva, quan actuem en moments clau com poden ser les avaluacions, ens inclinem a avaluar els continguts.

Elisabet Laplana: Quan nosaltres, a BUP, pensem què esperem de la segona etapa, partim de la base que el BUP, tal com està pensat (i no crec que sigui correcte) és preparació per a la Universitat. En aquest aspecte, hi ha molts professors de BUP que enyoren l'antic batxillerat. Això repercuteix en el fet que al BUP hi ha una gran selecció. En molts centres, el noi que suspèn dues assignatures se'l treu amb l'excusa que hi ha poques places i que s'ha de donar cabuda als que han d'entrar. A part de la importància que es dóna a l'expedient d'EGB: si té notable, segur que entra; si té suficient, la cosa és més dubtosa. Quan el noi ja està dintre de BUP, si no tira, se'l treu; això no hauria de ser així, però són fets.

Tenint en compte això, el que demanem a EGB per tal que el noi pugui seguir és que sàpiga llegir, és a dir, que davant d'un text, el sàpiga interpretar, resumir, treure'n allò que és més important. Per la nostra banda, hem de saber aprofitar la capacitat que els nois aprenen a EGB de saber fer treballs.

Això és una cosa que abans no s'ensenyava i ara sí. El que passa és que no n'hi ha prou de fer un treball, sinó que també se n'han de treure uns raonaments, uns coneixements, etcètera.

Un altre aspecte important és que s'està menyspreant els avantatges de la memòria i de l'acumulació de continguts. S'ha passat d'aprendre només les coses de memòria al menyspreu total per la memorització; n'hi ha prou amb entendre i ja està. Jo crec que això no pot ser així. Evidentment, s'ha d'arribar a raonar tant com sigui possible, però hi ha uns coneixements mínims que els nois han d'aprendre. Després, és clar, no han de quedar-se només amb aquests coneixements que han après, sinó que els ha de relacionar i els ha de saber treballar. A tot això, i sobretot en escoles de pedagogia activa, no s'hi dóna importància. El noi ha d'estudiar a casa seva, fer problemes, resumir la lliçó, fer preguntes, etc.

Xavier Burillo: Quant a aquest aspecte de la memòria, també és possible exercitar-la amb poesia recitada o teatre, escenificació, etc. I això ho oblidem. D'altres vegades també es fan una mena d'escalades sobre els coneixements. Cal ensenyar a fer un treball: una preparació o introducció, l'aportació de dades i les conclusions.

Elisabet Laplana: Jo diria que a EGB, ensenyar a treballar, sí que ho heu aconseguit bastant.

Xavier Burillo: Una altra qüestió. Cal interessar-se per com estudia el noi: si té un raconet a casa per estudiar, amb els llibres ben posats, si estudia davant la televisió o amb els seus germans. Normalment s'ataca el nen perquè no estudia. Potser se li hauria de preguntar si li fa mal la panxa sovint o si no té un clima adequat a casa, no per tal de solucionar-li totalment aquests problemes, però sí per estar-hi a l'aguait i proposar possibles sortides.

I respecte a la memòria, crec que sempre ens esbandim els problemes de sobre. Tothom exigeix coses als nois dient que ja haurien d'estar preparats, que ja haurien de saber-ho fer; però no estem disposats a ensenyar el que no s'ha fet abans, encara que sigui a la mateixa Universitat.

Hi ha també un altre problema: tot depèn del que es pugui memoritzar. Hi ha nois a la classe de 5è. i 6è. que han memoritzat obres de teatre perquè les han escrit ells i

perquè les volien representar; si haguessin estat problemes d'ortografia no ho haurien fet.

És a dir, falta connexió entre la vida que viuen ells, el que necessiten i desitgen, i, per altra banda, els continguts d'estudi que provoquen moltes vegades un refús per part seva. Sovint fan els treballs perquè no se'ls retregui que no ho han fet, però un treball de memoritzar, que exigeix un esforç més constant sobre una matèria o uns continguts que no li interessin gens, és més fàcil que l'abandonin.

Albert Solà: És que hem abandonat unes armes repressives i no hem potenciat el positiu. I la memòria o es potencia perquè el noi vol memoritzar o es potencia a nivell de repressió.



Elisabet Laplana: Crec que no és vàlid dir: «això no cal memoritzar-ho perquè es pot anar a buscar en un llibre». Al cap d'un temps encara que no te'n recordis prou bé, llavors sí que ets capaç d'anar-ho a buscar; però si no te'n recordes en absolut, ja no faràs ni l'esforç... Es treballa amb fitxes, però no hi ha unes quantes coses memoritzades.

Xavier Burillo: En aquesta qüestió hi ha un pas previ molt important: la selecció del material que cal suggerir que memoritzin. Jo, per exemple, em sé de memòria fragments d'un manual d'història que és del més anti-històric; també guardo fragments d'un llibre de l'any 1954 que diu: «Dios permite que el agua se hiele por arriba para que los peces, sus criaturas, vivan debajo». En canvi, conser-

vo alguns dels llibres del temps de la República, com «Les lliçons de coses», tan bonics i suggeridors... Fora absurd demanar la mateixa atenció i esforç de memòria per als dos casos.

Equip de Rosa Sensat: Abans hem parlat de com les avaluacions influeixen en l'expedient escolar. Parem-nos-hi si us sembla. Ha quedat clar el que les avaluacions d'alguna manera comporten, i, d'altra banda, s'ha insinuat que l'expedient escolar és molt important.

S'hauria de plantejar: primer, si ens sembla que hi hauria d'haver avaluacions o no; després, quina importància en la vida del noi tenen aquestes avaluacions, tant de cara al noi com de cara als pares o de cara a l'expedient escolar.

Finalment, caldria veure quines són les coses que s'avaluen i quines no: si s'avaluen els continguts, si a més avaluem actituds, tècniques i maneres de fer.

Albert Solà: Crec que la segona etapa ha de quedar com una etapa intermèdia: els nois encara s'ho han de poder passar bé, però han de començar a fer esforços, a treballar seriosament. De fet, aquestes dicotomies no haurien d'existir: si els programes i els continguts fossin adequats, els nois estudiarien i s'ho passarien bé al llarg de tot el temps d'estudiants, i, per mi, això no s'aconsegueix.

Xavier Burillo: Estic completament d'acord a avaluar, és a dir, a valorar, a qualificar, però

a tothom, fins i tot a gent adulta. Si es proposen unes fites, cal esforçar-se per arribar-hi i mirar si ens hi acostem, tant un mateix com els altres. Jo crec que això és positiu. No siguem tant idealistes de pensar que no cal. Fins i tot a reunions de professors s'arriba a un punt en què un es planteja: «per què haig de dirigir amb autoritat, per què haig de fer una sèrie de plantejaments?»

En general, doncs, cal avaluar. Això no vol dir que hi hagi uns grups extrems, un 5-10 % de la classe que va molt bé i un altre que no funciona. És difícil avaluar un grup humà on hi ha dos extrems: un grup de gent superior i un grup de gent que no segueix. Però això no vol dir que, en funció d'aquells que no avaluem, no segueixis uns programes, deixis d'avaluar, etc.

Sobretot amb gent adulta es diu: «ja són grans» i per aquest camí, fins i tot s'està imposant l'aprovat general. Compte! Que agafaràs una responsabilitat i com no hagi exigint, diran: «aquest, no sabia ni un brot». Jo avaluaria a tothom, fins i tot a la gent gran.

Ricard Fernández: En aquest sentit m'identifico bastant amb això i penso que, en el meu cas, fins i tot hi havia una època en què em semblava que l'avaluació era una acusació constant al noi, una repressió, un mur més aviat per a contenir les expressions que per estimular-lo. Durant un temps vaig viure l'avaluació a contracor. Però, precisament l'avaluació feta a contracor sol ser la menys negativa. Hi pot haver un aspecte positiu de l'avaluació: donar informació al noi i, com es deia abans, subministrar-se informació a un mateix. Però, hi ha moltes maneres d'avaluar: des d'aquells dos exercicis que fas durant un mes i mig, dels quals et quedes les notes que misteriosament apareixen al cap de cinc setmanes en forma d'insuficient; el noi et pregunta pel passadís d'on ha sortit aquest insuficient i li contestes: «doncs, mira veus, un 4 i un 5; per tant suspès». Una altra manera molt diferent és deixar molt clar durant l'avaluació quins treballs i quines coses serviran per avaluar, que el noi vagi seguint, que el mestre pugui després consultar amb ells i que fins i tot es puguin canviar notes sobretot en matèries més difícils d'avaluar, com per exemple llenguatge, que és el que jo faig. A mi, em costa molt de valorar i dir això és un notable i això és un suficient. Per això, moltes vegades hem canviat notes als nois discutint-les, veient que hi havia una argumentació coherent per part d'ells.

Ara bé, la qüestió no és tant que l'avaluació

pugui arribar a ser un muntatge contrari al noi, sinó que el problema ve de la selectivitat.

La selecció ja està feta abans, i molt sovint les avaluacions reflecteixen aquesta selecció prèvia del noi en el seu context. Penso que en un futur, potser més optimista a nivell de societat, les avaluacions poden prendre més força que la que tenen ara. Pensem que als països que hi ha una organització socialista de l'ensenyament, l'avaluació té un paper preponderant, molt més del que té ara aquí.

Albert Solà: Respecte a les avaluacions, estic d'acord que s'ha d'avaluar, però també entenc molt bé la gent que creu que se n'ha de retirar. Perquè a tothom li ha passat alguna vegada de dir: «bé, jo no sé com fer-ho, prefereixo no marcar el noi i que les coses vagin per allà on sigui».

Per avaluar cal una cosa molt concreta i és que, perquè l'avaluació sigui positiva, és necessari que el noi hi estigui d'acord. Quan hi està d'acord, encara que sigui amb el «molt deficient» o la nota més dolenta que li puguis donar, aquesta valoració és positiva. Ara, fa falta que hi hagi una cosa molt clara: que el nivell no el tingui només el mestre, que no sigui això amagat que deies tu que apareix de cop i volta com una «quiniela». Si el noi té clars els nivells on ha d'estar i ell mateix ha anat aprenent a constatar i valorar els seus treballs i les seves feines, resultarà que ja no és el mestre qui avalua sinó que avalua la situació.

Cal també desmitificar els programes, saber-los trencar i procurar no caure en allò que dèiem abans. No es pot dir: «tu no saps estudiar, tu no saps memoritzar; per tant, tens un insuficient». Sinó que cal dir: «tu no en saps ara, és veritat, però farem el que podem per tal que aprenguis a estudiar i a memoritzar».

Ricard Fernández: Això que estàs dient ara es pot fer en una escola on hi hagi un equip de mestres molt ben coordinat i en contacte amb el primer de BUP...

Elisabet Laplana: És clar, perquè el curs següent, els nois poden tenir un professor de la mateixa assignatura que estigui totalment en desacord amb el que tu has fet i aleshores la situació pot ser molt delicada, perquè els mateixos nois donen la culpa del seu fracàs al mestre del curs anterior. Creuen que no poden seguir perquè no es va veure tot el programa.



Albert Solà: Aquestes avaluacions de contingut responen al nivell o a l'estructura escolar actual. No podem canviar les avaluacions sense canviar tota la resta.

Elisabet Laplana: El noi sempre es trobarà en situacions o estructures poc favorables. Tampoc no podem deixar de banda la realitat. Totes les circumstàncies en què es trobarà després tampoc no li posaran les coses molt planeres.

Albert Solà: D'acord, però és que per mi és molt important, i molt difícil de pair pel noi, que la situació li digui que és insuficient. No dic que això no sigui real, sinó que és molt difícil d'assumir per part d'ells i només és positiu si ho assumeixen.

Elisabet Laplana: Moltes vegades els nois tenen prou consciència del que més o menys saben. Sovint aproven una avaluació i diuen: «vaig tenir una sort... perquè, si m'arriba a tocar allò altre, ho hauria fet malament». Això no vol dir que no els estiguis frustrant. Sobretot, el problema és el d'aquells que han fet EGB molt bé, amb notables. Arriben a primer de BUP i les matemàtiques els han costat una mica perquè és l'assignatura més difícil, però en tota la resta ha anat tirant; arriben a segon i a més de les matemàtiques es troben amb la física i la química, però encara ho aproven tot; però quan arriben a tercer comencen a suspendre tres assignatures a la primera avaluació. Això sí que els està frustrant!

Xavier Burillo: Sí, a tercer és ja el sùmmum...

Elisabet Laplana: Cada professor ha anat a fer el màxim, a treure el màxim profit de la seva assignatura. Ha agafat els llibres de text i els programes oficials... Malgrat que alguns han intentat saltar-se alguna cosa, així i tot el treball resulta molt fort. Agafes una assignatura sola i dius, home, déu n'hi dó! Però, les agafes totes juntes i és per quedar aclaparat.

Ara bé, crec que l'avaluació individual és molt necessària. A més, amb aquest tipus de batxillerat, tenint en compte que no hi ha massa estímuls per fer que el noi treballi, això és una manera de fer-los treballar, desenganyem-nos.

A veure, ¿de quina forma racional pots fer que treballi un noi, a part d'intentar fer-li agradable el treball? Però arriba un moment que, encara que allò ho trobi molt interessant, és molt més agradable mirar la televisió o anar-se'n al cine que posar-se a treballar.

Equip de Rosa Sensat: Sí, però això que dius suposa molts dubtes quan es tracta d'un noi que treballa molt i amb il·lusió, però, malgrat tot, treu unes avaluacions molt baixes. Aquí hi ha una diferència bàsica amb primera etapa. A l'escola, fins a 5è., els nens valoren pràcticament igual el que és la nota de contingut i la d'actitud. Però a partir de 6è., de la nota d'actitud, ja no se'n recorden. I encara que es posi una nota d'actitud i una de con-

tinguts i, per exemple, d'actitud tinguin un excellent i de continguts un insuficient, els pares es queden amb l'insuficient de continguts i els nens també. Mentre el nen, més o menys deficient a nivell de continguts fins a 5è. és un nen alegre, tranquil, que té amics i està integrat a la classe..., a partir de 6è. el nen que no segueix en continguts, s'enfonsa i a partir de 7è. no té possibilitats de salvació, perquè no sabem valorar res més que els continguts.

Això deu ser a causa de tot el muntatge que fem de la segona etapa, i potser perquè tenim clar on anirà després i que el que comptarà sempre serà el contingut i no l'actitud. Aquí han sortit molt les valoracions a nivell de continguts i, en canvi, potser ha sortit poc què fem o què es pot fer a l'escola pel nen que té un insuficient de continguts perquè no hi arriba o perquè no en sap més; com se'l salva i com se li dona un camí.

Albert Solà: Però, ¿com el salva la societat, un noi així? Fa res per salvar-lo?

Elisabet Laplana: El que deïeu abans és el que està passant a tercer de BUP. Són nois que estaven més o menys despreocupats perquè creien que les coses els anaven sortint i ara estan obsessionats, desanimats, i creuen que ja no tenen res a fer.

Ricard Fernández: Bé, però ¿què hi pot fer l'escola? Plantegem-nos-ho. Segur que hi ha coses dins l'organització de l'escola a les quals diríem veritablement NO, això no ho acceptem. Coses com els casos que deïeu de donar una importància sacral a la nota, de no tenir en compte les diferències de nivell entre els nois, etc. Però, constantment estem fent la classe pensant en el nivell més alt i deixant de banda els nivells més baixos. Segur que hi ha una sèrie de coses, que, si voleu, podem intentar especificar, que són genuïnes de l'escola. Ara, tornem també al que hem dit: no demanem a l'escola coses que no són estrictament de l'escola, coses que són en definitiva una peça de tot un muntatge.

El problema latent de la conversa d'avui és el problema de la selecció, la falta d'igualtat d'oportunitats culturals. De tot això, l'escola només n'és una peça. Hi ha coses que no van per aquí: uns barris sense ambient cultural, sense biblioteques, sense llocs per ocupar el temps lliure o per anar a estudiar, sense possibilitats per ocupar els estius, aquests estius

enormes de tres mesos i mig sense fer res, tot el temps al carrer. Tot això és una selecció enorme. A més a més, aquesta falta de sortides, aquests problemes per trobar plaça escolar, aquest caos de llocs de treball, la dificultat per poder simultaniejar el treball remunerat amb uns estudis. Això és el que ha anat desculturalitzant la gent més encara que els insuficients de llengua o de matemàtiques. Potser sí que seria interessant especificar un mínim de coses que l'escola no pot fer (més que les coses que ha de fer) o les que no ha de fer mai per no agreujar més aquest problema.

Xavier Burillo: En aquests ambients calibraria d'on venim i on ens trobem, més que fins on podem arribar. No sé si pot existir una situació òptima on tothom es salva o tothom s'hi queda. Miraria d'on venim i fins i tot on hem arribat. Vosaltres parleu de tres mesos de vacances, nosaltres de cinc.

A l'última reunió de professors tenim greus problemes, precisament per aquestes idees una mica idealistes. Es posa en qüestió el butlletí de notes («que és un element repressiu...») en un medi en què estem amb una mà al davant i una altra al darrera. En un medi superculturalitzat, això és una acció contracultural, però no ho és en un medi on no hi ha ni un brot de cultura.

Ara, en un altre medi on les coses principals estan ja superades, potser sí que els plantejaments afinen molt més en un altre pla.

Equip de Rosa Sensat: Hem parlat de les avaluacions amb les quals, en principi, estem d'acord, que són aquelles que el que fan és afavorir el nen; però, i les altres?

Elisabet Laplana: Jo crec que el que és molt més greu és que a l'institut es dona una importància extraordinària a aquestes notes. Els professors són els que poden decidir: aquest no, aquest sí, aquest és ruc, etc. Però, amb una alegria!

Tenim una idea molt clara del que és intel·ligència i del que no és intel·ligència. Ho tenim claríssim, i a partir de les notes, evidentment. I això és molt problemàtic. Les notes són importants, però hem de tenir en compte les seves limitacions, que ens podem equivocar, que hi ha altres factors, i en cada cas el resultat és molt relatiu. No se'ls pot donar un valor absolut, com a molts llocs se'ls ha donat.

Equip de Rosa Sensat: Aquest ambient gene-

ral que dius pot servir per classificar definitivament al noi?

Elisabet Laplana: No, això només serveix per dir si entra o no entra. Per al noi que no és del barri, el criteri que es pot seguir, a part de veure si té quatre o cinc germans, que també es té en compte, és si té bon expedient o mal expedient. Però després, un cop ha ingressat al centre, ja no es té en compte l'expedient anterior.

Equip de Rosa Sensat: I per bon expedient, què s'entén? A partir de quina nota? ¿Què es valora? Es demanen les notes de 7è., les notes de 8è., i nota final de graduat? ¿Què es té en compte, la mitjana o què?

els nois. Si arriba un grup de nois a l'institut i en acabar el curs la majoria ha suspès, abans de tornar a agafar nens d'aquella escola, també s'hi miren... No és així en el cas de nois que procedeixen de l'escola estatal.

Xavier Burillo: Senzillament, encara que sembli contradictori per a tot un institut, si la gent els ve de l'escola nacional els permet immediatament l'entrada, i si ve d'una escola privada, diguem que s'hi pensen.

Elisabet Laplana: Això fins a cert punt. Si els pares han tingut diners per poder-los pagar l'ensenyament fins ara, doncs que segueixin pagant. Una mica potser sí que hi ha una certa preferència per als nois que procedeixen



Elisabet Laplana: Em sembla que això depèn de la comissió de selecció, però normalment és la nota mitjana. És a dir: el que té un notable de graduat escolar, doncs bé!

Equip de Rosa Sensat: I per sota de notable ja es considera que és un expedient dolent?

Elisabet Laplana: Depèn dels centres. Hi ha centres que tenen totes les places que volen i no necessiten fer cap selecció, però quan és un institut cèntric i relativament petit, que no es pot omplir més, evidentment no hi pot entrar tothom, i l'expedient compta. Ara, el que passa és que cal posar en qüestió quin és el millor sistema.

Una altra cosa que moltes vegades es té en compte, són els resultats i l'escola d'on vénen

de l'escola estatal, però és en aquest sentit.

Equip de Rosa Sensat: I des de professional, com es valora l'expedient que porta el nen?

Xavier Burillo: No es té en compte gens. Ara bé, el que es fa a professional, o almenys el que s'ha fet a la meua escola, és mirar el grau d'escolaritat a què han arribat. Hi ha hagut gent que s'ha quedat a 6è., pel que sigui, arraconada, etc. Llavors, amb els que no han assolit l'escolaritat total, és a dir, la bàsica, s'ha intentat de fer dos grups, no per diferenciar els que són intel·ligents i els que no, per descomptat, perquè aniran tots junts als tallers, sinó per mirar de fer una cosa més al seu abast, tenint en compte de des-

32 triar què és el gra i què és la palla en aquest cas.

Equip de Rosa Sensat: Finalment queden per discutir els criteris que s'haurien de seguir, tant per fer l'avaluació com per aconseguir que l'ensenyament no estigui fragmentat realment, sinó que es pugui considerar com un tronc educatiu únic.

Potser els ambients de bàsica influeixen a veure bastant clar que a 14 anys no es pot acabar, però ¿com ho veuen a l'institut i a formació professional?

Elisabet Laplana: Jo sí que crec que l'ensenyament ha d'anar cap a un tronc únic, però diferent del BUP, perquè, si no hi ha un aprenentatge més de tipus pràctic i relacionat amb el que està passant al carrer, no té sentit. Ara, per part de la gent de la professió, en general a batxillerat s'oposarien a una unificació de l'ensenyament. Perquè ara sempre els queda el recurs de dir «aquest és un ruc, que se'n vagi a formació professional; què hi està fent a l'institut?» En canvi, imaginem que hi hagués un tronc únic, que no hi hagués formació professional destinada als poc dotats; on se'ls podria enviar?

És clar, estic parlant d'un institut molt tradicional. No crec que sigui el sentir de tots els professors d'institut, sinó d'aquell professorat de fa anys.

Xavier Burillo: Hi ha uns factors de «casta»... Ells estan lliurant una batalla bastant important de cara a conservar els privilegis.

Elisabet Laplana: Parlar una mica a nivell general és difícilíssim, però ara estic parlant d'una situació molt concreta, d'uns senyors que tenen un status molt concret i es creuen que són bastant selectes. Aquests, evidentment, el tronc únic no el voldrien ni borraros. Ara, hi ha una quantitat de professorat jove que no està fent el BUP d'aquesta manera. Una de les alternatives que podrien defensar seria la supressió de les avaluacions, però crec que a l'institut la situació és bastant difícil, perquè no hi ha un camí més o menys vàlid.

Xavier Burillo: Realment difícil. Fixem-nos, per exemple, amb la situació de l'institut Joanot Martorell. ¿Per què ells eren Centre Pilot i nosaltres no ho erem? Allà es feien coses molt interessants. Però els han dit: «Bé, doncs, de pilot ja no en sou», i, ara tenen més alumnes per classe, han reduït profes-

sors, etc. Externament, hi juguen aspectes aliens a l'ensenyament.

Elisabet Laplana: A més hi ha una altra cosa. És que en els instituts el problema de formació d'equips és una greu dificultat. No cal que la gent sigui totalment homogènia i que tots opinin el mateix, però com a mínim alguns punts comuns hi ha d'haver. I això és molt difícil d'aconseguir tal com hi arriba el professorat. Ens arriben, els uns per trasllat, d'altres per oposició; al cap de poc l'un demana el trasllat i se'n va, l'altre demana comissió de serveis; després es va omplint la partida de numeraris que sobren o que falten. Vaja, que és un trasllat continu.

Xavier Burillo: És el problema de les oposicions i el cavall de batalla per trobar altres sistemes. El Ministeri ens està fent la guitza.

Equip de Rosa Sensat: Això a formació professional deu ser diferent, oi?

Xavier Burillo: Encara no ha arribat, però arribarà; ara mateix ja es parla de convocatòries. Nosaltres no baixem al detall de ser funcionaris, contractats, etc. Només demanem estabilitat.

Elisabet Laplana: No és que defensi les oposicions, però crec que tenen una cosa positiva, i és que obliguen la gent a treballar i a actualitzar-se en un moment donat. El que passa és que, un cop guanyades, quan al professor li han donat la benedicció, ja està actualitzat per a tota la seva vida.

Xavier Burillo: Però hi ha d'altres camins; a la nostra escola hi ha unes normes que diuen als mestres que s'apunten cada any a un curset, del que sigui. La gent que entra de nou i que no ha estat mai en una escola té una sèrie de coses que no sap, ha d'anar a curssets... Ara estem en una crisi bestial: per nosaltres és molt fumut perquè la gent que ve a professional és gent de taller. Gent, que fins i tot ha renunciat a sous molt substancials per seguir un camí que troben més interessant. Es podria recuperar fins i tot l'Escola del Treball; però pel camí que anem aquest sistema de reclutament dels centres se n'anirà a l'aigua.

Equip de Rosa Sensat: I això que es deia abans del professorat numerari arrelat als seus privilegis, a formació professional no deu passar.

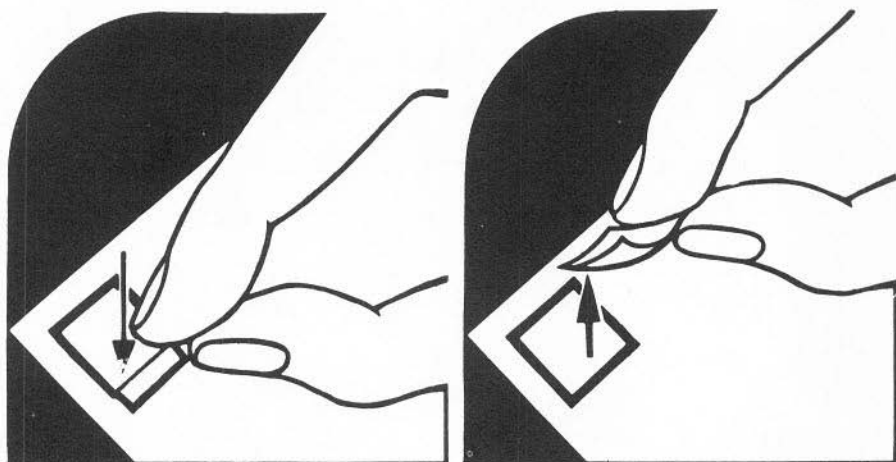
Xavier Burillo: No tant, perquè la professional és de nova creació. Ara bé, hi ha tota la qüestió de la integració de les antigues escoles laborals i aquí sí que hi ha coses estranyes.

Ricard Fernández: Suposo que a segona etapa, en general, l'ambient s'inclina per la prolongació dels estudis comuns, procurant que fossin uns estudis que toquessin molts aspectes de les possibilitats culturals. Ara, a mi, de la idea del tronc únic, el que em fa més gràcia normalment és la insinuació que hi ha sota el tronc únic, de refer la visió que

dóna de la cultura la societat actual que comença per la idea que als 14 anys una persona ja pot deixar totalment els estudis, o preparar-se una mica per un ofici i ni tocar mínimament res referent a cap aspecte de la cultura. Tot el que sigui dinamitzar aquesta situació i anar cap a prolongar els estudis, a simultaniejar-los amb el treball i després a fer educació permanent, reciclatge, estudis nocturns, etc... em sembla una cosa essencial. El tronc únic té una mica aquesta filosofia subjacent, i en aquest sentit em sembla molt interessant. Encara que penso que trigarem molt temps a tenir-ho. ■



[®] **APLI** Tacks autoadhesius per les dues cares



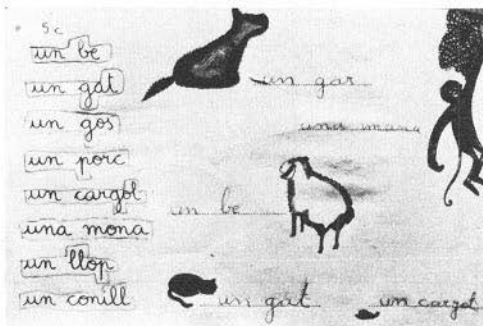
Per a treballs manuals, per a enganxar tota mena de papers, cartrons, cromos, postals, fotografies,... d'una manera neta i fàcil.

De venda a la vostra papereria habitual.

És un producte

CAPOSA

L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ ALS CASTELLANOPARLANTS A L'ESCOLA BENJAMÍ



L'escola Benjamí es troba situada a Trinitat Nova, un dels Nou Barris. Aquest barri va néixer cap als anys 50 i està habitat principalment per gent immigrada procedent d'Andalusia. Hi ha famílies que porten bastant de temps a Catalunya.

A l'escola hi van nens del barri i també altres nens dels barris del voltant: Prosperitat, Trinitat Vella..., barris tots ells amb característiques semblants. És evident que a l'escola hi ha una majoria de nens castellanoparlants, que és aproximadament d'un 85 %.

Val a dir que l'escola ha tingut sempre present aquesta realitat lingüística que conforma l'entorn ambiental, però també ha tingut molt clar un objectiu de catalanització progressiva per tal d'adequar-se a la realitat lingüística i cultural del país on es troba immersa. Partim, doncs, d'un respecte a la llengua de cada nen i d'un objectiu global de catalanització, que no es manifesta només amb l'ensenyament del català, sinó també amb la presència activa del català en la vida de l'escola i amb els continguts de les matèries.

En aquest escrit ens limitarem a explicar breument el plantejament que fem de l'ensenyament del català com a segona llengua als castellanoparlants i a exposar més extensament el funcionament d'una de les classes sense entrar en l'enfoc general que dona l'escola al tractament de la llengua.

COM ENFOQUEM L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ ALS CASTELLANOPARLANTS

Tot el treball que hem anat fent fins ara ha estat lent i difícil a causa principalment de la manca de normalització de la llengua que, entre altres coses, ha dut com a conseqüència una falta de material adequat per a castellanoparlants. Tanmateix, amb els anys de treball i amb el material que va sortint hem arribat a clarificar-ne aspectes.

Partim que l'aprenentatge d'una segona llengua ha de reproduir el procés d'aprenentatge de la primera. Així, el nen que aprèn a parlar va descobrint progressivament la relació que hi ha entre una realitat i una determinada forma d'expressar-la. Intentem, doncs, seguir aquest procés, el qual el situem en dos períodes:

1. Parvulari

En aquest període creiem que el nen ha de començar l'aprenentatge del català. Per tant hem d'anar introduint el català a la vida de la classe a través d'ordres, petites explicacions, observacions... i també hem d'anar fent activitats encaminades a proporcionar al nen els elements necessaris perquè pugui comprendre'l i començar a expressar-s'hi.

36 Els contes, les cançons i els jocs són activitats que treballen aquests aspectes que hem dit i que, a més de posar el nen en contacte amb la llengua, en motiven el seu aprenentatge.

Totes aquestes activitats permeten de seguida fer exercicis de repetició i de memorització i entren molt aviat a formar part de la vida del nen. (És curiós observar com hi ha nens castellanoparlants que a vegades juguen al pati, espontàniament, a jocs que han après en català).

2. Primera etapa d'EGB

En començar la primera etapa seguim dedicant tot l'esforç, com al parvulari, al treball oral perquè es pugui iniciar més endavant sobre aquesta base tot el treball de comprensió i expressió escrites.

Durant aquesta etapa els nens han d'aprofundir i sistematitzar la llengua amb exercicis que treballin el llenguatge, la morfosintaxi, la fonologia i l'ortografia.

D'aquesta manera intensifiquem el seu aprenentatge per tal que arribin al final d'aquest període havent assimilat els mecanismes de la llengua i sent capaços de comprendre-la i expressar-s'hi tant oralment com per escrit. Com que ens proposem que els nens que ara

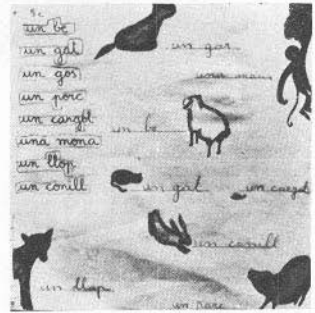
fan primera etapa quan arribin a la segona puguin seguir el seu aprenentatge general fonamentalment en català, incorporarem progressivament des de primer d'EGB les adquisicions que fan els nens en català a les altres matèries que es fan a la classe, tenint sempre en compte que hi ha d'haver una relació entre el nivell que tenen els nens quant al català i el treball que se'ls demana.

QUÈ FEM A LA CLASSE DE 2n. D'EGB

A. Plantejament del treball de català

A la classe de 2n. d'EGB hi ha un 80 % de nens castellanoparlants. Els nens fan el treball de primera llengua en grups separats (catalanoparlants i castellanoparlants). La majoria d'aquests nens han assolit un nivell adequat a l'edat en la seva llengua i tenen adquirits els mecanismes de lectura i escriptura. Els nens castellanoparlants han anat treballant el català des del parvulari i tenen, en general, una bona comprensió oral: es pot seguir amb ells una conversa, una explicació o un conte a un ritme normal, utilitzant, gairebé, les mateixes expressions que fariem servir amb nens catalanoparlants d'aquesta edat. També tenen adquirides una pila de paraules del seu món. Amb tot, encara no saben





expressar-se espontàniament, ja que aquest pas requereix una assimilació de les paraules conegudes i molts exercicis d'expressió sistematitzada (com respondre a preguntes tanques...).

Veient el nivell dels nens i les condicions del grup ens hem proposat els següents objectius per a aquest curs:

— Consolidar, a partir dels elements adquirits, la capacitat de comprensió oral i ampliar-la.

— Incrementar les possibilitats d'expressió oral i afavorir-ne la seva exteriorització.

— Iniciar el treball de comprensió i expressió escrites, a partir d'elements molt coneguts oralment i només com a complement del treball oral.

Com que és molt important en aquesta edat assegurar els dos primers aspectes, hi dediquem bàsicament la major part del temps.

Aquests objectius els treballem a través de jocs, contes, cançons... que permeten al nen comprendre, repetir, memoritzar i assimilar un lèxic i unes estructures que li faran assolir un nivell més alt de comprensió i expressió orals.

Encara que aquest treball vagi dirigit principalment als castellanoparlants, el fem extensible a tota la classe, ja que són unes activitats vivencials que tenen interès per a tothom. A més la participació dels catalanoparlants, ajuda a fer funcionar la classe a un ritme més ràpid.

En canvi, per iniciar el treball de comprensió i expressió escrites només ho fem amb els nens castellanoparlants que tenen un bon nivell en la seva llengua (només n'hi ha uns quants, que encara tenen dificultats en la lectura i l'escriptura, amb els quals només treballem l'aspecte oral).

Per iniciar aquest treball fem exercicis molt senzills que reproduïxen els mecanismes desencadenants en l'aprenentatge de la lec-



tura i l'escriptura. Així, el nen ha de llegir paraules i frases treballades abans oralment, és a dir ha d'aparellar tires gràfiques amb un so i un significat. A la vegada iniciem el treball d'expressió escrita, primer copiant i després memoritzant les paraules més treballades.

Per treballar tots aquests aspectes utilitzem principalment el llibre del «Castell d'Irás i no Tornaràs», ja que és un material pensat per als castellanoparlants que permet treballar, a partir de la fantasia, de la realitat i del món del nen, un lèxic i unes estructures bàsiques. Aquesta rondalla està fragmentada en 28 temes i cada un d'ells té, a més a més, un centre d'interès que se'n desencadena. No



comentarem la metodologia d'aquest llibre, ja que està prou explicada en la seva guia didàctica.

A més d'aquest treball més sistemàtic que fem a partir del material esmentat (al qual dediquem tres sessions de 3/4 d'hora a la setmana) fem servir també altres contes i, sobretot, cançons i jocs per tal d'ampliar els temes i els centres d'interès.

B. Incorporació del català a les activitats generals de la classe i a les matèries

Creiem interessant citar algun exemple del treball d'ampliació que fem, però, abans, cal remarcar els següents punts:

— Que la tria del material complementari ha de ser d'interès dels nens, ja que són moltes les possibilitats de treball que es poden desenrotllar a partir d'un centre d'interès ja sigui ocasional o motivat.

— Cal acompanyar visualment el que volem treballar, fent servir diferent material, tenint sempre en compte que reflecteixi clarament el que volem explicar. Així, a part dels gravats, podem fer servir titelles, figures a la pissarra de feltre, diapositives...

Un dels centres d'interès que hem treballat ha estat el dels animals, que es desprèn d'un dels temes de la rondalla. Ens ha donat diferents possibilitats de treball d'ampliació. N'explicarem algunes:

Per exemple, hi ha molts contes protagonitzats per animals, un dels quals és «El cargol que volia veure el sol». Tot i que és molt senzill, encara desperta interès en els nens

d'aquesta edat. L'hem explicat utilitzant figures fetes amb els dibuixos dels animals que havien realitzat els mateixos nens. Com que el text és molt curt i molt fàcil de repetir, el van memoritzar ràpidament. Als nens se'ls va ocórrer explicar-lo als d'una altra classe; així, un dia van convidar als nens de 1r. i els van explicar la història. També en van fer un mural.

Durant aquests dies, vam aprofitar per tornar a cantar cançons conegudes, on sortia el lèxic que treballàvem: «Un gat tenia una puça». «Tinc un conill»... i també en vam aprendre de noves: «Tenia un gall»...

Han fet, a més, jocs de mimificar animals, de reconèixer els seus crits, cosa que a la vegada els demanava expressar-se.

Tot aquest treball ens ha ocupat moltes estones i no s'ha fet, com ja dèiem, només a la «classe de català» sinó que ha tingut una continuïtat dins les activitats generals de la classe, cosa que ha imposat una coordinació entre els mestres que tenien contacte amb aquests nens. En aquest sentit també hem procurat introduir d'una manera gradual part d'alguna matèria en català per a tots. Concretament, durant aquest trimestre han començat a fer algun tema de l'àrea d'experiències, a nivell oral. Pensem augmentar aquest treball durant el pròxim trimestre, ja que podem anar incorporant progressivament les noves adquisicions que vagin fent els nens tant a nivell oral com escrit.

Mercè ABEYA
de l'equip de mestres
de l'Escola Benjamí

L'escola està emplaçada a Sant Sadurn d'Anoia, nucli de la indústria xampanyera, derivada del conreu de la vinya. És per aquesta raó, i per la importància que té a Catalunya aquest conreu, que, de 1r. a 4t. de Bàsica, s'inclou com a tema a les Experiències.

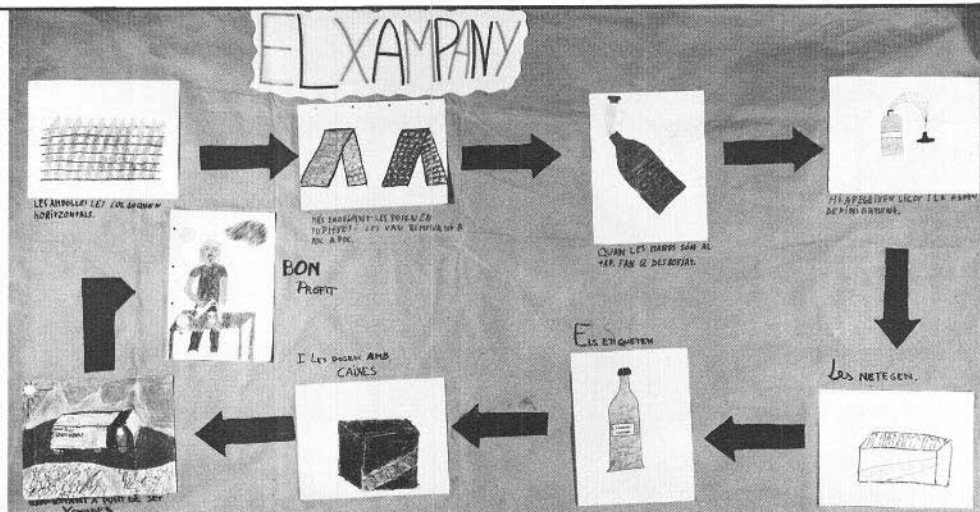
A cada curs, però, es treballa un aspecte diferent: a 1r. el treball del pagès a la vinya; a 2n. la verema, element humà i iniciació a la indústria del vi; a 3r. la indústria del xampany dins el sector secundari, i a 4t. es fa una repassada general, aprofundint-hi més i afegint-hi l'organització del treball a la vinya (cooperatives, pagès, jornalers...).

LA VEREMA I EL CONREU DE LA VINYA



DIDÀCTICA DE 4t. CURS

Com a objectiu ens proposem que el nen sàpiga l'origen de la vinya al Penedès; que conegui correctament les parts de la planta, eines i feines que es fan a la vinya durant tot l'any; com estan organitzats els pagesos en el seu treball; com s'elabora el vi, i de quina manera s'obté el xampany.



OBSERVACIÓ
DE LA VINYA

Per a l'observació de la vinya es van programar dues sortides. L'objectiu de la primera era de fer observacions generals sobre el paisatge dels voltants de la població. El lloc va ser escollit pels mateixos nens i la ruta seguida permeté de fer observacions referents a les muntanyes que envolten la comarca (Garraf, Montserrat, etc.), característiques dels terrenys de conreu i vegetació.

La sortida estava oberta a qualsevol improvisació i de fet els nens no es limitaren al programa prèviament establert.

A part de viure tot el tràfec que hi ha als camps els dies de collita i respirar l'ambient tant característic dels primers dies de tardor, les activitats realitzades foren: a) Observació detinguda del lloc i la forma de recollir l'aigua per ensofrar i sulfatar; b) Recull de pots que els pagesos fan servir per mesurar el sulfat i d'altres restes; c) Recol·lecció de mostres de plantes per a l'herbari.

Tots aquests materials foren objecte de comentaris i treballs a classe.

* * *

La segona sortida tenia un caire més concret. La finalitat era l'observació del cep. Cada nen disposava d'una fitxa d'observació per ésser feta sobre el terreny mateix.

Val a dir que en totes dues sortides es va fer ús de la fotografia; d'aquesta forma a la classe hi va haver consència del treball fet.

MÀTERIAL

Nom: Experiències 4t.
Data: LA VEREMA
Fitxa d'observació

1. Subratlleu el que sigui veritat:
 - a) El cep és un: arbre - arbust - herba - mata.
 - b) Planta de conreu - Planta silvestre.
2. Quants braços surten del tronc?
3. Quants sarments surten del braç?
5. Observa un sarment. Explica tot el que en surt:
.....
.....
6. Observa i explica la disposició dels ceps:
.....
.....
7. Observa i explica l'estat dels pàmpols i del raïm:
.....
.....
8. Expliqueu les restes de l'adob d'aquesta vinya:
.....
.....
9. Dibuixa al darrera: a) un sarment; b) un tronc; c) un pàmpol.
10. Apunta d'altres observacions que hagi fet:
.....
.....

MATERIAL

Nom: Experiències 4t.
Data: LA VEREMA
Fitxa de consulta

Les vinyes, igual que els tarongers o els ametllers, són plantes de cultiu mediterrani. Això vol dir que, perquè els ceps creixin bé i facin bon raïm, han d'estar plantats en comarques en què la humitat, la temperatura, el sòl i el subsòl siguin propis del clima mediterrani.

Se sap que els romans, fa ja dos mil anys, apreciaven molt el vi, la qual cosa vol dir que cultivaven la vinya i elaboraven el vi.

Molt més abans, quant la gent no conreava les vinyes, els ceps eren unes plantes trepadores (les parres), igual que les lianes.

Fa poc més de cent anys, que a França, un insecte molt petit anomenat filloxera, arrasà totes les vinyes d'aquell país, ja que la filloxera penetra en el tronc del cep i no el deixa créixer.

Va ser llavors quant la gent del Penedès, veient que els francesos no tenien vi per vendre en els mercats americans, decidiren plantar ceps a les seves terres. En molts indrets, fins i tot tallaven els boscos a fi de poder plantar més vinyes i en els llocs que la muntanya feia molt de pendent s'arranjaven construïnt marges.

Van venir uns anys de molta expansió econòmica del Penedès. Els vins de la comarca s'exportaven a tot el món; però heus aquí que la terrible filloxera arribà també a la nostra comarca, i en pocs anys, tot el que havia fet la mà de l'home, va quedar en no res. Era l'any 1915.

Va haver-hi llavors molts estudiosos i científics que es trencaren les banyes a fi de poder arreglar el desastre. D'entre tots, cal destacar-ne un: en Marc Mir. En Marc Mir, fill de Sant Sadurní (la vila li ha dedicat un carrer), va saber trobar la clau: plantant el tronc d'un cep americà i emplantant-lo després d'un cep dels nostres, va aconseguir formar un cep al qual la terrible filloxera no li podia fer cap mal.

Podem dir que des de llavors, la vinya, el cep i el raïm, són el principal producte de la comarca del Penedès.

MATERIAL

ENQUESTA SOBRE EL CONREU DE LA VINYA

1. ¿PER QUÈ HI HA VINYA A SANT SADURNÍ I PELS VOLTANTS?

Es necessita per poder fer xampany i vi.

El terreny és apropiat i és la millor forma de sostenir les cases de pagès.

Amb la finalitat de completar els coneixements adquirits a les dues sortides realitzades es va creure convenient facilitar als nens un text de consulta on es fa referència al clima mediterrà, s'explica l'origen històric del conreu de la vinya al Penedès i es dona informació sobre la filloxera i la forma com es va lluitar contra ella.

La lectura personal i el comentari van ser les dues formes en què es treballà aquest text.

EL CONREU DE LA VINYA

La vinya és un cultiu que necessita molta cura durant tot l'any. Hi ha una colla de feines de les quals els nens aporten l'explicació a partir d'enquestes que passen als seus convilatans.

Les enquestes les preparen per grups i cada un d'ells s'encarrega d'un aspecte distint: eines, feines, el pagès... Serà a partir de les respostes que anirem elaborant aquesta part del tema.

Aquesta tècnica d'aportar els mateixos nens el que volem estudiar, ja ha estat aplicada a 3r.

Destacarem alguns d'aquests treballs que es fan a la vinya:

LLAURAR

remoure la terra perquè l'aigua i l'aire es reparteixin millor.

PODAR

tallar les vergues dels ceps perquè surtin menys brots, però més forts i més sans.

ADOBAR

afegir productes químics o naturals per enriquir la terra.

ESPORGAR

tallar alguns sarments perquè els que creixin surtin més forts i donin millor fruit.

La finalitat de treballar concretament aquestes paraules i a aquesta edat és la d'enriquir el seu vocabulari i comprendre més a fons una feina directament lligada al seu poble.

Cada nen plasma d'una manera gràfica les feines realitzades a la vinya en cada una de les estacions de l'any.

Sempre a partir de la informació de les enquestes, es parla de les eines que s'utilitzen en tots els treballs anteriorment comentats.

El que amb això es pretén és que es conegui bé el nom de les eines i, sobretot, la seva funció.

L'ELABORACIÓ DEL VI

Durant el setembre i bona part de l'octubre, els raïms són transportats —normalment amb tractor— als diferents llocs on elaboraran el vi, ja sigui a les cooperatives, empreses dedicades al vi, masies...

Una vegada arriben els tractors carregats amb el raïm es diposita en uns grans cups que a la vegada pesen el raïm i en donen el seu grau de sucre (això en marcarà el preu). La primera operació per fer el vi és el **PREMSAT DEL**

2. ¿PER QUÈ HI HA MÉS RAIM BLANC QUE NEGRE?
Perquè el raïm blanc serveix per fer xampany i el paguen més bé que el negre.
9. QUÈ SE LI HA DE FER, A LA VINYA?
Conrear-la, és a dir, plantar, empeltar, podar, adobar la terra, cavar, ensofrar, sulfatar, esporgar, escavallar, i fer la collita.
4. PER QUÈ S'HA D'EMPELTAR?
Per evitar la filloxera es planten els peus dels ceps americans.
5. PER QUÈ ES PODEN ELS CEPES?
Perquè surti una nova brotada.
6. PER QUÈ ES LLAURA?
Per renovar la terra i que quedi ben barrejada. D'aquesta manera l'aire i l'aigua es reparteixen millor.
7. PER QUÈ S'ADOBA?
Per ajudar la terra amb productes que porten substàncies que la fan més bona.
8. PER QUÈ ES SULFATA?
Per evitar el mildiu.
9. PER QUÈ S'ESPORGA?
Perquè no es desenvolupi tant el cep i creixin més els gotims de raïm.
10. PER QUÈ S'HA D'ESCAVALLAR?
Perquè els cavalls xuclen el raïm. Els cavalls són brots de les redoltes.
11. QUINES EINES I MAQUINES FAN SERVIR?
Tisores de podar, arada de disc, fresa, planet, aixada, màquines de sulfatar, ensofradora, tractor, remolc, rascler.
12. ¿QUANTA GENT TENEN PER FER LA COLLITA?
Depèn de les vinyes que hi hagi.
13. A QUIN PREU PAGUEN EL RAIM?
Si el vi té una graduació de 10º, val 15 pessetes el kg.
Correntment, el paguen a 10,50 pessetes el kg.
14. ON PORTEN EL RAIM?
A les cooperatives de vi i a les fàbriques de xampany.
15. QUIN HORARI FA EL PAGÈS?
Un treball d'unes 10 hores diàries.
16. ¿A QUANTS ANYS VA COMENÇAR A TREBALLAR?
Cap els 15.

17. QUE S'AJUNTEN ELS PAGESOS?
N'hi ha de tots.
18. ESTAN ASSEGURATS?
Els que treballen al camp temporerament, no.
Els fixos tenen l'assegurança d'agricultor.

RAÏM. El raïm passa per una SERPENTINA a les enormes premses hidràuliques i s'hi fan unes quantes premsades. El suc que surt del raïm (el MOST) va passant directament a diversos CUPS, segons siguin de les primeres o últimes premsades.

El most que surt de les premses, quan ja és al cup comença la fermentació, o sigui la transformació del most en vi. Aquesta fermentació va desprenent uns gasos (anhídrid carbònic), fins que es converteix en vi (unes tres setmanes).

El procés que se segueix per a l'elaboració del vi en aquestes cooperatives està molt mecanitzat i, per tant, en fa difícil l'observació i, més encara, aturar-se en algun moment, per tal d'aprofundir qualsevol cosa.


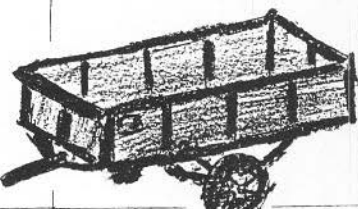


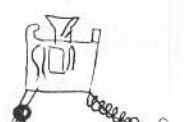
Proposem elaborar vi a l'escola i el millor i més fàcil sistema és el d'antany: **TREPITJAR RAÏM.**

MATERIAL:

- raïm;
- un o dos cossis grans;
- embut de broc ample;
- colador gran;
- recipent de vidre (una garrafa sense vestir, millor incolora).

Es comença col·locant el raïm en el cossi; després els nens, descalços, de dos en dos i agafats pels braços, van trepitjant el raïm i buidant, de tant en tant, el most a la garrafa.

El most cal deixar-lo en un lloc en què les temperatures facin els mínims canvis possibles. Al cap de dos dies ja es veuen dues capes ben delimitades: el pòsit, **SOLATGE**, i el **MOST** que es va clarificant al llarg dels dies.

Nom: Montserrat Rosell		Experiències 4art.
Data: 22-9-76		LA VEREMA Treball Individual
NOM	DIBUIX	PER QUÈ SERVEIX?
TRACTOR		Serveix per llaurar la terra.
REMOLC		Serveix per transportar el raïm a un lloc al altre.
LLAURADORA		Serveix per obrir arca a terra, per què l'aigua i l'aire es reparteixi i arribi més bé a les arrels.
RASCLE		
MAQUINA DE SULFATAR		Serveix per a tirar sulfat de coure (de color blau), les vinyes. D'aquesta manera es protegeix el cep de la malaltia anomenada mildiu.

Durant aquestes setmanes que dura la fermentació es pot anar observant unes bombolles que es van desprendre i també com la temperatura del recipient augmenta.

A les tres setmanes es pot tastar. És difícil que el vi sigui molt bo, puix que les condicions no són les idònies, però sí que perfectament es pot comprovar la pèrdua de sucre (el most era dolç, el vi no) ja que el sucre és el que fa possible la fermentació.






LA INDÚSTRIA DEL XAMPANY

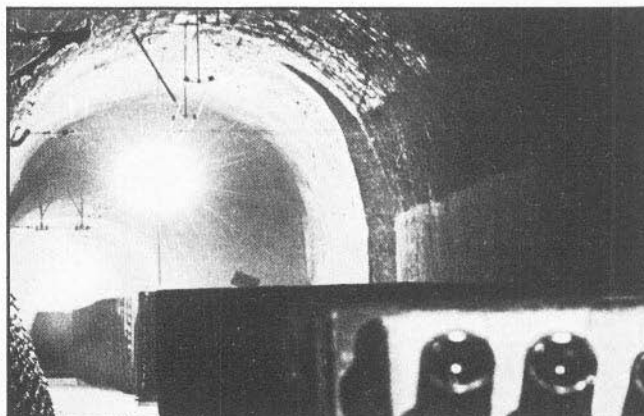
Organitzem una sortida a unes caves per tal de ratificar el que ja havíem treballat a 3r. Abans d'anar-hi, per grups preparen unes enquestes sobre l'organització de la indústria: amo, treballadors, màquines, rendiment...

Arribats a la cava, ens mostren el procés d'elaboració del xampany:

La formació del xampany es basa en la fermentació alcohòlica: el sucre que s'afegeix al vi es transforma en alcohol i anhídrid carbònic, gas que satura el vi de l'ampolla.

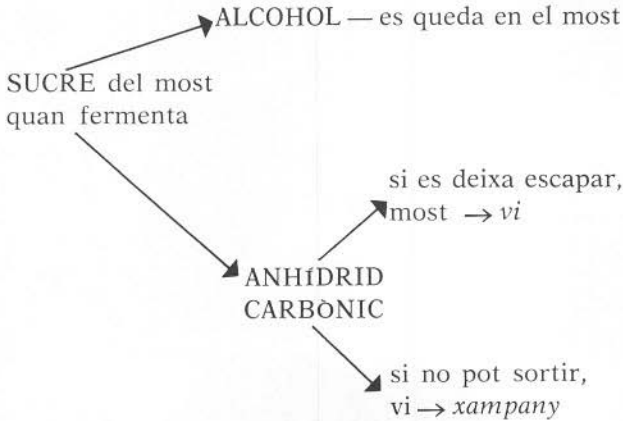
El procés es desenvolupa de la següent manera: el vi col·locat en ampolles tancades hermèticament es deixa reposar força temps a fi que fermenti. De primer es disposen les ampolles horitzontalment perquè vagin dipositant-se les mares, residus produïts per la fermentació del sucre del vi. Més endavant es posen en pupitres, per mitjà dels quals s'aconsegueix que les mares

Nom: Data:		Experiències 4art. LA VEREMA Treball Individual
NOM	DIBUIX	PER QUÈ SERVEIX?
TISCRES DE PODAR		Per tallar les varegues que sobren
ARPIOTS		Per cavar la terra i per arrancar patates
CAVEC		Serveix per cavar la terra, per girar-la e per treure l'herba.
PORTADORA		Per traigurar raïm
Harada		per fer sacs, per mungetes, per sembrar, per als y fubres



TRANSFORMACIÓ DEL MOST

El raïm té sucre. El most és el suc del raïm una vegada s'ha premsat.



vagin baixant fins al tap. Quan ja són al coll de l'ampolla es fa el «degorgé» que consisteix en el fet de treure el primer tap, juntament amb les mares, afegir, si cal, licor, i tornar a tapar, aquesta vegada ja definitivament. Després de netejar les ampolles, les etiqueten i encaixen, perquè són destinades a la venda. Una vegada feta l'enquesta que havien preparat, i de tornada a l'escola, fem dos resums: un sobre les caves com a indústria, i un altre sobre els passos que se segueixen en la fabricació del xampany, els quals seran tema d'estudi. Perquè quedi constància a la classe de la visita, es fa un mural en el qual es reflecteixi tot el procés que segueix el vi fins a convertir-se en xampany. ■

Toni Bea
Raimon Cervera
Remei Mestres

Escola Vilarnau de Sant Sadurní d'Anoia



ESCOLA EN CATALÀ

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

BIBLIOTECA PER A L'ESCOLA

COL·LECCIÓ «AVUI SABREU» (6-9 anys)

Benet/Bagué	
Per què canten els ocells (exhaurit) . . .	90
Per què fan niu els ocells (exhaurit) . . .	90
Per què marxen els ocells	90
Per què són útils els ocells (exhaurit) . . .	90
Què és el blat	90
Què són les patates	90
Què són les mongetes	90
Què són les hortalisses	90
L'aigua que corre	90
L'aire que respire	90
El sol que t'escalfa	90
La terra que trepitges	90
El castell dalt d'un turó	90
El cavaller i el monjo	90
El senyor a la guerra i el pagès a la terra	90
Quan la ciutat tenia portes i muralles . . .	90
D'on surt el fil	90
D'on surt la goma	90
D'on surt el paper	90
D'on surt el sucre	90
El meu amic l'artista	90
L'artista troba el llenguatge de l'art . . .	90
L'artista aprèn la lliçó dels àngels . . .	90
L'artista descobreix nous camins . . .	90
El cavall i l'home	90
El be i el pastor	90
La vaca i el pagès	90
El gos i el seu amo	90



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

La qüestió de la flexibilitat de plantilles

Corre molt la brama que, per part de diferents sectors empresarials, es vol forçar una normativa que permeti àmpliament la flexibilitat de plantilles. S'addueixen les exigències d'una economia de mercat i la necessària liberalització de les relacions de treball. En el fons, s'apunta l'amenaça sovint acomplida, de tancar empreses, de no invertir.

Per part dels treballadors, es temen aquestes perspectives i alguns dels seus representants avancen ja la seva oposició. Parlen de la imprescindible estabilitat en el treball i del paper tutelar de l'Estat en aquest àmbit; parlen de democratització en lloc de liberalització.

Però és possible que aquesta normativa que permeti d'un cop, cruament i contundentment, la flexibilitat de plantilles no arribi a aparèixer. Més aviat, i això està en la línia del present govern, van i aniran sortint disposicions aïllades, distribuïdes en textos diferents, que globalment facin innecessària l'aparició d'aquella norma definitiva.

En els números de novembre i desembre assenyàvem les facilitats legals d'acomiadament per expedient de crisi i enumeràvem els nous acomiadaments per circumstàncies objectives. Ara remarcàrem tres nous textos en la mateixa direcció: El Reial Decret-Llei de 25 de novembre, interpretant sui generis els pactes de la Moncloa en matèria salarial, i els Decrets de 9 i 16 de desembre sobre contractació temporal.

Reducció d'un 5 % de plantilla

Quan en una negociació, i per exigències dels treballadors, es superin els límits salarials —el conegut 20-22 % sobre la massa salarial bruta, de difícil interpretació—, les empreses queden autoritzades a una reducció de plantilla fins un màxim d'un cinc per cent.

A efectes pràctics, i en el seu cas, sembla convenient fer constar:

—No es tracta d'una reducció de plantilla ni immediata ni obligada, sinó d'una autorització a l'empresa perquè pugui exercir el dret i, en alguns casos, aquest exercici pot no ser pensable.

—Els acomiadaments per aquest motiu donarien dret a una indemnització de dues setmanes per any o fracció i el corresponent subsidi d'atur.

—En qualsevol cas, les persones a acomiadar no poden ser escollides arbitràriament per les empreses. Com en els casos de reducció de plantilla per crisi, cal tenir en compte els ordres de preferència indicats en la Llei de Relacions Laborals i, en concret, majors de 40 anys, antiguitat en el centre, titulars de famílies nombroses, disminuïts laborals, representants sindicals.

Contractacions temporals

El desembre aparegueren dos decrets —en les mateixes coordenades d'un anterior Reial

Decret-Llei d'octubre de 1976— que pretenen aconseguir un doble objectiu. Per una banda, facilitar la contractació de treballadors perceptors del subsidi d'atur i de treballadors joves; per una altra banda, permetre a les empreses, a més amb respectables bonificacions, la contractació temporal.

En aquests moments, en la línia de solucions parcials a falta d'un enfoc global i profund dels problemes, es considera que els mals d'aquesta mesura —legítimament la contractació temporal per feines no temporals, amb els corresponents problemes d'inestabilitat— han de cedir davant dels avantatges d'un augment de la col·locació.

En el cas dels treballadors en subsidi d'atur, cal remarcar alguns extrems:

—L'obligació d'acceptar els llocs de treball idonis a les aptituds, podent ser sancionada la negativa amb la pèrdua del subsidi.

—Aquests contractes temporals han de fer-se detallats, per escrit i visats per l'Administració, limitant-se la seva duració entre un mínim de 60 dies i un màxim de dos anys.

—S'entén que hi ha, a més a més, un període de prova de quinze dies.

—En qualsevol cas, al termini del contracte —que esdevindrà indefinit cas de continuar-se prestant serveis—, el treballador podrà percebre el subsidi d'atur o iniciar un nou període, si el temps de treball ha estat superior a sis mesos.

En el Decret que pretén facilitar lloc de treball a la joventut es perfila una línia programàtica experimental i es detallen una sèrie de mesures tècniques essencialment semblants a les anteriors.

Hi ha, però, un punt que considerem remarcable. Es diu que s'establirà una Comissió d'Estudi per seguir i valorar el programa experimental, amb representació del Ministeri d'Economia, Treball, Sanitat i Seguretat Social, dels empresaris i treballadors. Cal pensar que l'absència del MEC en aquesta Comissió (quan la Llei de Relacions Laborals li dedicava, almenys teòricament, un paper) és un exponent més de la falta d'una política seriosa en el camp de la joventut, de la falta d'un enfoc global i sincronitzat dels problemes.

És una veritable llàstima —per a tots— aquesta manera de legislar tan a salt de mata.

Ramon PLANDIURA

El límit de l'escolaritat obligatòria: 14 o 16 anys?

La Llei General d'Educació marcava implícitament l'allargament de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys en establir l'obligatorietat de la formació professional de primer grau per a tots els alumnes que no fessin batxillerat. Perquè aquesta disposició implícita es convertís en realitat, calien diverses coses addicionals. En primer lloc, que es modifiqués la legislació laboral que permetia treballar a partir dels 14 anys. En segon lloc, que hi haguessin els centres i els mitjans necessaris per reescolaritzar la totalitat de la població de 15 i 16 anys.

Durant els primers anys posteriors a la Llei, i mentre es substituïa progressivament el batxillerat elemental i la primària per l'EGB, no es va produir cap modificació en la legislació ni tampoc en el Ministeri a fi de tirar endavant cap programa que tingués com a objectiu permetre l'escolarització total d'aquestes edats.

L'any 76 les Corts orgàniques aproven una Llei de Relacions Laborals que modifica precisament la legislació anterior pel que fa referència a l'edat d'entrada al treball. Concretament, diu:

«La edad mínima de admisión al trabajo se fija a los 16 años cumplidos.»

«El contrato de formación en el trabajo podrá celebrarse a partir de los 15 años cumplidos.»

El contracte de formació en el treball o contracte d'aprenentatge es convertí, a la pràctica, en un treball qualsevol, únicament amb una reducció de jornada perquè fos compatible amb l'estudi.

El curs 76-77, quan s'estrenava el segon ensenyament per la nova estructura de la Llei, s'esperava una certa explosió de l'alumnat cap a la FP; fins i tot el propi Ministeri va preveure un repartiment de l'alumnat que sortia d'EGB i encaminà el 50 % a BUP i el 50 % a FP, previsions que encara avui no s'han complert.

Una de les causes d'aquesta manca d'alumnat a la FP respon al deteriorament d'aquestes ensenyances. Les anàlisis que han fet els teòrics sobre aquest nivell educatiu responen a un desfasament de mercat de treball i dit d'altra manera, la major part de les especialitats i els seus continguts tan pràctics com teòrics estan superats per la tècnica actual. I és per aquesta manca d'eficàcia que hi ha qui ha anomenat els centres de FP de primer grau com a «guarderies d'adolescents».

Les hipòtesis que es vénen assenyalant ja des de fa temps veuen l'allargament de l'escolaritat fins els 16 anys com una forma de solució dels problemes de l'atur i minvar el fort increment dels mancats de treball que hi ha entre el jovent, cosa que, d'altra banda, és una de tantes causes de la delinqüència juvenil.

Fins i tot les declaracions polítiques oficials semblen confirmar aquesta teoria. Fa poques setmanes, el Consell de Ministres va estudiar l'esborrany de mesures activadores de l'ocupació (elaborat per la Dirección General del empleo i promoció social) que establien, entre d'altres, les següents mesures:

1. Promoció efectiva dels contractes de formació al treball.
2. Promoció efectiva dels contractes de treball en pràctiques.
3. Elevació de l'escolaritat obligatòria fins els 16 anys.

Sembla ser que ha estat necessària l'actual crisi, amb el corresponent alt índex de desocupació, especialment entre la gent jove, perquè el govern (no el MEC) es plantegi l'impuls real de l'allargament de l'escolaritat obligatòria fins els 16 anys. Ara només falta que donin respostes i programes a una sèrie de qüestions que ens plantegem sobre aquesta complexa problemàtica.

1. L'actual equipament escolar de segona ensenyança només abasta el 60 % de la població de 15 i 16 anys. ¿On són els futurs centres?
2. ¿Es mantindrà l'actual estructura selectiva de duplicitat de títols (FP - BUP) o realment hi ha un esforç per poder contemplar el futur ensenyament com a un tronc comú fins els 16 anys?
3. ¿Preten l'actual govern implantar l'obliga-

torietat tot mantenint l'actual estructura dels centres, que vol dir uns pocs als estatals i molts d'altres als privats o, una vegada més, les declaracions oficials i la realitat no tindran res a veure?

Mercè COMAS

Textos legals

Ajudes, beques

El BOE ha publicat una ordre del MEC mitjançant la qual fa públic el règim general d'ajudes a l'estudi per al curs acadèmic 1978-79. En remarquem els següents aspectes:

1. Extensió als dos cursos de parvulari.
2. Segona etapa d'EGB.
3. Obligatorietat de presentar la sollicitud a l'Ajuntament, a efectes de contrastar els ingressos familiars.
4. Apujament de la reserva de crèdit a un 50 % per als millors expedients universitaris.
5. Renda: s'ha elevat el model econòmic d'ingressos fins a 80.000 ptes. per persona a l'any.
6. S'ha rebaixat l'exigència de puntuació acadèmica dels alumnes d'Escoles Tècniques Superiors respecte dels altres.

La convocatòria d'aquestes ajudes s'ha publicat tres mesos abans del que és habitual a fi de poder ésser puntuals les concessions. A més, hi ha una certa agilització de tràmit en les sollicituds.

La Secretaria General Tècnica (Subdirecció General de Cooperació Internacional) convoca 20 places de duració trimestral per ser cobertes a règim d'intercanvi a França i Anglaterra, durant el curs 78-79. La convocatòria va adreçada a Catedràtics i Agregats d'Institut de Llengua i Literatura Francesa o Anglesa i professors d'EGB de segona etapa.

Libres de text

Ordre per la qual es modifica el preu màxim dels llibres de text. BOE 13-1-78.

SUBVENCIONS A L'ESCOLA PRIVADA

El Butlletí Oficial de l'Estat ha publicat l'ordre que regula per aquest any les subvencions. Queden renovades automàticament les que ja estaven concedides l'any passat, i no es fa cap convocatòria per ampliar-les a altres centres. La quantitat total que hi és destinada en els pressupostos generals de l'Estat és de 34.000 milions de pessetes aproximadament.

La novetat d'enguany fa referència al control. Es creen unes comissions provincials, presidides pel delegat del MEC, i constituïdes per l'inspector en cap d'EGB, l'inspector ponent de centres d'EGB, l'Administrador de serveis, un representant de les Associacions de Pares, un representant de les Associacions del professorat no-estatal, i el cap de la Unitat de Centres (que actuarà com a secretari). Aquesta comissió podrà denegar la renovació de la subvenció, i proposar l'aplicació a un altre centre que ja estigui subvencionat al preu. L'ordre es va publicar el 3 de febrer, i es donava un termini d'un mes per efectuar la revisió de les subvencions per part d'aquestes comissions. En aquest moment no ens consta ni que s'hagi constituït (almenys a Barcelona), quan ja ha expirat aquest termini d'un mes.

Per altra banda, l'aspecte progressiu d'aquesta normativa, la inclusió de representats de pares i professorat, pot quedar absolutament bloquejat per la forma adoptada de representació. Com decidir qui és el representant únic dels pares i el del professorat? Donada la pluralitat sindical i de federacions de pares, l'aplicació pot plantejar dificultats que obstaculitzin un autèntic control democràtic (amb les limitacions que té l'ordre que comentem). Per exemple, a Barcelona s'havia constituït un grup d'institucions i agrupacions sindicals interessades a realitzar aquest control. Sembla que les dificultats plantejades per l'aplicació de l'ordre han estat recollides a la Delegació. Però, es podran resoldre d'una forma satisfactòria?

Per altra part, es manté l'existència d'una comissió a cada centre per verificar la gestió de la quantitat rebuda.

SEIXANTA-CINC ESCOLES PRIVADES PER L'ESCOLA PÚBLICA

El dia 19 de febrer va tenir lloc, a l'Orfeó de Sants, una trobada del collectiu d'Escoles de «Coordinació Escolar» i de la «Unió de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya» per llençar una campanya pública i un procés de discussió interna de cara a la integració en la «Nova Escola Pública». L'experiència de més de quinze anys de renovació pedagògica, de lluita antifranquista des de l'escola, de sistemes de gestió i funcionament democràtics, d'avançada en l'experimentació didàctica i de contribució al model de la nova escola pública de Catalunya ha arribat a un sostre. Les contradiccions i esforços voluntaristes per realitzar —des de la iniciativa privada— un servei públic han arribat a un carreró sense sortida. L'aguda crisi econòmica i l'estrangulament financer de moltes d'aquestes escoles —que ni l'augment de les actuals ajudes estatals no pot solucionar— les col·loca davant una triple alternativa: 1) l'autoexclusió per tancament; 2) la conversió en escoles classistes (escoles privades amb quotes elevades), o 3) la reconversió en escoles públiques. L'opció ja està feta. En el document redactat, declaren que no volen contribuir al classisme i a la privatització de l'ensenyament. Ofereixen tot el cabdal acumulat d'experiència i renovació com a usdefruit popular. Volen formar —juntament amb totes les escoles estatals, municipals, etc., gratuïtes— la nova xarxa unificada d'escola pública catalana, segons el model elaborat en les últimes Escoles d'Estiu. Per això es presenten a la Generalitat perquè es faci càrrec de la propietat i del finançament tot respectant els actuals equips pedagògics, la gestió democràtica i el control públic.

C. D.



EL PROGRAMA DE CONSTRUCCIONS ESCOLARS DE 1978 (preescolar, EGB i batxillerat)

El Ministeri d'Educació i Ciència acaba de facilitar la distribució regional dels llocs escolars d'aquests tres nivells de l'ensenyament. Aquest programa correspon a l'aplicació de 47.000 milions de pessetes (dels 66.000

milions totals) previstos en el Pacte de la Moncloa i en el pressupost ordinari del MEC d'aquest any. La resta va dedicada a centres de formació professional, d'educació especial, universitat i altres necessitats de construccions.

D'aquesta programació hi ha 100.000 llocs d'EGB trets a subhasta.

Fer una valoració crítica d'aquesta distribució és una tasca que escapa a les possibilitats d'aquesta nota. Hi tornarem en una altra ocasió.

LLOCS ESCOLARS PER REGIONS

Regió	Preescolar	EGB	Batxillerat	Total
Andalusia	63.440	136.040	28.270	227.750
Astúries	3.760	12.010	3.040	18.810
Castella la Nova	19.120	54.000	24.540	97.660
Castella la Vella	9.040	22.400	2.830	34.270
Catalunya	14.840	61.920	31.750	108.510
Euskadi	4.600	27.320	8.080	40.000
Extremadura	6.880	13.280	1.840	22.000
Galícia	16.120	37.040	9.600	62.760
Illes Balears	1.920	4.080	2.240	8.240
Illes Canàries	16.400	35.100	5.960	57.460
Lleó	8.360	20.130	4.220	32.710
Múrcia	8.760	26.280	2.720	37.760
Navarra	2.760	6.360	720	9.840
País Valencià	17.600	51.240	15.130	83.970
TOTAL	193.600	507.200	140.940	841.740

ESCOLA D'ESTIU DEL 1978

Podem avançar ja algunes dades sobre la propera Escola d'Estiu de Barcelona. Es farà del 3 al 14 de juliol als locals de la Universitat Autònoma de Bellaterra.

La preocupació de Rosa Sensat pel reciclatge de mestres fa que aquest any accentuem que l'Escola d'Estiu vagi dirigida als mestres en exercici. Segons la capacitat d'organitza-

ció i de muntatge de cursos, en un segon torn obrirem la matrícula als estudiants de magisteri.

A més dels cursos hi haurà un Tema General de caire pedagògic dedicat a l'escola catalana.

A través d'aquesta revista, dels diaris i, en especial, de les pàgines del dijous del Tele-Exprés, anirem donant més informació de l'Escola d'Estiu.

..... L'OPINIÓ DELS DIVERSES QÜESTIONS D'ENSENYAMENT

	UCD	PSOE
<p>Empresa educativa pública</p> <p>Empresa educativa privada</p>	<p>Derivat del dret del pare a elegir l'educació dels fills, ha d'afirmar-se la lliure creació de centres i programes. Reconeixement dels serveis que presta l'ensenyament no estatal.</p>	<p>No s'exclou l'empresa privada si no persegueix finalitats partidistes o de lucre.</p>
Deures de l'Estat	<p>Li correspon assegurar l'exercici del dret a l'educació de tots els ciutadans i la seva lliure elecció. Planificació adequada. Recollir la diversitat regional. Preocupar-se de les zones rurals. Recollir les aspiracions dels grups socials. Perseguir una funció compensadora. Control dels resultats.</p>	<p>L'educació és funció essencial de l'Estat. Garantir els mitjans.</p>
Gratuïtat i obligatorietat	<p>Des de l'ensenyament preescolar fins als setze anys. L'ensenyament no estatal ha de rebre un tractament de finançament similar a l'estatal. Obligatorietat de sis a setze anys.</p>	<p>Ha de comprendre el preescolar, l'actual EGB i la FP de primer grau, que també han de ser obligatoris i exactament de la mateixa qualitat.</p>
Escola neutra o confessional	<p>Escola diversificada pel pluralisme ideològic d'una societat democràtica. Pluralisme escolar.</p>	<p>L'ensenyament ha de ser aconfessional o laic, bé que garantint el dret civil a la llibertat religiosa.</p>
Coeducació		<p>La separació dels alumnes per sexes és una discriminació.</p>

PARTITS SOBRE

Hem recollit del diari «Informaciones» de Madrid un resum de l'opinió de partits polítics sobre qüestions d'ensenyament que són les respostes a una enquesta elaborada pel mateix diari. Més endavant recollirem el que en pensen les organitzacions sindicals.

AP	PCE	PSP
És un fals dilema. Llibertat de creació de centres a tots els nivells.	No es pot ignorar la forta presència de l'ensenyament privat.	Pluralisme en les institucions escolars.
Fixar el marc general de l'educació. Respectar l'autonomia regional, institucional, grupal o individual. Vigilar el compliment dels objectius. Controlar els centres, respectant l'autonomia, la llibertat i el pluralisme.	Planificació de les necessitats educatives i finançament suficient. Garantir un aparell educatiu d'acord amb les necessitats del país. Controlar i garantir la qualitat de l'ensenyament.	Garantir el dret a l'educació i crear la infraestructura necessària.
A nivell de tota la bàsica. Quan es pugui, a preescolar. Obligatorietat fins als límits actuals.	Ha de ser garantida per a tots els nens del país. No és viable ara proposar una retirada de les subvencions. L'obligatorietat, de quatre a disset anys, i als divuit així que es pugui.	La gratuïtat i la obligatorietat s'han d'estendre des del preescolar fins als disset anys, final del cicle educatiu.
No hi ha escola neutra. La llibertat de consciència i el dret a l'educació exigeixen la possibilitat de l'escola confessional.	L'escola no és ni pot ser neutra. Llibertat i respecte a les distintes opinions i interpretacions de la realitat.	Escola pública, pluralista, aconfessional, obligatòria i mixta.
Sí, però no imposada.	No hi ha raons psicològiques que la impedeixin.	Defensa una escola mixta.

	UCD	PSOE
Direcció i administració del centre escolar		Ha d'existir un òrgan col·legiat, compost de professors, pares, alumnes, personal dels serveis, municipi, sindicats i forces socials. Hi ha d'haver un Consell de Disciplina. De l'actual fórmula autocràtica cal passar a una altra que sigui participativa.
Cos únic d'ensenyants?		Cal tendir a la unificació dels ensenyants, que només s'haurien de diferenciar per l'especialitat. Les condicions de treball i els sous han de ser anàlegs.
Formació i actualització del professorat	La labor docent no és completa i acabada en el moment de l'accés a l'exercici professional.	El professor té dret a una formació permanent.
Selecció del professorat	El sistema d'accés posarà de relleu l'actitud del candidat en l'ordre científic i didàctic i la seva capacitat de perfeccionament professional. A la Universitat només s'hi han de quedar les persones que tinguin una autèntica vocació docent o investigadora.	Refusem el mètode de les oposicions. Els únics criteris d'accés a la docència hauran de ser els coneixements i la competència professional segons criteris elaborats i controlats per organismes representatius dels treballadors de l'ensenyament.
Administració educativa	La distribució de competències i responsabilitats en la planificació i gestió, a nivell territorial, del sistema educatiu entre l'Administració central, regional i local es realitzarà d'acord amb la política general que s'estableixi per a l'Administració pública. En qualsevol dels casos, es tindran en compte els criteris de descentralització i autonomia de gestió.	Es propugna la democratització de l'administració educativa. A nivell d'Estat, hi ha d'haver una concepció global del sistema educatiu en el qual s'integrin les iniciatives regionals. Descentralització de gran nombre de competències. Presència majoritària de professors, alumnes, pares i personal no docent.
¿És necessària una nova Llei d'Educació?		No n'hi hauria prou amb una simple adaptació de les normes existents. Cal anar a l'elaboració de noves lleis.

AP	PCE	PSP
<p>El director serà designat pels fundadors del centre. L'administració serà participativa fins i tot en la designació del director. No a les fórmules imposades.</p>	<p>Organització interna des de la participació. El claustre elegirà l'equip directiu. Hi ha d'haver participació efectiva de pares i alumnes en les decisions i administració del centre.</p>	<p>Pares, alumnes, ensenyants, personal no docent, col·lectivitats locals han de participar en la gestió dels centres. El Consell de pares i el claustre constitueixen el consell del centre.</p>
<p>No, per motivacions democràtiques i raons evidents de sentit comú.</p>	<p>Cos únic per al cicle únic.</p>	<p>Malgrat que en l'enquesta no es pronuncia, en un document públic diu: «Propugnem un cos únic d'ensenyants».</p>
<p>El que importa és que el professor sàpiga i vulgui ensenyar. No és necessari seguir carreres burocràtiques, fixades i iguals. En el sector privat, pertoca als centres.</p>	<p>És necessària una reforma total i la creació de la carrera docent. Garantir la formació permanent del professorat dins d'un ampli moviment de renovació pedagògica.</p>	<p>En un altre document diferent de l'enquesta demana un tronc comú d'ensenyaments i una especialització progressiva. S'ha de realitzar a la Universitat.</p>
<p>En l'ensenyament superior, autonomia de selecció pel procediment que considerin més eficaç. En l'ensenyament mitjà, fórmules plurals, sense privilegiar la fórmula burocràtica del professor-funcionari. A la bàsica, els professors seran funcionaris. A la privada es pot arribar a fórmules mixtes entre fundadors i Estat o regió.</p>	<p>Es pronuncia contra l'anacronisme del sistema d'oposicions. S'ha de garantir la qualitat professional, la justícia i la transparència.</p>	<p>Després d'una formació «activa, flexible i adaptada a les necessitats dels alumnes», el sistema de selecció formarà part integrant del procés de formació.</p>
<p>Ha de seguir els principis generals d'organització: línia jeràrquica, línia de servei, «staff» que prepara l'estratègia educativa.</p>	<p>Eliminar la burocratització dels centres. Els centres han de tenir més autonomia. Establir organismes autonòmics a nivell de la regió i nacionalitat. Els municipis i comarques han de ser considerats a nivell regional, de nacionalitats i a nivell d'Estat.</p>	<p>Descentralització i àmplia autonomia dels diversos organismes d'educació i de les entitats locals. Aquesta descentralització cap a les regions afavoreix la participació necessària de tots els sectors educatius.</p>
<p>N'hi hauria prou amb serioses correccions. Els canvis continus constitueixen una insensatesa.</p>	<p>No és oportuna una nova llei d'Educació. Cal introduir correccions a l'actual.</p>	

Lluís BUSQUET, **Para leer la imagen**, Col. «Educación 96», Publicaciones ICCE, Madrid 1977.

A les escoles, encara avui, ens preocupem massa de la formació de l'infant a base de treballar les àrees de llenguatge i de matemàtica. Després segueixen les ciències socials i les naturals. Molt sovint no hi ha temps o mitjans per pensar que la formació pretesa ha d'incloure moltes altres coses que afecten la comprensió i l'expressió personal: art plàstic i musical, el gest, l'acció corporal i, sobretot, el món cultural i social que ens envolta.

És cert que hi ha llibres editats de cara a l'escola que atenen aquests aspectes i alguns amb un encert apreciable. Però després ve que les «àrees» són molt amples, que cada professor és gelós de realitzar un bon treball amb les exigències que comporta d'amplitud i profunditat... Total, que els nostres infants no saben on girar-se de tanta feina i arriben al final del curs plens de coses que aniran oblidant.

Encara, si han après alguns mètodes de treball, si han conegut els camins per orientar-se, per saber trobar solets aquella informació que podran necessitar o la solució d'una situació que pot presentar-se'ls, podrem dir que no han perdut el temps. Si han après a raonar i fer-se un criteri...

Per això patim quan veiem que al pati de l'escola no juguen, sinó és a pilota —i si el pati no és prou gran solament els grans juguen a plaer i els menuts hi resten arra-



conats. Perquè això és un reflex dels mals més greus que són a nivell més alt.

I ens fa patir que no hi hagi prou preocupació d'educar-ne les possibilitats d'expressió artística i corporal i la fantasia i l'enginy i tots els factors que fan que una personalitat sigui forta, robusta, plena...

De tant en tant passa per les nostres mans un llibre que obrim i mirem, que llegim del tot o aquell tros que ens el fa conèixer o que ens interessa més i pensem: llàstima que uns mestres no l'agafin i el duguin a l'escola per treure'n tot el profit!

Tenim davant els nostres ulls el llibre que encapçala aques-

tes ratlles i creiem que aquest n'és un.

Lluís Busquets n'ha copsat la idea al llarg dels seus estudis al costat de Nazareno Taddei i els que ha fet a la Facultat de Ciències de la Informació. El llibre no ha sortit d'un cop. Ha fet un esbós, li ha donat una forma senzilla, l'ha enriquit, l'ha millorat i, fruit de totes les correccions i de les observacions que li han fet els que n'han conegut les idees, ha sorgit el llibre que avui edita l'ICCE.

S'hi analitza la imatge, com es comunica, com es llegeix i com s'interpreta. S'hi veu amb esperit crític tot el que hi és relatiu i amb un gran afany didàctic es presenten unes pràctiques que han d'ajudar a treure'n profit i potser obrir-nos altres suggeriments d'examen crític.

A l'índex apareix el procés de la comunicació, els signes i els fenòmens que s'hi relacionen; la imatge i els seus nivells de significació, el joc a què se la sotmet per forçar-ne una interpretació tendenciosa, els mass media, els nivells i tipus de comunicació...

Potser no és un llibre que pugui treballar-se a qualsevol nivell d'escolaritat, però l'experiència em duu a creure que si el més petit infant ja investiga, perquè té curiositat i ganes de fer conegut allò que troba en el seu camí i en el seu fer, el mestre que hagi vist aquest llibre a fons sabrà presentar-ne aspectes que estiguin a nivell de la classe, en un treball altament formatiu.

Josep ALCOBÉ

1. ADQUISICIONS DEL MES DE GENER

- HALLAK, Jacques, **La mise en place de politiques éducatives**, E. Labor, Bruxelles 1976.
- HUMMEL, Charles, **L'éducation d'aujourd'hui**, Unesco, Paris 1977.
- VALLÈS, Edmon, **Història gràfica de la Catalunya Autònoma. I**, Edicions 62, Barcelona 1977.
- PICASSO, Pablo, **Guernica**, Edicusa, Madrid 1977.
- CARDONA, Osvald, **La correspondència en català**, Ed. Curial, Barcelona 1977.
- Semiologia, La**, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires 1970.
- ARTIS GENER, AveHí, **Història en historieta de Catalunya**, EDHASA, Barcelona 1977.
- JENCKS, Cristopher, **Inequality**, Books Basic, New York 1972.
- FERRATER MORA, José, **Diccionario de Filosofía Abreviado**, EDHASA, Barcelona 1976.
- ESTEBAN, Jorge de, **Constituciones españolas y extranjeras** (2 vols.), Taurus, Madrid 1977.
- BELLABY, Paul, **The sociology of comprehensive schooling**, Methuen, London 1977.
- LATORRE I GAIA, Roser, **Catalunya: resum geogràfic**, Barcino, Barcelona 1977.
- Breu història del cinema primitiu**, Robrenyo, Barcelona 1977.
- El libro de los Jets**, Plesa, Madrid 1977.
- Su hijo año a año**, Paidós, Buenos Aires 1973.
- Generalitat de Catalunya, La**, (3 vols.), Ed. Undarius, Barcelona 1977.

Informe anual 1976 y 1975, Banco de España, Madrid 1977.

Politiques d'éducation et tendances, OCDE, Paris 1977.

Politique et la planification d'enseignement, La, OCDE, Paris 1976.

GUARDIA, Margarida, **Vocabulari nàutic**, Banca Catalana, Barcelona 1977.

Artistes i Olivetti, Fund. Miró, Barcelona 1977.

MANACORDA, Mario A., **El principio educativo en Gramsci**, Ed. Sigueme, Salamanca 1977.

PETTINI, Aldo, **Céléstin Freinet y sus técnicas**, Ed. Sigueme, Salamanca 1977.

UNESCO, **La educación especial**, Ed. Sigueme, Salamanca 1977.

MOUNIN, Georges, **Claves para la semántica**, Anagrama, Barcelona 1974.

RIBETEZ, Pierre, **Comment visiter un musée**, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1970.

«Documents», **Recuperem la nostra història**, números 15, 16, 17 i 18, La Gaia Ciència, Barcelona 1977.

MOLERO PINTADO, A., **La reforma educativa de la II República**, Santillana, Madrid 1977.

QUINTANA, J. M., **Sociología de la educación**, Edit. Hisp. Europea, Barcelona 1977.

AMADES, Joan, **Costumari català** (5 vols.), Ed. Salvat, Barcelona 1950, 1951, 1952, 1953, 1956.

KAMIR, Constance, **La teoría de Piaget y la educación escolar**, Artezi, San Sebastián 1977.

BUSQUETS, Lluís, **Para leer la imagen**, Pub. ICCE, Madrid 1977.

PIAGET, Jean, **Estudios sociológicos**, Ed. Ariel, Barcelona 1977.

Tres i no res, Ed. Casals, Barcelona 1977.

BARUK, Stella, **Fabrice ou l'écoles des mathématiques**, Ed. Seuil, Paris 1977.

2. DONATIUS DE LES EDITORIALS

Editorial Laia (Barcelona) 1977:

FANÈS, Fèlix, **La vaga de tramvies del 1951**.

GERVILLIERS, D., **Les correspondències escolars**.

ELLEINSTEIN, Jean, **El fenómeno estaliniano**.

PORTELLI, Hugues, **Gramsci y la cuestión religiosa**.

COMIN, Alfonso Carlos, **Cristianos en el partido...**

BURCHETT, W., **China: otra calidad de vida**.

GIRARDI, G., **Marxismo y cristianismo**.

SENENT-JOSA, J., **Miseria y dependencia científica de España**.

RIERA, Carme, **Jo pos per testimoni les gavines**.

SOLA, Joan, **A l'entorn de la llengua**.

GIRARDI, G., **Por una pedagogía revolucionaria**.

HIDALGO DE CISNEROS, I., **Cambio de rumbo** (2 vols.).

FRIEDMANN, G., **La crisis del progreso**.

CELAYA, Gabriel, **Parte de guerra**.

VALLEJO, César, **Obras completas**.

Hora de España (5 vols.).

BARTRA, A., **Soleia**.

Equip Límite, **La agonía de la Universidad franquista**.

Servicio Nacional de salud.

VILA, Pau, *La fesomia geogràfica de Catalunya*.

NAREDO, J. Manuel, *La evolución en la agricultura de España*.

Ediciones Alfaguara (Madrid) 1977:

SENDAK, Maurice, *El uno era Juan*.

SENDAK, Maurice, *Sopa de pollo con arroz*.

SENDAK, Maurice, *Miguel, un cuento muy moral*.

SENDAK, Maurice, *Lluvia de cocodrilos*.

MURSCHETZ, Luis, *El topo Grabowski*.

Editorial Fontanella (Barcelona):

CECCARELLI, Luisa, *Didáctica de l'observació científica, 1977*.

TROTSKY, Leon, *La revolución española (2 vols.), 1977*.

BURZI, A. R., *La teoría política de A. Gramsci, 1969*.

LLIBRES DE TEXT de 3r. de BUP de les següents editorials: ANAYA, CASALS, MAGISTERIO ESPAÑOL, SANTI LLANA, TEIDE, VICENS-VIVES.

1^a EXPOSICIÓ DEL LLIBRE INFANTIL I JUVENIL

Novetat a Terrassa el curs
1975-1976



Aquesta exposició va nèixer d'acord amb el model i amb l'ajut engrescador de la «Setmana» que se celebra a Barcelona cada any la primera quinzena de desembre. La Maria Ballester, bibliotecària a l'INLE i alhora l'animadora de la «Setmana» ens va aplanar el camí. Gràcies.

Els qui vàrem realitzar l'experiència som uns educadors i persones ficades de ple en activitats d'animació: Grup La Taca, Grup Jocs i Rialles d'Omnium Cultural. Ens movia l'interès pels bons llibres en el vessant literari d'imaginació i també en el vessant instructiu. Duent a cap aquesta iniciativa contribuïem a difondre l'estimació envers aquests objectes que tant apreciàvem.



Enumero el que vam tenir en compte a l'hora de preparar l'exposició per al públic:

Un local gran, a fi de donar llibertat de moviment, encara que hi hagués moltes persones a la sala.

Un local cèntric, perquè fos accessible al màxim. Havíem fet propaganda per totes les escoles, parvularis, centres d'esplai...

Una decoració senzilla a les parets per donar caliu. Ho vàrem aconseguir penjant pintures murals fetes per infants.

Col·locació dels exemplars rebuts dels editors de la manera més espaiada que va ser possible. L'ajuntament ens va deixar taules i uns daus folrats amb sac de colors vius (verd i vermell) que vàrem aprofitar al màxim.

Creació de diverses *zones de lectura*: una amb coixins i catifes per terra i una altra més lluny amb taules i cadires. Volíem que el contacte llibre-lector es fes amb la màxima comoditat.

Un *horari* que facilités les visites de les escoles dintre de l'horari escolar i alhora prou prolongat els vespres i dissabtes i diumenges matí per a gent interessada (pares, ...).

Organització d'una Exposició Homenatge a algun personatge rellevant relacionat amb el llibre que exhibíem. Va ser el danès Christian Andersen, en el centenari de la seva mort. L'Aurora Díaz Plaja ens va deixar tot el que tenia a casa seva i, sobretot, una

obra, peça única: «La vida d'Andersen en els seus contes»; era original de l'Aurora i a més a més estava a punt d'anar a la impremta ja amb les il·lustracions de l'exquisida Pilarín. I com si amb això no n'hi hagués prou, ens va venir ella mateixa a presentar-nos la vida del fabulador danès.

Preparació d'un *programa d'animació* per a cada dia al vespre on el conte va ocupar el *lloc d'honor*. Amb molta il·lusió vam estrenar un audiovisual que encara fem córrer per les escoles de la ciutat, sobre un conte de l'extraordinari Leo Lionni: *Fish is fish*.

«Cavall Fort» ens va regalar la seva revista que donàvem a cada visitant i l'INLE ens va regalar també uns lots de llibres que rifàvem entre els centres assistents. Vam procurar que cada escola tingués uns exemplars.

1ª EXPOSICIÓ ITINERANT per la ciutat

Havent constatat la poca assistència dels escolars dels barris vam decidir d'estendre-la arreu. Així, després d'haver contactat amb les Associacions de Veïns i altres grups, els vuit-cents llibres van passar per SIS barris.

Finalment, d'acord amb els editors que havien fet la cessió del seu fons infantil i juvenil, vam fer lliurament del que havíem exposat a una biblioteca municipal. Erem a mitjan juliol, a les acaballes de l'Escola d'Estiu 76.

De seguida vam posar fil a l'agulla per preparar la 2a. edició. Aquesta va obrir les seves portes el 22 de març del 77 i ara de la mà del Patronat de la Biblioteca Soler i Palet. Aquest Patronat és Municipal i té cura d'una xarxa de biblioteques públiques escampades per la Terrassa que ha crescut anàrquica i puixant.

Sé que s'està treballant en la 3a. edició de l'EXPOSICIÓ ITINERANT del llibre infantil i juvenil.

Signo aquestes quartilles en nom de tots els qui van fer possible aquestes EXPOSICIONS amb el seu treball desinteressat. A tots ells, gràcies. Si amb aquesta experiència que acabes de llegir et decideixes a repetir-la, ens donarem per molt ben pagats. Creu-me, val la pena.

Jaume VALLS

Terrassa, 30 de gener de 1978



FLOS I CALCAT

Albert RUBIO



Ultima fotografia de Flos i Calcat

En Flos i Calcat donant classe. Una de les classes del Col·legi Sant Jordi

Durant la segona meitat del segle xx, la situació de l'ensenyament a Catalunya és pràcticament igual que a la resta de l'Estat Espanyol. La manca d'una política educativa ha fet que el context de l'ensenyança s'hagi sumit en una rutina inoperant, la qual porta a un deteriorament progressiu de les ja febles estructures educatives. L'obra de regeneració política i social que està vivint el nostre poble, encara no ha arribat a l'ensenyament. La nostra cultura ha sortit d'un període decadent i obscur tot combatent la pressió oficial dominadora; d'altra banda, la burgesia catalana s'està refent i la renovació de la nostra escola no es presenta, encara, com un dels objectius a assolir.

En aquests moments, quan les nostres escoles estan regides per procediments decadents i rutinaris, neix l'any 1898, el Col·legi Sant Jordi, la primera escola catalana de la Renaixença. En Francesc Flos i Calcat, el seu fundador, trenca els motllos vells i gastats que dominaven la nostra ensenyança, transforma el sistema educatiu i lluita constantment per tal d'aconseguir l'assentament de les bases d'una veritable ciència pedagògica. El Col·legi Sant Jordi fou el primer precedent d'una nova concepció de l'ensenyança; fou l'obra d'un pedagog que revolucionà el seu temps.

Apunts biogràfics

En Francesc Flos i Calcat va néixer el 13 de novembre de 1856. El seu primer contacte amb el món de l'ensenyament el va tenir com a professor de dibuix en una escola del Masnou. Hi descobrí la seva vocació, i inicià tot seguit els estudis de Magisteri a l'Escola Normal de Girona. Aconseguí el títol de mestre d'Ensenyament Primari, l'any 1878 compra l'antic Colegio del Comercio situat en el «camí-ral» del Masnou on comença a posar en pràctica les seves teories pedagògiques. El fet de tenir la seva pròpia escola li permet experimentar, cercar noves vies a l'ensnya-

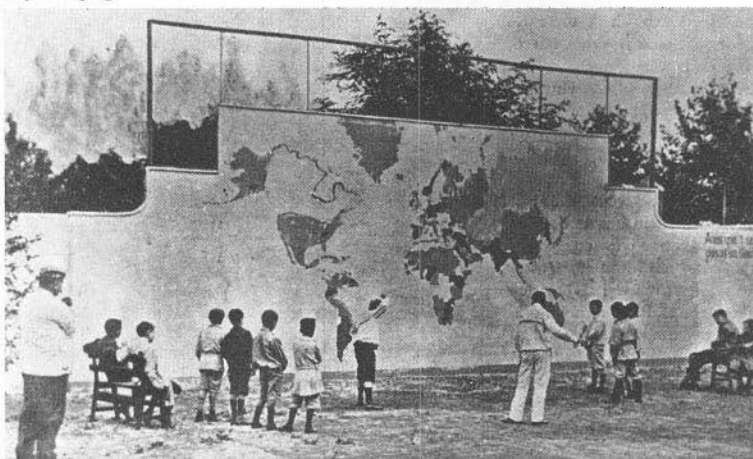
ment, trencant amb el sistema tradicional i aportant nous estímuls tant per als infants com per als mestres. L'any 1886 el Centre Regionalista Provençalenc premia la seva memòria «Les Escoles Catalanes». Aquesta memòria, editada per l'Editorial Renaixença amb el subtítol: «considerades com a base principal i necessària per a la propagació de la causa regional», està dividida en tres punts bàsics: 1) Influència de les escoles catalanes dins el catalanisme. 2) Les escoles catalanes considerades pedagògicament; i 3) Organització de les escoles catalanes. És una alternativa nova, un manifest pedagògic revolucionari, en el qual es clama per una escola catalana nascuda d'un estudi racional de la realitat del nostre país i s'apunta que la renovació pedagògica és un dels elements essencials de la lluita reivindicativa catalana.

L'any 1887 la crisi econòmica arriba al Masnou i en Flos ha de tancar la seva escola. L'any següent, l'Ajuntament de Barcelona l'anomena callígraf de l'Exposició Universal i li encarrega de redactar tots els pergamins que s'havien d'entregar a les personalitats assistents al certamen. La de callígraf és una de les moltes facetes d'en Flos i Calcat. Ja durant la seva joventut s'havia dedicat a la decoració de ventalls, i el continuat treball i la seva gran qualitat artística, el portaren a aconseguir una perfecció extraordinària en la creació de pergamins. Seguint amb el seu treball de callígraf, assisteix al Congrés Nacional de Mestres celebrat a la Universitat de Barcelona i defensa la necessitat de donar les classes en català als nens de Catalunya, car pensa que el caràcter i la vida nacional d'un poble es refermen principalment mitjançant l'idioma i que cal, per tant, que no quedi foragitat de les escoles, base de tota cultura pàtria.

La seva tasca propagandista de la nova pedagogia catalana arriba a diaris i revistes; pronuncia conferències i continua lluitant amb tots els mitjans possibles. L'any 1892 és elegit president del Foment Catalanista.

Fundació del Col·legi Sant Jordi

La tenacitat d'en Flos i Calcat el portà a aconseguir la materialització de les seves idees educatives, les quals van poder ser realitat en fundar a Barcelona l'any 1898 el Col·legi Sant Jordi. Com afirma en Jordi Verrié, possiblement ja hi havia experiències escolars catalanes, però la primera total, pública i quasi desafiant és el Col·legi Sant Jordi. Al carrer de Sant Honorat, n.º 9, havia nascut un col·legi que, com declarà el seu fundador, tenia el sol i exclusiu propòsit de prestar concurs a la causa cultural de Catalunya per mediació de l'ensenyança, tot combatent els errors i prejudicis engendrats per una rutina que la ciència pedagògica condemnava. Per conèixer la veritable dimensió del que representà el Col·legi Sant Jordi, hem de tenir en compte que solament feia nou anys que a Anglaterra s'havia creat la primera Escola Nova a Abbotshome, i que encara mancaven catorze anys perquè en Ferrère fixés, a França, els trenta punts que havien de tenir totes les Escoles Noves per tal d'aconseguir el programa ideal màxim. El Col·legi Sant Jordi era, doncs, una experiència insòlita al nostre país i el capdavanter indiscutible de la renovació pedagògica catalana.



Granja escolar.
Joguina didàctica



En Flos i Calcat havia assolit una fita important i el seu prestigi augmentava al mateix temps que s'anaven obtenint els primers resultats en l'aplicació de les seves teories. El mateix any de la fundació del Col·legi Sant Jordi, en Flos dóna una conferència pública a la sala d'actes de l'Escola Normal de Mestres, situada a la Universitat de Barcelona. Fou una conferència dedicada, una vegada més, a defensar l'escola catalana, però el parlament va ésser fet en català. Era la primera vegada que es parlava públicament la nostra llengua a la Universitat de Barcelona.

Mètodes pedagògics

Els preceptes educatius així com tots els mètodes pedagògics emprats al Col·legi Sant Jordi eren, evidentment, inspirats per en Flos i Calcat. Recordem tres d'aquests preceptes: 1) Ensenyar als deixebles amb prohibició absoluta de sa pròpia llengua, és un atemptat de lesa Pedagogia i un insult a la Pàtria. 2) La bona educació depèn dels procediments que el mestre empri tant en els fets com en l'expressió. Si clares i enteses són les paraules, clares i enteses seran les idees: s'expressen de la mateixa manera. 3) Si per llengua no donéssim paraules ben significades, ¿com s'entendria el què es diu? Certament que parlariu a l'aire (Sant Pau als Corintis. Capítol 14, vers 9).

En Flos i Calcat afirmava que els coneixements que s'han de donar als nens han de basar-se en coses ja conegudes; el mestre ha de ser per a ells un company, el qual ha d'harmonitzar i estudiar els diferents temperaments, cosa que no pot fer quan ha d'usar una llengua que no és la dels seus deixebles. Pensava també que la percepció era l'única manera d'ensenyar un ésser tendre i que això s'havia de fer parlant la llengua nadiua ja que si no, es malmetria la curiositat del nen fent néixer en ell un avorriment de funestes conseqüències, ahora que s'inutilitzaria la memòria i es dificultaria l'ús del raciocini.

Un dels lemes constants d'en Flos i Calcat era el d'«ensenyar jugant» i per tal de portar-lo a la pràctica, ideà una sèrie de joguines i d'objectes pedagògics que facilitaven als alumnes la comprensió de les matèries estudiades. Un exemple clar és el del Mapa Comarcal de Catalunya, dissenyat per en Flos, en el qual les comarques naturals estaven representades per uns cercles de fusta tots ells movibles que s'aplicaven en el seu lloc corresponent. L'alumne havia de distingir pels senyals topogràfics on havia d'aplicar-se cada un dels diferents cercles. A més de constar-hi tot el més culminant del nostre sistema orogràfic i hidrogràfic, hi havia també marcadetes amb vermell les vies de ferrocarrils i les principals poblacions catalanes de manera que l'alumne havia d'orientar-se sempre fent ús de les comparacions a fi de precisar el nom de cada una de les poblacions, car no hi constava inscripció de cap mena.

Seguint amb les joguines didàctiques, per a l'assignatura d'Aritmètica hi havia uns taulers de fusta d'uns 80 centímetres de costat, quadriculats, amb un nombre a cada quadre. Des de certa distància es podia tirar unes rodones planes de goma i segons el quadre on anava a parar, es podien fer una sèrie de combinacions per aprendre a sumar, restar, multiplicar o dividir. Per aprendre a llegir hi havia uns quadres amb unes lletres movibles per a la formació de paraules, i quant a dibuix i geometria, els alumnes feien amb unes palmetes flexibles tota mena de figures geomètriques que es complementaven amb les explicacions del mestre.

Manca de llibres de text en català

Un dels principals problemes amb què es trobà en Flos i Calcat fou la manca de llibres de text en català; per a solucionar-ho, ell mateix n'escriuí i incità tots els mestres que també ho fessin. Així va escriure «Geografia de Catalunya», «Promptuari de l'escriptura catalana», «El primer llibre dels nois», «Lectura dels infants», «Breu resum de la història de Catalunya», «Nomenclatura de Catalunya», «Breviari educatiu». També va escriure obres de teatre infantil com «Contra supèrbia» i «Qui mal fa»; llibres dedicats als pares com el «Llibret de les mares», i el «Cançoner Escolar Català», aplec de cançons per a la mainada, algunes d'origen popular i d'altres compostes pel propi Flos. En el capítol de llibres cal esmentar també el «Manuscrit Català», conjunt d'escrius autògrafs de tots els mestres en Gai Saber i de la majoria de prosistes i poetes catalans de l'època, gràcies als quals en Flos obtingué material suficient per fer un llibre d'indubtable interès per als nens.

Fundació de l'APEC i de noves escoles catalanes

La creació del Col·legi Sant Jordi i la tasca del seu fundador van potenciar un seguit d'esdeveniments. El 1899, en Flos i Calcat fundà l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, la qual establí la seva seu en el mateix Col·legi Sant Jordi. En Josep Fiter i Inglès fou el primer president d'aquesta associació, la qual creà unes biblioteques, millorà el material docent escrit en català i col·laborà en l'organització general de l'ensenyament i dels estudis normals.

Per tal d'eixamplar la nova pedagogia, en Flos donà classes gratuïtes a tots aquells mestres catalans que vulguessin conèixer els seus particulars sistemes. D'altra banda, en Flos treballa per tal que es creïn noves escoles catalanes. Sota les seves instruccions es funden el Col·legi Mossèn Cinto, el del Districte Segon i el Col·legi Verdaguier de Granollers.

L'Esbart Cantaire Novell Planter

L'activitat del Col·legi Sant Jordi no s'atura i es combinen les visites a museus i establiments industrials, amb concursos, excursions i festes infantils. El col·legi ja compta amb un Museu Escolar, sales de gimnàstica mèdica, lectura, dibuix, etc., però en Flos i Calcat crea un nou element d'interès: l'Esbart Cantaire Novell Planter. La finalitat de l'Esbart ens la comenta el propi Flos: «... no és altra que la de propagar nostres xamosos cants populars, ensems que donar a conèixer la influència educativa que ha de tenir en les escoles de primera ensenyança, afegint-hi els que



L'esbart cantaire
El Novell Planter

tenen especial relació amb les tasques escolars. D'aquesta manera s'impulsa la mai-nada a fruir les coses de la terra, conrear en son tendre cor aficions nobles, perfeccionar son esperit i enlairar-lo, com és degut, a les regions serenes del sentiment i la bellesa. I heus aquí, com, a mida que es desenrotlla físicament, s'assenten els bons fonaments de la cultura moral i intel·lectual del demà, allunyant-lo de les malèfiques influències de cants forasters, esbojarrats els uns i altra cosa pitjor els demés».

L'Esbart Cantaire Novell Planter estava compost per uns trenta nois. Actuaren arreu de Catalunya difonent els nostres cants populars. Els diners que el grup obtenia en les seves actuacions eren destinats a beneficència o a ajudar les escoles catalanes.

La Granja Escolar Catalana

El nombre d'alumnes creix i el Col·legi Sant Jordi s'installa en el número 27 del carrer de Santa Anna. L'any 1905, en Flos i Calcat crea la Granja Escolar Catalana situada al carrer de La Granja Experimental, número 11, a prop de l'Hospital Clínic. La Granja del Col·legi Sant Jordi tenia com a objectiu constituir un bon lloc d'esbarjo així com també d'útil aplicació de l'ensenyança a l'aire lliure per mitjà de jocs instructius. Era una gran casa voltada de 200.000 pams de terreny; hi havia un gran hort on els nois aprenien a conrear la terra, treballant-la, sembrant-la i collint els seus fruits. L'Universal Trinquet era un altre joc creat per en Flos, especialment per a la Granja. Consistia en un gran mapa-mundi on tots els països, rius i d'altres accidents, retallats en llauana pintada de colors, hi eren dèbilment fixats. Els nois, a distàncies corresponents a la seva edat, llençaven contra el mapa una dura pilota que feia caure la placa que corresponia a un país. El noi havia de saber quin país era, la seva capital, etc. També hi havia un gran mapa de Catalunya fet a terra a fi de poder estudiar geografia i, a una altra banda del jardí, tenien un gran teatre de titelles on es representaven obres escrites pels mateixos alumnes o per en Flos i Calcat. Unes grans peces polièdriques servien per introduir els nens en matèria de geometria i construcció.

La Granja Escolar Catalana es constituí en una saludable institució que, mantenint els principis pedagògics del col·legi, ajudava també els infants a desenrotllar un cos sa i vigorós i els permetia mantenir el necessari contacte amb la natura.

Darrers anys

El 1906 en Flos i Calcat assisteix al Congrés Internacional de la Llengua Catalana i dos anys més tard, el Col·legi Sant Jordi participa en els congressos celebrats a Manresa i Tarragona organitzats pel Centre Excursionista de Catalunya. Es crea la Joventut Jordiana, associació d'ex-alumnes, i el 1910 el col·legi torna a canviar de local i s'installa al carrer de Roger de Llúria, 45, on passa nou cursos, al final dels quals, diferències econòmiques insuperables amb el propietari de l'immoble, l'obligava a un nou trasllat. Com que no trobava lloc, momentàniament el Centre Autonomista del Comerç i de la Indústria li cedeix gratuïtament les seves aules, on passa els cursos 1920 i 1921. Superades les dificultats s'installa al carrer de Casp, n.º 43. L'any 1923 se celebren les noccs d'argent del Col·legi al Palau de la Música Catalana. Aquest mateix any, coincidint amb la dictadura de Primo de Rivera, Flos i Calcat, cansat i malalt, decideix retirar-se. El nou director, Antoni Parramon i Tubau, antic professor de l'Escola Blanquerna, introdueix alguns canvis en l'estructura del col·legi, el qual des d'aleshores s'anomena Escola Sant Jordi. S'implanta l'alumnat mixte i s'adopta el sistema Montessori.

L'any 1929, en Francesc Flos i Calcat mor d'una angina de pit. La que ha estat la primera escola catalana, canvia de nom i s'anomena a partir d'aquest moment «Escola Flos i Calcat», com a homenatge al seu fundador. El 1939, les portes de l'escola es tanquen definitivament.

ABAKUS

cooperativa

CÒRSEGA, 269, baixos
Tels. 227 15 54 - 227 15 55
BARCELONA - 8

- Material d'escriptori i dibuix
- Materials per a la classe
- Llibres per a infants
- Llibres per a adults
- Llibres d'ensenyament
- Discs i cassettes
- Joguines didàctiques

Des de sempre al servei de l'Escola, el mestre i l'estudiant.

Demaneu informació per a fer-vos Socis.



Actualment tenim en OFERTA discs i cassettes de música clàssica, jazz, sardanes, etc. a 140 pessetes.

Del 10 al 30 d'ABRIL: Descompte especial amb motiu de la Festa del Llibre.

Publicacions de  Rosa Sensat

Al servei dels mestres

Nova col·lecció

QUADERNS DE MATEMÀTICA

Primers Títols

VOCABULARI DE
MATEMÀTICA BÀSICA



PROGRAMACIÓ DE LA
MATEMÀTICA A LA
PRIMERA ETAPA