

PERSPECTIVA ESCOLAR 159

Publicació de «Rosa Sensat»

Novembre 1991



L'ESCOLA RURAL TOT UN ART

ÍNDEX

<i>Maria Aurèlia Capmany, mestra de ciutadania</i>	1
--	---

ESCOLA RURAL, TOT UN ART

1. <i>Qualitat educativa i tipologia de centres</i> , per Joan Domènech i Francesch i Jesús Viñas i Cirera	2
2. <i>L'arrelament al medi cultural, un factor positiu. L'obertura cap al coneixement d'altres entorns</i> , per Ignasi M. Fernández del Tarré	8
3. <i>El mestre, la mestra, elements bàsics per culturalitzar l'escola rural</i> , per Joan Lluís Tous	12
4. <i>Informàtica i escola rural</i> , per Ramon Cemeli i Joan Valldaura	17
5. <i>L'aplicació i el desenvolupament de la nova orientació del Sistema Educatiu a l'escola rural</i> , per Rita Montcusi	24
6. <i>Bibliografia sobre escola rural</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	29

ESCOLA

Experiències escolars

<i>Ecologia a l'Escola Pública Pau Casals de Montmeló</i> , per Comissió de festes	33
--	----

Didàctica

<i>Voleu fer astronomia a parvulari i cicle inicial?</i> , per M. Montané i Montané, M. C. Padullés i Rosell i J. Espuny i Ferrer	39
---	----

NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	43
--------------------------	----

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

<i>Com s'ensenya i com s'aprèn a veure l'altre</i> , per Joan Lluís Alegret, Jordi Moreras i Carles Serra	45
<i>Segon Simposi sobre l'Ensenyament del català a no-catalanoparlants. Conclusions</i>	51

Bibliografia

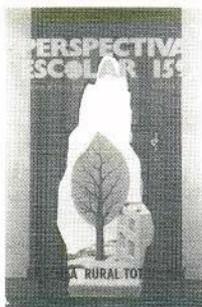
<i>Novetats</i>	56
-----------------	----

Literatura infantil

Pel broc petit

<i>Les meravelles del llenguatge</i> , per Mireia Puig	60
--	----

Il·lustració coberta: Magritte, *La perspectiva amorosa*.



Perspectiva Escolar

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

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Pere Fortuny, Montserrat Galicia,
Marta Mata, Carme Ortoll

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp. S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

Subscripcions i distribució a llibreries: a a p s a «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - ISSN 0210-2331

Subscripció anual: 4.500 ptes. - P.V.P. 550 ptes.

MARIA AURÈLIA CAPMANY, MESTRA DE CIUTADANIA

Hi ha un mateix fil conductor, tot el llarg de la seva vida, per la massissa presència de Maria Aurèlia Capmany; i aquest fil, ben difícil de definir sense les seves paraules justes i suggerents, podria ser el de la consciència i l'exercici de la ciutadania.

Una ciutadania, una cultura ciutadana, que venia de molt enllà de la història, quatre mil anys li comptava un mestre d'Escola d'Estiu, i se li ficava a les venes, al cor i al cap, a través del record de l'obra de pares i avis, i de situar tothom, veïns, companys, mestres, i de situar la pròpia obra, en aquest continuïum.

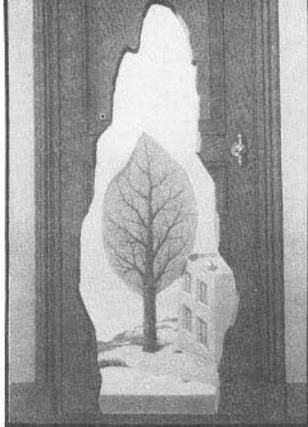
Cal remarcar, com remarcava sempre, la importància decisiva que per a ella va tenir el poder viure a la família i a l'escola, l'Institut-Escola, un mateix tarannà, sense tall cultural. De tenir en el Dr. Estalella, director de l'I.-E., un mestre capaç d'obrir correctament el seu pas a la Universitat, en el dur temps de guerra, i en l'estimat Sr. Bagué, professor d'Història, el mestre que la va saber aconsellar per romandre a la Universitat, en el temps més dur encara de la postguerra.

I no sols el fil en el temps, sinó la valoració dels espais humans de la ciutat, amb tots els seus racons, del país, amb tot el seu caràcter. Tots els racons i tot el país eren ciutat, per a aquesta ciutadana de Barcelona i de la Catalunya ciutat que amb els seus companys i mestres de l'I.-E. havia somniat.

Maria Aurèlia va continuar fent-la tota la vida: com a mestra, com a escriptora, novel·lista, assagista, com a dona de teatre, fent cançons, conferències, pregons... Tot això abans, quan sols podia fer ciutadania, política, a través d'aquesta multiforme pedagogia. Després, quan s'ha pogut dir i viure que política és pedagogia, ha continuat fent tot allò, i a més definint-se dins d'un partit, i optant per treballar dins de l'Ajuntament de la seva ciutat.

I abans i després Maria Aurèlia Capmany ha col·laborat amb el Moviment de Renovació Pedagògica de Catalunya, que ella coneixia del primer terç del segle, i molt concretament amb «Rosa Sensat», als Cursos de Tarda i a les Escoles d'Estiu, empeltant tot el que podia del vell al nou tany, a vegades fent una incisió, a vegades embenant-la, que de tot es fa en l'art dels empelts, que ella dominà. Ja a l'Ajuntament, col·laborà amb «Rosa Sensat» també a través de la Fundació Artur Martorell.

Ara ha mort, però el seu fil conductor de ciutadania, arreu, de pedagogia de la ciutadania, amb aquella ironia de mestra que no vol recolzar-se en l'autoritat, sinó en el suggeriment d'una mala memòria, que convida a refer-la, ara queda teixit en la trama del Moviment Pedagògic de Catalunya, i en l'Associació de Mestres Rosa Sensat, de la ciutat de Barcelona.



QUALITAT EDUCATIVA I TIPOLOGIA DE CENTRES

Joan Domènech i Francesch
Jesús Viñas i Cirera

1. Importància de l'anàlisi de la tipologia de centre

En un monogràfic destinat a l'escola rural, ha semblat oportú introduir-hi una anàlisi sobre els avantatges i inconvenients que es deriven de la tipologia de centres respecte a la seva qualitat. I, encara més davant la perspectiva de la Reforma educativa que n'implica un canvi substancial.

Aquesta anàlisi esdevé transcendent quan s'ha superat la pràctica d'identificar les plantilles amb la premissa de grup d'alumnes/un professor. La qualitat de l'educació passa per una diversificació del treball que porta inclosa una especialització d'alguns dels professors, tant des del punt de vista disciplinar com de funcions de gestió del centre.

Aquest fet, d'altra banda ja real al batxillerat i formació professional, es fa extensiu, potser massa a poc a poc, a la primària. Així, la tipologia de centres es refereix no solament al nombre d'aules, sinó també als professors i a la definició de les seves tasques específiques.

La tipologia té conseqüències almenys en aquests àmbits:

a. En l'organització i gestió del centre.

Els instruments de gestió que utilitzarem, i sobretot la necessària professionalització de les tas-

ques directives, són conseqüències immediates. I cal afegir-hi la importància creixent del treball en equip en la mesura que el centre presenta una tipologia determinada. Tot això no s'improvisa.

b. En la coherència interna del centre.

Com més gran és el centre educatiu més necessitem especificar un Projecte Educatiu amb implicació de tots els estaments educatius. Aquesta coherència ha de guiar en temes com l'acció tutorial, els criteris d'avaluació, la disciplina...

c. En el suport tècnic i pedagògic.

La diversificació i la magnitud d'aquest suport pren dimensions diferents segons la tipologia del centre.

d. En les relacions amb l'entorn.

Com més complex és el centre més es demanen mecanismes de formalització de les relacions entre els professionals de l'ensenyament i de les relacions amb els pares dels alumnes. La complexitat augmenta quan ens plantejem la participació.

e. En l'administració del centre i els serveis escolars.

D'aquesta manera tot el que fa referència a l'administració del centre especialment el coman-



dament del personal, implica estratègies diverses en centres complexos que no tenen els centres més simples.

2. Punt de partida: la diversitat dels centres, necessitats diverses, respostes adequades

Encara com a prèvia cal evitar qualsevol tendència a la generalització excessiva. En l'àmbit de la planificació escolar s'ha de fer, seguint Gómez Dacal, una diferenciació entre la macroplanificació i la microplanificació.

Així, les grans xifres i les tipologies bàsiques que es preveuen en la Reforma pertanyen a la macroplanificació i per tant tindran multivarietat de matisos en la microplanificació de cada zona o fins i tot de cada centre.

Cal esperar que a la diversitat dels centres, que es desprèn de la seva tipologia i del sector de població al qual donen servei, s'hi respongui amb una multiplicitat de respostes.

Resumim a continuació, les tipologies bàsiques dels centres d'infantil, de primària i de secundària i els seus avantatges i desavantatges, i acabarem amb una reflexió general sobre l'escola rural.

Afegim que, en plena implantació de l'educació infantil des d'aquest curs, els canvis que s'han produït són pràcticament nuls.

3. Centres d'educació Infantil

La LOGSE preveu la possibilitat de centres on es compregui tot el cicle 0-6 anys, dividit en dos cicles: 0-3 i 3-6 anys. La realitat, però, ens fa veure que la situació restarà generalitzada amb unes llars d'infants que faran el cicle 0-3 anys i amb la incorporació del cicle 3-6 a les escoles de primària.

La unitat de l'educació infantil no solament no queda assegurada per la llei, sinó que més aviat queda trencada. No és aquest el lloc per comentar el desencís que ha provocat en els mestres i educadors d'aquesta etapa la situació de futur que els espera. Aquest fet queda agreujat per un desenvolupament que fa més difícil que es pugui superar la mentalitat de pàrking a les llars d'infants i anar cap a una consideració d'una veritable i vital etapa educativa.

Aquests centres de tipologia i nombre d'alumnes reduït tenen l'avantatge de ser mesura ade-

4 quada als nens d'aquestes edats. Ens referim a alumnes de 0 a 2 anys. De tota manera, no és de preveure que el percentatge d'escolarització abans dels 3 anys augmenti, ja que la prioritat d'oferta se centra en altres nivells obligatoris.

4. Centres d'educació primària

La tipologia dels centres de primària ha de canviar més que no ens pensem amb la implantació de la Reforma educativa. Vegem-ne les qüestions més significatives.

a. L'ordenació per cicles es configurarà amb més claredat, donat que els cicles de dos anys fan més viable una organització coherent per als alumnes, que superi el marc massa estret de l'ensenyament per graus, a la pràctica encara prou vigent.

b. El cicle d'educació infantil de 3 a 6 anys que s'incorporarà de forma general a les escoles d'ensenyament primari ha de comportar necessàriament un replantejament de l'organització actual de parvulari i cicle inicial. Caldrà establir mesures per fer una escolarització d'aquests infants amb un esquema adequat a la seva edat i anar molt més enllà del concepte de pre-escolar en què actualment ens movem. És un cicle amb un sentit i unes necessitats pròpies.

c. Derivat de l'anterior és el repte d'escolarització dels infants de tres anys, que fa plantejar mesures organitzatives i, no cal dir-ho, tractament pedagògic que representen una novetat important.

d. Com a fórmula organitzativa general potser serà convenient, seguint les aportacions que s'han fet des de la psicopedagogia ja des de fa molts anys, diferenciar una primera part entre els 3 i 8 anys i una segona entre els 8 i els 12 anys. Tot un seguit de raons fonamentades en la psicologia evolutiva fa pensar en aquesta divisió, la qual, mentre no es transformi en compartimentació, pot ser d'utilitat.

e. D'altra banda la integració d'especialistes a partir fonamentalment del cicle mitjà als 8 anys, a més de remarcar l'apartat anterior, constituirà un altre repte important.

A la primària, i potser també als primers anys de secundària, no es pot fer un tractament curricular per disciplines. És a dir no podem fer assignatures d'«Educació Física» o «Música», sinó que

s'ha de desenvolupar a través dels conceptes d'«àrea». L'àrea, a part d'incorporar, com és lògic, la coherència de la matèria, té en compte també molts d'altres aspectes. Així incorporem amb els especialistes no un músic, o un atleta, sinó un professor especialista la substantivitat del qual és la seva característica de ser mestre i el seu atribut és l'especialitat.

f. El tractament de la diversitat ha d'ultrapassar el concepte d'una classe/un mestre i cal preveure suports específics o fins i tot flexibilització dels grups.

g. Respecte a la tipologia dels centres a primària, no podem oblidar que cal considerar la diversitat dels centres respecte al nombre d'aules i d'alumnes. Així, en els centres de dues línies, i també en alguns de tres, és molt necessària una direcció i gestió molt més professionalitzada donada la complexitat que comporta una empresa que pot tenir entre 30 i 40 persones. Els problemes de direcció i gestió en centres més petits són diferents, d'una altra dimensió, però no els podem oblidar. Si no s'aborda amb rigor el problema d'organització i direcció dels centres, les possibilitats d'èxit de la Reforma queden molt limitades.

h. Creiem, però, que la tendència a fer centres de primària d'una línia, sense concentracions, és una mesura positiva, ja que els infants queden més personalitzats en centres de mesura més humana. Aquest és un avantatge per als centres de l'escola rural.

5. Centres de secundària obligatòria

És universal l'afirmació que el nucli de la Reforma, el nus, serà el tractament dels 12 als 16 anys. Efectivament, en la Reforma sembla que es tracta d'un cicle totalment nou que ha de superar el fracàs que han tingut el cicle superior d'EGB i els primers cursos de secundària.

Cal evitar la temptació massa fàcil de creure que l'únic canvi és avançar la secundària, però mantenir el mateix funcionament que l'actual ensenyament mitjà. Com que el plantejament teòric de la Reforma no aposta per aquesta filosofia, en partirem per fer-ne algunes reflexions.

a. L'organització de l'ensenyament a través de crèdits que permetin una part del currículum diferenciat, i per tant una opcionalitat, té a l'hora d'organitzar els centres de secundària unes con-

seqüències evidents de complexitat i de desunitat. Conseqüències que han de ser positives per als alumnes i que comporten un grau més alt de direcció i gestió dels centres. Allò que hem dit per a la primària apliquem-ho als centres de secundària i multipliquem-ho per cinc.

b. Els centres de secundària, en general, han de tendir a tenir:

- La secundària obligatòria (mínim de dos grups, però amb tendència a quatre grups per nivell)
- Oferta de batxillerat en una o dues modalitats i en alguns casos fins i tot de més.
- Oferta de mòduls professionals de nivell 2.
- En alguns casos oferta de mòduls professionals de nivell 3.

Cal dir que els centres seran molt complexos i amb tendència cap al macroinstitut.

Aquesta situació obligarà sens dubte a reforçar una acció tutorial intensa i rigorosa; no cal dir que els alumnes de 12 o 13 anys no es poden tractar com a pre-universitaris.

Un repte important serà aconseguir que es faci una formació general, no en va estem parlant d'un ensenyament obligatori i universal, juntament amb l'especialització disciplinar, excessivament marcada a la secundària actual.

Una incògnita que encara està per desvelar és com serà l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials de secundària, fet que té a veure amb el tractament de la diversitat, però que amb els plantejaments actuals encara no està resolt.

Una menció a escoles privades i concertades

Encara que les problemàtiques anteriors afectaran igualment els centres públics i els concertats, ens sembla just destacar una problemàtica que amb la Reforma prendrà un caràcter més significatiu que en l'actualitat. Un gran nombre de centres concertats oferiran l'ensenyament obligatori dels 3 als 16 anys. Això implica que, encara que formalment seran dos centres, en la pràctica podrem assenyalar una nova modalitat en les tipologies: centres de 3 a 16 anys o centres de 3 a 18 anys. Aquest fet comportarà una comoditat i una coherència més grans, ja que els alumnes no canviaran de centre, mentre que l'alumne d'una escola pública pot canviar tres vegades.

D'altra banda, implica un tipus de centre que

tindrà un grau menor d'adequació als alumnes d'una etapa que altres centres especialitzats per etapes i per tant, en principi, més pensats només per als propis alumnes. És a dir, un avantatge i un desavantatge que el temps ha de concretar en les seves dimensions.

6. Algunes tipologies bàsiques de l'Escola Rural a Catalunya

La dispersió és l'element característic d'aquestes tipologies i condiona la metodologia i especificitat que cal utilitzar per solucionar les problemàtiques d'aquests centres.

Fem una passada ràpida sobre algunes de les tipologies més conegudes que s'han mantingut fins avui.



a) Escola unitària:

És l'escola de llogarrets amb pocs habitants i que té una sola classe amb un sol mestre. Els anys 70 semblava que desapareixeria a causa de la política de concentracions. A principis dels 80 però es mantingueren en molts llocs si tenien un mínim de 7 alumnes.

No cal dir que encara que tenia reminiscències de la famosa escola de Barbiana, l'escola unitària era d'especial duresa per als mestres pel seu aïllament i la manca d'estímul del treball en equip.

b) Escola mixta:

El nom ja és una relíquia del passat. Es refereix a les escoles que tenien dues aules i que separaven els nens i les nenes.

Després, les escoles amb dos mestres s'han anomenat mixtes seguint la tradició. Els mestres, ja des de fa anys, agrupen els alumnes en dos tipus d'edat i fan dues classes. La col·laboració entre els mestres en temes pedagògics era, en general, molt minsa, ja que tractaven dues realitats de nens molt diferenciats.

c) Escola graduada:

L'Escola graduada ha estat l'escola que té un nombre de professors suficient per fer l'ensenyament dels alumnes amb diversos graus, sense arribar a tenir un mestre per curs o grau. Habitualment, hi ha entre quatre i sis mestres que agrupen els alumnes coincidint més o menys amb els cicles educatius.

En aquesta escola intervenen ja uns graus d'organització molt superior i el treball de l'equip de mestres comença a tenir la seva transcendència.

d) Escola completa:

És una escola que té el nombre de mestres suficient per classificar els alumnes en cursos. En general disposa de 8 mestres, un dels quals fa de director, o de 9 mestres, un per cada curs més el director.

L'organització d'aquesta escola no representa cap diferència significativa amb d'altres escoles i per això moltes vegades ja no se la considera com a escola rural. En tot cas, en una definició estricta d'escola rural, aquest nom s'hauria de mantenir sempre que el nucli de població no fos gaire important.

A Catalunya subsisteixen escoles de totes les modalitats esmentades amb variacions més o menys importants segons la disposició de més o

menys mestres. La variant Zona Escolar Rural ha comportat que escoles unitàries o mixtes poguessin agrupar recursos per tenir accés sobretot a especialistes i donar la coherència d'un projecte educatiu comú.

7. Problemàtiques concretes a l'escola rural

La primera advertència que cal fer és destacar la gran diversitat de tipologies a l'escola rural, fet que fa difícil una anàlisi general que sigui vàlida. De tota manera, i com a conseqüència dels elements anteriors, es poden deduir algunes qüestions per reflexionar.

Manteniment dels alumnes fins als 14 anys

Ja hem dit que la Reforma a Catalunya ha de comportar, almenys en l'ensenyament públic, centres amb alumnes de 3 a 12 anys i d'altres amb alumnes de 12 a 18 anys. Aquesta tendència general tindrà la seva excepció en el manteniment dels alumnes en el primer cicle de secundària obligatòria en algunes escoles rurals. Aquest fet està motivat no tant per raons pedagògiques com per qüestions sociològiques i per evitar que alguns pobles hagin de veure com a partir dels 12 anys els alumnes n'han de marxar. A més, cal afegir una problemàtica de transport gens beneficiosa per als alumnes.

No cal dir que la dificultat principal que aquest fet pot produir a l'escola rural és aconseguir la garantia que, efectivament, les possibilitats dels alumnes que facin aquesta opció seran similars a les dels alumnes que estiguin en un institut.

Sens dubte caldrà mobilitzar més recursos i a més caldrà assegurar una coherència pedagògica amb l'institut al qual s'hagin d'incorporar als 14 anys. Aquest fet ens fa pensar amb un Projecte Educatiu en zones rurals comú entre centres de primària i secundària. Un bon objectiu, no cal dir-ho, i gens fàcil.

La Zona Escolar Rural i el Projecte Educatiu comú

La Zona Escolar Rural, és a dir la constitució d'un claustre amb els professors de diverses escoles rurals i el fet de compartir criteris i serveis, com també el professorat, ha estat, al meu parer, un dels projectes més interessants per donar coherència a l'acció educativa d'aquests centres.

Ara caldrà, potser, ampliar el concepte fent referència a aquests centres de secundària que rebran un conjunt d'alumnes dels 14 als 18 anys procedents de les escoles rurals i que no hauran fet el primer cicle de secundària al propi centre.

Fa un any, en una reunió del secretariat de l'escola rural es parlava del Projecte Educatiu comú. Pot ser una bona alternativa, no solament per fer més coherent el cicle educatiu dels alumnes, sinó també per ampliar aquest concepte a algun nivell educatiu on encara se'l desconeix.

Les plantilles a l'escola rural

Si en la introducció de l'article present ja ens referíem al fet que calia superar la definició de plantilles en funció de les classes o de grups d'alumnes, aquest fet és imprescindible a l'escola rural. Les plantilles dels centres rurals s'han de fer en funció de les necessitats específiques, les quals per la seva diversitat són molt difícilment generalitzables.

De tota manera, cal assegurar que les escoles rurals disposin de la possibilitat de tenir especialistes com les altres escoles, i aquest fet encara serà més important en el primer cicle de secundària obligatòria.

La Formació Permanent del Professorat

En aquest sentit caldrà també facilitar amb fórmules flexibles la formació del professorat de l'escola rural. A les dificultats per a la participació dels mestres en activitats de formació permanent pel fet d'estar allunyats del lloc on es realitzin activitats de formació, cal afegir-hi la dificultat de flexibilització de centres on el nombre de professionals és reduït. Caldran mesures d'incentivació i de suport a les plantilles de les escoles.

La dispersió del professorat fa que els aspectes com l'intercanvi d'experiències, el treball en equip, etc., siguin més dificultosos.

L'estabilitat de les plantilles

L'escola rural es trobarà amb problemes d'estabilitat de les plantilles molt significativament en algunes zones de Catalunya i menys en altres.

S'ha de tenir en compte que l'estabilitat pot ser molt més variable a l'escola rural. En una escola amb tres mestres, si se'n va un, canvia un terç de la plantilla. De tota manera, el procés d'adaptació que a vegades han de fer els mestres fa aconsellable mesures de foment de l'estabilitat en aquests centres. Encara que l'actual sistema de trasllats és molt dolent per als interessos de les escoles, caldrà utilitzar al màxim mecanismes que facin menys greu el problema.

8. Conclusió

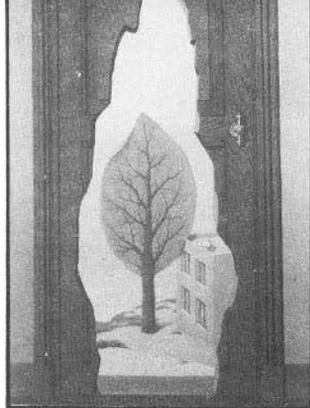
Només de la tipologia de centre és molt difícil deduir-ne la qualitat. En tot cas és un element input que cal tenir en compte i que ha de servir com un punt de partida a l'hora de planificar. Com és obvi, el mapa escolar no es refereix enlloc del món, i aquí tampoc, només als edificis escolars i a la tipologia. Per tant, sobre aquests aspectes encara caldrà establir uns criteris per definir les necessitats específiques.

Aquest procés s'ha de fer, i així creiem que està previst, amb la participació de diferents elements relacionats amb el sistema educatiu. Serà en aquest nivell més detallat on caldrà especificar clarament els problemes que la tipologia de centres presenta i cercar-hi solucions. En l'escola rural en serà un element vital.

Ja en d'altres articles nosaltres defensem la discriminació positiva. A cadascú allò que necessiti per arribar a la mateixa qualitat d'educació.

Bibliografia bàsica

- GÓMEZ DACAL, *La macroplanificació y microplanificació en educació*, Doc. policopiat.
 MONCLÚS, Antonio, *Didáctica y planificación en Educación*, Ed. Humanitas, Barcelona 1987.
 FAURE, Edgar i altres, *Aprender a Ser*, Alianza/Unesco, Madrid 1973
Orientacions i Programes, Departament d'Ensenyament (un per a cada etapa educativa: llar d'infants i educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i educació secundària postobligatòria).



L'ARRELAMENT AL MEDI CULTURAL, UN FACTOR POSITIU. L'OBERTURA CAP AL CONEIXEMENT D'ALTRES ENTORNS

Ignasi M. Fernández del Tarré

A vegades fa por caure en mitificacions i llocs comuns quan ens plantegem parlar de temes, com el que tenim entre mans, relatius a la cultura i a la seva relació amb el medi.

Ja que tot i que continuem pensant, creient i veient que hi ha unes situacions, unes circumstàncies diferents entre això que s'ha convingut a dir-ne món rural i món urbà, no sembla que aquestes siguin, en molts casos, prou determinants, ni conformin de manera definitiva la gent d'un o altre lloc.

Un altre perill rau en el fet de pensar la cultura en clau folklòrico-tradicional i dedicar-nos a fer arqueologia barata i momificacions de costums i tradicions.

Un cop aclarit aquest punt, cal deixar clar que: quan parlem de cultura, ho fem en un sentit ampli en el qual no quedarà fora ni allò més físicament proper, ni allò més llunyà, i en el qual les tradicions i el folklore en seran una part; i on l'arrelament cultural també serà tractat des d'aquesta perspectiva.

Per tant, perd —ja es veurà si el trobarem— una mica de sentit aquesta diferenciació entre medi proper i medi llunyà, que és l'objecte d'aquest article.

En un passeig ràpid i superficial podem refer el camí iniciatiu de l'infant cap al món amb po-

ques passes; un primer moment en el qual la relació amb el món l'estableix directament amb els seus parents més propers i, a poc a poc, però progressivament, es va deslligant d'aquest petit cercle i el va ampliant amb tota una sèrie de noves experiències, observacions i contactes.

És aquí on la diversitat cultural ja l'envaeix, des dels Barrufets (hauria de dir les Tortugues Ninja) a la nau Colúmbia, des del joc-partit (del que sigui) amb companys i companyes al París-Dakar. I tot aquest bagatge gairebé abans d'arribar a l'escola.

Però que estiguin-estiguem ficats fins al moll dels ossos en aquest món no vol dir que el compreguin-compreguem, i és aquí on cal recuperar, en part, el sentit extraviat. Però no per afirmar la diferenciació, sinó com a punt de partida per intentar comprendre el món en tota la seva diversitat, i no diferenciació.

Sense marcar diferències entre gran i petit, ciutat i poble, en aquest punt és on l'escola hauria de tenir el paper de facilitar o, pel cap baix, intentar la comprensió del més proper, com a pas per poder entendre el món en la seva complexitat i diversitat.

En aquest moment recobriria sentit l'arrelament al medi per arribar, però, tot seguit a una comprensió del món tan àmplia com sigui possi-

ble. Entenem per comprensió no només l'acte mental, sinó també el procés de copsar i d'interpretar, i la capacitat de donar resposta o de fer-se una representació, de manera personal i autònoma, de qualsevol situació, problemàtica, esdeveniment,...

Només així podem esperar arribar a ser finalment lliures, cosa que hauria de ser el gran objectiu, i a tenir un control, un domini de l'entorn. En definitiva, poder viure la pròpia vida de manera plena.

Aquest objectiu, òbviament, no és exclusiu de ningú, però sí que cadascú ha d'assolir-lo des de la seva situació personal, social, etc., i la diversitat de circumstàncies farà que les respostes, tot i pretendre la mateixa finalitat, siguin igualment diverses.

Si això ho apliquem a l'escola, ens ha de quedar clar que, en ésser els punts de partida diferents, la manera d'afrontar el problema ha de ser necessàriament diferent i també les respostes. I no hauriem d'oblidar, tampoc, que les realitats individuals són igualment diverses i canviants.

Tot aquest batibull de coses, però, no ens ha de desesperar, sinó que l'hem d'afrontar amb rigor i sobretot amb tranquil·litat.

Retornant al que dèiem abans, els infants estan totalment capbussats en el món, però no poden, pel simple contacte, assolir-ne el control, i això l'escola els ho ha de facilitar utilitzant els mitjans que té a l'abast amb una metodologia científica. Passant del simple contacte a l'observació, a l'anàlisi i a la síntesi.

Naturalment que s'ha d'adaptar a cada edat, i no tot es pot entendre en qualsevol moment. Però aquesta adaptació no ens ha de dur a una excessiva simplificació i a fer-nos creure que només pesant, mesurant o comptant arribarem al coneixement; no només veient es pot comprendre. El veure ha d'anar seguit del dubte, del per què, de la reflexió.

No hem de desconfiar del pensament abstracte, sinó de les aparences, o arribarem a creure, o a fer creure, cosa que seria molt pitjor, absurditats tan clarament demostrades com a errònies, com que el sol gira al voltant de la terra; o que hi ha gent que passa gana perquè viuen en països sense control de natalitat.

Segons com l'escola afronti aquest repte, serà possible o no l'assoliment d'aquest gran objectiu. I pensem que en els moments actuals les petites escoles de poble, amb més d'un curs per aula o

amb una única aula els ha de ser més fàcil respondre a aquesta necessitat. Perquè, tot i la problemàtica que es deriva d'haver d'atendre edats i cursos barrejats, aquesta mateixa situació enriqueix els contactes i la reflexió i, d'altra banda, la seva situació propera a la natura, sense, però, estar allunyades del món industrial i tècnic, els ho facilita.

Una altra cosa serà que estiguin preparades per fer-ho, o disposades a fer-ho, ja que això representa un replantejament, petit però intens, de la manera de fer, de la metodologia i també dels continguts. Els mestres hem de tenir una bona formació, ja que és difícil poder saber cap a on pot portar una nova idea, que mai no s'ha d'aixafar amb un: «No, no, ara no parlem d'això.» Cal revisar els límits establerts i les mancances pròpies, ser prou humils per reconèixer tot el que no sabem i junt amb els nostres alumnes ser capaços de provar, d'investigar, d'anar sempre més enllà i entendre que un problema insoluble és un problema mal plantejat, sense que això pressuposi





que sempre serem capaços de donar resposta, tot i que no per això hem de renunciar a cercar-la.

Aquest replantejament ha de ser general, i en la mesura del possible l'escola ha d'estar en la punta de fletxa del progrés, no pot estar ancorada en la tradició i en l'ensenyament estereotipat de quatre temes preestablerts per un programa, ans al contrari ha d'estar oberta a tota novetat i innovació i ha d'intentar entendre-la en tota la seva extensió.

Aquí pot estar el problema de les petites escoles, de les escoles allunyades dels nuclis urbans; però, si això es veu clar i tenim prou imaginació i empena per obrir la porta a les noves tecnologies i permetre l'entrada dels nous sistemes de comunicació a les aules, veurem que podem fer-ho, i a més a més pensem, com dèiem, que estem més ben situats que les escoles urbanes, on el medi social pot arribar a ofegar-les i on la massificació pot diluir o fer perdre l'interès sota una falsa capa de modernitat afavorida pel consumisme.

Que és possible una resposta positiva ho demostra l'efervescència que viu el món de l'escola rural, organitzat a través del Secretariat. Efervescència que l'ha portat a tirar endavant tota mena d'experiències i projectes lligats estretament al

medi. Podríem repassar la llista dels darrers anys dels premis Baldiri Rexach per tenir-ne constància. Però, al mateix temps, s'ha produït la introducció de les noves tecnologies; només cal recordar les experiències de comunicacions telemàtiques via telèfon, coordinada per R. Cemeli, estesa a força escoles; i via ràdio, coordinada per J. Boada, que no pel fet de ser més reduïda és menys important, que han permès el contacte amb les noves tecnologies i l'accés a fonts d'informació directes, des del servei XTEC del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, fins a la captura de notícies de les Agències Internacionals o dels Mapes del Meteosat. I no hem d'oblidar que tenir la informació en el moment precís porta a poder controlar la realitat, i, si no, recordem la recent història del fracassat cop d'estat a l'URSS, on la gent gràcies a la telefonia sense fils va poder seguir fil per randa els esdeveniments i va poder organitzar-se per enfrontar-s'hi.

Qui ha vist els seus alumnes engrescats fent treballs per comunicar-se, buscant informació, preguntant com pot ser que el Meteosat estigui sempre al mateix lloc, o que els nens i nenes de tal escola o tal altra que ni tan sols coneixien els parlen i hi parlen..., i només que fomentem la seva

curiositat i comencen a estirar el fil de qualsevol d'aquestes preguntes aparentment innocents hi troben un cúmul immens de qüestions que ens poden dur molt lluny: de la força de la gravetat a la ingravidesa, a les òrbites, al concepte de geo-estacionari, a les ones hertzianes...

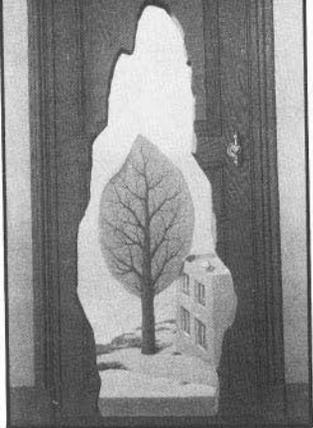
Quan, a més a més, s'ha vist que després de tres nocions mínimes fan anar tota mena d'aparells de manera totalment autònoma, i que volen saber els perquè de totes aquestes meravelles.

Un no pot dubtar que està en el bon camí, però estar-hi no és suficient. No podem quedar-nos en el simple ús de les noves tecnologies, hem de ser capaços de fer aflorar tots els perquè, d'establir estratègies de treball que ho permetin, i no sols quan s'estan utilitzant aquests nous mitjans, sinó a plàstica i a socials, a matemàtica i a llengua, ... sempre. No podem permetre que tot plegat sigui una màgia molt poderosa.

I a les nostres classes hi han de ser presents la tradició i la innovació: des d'Euclides al xip; dels calendaris del paleolític a les sondes espacials; de les pintures rupestres als muntatges àudio-visuals. Refent la història, vivint-la, entenent-la.

Fugint de mitificacions i llocs comuns hem anat a parar prou lluny, i hem vist que no té gaire sentit, a hores d'ara, la diferenciació entre món rural i món urbà. Però el que sí continua tenint sentit és, d'una banda, fer les coses lligades a la realitat dels infants, encara que sigui molt diversa, perquè els alumnes puguin assumir com a propis tots els fenòmens i coneixements que els envolten; i, de l'altra, la necessitat imperiosa que els mestres respectem i fomentem aquestes ganes de conèixer i de créixer.

*La Llacuna
setembre de 1991*



EL MESTRE, LA MESTRA, ELEMENTS BÀSICS PER CULTURALITZAR L'ESCOLA RURAL

Joan Lluís Tous

No em negareu que l'encapçalament és d'aquells que es fan llegir dues vegades. La cosa ve de l'interès de l'equip de «Perspectiva Escolar» a presentar un monogràfic sobre l'escola rural. Em proposaren la meua col·laboració i me'n suggeriren el títol. Si voleu que us sigui sincer, m'hauria agradat més el tema que li ha tocat al Jesús Viñas o a la Rita Moncusí. Són dos temes que donen més feina, però que jo ja havia tractat en altres ocasions. El de l'Ignasi Fernández sembla que és parent d'aquest i el del Ramon Cemeli cau ja una mica fora de les possibilitats dels mestres que, com jo, som de la generació didàctica del guix i la pissarra. No us vull pas enganyar, tot el que us acabo de dir són les típiques excuses de l'alumne que ho veu difícil i es justifica dient que «si m'hagués tocat l'examen del grup B m'hauria anat bé, me'l sabia així, estava xupat». De fet, m'hi he posat amb il·lusió perquè crec que tot el que fem per l'escola rural és bo i necessari. L'escola rural té uns components específics tan positius que hem de fer tot el que puguem per enfortir-la, perquè així continuï essent una eina útil en el procés formatiu de molts xiquets i xiquetes de Catalunya.

Posem-nos d'acord de bell antuvi

Culturalitzar deu ésser el procés o l'acció per dotar de cultura a una persona, col·lectiu o entitat, sigui perquè no en té o perquè la té inconclusa. S'hi estem d'acord ni que sigui pel que duri aquest escrit? Doncs, endavant.

Cultura deu ésser el conjunt de coneixements, tecnologies, hàbits, tradicions, qualitats i defectes, modes i costums, realitats útils, artístiques, etc., que posseeixen els individus d'una col·lectivitat i que, precisament perquè les posseeixen, tenen una personalitat que els distingeix d'altres comunitats.

Cada societat, poble o col·lectiu humà posseeix una cultura que li dona trets diferenciadors i li serveix per identificar un individu com a component o no de determinat col·lectiu. Així parlarem de cultura judeo-cristiana, cultura mediterrània, cultura postindustrial, cultura urbana, cultura rural, contracultura, subcultura, etc. I aquesta cultura, sigui quina sigui, està en procés constant

*25 anys de mestre d'escola rural.

d'aculturació, és a dir, de veure com es modifiquen els seus trets característics. Espero que continuem estant d'acord; per tant, tirem endavant.

Podem parlar de cultura rural perquè hi ha un col·lectiu social dins la nostra realitat nacional catalana que es diferencia de l'altra, l'anomenada cultura urbana. La valoració que ens mereixin l'una i l'altra no invalida la seva existència. El pes específic més gran o més petit dins la configuració actual del que entenem com a Nació Catalana no minva gens el valor intrínsec de cadascuna. Fiquem-nos, doncs, de ple en el que promet el títol d'aquesta col·laboració, potser més voluntariosa que qualificada.

L'interculturalisme, l'aculturació que no es detura

Estic convençut que la humanitat és una mena d'estany amb els seus reclaus i amb les seves illes. En aquest estany, hi tirem pedres i es produeixen ones que pertorben la superfície. Ones que són clares i ben definides al punt de l'impacte i cada vegada més tènues i indefinides a mesura que ens allunyem de l'epicentre pertorbador. Fins i tot en reclaus i prop la riba s'interfereixen les ones que vénen i les que ja tornen de rebot.

Igualment, a la societat, s'hi produeixen constants impactes d'innovacions culturals que són molt clares en el col·lectiu que els provoca i que s'escampen arreu bé que amb claredat i força minvades. Si tenim en compte que la majoria de noves aportacions culturals es produeixen en el si de la cultura urbana, podrem concloure fàcilment que, a la societat rural, li arriba qualsevol nova proposta tecnològica, de moda, de costum, de canvi estètic, moral o econòmica amb un retard i una intensitat molt matisada. Moltes vegades, fins i tot quan arriba, ja està «interferida» per altres propostes col·laterals produïdes per aportacions de nous impactes sorgits en col·lectius que hi afegeixen la seva pròpia interiorització de la novetat cultural proposada inicialment.

Aquestes contínues innovacions en el cabal cultural produeixen una aculturació permanent en societats menys vives o menys actives a l'hora de generar propostes novadores. La comunitat rural és un col·lectiu amb una cultura molt estable, amb unes arrels molt profundes, però amb molt poca capacitat de generar propostes de canvi i, el que és més preocupant, amb molta poca capaci-

tat d'incidir en altres col·lectius i sobretot en el conjunt de la societat urbana. Per tant, la cultura rural està en constant procés d'aculturació, que pot arribar fins i tot a l'anorreament de trets que li donen personalitat, sense els quals deixarà d'ésser cultura i, per tant, societat diferenciada, i passarà a ésser un col·lectiu residual, una mena de reserva índia on tot el que ara és cultura i patrimoni nostrat esdevindrà folklore barat per al consum de camacús* de cap de setmana.

Aquest desequilibri entre les capacitats de produir innovacions culturals de la cultura urbana i la rural es veu agreujat per la facilitat de transvasament i relació que els mitjans de difusió, comunicació i transport ofereixen.

Ja he dit en algun lloc més amunt que no entrarem a valorar quina és la bonesa de cadascuna de les cultures que ens ocupen, però és necessari explicitar que l'equilibri i salut de tot això que entenem com a Catalunya, nació i cultura catalanes, no suportarà la pèrdua de pes en el plateret del món rural. Si Catalunya perd la cultura rural (viva i activa), deixarà de ser una nació per convertir-se en una barriada cultural d'un gran i únic «manhatan» occidental.

L'escola i la cultura

De sempre, tothom s'ha omplert la boca proclamant el paper d'agent important que l'escola fa, o ha de fer, en la societat per tal d'esdevenir nexes d'unió entre societat i individu, entre cultura col·lectiva i formació cultural individual.

De sempre hi ha hagut dos postures respecte al paper de l'escola pel que fa a la cultura. Els uns diuen que l'escola ha de contribuir a transformar la societat i, per tant, a crear cultura. Altres diuen que prou farà l'escola si transmet amb fidelitat la cultura que impera a la societat. Del rol que es proposi representar l'escola dependrà si es converteix en una eina de culturalització activa, amb totes les limitacions que vulgueu, o bé si queda convertida en un lloc on la mainada aprèn uns coneixements purament instrumentals.

L'escola rural està inserida en una comunitat amb clara definició cultural pel que fa a tradi-

*Camacús: es diu del personatge típicament urbanícola que apareix pels camps i pobles exclamant a cada pas «Que macu!»



cions, història, coneixement de la pròpia identitat, interrelacions amb els cicles de la natura (sigui o no comunitat agrícola o ramadera). L'escola urbana, sobretot la de barris de nova implantació i zones perifèriques nascuts a redós de l'emplaça de les indústries, té un paper ben diferent. Aquestes comunitats moltes vegades estan mancades d'història i tradicions i estan compostes per individus que són lluny dels seus orígens i procedents de realitats culturals molt diverses. Aquestes comunitats estan encara cercant una cultura pròpia. L'escola urbana té molts problemes, però ara del que parlem és de l'escola rural i, per tant, només voldria aclarir que parlar d'escola rural no implica que sigui l'única que té necessitats i qualitats; vol dir senzillament que parlem d'escola rural.

Les famílies que envien els seus fills i filles a l'escola del poble, l'escola rural, saben que aquella és la «seva escola», «l'escola del poble», i per tant esperen i volen que els mestres siguin «els seus mestres», «els mestres del poble».

Els veïns d'un poble creuen, implícitament o explícitament, que el que es fa a l'escola és allò que s'ha fet sempre, el que ells hi van fer, el que ells hi van aprendre. La cultura que ells pos-

seeixen és la de sempre, modificada per les aportacions dels impactes (dels quals parlava en començar) de la cultura dominant, la urbana.

L'escola rural és l'autèntica escola pública i pluralista. És l'escola del poble, en la qual seuen de costat nens de totes les procedències socials, econòmiques, religioses i polítiques. Que l'escola respongui a aquestes expectatives dependrà exclusivament dels mestres.

L'escola rural, més que cap altra, serà allò que els mestres vulguin que sigui.

Els mestres, elements bàsics per a la culturalització de l'escola rural

Si algun lector dubtava de si acabaria parlant del que s'anunciava al títol, ara pot continuar llegint tranquil; ja hi hem arribat.

Efectivament, la mestra (a partir d'ara, per estalviar l'enutjós masculí-femení, parlaré en femení per evitar acusacions de masclisme literari i, a més, per fer justícia a les companyes que, de manera majoritària, componen la plantilla docent a l'escola rural, diuen que en més d'un 80%). Deia que, efectivament, la mestra marcarà molt forta-

ment el paper que l'escola pot desenvolupar en la culturalització de l'escola rural. El seu paper serà difícil. Si la mestra procedeix de la cultura urbana haurà de fer un esforç seriós per conèixer el medi social, cultural i econòmic dels seus alumnes. Si no ho fa, la seva aportació serà fortament aculturant. Ella és filla d'una cultura aliena a la dels seus alumnes, i tots sabem que ningú no pot treballar bé allò que desconeix.

Si la mestra és filla de poble, i potser fins i tot del mateix poble, coneixerà bé, perquè n'és filla, la cultura rural. Ella haurà de fer un esforç per superar una visió «des de dins» i haurà de treballar per donar als seus alumnes quelcom més que una vivència personal de moltes experiències particulars mancades de rigor científic o professional. Pot passar que ella tingui vivències particulars però desconegui de veritat la cultura rural que l'envolta com a professional de l'educació.

La mestra que necessita una escola rural és aquella que, *ben preparada professionalment, té voluntat d'exercir en una escola d'aquest tipus*.

L'escola rural no necessita, ni mereix, aquell tipus de mestres que arriben a una escola de poble forçades; amb les perspectives d'estar-hi solament un curs, o menys; o les definitives, que hi són només perquè els cau prop de casa. És obvi que totes aquestes poc poden fer per conèixer la cultura del poble, i molt menys plantejar accions docents per donar-la a conèixer als alumnes i ni somiar que puguin treballar amb trempera docent i engrescadora tota la riquesa que la cultura de l'entorn del nen ofereix.

Les mestres que no compleixen les dues premisses: estar ben preparades professionalment i tenir voluntat d'exercir a l'escola rural, poden ser unes bones mestres, no en dubteu, però cal no oblidar que les relacions mestra-alumne en aquest tipus d'escola són d'unes dimensions totalment humanes, i que la complexitat de cursos simultanis en una mateixa aula multicurs és superable únicament amb una bona preparació professional i molta il·lusió, molta vocació. T'hi has de sentir identificat. Cap altre servei públic no exigeix tant al professional com l'escola rural. Si manca la voluntat expressa de fer aquest servei, de poc valdrà la preparació professional.

Si la mestra no fa tot el que pot per conèixer la cultura, i no parlo de la que en podríem dir macrocultura, sinó de la cultura quotidiana, dels esdeveniments familiars, de la vida econòmica del poble, de les festes del poble, de les angoixes del

poble, de les bones/males collites, de les bones/males realitats de treball, de les bones/males perspectives de futur socio-econòmic, de les bones/males interrelacions familiars i personals entre els veïns (sense entrar-hi mai), si no fa un esforç per conèixer tot això, estigueu segurs que la seva tasca quedarà reduïda a la transmissió d'uns coneixements purament instructius, i per això més valdria concentrar els nens i les nenes a l'escola graduada més propera.

La mestra pot fer realitat el desig de convertir l'escola en un lloc de confluència i equilibri entre la potenciació de la cultura que li és pròpia, al nen, i la que li és estranya, però necessària per al seu ple desenvolupament com a persona pertanyent, no solament a un poble, sinó a una comunitat nacional i fins i tot internacional.

La mestra, sigui quina sigui la seva situació laboral, pot fer que l'escola esdevingui un element actiu dins la comunitat i convertir-la en una institució plenament culturalitzada. Perquè sigui així ha de tenir molt clar que ella és allí per servir i per tant s'ha de preparar a fons, s'ha d'immergir en el coneixement de l'entorn cultural. Això significa un esforç, una dedicació suplementària a les tasques estrictament docents i, per tant, entrem en un terreny molt relliscós. ¿Com podem exigir aquesta dedicació entusiasta si no envoltem el professional docent de les eines i incentius necessaris per evitar el seu desencís i defalliment? ¿Com podem ignorar les situacions negatives en les quals no es dona aquesta implicació del professional docent, i no fer-hi res? ¿Com podem permetre que l'escola rural deixi el seu paper culturalitzador bàsic per una senzilla inoperància del sistema escolar? La veritat és que m'esgarrifa pensar que el paper culturalitzador de l'escola es perd en alguns casos i l'únic que se'ls acut, a alguns responsables, és el camí fàcil, que ja va intentar el franquisme centralitzador i anorreador de diferències i peculiaritats, la concentració que s'anuncia galopant en els textos de la LOGSE. L'excusa d'un ensenyament secundari a partir dels dotze anys i la necessitat de més especialistes, matèries optatives i necessitats de centres fortament equipats, seran camí adobat per al tancament d'escoles rurals, i la davallada de matrícula a l'EGB per aquesta causa arrossegirà a buidar escoles de poble i aleshores sí que l'escola deixarà d'ésser un focus culturalitzador per la senzilla raó que deixarà d'existir.

Ara per ara, encara hi ha molts mestres que es-



tudien, treballen, per culturalitzar la seva escola.

Si a la mestra d'escola rural se l'ajuda, se la incentiva, continuarà convertint l'escola en un focus de cultura. Si se l'abandona a la seva sort, acabarà «cremant-se», i tindrem una professional que es limitarà a transmetre uns coneixements. Serà un moment trist per a tots.

L'Administració pot ajudar-hi establint un sistema d'accés que garanteixi l'arribada i permanència de docents compromesos. Incentius i assistència tècnica, els en pot fer arribar si hi posa voluntat i mitjans.

Els ajuntaments hi tenen molt a dir també. Els

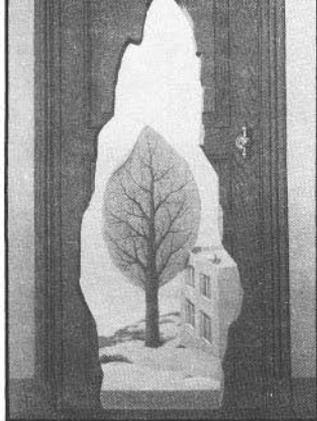
correspon fer agradable l'estada dels mestres i les mestres. Tenen maneres de fer-ho i, a més, no els costarà massa diners ni preocupacions.

Si volem que l'escola rural sigui un focus cultural, no li demanem més del que pot donar: potenciació de la cultura pròpia i interpretació mesurada de la cultura aliena.

Si els mestres i les mestres volen i poden, l'escola esdevindrà un focus culturalitzador bàsic per a tota la població rural. Ara encara n'hi ha moltes que ho són.

Verdú 1991

INFORMÀTICA I ESCOLA RURAL



Ramon Cemeli
Joan Valldaura

1. Introducció

En el marc de l'escola rural, les noves tecnologies desperten en alumnes i mestres unes motivacions qualitativament i quantitativament diferents de les escoles urbanes, d'acord amb el tarannà tranquil i laboriós d'aquestes escoles. Les tecnologies que es refereixen al camp de la comunicació tenen una especial incidència en l'escola rural.

Les necessitats de comunicació en aquest medi, les podem classificar en dos sentits.

1. Les necessitats de comunicació amb l'exterior: altres escoles urbanes, altres zones rurals, altres entorns (recerca d'informacions en bases de dades, etc.)

2. Necessitats de comunicació dins de la pròpia zona rural. L'organització de les escoles rurals en zones escolars rurals que suposem explicada en algun altre article d'aquest monogràfic crea necessitat de comunicacions entre alumnes i alumnes, mestres i mestres i mestres i alumnes d'una mateixa zona.

Al llarg dels cursos 1989-90 i 1990-91 es realitzà en una vintena d'escoles, la majoria rurals, una experiència d'utilització de la telemàtica com

a eina d'integració curricular i de comunicacions entre aquestes escoles.

L'experiència es planteja des del Programa d'Informàtica Educativa en previsió de la propera dotació de centres d'EGB i concretament de les zones rurals, com a mitjà de potenciar l'ús de la telemàtica i concretament de la Xtec,¹ que feia poc havia començat a funcionar.

1. La Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya) és un servidor telemàtic (ordinador connectat a la línia telefònica) creat i mantingut pel programa d'Informàtica Educativa del Departament d'Ensenyament al qual es poden connectar tots els centres educatius i en general tota aquella persona relacionada amb el món educatiu que ho desitgi i tingui un ordinador i un mòdem i que ofereix entre altres els següents serveis:

Missatgeria: Servei de missatges personals i privats entre persones i/o escoles.

Noticiari: Notícies relacionades amb el món escolar: Convocatòries de cursos, dotacions, orientació professional, agenda d'activitats, etc.

Debats: Aquest apartat permet anar dipositant intervencions sobre un tema i debat prèviament establert, les intervencions dipositades poden ésser llegides o copiades en qualsevol moment.

Enquestes: Un cop contestades es poden llegir les estadístiques de totes les respostes fins al moment.

Transmissió de fitxers: Permet deixar un fitxer d'ordinador (programa, documents, dibuixos, etc) en el servidor perquè altres usuaris el recullin.

Bases de dades: Base de dades consultable telemàticament de recursos educatius localitzables en qualsevol lloc de Catalunya.

Les dificultats de començar aquesta empresa el curs 89-90 eren importants: les línies telefòniques, sobretot als pobles eren, i són encara en alguns casos, bastant defectuoses, fins i tot de vegades calia anar-les a buscar fora de l'escola (a casa del rector, ...). No existia Ibertext i l'únic servidor telemàtic² dirigit a l'escola, la Xtec, no tenia actius tots els serveis que té avui i altres com Agora estaven poc provats. I a tot això cal afegir-hi que la minsa dotació de les escoles unitàries fa que un increment de les despeses telefòniques desequilibri el pressupost.

El conjunt de les raons apuntades i la comunicació com a tal justifiquen la introducció de la telemàtica a l'escola rural o com a mínim la recer-

2. Avui a més a més de la Xtec, servidors dirigits al món escolar, a Catalunya existeixen TELEMACO del centre educatiu Tidoc; BBSEC dels Serveis Educatius de Catalunya; i RSBBS de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i Abacus.

ca en aquest camp, malgrat les dificultats que s'han plantejat al començament i en el transcurs de l'experiència.

2. Disseny de l'experiència

2.1. Selecció de centres

Es van seleccionar un grup de 24 escoles que disposessin d'ordinador compatible PC, l'estiguessin fent servir a l'escola i que el claustre de l'escola estigués disposat a incloure la telemàtica en la programació de tots els cicles. Cinc d'aquestes escoles eren urbanes, (Barcelona, Cerdanyola; Vilafranca del Penedès, Igualada, Santa Coloma de Gramenet), per aprofitar l'experiència d'aquestes escoles i d'alguns dels seus mestres, i per la necessitat d'establir comunicacions amb escoles de tots els àmbits. (Vegeu quadre 1 annex.)

Quadre 1

ESCOLA	POBLACIÓ	COMARCA
C.P. Maians	Maians	Bages
C.P. de la Llacuna	La Llacuna	Anoia
C.P. Salàs de Pallars	Salàs de Pallars	Pallars Jussà
C.P. Joan Maragall	Santa Pau	La Garrotxa
Escola Pública Rural	Sant Pere de Vilamajor	Vallès Or.
C.P. Gualba	Gualba	Vallès Or.
C.P. Els set nans	Rajadell	Bages
C.P. Lluís Maria Vidal	Agullana	Alt Empordà
Escola Pública de Sta. Maria	Sta. Maria de Martorelles	Vallès Oc.
C.P. Saltells	Cerdanyola del Vallès	Vallès Oc.
C.P. Emili Vallès	Igualada	Anoia
C.P. Antoni Balmanya	Barcelona	Barcelonès
C.P. Primavera	Sta. Coloma de Gramenet	Barcelonès
C.P. Dr. Estalella Graells	Vilafranca del Penedès	Penedès
Collegi Públic «Gil Cristià»	La Selva del Camp	Baix Camp
C.P. Sant Martí de Tous	San Martí de Tous	Anoia
C.P. Montbou	Santa Margarida de Montbui	Anoia
C.P. Font de l'Anoia	Sant Martí de Sesgueioles	Anoia
C.P. Sta. Maria	Miralles	Anoia
Centre de Pre-escolar I.C.P.	Prats de Rei	Anoia
C.P. Castellfollit del Boix	Castellfollit del Boix	Bages
C.P. Aiguadora Navés	Navés	Solsonès
C.P. Vall d'Ondara	Ribera d'Ondara	Segarra
Escola Arrel	Perpinyà	C. Nord
Escola Bressola	Perpinyà	C. Nord

2.2. Material

El Programa d'Informàtica Educativa va aportar a cada escola un mòdem placa Kortex 1200, els programes de comunicacions necessaris i el seguiment i suport per mitjà del coordinador de l'experiència. L'escola aportava l'ordinador i la línia telefònica.

2.3. Formació del professorat

La formació inicial en informàtica educativa dels mestres d'aquestes escoles era molt dispar i la pràctica telemàtica inexistent, si exclouem alguns mestres de les escoles urbanes seleccionades.

L'experiència començà el setembre de 1989 amb tres jornades de formació inicial i definició de les activitats a realitzar. A aquestes tres jornades hi participaren un o dos mestres de cada escola i s'hi impartiren els coneixements mínims de telemàtica i es feren les pràctiques imprescindibles.

2.4. Seguiment i coordinació de l'experiència

El seguiment i coordinació de l'experiència es va fer des de diferents mitjans d'actuació:

1. Reunions presencials:

Es realitzaren sis reunions presencials tres per curs.

La reunió inicial constituïda per tres jornades de formació, presentació i definició de l'experiència el setembre del curs 89-90.

Les altres reunions d'una jornada, la meitat dedicada a avaluació, seguiment de l'experiència i definició de noves activitats i l'altra mitja jornada de taller i formació en els nous materials.

2. Telèfon:

El telèfon va servir per a les consultes a aquelles escoles que van tenir dificultat a connectar la placa, també en els moments d'avaria.

3. Missatgeria:

A partir del moment que les escoles van tenir instal·lada correctament la placa mòdem, les comunicacions, avisos i consultes a les escoles es van fer utilitzant la missatgeria. Era millor que el telèfon en el sentit que el missatge era enviat a l'hora més adient per l'emissor i recollit a la que ho era pel receptor.

4. Agora:

Es va obrir un teledebat a Agora, anomenat TELEBASICA, en el qual els mestres comentàvem i debatíem la marxa de les activitats amb nous; servia també per a enviar documents i materials.

Aquest debat quedà obert a lectura i escriptura per si algun mestre aliè a l'experiència es volia informar o intervenir-hi.

Agora es mostrà des del primer moment com una eina amable i poderosa per a la comunicació tant entre els mestres com entre els alumnes. En començar, algunes escoles tingueren problemes, d'infraestructura i connexió, deguts en part als sòrrols de les línies. Cal remarcar el treball de Jaume Porta, autor del programa Agora, a l'hora d'adaptar-lo a les necessitats sorgides durant aquesta etapa.

5. Visites:

Quan tots els sistemes de comunicació anteriors eren insuficients o alguna altra raó ho feia recomanable, s'anava personalment a l'escola a resoldre el problema. En aquesta tasca participaren el coordinador de l'experiència, els col·laboradors territorials del PIE i Jordi Vidal, del centre de recursos de l'Anoia, en les seves àrees respectives.

2.5. Activitats i avaluació

Les activitats foren decidides durant les reunions presencials a partir de la proposta inicial presentada pel coordinador de l'experiència Ramon Cemeli.

1. Correspondència escolar:

Algunes escoles estaven treballant la correspondència escolar pels mitjans tradicionals. Es va decidir participar totes les escoles en aquesta activitat i fer-ho telemàticament utilitzant el servei de missatgeria de la Xtec.

És difícil avaluar la incidència d'aquesta activitat, ja que la correspondència es realitzava sempre dos a dos, i els missatges privats escapen sovint a les propostes inicials sense que això incidís en altres grups d'escoles. Fruit d'aquests missatges s'editaren revistes conjuntes, s'organitzaren excursions per fer coneixences personals, s'establiren comunicacions i transmissions de fitxers directes escola-escola sense passar per cap servidor entre escoles més properes.



2. Servei meteorològic:

L'Escola Emili Vallès d'Igualada, que és una de les escoles urbanes, des de feia anys venia desenvolupant una sèrie d'activitats curriculars utilitzant les dades meteorològiques que diàriament prenién els alumnes de l'escola. De les dades meteorològiques preses en aquesta escola, un diari comarcal en publica mensualment un resum.

S'acordà que les escoles prendrien diàriament i enviarien cada deu dies una sèrie de dades meteorològiques amb un format estàndard mitjançant Agora. S'obrí sobre aquest punt un teledebat al servei Agora de la Xtec, amb dues intervencions inicials: Les normes per a la tramesa de les dades i la guia didàctica per a la utilització d'aquestes dades als diferents nivells educatius. El teledebat s'obrí amb el nom METEORS DIA, obert a lectura i tancat a escriptura, o sigui que només les escoles implicades podien enviar dades, però qualsevol escola o persona podia entrar a llegir-les.

Fou una activitat molt interessant que va costar d'engegar perquè exigia constància. Hi participaren poques escoles en la tramesa de dades.

El segon curs, set escoles han enviat regularment les dades meteorològiques, dues d'elles inclouent-hi dades de diumenges i festius. El resul-

tat ha estat que qualsevol mestre, participant o no en l'experiència, ha tingut dades meteorològiques de 7 punts dispersos per Catalunya en qualsevol moment del curs escolar per poder fer un estudi a la seva classe, a més de propostes didàctiques per a l'aprofitament d'aquestes dades.

3. Sant Jordi (curs 1989-90):

Les escoles que feien revista o treballs de Sant Jordi, varen enviar els treballs al teledebat TELENOIS dins del tema SANT JORDI i compaginaren la seva revista recollint els treballs de tots.

Les habituals presses i tensions pròpies dels centres en aquestes dades feren que algunes escoles enviessin els seus treballs després de Sant Jordi. Tot i que no representà cap problema per la quantitat de treballs, va ser una llàstima perquè aquests treballs no van ser llegits pels altres companys amb la mateixa atenció.

4. Drac (curs 1990-91):

L'activitat de Sant Jordi del segon any fou preparada amb més detalls. El mes de gener un personatge fantàstic anomenat Drac va enviar missatges a través de missatgeria i una carta al teledebat TELENOIS tema Sant Jordi. Confessava ser un Drac fugitiu d'Orient a causa de la guerra

i demanava als nens i nenes que busquessin i expliquessin històries de dracs i altres llegendes dels seus pobles, també demanava que li corregissin les faltes d'ortografia, la qual cosa suscità treballs de llengua a les escoles.

Hi participaren forces escoles i diferents nivells de cada escola, alguna exterior al grup de l'experiència que se'n van assabentar per la carta apareguda a Agora. Els de cicles superior i mitjà enviaren les llegendes a través d'Agora i es cartejaren amb el Drac per Agora i per missatgeria, els de cicle inicial enviaren dibuixos del Drac a través de la transmissió de fitxers de la Xtec. L'activitat és una de les que ha deixat més bon record en alumnes i mestres.

5. Crear un conte a partir d'una paraula. (1r. trimestre del curs 1990-91):

El grup d'escoles rurals del Montseny havien realitzat treballs d'expressió en la línia de plantejar a nens de diferents escoles una narració a partir de la mateixa idea.

Els alumnes de dues d'aquestes escoles que participaven en l'experiència feren tres propostes a través d'Agora consistents a donar una paraula per cada un dels tres cicles i proposar una narració.

La paraula per al cicle inicial fou: «El Cotxe-Pilota». La paraula per al cicle mitjà fou: «Tapic». Els alumnes del Cicle Superior van triar un seguit de paraules que, segons ells, els havien caigut del diccionari: Planeta, Biòleg, Estel, Ordinador.

El tercer trimestre, les escoles que hi havien participat escollien una de les narracions de les altres escoles i a través de missatgeria demanaven permís per il·lustrar la història. Les il·lustracions eren trameses a totes les altres escoles a través de la transmissió de fitxers de la Xtec.

Junt amb el Drac, foren les dues activitats amb una participació més general. Eren propostes concretes i al mateix temps divertides, permetien el treball d'alumnes de qualsevol edat i més a més implicaven un treball amb i sense ordinador.

6. Avaluació global:

Les activitats del primer curs toparen amb moltes dificultats, però van servir per millorar els materials i adquirir seguretat en el seu ús.

Les activitats del segon curs són en general força reeixides i integrades en el currículum de classe.

S'ha treballat una petita part d'allò que poden aportar les tecnologies de la comunicació a l'entorn rural. Creiem que poden ser models prou vàlids de treball en equip entre escoles allunyades, superant gràcies a la tecnologia les dificultats de distància i temps amb el corresponent valor afegit d'augmentar al camp de fer noves amistats i coneixences, tal com ja havia estat experimentat en altres entorns.³

A tall de conclusions es podria fer un esquema del treball realitzat de manera que es pogués veure la interrelació entre la comunicació, el treball diari a la classe i el suport que proporciona la telemàtica i en general les eines informàtiques al procés global d'aprenentatge dels alumnes que participen a l'experiència. (Quadre 2 annex.)

Queden per explorar les possibilitats de la telemàtica en el camp de les comunicacions interiors de cada ZER.

Cal també, a mesura que el nivell de serveis del nostre país augmenti, treballar en la recerca d'informacions a través de bases de dades i noticiaris. Si bé la metodologia d'aquestes recerques no serà gaire diferent de la que es pugui utilitzar



3. Ens referim a l'entorn de lleure i l'experiència explicada en els articles: *Periodisme telemàtic*, «Guix», núm. 128, juny 1988, *De l'eina telemàtica a l'EGB*, «Guix», núm. 136, febrer 1989.

PROPOSTES

Tipologia de les activitats proposades
durant l'experiència:

Activitats d'observació i seguiment (Ex: servei meteorològic)

Activitats de creació (Ex: creació de contes)

Activitats de recerca al medi natural i social més proper (Ex: Drac)

TREBALL A LA CLASE

Amb i sense ordinador

Diversitat de cicles, parvulari, C.I., C.M. i 2a. Etapa

Diversitat d'àrees: Socials, Naturals, Llengües, Plàstica

COMUNICAR ELS RESULTATS DELS TREBALLS A LES ALTRES ESCOLES.

RECOLLIDA DELS TREBALLS DE TOTHOM

Confecció de revistes o reculls a cada una de les escoles.



en les zones urbanes, sí que la seva incidència pot tenir diferents matisos. Aquestes tecnologies són les que menys discriminen el món rural i per tant cal aprofitar-se'n per afavorir la igualtat d'oportunitats.

Les relacions amb escoles d'altres països no s'han produït dins del context de l'experiència, però una de les escoles implicades participa en una experiència d'aquest tipus organitzada per Projecte.

En la informàtica educativa, no necessàriament telemàtica, aplicada a l'escola rural, segurament s'hauria de tenir un punt de vista diferent de les escoles graduades. Només a manera d'exemple d'aquesta situació diferencial, la diversitat de nivells educatius que es donen a les aules

de les escoles rurals fa que els programes tutorials, que no semblen engrescadors de d'un punt de vista genèric, puguin ser de força utilitat sempre que es procuri que tinguin un grau d'interactivitat i creativitat importants.

Finalment la comunicació entre ambients rurals i urbans amb les seves peculiaritats ens ha demostrat que les noves tecnologies i en especial les eines telemàtiques poden aportar una riquesa abans insospitada.

3. Les Jornades de la Llacuna

L'anunci de les dotacions d'ordinadors que ja s'han realitzat a totes les Zones Escolars Rurals

(ZERs) reconegudes de Catalunya i l'interès promogut a través de les escoles participants en l'experiència i altres zones que havien començat a treballar en el camp de la informàtica educativa com per exemple la ZER del Moianès, va portar al Secretariat d'Escola Rural a plantejar-se dedicar una Jornada a la Informàtica a l'Escola Rural.

S'anuncià i celebrà la I Jornada d'Informàtica a l'Escola Rural, organitzada pel Secretariat d'Escola Rural, el Programa d'Informàtica Educativa, el Centre de Recursos de l'Anoia i l'Escola de la Llacuna amb el suport del Departament d'Ensenyament i altres entitats.

A la jornada es realitzaren tallers, comunicacions i una taula rodona. A les comunicacions es podien presentar només realitzacions d'escoles rurals. Estigueren, doncs, centrades en la feina que s'ha fet a l'escola rural del nostre país aquests últims anys i foren les següents:

Radiotelemàtica en la ZER Llaromi.

Fem la revista del poble (Navés, Solsonès).

Quin temps fa a...

Com ens ho hem muntat a la ZER del Moianès.

Recerca de llegendes de Catalunya amb ajut de la telemàtica.

Mural electrònic amb LOGO.

Construïm contes en equip des de diferents escoles.

Abans i després de la telemàtica.

Es clausurà la jornada amb el desig de seguir amb la feina que queda per fer.

4. Prospectiva

En el moment actual hi ha una sèrie de mes-

tres formats i experimentats i uns models d'activitats elaborats.

Totes les zones escolars rurals reconegudes han estat dotades amb un material que permet començar a plantejar la informàtica educativa a totes les zones i no només a uns quants centres experimentals. Tot i així, cal pensar a ampliar aquesta dotació inicial.

Una de les principals mancances que en aquests moments es detecten és la de perifèrics i entre ells la de mòdems; només hi ha un mòdem a cada ZER i això impossibilita la utilització de la telemàtica com a eina de comunicació entre les escoles d'una zona.

Seria interessant per al curs 1991-92 poder:

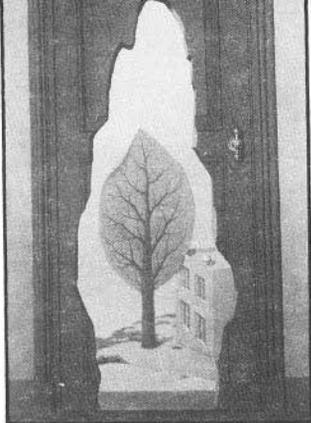
1. Integrar totes les zones escolars rurals dotades amb equipament informàtic que ho desitgin, en activitats, seguint els models ja provats. Experimentar nous models a les zones més experimentades, entre ells, el de comunicacions dins de la zona.

2. Elaborar i localitzar materials d'informàtica educativa especialment indicats per a l'escola rural.

3. Localitzar i introduir a la Base de Dades de recursos educatius de la Xtec materials específics per a l'escola rural (no necessàriament relacionats amb la informàtica) que no hi siguin ressenyats.

Documentació

A les persones interessades en el tema els recomanem la lectura de les documentacions de la I Jornada d'Informàtica a l'Escola Rural de la Llacuna, i de les intervencions als Teledebats TE-LENOIS, TELEBASICA I METEORS DIA.



L'APLICACIÓ I EL DESENVOLUPAMENT DE LA NOVA ORIENTACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU A L'ESCOLA RURAL

Rita Montcusí Rovira

Tot canvi o reforma desperta, d'entrada, inseguretats, interrogants, reflexió, expectatives,...

Tot procés de canvi o reforma ha de comportar, per tant, implícitament un procés gradual en la seva aplicació i desenvolupament «entrant» a les persones que el portaran a terme i creant actituds positives i d'illusió.

Tot projecte nou ha de recolzar-se en uns bons pilars estructurals i en una bona base, establir unes línies directrius fermes, però amb la suficient obertura i flexibilitat per adequar-se a les situacions particulars.

El pla d'informació detallat i progressiu tindrà com a finalitat la comprensió, acceptació positiva, interiorització i acomodació que faran possible un desenvolupament adequat. Podem assenyalar com a fases d'aquest procés la informació i comprensió:

1. De la filosofia (models constructivistes, ideològics, nous corrents filosòfics...) en què es fonamenta.

2. Del procés global de canvi amb tots els elements que el conformen.

2.1. Organitzatius i administratius (mapes escolars, dotació de recursos humans, materials...).

2.2. Pedagògics (dissenys, continguts, orientacions per a programació, metodologies,...).

3. Calendari d'aplicació.

4. Pla de formació permanent del personal que el portarà a terme.

5. Adaptació dels punts anteriors a les diferents realitats del sistema que per les seves característiques específiques necessiten una particular adequació.

En aquest punt que ens ocupa ens trobem amb un sistema escolar davant d'un canvi, o reforma general i que per inclusió afecta també un ampli subsistema: l'escola rural.

Si analitzem el procés d'informació i comprensió per afrontar un canvi d'orientació i l'apliquem a la nostra realitat escolar, veiem que no s'ha seguit aquest procés gradual. Per això ens trobem avui i ara (Escoles d'Estiu, grups de treball, cursos de perfeccionament,...) amb constants interrogants, inseguretats, però i en alguns casos reticències.

La meua aportació i treball en aquest moment a l'escola rural va encaminat, a partir d'una pràctica quotidiana en aquesta realitat, a cercar propostes organitzatives i didàctiques a la diversitat (organització de classe, metodologies, planificació, programació de projectes i unitats didàctiques en aules típiques d'escola rural, escoles i aules amb diversitat de nivells). És un tema engrescador, però sovint en el decurs del treball amb



grups de mestres sorgeixen grans interrogants derivats de la Reforma, dels mapes escolars, del nou llenguatge dels dissenys, etc..., la qual cosa em fa qüestionar si la dinàmica de reforma ha seguit un procés correcte, si el professorat ha tingut accés a la informació dels punts 1, 2, 3, 4 que presentàvem al començament. La meua aportació i treball centrat en el punt 5 és positiva i engrescadora, però no del tot satisfactòria perquè manca la comprensió global de tot el procés. Per tant, crec que parlar d'aplicació i desenvolupament de les noves orientacions a l'escola rural, és a dir treballar per un disseny curricular específic d'acord amb les característiques socio-ambientals, geogràfiques i d'alumnat que presenta aquest subsistema, hauria d'assegurar-se en una bona base estructural i passar després a un procés clarificador per a la comprensió del canvi.

Tot i aquestes mancances en la seva implantació, som conscients que els mestres d'escola rural som uns investigadors nats que ja estem entrenats i preparats per prendre iniciatives organitzatives i pedagògiques per adaptar els marcs i dissenys generals i adequar els materials..., a les diversitats que presenten les nostres escoles, i aquest és el camí que seguim davant les noves orientacions actuals.

La nova orientació del sistema educatiu, pel que fa al *plantejament pedagògic*, se'ns presenta en un marc tan ampli i flexible que permet l'adaptació i el desenvolupament diversificat als diferents subsistemes que componen aquest ampli marc escolar. És el moment de deixar la uniformitat i centralització i aprofitar l'avinentsa per elaborar uns projectes curriculars adients a l'escola rural que ens permetin:

A. Definir un model d'escola i del que ente-

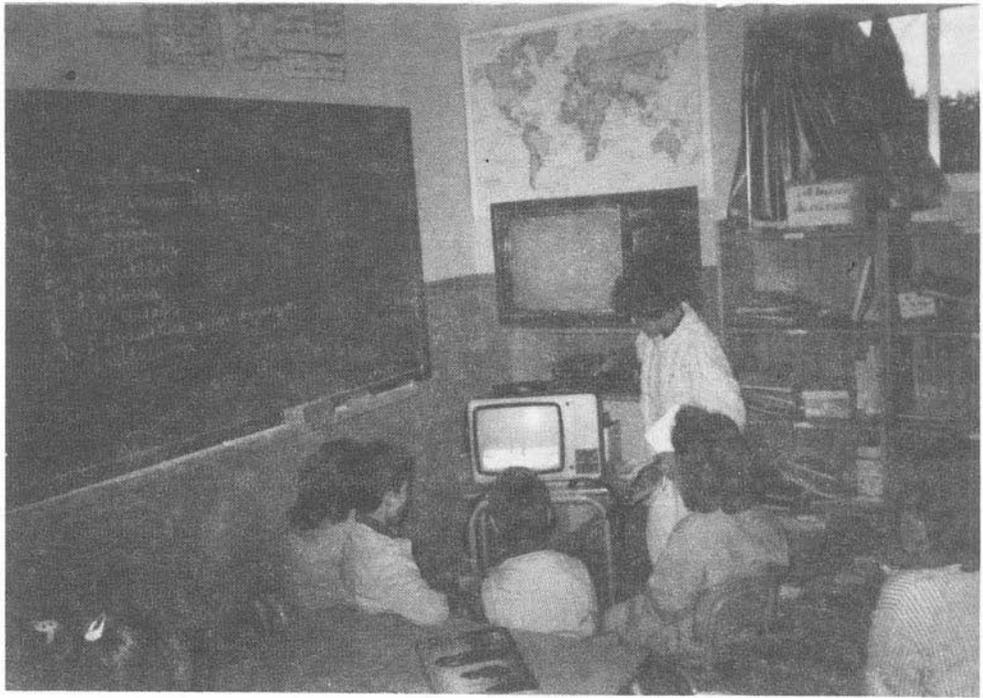
nem per educar, la qual cosa inclourà les opcions ètiques d'escala de valors i hàbits, d'acord amb les característiques socio-ambientals i culturals de l'escola rural, tenint molt en compte el factor culturalitzador de l'escola, la relació molt propera i directa amb les institucions, el procés d'educació dels pares per assumir els nous valors educatius (escoles de Pares, relació família-mestre, acords referents a lleis d'escola, de casa, hàbits,...)

B. Estructurar els continguts tenint present el factor diversitat de l'alumnat i les diferents varietats que presenten els grups classe a l'escola rural. Això ens permetrà fugir dels nivells estàndard i cercar una nova estructuració de grups de treball, ens permetrà el respecte al procés d'aprenentatge de cada alumne, l'aprofundiment en les tècniques i hàbits de treball, procediments, formació d'actituds i un repartiment menys angoixant i més coherent dels conceptes a treballar i donarà peu a:

- Planificacions cícliques de continguts en una etapa o cicle determinat.
- Flexibilitat de composició de grups de treball no lligada necessàriament a nivells i edats concrets.
- Metodologies diverses que comportaran el desenvolupament de projectes i unitats didàctiques per tot el grup classe presentades en diferents graus de dificultat, des de la seva planificació sobre el «paper» fins a la posta en pràctica a l'aula.
- Pensar en uns objectius terminals de l'etapa per anar-los assolint progressivament i metòdica a partir de plantejament de processos a llarg termini (procés d'ortografia, procés de lectura, procés d'estudi del medi,...)

C. Diversificar els materials de representació cultural, la qual cosa implica una dotació o proveïment extens de materials, molt lluny de les proporcions fins ara establertes de dotació d'equipaments i materials segons uns mòduls de quantitat d'alumnes, clarament discriminatoris per a l'escola rural. Al mateix temps disposar de les solucions organitzatives espai-classe, cosa que comportarà la utilització dels materials d'ús curricular (els laboratoris, noves tecnologies, tallers, ...).

I parlem ja de nous materials que responguin als diferents graus d'aprenentatge del grup divers:



- Biblioteca extensa i ben dotada per a la lectura i la consulta. Fóra interessant disposar de dossiers o llibres temàtics que oferissin, partint d'un mateix tema, dos graus de dificultat informativa, així com les orientacions per al mestre, fitxes guia, d'observació,... que permetessin desenvolupar les activitats amb un grup divers sobre un mateix tema o centre d'interès.
- Material tecnològic i àudio-visual necessari, que per la seva fragilitat o envergadura sigui de difícil trasllat a nivell de préstec del CRP (retroprojector, vídeo, TV).
- Material didàctic, de taller, de plàstica i manualitats que permeti l'aprenentatge de tècniques variades, actives i que ofereixi l'oportunitat al grup divers (taulers de compondre de diferent textura i grandària, marcs per a tapís de mides diferents per a la trama,...).
- Material fungible adaptat als diferents graus evolutius del traç, de la psicomotricitat (papers de diferents formats, pautes quadrícula-des, materials de rotulació,...).
- Materials per a l'organització de l'aula que permetin ordenar, fixar, arxivar. En aquest aspecte haurem d'aprofitar i adaptar els mate-

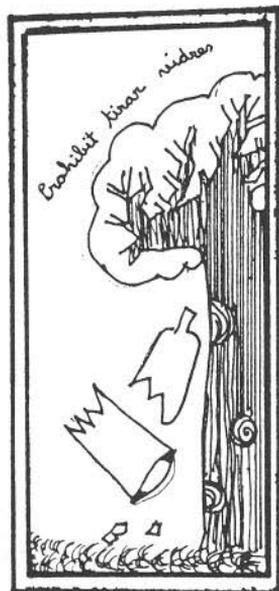
rials d'oficina, així com les empreses industrials i comercials utilitzen tan habitualment, i fer-los entrar a les aules (arxivadors fixos, mòbils, dossiers, fitxers, taules de controls, indicadors, ...).

I ens podríem estendre en aquest apartat de plantejament pedagògic fent exemplificacions i exposant models ja experimentats i consolidats que bé prou ens servirien per parlar de la posada en pràctica de les noves orientacions a l'escola rural, però ja en tindrem ocasió en un altre moment.

Però m'agradaria parlar també del *plantejament organitzatiu de zones*, el qual per a l'escola rural ha representat un pas endavant per a vèncer l'aïllament i que ha unit les escoles rurals separades per quilòmetres amb noves tecnologies, amb recursos humans, materials a compartir, amb un projecte educatiu assumit i coordinat en una zona.

Ens trobem, doncs, amb una normativa per a l'establiment de zones escolars rurals com a únic camí legal per:

A. Assolir una adequada dotació econòmica de mitjans materials, de tecnologia.



B. Una adequada dotació de professorat que incidirà en coordinació, suport o reforç de determinades matèries curriculars.

C. Un compromís de coordinació pedagògica entre el grup de mestres que componen la zona a partir de:

- Un projecte educatiu de zona
- Grups de treball (departaments, elaboració de projectes, materials didàctics, organització d'activitats conjuntes,...)

Actualment ens trobem amb zones escolars ru-

28 rals que ja funcionen i amb moltes altres escoles no integrades en aquesta dinàmica i que, per tant, no gaudeixen de totes les oportunitats de dotació de personal, materials i coordinació adequades. Com s'han d'integrar? ¿I si manca la voluntarietat dels mestres de la zona per desinformació, per por a la feina extra, o per manca de grup estable?

Generalitzar aquesta estructura organitzativa en tot l'àmbit territorial d'escola rural significa una inversió econòmica per part de l'Administració de la qual a hores d'ara no disposa, i que, per tant, la solució administrativa és designar un nombre determinat de zones a crear i «concurсар-hi» per obtenir-les. Entrem una altra vegada a la lluita i voluntarietat del mestre d'escola rural per obtenir una qualitat d'ensenyament.

Sóc conscient que per imposició tampoc no s'obtenen resultats positius, sinó rebuig directe o indirecte. Però també sóc conscient que un pla d'infraestructura d'aquesta mena pot ser previst de bon començament —previst econòmicament i organitzativament— i portat a terme per professionals i tècnics que conjuntament amb els mestres de cada zona planifiquin i coordinin a partir d'un estudi seriós del mapa escolar rural i d'acord amb les necessitats de la zona; un pla que parteixi d'una seguretat en la dotació econòmica i de personal i que permeti la generalització d'aquest projecte, a fi que tot l'àmbit de l'escola rural gaudeixi a curt termini dels avantatges que aporta la zonalització.

Fa 12 anys es parlava d'escola rural en aquesta mateixa revista.* Se'n parlava en termes de marginació, oblit, tercera categoria, problema de les concentracions inadequades, tancament d'escoles rurals, problemàtica de formació d'equips estables, però en el fons d'aquests plors i lamentacions s'albirava una actitud de lluita, de resposta, d'alternativa que s'oferia a l'Administració, un llançar el tema perquè fos tractat en Escoles d'Estiu, en trobades de mestres —i que els MRP han treballat de valent—, però ... passava el temps i no avançàvem, el mocador continuava mullat, ... fins quan? Penso que es va començar a avançar quan es va deixar de plorar i es van cercar solucions organitzatives i es van elaborar materials de reflexió amb plantejaments clars, seriosos i viables. Tots els documents que recullen les Conclu-

sions de Jornades d'Escola Rural en són un exemple palpable. Penso que es va començar a avançar quan els mestres, pedagogs, ... ens vam quedar a les zones rurals per pròpia voluntat personal, per investigar sobre temes organitzatius i didàctics, per elaborar materials i obrir-los a altres companys, per avaluar experiències i donar a conèixer els seus resultats. Ja no és el mestre provisional resignat que roman a la petita localitat com a pont per accedir a la ciutat.

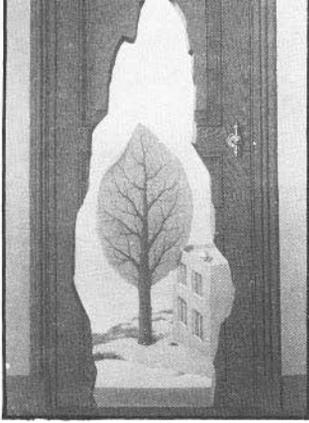
Penso que avançarem quan sapiguem fer les concrecions dels dissenys curriculars adaptats a la nostra realitat de diversitat i aplicar-los amb valentia i sense angoixes per no seguir fil per randa el llibre de text corresponent al nivell estàndard de l'edat del nen estàndard, quan sapiguem traduir la flexibilitat d'horaris amb unes planificacions de treball seriosos i tinguem el suport administratiu, de personal i materials suficients per treballar a l'escola i a la zona, sense haver de posar com a condició indispensable un temps lliure o la voluntarietat personal, que no tots els professionals estan disposats a invertir, tot i que avui per avui, hem de ser realistes, encara ens cal.

L'èxit de l'aplicació i el desenvolupament de la Reforma requereix posar en moviment encara molts recursos, posar sobre la taula moltes propostes que ja han estat experimentades, recollir-les, reconduir-les com a elements que d'acord amb les Noves Orientacions puguin ser adaptades a la situació d'escola rural.

Per tant, com es deia en aquesta mateixa revista del juny de 1979, «la temàtica no queda exhaurida amb aquest monogràfic, però pretén ser una aportació...». En aquell moment, una aportació. Ara el novembre de 1991 un posar-nos a treballar, aprofitar la feina feta, donar-li difusió i treure per a l'escola i la zona rural materials que responguin a:

- plantejaments organitzatius de zona;
- plantejaments organitzatius de grups de classe amb diversitat (espais, mobiliari, materials, dinàmica de grups,...);
- plantejaments pedagògics (distribució de continguts, projectes i unitats didàctiques,...);
- experiències de la pràctica duta a terme a les aules.

* «Perspectiva Escolar», núm. 36 (juny 1979).



Biblioteca Rosa Sensat

- CARMENA, G.; REGIDOR, J. G. *La escuela en el medio rural*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, 1985 (Estudios de Educación; 16)
- CIVERA I GÓMEZ, M. *Treballar a una escola rural*. Barcelona: ICE, Universitat Autònoma de Barcelona, 1978 (Separata Premi Ramon Llull, 1977)
- DÍEZ PRIETO, M. P. *El profesor de EGB en el medio rural*. Zaragoza: ICE, 1989 (Informes; 28)
- La educación infantil en el medio rural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990 (documentos y propuestas de trabajo)
- Experiència-pilot a l'escola rural*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1981
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia, 1983 (Cuadernos de Pedagogía; 5)
- JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (1: 1979: Barcelona). *L'escola rural a Catalunya: primeres jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: UAB, 1980
- JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (4: 1984: Valls). *L'escola dins el món rural*. Bellaterra: ICE. UAB, 1985
- JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (5: 1985: La Seu d'Urgell). *Conclusions*. Bellaterra: ICE. UAB: La Seu d'Urgell: Grup de Mestres Alt Urgell-Cerdanya, 1985
- JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (6: 1987: Banyoles). *Projecte de zones escolars per a l'escola rural: conclusions de les VI Jornades d'Escola rural de Catalunya*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 1987
- JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (7: 1990: El Vendrell). *L'aplicació de la reforma a l'escola rural: conclusions de les VII Jornades d'Escola rural, maig 1990*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 1990
- La nova escola rural*. Lleida: Delegació Territorial d'Ensenyament, 1991
- Projecte pedagògic d'una escola d'àmbit rural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1984 (Materials per a l'educació especial; 1)
- SECO, L. *Programación de espacios físicos para la educación en el medio rural*. París: UNESCO, 1980
- SUBIRATS, M. *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1983 (Rosa Sensat: Estudis; 23)
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament

* Llibres que podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- d'Ensenyament. *Orientacions i programes: l'educació a la llar d'infants i al parvulari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1988
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. *disseny curricular: ensenyament primari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. *Disseny curricular: ensenyament secundari obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. *Disseny curricular: Ensenyament secundari postobligatori: Batxillerat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990
- Revistes**
- CASACUBERTA, P.; GARBEAU, R. M.; QUERALT, E. *L'escola rural: proposta de programació*. GUIX, n. 49 (1981), p. 23-28
- Educación compensatoria*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 117 (1984), p. 3-33
- La educación en el medio rural*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 151 (1987), p. 7-49
- Enseignement et monde rural*. REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, n. 73 (1985), p. 5-56
- L'escola al medi rural*. GUIX, n. 72 (1983), p. 4-42
- L'escola rural*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 195 (1985), p. 6-14
- L'escola rural*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 36 (1979), p. 2-57
- La escuela rural*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 79 (1981), p. 4-24
- Escuela rural: experiencias*. VIDA ESCOLAR, n. 228 (1984)
- GRANDE, M. *¿Cuál es el futuro de la escuela rural? Hacia un subsistema específico de educación rural*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 114 (1984), p. 49-54
- MAIGA, L. *Les dificultats de l'educació rural*. EL CORREU DE LA UNESCO, n. 61 (1983), p. 24-29
- MARTÍNEZ LÓPEZ, M. *Educación compensatoria y experiencias de escuela rural integrada*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 272 (1983), p. 77-78
- Quel avenir pour l'école rurale?* LE MONDE DE L'ÉDUCATION, n. 175 (1990), p. 44-48
- ROMERO MORENO, P. *La LOGSE y la escuela rural*. NUESTRA ESCUELA, n. 123 (1991), p. 29-33
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. *Morfología social del profesorado rural de EGB en Castilla y León*. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, n. 3 (1985), p. 161-175
- TOUS, J. LI. *Catalunya: invitación al estudio de la escuela rural*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 79 (1981), p. 18-20
- TOUS, J. LI. *L'escola rural, mal tractada? o bé... «utilitzada»?.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 62 (1982), p. 50-52
- VILARDELL COLILLAS, M. A.; ROVIRA VIÑAS, J. *La gestió escolar des d'una comarca rural*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 199 (1985), p. 4-6
- VILLANUEVA, M. *La formación de los maestros y la escuela rural*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 69 (1980), p. 29-30

EL CATALÀ, EINA DE FEINA

En el món del treball,
el català és cada dia més present.
Per prestigi i per servei.

Amb la participació de:

CCOO. UGT. USO. CGT. I-CSC. CTC. FOMENT DEL TREBALL NACIONAL. PMECC. SEFES. AEI. ORGANITZACIONS DE CONSUMIDORS

SERVEIS LOCALS DE CATALÀ



CONSORCI PER A LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA



GENERALITAT DE CATALUNYA

LA *gent* ÉS LA FORÇA
DE CATALUNYA

Immanuel Kant afirmava que l'educació és el problema més important i difícil que es pot plantejar a l'home, però hi veia també el gran secret per aconseguir la felicitat.

Últims títols publicats:

- 13 L'EDUCACIÓ COM A PRÀCTICA DE LA LLIBERTAT
Paulo Freire
- 14 LA PEDAGOGIA DE L'HOME QUE TREBALLA I JUGA
Eugeni d'Ors
- 15 DE L'ACTE DEL PENSAMENT
Henri Wallon
- 16 PAIDEIA: PROTÀGORAS, DE LA REPÚBLICA I DE LES LLEIS
Plató
- 17 PENSAMENT I LLENGUATGE
Lev Semionovitx Vigotski
- 18 CONSULTA UNIVERSAL
J.A. Comenius
- 19 L'EDUCACIÓ DE L'HOME I EL JARDÍ D'INFANTS
Friedrich Fröbel
- 20 EL RÈGIM DE LLIBERTAT DELS ESCOLARS
Joan Bardina
- 21 EDUCACIÓ INTEL·LECTUAL, MORAL I FÍSICA
Herbert Spencer
- 22 L'ESCOLA MODERNA
Francesc Ferrer i Guàrdia
- 23 PER L'ESCOLA DEL POBLE
Célestin Freinet
- 24 PSICOANÀLISI PER A PEDAGOGS
Anna Freud
- 25 QUI HA D'ENSENYAR A QUI
Lev N. Tolstoi



ECOLOGIA A L'ESCOLA PÚBLICA PAU CASALS DE MONTMELÓ

Una bona proposta

La nostra escola es troba al Vallès Oriental, la qual, com tothom sap, és una comarca d'expansió recent. Només cal passejar-se pels voltants de l'escola i ja es pot verificar la gran quantitat de fàbriques disseminades per la comarca, de productes alimentaris, de pells i de productes químics.

Des de les finestres de les nostres classes veiem xemeneies que omplen el cel de fum gris; sovint l'aire fa olor de productes químics i al riu Besòs, que precisament es forma prop de l'escola, ja no hi queda cap matèria viva. Per si tot això no fos poc, prop de l'escola es construeix el Circuit de Catalunya.

Davant de totes aquestes agressions al medi ambient, la comissió de festes va decidir proposar al claustre de professors que la Setmana Cultural d'enguany es dediqués a l'ecologia.

Els nostres companys ho van veure bé i vam decidir entre tots donar-li una caire pràctic, procurant que no tot quedés en treballs bonics i que, de tot allò que féssim, es digués què podríem fer nosaltres i que els alumnes per solucionar-ho, ja que veiem que protegir el nostre entorn és una qüestió en la qual tothom ha de posar de la seva part, no solament els organismes oficials, sinó també tots nosaltres com a implicats directes en el problema.

La comissió de festes es va posar a treballar i recollí informació i material. Acabada la feina,

va elaborar vuit temes, un per cada nivell, amb les sortides corresponents i activitats diverses.

Temes a treballar i sortides

Espècies animals en extinció

Zoo. Marynland (classes didàctiques amb animals en viu). Els ocells rapinyaires.

Agricultura ecològica

Visita als cultius ecològics de Tordera.

El fons del mar. Ecosistema marí

Marynland: taller escola dels mamífers marins. Els dofins.

Zoo de Barcelona.

Reciclatge de paper i vidre

Seguiment d'un abocador de vidre.

Alimentació biològica

Visitar Dietisa, Santiveri.

Els additius. Cadena alimentària

Danone, Starlux, els cultius ecològics de Tordera.

Deixalles i abocadors

Visitar l'abocador de Vaquerisses i abocadors incontrolats.

Estudi de l'aigua

Visitar el riu Besòs i el llac subterrani de Llinars.

La capa d'ozó. Aerosols, fums i transports.

Visitar el Planetari.

Aquests vuit temes, adaptant-los, es poden



tractar a qualsevol nivell, i el mestre tria aquell que més s'ajusta a la seva programació. Els cursos de parvulari van tenir la possibilitat d'escollir els temes més atractius per al seu nivell.

Activitats complementàries

Neteja d'un bosc.
Gimkana ecològica.
Taller de flors.
Taller per dibuixar animals.
Taller del paper reciclat.
Viure ecològicament fent esport: el beisbol.
Enquesta al poble i posterior taula rodona.

Xerrades

Salvador Balcells va fer una xerrada sobre les centrals nuclears al cicle superior.

Xavier Beltran va parlar sobre l'ecologia al cicle mitjà.

M.^a Jesús Cayuelas va parlar sobre ecologia i contaminació als pares i mestres.

Treballs

Cada nivell havia de fer un mural ben gran sobre el tema tractat a classe, especificant amb lletres ben grosses què podríem fer nosaltres que estigués al nostre abast per millorar la problemàtica estudiada.

Com que la Setmana Ecològica coincidia amb Sant Jordi, vam proposar que cada classe fes un treball literari d'estils diversos (contes, narracions o poesies) i amb els tres finalistes de cada classe fer una exposició literària.

Es va publicar LLAPIS, la nostra revista de la Setmana Cultural, amb els treballs guanyadors del Concurs Literari i uns articles de caire ecològic on s'exposen les inquietuds de pares, mares i mestres, a més a més de dotze consells que tothom pot fer per respectar el medi ambient.

Exposicions

- Taller del fons del mar, proporcionat pel Servei del Medi Ambient de la Diputació de Barcelona.
- Exposició de tots els arbres que hi ha a Montmeló fet a base de fotografies i fulles premsades, organitzada pel Consell Escolar Municipal.

L'APA i la Setmana Ecològica

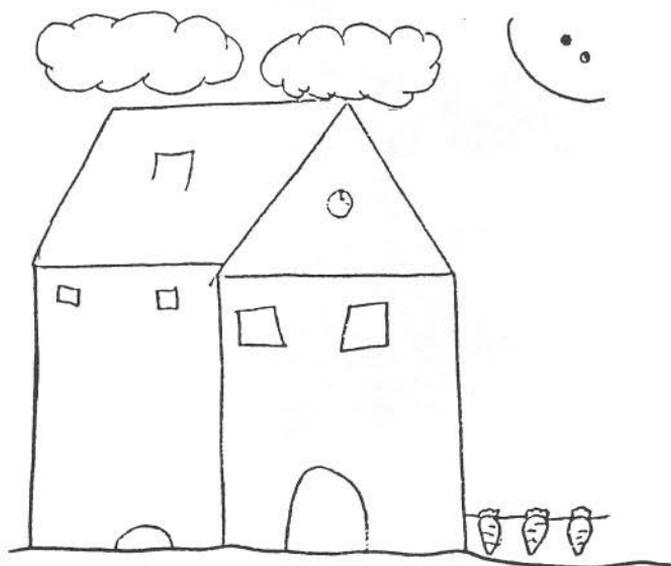
Paral·lelament vam reunir-nos amb l'APA de l'escola, que va acollir amb força la nostra proposta i va col·laborar activament durant la setmana.

Ens va fer una pancarta ben gran que anunciava la setmana a tothom. Va elaborar una enquesta als pares per poder conèixer el grau que tenia cada família de conscienciació sobre el tema. Va preparar una exposició de fotografies i postals de com era Montmeló abans i com és ara. Finalment, va organitzar un sopar de cloenda de la setmana.

1er. A Girafes - Marta Fité Manils

L'agricultura ecològica

I avia una vaqada un avi i una
avia que tanian un ort mol bunie
no pensavan fertilitzans porque
ala verdura li feia mal



2^o A

Civols

Nohara Ramirez Lasus

La primavera



Oreneta vola

oreneta vola

tu que pots volar

per que no voles

perque soc

petita



Conclusions

La Setmana Ecològica va anar molt bé, tot-hom va treballar de valent i esperem que els nostres esforços donin els seus fruits. Tots els nostres companys i companyes de l'escola van constatar que els nens i nenes de les diverses classes es van interessar pel seu entorn, i a l'escola entre pòsters i murals vam aconseguir una ambientació prou escaient.

Hi ha activitats que no es van poder fer, ja

que el nostre claustre va optar per no fer sortides, a fi de fer pressió davant les converses que tenen els sindicats i la Generalitat sobre la nostra responsabilitat civil.

Les conclusions a les quals vam arribar són les següents:

- Continuar sensibilitzant els alumnes de la necessitat de protegir i preservar el nostre entorn amb treballs i comentaris.
- Mantenir les plantes i animals a les classes i a l'entrada de l'escola.
- Fomentar l'estalvi d'energia de llum i aigua i fer servir només la necessària.
- Donar preferència a tota mena de material reciclat.
- Introduir el paper reciclat a les classes per a comunicats interiors i a pares.
- Donar continuïtat al taller del paper reciclat, ja per conèixer el procés de fabricació, ja com a plàstica o treballs manuals.
- Proposar a l'ajuntament:
 - que recollís de totes les escoles del poble el paper usat i el portés a reciclar;
 - que ens subvencionés el paper reciclat.

L'APA va estar d'acord amb aquestes conclusions i va posar molt interès en la recollida del paper i en la introducció del paper reciclat. Va decidir fer una carta a l'ajuntament que expressés les nostres inquietuds i propostes.

Material i bibliografia

Donem una relació de llibres, persones i organismes que ens han ajudat a fer que la nostra setmana es portés a bon terme.

Primerament ens vam posar en contacte amb la responsable d'Assessorament de Rosa Sensat, la qual molt amablement ens va proporcionar telèfons i idees per on començar a treballar, i a partir d'aquí vam anar incorporant nous elements. Esperem que us puguin ser d'ajuda i que surtin Setmanes Ecològiques tan profitoses com la nostra, o millors.

L'ecologia avui, Col. Què cal saber, Ed. Teide.



Házteelo verde, Integral.

Manual del jove consumidor verd, Ed. Bosch.

Guía de aditivos, conservantes y colorantes en alimentación, Ed. Obelisco.

Visca la terra, Salvador Balcells.

Manual de l'ecologista català, Ed. Lluita.

I.S.L. Ofereix tallers molt interessants.

Tel. 757 04 45.

Josep Ramon Aragó. Ofereix tallers. Tel. 315 42 12.

Oriol Bassa. Consell Comarcal del Maresme. Tel. 757 30 03. Orientacions i contactes.

Xavier Porcel, de l'Ajuntament de La Roca del Vallès. Orientacions de com portar l'ecologia a les escoles. Tel. 842 20 16.

Cambrà agrària de Tordera. Tel. 764 00 43.

Integral. Tel. 358 13 11. Tenen un fitxer dels seus articles i es pot consultar.

Zoologia. Tel. 319 69 12. Llista d'ecologistes i bibliografia. Un vídeo sobre les abelles.

Biologia. Tel. 265 23 93. Orientacions.

Educació Ambiental. Tel. 215 23 93, dilluns i dimecres a partir de dos quarts de cinc. Orientacions.

Federació Catalana de Beisbol i Softbol. Tel. 424 02 25, dimarts i dimecres a partir de les sis de la tarda.

Unipapel. Tel. 474 00 99. Tenen paper reciclat homologat.

Escola de la Natura de Llinars. Tel. 791 91 48.

La Farga de Sant Celoni. Tel. 847 51 55.

Granja escola Soldevilla. Tel. 560 02 09.

Llibreria de la Generalitat de la Rambla (al costat del SEPU).

Pòsters i bibliografia.

Greenpeace. Tel. 318 77 49 de 6 a 8 de la tarda. Xerrades.

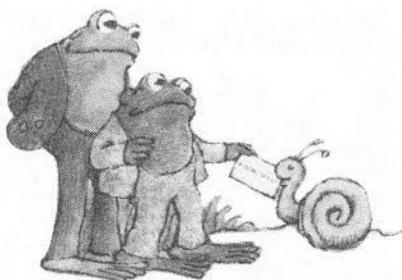
Direcció General del Medi Ambient. Tel. 487 22 34. Llibrets sobre el medi ambient, jocs de *Pinus Pinaster*, pòsters sobre el Pedraforca, altres posters, enganxines i préstec de vídeos.

Direcció General del Medi Natural. Tel. 237 80 24. Pòsters de tortugues, ocells rapinyaires, la fageda, la roureda..., jocs d'aigua i d'arbres. Fulletons dels arbres catalans i dels Parcs Naturals.

Servei Territorial d'Agricultura, Ramaderia i Pesca. Tel. 330 64 51. Pòsters de tortugues, fulletons d'arbres, fulls informatius sobre temes diversos, enganxines.

Normalització Lingüística. Tel. 215 90 04. Pòsters sobre verdures, masies, bicicleta. Fulletons sobre alimentació.

Comissió de festes, maig 1991



En Gripau i en Gripou...



Otto...



... el petit Vampir



Luki-Live...

**... són només alguns exemples
de com crear hàbits de lectura.**



N'hi ha molts més: el petit Ós, l'Elvis, l'Arabel... Personatges capaços de convertir la lectura en una activitat habitual i divertida. Personatges creats pels millors autors de la literatura infantil internacional. I tots, en el Pla Lector Alfaguara. Una selecció dels millors llibres per afeccionar-se a llegir. Una proposta d'animació a la lectura.



VOLEU FER ASTRONOMIA A PARVULARI I CICLE INICIAL?

Un motiu per aprendre a observar i experimentar

Us volem engrescar a fer aquesta experiència amb els vostres nens i, quan veureu els resultats, vosaltres mateixos us animareu a continuar. Així ens va passar quan vam conèixer el treball que fan Franco Lorenzoni i Stefano Sturioni a Itàlia.

En l'estudi de l'entorn, oblidem quasi sempre allò que ens envolta: el cel i els fenòmens que hi tenen lloc. Us podem assegurar que és un tema que entusiasma els nens i els desperta l'interès per l'observació i l'experimentació.

Què podem descobrir del Sol amb els nens d'aquestes edats? Fa llum, ens escalfa, és la causa que tinguem ombra, es «mou» durant el dia, té un lloc de sortida i un altre de posta, és el motiu que hi hagi dia i nit,...

I de la Lluna? La veiem amb formes diferents i té tasques; a vegades es veu durant el dia, canvia la seva posició en el cel; les fases de la Lluna es repeteixen de manera cíclica,...

Ens interessa l'aprenentatge significatiu i també que adquireixin hàbits d'observació i experimentació. Per això cal enfocar tot el treball del nen com una descoberta que es pot produir a partir d'un material, per l'actuació dels companys o per les qüestions que pugui plantejar el mestre. Deixarem que el nen faci les seves hipòtesis sense por de l'absurd. El mestre actuarà com a estimador del procés i mai no donarà la solució de les situacions que es plan-

tegin. Ens proposem que cada nen aprengui només allò que sigui capaç d'assimilar segons el seu nivell evolutiu.





El Sol

Tot el treball del Sol el fem a partir de l'ombra, que per si sol ja és un camp de moltes possibilitats.

Nosaltres hem seguit aquest procés que us explicarem, però, si els interessos dels nens us fan seguir un altre camí, no us hi amoïneu. Això només vol ser una llista de propostes o preguntes per a estimular el treball quan convé.

1r. *Descobrim l'ombra.*

No hem de donar per segur que tothom s'hi ha fixat. Si fem una rotllana al pati i el mestre es posa de manera que la seva ombra hi caigui dins, captarem l'atenció de tots cap a ella. «Què hi ha dins la rodona?»
«Toca-la amb la mà, repassa-la,...»
«T'estic aixafant l'ombra. (Ui, quin mal!)»

2n. *Juguem amb l'ombra al pati.*

— Aixafar-la: primer lliurement i després marcant uns límits al terra perquè el nen a vegades descobreix on «amagar» l'ombra.

- Tapar un tros de guix amb el cap de la nostra ombra. Li creem una nova dificultat, si tirem el guix al costat oposat d'on el nen té l'ombra.
- Pots trepitjar el cap de la teva ombra?
- Podem separar-la dels nostres peus?
- Com la podem fer desaparèixer? (Els nens potser faran hipòtesis absurdes, però totes s'han de verificar experimentalment.)
- Què passa quan poses l'ombra sobre una escala (a la paret, a l'aigua,...)?
- Veus més obres al pati? Els animals tenen ombra?

3r. *Juguem amb l'ombra dins de l'aula.*

Quan us sigui possible, no dubteu a utilitzar dos focus i projectar l'ombra dels nens a la paret, perquè si els encenem alternativament passaran de ser actors a ser espectadors, cosa que també és enriquidora.

Es poden fer ombres xineses encara que només tinguem un llençol i un llum de peu:

- Jugar a endevinar accions o identificar objectes.

- Representar contes amb figures de cartolina. Les ombres de colors s'obtenen amb paper de cellofana o l'acetat pintat amb retoladors.

Un treball individual amb llanternes ens permetrà modificar els tres elements que configuren l'ombra: la llum, l'objecte que s'interposa al pas de la llum i la superfície on es projecta.

4t. Observem la variació (llargada i direcció) de l'ombra d'un nen durant el dia.

- Necessitem que sigui sempre el mateix nen i que es posi al mateix lloc cada vegada; per això marcarem la posició dels seus peus amb un material persistent.
- En diferents moments del dia repassarem el cap de l'ombra (amb guix, un regalim de pintura,...).
«Cada vegada es fa més llarga!»
«Ara és a l'altre costat!»

És el moment de discutir per què s'ha mogut l'ombra i quan ho relacionin amb el movi-

ment (aparent) del Sol podem plantejar algunes qüestions.

«On era el Sol al matí? I a la tarda?»

«Què fa durant la nit?»

«Per on sortirà demà?» (Ho haurem de comprovar.)

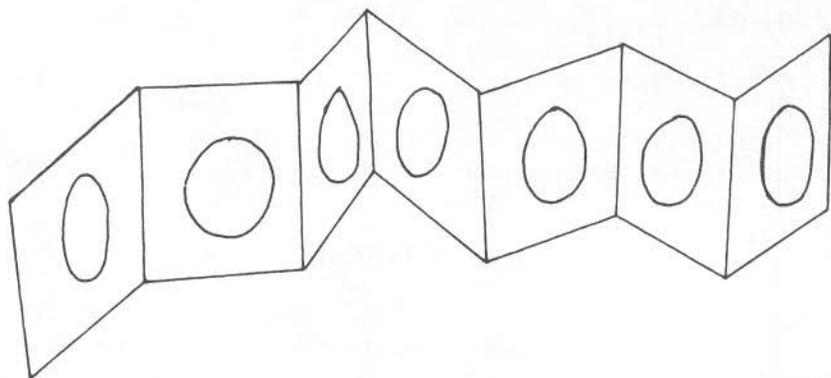
La Lluna

Tot el treball es basa en l'observació directa, feta col·lectivament o de manera individual.

Caldria fer coincidir les primeres observacions amb la Lluna minvant (es veu al matí) o la creixent (a la tarda), perquè puguem sortir a veure-la tots junts i discutir-ne la grandària, el color, la forma,... A continuació cada nen tindrà un full de registre per dibuixar-la, on haurem marcat una pauta rodona per facilitar el traç. Ells esborraran la part de la Lluna que no han vist i pintaran el cel.

Convé fer el registre durant una setmana i en





una tira de paper continu perquè els nens no girin ni desordenin els dibuixos.

Paral·lelament a aquest registre individual, en farem un de col·lectiu (al calendari) que pot durar un mes, per veure el cicle complet de les fases.

Vet aquí la nostra experiència. No us espanteu! Com ja se sap, correspon al mestre decidir quan, com i fins on poden arribar amb els seus alumnes.

Penseu que preguntar-se: «per què és de dia?, per què es fa de nit?», és fer Astronomia. Animeu-vos!

Maria Montané i Montané
M. Carme Padullés i Rosell
Jordi Espuny i Ferrer

del Grup d'Astronomia de l'A.M.
«Rosa Sensat»



ROSA SENSAT



Activitats de tardor

El dia 25 de setembre es va fer la presentació del programa de tardor en el marc de les Festes de la Mercè.

Va haver-hi música d'acordió, berenar, un obrador tardoral, on cadascú feia la seva composició, i una breu explicació del contingut del Programa.

Al llarg del mes d'octubre han començat les activitats que hi havia programades per a aquest trimestre:

- cursos generals,
- cursos-taller,
- un bloc de cursos adreçats a la salut dels mestres,
- grups de conversa en llengües estrangeres,
- seminaris,
- grups de treball.

També es van fent xerrades, exposicions, presentacions de materials... Trobareu informació de tot això al nostre programa.

Us oferim també, com sempre, informació i

assessorament sobre aquells temes que preocupen tant els mestres.

Cursos d'oposicions

Ja fa anys, i a petició de molts mestres, l'Associació ofereix a tots els que volen presentar-se a les proves d'oposicions la possibilitat de millorar i actualitzar la seva formació a través dels cursos «Fer de Mestre/a».

Curs de Postgrau en Biblioteques escolars

Després de l'èxit que va tenir el curs passat i amb una demanda molt superior a les places que s'oferien, s'ha iniciat el curs de Postgrau que organitzen conjuntament la Universitat Autònoma de Barcelona i l'Escola de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona.

El curs va adreçat a mestres i altres persones llicenciades o bibliotecàries.

Dietari

Xerrades:

- 13-XI-91 El disseny curricular de l'educació física, a càrrec de Rosa M. Pérez.
- 20-XI-91 Educadors de Presons, a càrrec de Felip Garcia
- 27-XI-91 *Video aulularia* (teatre en llatí per a alumnes de secundària), a càrrec de Marta Darder.

Totes les xerrades es faran a 2/4 de 7.

Visites:

- 16-XI-91 Museu Arqueològic, a les 10 del matí.
- 30-XI-91 Escola Farigola, a 2/4 d'11 del matí.

Premi de Pedagogia Rosa Sensat:

- 10-XI-91, a les 8 del vespre.

Festa de Nadal:

- 11-XII-91, a les 6 de la tarda.

Vídeo i educació

Col·lecció d'opuscles que pretén ajudar, suggerir, estimular i informar sobre les possibilitats del vídeo en l'educació.

Números publicats:

1. El guió del vídeo didàctic.
2. Didàctica del vídeo.
3. La incorporació del vídeo a l'escola.
4. Apunts sobre l'ensenyament i el vídeo.
5. El vídeo: ús pedagògic i professional a l'escola.
6. Recursos videogràfics: reportatge, entrevista, enquesta, etc.
7. El vídeodisc interactiu.
8. Ús creatiu de videogrames didàctics.
9. Aplicacions didàctiques del vídeo.
10. La producció executiva de material videogràfic a les escoles.
11. Quan l'aula esdevé plató.

Informació i comandes:

FUNDACIÓ SERVEIS DE CULTURA POPULAR
 Provença, 324, 3r. 08037 Barcelona
 tel. (93) 258 30 04

EDITORIAL ALTA FULLA
 Bruc, 71 - 08009 Barcelona
 tel. (93) 487 51 75

COM S'ENSENYA I COM S'APRÈN A VEURE L'ALTRE

La diversitat cultural en els llibres de text

Per encàrrec del Consell Municipal de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona a l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, vàrem realitzar una anàlisi del contingut dels llibres de text i altres materials d'ús escolar (com atlas i diccionaris) en relació a la diversitat humana i cultural. El nostre treball fa una revisió dels conceptes emprats en aquests materials per tal de veure de quina manera s'hi aborda aquesta temàtica. L'estudi d'aquests conceptes ens va permetre analitzar com es construeix la categoria d'«ésser humà», i veure els mecanismes emprats per incloure-hi o excloure'n diferents grups humans.

Així ens trobem amb tota una sèrie de mecanismes per excloure de les categories d'humanitat i d'espècie humana alguns individus que per motius estrictament biològics s'hi haurien d'incloure.

D'altra banda, hem observat com, abusant d'una perspectiva clarament eurocèntrica, el model d'home que preval és l'occidental, i en base a ell, s'estableix tota una escala que situa els altres homes en llocs inferiors. En la constant comparació entre el model ideal occidental i la resta d'imatges, es recorre a tota mena d'argumentacions que vénen a reforçar aquesta escala de diferències.

Com s'inclou i com s'exclou de la categoria dels humans

D'una banda, seguint un discurs eminentment evolucionista, s'empra el concepte de «ci-

vilització» per demostrar l'«alt» nivell social, econòmic i cultural al qual ha arribat l'home occidental. Davant d'aquest model d'home apareixen les altres cultures, les quals, pel fet de manifestar variacions respecte a ell, no poden arribar als nivells aconseguits per Occident. Així doncs, es contraposen pràctiques culturals no occidentals a les occidentals (p. ex., el nomadisme vs. sedentarisme), per corroborar aquelles deficiències.

La igualació de «tota» la humanitat amb l'home occidental és constant en els llibres de text, si més no, hem pogut constatar com moltes vegades s'elaboren enunciats de caire general que contenen elements que sols corresponen a la civilització occidental:

«Nosaltres tenim un seguit de necessitats molt semblants a les que tenien els éssers humans primitius: ens hem d'alimentar, escalfar quan fa fred... Però també considerem necessàries algunes coses que ells no podien ni tan sols imaginar. Fes una llista de tot el que, segons tu, nosaltres considerem fonamental i els primitius humans no necessitaven per a res.»

En aquest cas, quan parlem de «nosaltres» establim un paral·lelisme entre «nosaltres», «l'home actual» i «l'home occidental actual».

Una altra forma d'exclusió de certs individus o grups de la categoria d'humans és la que consisteix a ignorar la seva presència en un context on aquesta seria totalment rellevant:

[Parlant de l'acció de l'home occidental a la Amazònia:]

«A pesar d'aquestes dificultats, l'home ha intentat poblar la selva.»

Hem observat, sobretot en el camp de la història general, com s'identifica la noció dels «descobriments» amb la noció de «descobriments fet pels europeus», com si els altres grups humans presents no comptessin:

«Els missioners i els aventurers van ser els primers a endinsar-se a l'interior de l'Àfrica.»

«El escocès Gordon Laig fue el que por primera vez, en 1825, se adentró en el desierto.»

Davant l'absència d'indicadors relativistes és difícil interpretar «el primer» d'altra manera que com a «el primer humà», interpretació que porta a excloure de la humanitat els nadius de les correspondents regions.

Les referències al medi ambient també s'empren com a manera subtil d'excloure els grups humans. En descriure un ambient «inhumà», sembla evident que els «vertaders humans» no hi podrien viure: «En inmensas extensiones la selva virgen es impenetrable para el hombre.»

En altres moments, s'identifiquen certs grups amb subjectes explícitament no-humans, tals com recursos naturals o béns econòmics.

«Els europeus buscaven esclaus, or, ivori, fustes precioses, espècies...»

Ara que la preocupació per l'ecologia està tan de moda, es poden arribar a elaborar processos d'exclusió de la humanitat de grups que per les seves característiques històriques, socials i culturals, passen a ser considerats com a «espècies en vies d'extinció»:

[Referint-se a les tribus sud-americanes:]

«Incapaçes d'adaptar-se a les noves formes de vida, estan condemnats a la desaparició.»

Tipologia i naturalesa de les diferències en la representació de la diversitat humana

Per poder abordar la diversitat, els llibres de text estableixen un seguit de classificacions del tipus occidentals/no occidentals, pobres/rics, o entre races, països... Fou a partir de l'anàlisi d'aquestes classificacions que intentàrem veure fins a quin punt estaven racialitzades, fins a quin punt la ideologia racista havia impregnat la constitució de les diferents categories i entitats.

a) Les entitats generals

L'espècie és l'entitat més inclusiva i la que ens ofereix un criteri més simple i precís per definir la humanitat (hom pot al·ludir a l'esterilitat interespecífica o a la comunitat de reproducció). Tot i això, observem com per a la seva definició es recorre al criteri de les semblances, i com, paral·lelament, sovint es confon espècie i raça, fet que representa un obstacle per a la consolidació conceptual de l'alumne.

Pel que fa a la segona entitat esmentada, les races, observem com molts llibres la continuen usant tot i les crítiques a què està sotmès l'ús tradicional d'aquest concepte i els problemes que origina. Davant d'aquests problemes hom recorre ja a l'ampliació *ad hoc* del nombre de races, ja a la creació de subgrups i de grups «al marge» dels grups principals:

«A l'Àfrica viuen dues races principals, la raça blanca, la raça negra i alguns grups secundaris.»

De la mateixa manera, la figura del mestís és incorporada com una entitat no problemàtica i sense ambigüitats, com les mateixes «races».

D'altra banda, hem pogut observar als llibres de text una tendència a associar determinats trets somàtics amb trets culturals relatius a formes de vida o creences. Igual que quan es fa referència a l'«home blanc» generalment es fa per referir-se a un tipus de societat, quan es parla de moros o d'africans, se sol al·ludir tant a «tipus racials» com a categories d'emigrants.

El terme «raça» es presta a un ús molt divers. És molt corrent, per tant, que puguem trobar categories racialitzades barrejades amb categories nacionals, religioses o sòcio-econòmiques.

Vam poder observar, també, com les entitats culturals es presentaven com a complement de les racials. Més concretament, apreciàrem com les entitats religioses es presten a categoritzacions globalitzants i poden designar, d'aquesta manera, ja la religió, ja la civilització o la «raça». Les llengües rarament són utilitzades per designar un contingut que vagi més enllà del lingüístic, tot i que en alguns llibres de text encara podem trobar expressions com «llen-



gües o religions negre-africanes», «religió espanyola» o «llengües primitives».

Pel que fa a les entitats geopolítiques i econòmiques, la divisió entre països és la més usual, però donat el seu gran nombre hom recorre al seu agrupament en categories més grans (continents, blocs...). En l'anàlisi dels llibres de text hem detectat una tendència a racialitzar els continents (mongoloides = asiàtics...), fet que demostra que els criteris utilitzats per a la seva construcció no han estat estrictament els geopolítics. Un bon exemple d'això seria Europa, les fronteres de la qual inclouen o exclouen Turquia, l'URSS o una part, les Canàries, Xipre, Ceuta i Melilla segons els diferents autors.

Altres entitats com les ètnies, les trobem barrejades (i confoses) amb les racials, fet que provoca que aquesta entitat s'usi sovint per a fer classificacions més fines de cada raça (una ètnia esdevé, doncs, als llibres de text, una subraça). Si la dimensió racial no està prou es-

pecíficament mencionada, tot duu a creure que ja està incorporada a la noció d'ètnia o a la d'origen. Així, podem trobar exemples on al·ludint a una nacionalitat, hom es refereix alhora a una «raça» i a una cultura:

«España ganó a América para la civilización occidental a través de la cultura, la raza, la lengua y la religión española.»

Veiem com el perill d'identificació de les diferents entitats amb les entitats racials és present en alguns llibres.

b) Les categories particulars

Hauria estat molt interessant poder començar l'anàlisi de les categories particulars a partir de les categories generades des de l'entitat «raça», tals com «blancs», «negres», «grocs»... Aquestes categories, però, malgrat aparèixer als llibres de text, no estan formalment definides i se'ls dona un ús molt específic. Vam analitzar, doncs, les bases racialistes

que operen en la constitució d'altres categories.

Fruit d'aquesta anàlisi observarem com una categoria força usada, la dels «occidentals», destaca pel fet d'englobar tots els humans que estan més pròxims a pertànyer a la «raça blanca». Hom observa, d'altra banda, l'oposició que s'estableix entre aquest concepte i altres com ara «primitius», «aborígenes», «indígenes»... oposició que pot ser interpretada des d'una perspectiva racialista com una conseqüència de la incapacitat mental d'aquests grups per adquirir coneixements, l'escriptura...

Similarment, la categoria «Tercer Món» s'aplica al conjunt de la humanitat no occidental (no «blanca»), i es produeix, doncs, un principi de racialització d'aquest concepte. En aquest sentit, cal fer notar com Llatinoamèrica sovint es recupera per al «nostre» món i el tercermundisme es restringeix al continent asiàtic i a l'Àfrica.

Volem assenyalar també el fet que les referències al Tercer Món són sempre negatives i en base a fenòmens que no s'expliquen suficientment (elevada natalitat, analfabetisme, desastres naturals...), de manera que es deixa als alumnes la tasca de reconstruir la realitat a la seva manera. Així es corre el perill que el coneixement d'aquesta realitat es construeixi només a partir de la inversió de la imatge que es té d'Occident, amb tot el que això comporta.

c) Les dimensions de l'humà

Donat que no trobem definit el terme «raça» (ni als llibres de text ni quan sovint es recorre a aquest concepte), es pot donar a entendre que «raça» està fent referència a quelcom més que al color de la pell: la «raça» seria el significat associat a significants externs entre els quals el color de la pell en seria simplement el més visible. D'altra banda, si considerem que els trets físics racialitzats són d'ordre biològic o hereditari, podríem concloure que l'interior racial dels mateixos individus és també del mateix ordre. D'aquesta manera podríem traslladar a les dimensions «no racials» els postulats que s'apliquen a la «raça» i suposar que a l'ho-

mogeneïtat «racial» d'un grup, hi ha d'anar associada una homogeneïtat cultural, religiosa, lingüística... de manera que a cada «raça» li correspongui una cultura, una història, una civilització... Aquesta interpretació racialista de la realitat se'ns proposa o se'ns possibilita en alguns dels llibres de text analitzats:

«El África Negra comprende el conjunto de países situados al sur del desierto del Sahara. Estos países tienen en común su raza negra, un mismo pasado histórico y una misma cultura.»

«La població ofereix gran diversitat racial com a conseqüència de les barreges entre els indígenes (amerindis), els blancs (criolls) i els negres. Segons el país, hi predomina un tipus o un altre, amb la seva conseqüent llengua, cultura, etc...»

La materialització de les diferències entre els humans

Als llibres de text es manifesten també les formes com s'han materialitzat aquestes diferències entre els homes. Mitjançant l'anàlisi històrica, s'aborden els moments en els quals s'han manifestat aquests processos de diferenciació. El cas més recurrent, sense dubte, és l'esclavisme. Aquesta pràctica, considerada com una forma de relació social que ja no existeix, permet demostrar que la humanitat progressa i evoluciona cap a formes millors d'organització social.

Tot i això, es manifesta una clara tendència a identificar «esclau» amb «raça negra». Es reforça la idea que en la Història no hi ha hagut sinó esclaus negres, fet que suposa que els africans, pel seu caràcter «congènit», sempre han estat esclaus.

D'altra banda, els llibres de text també aborden els processos de dominació colonial i la creació dels imperis europeus. Analitzant la noció de «colonitzar», es veu que es posa l'accent en el caràcter desenvolupador i de progrés de la civilització imposada:

«COLONITZAR: Acció d'imposar a un país,

generalment menys desenvolupat, una civilització estrangera.»

S'obvien les poblacions autòctones, i no s'analiza el procés aculturador consegüent. Aquestes poblacions són presentades com a subjectes passius en una situació de dependència. La passivitat de l'altre contraposada al paper essencialment actiu de l'home occidental és una constant als llibres de text.

«COLONIALISME: Doctrina, actitud que defensa l'existència d'unes relacions de subordinació entre un estat dominant i els pobles o territoris que en depenen.»

D'una manera més subtil, aquesta relació de dominació es proposa també en termes de comunicació:

«EUROPEIZACIÓN: Comunicar a un pueblo o persona de otro continente los progresos y costumbres de Europa.»

Darrera de l'ús d'aquests termes, hi ha una clara construcció ideològica, marcadament etnocèntrica, i encara que no explícitament, posa els fonaments d'un esquema explicatiu racialista.

Els llibres de text també aborden aquells moments històrics en els quals s'han elaborat formes d'institucionalització de les diferències en-

tre grups humans. Encara que el tractament que en general es fa d'aquests processos és crític, sovint s'«obliden» esdeveniments rellevants: la majoria dels llibres no comenten la persecució i el genocidi jueu per part dels nazis durant la Segona Guerra Mundial, per exemple.

A més, a l'hora de parlar de racisme o de sistemes segregacionistes, es parla sempre de Sud-àfrica i de Nord-amèrica. Hi ha uns estereotips de conducta racista que obstrueixen la presa de consciència de la pròpia realitat i fan suposar al lector d'aquests llibres que a la nostra societat els racistes són els altres.

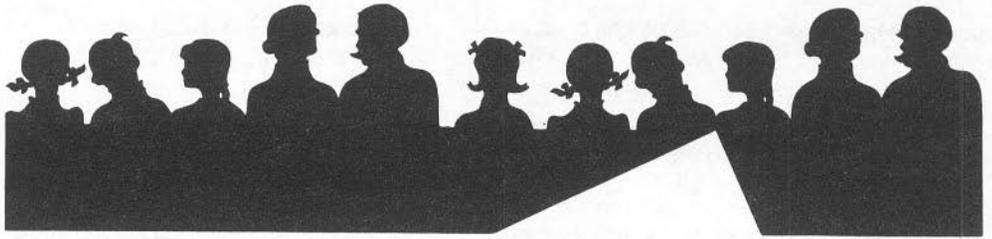
En resum, arran dels resultats del nostre treball, podem afirmar que en la majoria dels llibres de text revisats es proposa als alumnes uns principis d'anàlisi i tractament de la diversitat humana que en la seva major part són tributaris d'una concepció racialista de la humanitat.

Joan Lluís Alegret

Jordi Moreras

Carles Serra

Programa d'Educació Intercultural
de l'ICE de la UAB

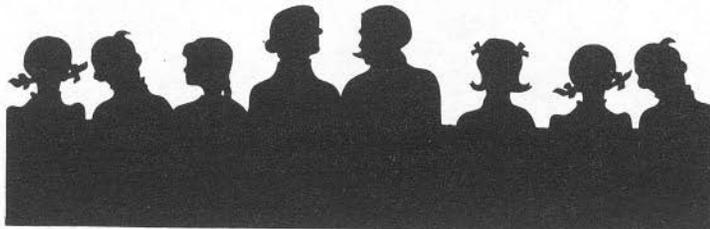


Vídeos didàctics

La col·lecció més àmplia de vídeos didàctics existents a l'Estat Espanyol: més de 330 títols, agrupats en sèries temàtiques, adreçats a centres de Primària, EGB, BUP, COU, FP, Escoles Intermedies i Facultats Universitàries. Extenses guies didàctiques.

Informació, catàleg o comandes a
Fundació Serveis de Cultura Popular
Provença, 324, 3r. 08037 Barcelona
tel. (93) 258 30 04

VEC. Navegants, 11-13. 08800 VILANOVA I LA GELTRÚ tel. (93) 815 45 51
MAGIAL. Sicília, 253. 08025 BARCELONA tel. (93) 207 39 11
XERES. Sevilla, 20. 43001 TARRAGONA tel. (977) 21 69 68
ABACUS. Ausias Marc, 16-18. 08011 BARCELONA tel. (93) 302 21 08
D. ROTGER. Camí Vell de Bunyola 35. 07009 CIUTAT DE MALLORCA tel. (971) 29 29 00
EDICINCO. Platans, 30. 46025 VALÈNCIA tel. (96) 349 66 55



SEGON SIMPOSI SOBRE L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ A NO-CATALANOPARLANTS

CONCLUSIONS

Els membres del Comitè Científic, del Comitè Organitzador i els participants del *2n Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants* han analitzat i valorat durant els dies 4, 5 i 6 de setembre de 1991 la situació actual de l'ensenyament de català a no-catalanoparlants, l'evolució que ha viscut aquest ensenyament d'ençà de la celebració del 1r Simposi dut a terme l'any 1981 i les seves perspectives de futur.

L'esmentat treball de reflexió ha portat a formular les conclusions següents:

Es constata que l'ensenyament del català ha viscut en els darrers deu anys un desenvolupament estimable, especialment en els territoris on el català ha reprès la condició de llengua oficial (Catalunya, les Illes Balears i el País Valencià). Aquest desenvolupament s'ha concretat:

a) en la implantació de l'ensenyament del català i en català en l'ensenyament no universitari, incloent-hi els programes d'immersió per a escolars no-catalanoparlants i, a Catalunya, els Plans intensius de Normalització Lingüística als centres educatius, que han donat un fruit positiu;

b) en l'extensió de l'ensenyament del català a la població adulta, que s'ha vist recentment reforçat a Catalunya per la constitució del Consorci per a la Normalització Lingüística;

c) en l'expansió de l'ensenyament del català a l'exterior;

d) en la preparació constant del professorat encarregat de l'ensenyament de català i en un sostingut treball metodològic, reflectit en estudis i materials d'ensenyament.

Aquest desenvolupament de l'ensenyament del català, que es deu tant a l'esforç del professorat com a les normes legals sobre la llengua catalana aprovades al País Valencià, a Catalunya i a les Illes Balears, ha incrementat el coneixement del català dins del seu àmbit lingüístic, sobretot entre la població escolaritzada en català.

Ara bé, la realitat actual presenta encara greus mancances, entre les quals es pot destacar els desnivells que es constaten entre l'estat de la normalització lingüística en els diferents territoris de llengua catalana, els avenços desiguals en els diferents nivells educatius dins d'un sol territori, i les dificultats existents perquè els coneixements adquirits es reflecteixin en un increment de l'ús social de la llengua.

Davant d'aquestes constatacions, els participants en el *2n Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants* proposen l'adopció de les mesures següents:

1) El reconeixement oficial de la llengua catalana a la Franja de llengua catalana d'Aragó,

a la Catalunya Nord i a la Ciutat de l'Alguer; l'assumpció per part del Govern Balear de competències plenes en matèria d'educació i l'obligatorietat de l'ensenyament del català allà on és llengua oficial.

2) L'establiment de mecanismes institucionals de coordinació en matèria d'ensenyament del català entre els governs dels territoris de llengua catalana.

3) La consolidació i la intensificació de les línies d'actuació seguides fins ara per a la normalització del català a l'ensenyament.

4) L'increment de l'atenció dedicada fins ara a la normalització del català en l'educació infantil, considerada bàsica per a l'adquisició de llengües.

5) L'actualització de les diverses lleis lingüístiques de l'àrea catalana en l'apartat dedicat a l'ensenyament a fi d'adequar-les a la Reforma de l'ensenyament i de reforçar-ne les disposicions, tant en allò en què fan referència a l'exigència del coneixement del català per a l'accés a la funció pública docent com en l'ensenyament del català com a llengua preferent i pròpia dels sistemes educatius dels territoris de llengua catalana.

6) La Reforma de l'ensenyament ofereix una oportunitat, que no es pot desaproveitar, d'incrementar la presència del català a l'ensenyament, sobretot com a llengua preferent per a l'ensenyament de les diverses matèries. Les institucions públiques i els ensenyants han de respondre-hi amb una actitud decidida.

7) L'ús del català s'ha de generalitzar en l'ensenyament secundari i universitari, on fins ara el procés de normalització lingüística presenta els resultats més limitats.

8) La funció dels ensenyants ha d'adquirir el relleu que li correspon en el procés de normalització lingüística. En aquest sentit es propugna donar preferència a les ofertes de formació lingüística als projectes de Normalització Lingüística dels centres i a l'elaboració de materials adequats, amb l'objectiu que, a més de proporcionar l'adquisició de coneixements, es reforci la consciència de pertinença i d'identitat al país i s'incrementi l'ús de la llengua catalana.

9) La formació d'hàbits d'ús favorables al

català no pertoca només a l'escola sinó que exigeix la seva correspondència en la resta de la societat per mitjà del suport i la col·laboració necessaris a fi de crear els àmbits en què l'ús del català sigui estimulat i facilitat. Es constata especialment una greu deficiència en l'oferta de cultura de lleure infantil i juvenil en català, incloent-hi els mitjans de comunicació, que ofereixen una programació infantil i juvenil escassa i sovint desvinculada de la realitat cultural i dels projectes educatius. En aquest sentit es proposa una estreta col·laboració entre l'Administració Educativa i els mitjans de comunicació.

10) Vincular el coneixement i l'ús del català en el món laboral. Quant als hàbits d'ús del català entre els joves, té un relleu especial la inclusió del seu ensenyament en la formació professional i ocupacional i en la valoració del seu coneixement en l'accés als llocs de treball.

11) En el procés d'incorporació a la nostra societat de la nova immigració no-castellano-parlant, cal adoptar les estratègies adequades per garantir l'adquisició preferent del coneixement del català com a llengua pròpia.

12) Prendre les mesures per garantir la possibilitat que totes les persones adultes que ho desitgin puguin disposar d'una oferta adequada i de qualitat de cursos de català, que ha de tendir a preparar-les per a un ús efectiu de la llengua.

13) Es demana la incorporació de l'ensenyament del català com a matèria optativa, d'acord amb la seva condició de llengua oficial en una part del territori de l'Estat, en tots els nivells educatius als territoris de l'Estat espanyol on el català no és llengua pròpia.

14) Potenciar l'ensenyament del català a l'exterior, amb una perspectiva universitària però també professional i d'intercanvis comercials, per mitjà de l'increment dels acords amb centres estrangers a fi d'ampliar-hi i reforçar-hi aquest ensenyament, per mitjà de la intensificació de les mesures de suport tècnic a aquest ensenyament i per mitjà de l'extensió del Certificat Internacional de Català.

15) Es demana als organismes europeus que eliminin els obstacles que presenten els

Estats i Comunitat Europea a la lliure circulació de professors i estudiants. En aquesta línia es reclama de manera especial la inclusió immediata del català en el Programa Lingua de la Comunitat Europea, d'acord amb la Resolució aprovada pel Ple del Parlament Europeu els dies 10 i 11 de desembre de 1990.

Finalment, ahora que els assistents agraeixen als Estudis Universitaris de Vic la ini-

ciativa en l'organització d'aquest Simposi i l'acolliment que els han ofert, es valora positivament la celebració d'aquest *2n Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants* tant per l'assistència de 800 participants com per l'interès i la qualitat de les intervencions, es considera la conveniència de donar continuïtat a reunions d'aquesta naturalesa i es determina de difondre les conclusions precedents i d'elevar-les a les instàncies pertinents.



FUNDACIÓ
JAUME I

XIV Premis BALDIRI REIXAC

Aquests premis, destinats a **estimular l'escola catalana**, són dotats per la FUNDACIÓ JAUME I amb les aportacions dels receptors del **llibre-nadala** que aquesta Fundació tramet cada any a les persones interessades per la nostra cultura.

L'àmbit d'actuació és el dels Països Catalans.

L'organització dels premis compta amb l'assessorament de la DEC d'Òmnium Cultural.

Els PREMIS BALDIRI REIXAC són convocats en
TRES MODALITATS:

Premis BALDIRI REIXAC

Aribau, 185 - Tel. 200 53 47 - 08021 Barcelona

CONVOCATÒRIA PER AL CURS 1991-92

Dotació total
10.550.000 ptes.

1. PREMIS A ESCOLES

12 premis de 500.000 ptes. cadascun.

Serà premiada la qualitat global de l'actuació escolar en l'aspecte concret de la catalanitat. Hom valorarà el lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en el projecte educatiu i en el conjunt de les activitats del centre.

Per a participar-hi cal omplir i trametre el QÜESTIONARI que facilita la FUNDACIÓ JAUME I, així com la documentació que s'hi demana.

Les escoles ja presentades en anys anteriors i no premiades que desitgin optar a aquesta convocatòria, només caldrà que presentin un nou qüestionari actualitzat, sense necessitat d'aportar nova documentació.

No es poden presentar les escoles guardonades en convocatòries anteriors.

2. PREMI A MESTRES I PROFESSORS

Dotat amb 800.000 ptes. que es distribueixen com segueix:

400.000 ptes. al treball guardonat, i una subvenció de 400.000 ptes. per a contribuir a la seva edició.

Destinat a docents de tots els nivells, serà atorgat a un treball inèdit de temàtica pedagògica l'ús del qual estimuli l'ensenyament en català a qualsevol àmbit educatiu.

Cal acompanyar els treballs -presentats anònimament- amb la FITXA D'INSCRIPCIÓ complimentada, dins un sobre tancat. A l'exterior hi constarà només el títol del treball.

A l'edició del treball premiat s'hi farà constar el premi amb el qual ha estat guardonat.

El Jurat podrà dividir el premi o deixar-lo sense adjudicar.

3. PREMIS ALS ALUMNES

50 premis de 75.000 ptes. cadascun, en llibres catalans, a triar pels interessats.

Serán atorgats a treballs de classe, fets preferentment en equip per alumnes de Parvulari, EGB, Ensenyament secundari, COU o Educació especial.

Els treballs hauran de ser escrits en català. Podran versar sobre qualsevol de les matèries o les àrees dels diversos cicles escolars, o bé ésser resultat d'activitats escolars com excursions i visites, periòdics escolars i diaris de classe, col·leccions, audiovisuals, etc. (de murals, maquetes, manualitats, etc. més grans de 60 x 60 cm., només se n'admetran fotografies).

El Jurat considerarà d'una manera especial els treballs que suposin un esforç de penetració en la realitat nacional catalana i en la nostra tradició cultural.

Els treballs s'acompanyaran d'una memòria breu, no més llarga de dos folis, on s'especificaran les motivacions, les circumstàncies, la manera com s'ha fet el treball, etc. Quan es tracti d'alumnes de Parvulari, del Cicle inicial d'EGB o d'Educació especial, la memòria podrà ser redactada pel mestre.

Per a optar al premi, és imprescindible acompanyar cada treball amb la FITXA D'INSCRIPCIÓ, segons el model que en facilita la FUNDACIÓ JAUME I.

No seran admesos els treballs que no vagin acompanyats de l'esmentada fitxa d'inscripció complimentada.

ASPECTES GENERALS

Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a la FUNDACIÓ JAUME I, Aribau, 185, 3r., 08021 BARCELONA, Tel. 200 53 47.

El termini de presentació s'acabarà el dia 14 de febrer de 1992. Els treballs tramesos per correu que arribin després d'aquesta data, només seran admesos si al mata-segells consta que la tramesa és anterior al 6 de febrer.

Els treballs no premiats podran ésser recollits del 15 de juny al 15 d'octubre, mitjançant la presentació del rebut d'entrada.

La FUNDACIÓ JAUME I podrà disposar dels treballs premiats durant un any per tal d'exposar-los i promoure'n la difusió.

Amb el patrocini honorífic de la



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

NOVETATS

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62: Rosa Sensat, 1991 (Didàctiques: 39)

Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1990.

Extracte de l'índex:

La llengua escrita; Què és llegir; L'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura; La planificació de la lectura a l'escola; L'avaluació de la lectura.

EGAN, Kieran. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata: MEC, 1991 (Educación infantil y primaria: 19)

Extracte de l'índex:

Algunas consecuencias educativas de la fantasía de los niños; La forma narrativa y la organización del significado; Recapitulación cultural: algunos comentarios sobre la teoría; Un «currículum» para la educación primaria; Un marco para la enseñanza primaria.

FERRÉS I PRATS, Joan; BARTOLOMÉ PINA, Antonio R. *El vídeo: enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*. Barcelona: Gustavo Gili, 1991 (Medios de comunicación en la enseñanza)

Extracte de l'índex:

Un medio en busca de identidad; Algunos de los grandes usos sociales del medio; La aplicación del vídeo al aula; Actividades didácticas.

FOLCH, Ramon; FERRÉS, Lluís; MONGE, Miquel. *Mediterrània: l'home i els ecosistemes al*



llarg de l'any. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1991

FUNES ARTIAGA, Jaime. *Nosotros los adolescen-*

tes y las drogas. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, 1990

Extracte de l'índex:

Cómo y por qué acercarse a los adolescentes; La visión adulta de la adolescencia; Drogas, adolescencia y sociedad; Claves para un estilo de intervención; Algunas recomendaciones, además de cambiar la sociedad.

GUIBART ACED, Rosa M.^a. *101 juegos: juegos no competitivos.* Barcelona; Graó, 1990 (Punto y seguido)

LLORENS MOLINA, Juan Antonio. *Comenzando a aprender química: ideas para el diseño curricular.* Madrid: Visor, 1991 (Aprendizaje; 76)

Extracte de l'índex:

¿Cómo aprenden nuestros alumnos y alumnas? Una breve fundamentación teórica de la orientación constructivista del aprendizaje; Reflexiones históricas; La ciencia de nuestros alumnos y alumnas; Ideas y palabras; De la ciencia de los alumnos a las actividades de aprendizaje.

El Mercado educativo de las enseñanzas medias. Madrid: MEC: CIDE, 1990 (Investigación; 48)

Extracte de l'índex:

Hipótesis previas y resultados posteriores: la funcionalidad del subsistema de enseñanza; El proceso de producción de las ofertas y las demandas educativas en las enseñanzas medias; la presencia del poder público en la enseñanza, la oferta reglamentada y las enseñanzas regladas; La relación entre las ofertas regladas y no regladas y las transformaciones del subsistema de enseñanza.

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. *Les escoles professionals municipals, 1890-1990.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1991 (Centenaris; 3)

Extracte de l'índex:

El món legal i el món real; Ensenyament tècnic-professional i societat; L'obra i la políti-

ca de l'Ajuntament de Barcelona en el camp de la formació professional; Les escoles històriques de Gràcia i Sant Martí de Provençals; Les altres escoles masculines; Ensenyament professional femení.

NAVARRO, Míriam. *Moixaines i jocs de falda.* Barcelona: Rosa Sensat, 1991 (Temes d'infància; 17)

Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en BUP y FP. 2.^a ed. Barcelona: Paidotribo; 1989 (Educación física & Enseñanza)

Extracte de l'índex:

La condición fisiológica y el ejercicio físico; Alimentación, nutrición, higiene y primeros auxilios; Las cualidades físicas; La enseñanza de los deportes individuales; La enseñanza de los deportes colectivos; Expresión corporal; Actividades en la naturaleza; La relación.

RUÉ, Joan; ABELLAN, Teresa. *Els tallers a l'escola; d'activitat escolar a projecte educatiu. Informe final de l'Estudi de Cas del CERE «Ribot i Serra» de Sabadell.* Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona, 1991

Extracte de l'índex:

El centre Ribot i Serra; Inici, consolidació i expansió dels tallers; Significat i organització del Projecte de Tallers.

SAEGESSER, Françoise. *Los juegos de simulación en la escuela: manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela.* Madrid: Visor, 1991 (Aprendizaje; 77)

Extracte de l'índex:

Clasificación de los juegos y elementos teóricos necesarios para utilizar o crear juegos en clase; Creación y utilización del juego en la escuela.

Biblioteca Rosa Sensat
setembre 1991

LOBE, Mira, *El osito saltarín*, il. Susi Weigel, Juventud, Barcelona 1991 (Col. Juventud, 6).

Llibre de butxaca, dividit en dotze capítols. Il·lustracions en blanc i negre. Lletxa gran i espaiada i acurada presentació editorial.

La coneguda autora de la divertida novel·leta *La abuelita en el manzano*, presenta aquí la història d'unes joguines, un ósset de peluix i el seu amic Kasperle, que se'n van de casa a la recerca d'aventures. Es troben amb diferents animals fins arribar a treballar en un circ, del qual acaben essent els directores. L'obra acaba amb el retorn de tots els animals del circ als seus llocs d'origen i dels protagonistes a la seva situació inicial de joguines.

El podrien llegir bons lectors a partir de 8 anys, per la qual cosa podria ser un llibre de lectura per a tercer curs. Per llegir-lo sols a partir de 9 anys.

Assumpció Lisson

MEBS, Gudrun, *Sé on hi ha penjada la clau*, il. Mabel Pierola, Empúries, Barcelona 1991 (Col. La petita odissea, 4).

Llibre de butxaca. La narració no està dividida en capítols. Conté cinc il·lustracions en blanc i negre. La història explicada pel mateix protagonista, un nen d'uns vuit anys, transcorre durant un cap de setmana. Després d'escapar-se per tal de passar sol un parell de dies, s'adona de les dificultats i de les pors que ha de superar un noi de la seva edat. Tanmateix, amb l'ajuda d'un veí, aconsegueix superar la prova.

Les il·lustracions de Mabel Pierola expressen bé els sentiments de por del nen.

La narració és àgil i està plena de diàlegs. L'interès del lector no decau en cap moment.

L'autora, artista funambulista i músic, sap transcriure molt bé els sentiments que nien en els nens i els adults. Com ja va demostrar en *La nena del diumenge*, els sentiments que tracta no tenen res de convencionals.

Pot agradar a nens i nenes a partir de 10 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse



MEBS, Gudrun, *Una tortuga d'allò més normal*, il. Victòria Tubau; Cruïlla, Barcelona 1991. (Col. Vaixell de vapor, 118).

Llibre de butxaca que presenta vuit contes curts amb una o dues il·lustracions de color i a tota plana a cada un d'ells.

Els contes són senzills i tendres, alhora que mesurats i entretinguts. L'últim, amb el títol *L'avi o la bicicleta*, aborda el problema de la vellesa des del punt de vista d'un nen. Portarà a la reflexió els adults, especialment en un moment en

què el tema de l'atenció a les persones de la tercera edat comença a ser important.

Per llegir-lo a partir de 10 anys.

Assumpció Lisson

Tomeu Terrades
RELATS DEL
LLIBRE PRIMER



TERRADES, Tomeu, *Relats del llibre primer*, La Magrana, Barcelona 1991. (Col. L'esperver, 92).

Llibre de butxaca, dividit en capítols sense il·lustrar. L'últim capítol, *Història de Josep*, queda dividit en tres parts.

Amb aquest títol l'autor presenta històries del *Gènesi*, el llibre primer de *La Bíblia*. El seu estil col·loquial i planer fa plaents i entretingudes les històries de la creació del món, del primer home i la primera dona, del diluvi, etc. Apropa joves i adults a personatges i fets bàsics del pensament i la cultura occidentals: «Una successió de personatges i de fets que són imprescindibles per entendre alguns dels fonaments del pensament occidental; un conjunt de tradicions que hem de conèixer si, d'una manera o altra, ens volem conèixer a nosaltres mateixos.»

Per llegir capítols en veu alta, a classe o a casa, a partir de 12 anys. Per llegir-lo sols, a partir de 13 anys.

Anna Gasol

WELSH, Renate, *Melania y la fórmula mágica*, il. Esther Berdion, Espasa-Calpe, Madrid 1991 (Col. Austral juvenil, 143).

Llibre de butxaca, dividit en onze capítols, amb petits i suggerents dibuixos a la capçalera de cada capítol i onze il·lustracions a tota plana, tots en blanc i negre. Lletre gran i espaciada i presentació acurada.



La Melania es queda a viure amb l'àvia quan els pares van a fer un llarg viatge. Tot va bé mentre l'àvia és a casa, però quan desapareix, la Melania comença a trastocar-ho tot convertint els homes en éssers diminuts. La noia té els poders de bruixa de l'àvia, però només recorda una de les fórmules. L'aparició de l'àvia torna les coses a lloc.

Història divertida i entretinguda, escrita amb un llenguatge àgil i planer. L'abundància i el to irònic dels diàlegs ajuden a mantenir viva l'atenció del lector. Agradarà a nois i noies a partir dels 11 anys.

Anna Gasol

LES MERAVELLES DEL LLENGUATGE

—Mireia— em crida en Cinto. No t'ho perdís. Mira que fa aquest tio!

El tio és en Michel i el que fa ja ho sabeu els afeccionats al futbol: li prem la paternitat responsable. Escenes com aquesta no es veuen cada dia. Quin document més interessant, penso mentre faig cara d'Oh allargassat.

Al cap d'uns dies del fet, llegeixo en el diari «Avui» que el jutge del Comitè de la Competició de la Federació Espanyola de Futbol ha imposat al tocador una sanció de mig quilo de pesetes. La sentència diu: «(Michel) es va situar a l'esquerra de Valderrama, i amb dissimulació en el rostre, però no així en la seva mà dreta, va oprimir amb aquesta dues vegades la secreta intimitat d'aquell. Els fets constitueixen una falta de decòrum, ja que suposen manipular en públic al veí el do que, en exclusiva, als barons atorga la natura». El jutge no va tenir en compte les al·legacions del condemnat que es basaven en un «animus jocandi».

Tota aquesta paragrafada per no dir que li va tocar els... Hi podeu afegir totes les paraules que fem servir per anomenar aquesta «secreta intimitat». Si algú no en coneix gaires noms, li aconsello de llegir un text de Josep Albertí, que apareix en el llibre «Era plena de canoes».

Quina meravella no és el llenguatge!

Mireia Puig

fes-ho teu



ACTIVITATS ALS ALBERGS

L'Institut Català de Serveis a la Joventut posa en marxa un programa d'activitats que es desenvoluparà en els albergs de la Xarxa d'Instal·lacions de Joventut. La seva situació geogràfica possibilita la realització de diferents itineraris i excursions afavorint un millor coneixement del nostre país.

Amb aquestes activitats es vol oferir un mitjà útil i eficaç per a la pràctica pedagògica, possibilitant als alumnes de continuar l'ensenyament/aprenentatge iniciat en el centre escolar.



Informació i reserves:

Barcelona 93 / 302 28 58

Lleida 973 / 27 00 22

Girona 972 / 20 15 51

Tarragona 977 / 21 13 00



Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència

Institut Català de Serveis a la Joventut

C/ Josep Tarradellas, 123-127, 6e, B - 08029 Barcelona Tel. 405 11 66 - Fax 430 60 00

ABACUS[®]
COOPERATIVA

LES JOGUINES D'ABACUS
FAN JUGAR



BARCELONA
Ausàs Marc, 16-18
Tel. 302 21 08



Còrsega, 269
Tel. 415 14 44
Balma, 163
Tel. 415 58 11



BADALONA
Temple, 9
Tel. 384 19 19



CORNELLÀ
Bellaterra, 41
Tel. 375 64 01



SABADELL
Forn, 8
Tel. 727 01 64



STA. COLOMA DE
Irlanda, 90-92
Tel. 386 31 40