

Publicació
de Rosa Sensat

Desembre 1992

PERSPECTIVA

ESCOLAR 170

Qui educa

El 12-16 demana el treball
en equip

Les IV Jornades dels MRP
de Catalunya

La mort del mestre
o el triomf de l'especialista



Desembre 1992

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R I 7 0

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, Josep Fernández,
Pere Fortuny, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotocomposició i impressió:

Artdirector, S.L.

Subscripcions i distribució llibreries:

a.a.p.s.a. Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1075-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

4.900 ptes.- P.V.P. 600 ptes.

Editorial:

Angeleta Ferrer i Sensat

Monogràfic:

Qui educa

Quan només s'espera que l'Administració cregui en l'educació. <i>Jaume Funes</i>	2
Escola i mitjans de comunicació. <i>Mar de Fontcuberta</i>	10
L'educació en la seva dimensió del lleure. <i>Roser Batlle</i>	15
El paper de la família. <i>Núria Pérez de Lara</i>	22
Aprenentatge, educació i formació global de la persona. <i>Isabel Solé</i>	29
Bibliografia complementària. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	37

Escola.

Experiències escolars:

El viatge de Colom. <i>E. González, M. Galí, G. Revillo</i>	41
---	----

Sortides:

Un tomb pel casc antic. <i>Dolors Benaiges i Gabriel</i>	51
--	----

Aplicant la Reforma:

El 12-16 demana el treball en equip. <i>P. Berga, C. Castañer, L. Pujadas</i>	57
--	----

Escola i societat.

La mestra i el mestre:

Crònica de les IV Jornades del MRP de Catalunya a Lloret. <i>Jaume Cela</i>	62
La mort del mestre o el triomf de l'especialista. <i>Jaume Carbonell</i>	66

**Novetats bibliogràfiques. Biblioteca
Rosa Sensat**

Per als nois i noies. <i>Iris. Jaume Cela, Anna Gasol</i>	76
---	----

R O S
S E N
S A T

Angeleta Ferrer i Sensat

La matinada del 30 de novembre de 1992 moria a Barcelona la nostra mestra Angeleta Ferrer i Sensat, filla d'aquella altra mestra que ens dóna el nom, Rosa Sensat i Vilà. Recordarem la vida i l'obra d'Angeleta Ferrer, i el seu lloc en el moviment de renovació pedagògica, en què mare i filla van professar, en circumstàncies propícies i moments culminants com el de l'Institut-Escola del Parc els anys trenta, i en circumstàncies adverses, com les de la postguerra.

Però, abans que res, a "Perspectiva Escolar" pertoca expressar el sentiment per la mort d'una mestra com l'Angeleta Ferrer, que volgué continuar aquella professió entre nosaltres i acompanyar-nos personalment en els moments decisius de la vida de l'Escola de Mestres Rosa Sensat i de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

El setembre de 1965 Angeleta Ferrer assistí personalment a les reunions de fundació de l'Escola; allí se li demanà per a ella el nom de la seva mare, i se li demanà, a més, que volgués fer-nos el primer curs de didàctica de les ciències de la natura. Angeleta Ferrer hi accedí; i el dia 4 d'octubre de 1965, a les 4 de la tarda, feia la primera i definidora classe de l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Anys després ens digué que sempre més notaria una cosa aquí dins cada vegada que sentís el nom de la seva mare en les nostres converses.

I va ser sovint; el 31 de juliol de 1966 Angeleta Ferrer assistia al dinar de final de la primera Escola d'Estiu de Rosa Sensat. Seia al costat d'Alexandre Galí i de les primeres generacions de mestres renovats. I després vingué cada hivern i cada estiu a donar la mà a l'Escola que portava el nom de la seva mare i on molts se sentien deixebles seus; el 1969 formà part de la Fundació Artur Martorell i des d'ella ajudà fins i tot econòmicament l'Escola. Tenia un feble per la seva Biblioteca, i començà a passar-hi llibres i documents. Des de 1974 ha col·laborat a "Perspectiva Escolar", com també a la seva germana petita, "In-fàn-ci-a".

El 1980, quan l'Escola de Mestres passà a Associació de Mestres Rosa Sensat, Angeleta Ferrer volgué ser-ne la primera sòcia. El 1982 els mestres de les Escoles d'Estiu de tot Catalunya li retérem homenatge; ella ens oferí el millor dels seus arxius, el millor dels seus records, i tots poguérem sentir com passava a les nostres mans el llegat personal i col·lectiu que Angeleta Ferrer encarnava.

El 1990, en ocasió de celebrar la XXV Escola d'Estiu de Rosa Sensat, presidí el sopar, ara ja de noves i més noves generacions de mestres, al costat del Ministre i del Conseller.

Darrerament es preguntava què quedava de la seva visió de l'educació. Pertoca als mestres de Rosa Sensat de respondre, sentint allà dins una cosa molt fonda davant del nom d'Angeleta Ferrer i Sensat.

2 Qui educa

No es pot fer una educació sense projecte i sembla que l'Administració no té gaire interès a fer-lo ni tampoc a educar. S'ha de demanar a l'Administració que deixi clar si pretén educar, que facili el fet educatiu i que situï adequadament l'escola en un sistema més ampli d'influències educatives i d'altres àmbits relacionals.

Quan només s'espera que l'Administració cregui en l'educació *

Jaume Funes

A més d'un li pot xocar, o sonar-li a vella cançó perfumada de càmfora, però haig de començar amb una pregunta: ¿què se n'ha fet d'aquell vell projecte d'aconseguir que l'escola fos "compensadora de les desigualtats"? Demanàvem que fos pública, de qualitat, catalana, renovada... i algunes coses s'han aconseguit. Però, per què ara hem perdut la memòria sobre l'efecte compensador?

No rememoro tot això per reminiscència senil, sinó perquè en considerar les relacions entre l'Administració i l'escola, acabarem parlant dels fins de l'educació i dels objectius que aquella pretén. Una part de la desigualtat social és desigualtat educativa, dèficit d'estímul educatiu, i si no estem excessivament conformes amb la desigualtat, és possible que pensem en l'escola com a instrument per a la compensació.

Les demandes que els educadors poden fer a l'Administració són molt simples quan renunciem a conèixer les diferències i els nivells socials dels nostres alumnes i s'assumeix implícitament que no es pot fer res per canviar-la.

* Tots els articles del monogràfic són part de les conferències del Tema General de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat de 1992.

A la inversa, els plantejaments de l'Administració respecte de l'escola poden canviar si no pretén fer-ne un instrument neutre, si té bel.ligerància contra la desigualtat i es planteja l'educació com a instrument per a actuar.

1. Primera petició: deixeu clar si preteneu educar

D'administracions, n'hi ha moltes; de vegades massa i tot. Però abans de parlar d'algunes, torno als interrogants. No em queda clar què és això d'"educar", què és l'educació per als organismes que gestionen la nostra vida d'acord amb principis suposats. Perquè educar sembla que és quelcom així com ajudar a construir, i per a edificar, encara que només sigui la vida i les persones, sembla que cal tenir algun projecte o almenys algun esbós i, encara que els arquitectes darrerament són omnipresents, no sembla que predominin els que fan projectes d'home i de societat.



Per entendre'ns suggereixo que ens plantegem el dilema, després de considerar què podem entendre nosaltres per educació. Com a element de debat utilitzaré una descripció d'educació que acostumo de fer servir en l'àmbit dels adolescents amb dificultats socials. Educar consisteix a "possibilitar l'evolució i desenvolupament de les seves capacitats, intentar que vagin obtenint un balanç positiu de les seves experiències vitals, procurar que produeixin un conjunt de conductes socials que no els reportin excessius conflictes amb la societat en què estan i, finalment, que se sentin membres d'un grup social, d'una comunitat, que tinguin la vivència de pertànyer a quelcom, de ser-ne membres".

A l'educació hi ha, doncs, una sèrie d'elements diferenciables:

1. Un component maduratiu: Estimulem el desenvolupament de les capacitats.
2. Un component de satisfacció i felicitat: la producció d'un balanç positiu. No podem educar persones que resultin infelices, que no obtinguin experiències satisfactòries del seu pas per l'escola. Els alumnes que no són feliços no estan essent educats.
3. Un component d'aculturació, de socialització, d'incorporació a la societat i de comprensió del seu funcionament. Incorporació en tot cas molt diferent de l'acceptació conformista de la cultura i les normes dominants. No eduquem per al conflicte, però sí per a la disconformitat.

4 Qui educa

4. Tot això associat a un sentiment de pertinença. Pretenem que els alumnes surtin de l'escola tenint la sensació que són persones acceptades, que participen amb altres en alguna cosa col·lectiva. No s'educa per a l'aïllament.

Sortiríem de dubtes sobre les pretensions educatives de l'Administració mirant si l'interessa el desenvolupament de les potencialitats dels seus ciutadans més petits; si la felicitat forma part del currículum; si li va bé que floreixin els personatges socials amb capacitat crítica; si la clau de l'atenció que se'ls presta és estimular i facilitar el seu futur de ciutadans solidaris.

Temo, amb tot, que quan reivindicuem tenim davant nostre una Administració escassament interessada per educar. Difícilment ho pot fer, si no té un projecte de ciutadà. Difícilment pot tenir un projecte de ciutadà sense un cert projecte de societat.

No es pot fer una educació sense projecte, sense pensar quin tipus de ciutadà adult volem arribar a tenir. Encara que formalment sol constar en molts documents, de fet d'Administració no té especial interès a definir per a què reforma l'ensenyament, per a què redefineix el sistema educatiu. No vol saber res sobre el tipus d'homes que tindrà la societat.

Fem, doncs, la primera demanda a l'Administració: una mínima "projecció" educativa. Que aclareixi cap a on projecta l'alumne. Que aclareixi si realment, més enllà de declaracions formals, el seu objectiu és l'educació.

2. Segona demanda: faciliteu el fet educatiu

En les nostres relacions amb la gran Administració educativa (la Generalitat o el Ministeri), els hem de recordar que fer possible el fet educatiu és quelcom més que planificar el sistema d'ensenyament. Una cosa és organitzar l'aprenentatge i una altra molt diferent facilitar l'educació. El tecnocratismes traspasat a l'escola està imposant la idea que l'únic important són els sistemes d'aprenentatge, l'organització de l'estructura curricular del recorregut de l'alumne per l'escola. Amb millor o pitjor organització de



l'aprenentatge, amb millor o pitjor currículum, l'important és fer possible el fet educatiu.

Si la primera demanda a l'Administració era que tornessin a creure en l'educació, la segona és que la faciliti. I aquesta demanda podríem concretar-la en tres aspectes:

a) *Possibilitar la relació educativa.* Atès que l'infant s'educa substancialment per la relació amb altres persones, amb els iguals i amb els adults, facilitar l'educació és possibilitar estructuralment aquestes relacions entre persones. (¿S'ha tingut en compte, per exemple, en el cicle 12-16 el caràcter especial de la relació amb l'adult i la seva funció de mentor?)

b) *Adaptar el sistema educatiu a la diversitat.* Partir de les situacions de desigualtat i plantejar-se l'estimulació del que té mancances, dèficits, buits, per a facilitar el seu procés maduratiu. Una diversitat no simplement psicològica, sinó d'història, local, territorial, de condició social. (S'entendrà, per exemple, que l'educació infantil és un instrument clau en el desenvolupament comunitari d'un barri i no una simple etapa més del sistema educatiu.)

c) *Vivificar els aprenentatges,* connectar la vida amb els aprenentatges, atès que cada dia que passa la vida està més fora de l'escola. Facilitar la capacitat de l'escola per integrar vivencialment allò que s'aprèn a l'escola. Aquí les reivindicacions tenen a veure

6 Qui educa

amb els recursos pedagògics, amb la renovació educativa, etc., amb tot allò que faciliti la penetració de la vida a l'escola.

3. Projectes d'educació sense escola

En èpoques de reflexió tranquil·la aniria bé que ens donés per pensar en projectes d'educació sense escola o, més ben dit, no liderats per l'escola. Cal començar a assumir que arribarà un moment en el qual és probable que l'educació no es faci substancialment a les aules.

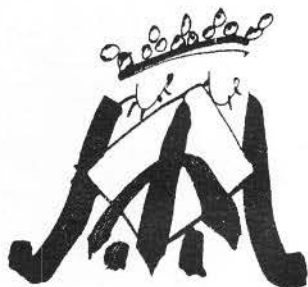
Suggereixo que hi pensem perquè, potser, les demandes a l'Administració passin per requerir-li que situï adequadament l'escola en un sistema més ampli d'influències educatives (en el supòsit que tingui interès a influir educativament sobre la societat). No és enraonat que les administracions fomentin, davant la pèrdua de paper de l'escola, la seva conversió progressiva en instrument d'instrucció. Es tendeix a consolidar un cert procés de "deseducació" a l'escola alhora que s'incrementa el "buit educatiu" a la societat. El resultat pot ser un procés de construcció dels ciutadans en un cert desert educatiu, unes persones amb dèficits importants en el seu procés evolutiu.

L'Administració hauria de començar a pensar en projectes educatius per a la societat en els quals l'eix central, a termini mitjà, no estigués a l'escola.

4. Escola i polítiques d'atenció global

També són administració els ajuntaments i altres ens locals i amb ells es relaciona l'escola. Es tracta, això no obstant, d'un altre àmbit relacional al qual com ens podem referir més bé és introduint idees i conceptes de discursos no sempre inclosos en l'educació: els de treball social, les polítiques de joventut, etc. En el nivell local, al barri, al poble, les polítiques concretes han d'ocupar-se de persones, no de parcel·les d'administrats que han de rebre una atenció global, integrada. No resulta coherent que la mateixa família sigui abordada per uns per a un programa d'estimulació precoç, per altres

professionals per a millorar les seves condicions d'habitatge, per altres per a facilitar-los beques de menjador, etc. La lògica condueix a exigir en aquest espai (també en els altres nivells de l'Administració) instruments integrats d'intervenció, polítiques globals d'infància, de joventut, etc., programes globalitzadors de l'atenció en unitats territorials determinades. Aquest tipus de polítiques requereix sovint, sobretot a la infància, que l'escola sigui l'espai primigeni d'intervenció. En aquest context, ¿quina pot ser la primera demanda? Que tingui projectes globals d'intervenció sobre la infantesa d'un territori i que estableixi quin és el paper de les escoles en aquest esquema d'atenció. L'espai local és, a més a més, l'espai idoni per a la relació entre els diversos professionals que presten atenció amb voluntat de globalitat, entre els quals han d'estar els educadors. Des de l'escola ha d'exigir-se la sistematització i la coordinació dels recursos perquè l'educació com a element clau de qualsevol intervenció local sigui possible.



Aquesta demanda, de totes maneres, només sembla tenir alguna probabilitat d'èxit si s'inverteix la imparable admiració pel ciment que tenen moltes administracions locals. En la inaturable guerra de competències i desconfiances entre administracions, tendeixen a la inversió en les pedres, sense que el ciutadà tampoc no sembli demanar-los inversions en aquest tipus de programes que afecten directament l'educació. Estimular el procés educatiu no es veu ni es tradueix directament en vots o influència social.

5. Personalitzar la música. Encarnar el videoclip

El subjecte escolar és una persona sotmesa a moltes influències, la major part més potents que la mateixa escola, per la qual cosa aquesta institució es veu amb grans dificultats per a integrar-les. El nou paper de l'escola ve a ser una cosa així com el de la personalització de les múltiples influències educatives.

La noia, el noi, rep un conjunt d'influències despersonalitzades (imatges, construccions socials, opinions genèriques...) sense cap mediació. Per això, les administracions han de facilitar que l'escola pugui personalitzar, pugui posar cara i ulls al conjunt de les influències educatives.

8 Qui educa

Les desigualtats educatives sovint no es deuen a diferències d'estímuls (la majoria veu, per exemple, la mateixa quantitat de televisió), sinó de manca de persones en el seu entorn que modulen i mediatitzen educativament aquests influxos. Quan suprimim un educador de carrer, la cosa menys important és si perdem o conservem la capacitat de resoldre certs problemes, la cosa més important és que per a un determinat grup d'adolescents amb dificultats desapareix el personatge que podia personalitzar, organitzar, donar sentit al conjunt d'influències externes al qual estan sotmesos.

6. L'educador com a treballador del camp social

En aquesta mena de llista d'idees per al debat, em semblava també interessant parlar de la marginació i del paper de l'escola en els processos d'incorporació social, atès que alguns ja han suprimit la injustícia per decret i la dificultat social no sembla ser una altra cosa que netejavidres als semàfors o casos lacrimògens de nens maltractats als telenotícies. Fins i tot des de la perspectiva de l'escola, sembla que ja no existeix la inadequació del sistema a les característiques de l'alumne o del medi, sinó simplement subjectes conflictius o indisiplinats. Com a màxim, s'accepta la diversitat psíquica, però de cap manera la social. Sembla que l'escola ho redueixi tot a problemes d'aprenentatge i la societat tot a patologies socials concretes.

Donar voltes a la relació Administració-escola també és pensar en els processos d'incorporació social, en la part d'ells que és producte del procés educatiu, en els grups de nens i adolescents que tenen dificultats especials per a aconseguir-la. L'escola rep nois i noies que estan en situacions socials diferents i les administracions no haurien de planificar l'educació com si la diversitat social s'hagués acabat.

7. Nota final: criticar l'Administració i cobrar triennis

Sovint fem servir expressions que semblen situar la realitat que cal canviar lluny de nosaltres. L'"Administració" o la "societat" semblen reflectir quelcom aliè, una realitat davant la qual podem

prendre distàncies. Però formem part de la societat, a més a més, molts de nosaltres som funcionaris. Hi ha una sèrie, hi ha una part de les demandes, de les exigències, dels canvis, que ens implica i ens concerneix. Certament, hi ha uns responsables socials i polítics per sobre de nosaltres que se situen sovint a la contra d'allò que a nosaltres ens sembla enraonat que cal fer. Però anem dalt del carro de l'Administració, encara que no en duquem les regnes. Una part de les nostres demandes passa per complicar-nos la vida dintre els processos de l'administració per a exigir, pressionar, perquè les coses siguin diferents.

La reforma del sistema educatiu avui en marxa, per posar un exemple, és enormement criticable i fins i tot pot ser que aboqui al fracàs, però no la podem criticar situant-nos en fora i posicionant-nos com a mers instructors que es neguem a assumir que fan educació. Un professor que no assumeix la seva condició d'educador té escassa legitimitat per a criticar l'Administració. Hem d'assumir la condició de funcionaris i d'educadors per a després poder exigir un conjunt d'administracions preocupades per molts interessos abans que el de facilitar l'educació.

10 Qui educa

L'escola i els mitjans de comunicació representen dues maneres d'apropar-se al món i tenen els mateixos objectius: descobrir la complexitat de la realitat i les diferents formes d'analitzar-la, conèixer-la i divulgar-la. Treballar els mitjans de comunicació demana conèixer tots els factors que hi intervenen i establir línies de col.laboració entre mestres i comunicadors.

Escola i mitjans de comunicació

Mar de Fontcuberta

Els mitjans de comunicació s'han convertit en els principals impulsors de la circulació de coneixements. El ciutadà de la civilització de masses conviu amb ells i els té com un punt fonamental de referència. La gent parla del que parlen la televisió, la ràdio i la premsa, i ignora els esdeveniments que no han merescut la qualificació de noticiables. S'ha arribat a dir que tot allò que no surt als mitjans no existeix o no és important. En aquest sentit s'afirma que els mitjans de comunicació més que reflectir la realitat, la construeixen.

Els mitjans fan un paper contradictori a la societat actual: per una banda aconsegueixen un apropament del món i una ampliació de coneixements molt important. Podem opinar del que passa a l'altra punta del planeta perquè els mitjans ens ho expliquen ("l'aldea global" de McLuhan). La transnacionalització dels mitjans de comunicació (enorme a l'era dels satèl.lits) representa un desenvolupament immens de la producció de missatges, que té tres conseqüències:

a) un increment importantíssim del volum d'informacions; b) l'homogeneïtzació de les fórmules periodístiques i dels continguts, dels receptors; i c) la prioritització dels aspectes comercials de la comunicació en detriment de l'autèntica informació. En aquest sentit, el que importa no és que el públic sigui informat, sinó que es converteixi en consumidor de mitjans, com ho es de cotxes, begudes o electrodomèstics.

Tot això comporta avantatges i desavantatges. La informació és una condició bàsica per a una societat lliure. Una persona desinformada és incapaç de prendre les decisions adequades en els diferents àmbits de la vida. La informació, però, ha de ser qualitativa i no quantitativa. L'allau d'informacions causa moltes vegades una desinformació. La circulació massiva del coneixement apropa l'univers, però ho fa amb una certa fal·làcia: el món sembla més pròxim, però el receptor només hi participa amb el seu consum comunicatiu; no veu tot el món real, sinó el que els mitjans han decidit de transmetre.

La persuasió dels actuals mitjans es presenta cada vegada amb més refinaments. El ciutadà assisteix a un espectacle que el sistema li ofereix i al qual l'invita a participar. Aquesta participació és moltes vegades una simulació. Una de les simulacions més clares es produeix quan s'estableix una identitat entre persona informada i persona activa socialment. Es l'anomenat "somni participatiu". Per exemple, moltes persones "creuen" participar a la vida política quan només segueixen les informacions dels polítics als mitjans de comunicació. Això també passa amb la publicitat: l'espectador/receptor sotmès a reclams de tota mena, pensa que té l'estatus i participa de tots els béns de consum que constantment veu o sent a parlar, encara que no sigui cert. El consumidor dels mitjans es veu desbordat i fascinat per l'allau comunicativa i moltes vegades no té les eines crítiques necessàries que li permetrien desxifrar la realitat transmesa pels mitjans.

També és un error donar una visió només negativa dels mitjans de comunicació. Poden oferir-nos una informació en profunditat de molts temes (el periodisme s'especialitza cada cop més) i poden ajudar-nos a entendre el món millor i a formar-nos una opinió molt més clara del que passa. I és aleshores quan es planteja la necessitat de conèixer els mitjans a fons, de ser receptors crítics de la informació periodística.

Escola i mitjans: un binomi complementari

L'escola i els mitjans tenen dos punts en comú: representen dues maneres d'apropar-se al món. Els objectius són els mateixos: descobrir la complexitat de la realitat i les diferents formes



Foto: Joan D. de Andrés

12 Qui educa

d'analitzar-la, conèixer-la i divulgar-la. El fet que aquests objectius siguin complementaris i no contradictoris depèn de nosaltres. L'aplicació dels mitjans de comunicació a l'ensenyament generalment es mou entre dues posicions: la qualificació dels mitjans com a intrínsecament perversos, o l'acceptació acrítica dels seus continguts. La primera postura genera una desconfiança que es basa en abstraccions ideològiques més que en l'anàlisi concreta del procés de la comunicació. Aquest tipus d'actitud no té èxit en una societat dissenyada per a i pels mitjans. La segona postura converteix els mitjans en un fi en si mateixos i no en instruments per adquirir un coneixement més ampli de l'entorn social.

Pablo del Río (comunicador i pedagog) afirma que els mitjans de comunicació tenen un pes prioritari en l'aprenentatge de les funcions dels objectes, els rols socials, les relacions quotidianes, el llenguatge, els codis i la moral de les noves generacions. Això significa que comunicadors i mestres ens hem de posar d'acord a l'hora d'ajudar els alumnes a: a) Llegir i interpretar críticament la realitat; b) aprendre a sistematitzar, criticar i formar-se una opinió pròpia amb les informacions i opinions dels mitjans; c) situar les informacions en un espai i un temps històric concret i plantejar-se les raons que fan que determinades notícies tinguin més protagonisme que d'altres; i d) conèixer les principals característiques dels mitjans i les seves funcions socials. Això implica la comprensió dels factors que fan servir els mitjans per acomplir el paper de constructors (en part) del univers dels alumnes.

S'ha de reconèixer que, malgrat l'esforç de mots professors en aquest sentit, la tasca és dura. El disseny curricular dedica a la comunicació un espai dispers en diferents àrees temàtiques, sempre supeditat a ser un complement d'altres activitats. D'altra banda les possibilitats educatives dels mitjans àudio-visuals es lliguen només a una tendència estètica, sense analitzar les seves potencialitats educatives. Per últim, hi ha una opinió àmpliament estesa segons la qual els mitjans no necessiten d'una anàlisi i un aprenentatge teòric. Segons aquesta teoria, la lectura diària de la premsa i la sintonització quotidiana d'emissores de ràdio i canals de televisió converteixen l'usuari en un expert que no necessita d'ulteriors coneixements.

Treballar amb mitjans de comunicació a l'ensenyament exigeix,



Foto: Joan D. de Andrés

però, molt més que un simple coneixement tècnic del funcionament d'una màquina de fotografiar o d'una càmera de vídeo. Per exemple, és del tot bàsic el fet de conèixer els elements que fan un paper fonamental a l'hora d'establir la construcció de la realitat. Analitzar la manera com un mitjà inclou, exclou i jerarquitzza la informació (donar més importància a determinades notícies, ignorar-ne d'altres, etc.), i com la presenta; el tipus de fonts informatives que utilitza; el llenguatge emprat i l'estructuració interna de les informacions, etc. Tots aquests factors suposen una intenció en l'emissor que no sempre és coneguda pel receptor i que, en el cas dels ensenyants, és una eina bàsica en el seu treball docent. Una de les experiències més enriquidores que he viscut els últims anys ha estat una sèrie de trobades amb professors d'EGB, molt interessats en el tema dels mitjans, per analitzar els mecanismes interns en diverses informacions periodístiques (guerra del Golf, racisme, etc). La majoria no coneixia "les trampes" del procés de producció de la informació periodística i, per tant, es limitava a repetir a la classe els tòpics de sempre o a efectuar interpretacions molt allunyades de

14 Qui educa

la realitat. En una paraula: eren consumidors acrítics dels mitjans. En aquestes trobades varen plantejar-se diferents propostes per establir línies d'actuació i col.laboració entre mestres i comunicadors de cara a la formació d'un professorat capaç de treballar eficaçment a l'àmbit dels mitjans de comunicació i educació i d'endegar línies de recerca conjunta en aquest camp. Bàsicament eren les següents:

- Plantejar línies d'actuació i col.laboració entre Escoles de magisteri, Facultats de Ciències de l'Educació, Instituts de Ciències de l'Educació i Facultats de Ciències de la Informació per dur a terme les tasques apuntades anteriorment.
- Establir línies d'investigació en el camp de l'educació i els mitjans de comunicació.
- Formació prèvia d'un professorat capaç de col.laborar en la formació d'educadors en tots els nivells de l'ensenyament en l'àmbit dels mitjans de comunicació.
- Establir programes de reciclatge dels professionals de la informació i de la comunicació a fi que puguin oferir programes específics educatius en els mitjans en col.laboració amb els educadors.
- Assessorar els organismes i institucions públics i privats perquè puguin aconseguir aquests objectius.
- Mentalitzar la societat de la importància d'aquesta tasca.

La conversió del receptor en consumidor crític i exigent significa la possibilitat d'influir en els mitjans. La pressió social pot modificar, per exemple, actituds sexistes o racistes encara vigents a la premsa, la ràdio o la televisió. Aquesta pressió, però, només pot generar-se amb la formació d'una sensibilitat específica davant els mitjans de comunicació que converteixi el públic en quelcom més que un subjecte passiu i inerte davant l'allau comunicativa. Aquest és el repte que té l'escola i que suposa introduir un nou sentit (més real) a la vida quotidiana de l'alumne.

És indiscutible la influència del temps lliure en el desenvolupament individual i social dels nois i noies i en el creixement dels valors humans; però també comporta una dimensió més consumista en la qual es manifesta el poder adquisitiu i els infants i els joves es poden convertir en clients-víctimes de l'avidesa del tenir i el consumir.

L'educació en la seva dimensió del lleure

1. El temps lliure té una importància creixent en la nostra societat. Aquesta importància resideix en la seva progressiva amplitud quantitativa, però també en la seva vessant qualitativa. Quan volem analitzar com és i quin és el significat actual del temps lliure infantil i juvenil, se'ns fa necessari diferenciar aquest temps d'altres temps que poden coexistir en la vida del nen i del jove.

Podem distingir tres espais de temps: un temps en què el nen/jove és a l'escola, un temps en què el nen/jove és amb la família i satisfà bona part de les seves necessitats bàsiques i un temps en què el nen/jove està lliure de les obligacions escolars i familiars i alhora també ha satisfet aquelles necessitats bàsiques de caire fisiològic i afectiu. Aquest tercer espai que es dibuixa és el que anomenem temps lliure. Quan en aquest temps lliure, el nen pot triar les seves ocupacions de la forma més lliure i autònoma possible, es dona una situació d'oci.

Una definició de l'oci que ha esdevingut clàssica és la del sociòleg francès Dumazedier, que estableix com a funcions bàsiques el descans, la diversió i el desenvolupament (les "3D").

Tant la família com l'escola són dues institucions que desenvolupen un paper i unes funcions concretes socialment reconegudes. Per contra, socialment no s'identifica el temps lliure amb la tasca específica d'una institució, la qual cosa no vol dir en absolut que es

Roser Batlle

L'Escola del Baix

16 Qui educa

tracti d'un temps "buit", lliure d'intervencions i influències.

En el temps lliure hi actuen molts educadors per activa o per passiva, intencionals o no, en complicitat o no amb l'escola i la família, amb un nivell desigual de consciència per part del nen. Com a exemples, els veïns del carrer, la televisió, els altres nens del barri, els llibres i contes que es llegeixen, la publicitat...

Aquesta dispersió d'intervencions, aquesta absència d'una institució educativa de referència és el que fa difícil pesar la influència concreta del temps lliure en el desenvolupament educatiu del nen.

2. El temps lliure dels nens en la societat actual

No és possible analitzar com es concreten les tres funcions bàsiques de l'oci dels nens en l'actualitat sense identificar alguns dels trets més característics del nostre model social.

Del descans reparador al descans compulsiu.

Descansar no és solament una necessitat fisiològica contraposada a l'esforç i la fatiga. Saber descansar, relaxar-se, contemplar gratuïtament és un art, i aprendre'l seria una garantia de desenvolupament de la sensibilitat, l'autoconeixement, el plaer i fins i tot l'objectivitat, com també d'altres capacitats ben nobles de l'ésser humà.

Malauradament aquest descans reparador no sempre és possible en l'actualitat. Sovint el desgast natural físic i psíquic (atenció, retenció, exercitació...) que el nen pateix a l'escola s'accentua quan els horaris escolars o els laborals dels pares no s'acaben d'adaptar bé al seu ritme biològic, o quan els nivells d'exigència en el rendiment sobrepassen el que seria saludable, o quan les condicions materials de treball i estudi a l'escola i de descans a casa no són òptimes. La fatiga es dispara, els aprenentatges es fan més durs i angoixants i el descans esdevé pura resposta fisiològica, sense interioritzar, ni fruir autènticament.

De la diversió creadora al consumisme i l'evasió.

En el marc de les societats industrialitzades, la diversió no pot ser independent del model econòmic. Ben al contrari, ha de manifestar-

se en consonància amb la necessitat de consumir allò que es produeix.

És precisament durant el temps lliure on es manifesta el poder adquisitiu, i on els nens i els joves són clients-víctimes de l'avidesa de tenir i consumir. Això, pot conduir a una incapacitat per a discernir què és valuós i necessari d'allò que no ho és, i una incapacitat per decidir què és el que m'agrada i prefereixo, i què no.

Aquesta actitud de consumisme es concreta en els productes diversos de la indústria de l'oci: roba de marca, alimentació sobrera, joguines concretes..., fet que, la majoria de les vegades, potencia l'adhesió a un model de creixement econòmic malversador i insolidari.

Fins i tot les mateixes activitats educativament interessants, que s'ofereixen en el lleure dels nens i joves, poden ser viscudes per aquests com a objectes de consum, amb els quals s'hi relacionen com a consumidors gelosos dels seus drets. Predomina, doncs, la "consumició d'activitats" sobre la "vivència d'experiències". El grau de mimetisme que això palesa, la interiorització d'aquesta actitud, donen una mida de les dificultats objectives amb les quals es troben els educadors a l'hora d'oferir valors alternatius.

D'altra banda, a vegades la jornada escolar i el ritme habitual d'un dia qualsevol provoca en molts nens i joves una sensació subjectiva de rutina obligatòria, desmotivadora. Són els nens i els joves gens interessats pels continguts, o frustrats pels propis fracassos. En aquesta situació, el nen i el jove intentarà en el seu temps lliure fer tot allò que no li recordi la vida quotidiana. La diversió serà, en aquests casos, sinònim d'evasió, d'inhibició respecte als propis problemes, i els nens tendiran a relegar la satisfacció personal a aquest espai de temps, omplint-lo d'una fantasia més aviat anestesidora que creadora.

Del desenvolupament del "ser" al desenvolupament del "tenir".

L'espai del temps lliure és, virtualment, un espai privilegiat per al desenvolupament individual i social, per al desenvolupament dels valors humans. Aquest desenvolupament, en un espai de temps marcat per l'opció personal, per la no-obligatorietat, adquireix una



18 Qui educa

dimensió nova, i possibilita que el temps lliure sigui autènticament transformador.

Però alhora, el temps lliure és també un temps per a transmetre i digerir la jerarquia de valors dominant en la societat del mercat total, amb l'eficàcia afegida que, en el temps lliure, l'individualisme, la competitivitat, l'afecció al poder i al prestigi, al "tenir" més que al "ser", són valors que es presenten embolicats amb una vivència subjectiva de llibertat, de tria personal.

D'aquesta manera, molts nens i joves omplen el seu temps lliure (i no sempre per voluntat pròpia) d'activitats que els permeten preparar-se millor per a un entorn social competitiu i agressiu, bé sigui a base d'afegir a la jornada escolar classes complementàries interminables, bé sigui cercant activitats "etiqueta" o elitistes que els permetran diferenciar-se nítidament dels altres.

D'altres nens, amb menys poder adquisitiu, assimilen tranquil·lament què és el que val i què és el que no val, a partir de la seva relació més o menys intensa amb els mitjans de comunicació i la publicitat.

3. El moment social actual.

La crisi de societat i de valors.

La crisi de societat i de valors als anys vuitanta ha posat l'accent en l'esfera més privada de l'individu, en l'aspiració creixent cap a uns models determinats de consum, i en la relativització dels referents ètics, transformant sovint la tolerància en indiferència. Aquesta crisi de valors ha fet trontollar fortament els trets d'identitat de moltes associacions, basades, precisament, en l'altruisme, l'esperit de servei i el compromís. La pressió social tendeix a considerar els associats més com a usuaris d'un producte de consum que com a participants actius d'un projecte col·lectiu.

Valoració social del temps lliure.

Actualment, el temps lliure és un valor a l'alça, per bé o per mal. Allò que es fa amb el temps lliure és considerat com un complement per a la formació personal, per a la diferenciació o prestigi social, etc. En aquest context, les iniciatives educatives en el lleure poden



sintonitzar amb mestres i pares en la recerca d'una major eficàcia i coherència educatives.

Aparició del sector lucratiu.

L'esclat d'aquestes noves demandes socials ha generat l'aparició en el mercat d'un sector lucratiu també nou, el de les empreses de serveis educatius, que porten a terme des de la iniciativa privada tasques i funcions abans realitzades exclusivament per les associacions i els moviments educatius. D'altra banda es consolida el sector de la indústria de l'oci sense finalitat educativa explícita i amb una notable dispersió d'ofertes que, en qualsevol cas, reforcen l'experiència del lleure com a producte de consum.

4. Funcions educatives del temps lliure

El temps lliure ha de poder ser, per als nens i joves, temps autèntic de descans, diversió i desenvolupament.

Sota aquests tres eixos bàsics, articularíem set funcions primordials, algunes de les quals són ja un fet i d'altres són una possibilitat gens utòpica:

20 Qui educa



- Funció de relacions personals i d'identitat individual:

El temps lliure és temps d'amistats, d'autoconeixement, de desenvolupament de l'afectivitat, de trobar-se a si mateix, de descobrir les pròpies capacitats, de maduració dels sentiments, de fer colla.

- Funció de participació social:

El temps lliure és temps de col·lectiu, de celebració conjunta, temps per practicar la democràcia, la participació, la ciutadania i la implicació dels infants i dels joves en els afers socials.

- Funció d'identitat cultural:

El temps lliure és temps de viure i recrear la pròpia cultura i la cultura dels altres. Temps de descoberta de la llengua, la música, la història, el paisatge.

- Funció d'interiorització ètica:

El temps lliure és temps de viure i interioritzar la solidaritat, la llibertat, la responsabilitat, la generositat.

- Funció lúdica:

El temps lliure és temps de fruit de la vida, temps de felicitat, de gratuïtat, de diversió... (tots els animals "juguen" però només les persones "es diverteixen").

- Funció compensatòria de les desigualtats:

El temps lliure pot ésser temps per a nivellar els desequilibris derivats de la injustícia i la manca d'oportunitats, i no per accentuar les diferències d'una societat polaritzada.

- Funció d'educació permanent:

Derivada de totes les anteriors, l'educació permanent dels infants i dels joves és la funció sumativa i global de la nostra concepció del temps lliure. Una educació constant de caràcter social i cultural alhora.

Una educació que es viu en un marc de no-obligatorietat i de vinculació prioritària a l'experiència personal del nen, la qual cosa representa el seu valor afegit.

Educar en el temps lliure vol dir intervenir com a educador en aquest espai de temps; el tercer espai en la vida del nen i del jove, però amb la voluntat que els aprenentatges, les adquisicions, transcendeixin els altres espais de la seva vida.

Educar en el temps lliure és intervenir de manera global en el procés de formació integral de la personalitat dels nens i dels joves durant aquest espai de temps:

- Estar al costat dels nens i nenes i dels joves, com a adults, acompanyant-los i ajudant-los en el seu itinerari cap a la maduresa.
- Estar a favor dels nens i nenes i dels joves, afavorint la vivència d'experiències, els contactes humans i els aprenentatges.
- Estar al servei dels nens i nenes i dels joves, prenent el paper d'un mitjà, d'un instrument educatiu, en la construcció d'una història de la qual els protagonistes són ells.

Educar en el temps lliure incorpora, també, educar per al temps lliure, en la mesura en que significa ajudar infants i joves a construir una concepció i una vivència alternatives del temps lliure en la societat del mercat total.

La diversitat de les famílies és actualment la tònica enfront de la suposada homogeneïtat de la institució familiar d'èpoques passades. L'escola democràtica ha d'acceptar la realitat diversa dels seus alumnes i de les seves famílies com una font de riquesa cultural i ha d'acollir els nois i noies amb les seves condicions particulars i en el marc de les seves referències afectives i culturals.

El paper de la família

*Núria Pérez
de Lara*

És cosa sabuda que antigament la major part de les criatures s'educava —es formava— en la relació directa entre unes i altres generacions, en la relació directa amb la vida quotidiana que fortuïtament els havia pertocat, en la relació directa amb les persones que practicaven l'ofici que a elles els havia estat assignat per al seu futur —ja fóra l'ofici de sabater, de puntaire, de príncep o de perdulari... *La societat i la mateixa vida social de la qual les criatures formaves part eren, per a la majoria d'elles, el medi educatiu.*

L'aparició de l'escola, juntament amb l'aparició dels Estats moderns que comencen a regular la vida dels seus ciutadans i, cal recalcar-ho, comencen a regular tant la vida pública de les persones com la seva vida privada, significa, d'alguna manera, *la delegació en institucions públiques de la funció educativa.*

M'agradaria que es reflexionés, per un moment, sobre el fet que tota delegació significa, d'una banda, una desresponsabilització d'allò que s'ha delegat i, de l'altra, l'acceptació del fet que siguin altres els qui exerceixin el control sobre allò que deleguem.

La família. Les famílies

La família és una *institució educativa* fonamental, perquè en ella es construeixen i es regulen un tipus de relacions socials —inter-

personals, privades, íntimes—que afecten de ple *el desenvolupament de la persona*. En ella, en la família, es transmeten unes *pautes culturals* (de conducta, de relació, d'actituds i de valors) d'unes generacions a les altres. La família, d'altra banda, és la institució *sexual* per excel·lència, ja que s'hi regulen i s'hi construeixen les relacions paterno i materno-filials i les relacions sexuals socialment reconegudes. Per això, la família és la institució on s'educa principalment la *sexo-afectivitat* dels individus i *els models sexuals genèrics* que conformen la nostra societat en els rols masculí i femení que distribueixen clarament funcions, economies, poders, jerarquies...

Ara bé; *de quina família estem parlant?*

En principi, quan es parla teòricament del lloc de la família a l'educació, de les relacions família-escola, de la participació de la família en el procés educatiu, podem caure en el prejudici o en el tòpic teòric de pensar en la *família "actual"* (nuclear, de classe mitjana, de raça blanca, amb domicili fix,...) representativa dels valors i de les situacions modèliques de la societat occidental. Nosaltres, però, no parlarem d'aquesta família model, ideal i teòrica sinó de les famílies *reals* que actualment tenen dret a l'escolarització de les seves criatures. Aquestes famílies poden ser de classes socials diverses, amb pare i mare o només amb un dels dos, amb domicili fix o sense domicili habitual, pertanyents a la nostra cultura o procedents d'altres cultures, amb o sense desig explícit d'integrar-se a la nostra cultura o, senzillament, amb necessitat imperiosa de fer-ho per tal de subsistir vitalment... *La diversitat de les famílies és actualment la tònica enfront de la "suposada" homogeneïtat de la institució familiar d'èpoques passades.*

Es fa necessari recalcar aquest aspecte de la *diversitat de les famílies* sobretot enfront del perill que vells prejudicis socials moralitzants o nous prejudicis científistes tecnificants vulguin reduir aquesta diversitat de la realitat, aquesta riquesa cultural, de les famílies amb què l'escola democràtica s'enfronta, a patologies amb les seves etiquetes conseqüents (famílies desestructurades, mares solteres, famílies risc...), quan, en realitat, aquesta diversitat respon a realitats socials que d'una manera o altra cal assumir i és

24 Qui educa

aquesta mateixa diversitat una manera d'assumir-les. Nosaltres, com a ensenyants, com a persones que ens dediquem a l'educació de persones, hem d'acollir l'alumnat amb les famílies reals, que són a més —i siguin quines siguin les seves condicions— el marc de referència afectiu i cultural principal per a aquest nostre alumnat. D'ara endavant, ens referirem doncs a aquesta diversitat familiar quan parlem de família i escola.

La família i l'escola

La família i l'escola són dues institucions en constant interacció: La primera relació interactiva que moltes vegades, precisament per òbvia, s'oblida és la que fa referència al fet que totes les persones —professorat, alumnat, personal administratiu, de serveis...— que conformen la institució escolar pertanyem alhora a aquesta diversitat de la institució familiar a què ens referíem. Totes les persones que treballem i vivim quotidianament a l'escola portem dins de nosaltres (en el nostre pensament, actituds, valors, en la nostra manera de veure el món, d'educar, d'educar-nos, d'ensenyar i d'aprendre) la nostra pròpia institució familiar concreta i diversa.

Aquesta seria, sota el meu punt de vista, una qüestió fonamental per a comprendre: *Com i per què es produeixen de determinada manera les relacions família-professorat i com i perquè l'alumnat aprèn o deixa d'aprendre determinats continguts que l'escola vol transmetre.*

Les relacions família-professorat

La família és, tal com dèiem, una institució educativa. Una institució en la qual es transmeten coneixements i conceptes, procediments i habilitats, actituds, valors i normes de la cultura en la qual la família viu.

Pares i mares, vulguin o no vulguin, en siguin o no en siguin conscients, eduquen els seus fills i filles, si més no, pel que fa a la cultura del domèstic o de la privacitat: per exemple, eduquen els nens i les nenes pel que fa a la vida domèstica de manera diferent

segons els models que el pare i la mare proporcionen als uns i a les altres; proporcionen experiències i habilitats, iguals o diferents, segons el sexe de les seves criatures, però també segons quines siguin les seves aspiracions, els seus gustos, la classe social o la zona on visquin, rural o urbana, o segons les seves creences religioses...

D'altra banda, en ser la institució familiar el lloc on es regulen i s'organitzen les relacions sexuals, la família educa —conscientment o inconscient, intencionalment o no— la sexo-afectivitat de les seves criatures: ens podem trobar amb famílies que viuen explícitament i sense vergonyes les relacions sexo-afectives adultes o amb famílies en les quals aquestes vivències s'amaguen i resulten aparentment inexistent; amb famílies on es fa evident la relació de poder d'un sexe sobre l'altre o amb famílies en les quals s'intenta superar aquest tipus de contradiccions...

A la família es regulen també unes determinades relacions econòmiques i, per tant, conscientment o no, la família educa les seves criatures en el consum o en l'estalvi, en el treball per a viure o en el viure per a treballar, en el treballar per diners, treballar per a realitzar-se socialment, treballar per ambdues coses o treballar, senzillament, per sobreviure...

Veiem, doncs, que si més no, en tres aspectes fonamentals de la vida quotidiana —*la domesticitat, la sexo-afectivitat i les actituds i els valors enfront dels diners i/o del treball*— la família, senzillament, EDUCA. I ho fa, tant si pares i mares dediquen molt de temps a les seves criatures com si no, tant si parlen i es comuniquen explícitament sobre aquestes qüestions com si no, perquè *la família educa a través de la vida quotidiana, de la intimitat, dels afectes, en una paraula, de la vida.*

Qualsevol persona educadora sap i és conscient que les persones que ella educa han interioritzat totes aquestes qüestions que jo he assenyalat. Estic segura, també, que tota persona educadora sap que ella mateixa ha interioritzat totes aquestes qüestions i les continua interioritzant dins la seva pròpia institució familiar. El que no tinc tan clar i voldria remarcar és la necessitat que tota persona professional de l'educació sigui conscient que ella mateixa s'està



26 Qui educa

educant i segurament està educant les seves pròpies filles i fills a través de la seva pròpia institució familiar molt més que a través dels seus coneixements i convenciments professionals. Aquest punt és important precisament per a millor comprendre les famílies del nostre alumnat i els nostres alumnes, nens i nenes, concretament.

Moltes de les actituds competitives o judicatives, intolerants, que sovint el professorat tendeix a fer sobre les famílies del seu alumnat caurien pel seu propi pes, a poc que el professor o la professora que manté tals actituds es parés a reflexionar sobre la pròpia i personal situació.

I això té molt a veure amb *la consideració, l'acceptació i el respecte per les diferències* a què fa un moment ens referíem: Comprendre la situació d'una família que passa per una forta crisi afectiva, econòmica o totes dues alhora, resulta molt més fàcil a partir del reconeixement del que per a nosaltres significarien aquestes diverses situacions que no pas a partir de l'observació freda, descontextualitzada i objectiva de les conseqüències que comporten aquestes diverses situacions sobre el rendiment o sobre les actituds de la nostra alumna concreta o del nostre alumne concret. D'altra banda, la complexitat de qualsevol de les nostres vides familiars—per molt professionals que siguem de l'educació—dóna suficients elements de comprensió i de reflexió per poder apropar-nos a situacions aparentment molt més llunyanes del que seria desitjable des d'un punt de vista psicopedagògic, teòric i objectiu.

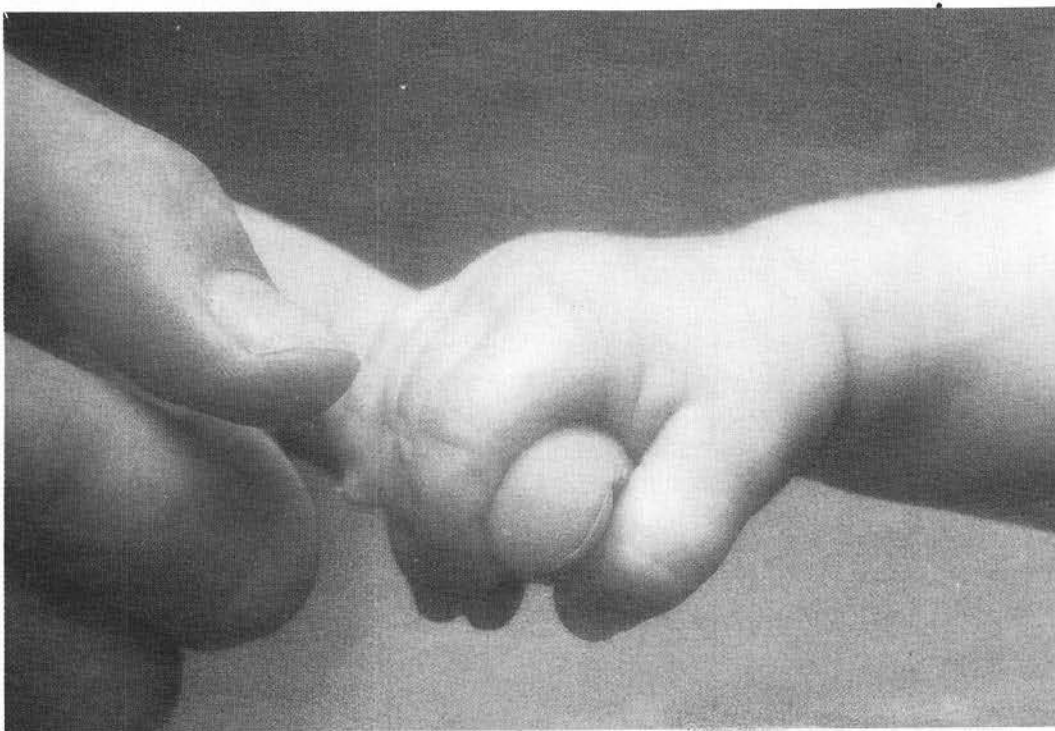
Les relacions professorat-alumnat, ensenyament-aprenentatge

Per a l'altre aspecte que jo plantejava dins aquest punt, el de millor comprendre *com aprèn o deixa d'aprendre el nostre alumnat i per què* resulta també molt útil el mateix tipus de reflexió sobre la família —la pròpia família nostra i el nostre propi procés educatiu dins d'ella. És a dir, una actitud subjectiva de reflexió i d'anàlisi millora la comprensió de l'altre —la criatura i la seva situació concreta— alhora que una actitud professional objectiva il·lumina el mateix fet educatiu, sobretot, des de l'actual perspec-

tiva de l'aprenentatge com a relació bidireccional i recurrent, ensenyament-aprenentatge.

Per exemple, tota persona professional de l'educació sap que perquè aquesta relació es produeixi en les millors condicions possibles calen uns pressupostos bàsics:

- Que allò que volem transmetre pugui relacionar-se amb *l'experiència viscuda* per les persones que aprenen-ensenyen.
- Que allò que volem transmetre quedi contextualitzat dins aquest món experiencial que inclou tot allò que s'ensenya-aprèn *fora de l'escola* com tot allò que s'ensenya-aprèn dins de l'escola.
- Que les persones que interactuen en aquesta relació *gaudeixin* de la pròpia relació, de la pròpia situació i de la pròpia activitat, és a dir, que hi hagi un *benefici immediat en forma de plaer*.
- Que aquest benefici immediat trobi un *reconeixement social* més enllà d'aquesta immediatesa i, per tant, faci possible la seva *projecció* cap al futur i cap a la societat.



Els dos primers pressupostos fan referència a la família com a *primer medi experiencial* de les criatures i els dos últims fan referència a la *seva funció educativa de la sexo-afectivitat*. Les dues qüestions, a la pràctica, estan íntimament relacionades. Fixem-nos, per exemple, en el balboteig dels primers mesos que parteix d'una necessitat sensorio-motriu que, en satisfer-se, produeix un plaer que provoca, però, una resposta de les persones properes i dóna lloc a un plaer afectiu més enllà de la mera satisfacció. Es produeix aleshores un desig de repetició de l'experiència que dóna lloc a l'aprenentatge. Aquestes primeres experiències d'aprenentatges, viscudes amb plaer i afecte, donen lloc a la recerca de noves experiències i nous aprenentatges. Sabem que si manca alguna de les anelles de la cadena, l'aprenentatge és més problemàtic. A la família, doncs, es produeixen les primeres experiències (accions) viscudes (afectes) d'aprenentatge (cognició) i, per tant, també les idees prèvies que la criatura té, en arribar a l'escola, de la qüestió.

Amb les persones adultes passa el mateix: el professorat ensenya molt millor un contingut que coneix i sobre el qual té una experiència gratificant amb persones per les quals sent un interès que no pas un contingut llunyà que ens ha tocat impartir per obligació, o uns continguts amb els quals no estem d'acord... Exemples com el de l'educació sexual, la implantació de noves formes didàctiques per a la coeducació, l'acceptació de l'alumnat amb necessitats educatives especials o el fet d'haver de donar classes de música essent professor de llatí, són prou significatius i quotidians com per a comprendre-ho...

Què té a veure això amb les relacions entre la família i l'escola? Tornem al principi. Dins la família s'educa una determinada manera de veure el món, es viuen unes determinades experiències i si allò que volem transmetre a les criatures està en contradicció o és molt allunyat del que es produeix al seu entorn familiar li resultarà molt més difícil d'aprendre, de desitjar-ho, de gaudir-ne...

L'article aborda com des de l'escola s'atén d'una manera intencional no només les capacitats cognitives, sinó també les capacitats d'equilibri personal i de relació amb els altres a través de l'autoconcepte, fet que influeix al seu torn en el rendiment acadèmic.

Aprenentatge, educació i formació global de la persona

Aquest article sintetitza el contingut d'una conferència sobre "*Aprenentatge, educació i formació global de la persona*", pronunciada en el marc de les activitats de "Tema General" de l'Escola d'Estiu 1992. Sota aquest títol, el que ens plantejem —i ens plantejàvem llavors— és el paper que té l'escola a l'hora de formar ciutadans i ciutadanes, persones globalment enteses. Podríem dir que el que abordem és el repte de com des de l'escola atenem, d'una manera intencional, no només les capacitats cognitives, sinó també les capacitats d'equilibri personal i de relació amb els altres.

És un tema complex, al qual podríem entrar per diverses vies, sense perill d'esgotar-lo. En aquest cas, l'enfocament que li he donat, parcial, recolza en una premissa que certament no és gens original: quan els alumnes aprenen en el context escolar, alhora que aprenen els continguts que els han de permetre assolir els objectius educatius de caire més acadèmic, aprenen tot un altre conjunt de continguts que els permeten formar-se una opinió sobre ells mateixos; sobre la base d'aquesta opinió i de les opinions d'altres persones significatives es va construint progressivament l'autoconcepte, és a dir el concepte que les persones tenen sobre les seves capacitats (confiança en un mateix) i sobre la seva vàlua (autoestima). Enfocaré les relacions entre l'afectiu i el cognitiu en l'àmbit de l'escola des de la perspectiva de la seva influència en l'aprenentatge i, recíprocament, des de la perspectiva de la influència que

Isabel Solé

Departament de Psicologia
Evolutiva i de l'Educació,
Universitat de Barcelona

30 Qui educa

l'aprenentatge té en l'autoconcepte, entès aquest com la percepció que l'alumne té de les seves capacitats i de la seva vàlua, percepció que pot ser positiva o negativa, però que mai no és neutra.

Per ser més concreta, podria dir que exposaré la meua opinió respecte de la potencialitat de l'aprenentatge significatiu, i, més concretament, respecte de la potencialitat d'un enfocament de l'ensenyança respectuós amb la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i de l'ensenyament (Coll, 1986, 1990), per assegurar la formació global de la persona.

1. Què aprenem, quan aprenem?

Avui dia existeix un ampli consens entre investigadors, teòrics i professors de tots els nivells respecte del fet que aprendre suposa una construcció personal per part de l'alumne, entorn del fet que aprendre implica una activitat mental constructiva per part de qui aprèn; consens, per tant, entorn d'un principi que podem anomenar "constructivista". Aquesta construcció es realitza gràcies a un procés d'atribució de significats: mitjançant un procés que ens permet establir ponts i relacions entre allò que forma part de nosaltres, és a dir, els nostres instruments intel·lectuals i emocionals, i allò que es configura com a contingut o objecte d'aprenentatge.

En aquest procés és fonamental l'aportació que fa la persona, tant, que d'ella depèn en últim terme la qualitat, el grau de significativitat de l'aprenentatge realitzat. En algunes explicacions psicopedagògiques basades en el constructivisme, per exemple en les derivades del constructivisme de Piaget, aquesta relació entre subjecte i objecte és la font del desenvolupament; en d'altres explicacions, com és el cas de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i de l'ensenyament (Coll, 1986; 1990), la relació a què he al·ludit es troba absolutament mediatitzada pels altres, especialment per d'altres significatius com els educadors, que actuen com a mitjancers entre el nen o noi i la cultura; es tracta en aquest cas d'una relació triangular, que actua també com a motor del desenvolupament.

Un cop situats en el context de la concepció constructivista, convé que ens fixem en dos aspectes interessants:

1. Que el fet de postular la presència d'“altres significatius” no vol dir en absolut treure importància a la construcció que l'alumne realitza, ni per descomptat, restar pes a tot allò que aporta a la situació didàctica.

2. Que allò que aporta l'alumne —allò que tots aportem a l'aprenentatge— no s'identifica únicament amb els instruments intel·lectuals de què disposa —els seus coneixements previs—, sinó que implica igualment els aspectes més emocionals: la motivació, la representació que es fa de la situació, les seves expectatives, el seu autoconcepte..., en definitiva tot allò que permet que trobem sentit—o que no n'hi trobem—al fet d'implicar-nos en una situació reptadora com és la d'aprendre, en la qual sempre, per definició, necessitem passar per moments de confusió, d'una certa ansietat, d'un cert desequilibri, que són els que ens mouen a l'aprenentatge que en últim terme suposa un retorn a l'equilibri perdut.

Des d'aquesta perspectiva, sembla clar que els alumnes, alhora que amb l'ajuda dels seus professors construeixen significats sobre els continguts escolars, construeixen també representacions sobre la pròpia situació didàctica, la qual poden veure com a reptadora, estimulante, interessant, o contràriament, desbordant per a les seves capacitats o desproveïda d'interès. I sembla també clar que, en el curs d'aquestes situacions didàctiques, els alumnes aprenen a veure's ells mateixos com a persones amb recursos, amb capacitat per resoldre els reptes que es plantegen, com a interlocutors interessants per als seus professors i per a la resta de companys, o, en l'altre extrem, com a persones incompetents, poc hàbils, amb pocs recursos.

El fet és que aquestes coses s'aprenen simultàniament; és a dir, a l'escola no disposem de situacions específiques en les quals treballlem la seguretat i confiança en elles mateixes de les criatures. Més aviat, aquesta seguretat i aquesta confiança es van construir com a producte de la visió que el nen té de les seves possibilitats per a resoldre els problemes que hom li planteja, visió que es configura en bona mesura, pel que sabem, a partir del mirall que els altres, i especialment els “altres significatius”, li retornen, de vegades d'una manera inconscient o no intencional.



A més, totes aquestes construccions interactuen fortament, de tal manera que el fet de veure una situació didàctica com una situació problemàtica, però que es pot abordar amb els recursos que un té i amb l'ajuda que els altres ofereixen, contribueix a veure-li el sentit, a implicar-s'hi, i per tant contribueix també a anar agafant confiança i seguretat en les pròpies possibilitats d'actuació. Al contrari, la percepció de la situació d'aprenentatge com un problema irresoluble, o per al qual es preveu que hi ha moltes possibilitats de fracassar, pot inhibir l'alumne, fins i tot aquell que des de fora sembla que disposa de recursos intel·lectuals per enfrontar-se a la situació. En aquestes ocasions, l'alumne no pot atribuir sentit a aprendre, i es bloqueja la seva capacitat de construir significats sobre els continguts escolars; el que aprèn, aquí, *és que ell no pot aprendre*.

No s'han d'entendre les afirmacions anteriors d'una manera determinista; de fet, les mateixes situacions d'ensenyament poden contribuir a fer que el procés d'aprenentatge tingui resultats òptims, tant pel que fa a l'apropiació de continguts conceptuals i procedimentals com a la construcció d'un autoconcepte positiu i ajustat. Tanmateix, crec que és interessant que reflexionem sobre el fet que en el curs de la història escolar, el que s'està forjant és molt més que la capacitat intel·lectual d'aprendre; el que s'està forjant, amb el concurs d'altres vivències extraescolars, és la persona global, i amb ella una determinada manera de percebre's, percepció que influirà notablement en la seva forma de representar-se les situacions (escolars i extraescolars) i els altres participants, i d'actuar-hi.

Des d'aquestes premisses, podem abordar el segon apartat de l'article, que té a veure justament amb la construcció de l'autoconcepte i les seves relacions amb el rendiment acadèmic.

2. La construcció de l'autoconcepte i el rendiment acadèmic.

Atès que en la construcció de l'autoconcepte intervenen factors individuals i socials, cognitius i afectivo-relacionals, sembla lícit afirmar que ajuda a explicar de forma integrada el creixement que experimenten les nenes i els nens com a conseqüència de la seva



Foto: El Diari del Movibaix, núm. 24

participació en la interacció educativa, i més amplament, en la relació amb els altres.

L'autoconcepte és una construcció que s'elabora sobre la interiorització de les actituds i les percepcions que les persones significatives —pares, amics, professors...— tenen respecte d'algú, de manera que aquestes actituds externes acaben essent adoptades, almenys en part, per aquest "algú" en relació a si mateix (Mead, 1934). Com assenyala Rogers (1982), el concepte que un té de si mateix determinarà —també com a mínim en part— la seva manera de comportar-se, d'interaccionar, d'estar en el món. A més, l'origen social de l'autoconcepte atorga a les interaccions socials que es produeixen en els diversos contextos en què viu el nen —fonamentalment, família i escola— un paper essencial en la seva formació.

Quina és la relació que s'estableix entre l'autoconcepte i el rendiment acadèmic? Tot i que per respondre en profunditat a aquesta pregunta hauríem de fer referència de manera integrada a constructes com "representacions mútues", "expectatives" i "mo-

tivació” que no poden ser abordats aquí, podem acceptar com de fet accepten ja un bon nombre d'autors (vegeu l'excel·lent compilació de Rogers i Kutnick, 1992) que la relació és recíproca, és a dir que *l'autoconcepte és a la vegada causa i efecte del rendiment acadèmic*, i que aquesta relació varia amb l'edat.

Per Rogers (1987), quan un nen ingressa a l'escola, l'opinió que té d'ell mateix i la seva orientació general davant els reptes que la nova situació li planteja constitueixen la base sobre la qual s'anirà fonamentant un autoconcepte acadèmic general i també específic per diverses àrees o activitats —“no sóc gaire bo a plàstica, però lleigeixo bé”, “no tinc gaire bones notes, però sóc el millor golejadador de l'equip”—. En aquest moment, l'autoconcepte reflecteix en certa mesura el nivell de rendiment de l'alumne. Però sempre segons Rogers, aquesta relació s'inverteix coincidint amb l'inici de l'Educació Secundària, de manera que un autoconcepte negatiu pot col·laborar activament al fracàs acadèmic. Una conseqüència del procés descrit és que l'alumne que comencés amb èxits aniria construint-se un bagatge personal que li permetria de continuar obtenint-los, mentre que un fracàs inicial faria difícil l'èxit posterior.

Aquesta perspectiva evolutiva atribuïda a les relacions autoconcepte/rendiment presenta nombroses implicacions, algunes de les quals discutibles, i requereix aprofundiment. Tanmateix, tal com està formulada, convida ja a reflexionar sobre el paper que hi pot tenir la realització per part dels alumnes d'aprenentatges tan significatius com ho permeti la situació.

3. L'aprenentatge significatiu i la formació global de la persona.

Fins aquest moment, he intentat mostrar com, alhora que aprenem, es va configurant una imatge de la persona que aprèn, imatge que mai no és neutra. En aquest apartat, que clou l'article, parteixo de la idea que l'aprenentatge ha de ser vist sempre, tant pel professor com pels alumnes, com un repte abordable, i mai com una càrrega aclaparadora, si es vol que tingui els efectes desitjats (que l'alumne aprengui, i que senti que aprèn; que el professor senti que ajuda aquest procés, i que els seus esforços es veuen compensats).

Parteixo també de la idea que ensenyar per aprendre significativament, amb el que això implica, és a dir: partir del que es té, observar l'alumne, donar els ajuts adequats, i assegurar l'autonomia, és potencialment un poderós instrument per ajudar tant a la construcció de significats com a l'elaboració d'una imatge positiva i ajustada d'un mateix (tant pel que fa a l'alumne com pel que fa al professor). Intentaré, breument, desenvolupar aquestes idees.

L'atribució de significats que caracteritza l'aprenentatge significatiu només la pot realitzar l'alumne a partir del seu bagatge; és una noció que remet, doncs, a allò que posseeix l'alumne, que al·ludeix no al que li falta, sinó a allò que s'inclou en les seves habilitats i competències. A més, per tal que aquesta atribució de significats pugui portar-se a terme, cal observar una distància òptima entre la competència individual, entre el que ja se sap i el repte que hom li planteja, de manera que aquest repte pugui ser efectivament superat i esdevingui una adquisició significativa. He dit que l'atribució de significats només la pot fer l'alumne, i convé insistir en el fet que la farà en menor o major grau segons l'ajut que rebí de part del seu professor; ell sap o pot saber d'on parteix l'alumne, ell pot presentar-li els reptes de manera abordable, pot ajudar-lo de diverses maneres, pot animar-lo a seguir, felicitar-lo i corregir-lo, i tot això amb matisos per adaptar-se a cada situació concreta. La concepció constructivista reclama un paper actiu per l'alumne, però el mateix paper actiu atribueix al professor, veritable "altre significatiu" que constitueix una ajuda insubstituïble i un mirall constant per a l'aprenent.

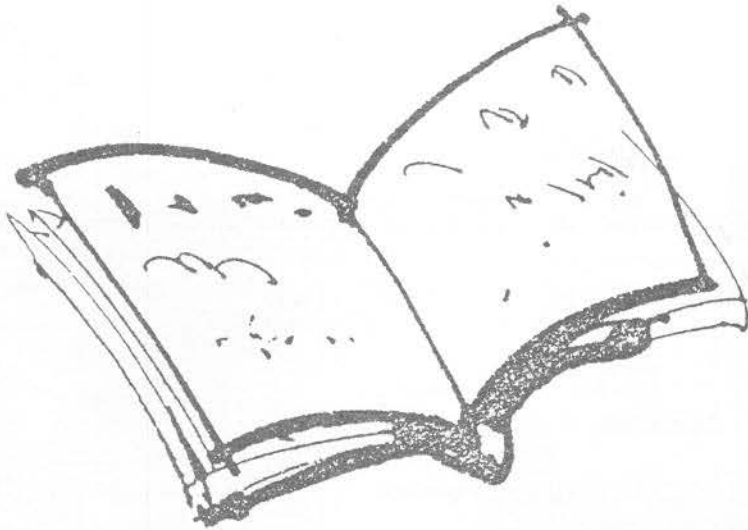
Entesos així el procés d'ensenyament/aprenentatge i la relació educativa, convé adonar-se que la manera de procedir que es desprèn d'una concepció constructivista de l'aprenentatge i de l'ensenyança¹ no solament és susceptible d'augmentar els coneixements i destreses de l'alumne, sinó que genera sentiments de competència i d'autoestima en sentit ampli. Partir del que té l'alumne fomenta de fet la seva autoestima; plantejar-li reptes que requereixin un esforç, però que es trobin al seu abast contribueix al fet que vagi forjant-se una imatge positiva de si mateix, un autoconcepte favorable que, com hem vist, pot ser determinant en la manera d'abordar els nous reptes escolars i en el resultat a què condueixen.

1. El lector interessat sobre aquest tema pot consultar les referències de Coll d'aquest mateix article, i l'article d'I. Solé "Bases Psicopedagógicas de la práctica educativa" al llibre de T. MAURI i d'altres (1990), *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori.

Tot i que pot semblar una consideració agosarada, no és temerari pensar que el sentit que un nen pot atribuir al que fa a l'escola depèn en part de com es veu a si mateix i en relació a la institució. Un sentiment d'incompetència, producte d'experiències de fracàs, no constitueix un bagatge gaire adequat per anar afrontant nous reptes. Si és veritat que l'objectiu de tota institució educativa és formar persones completes, amb una visió positiva i ajustada d'elles mateixes, no és menys veritat que aquestes capacitats que al·ludeixen a l'equilibri personal que l'educació ha de promoure no es construeixen en el buit, ni al marge d'altres capacitats (cognitives, motores, de relació interpersonal...). A l'escola, l'autoconcepte es genera en la relació amb els altres —companys i professors—, relació mediatitzada per la necessitat d'assolir uns aprenentatges. En la mesura en que es promou l'aprenentatge significatiu, s'ajuda al fet que l'alumne pugui trobar sentit al que ha de fer, i que se senti capaç de fer-ho; i recíprocament, quan es donen aquestes condicions, pot aprendre significativament. Quan això succeeix, aprendre suposa el desenvolupament, el creixement de la persona en totes les seves capacitats, entesa en la seva globalitat.

Referències

- COLL, C. (1986) *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona : Generalitat. de Catalunya, Dpt. d'Ensenyament.
- COLL, C. (1990) "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza." A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol 2. pp. 435-453.
- MEAD, G. H. (1934) *Mind, Self and Society*. University of Chicago.
- ROGERS, C. (1987) *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor/MEC.
- ROGERS, C., KUTNICK, P. (Comps) (1992) *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.



Bibliografia complementària *

- CERVERA, J. *Otra escuela: cine, radio, T.V., prensa*. Madrid: Edes. SM, 1977 (Claves; 4)
- COLL, C. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1986
- CONGRÉS INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES (1r. : 1990: Barcelona). *La ciutat educadora*. Barcelona: L'Ajuntament, 1990
- Desarrollo psicológico y educación*. Comp. de J.Palacios, A. Marchesi y C. Coll. Madrid: Alianza, 1990. 3 v. (Alianza psicología; 30, 31, 32)
- ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC, 1989
- FRABONI, F.; GALLETI, A.; SAVORELLI, C. *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella, 1980 (Educación; 40)
- FRANCH, J. *El lleure com a projecte*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. de la presidència. Dir. Gral. de la Joventut, 1985
- GREENFIELD, P.M. *El niño y los medios de comunicación: los efectos de la televisión, vídeo-juegos y ordenadores*. Madrid: Morata, 1985 (Psicología: el desarrollo del niño; 160)
- MEAD, G. H. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona...: Paidós, 1982 (Paidós studio/básica; 5)
- MONEREO, C. *Integració educativa: sistemes i tècniques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1988 (Documents d'educació especial; 10)
- PARENA, G. *La città e il bambino*. Torino: Comune di Torino, 1981
- PUIG ROVIRA, J.M.; TRILLA J. *La pedagogia del ocio*. Barcelona: Laertes, 1987 (Pedagogía; 54)
- Psicología social de la escuela primaria*. Comp. C. Rogers, P. Kutnick. Barcelona...: Paidós, 1992 (Temas de educación; 29)

**Biblioteca
Rosa Sensat**

* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat

38 Qui educa

- SCHAFFER, H.R. *El context sòcio-familiar en l'educació de l'infant*. Barcelona: Rosa Sensat, 1990 (Temes d'infància; 13)
- TONUCCI, F. *L'infant i nosaltres: apunts sobre l'educació familiar i escolar*. Vic: EUMO, 1989 (Interseccions; 9)

Revistes

- COLOMER, J. *10 anys d'educació en l'esplai*. GUIX, n. 117-118 (1987), p. 53-58
- Education familiale*. REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, n. 96 (1991), p. 5-42
- MATA, M. *La ciutat, medi educatiu*. IME INFORMATIU, n. 23 (1989), p. 2-4
- MATA, M. *Una nova perspectiva en l'educació*. EL MÓN, n. 295 (1987), p. 10
- Medios de comunicación de masas, educación y cultura*. PERSPECTIVAS, n. 1 (1980), p. 47-108
- NAVARRA, J.; FRANCH, J. *Parlar del creixement dels nens*. INFÀNCIA, n. 9 (1982), p. 25-27
- Política educativa dels Ajuntaments*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 24 (1978), p. 2-23
- PETROVSSKY, A. *Psicología y prioridades de la educación familiar*. PERSPECTIVAS, n. 1 (1983), p. 21-32
- PUIG, T. *Educar és cosa de cinc*. INFÀNCIA, n. 63 (1991), p. 29-30
- SOLÉ, I. *Municipi i intervenció educativa: una proposta d'educació concreta*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 204 (1986), p. 32-37
- TRILLA, J. *De la escuela-ciudad a la ciudad educativa*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 176 (1989), p. 8-12

PROPOSTA PER A LES ESCOLES

Descobreix els Programes d'Activitats als Albergs de Joventut

Informació i reserves:

C/ Josep Tarradellas, 123-127 6è. 08029 Barcelona. Tel. 93/405 11 66. Fax 93/430 06 00.



Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Català de Serveis a la Joventut

LLIBRES INFANTILS DE PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT



Novetats

LLIBRES DEL SOL I DE LA LLUNA

Carles Riba
Joan Barroer

Dibuixos: Max.
Un dels clàssics «Sis Joans» del gran escriptor Carles Riba

Joaquim Soler i Ferret
N'Alec de N'Hug

Dibuixos: Carme Peris.
La història de la gossa d'atura més bonica de la vall de N'Hug.

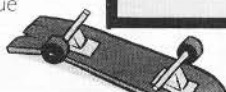


Antoni Dalmases
L'Elisenda i el mar

Dibuixos: Irene Bordoy.
Antoni Dalmases (Premi Andròmina 1992 i molts altres premis) escriu amb tendresa sobre una nena real i concreta.

Silvia Majoral
La bruixa Maduixa

Dibuixos: Maria Rius.
Les aventures d'una bruixa «que es deia així perquè tenia les galtes tan vermelles com aquesta fruita».



Esther Prim
Àvia Pepa, tinc un cotxe!

Dibuixos: Joma.
Un nou episodi de la sèrie de l'àvia Pepa, amb lletra manuscrita.

M. Dolors Alibès
Un goril·la sobre la taula

Dibuixos: Lluïset.
Un conte insòlit per a nens menuts, amb lletra manuscrita.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluï, 10, 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - 08005 Barcelona



A partir de materials de l'Expo, d'Intermon i de la Lliga dels Pobles de Sabadell, el col·legi públic Isaac Peral de Terrassa va treballar el descobriment d'Amèrica amb l'objectiu de desmitificar el Vè. Centenari i apropar els infants a la realitat actual dels països llatino-americans.

El viatge de Colom

*Evaristo González Prieto
Montserrat Galí Segués
Gaspar Revillo Luengo **

Introducció al nostre viatge

L'any 1992 és una data important per una sèrie de motius que són públics i notoris. El fet de les Olimpíades i les celebracions que es fan a Sevilla atrauen l'atenció de tothom. Mitjans d'informació, l'opinió pública en general, la gent al carrer i també els nens es fan ressò d'aquests esdeveniments que són únics en aquestes dades. I l'escola, on es treballa amb nens, no podia quedar fora d'uns fets actuals.

Per aquest motiu, a començament de curs ens vam plantejar treballar el tema de l'olimpisme i el tema d'Amèrica Llatina partint del cinquè centenari. Vam dedicar una setmana als Jocs Olímpics l'octubre passat, i al tema d'Amèrica, uns quinze dies al maig. Aquests treballs implicaven els 230 alumnes i els 13 professors que componem l'escola.

* Equip directiu del CP Isaac Perales. Aquest article també està signat pels altres 10 mestres que van treballar durant el curs 1991-92 en el col·legi públic Isaac Peral, de Terrassa: Imma Miró, Pilar Segura, Berta Puig, Teresa Sardà, Isabel de Castro, Pilar Postigo, Roser Fernández, Montserrat Zahonero, Isabel Palomares i Dolors Piqué. Juntament amb els 230 alumnes van fer el treball titulat "Amèrica Llatina, 1492-1992".

42 Experiències escolars

L'Amèrica Llatina, en principi es va treballar més perquè representava introduir els alumnes en molts temes, històrics i actuals, que donessin com a resultat el coneixement dels pobles germans d'Amèrica. A causa d'això sobretot vam encetar un ampli treball. Bàsicament ens proposàvem aprofitar un tema actual com l'Expo de Sevilla, conèixer el que rodeja una Exposició universal i aprofundir la data d'inici del descobriment d'Amèrica, l'any 1492. A partir d'aquí volíem viatjar pel passat, conèixer el viatge de Colom, treballar dos pobles de l'època com els inques i els asteques, conèixer la selva i el seu entorn, saber l'intercanvi d'aliments entre Amèrica i Europa, introduir-nos en la cuina d'allà i arribar de nou a l'actualitat, acabar amb el plantejament i estudi dels problemes més significatius que té l'Amèrica Llatina ara (el conreu de la coca, l'explotació, la desaparició de la selva, la situació política i la falta de recursos). També proposàvem dues experiències actives d'ajut a aquests pobles, una de les quals es fa des de Terrassa, i una recollida d'objectes i aliments originaris d'aquelles terres. Fruit d'això van ser uns objectius treballats i avaluats, uns dossiers per a cada alumne, una exposició pública a l'escola i un número monogràfic de la revista escolar dedicat al tema d'Amèrica Llatina.

El viatge de Cristòfor Colom

Era un objectiu bàsic del treball. Implicava tots els alumnes, des dels pàrvuls de 4 anys a vuitè. Cada curs treballava el tema al seu nivell, a mesura que passava a

un altre curs, els aspectes tractats eren més amplis. Es va fer una programació progressiva del tema, es van buscar i elaborar uns materials i es va adaptar tot al grup-classe. De cada objectiu general s'havia de tenir present un objectiu específic, un contingut, una temporalització, material, treball individual o en grup i els resultats per al dossier de classe, per a l'exposició i per a la revista. Hem de dir que ens han ajudat diverses persones i grups. Destacaríem sobretot Intermon i la Lliga dels Drets dels Pobles, de Sabadell.

El nostre viatge per cursos

Pàrvuls

Els més petits de l'escola, pàrvuls de 4 i 5 anys, van encetar la tasca a través d'un conte. L'objectiu era apropar els nens a un fet històric, com va ser el descobriment d'Amèrica. També començaven a tenir en compte un altre objectiu del treball, el fet d'adonar-se de l'existència d'altres races i cultures diferents a la nostra que cal respectar. Les professores van elaborar "el conte del descobriment d'Amèrica". Els personatges que apareixien eren Colom, els Reis Catòlics, els pobladors d'Amèrica i també sortien aliments que vingueren d'aquelles terres. Es va fer una narració del conte en dues o tres sessions, una escenificació i, posteriorment, una classificació dels aliments d'Amèrica, els quals van tastar els alumnes i els van dibuixar. El material que es va fer servir, a banda dels aliments, eren disfresses, dibuixos d'un mapa del món, cartolina, etc.



Al llarg de sis sessions, d'una durada entre 15 i 25 minuts, els nens de 4 i 5 anys van agafar la noció del que va passar fa 500 anys. Després, quan l'exposició global de l'escola va estar muntada, els nens, ajudats pels seus mestres, van tenir la possibilitat de veure les coses treballades per ells a classe, però ampliades i treballades pels seus companys més grans: l'estàtua de Colom del Portal de la Pau de Barcelona, el dibuix de la cara de Colom, els aliments d'Amèrica, el dibuix dels vaixells de Colom i objectes dels indis que van rebre Colom. Els dibuixos que van fer d'animals que Colom hauria pogut trobar a la selva, es van penjar després en una reproducció amb volum, al vestíbul de l'escola.

Cicle inicial

Entre els alumnes de primer i segon es va introduir més el concepte del viatge a terres

llunyanes i el que es va trobar allà. El concepte principal era que, fa molts anys, un mariner valent va anar mar endins durant molts dies. Al final va trobar una nova terra. Aquest senyor tan valent es deia Cristòfor Colom. La terra era desconeguda en el país d'on venia aquest mariner. Hi havia gent estranya que vivia d'una manera diferent a la nostra, al mig de llocs plens d'arbres anomenats la selva. Els alumnes van representar aquesta idea en forma plàstica i amb dibuixos.

La introducció del concepte selva partia del que els nens s'imaginaven que era una selva. Van dibuixar en principi quines coses podien compondre la selva: animals, plantes, persones. Després es va fer un intercanvi d'opinions per fixar clarament el que creien ells que formava o no part d'una autèntica selva. Arribats a aquest punt, se'ls van donar tres fitxes sobre la

44 Experiències escolars



selva, extretes de material facilitat per Intermon. Una mostrava animals de la selva, l'altra plantes i, una última, era un dibuix complet de les plantes, els animals i la influència de l'home en el medi selva. Els nens van pintar-ho tot i van parlar de quines coses no havien pensat que hi havia a la selva i ara ja les reconeixien. També es va parlar de l'acció de l'home en aquest medi, amb les màquines, la tala d'arbres, la cura de la selva i els habitants autòctons d'aquest medi. El resultat d'aquest treball, a més a més de les fitxes per al dossier personal de cada alumne, va ser fer una representació en relleu d'una selva.

Dins el disseny de l'exposició general de l'escola, s'havia reservat un espai per fer una selva com les que s'hauria trobat Colom en els seus viatges. Aprofitant un racó del vestíbul, es van penjar d'unes cordes uns plàstics verticals, de color verd. Eren unes tires de vuit cm d'amplada i dos metres de llargada. Semblaven les lianes de la selva. Es van fixar en aquestes lianes animals

dibuixats, pintats i retallats de cartolina. Es van extreure dels animals fets a classe i també dels treballats pels alumnes de pàrvuls. Les dues parets del fons de la selva estaven decorades amb un gran paper que representava escenes de la selva. Per observar aquest mural del fons s'havia "d'entrar" dins la selva, separant les lianes de plàstic verd.

Per fer tot aquest treball, els alumnes de primer i segon van treballar per classes i també junts. L'efecte de la selva es va arrodonir fent cas a un nen de pàrvuls: penjar com a "animalets" un "Cobi" i un "Curro"

Cicle mitjà

Amb els alumnes de tercer i quart, es va voler introduir ja el concepte d'est-oest i el concepte temps. Globalment, la idea que ens vam plantejar era transmetre que els homes pensaven que la terra era plana. Cap a l'oest tot era mar. Colom va estudiar els savis geògrafs i va voler demostrar que la terra era rodona. Va marxar cap a l'oest i va trobar Amèrica, fa 500 anys. Es van aprofitar les classes de Socials, Naturals i Plàstica per desenvolupar el treball.

Respecte al concepte est-oest, era important que els alumnes s'adonessin que els homes del temps de Colom pensaven que la terra era plana. Aquesta creença feia que anessin a les Índies amb els seus vaixells vorejant el continent africà. Per treballar gràficament aquesta idea, els alumnes van disposar d'un dibuix d'un mapa del món en el qual faltava el continent americà. Es va incidir en la situació de la península ibèrica,

en les Índies i en el fet que aquesta ruta era per l'est (treball dels punts cardials sobre un mapa). A continuació es va fer la ruta i la van dibuixar. Era la ruta de les espècies o ruta de les Índies.

El concepte següent era que Colom va voler arribar a les Índies per una altra ruta, perquè pensava que la terra era rodona. I va provar d'anar per l'oest, obrint una altra ruta. Els alumnes, aprofitant el mapa anterior, pintaren l'oceà atlàntic i se'ls donà un altre mapa que nomès representava Amèrica. L'havien de pintar, retallar i enganxar en l'espai que havia quedat buit i ocupat per l'oceà en el mapa primer. Així descobriren que Colom es va trobar, no amb les Índies, sinó amb un altre continent.

Respecte a la qüestió temps, es va fer una línia del temps en un paper. En primer lloc es va marcar al final l'any 1992. Després es van fer trossos iguals de cent en cent anys enrera fins arribar al 1492. Els últims cent anys abans de 1992 es van dividir en fraccions de deu anys. S'havia de marcar en la línia del temps la fracció de temps on havia nascut cada nen. D'aquesta manera tenien tres xifres indicadores de tres fets: el descobriment d'Amèrica, l'any de naixement de l'alumne i l'any actual. Tot es va treballar aprofitant les classes de Socials i els conceptes treballats fins ara.

Però Colom va arribar a Amèrica i es va trobar amb aliments desconeguts pels europeus. A les classes de Naturals els alumnes de tercer i quart van treballar l'intercanvi alimentari Amèrica-Europa. Amb fitxes i informació per part de les mestres

van conèixer quins aliments van venir cap aquí i quins es van endur els conqueridors. També es va fer un taller de cuina. Els alumnes de cada classe van fer un plat diferent, cadascú el seu, seguint dues receptes facilitades per Intermon. Es van cuinar a la cuina de l'escola, es va tastar el resultat final i encara en va sobrar una mica per mostrar els plats cuinats a l'exposició del vestíbul. D'altra banda, es va muntar en aquesta exposició una parada amb aliments coneguts per tots que van venir d'Amèrica. En petits cistells hi havia patates, pinya, coco, xocolata, bitxos, meló, cacauets, etc. També hi havia fulls amb les dues receptes dels plats preparats, a disposició de la gent que vingués a visitar l'exposició i volgués agafar-les per fer-les a casa. Un altre tema del treball va ser conèixer i treballar un dels pobles amb què es van trobar els conqueridors de després de Colom, els inques.

Cicle pont

Els alumnes de cinquè i sisè van fer un treball més profund. Es va partir dels conceptes històrics i geogràfics que apareixen en la programació general d'aquests cursos. Les assignatures implicades van ser les de Socials, Matemàtiques i Plàstica (taller de dibuix).

Partint dels conceptes de l'àrea de Socials, es va incidir en la terra abans i després del descobriment d'Amèrica. Tot i que l'estudi era en principi teòric, els alumnes havien d'arribar a conèixer els canvis fonamentals que es van produir amb l'esdeveniment de 1492. Es va fer una reflexió històrica sobre un tema com aquest, de

46 Experiències escolars

grans repercussions. Entre d'altres aspectes a considerar, un dels que va ser objecte de treball fou l'imperi espanyol de l'època.

Pel que fa als viatges, es van estudiar sobre un mapa els quatre que va fer Colom, les rutes, illes descobertes i l'arribada a terra ferma. Un altre concepte que es va introduir en aquests cursos va ser els tipus de vaixells que hi havia. Els que es feien servir per a la navegació convencional, els de guerra, els dels pirates i els que va fer servir Colom. Els alumnes van conèixer les parts d'un vaixell i es van familiaritzar amb conceptes mariners que a vegades senten en els ports marítims o en pel·lícules.

Les assignatures de Socials i Matemàtiques es van aprofitar per treballar dos instruments que es feien servir en la navegació, l'astrolabi i la brúixola. Feia poc que aquests dos cursos havien anat de colònies i encara recordaven el treball que havien fet sobre l'ús de la brúixola per orientar-se. Es va aprofitar per portar-la a classe i efectuar càlculs matemàtics que havien pogut servir als mariners de l'època. Respecte de l'astrolabi, només el van conèixer a través de fotografies i informacions de llibres sobre el seu ús que van consultar.

Durant els quinze dies marcats per realitzar l'activitat, el cycle pont va fer un treball de seguiment de la figura de Colom i l'inici del coneixement d'uns pobles dels que més tard es van trobar els conqueridors, els asteques. Els dossiers elaborats a classe permetien completar els temes amb documentació buscada en biblioteques, revis-

tes, diaris, etc. Els alumnes en general es van preocupar de confeccionar un ampli dossier. Van contribuir a l'exposició amb murals sobre els instruments de navegació, els viatges de Colom, una reproducció de l'estàtua de Colom del port de Barcelona i tot l'apartat dels asteques.

Cicle superior

Els alumnes de setè i vuitè no van treballar a nivell de classe. Estaven distribuïts en grups. Cada grup completava els temes iniciats per cursos anteriors i es dedicava a seguir la problemàtica d'Amèrica Llatina, alguns aspectes de l'Expo de Sevilla i del cinquè centenari.

Dos grups són els que ens interessen ara, un de setè i un altre de vuitè, que van acabar el tema del viatge de Colom. Les assignatures implicades van ser les socials, les matemàtiques i la plàstica (taller de dibuix). La mecànica de treball era diferent que als cursos precedents. Els alumnes disposaven d'un guió de treball, d'una documentació, d'un temps i d'un professor que coordinava la feina i la dirigia. Cada grup el formaven vuit alumnes, que treballaven per parelles cada aspecte que componia el tema global de viatge de Colom. Tres eren els objectius generals: conèixer tot el que va implicar el viatge i les seves repercussions dins la situació política d'Europa, acostar-se a la realitat d'Amèrica quan va arribar Colom i conèixer les riqueses que es van endur els espanyols, com l'or.

Una vegada llegit el material que se'ls va facilitar i la documentació que ells van

aportar, es va definir millor el guió previ que portava el professor. Es va resumir, subratllar i es van elaborar les conclusions. Cada grup estava junt, però cada parella treballava al seu ritme. Va arribar un punt en què es va posar en comú tot el treball; va haver-hi coordinació entre el grup de setè i vuitè i les professores respectives per poder fer un seguiment de les conclusions i dissenyar el tros de l'exposició dedicat al tema. Concretament van treballar la tècnica del còmic per plasmar gràficament com estava organitzada la societat americana en l'època del descobriment, quan van arribar els espanyols. També, el disseny gràfic de dos vaixells, un dels quals era pirata, per ensenyar els atacs als carregaments que venien d'Amèrica.

Respecte al tema de l'or, es va posar en pràctica l'estadística matemàtica per conèixer i fer gràfics sobre el volum d'or i plata que es va portar d'Amèrica. També es van fer gràfics de la població índia abans i després de l'arribada de Colom. En el mapa on els del cicle pont van traçar els viatges de Colom, es van posar uns signes convencionals per mostrar on eren les mines d'or, plata i pedres precioses repartides per tota l'Amèrica Llatina.

Finalment, un altre grup de vuitè va treballar i reflexionar sobre les raons a favor i en contra de la celebració del cinquè centenari. Se'ls va donar documentació publicada en els diaris i revistes sobre el tema. Els alumnes van fer una valoració personal i es van confeccionar dos quadres gràfics on es recollien les raons dels que defensaven la celebració o la rebutjaven.

En aquest últim cas, van decidir triar les opinions de diferents autors o líders, sense implicar-s'hi ells personalment.

Final del viatge

Aquest treball sobre el viatge de Colom va formar part del treball titulat "Amèrica Llatina, 1492-1992". Intentava ser una aproximació des de l'EGB als pobles germans d'Amèrica Llatina, recordant una mica aspectes relacionats amb el descobriment i amb aquells pobles, per acabar coneixent els problemes que actualment pateixen. Creiem que hem aconseguit els objectius previstos i hem fet tota la planificació preparada amb dies d'antelació, per part de tots els mestres. Un treball que ens ha suposat moltes hores extres, però que també ens ha donat la recompensa de la feina feta. I, per què no dir-ho, el reconeixement extern, junt amb moltes persones que han visitat la nostra exposició, la difusió del treball a través del molts mitjans de comunicació, la visita del Sr. Alcalde de Terrassa, carta personal del President de la Generalitat, el Molt Honorable Sr. Jordi Pujol, felicitant-nos, etc. Aquest treball, al final finançat per l'Ajuntament de Terrassa, serà exposat en els Centres Cívics i Casals de Cultura de la ciutat. Fins i tot sortirà a d'altres ciutats de Catalunya.

Creiem que és una aportació més de la bona feina que s'està portant a terme a l'ensenyament públic de Catalunya. Perquè estem convençuts que l'escola pública és un model d'ensenyament amb molt futur, una forma d'educar en la qual creu cada vegada més la gent.

OBJECTIUS GENERALS	TEMPS	RESULTATS
<p>PÀRVULS</p> <ul style="list-style-type: none"> • apropar el nen al fet històric del Descobriment d'Amèrica • adonar-se de l'existència d'ètnies autòctones diferents <p>CICLE INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • conèixer una mica l'Expo de Sevilla • conèixer bàsicament el viatge • descobrir la nova terra • adonar-se de la diversitat de pobles <p>CICLE MITJÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> • conèixer l'Exposició Universal de Sevilla • conèixer el viatge de Colom • conèixer alguns aspectes d'una terra nova • conèixer un poble d'allà: els inques <p>CICLE PONT</p> <ul style="list-style-type: none"> • conèixer què és una Exposició Universal • conèixer com afecta l'Exposició Universal a Sevilla • aprofundir en els viatges i creences de Colom • conèixer un poble d'allà: els asteques <p>CICLE SUPERIOR</p> <p>TOTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conèixer el que es fa a Sevilla, l'Expo, avenços que s'hi presenten, repercussions a la ciutat, raons a favor i en contra del Cinquè centenari (ho acaba de completar un grup) <p>GRUP I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conèixer els indígenes i la seva realitat, abans i ara <p>GRUP II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aprofundir i completar informació sobre el poble inca 	<p>al llarg de sis sessions de 15 a 25 minuts</p> <p>a nivell de grup-classe del 18 al 29 de maig</p>	<ul style="list-style-type: none"> • assoliment dels objectius generals i específics de cada programació • elaboració d'un dossier per classe
	<p>“ “ “</p>	<ul style="list-style-type: none"> • redacció d'un número monogràfic de la revista escolar
	<p>“ “ “</p>	<ul style="list-style-type: none"> • exposició en el col·legi
	<p>del 18 al 29 de maig en grups d'alumnes</p>	

GRUP III:

- aprofundir i completar informació sobre el poble asteca

GRUPS IV I V:

- conèixer el que va implicar el viatge de Colom a Europa
- saber la realitat d'Amèrica quan hi va arribar Colom
- conèixer el tema de l'or

GRUP VI:

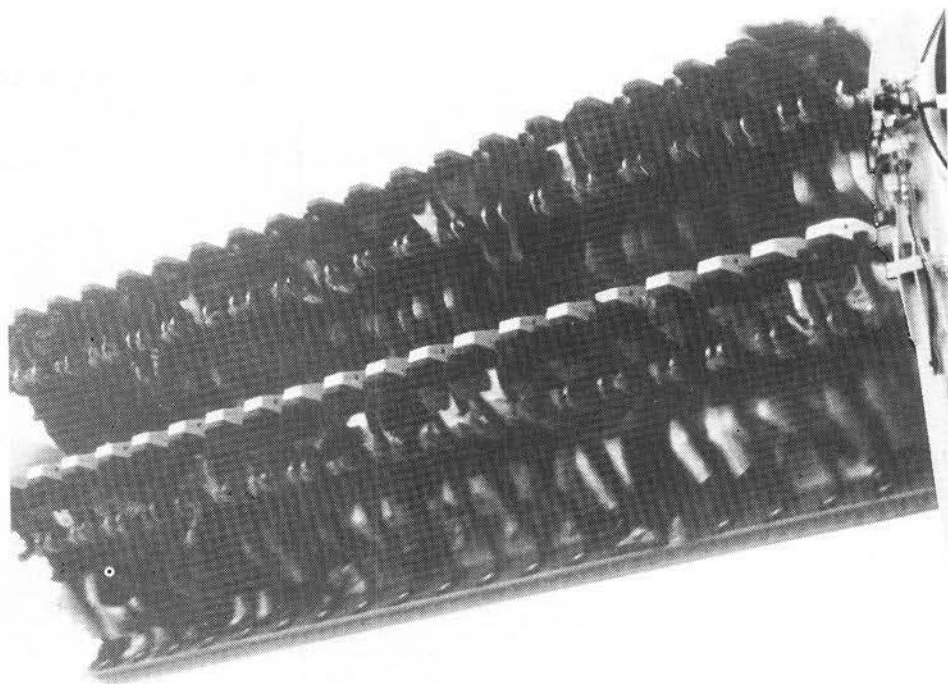
- conèixer l'experiència d'ajut al desenvolupament que porta a terme Intermon entre els indis aimares del poblat de Jesús de Machaca, a l'altiplà de Bolívia.

GRUPS VII I VIII:

- acostar-se a la realitat d'Amèrica Llatina amb els següents objectius:

- conèixer com és la població d'Amèrica Llatina
- analitzar l'explotació que pateixen i comparar el nivell de vida d'Amèrica Llatina amb el dels EUA
- conèixer la incidència del conreu de la coca, com una manera de sortir de la pobresa
- conèixer la situació política d'Amèrica Llatina
- analitzar el problema del medi ambient i de l'ecologia en un medi com la selva de l'Amazones, al Brasil

- a nivell general es va col.laborar activament amb la recollida de diners per una campanya que porten a terme Escoles Pies de Terrassa, per ajudar a Yurimaguas, Perú. Els alumnes venien uns tiquets i els diners eren per comprar medicaments i formar sanitaris a aquest poble del Perú, a través d'Escoles Pies.



**OFERTA ESPECIAL
ESCOLAR**

Demuestra als teus alumnes la llei de la gravetat. Porta'ls al Tibidabo.

El Tibidabo t'ofereix una ocasió única d'organitzar
l'excursió més sana i divertida.

Preu Especial Escolar: 1.200 ptes. (40% de descompte) l'ENTRADA COMPLETA

per a us il·limitat de totes les atraccions i per 300 ptes.

(50% de descompte) la visita a l'esgarrifós Pasaje del Terror.

Noves sensacions com l'HURAKAN. La possibilitat d'encarregar:

un menú o de fer un picnic en el parc i el millor

record: una foto de tota la classe de regal.

Aquest any, a més, podeu completar la vostra excursió

visitant per primera vegada LA TORRE DE COLLSEROLA.

Un ascensor panoràmic totalment envidrat us portarà

fins al mirador des d'on contemplareu un paisatge

magnífic a 560 m d'altura sobre el nivell del mar.

Preu Especial Escolar: 350 ptes.

Porta els teus alumnes al Tibidabo. Descobreix

amb ells el més divertit de la llei de la gravetat.



Parc d'Atraccions Tibidabo, Pça. del Tibidabo, 3-4
Tel. (93) 211 79 42 - Fax (93) 211 21 11 - 08023 Barcelona

La Muntanya Màgica

L'Escola Anxaneta, situada al cas antic de Valls, aprofita el fet del seu emplaçament per proposar als alumnes de 7è la descoberta del seu entorn més immediat.

Un tomb pel casc antic

Dolors Benaiges i Gabriel

Mestra C.P. Escola Enxaneta-Valls

Introducció

En arribar a l'escola la convocatòria per participar en els premis de recerca i creació dins del marc de les festes Decennals de la Candela, vaig pensar en un tema que englobés diferents matèries en la seva realització, ja que el treball en qüestió s'havia d'elaborar durant el curs escolar 1989-90 i presentar-lo a començament del curs 1990-91. Durant aquest curs també el vam presentar a la convocatòria del premi als alumnes Baldiri Reixac. Aquest treball fou guardonat en totes dues convocatòries.

Motivació

La nostra escola C.P. Escola Enxaneta, està situada a la Plaça del Carme i per tant dins del casc antic de Valls, de la nostra ciutat. Els nens per venir a l'escola han de passar cada dia per tota aquesta zona de carrers estrets i costeruts.



52 Sortides

Pensant en la situació de la nostra escola, em vaig decidir per l'estudi dels carrers del casc antic.

Objectius

- Intentar fer un treball de descoberta.
- Saber treballar amb plànols.
- Treballar l'observació.
- Consultar i treure la informació precisa del llibre proposat.
- Estimular els alumnes de 7è en la realització de textos descriptius.
- Treballar diferents formes d'expressió lingüística: la llegenda, la poesia i els jeroglífics.
- Aprendre a fer fotografies generals i de detall.
- Treballar en petits grups i compartir el material.

Metodologia

Per realitzar aquest treball vam seguir els passos següents:

1. Sortida col·lectiva per observar els límits del casc antic. Sortida de l'escola en direcció al Portal Nou, seguint pel Raval de Sant Antoni, Raval del Castell, Raval de Sant Francesc, Plaça de Sant Francesc i arribada a l'Escola.

2. Localització de la zona visitada en un plànol de la ciutat.

3. Descripció de la zona: forma dels carrers, estructura de les cases...

4. Descripció en petits grups dels diferents carrers, places i ravals que formen el casc antic. Prèviament, a la classe llegien la

informació sobre el carrer que després anirien a visitar i el localitzaven en el plànol. Més tard sortien i completaven aquesta informació amb l'observació directa de les cases, dels balcons...

En aquesta sortida feien també un petit reportatge fotogràfic de la zona visitada.

Aquestes sortides les fèiem cada divendres al matí.

5. Observació de l'estructura d'una casa del casc antic situada al carrer Santa Marina núm. 10. Un petit grup va anar a prendre les mides de la façana, del soterrani, de la planta baixa, del primer pis, del segon pis, de la primera golfeta, de la segona golfeta i del terrat. Després a la classe de Tecnologia es va fer un croquis de cada part anotant totes les mides.

6. En acabar aquesta part, els nens van fer una exposició oral del treball realitzat. Cada grup explicava els carrers, places i ravals visitats i ensenyava les fotografies que havia fet.

7. Redacció de llegendes que intentaven explicar l'origen dels noms dels carrers que s'havien treballat.

8. Redacció de poemes inspirats en la zona dels casc antic.

9. Invenció de jeroglífics amb els noms dels carrers.

10. Confecció de la portada del treball a la classe de Plàstica. Per fer-la vam sortir amb els nens al carrer de la Cort. Allí van dibuixar el campanar i la rosassa de l'església de Sant Joan, dos elements molt significatius de la nostra ciutat. Després a l'escola es va fer el treball per parelles a partir dels dibuixos realitzats.

11. Elecció d'un títol per al treball.

12. Un petit grup d'alumnes es va en-



carregar de passar el treball en net a l'ordinador.

13.- Retolació i enumeració del treball.

Grups de treball

Les activitats es van dur a terme en petits grups. Vaig dividir la classe en quatre grups de sis alumnes i un grup de cinc. Cada grup tenia una zona diferent a treballar.

Material

Cada grup de treball disposava de:

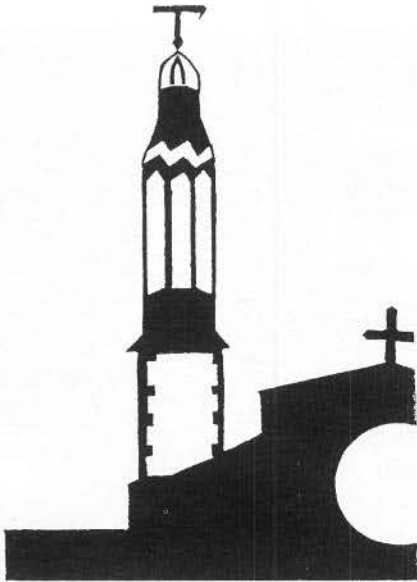
- Carpeta amb el guió de treball.
- Plànol de la zona.
- Màquina de fotografiar.
- Llibre de consulta: Secall Güell, Gabriel. *Els antics carrers de Vallès*, Ed. Institut

d'Estudis Vallencs, Col. I.E.V./Estudis comarcals. Vallès, 1989.

Descobertes

Els alumnes van descobrir:

- El nom de molts carrers per on habitualment passaven en el qual mai no s'havien fixat.
- La forma original d'alguns carrers, estrets i fent ziga-zagues.
- Algunes cases pont que unien el carrers.
- La presència dels Jueus a la nostra ciutat tal com ho indiquen el nom d'alguns carrers: Carrer del Call, Carrer del Jueus...
- La llegenda del bandoler del segle XIX, Joan Serra "La Pera".
- Personatges il·lustres que han nascut en aquesta zona.



- La vinculació que tenien els habitants de Valls amb el camp, tal i com ho indiquen el nom d'algunes places: Plaça de l'Oli, Plaça del Blat, Plaça de les Garrofes, Plaça dels Alls...
- Moltes capelletes que recordaven els costums religiosos de la gent que hi vivia.
- Balcons de ferro forjat, molt treballats, representant diferents elements de la natura: el sol i la lluna, fulles de plantes...
- Façanes modernistes d'algunes cases.
- Vestigis que demostren l'antiguitat de les cases: data de construcció, escuts, petites escultures...
- L'estructura complicada d'algunes cases. Unes es posaven dintre de les altres. Totes tenien escales interiors per anar a les diferents plantes.
- El coneixement de la història del carrer.
- L'estat actual:
 - Físicament és una zona en obres.
 - Socialment és una zona d'una forta immigració.

Valoració

A través de l'elaboració d'aquest treball, els alumnes han après a treballar en grup i a responsabilitzar-se de la seva feina. El fet d'haver-lo de presentar a uns jurats, els ha motivat a fer una presentació més acurada i a esforçar-se en la seva realització.

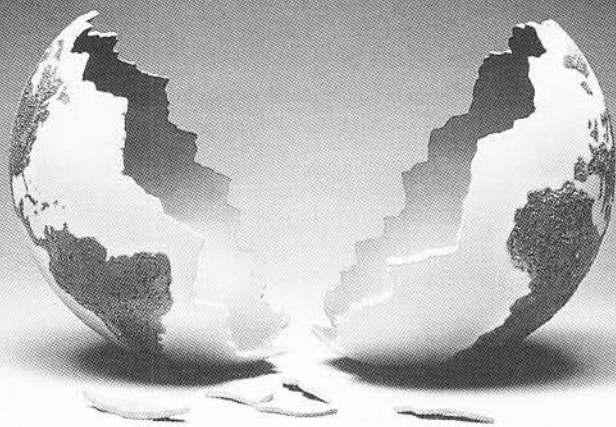
A causa de la dinàmica del treball, sortir cada setmana als diferents carrers del casc antic representava, per a alguns, no fer classe, però en realitat ha representat fer-la d'una manera diferent. Com deien ells mateixos en fer la presentació:

“... Per últim diem que les sortides ens han agradat força i als qui no els han agradat massa, almenys no han fet classe a l'escola, però han treballat de valent.”

Finalment, penso que entre tots han fet una bona descoberta de la nostra ciutat i per tant tenen un coneixement més profund de les seves arrels.

XV
CONCURS D'EXPERIÈNCIES ESCOLARS

EDUCACIÓ AMBIENTAL



Experiències encaminades a integrar a l'aula programes i activitats d'Educació Ambiental. El termini d'admissió dels treballs és fins al 30 d'abril de 1933.
Extensió màxima: 25 folis mecanografiats a doble espai. Els originals es remetràn per duplicat a Editorial Santillana, Elfo, 32. 28027 Madrid.

PREMI SANTILLANA



GENERALITAT DE CATALUNYA

BASES ^D 1892
_E 1992

CENT ANYS DE CATALANISME

MANRESA

EXPOSICIÓ

Una visió completa i suggestiva dels símbols, els fets i les personalitats que defineixen aquests cent anys de recuperació de la identitat nacional catalana.

27 de novembre de 1992 - 17 de gener de 1993

Reials Drassanes de Barcelona
Sala Marquès de Comillas (Museu Marítim)
Metro L. 3, autobusos 14, 18, 38, 57, 59, 64 i 91

Horari:

De dimarts a dissabte: de 10 matí a 8 vespre.

Diumenges: de 10 matí a 3 tarda.

Dilluns: de 3 a 8 tarda.

Visites comentades per a grups:

Cal concertar-les al telèfon 210 24 58 de dilluns a divendres

A l'Exposició es poden adquirir publicacions, pins i altres materials commemoratius, i conèixer els programes informàtics interactius sobre Història de Catalunya i el joc, per a ordinador, de les Bases de Manresa.



BASES DE 1892 MANRESA



Als centres experimentals de reforma de l'Ensenyament Secundari Obligatori treballen conjuntament mestres d'EGB amb professors de l'actual Secundària. El CP Volcà Bisaroques d'Olot, que és un d'ells, ens descriu la seva experiència.

El 12-16 demana el treball en equip

Pilar Berga i Canal

Prof. Ciències Experimentals.
Cap d'Estudis 12-16.

Carme Castañer i Vivas

Prof. Matemàtiques.
Formació del Professorat

Lourdes Pujadas i Teixidor

Prof. Ciències Socials.
Cap del Dep. Antropològic.

Col·legi Públic Volcà Bisaroques
Olot.

Un bon començament

Introducció

Fins el curs 1986-87 el C.P. Volcà Bisaroques, era una escola pública d'Olot que acollia alumnes de parvulari i d'EGB i experimentava el cicle superior des del curs 1985-86.

A instàncies de l'administració, durant el curs 1987-88 començà l'experimentació de l'etapa 12-16.

Acords previs Departament-Escola per començar l'experimentació

En els primers contactes Escola-Departament d'Ensenyament s'acordà que treballarien en aquesta etapa professors de diferents cossos docents (EGB, FP i BUP). Per evitar els agravis comparatius es proposà que la dedicació i la permanència

58 Aplicant la Reforma

al centre fos la mateixa per a tots els professors. També es demanà que l'escola es pogués beneficiar, sempre que la dinàmica de l'etapa ho permetés, dels diferents especialistes que la impartirien així com de la dotació del material.

Accés voluntari del professorat

El primer curs, un cop conegudes les condicions de treball, els professors van voler sol·licitar la comissió de serveis per accedir en aquesta Etapa.

La dotació definitiva del professorat per al curs 1987-88 es va fer a partir d'un concurs de mèrits que va avaluar una comissió formada per mestres de l'Escola i personal del Departament d'Ensenyament.

Aquest accés voluntari al cicle va significar una millor disposició per part dels professors, la qual cosa féu més fàcil el treball en equip.

Composició de l'equip docent

La composició del Claustre de l'Escola en aquells moments era de 25 professors, 11 dels quals es dedicaven a l'etapa experimentada

Aquest equip estava format per 11 professors, 5 llicenciats i 6 mestres. L'adscripció es va fer per especialitats i, com hem dit anteriorment, les condicions de treball eren les mateixes per a tots els membres de l'equip, malgrat que les percepcions econòmiques continuaven essent les del propi cos.

Marcar principis consensuats

Un cop constituït l'equip, la gestió i l'organització de l'etapa es portà a terme a partir de debats i buscant sempre el consens.

Aquesta dinàmica de treball evita conflictes i obliga la gent a implicar-s'hi, però alhora suposa una despesa important de temps que en alguns moments ha pogut esdevenir feixuga.

Dedicació del professorat

Tot l'equip de professors de 12-16, com a conseqüència dels acords presos prèviament, es va integrar des de bon començament a l'escola com un cicle més, amb totes les implicacions que això suposava:

- El Claustre, el Consell Escolar i la Direcció han estat sempre únics.
- Participació a les comissions determinades pel Consell Escolar.
- Permanència de 30 hores al centre.
- Organització i coordinació del Cicle i Departaments segons les necessitats del propi cicle.

Evolució de l'experimentació

Durant els dos primers cursos es va mantenir el mateix equip de professors. El compromís que s'havia adquirit amb el Departament d'Ensenyament era per dos anys.

Dificultats de l'experimentació

Les expectatives inicials eren complexes però engrescadores.

A mesura que avançàvem en l'experimentació comprovàrem que diferents factors incidien en el nostre treball educatiu:

- La complexitat de l'organització.
- La necessitat d'una coordinació continuada.
- El treball en equip com a eina clau per progressar.
- La manca de material i l'esforç que significava elaborar un tercer nivell de concreció d'avui per demà (malgrat el suport que de manera regular ens donava el Departament d'Ensenyament a través dels diferents especialistes).
- El desconeixement profund de la psicologia dels nois i noies de 12-16 anys i el seu tractament dintre de l'Ensenyament Obligatori.
- L'aïllament que significava per a un centre experimentar lluny (físicament) de la resta de centres experimentadors situats

a les rodalies de Barcelona.

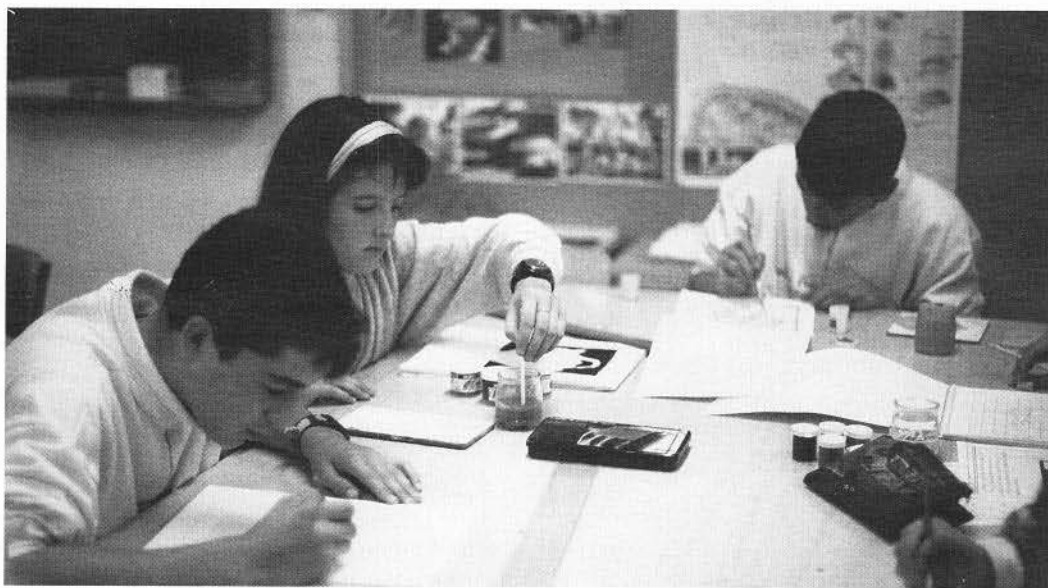
- La manca de temps per assimilar a fons el nou disseny curricular.
- Les diferents maneres de treballar dels professors segons el cos de procedència.
- ...

Aquest cúmulo de circumstàncies provocaren desànim en algun dels professors.

Canvis en la composició de l'equip

En part per la dinàmica de l'experimentació i en part per la situació personal al cap de dos anys, dos professors deixaren el centre.

A partir d'aquest moment totes les places s'han anat cobrint pel sistema ordinari de provisió de places, fet que ha provocat que molts dels professors, incorporats de nou, desconeguin que el centre al qual van destinats, imparteix Ensenyament Secun-



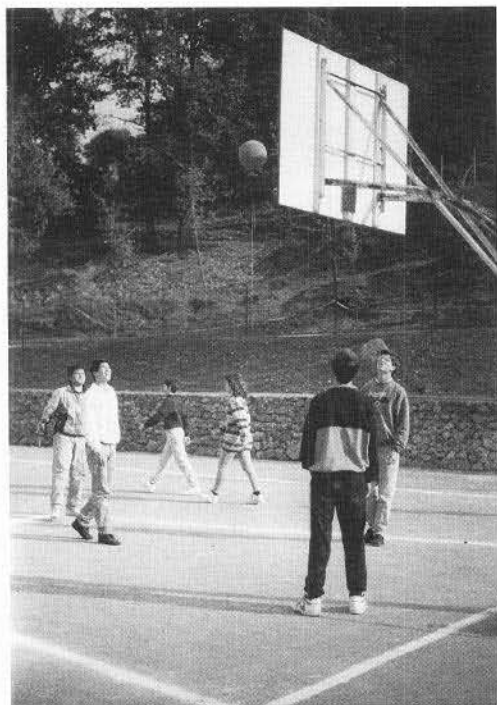
60 Aplicant la Reforma

dari Obligatori. Això no facilita el treball en equip.

Dificultats que origina la mobilitat de la plantilla

Posar al corrent de què vol dir "Ensenyament Secundari Obligatori" i de l'organització pròpia del nostre centre, al professorat que s'incorpora cada any, significa una dificultat afegida, sobretot tenint en compte que aquesta incorporació s'acostuma a fer a últims de setembre, quan el curs ja està organitzat.

Això comporta que el treball en equip, que creiem indispensable i és bàsic en la nostra organització, no presenta la fluïdesa desitjable fins ben avançat el curs.



També implica que aspectes acordats (crèdits de síntesi, crèdits variables, tutories, avaluació,...) per part del professorat que ja ha treballat en l'etapa, s'hagin de tornar a debatre cada curs.

Estratègies adoptades per ajudar a cohesionar l'equip

Els professors de l'etapa hem procurat assegurar un temps concret per reunir-nos i unes activitats per formar-nos conjuntament.

Pel que fa al foment del treball en grup, les nostres accions han anat sempre encaminades a recollir les aportacions de tots els membres de l'equip. Hem procurat no escatimar temps i arribar al debat i al consens tot i que, per la urgència d'alguns problemes específics de l'etapa, a vegades es fa difícil.

Pel que fa a la formació permanent, la valorem tant pel que fa a qüestions d'àrea com a aspectes més generals. Portem a terme aquesta formació a vegades amb les aportacions d'especialistes i d'altres amb el treball del propi grup. En ocasions hem programat seminaris de formació a través de l'ICE per a tots els professors del cicle i, en d'altres, l'equip ha esdevingut un nucli formador.

Organització actual

Actualment tenim un grup de primer, tercer i quart i dos grups de segon amb una mitjana de 35 alumnes/grup.

Componen l'equip tretze professors, un dels quals és el secretari del centre. Per la seva complexitat, l'etapa disposa d'un secretari, d'un cap d'estudis, d'un coordinador de nivell i de cinc caps de departament.

Tots els professors formem part d'una comissió organitzada a nivell d'escola i d'un departament a nivell d'etapa. La dedicació de temps a la comissió és d'una hora setmanal de mitjana i al departament, d'una hora quinzenal.

Per a les activitats pròpies de l'etapa els professors ens reunim quatre hores setmanals, els dijous de cinc a set per coordinar-nos i fer el seguiment dels alumnes i els dimecres a la tarda, que no hi ha activitats docents, per a la formació permanent.

La dinàmica general es trenca quan hi ha avaluacions. Els professors fan un buidat previ de la informació aportada per tots els professors sobre cada curs dels alumnes i seguidament hi ha una posada en comú per debatre els aspectes que calgui i concretar l'informe final i les accions que se'n derivin. Aquesta posada en comú requereix una despesa important de temps per l'equip de professors. Hi dediquem una mitjana de tres hores/grup per trimestre. Fem una avaluació a mig trimestre bàsicament qualitativa o formativa i una en acabar el trimestre per veure el nivell d'assoliment dels continguts.

Considerem que en l'etapa 12-16 és molt important la figura del tutor. La coordinació d'aquest amb tots els professors del grup és bàsica per conèixer l'evolució dels alumnes

i poder-los orientar (tant pel que fa a la construcció del seu historial acadèmic, elecció dels crèdits variables, com per les sortides posteriors al 12-16). Tornem a veure el treball en equip com a clau de l'èxit de la tutoria.

Conclusions

Vista l'experiència d'aquests darrers sis anys, continuem valorant positivament i considerant indispensable el treball en equip.

Hi ha, però, uns elements que afavoreixen el desenvolupament d'aquest treball:

- L'estabilitat de l'equip.
- La definició d'uns objectius clars.
- La flexibilitat i disponibilitat dels professors.

En el nostre centre també hi han contribuït circumstàncies específiques, com el fet de treballar junts mestres i llicenciats, que ens ha donat una visió àmplia i ens ha permès enriquir el treball d'equip amb aportacions d'experiències viscudes en diferents àmbits i dinàmiques de treball.

Per tot això considerem que cal un nou perfil de Professor per a la Reforma que aglutini aspectes dels actuals mestres d'EGB i dels professors d'EEMM. Aquest nou professor ha d'ésser polivalent i amb gran capacitat de treballar en equip.

Jaume Cela

Crònica de les IV Jornades dels MRP de Catalunya a Lloret

He estat meditant si escriure aquesta crònica quan encara tinc les orelles plenes amb les reflexions que es van fer en aquestes jornades, els ulls brillants per les tonalitats diverses de les intervencions i les mans i els braços cansats, feliçment cansats, d'estrènyer altres mans de gent de tot Catalunya o esperar uns dies i deixar que els ànims es refredin. He optat per posar-me davant de l'ordinador i escriure sota el signe de la passió, perquè estic convençut que tots els i les que vam viure aquestes jornades en vam sortir encesos, amb ganes de continuar treballant per la millora de la qualitat de l'educació del nostre país i per la renovació pedagògica.

Ens vam aplegar prop de quatre-centes persones, membres dels moviments i d'altres entitats amb un objectiu comú: Anar posant més fil a l'agulla al document

Breu crònica de les IV Jornades dels MRP de Catalunya, celebrades a Lloret els dies 6, 7 i 8 de novembre d'enguany, les quals es van convocar per avançar en el "Projecte 100 mesures per millorar l'ensenyament" i van constituir un gran èxit pel que fa a organització, treball, comunicació i entusiasme. Com a clausura es va aprovar un important Manifest.

"Projecte 100 mesures per millorar l'ensenyament".

El divendres, dia 6, es va celebrar l'assemblea de la Federació. En aquesta assemblea es va repassar el treball que s'ha anat fent des del dia que la idea de les "cent mesures" va començar a prendre cos i a analitzar de quina manera s'havia de continuar impulsant el debat i el treball. L'informe que es va presentar recull amb detall quin és el paper que volem tenir els Moviments de Renovació Pedagògica en el treball que cal anar impulsant per a la millora del nostre sistema educatiu.

El dissabte, els deu grups de treball es van reunir per analitzar la part del document que els tocava. Calia promoure la reflexió i generar accions concretes que milloressin la pràctica a cada escola, a cada zona.

*És imprescindible la participació de totes les entitats que tenen
un paper actiu en l'educació*

A cada grup hi havia un expert que ajudava a centrar les discussions i que donava nous elements per enriquir el debat. Aquestes aportacions es contrastaven amb les opinions dels membres del grup que feien les seves aportacions. També es presentaven les mesures que s'hi havien fet arribar. Aquestes aportacions repassaven els principis que presideixen cada bloc, les mesures genèriques, aquelles que afecten aspectes globals, les mesures concretes que poden incorporar-se a la vida de cada escola i les experiències que estan funcionant a les escoles i que poden generalitzar-se amb molta facilitat. També es va anar concretant el bloc 0, aquell bloc que analitza les maneres d'estendre el projecte i d'anar-lo millorant.

Tot aquest treball, i el que anirà al darrera, va encaminat a preparar la celebració del Congrés que serà la culminació de tot el debat i que donarà noves línies d'actuació per al futur.

Però volem que en aquest congrés sigui tan important el punt d'arribada com el mateix procés de treball; per això és imprescindible la participació de totes les entitats que tenen un paper actiu en l'educació. En aquest sentit, la recollida de les mesures que ja s'han presentat han estat incorporades a l'esborrany del document base que, més endavant, serà enriquit amb noves aportacions.

Estalvio la llista de blocs perquè aquesta revista va dedicar-hi un número sencer. (Vegeu "Perspectiva Escolar" núm. 166, juny 1992.)

El diumenge, a la sessió plenària, un representant de cada grup va exposar l'estat de la qüestió del bloc que coordinava. Després, es va llegir el manifest que recull la filosofia que està darrera de tot aquest esforç. Joan Domènech, president de la Federació, va emmarcar el sentit de les jornades i va fer una crida a la participació de tota la societat civil, perquè el tema de la millora de l'educació afecta tota la societat. La senyora Irene Rigau, Subdirectora General de Formació Permanent del Professorat, va expressar el reconeixement de la feina que s'ha fet i va animar tots els i les participants i totes les entitats que estaven representades a continuar treballant.

El grup de mestres del Moviment Educatiu del Maresme va desplegar totes les seves capacitats per animar la trobada.

El cap de setmana es va fer curt.

L'amiga Rosa Gairal, de Tarragona, no es cansava de preguntar: I dilluns, a l'escola, què farem?, quina mesura aplicarem?

Pregunta molt encertada. Hem de continuar aplicant totes aquelles mesures, petites o grans mesures, per millorar l'escola, cada escola.

Pas a pas anirem construint i fent realitat la utopia que s'anuncia en el manifest.

MANIFEST

Primer Congrés de la Renovació Pedagògica

Nosaltres, mestres de tots els nivells educatius, pares i mares, alumnes, organitzacions i entitats, convocats per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, ens hem aplegat a Lloret de Mar, davant del vell Mediterrani (fent nostres les paraules del poeta Pessoa "O Mediterrâneo, doce, sem mistério nenhum, clássico, um mar para bater! De encontro a esplanadas olhadas de jardins próximos por estátuas brancas!" -El Mediterrani, dolç, sense gota de misteri, clàssic, un mar per aiguabatre / terrasses sotjades des de jardins propers per blanques estàtues!) per aprovar aquest MANIFEST que proposem a la societat catalana perquè se'l faci seu:

- Que vivim un temps de canvis constants que ens obliga a resituar la funció de l'escola, canvis que afecten tota la diversitat de temes que hi conflueixen.
- Que aquests canvis, lluny d'espantar-nos, ens porten a augmentar el nostre dinamisme per anar fent realitat la vella utopia de construir una escola al servei de tots els nens i nenes, de tots els nois i noies de Catalunya.
- Que reivindiquem la utopia i ho fem molt conscientment i més ara quan sembla que la societat ens aboca a enterrar els vells somnis i a situar les nostres esperances no més enllà del nas.
- Que aquesta reivindicació la fem amb els peus ben posats a terra, perquè sabem que només podem construir partint del que som, tenint molt clar d'on venim i sabent explicitar, en la mesura del que sigui possible, on volem anar.
- Que assumim plenament el nostre passat. Que els encerts que hem tingut ens empenyen a tirar endavant i que els errors o les marrades ens ajuden a trobar nous camins d'actuació.
- Que el nostre objectiu és la millora de la qualitat de l'escola com a servei i que aquest treball el fem contra vents i mareas que dificulten o encallen la nostra labor quotidiana.
- Que estem disposats a continuar treballant per a la millora del nostre sistema educatiu, sense parcel·lar la realitat que el configura. Per això, hem de continuar sent una veu activa de la societat civil, pel damunt de tots aquells que ens voldrien mesells i muts.
- Que creiem que la renovació pedagògica és cosa de cada dia, d'anar-la construint pas a pas, més des del centre que individualment i que sempre és preferible el petit avenç col·lectiu que no la gambada d'un de sol.
- Que el nostre mètode de treball parteix de la reflexió col·lectiva que anem fent de la

realitat de cada dia. El nostre procés de treball es va fent i desfent en un diàleg engrescador que ens obliga a la recerca contínua i cada vegada més explícita i aprofundida.

- Que som agents actius d'aquesta renovació i que l'entendem com una feina col·lectiva de tots els estaments que configuren la comunitat educativa.

- Que no ens fa por l'existència dels conflictes dins la comunitat educativa, perquè creiem que entre tots sabrem trobar les maneres de resoldre'ls.

- Que volem i necessitem el consens com a mètode principal en la presa de decisions.

- Que estem disposats a posar damunt la taula la nostra reflexió i la nostra feina perquè pugui ser revisada i avaluada. Aquesta actitud oberta circula paral·lelament a l'exigència de revisar el paper i les actuacions de l'administració i de la societat en general, especialment en tot allò que fa referència als valors que volem fer vius a les escoles i als recursos humans i econòmics que ens són imprescindibles.

- Que volem que cada escola trobi el seu camí per millorar el seu treball. Això significa que cal potenciar els projectes educatius, l'autonomia dels centres, la diversitat dels models de gestió, la xarxa de relació amb l'entorn i la interrelació amb tot el teixit social.

- Que la formació permanent del professorat és un dels eixos de la qualitat de l'ensenyament i volem incidir-hi plenament, fent possible un model plural, que equilibri el paper que ha de tenir l'administració i el que pot i vol tenir el professorat i la comunitat educativa en general. Que volem que amb aquesta formació es desenvolupi el nivell constructiu de les relacions humanes.

- Que hem de ser exigents en el paper estimulador i motivador que ha de tenir l'administració i la societat per fer que l'escola progressi.

- Que volem afirmar que la petita creativitat de cada dia i les petites iniciatives fan que les escoles esdevinguin llocs de cultura i de treball, llocs on els seus participants esdevenen homes i dones de bé que volen construir un món més just i més solidari.

- Perquè estimem la nostra tasca i continuarem afirmant què som i en què creiem.

Per tot això, ens adherim a la convocatòria del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica, com a fita d'un procés que volem engegar ara. Un procés que pugui incorporar i articular totes les iniciatives, experiències, projectes i propostes de millora educativa i un procés que estimuli la societat civil, l'administració i tots els ensenyants a ser rigorosos, exigents i autoexigents i a no claudicar en l'objectiu de millorar l'educació de tots els nens i les nenes, nois i noies de Catalunya.

El somni d'equiparar el Magisteri amb altres estudis universitaris s'ha esvaït amb el nou pla d'estudis, en el qual la cultura professional no té com a base una cultura general sòlida i es dóna preferència a les especialitats per damunt d'una formació pedagògica i escolar integrada i polivalent.

La mort del mestre o el triomf de l'especialista

Jaume Carbonell

“El profesorado es la pieza clave de la Reforma”

(MEC. LOGSE)

Aquest curs coincideix l'estrena de la Reforma a l'educació primària amb la del nou pla d'estudis a les Escoles de Mestres. La història d'aquest pla és plena de vicissituds i s'inscriu en el marc de les titulacions que ha aprovat recentment el “Consejo de Universidades”. Els lectors interessats a conèixer les seves característiques i continguts poden consultar el decret ministerial (BOE 11-X-91) i l'article de Joan Rué “La formació inicial dels mestres estrena Pla d'estudis” (publicat en aquesta mateixa revista el mes de setembre).

Ens mantenim a la segona categoria

El pla és, per diverses raons que anirem comentant, francament decebedor, perquè

*El decret ministerial
representa una altra oportunitat perduda*

67

les velles i noves demandes formatives cal atendre-les, una vegada més, en solament tres cursos o, el que és el mateix, amb la nova modalitat postmoderna de sis quadrimestres. El nou títol de mestre-especialista correspon a una diplomatura de primer cicle universitari.

Així, el somni tan desitjat d'equiparar el Magisteri amb altres estudis universitaris haurà d'esperar temps millors en el pròxim mil·lenni. La retòrica de les Administracions educatives sobre la importància del mestre per generar el canvi a l'escola i la millora de l'ensenyament se'n va en orris tan aviat com aquell inicia el seu procés formatiu. A les autoritats educatives sempre els queda, això sí, la justificació exculpatòria que després podran seguir una llicenciatura de segon cicle i fins i tot un màster i un doctorat en algunes de les noves i flamants Facultats d'Educació, i un grapat de cursos i activitats de formació permanent. Però una cosa no té res a veure amb l'altra: la formació inicial hauria de ser prou sòlida per cobrir llacunes culturals i professionals cròniques, per evitar la sensació que tenen molts mestres que tot els ve de nou quan s'enfronten a situacions desconegudes davant de les quals han d'improvisar com sigui; i perquè la formació permanent posés l'accent en els reptes formatius actuals i futurs, i no en la compensació i correcció de les deficiències formatives de base.

El decret ministerial, però, representa una altra oportunitat perduda perquè es limita a prescriure especialitats i matèries, obviant tota referència al canvi a les Escoles de Mestres pel que fa a la seva orientació,

funció, organització del centre, recursos, professorat,... ¿Que potser no s'hauria de reciclar també el professorat de les Escoles Normals? D'altra banda, si bé s'avança tímidament en la definició dels lligams que han de tenir amb la Universitat —mitjançant l'adscripció docent als departament universitaris o a les Facultats d'Educació—, ben poca cosa es diu de la relació i dels àmbits de col·laboració amb l'escola infantil, primària i secundària.

Un debat que no surt de la Corporació

Ignoro quina ha estat la intensitat i l'orientació del debat sobre el pla d'estudis, tot i que sospito que en molts centres s'ha destinat més temps a fer quadrar horaris, matèries i professors, a través d'una llarga negociació d'estira i arronsa per obtenir el consens i evitar que els interessos professionals corporatius en sortissin lesionats, que no pas a caracteritzar el model d'Escola de mestres en funció dels interessos de la infància en la seva globalitat, d'una societat en procés de canvi, d'una escola innovadora i de la dignificació de l'ofici de mestre. El que sí és segur és que el debat no ha travessat les portes de les Normals. Potser perquè ens estem acostumant massa a compartimentar, a segmentar i a especialitzar, molt dràsticament, les diverses tasques i responsabilitats socials i professionals. I també els debats. Des d'aquesta perspectiva, és comprensible el desinterès de les Administracions educatives i el corporativisme de les Escoles de Mestres en una qüestió que és o hauria de ser de l'interès de tota la comunitat educativa.

Perquè, ¿qui millor que els mestres en actiu per autoavaluar els seus propis dèficits formatius o els dels mestres novells, i per fer suggeriments per tal de relacionar més estretament la formació inicial amb la formació permanent, així com l'ensenyament normalità amb el primari?

El segrestament d'aquest debat es correspon, a més, amb una falta de reflexos per part dels sindicats, Moviments de Renovació Pedagògica i altres col·lectius docents per intervenir-hi. Quan, de fet, tot això té molt a veure amb la millora de l'estatus i el reconeixement social del mestre. Així, el decret oficial certifica i consolida la divisió i jerarquització entre els pràctics —mestres— i els teòrics —pedagogs, psicòlegs, psicopedagogs i una nova allau d'experts i professionals de l'educació—. Així, s'accentua la divisió social i tècnica del treball, amb la consegüent desqualificació professional del mestre.

Cultura general o cultura professional

Un dels temes recurrents en les discussions sobre els plans d'estudi és el relleu que prenen en cada cas els coneixements culturals de caire general —educació general— i els coneixements professionals teòrics i pràctics —formació específica—. Una ràpida ullada històrica ens subministra una primera aproximació: en els períodes de canvi o expectativa de canvi en l'educació es posa l'accent en la formació específica (Pla Professional del 1931 o, més recentment, el de 1967), mentre que a les èpoques

d'estancament o recessió pedagògica es posa en relleu l'educació general (Pla del 1914 i la majoria de plans franquistes).

Seguint el mateix fil de la història —i això és igualment aplicable a d'altres països—, s'observa que les avantguardes de la renovació pedagògica reivindiquen gairebé sempre un currículum majoritàriament o exclusivament professional. A continuació, però, hi afegeixen el següent condicional: si els alumnes ingressen a l'Escola Normal amb la suficient base cultural i científica. Cosa, tot s'ha de dir, que succeeix excepcionalment. I per tal de compensar, de forma prèvia o paral·lela, el baix nivell cultural dels aspirants, s'han assajat diverses solucions: proves de selectivitat en iniciar els estudis, període previ d'adaptació cultural, cursos i crèdits a diverses facultats universitàries, alternança de les dues cultures al mateix pla d'estudis,... Malauradament, i per diverses raons que ara no podem comentar, els estudiants que avui entren a les Escoles de Mestres arrossegueu importants dèficits culturals. No disposem de suficients dades per afirmar que siguin "millors" o "pitjors" que fa deu o vint anys i, molt menys encara, per preveure que passarà l'any 2000, quan hi accedeixi la primera generació d'alumnes reformatos.

En la hipòtesi del model formatiu ideal de quatre o cinc anys de duració això tindria fàcil solució, concentrant els continguts culturals i els fonaments teòrics als primers cursos i les didàctiques i les pràctiques cap al final. Ara, en canvi, el pla d'estudis és un immens i complicat trencaclosques on es fa difícil encaixar-hi tants i tants trossos de

*Si volem una educació integral per als nostres infants,
també l'han de tenir els futurs mestres*

69

cultura. El resultat, probablement, no agrada a ningú. En aquesta situació, i com a mesura provisional, seria recomanable estructurar un primer curs de caràcter selectiu on es concentrassin tots els continguts culturals més rellevants per a l'ofici de mestre: competències comunicatives, habilitats de raonament i per aprendre a aprendre, comprensió del món passat i actual,... En qualsevol cas, l'educació general normaliana hauria de tenir la seva pròpia singularitat, i diferenciar-se de la que es rep a COU o a les Facultats Universitàries.

Mestres generalistes o especialistes

Marcel·lí Domingo, mestre i primer ministre d'Instrucció Pública a la II República, en presentar el Pla Professional del Magisteri va dir: "El mestre és el primer ciutadà de la República." Una frase contundent i lúcida que tractava d'arraconar una altra expressió tan cèlebre com real: "El mestre guanya poc perquè en sap poc." El nou model de mestre reivindicava la saviesa que engloba, alhora, la cultura humanística amb la científica, la comprensió del fet educatiu amb les seves manifestacions quotidianes, la visió ampla d'escola amb el treball a l'aula, la filosofia amb l'acció. La seva justificació era ben simple: si volem una educació integral per als nostres infants, també l'han de tenir els futurs mestres. Aquests postulats han estat subscrits per amplis corrents de la innovació pedagògica. Aquests han criticat, a més, la feblesa de la pràctica escolar quan no hi ha una sòlida base cultural i pedagògica al darrera. Ens estem referint, naturalment, a les actuacions professionals que busquen la recepta cò-

moda i aplicable a qualsevol situació; als que planten la senyera del didacticisme i no volen entendre que això de l'educació és un fenomen extraordinàriament complex que obliga a la reflexió; i els que s'entesten a dir que ells ensenyen matemàtiques o educació física o són destinats a l'educació infantil o especial i que no els serveix de res la llengua, l'antropologia o la filosofia de l'educació.

És evident que el nou pla d'estudis, seguint els corrents neotecnocràtics que anteposen les necessitats del mercat de treball a l'educació integral i polivalent, donen prioritat als especialistes -les set especialitats s'introdueixen des de primer curs-, fins a un punt que fa uns anys ens hagués sorprès. Avui, però, ja no ens sorprèn res. El cap se m'omple d'interrogants: ¿No seria recomanable que els estudiants, abans d'optar per l'especialitat, adquirissin una visió més general sobre el món de l'infant i l'escola, a part d'uns criteris orientatius sobre les diverses opcions d'estudi? Si som partidaris d'oferir als alumnes de l'escola obligatòria coneixements integrats, visions sintètiques i globals de la realitat, propostes interdisciplinàries amb la col.laboració de tot el professorat, ¿no caldria planificar també el pla d'estudis en funció d'aquests objectius? ¿No es facilitarà el treball en equip si tots els mestres-especialistes han adquirit una sòlida cultura escolar i pedagògica? I, finalment, ¿no succeeix al sector educatiu el mateix que passa al conjunt del mercat laboral: que una bona base cultural i d'habilitats intel.lectuals polivalent és la millor garantia per a una bona especialització?

70 La mestra i el mestre

Hi ha encara una altra dada significativa per combatre l'excés d'especialització prematura a les Escoles de Mestres: les activitats de formació permanent donen prioritat als aspectes didàctics de les especialitats, mentre que els fonament teòrics culturals queden en un discret segon pla, quan no completament oblidats

I aquesta tendència, lluny de modificar-se, augmenta.

¿Vindran temps millors?

L'amic Rué conclou l'article esmentat al principi amb una veritat a mitges: "Un pla d'estudis és allò que s'acaba fent a la pràctica i no el disseny del que es pretén fer. Els estudiants es formen a través del que viuen o se'ls fa viure." Efectivament, les vivències dels alumnes depenen en bona part del model de comportament de cada professor, dels seus coneixements culturals i professionals i dels seus mètodes d'ensenyament. Però també és cert que els plans d'estudi haurien de servir, també, perquè la tria i seqüenciació dels continguts, com també la dotació de nous recursos tècnics i humans, i una organització més flexible i diversificada dels temps i els espais, contribuïssin a enriquir l'actuació teòrica i pràctica dels futurs mestres. I pel que sembla, almenys de manera general, això no serà així. Altra cosa ben diferent és que algunes Escoles de Mestres, al marge del Pla o fent fines filigranes, en surtin menys tocades.

Hi ha altres trets rellevants del decret que caldria comentar més detingudament, tals com el paper i la responsabilitat de la Universitat, la qüestió de les pràctiques, la distribució del curs en quadrimestres o la presència creixent de la psicologia centrada en la intervenció educativa individualitzada, fins al punt que una assignatura com "Bases psicopedagògiques de l'Educació Especial" s'ha convertit en una de les tres més importants, al costat de la "Didàctica General" i de la "Psicologia evolutiva i de l'educació". Vaja, una bestiesa...

No és la nostra intenció establir comparacions d'aquest pla amb el d'altres èpoques i països, sinó solament de preguntar-nos per què s'han esvaït en els darrers temps les esperances que s'havien posat en la reforma de les Escoles de Mestres acompanyades de sòlides reflexions i de propostes força engrescadores. ¿Quin serà l'esdevenidor de les nostres escoles i de l'educació dels infants amb mestres formats amb una mirada cada cop més estreta i compartimentada?; i ¿quan disposarem altra vegada d'una oportunitat tan propícia com aquesta perquè la formació del mestre ascendeixi a la primera categoria?

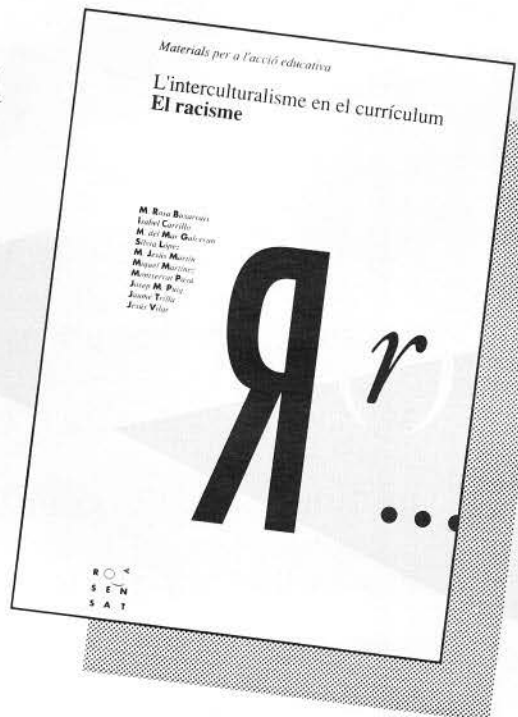
R E C O M A N A T

Com pot contribuir l'escola a:

- Actuar contra el racisme i la xenofòbia
- Aprofitar la riquesa de la pluralitat cultural
- Promoure la integració de comunitats diferents

Aquest dossier destinat a alumnes de 12 a 18 anys proposa una sèrie d'activitats orientades a afavorir:

- El desenvolupament del judici moral
- La comprensió de les víctimes de la intolerància
- El compromís per a la igualtat de drets

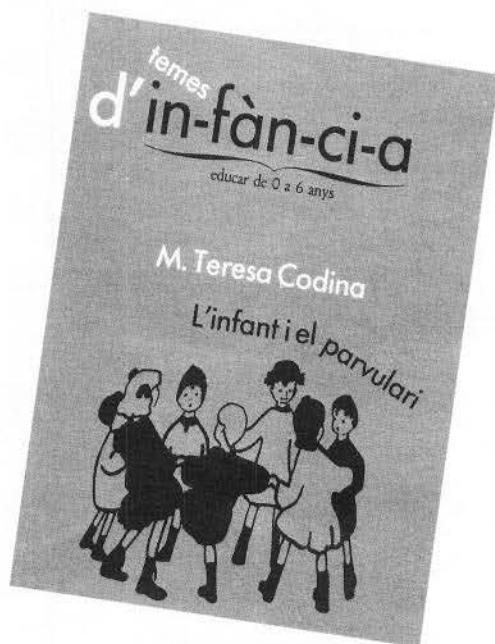


R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona

N O V E T A T

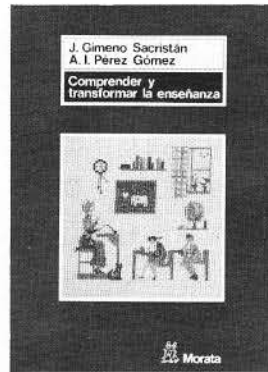


Aquest llibre, fruit de l'experiència, de l'observació constant i de l'estudi rigorós d'una mestra, Maria Teresa Codina, constitueix una reflexió profunda, que vol contribuir a crear una realitat cada cop millor per als infants de tres a sis anys.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

- BROWN, S.E.; STAMPER, S. *Experimentos de Ciencias en Educación Infantil*. Madrid: Narcea, 1991 (Primeros años)
 Extracte de l'índex:
 El niño pequeño y la ciencia; El Rincón de ciencias en el aula; Utilización del vocabulario; Experimentos con aire, animales, medio ambiente, plantas, etc.
- CALLEJA, S. *Todo está en los cuentos: propuesta de lectura y escritura*. Bilbao: Mensajero, 1992 (Biblioteca Pedagogía)
 Extracte de l'índex:
 El cuento como modelo fundamental de referencia literaria; Bibliografía para una didáctica del cuento; Propuestas y experiencias creativas: cuentos de los porqués, cuentos polinómicos, Fábulas, cuentos y leyendas, El cuaderno de Bitácora; A propósito de los repertorios y guías de lectura; Formas de leer
- CARMEN, LL. M. del ; ZABALA, A. *Guia per a l'elaboració del projecte curricular de centre*. Barcelona: Graó: ICE. Universitat de Barcelona, 1992 (Materials per a la innovació educativa; 3)
 Extracte de l'índex:
 Nivells de concreció del currículum; La planificació en els centres educatius; El projecte curricular de centre; L'elaboració de projectes curriculars de centres
- CATALUNYA. GENERALITAT. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *L'Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992 (Exemples d'unitats de programació; 2)
- COMPANY, F.; VILARMAU, J.M.; CERVANTES, A. *Euro-diccionari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992 (Pedagogía: Manuales)
 Extracte de l'índex:
 Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia; Los proce-

74 Bibliografía

sos de la enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje; El aprendizaje escolar; Enseñanza para la comprensión; Modelos metodológicos de la investigación educativa; El curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?; ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?; Diseño del curriculum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores

GOÑI GRANDMONTAGNE, A. *La educación social un reto para la escuela*. Barcelona: Graó, 1992 (Biblioteca del maestro; 11)
Extracte de l'índex:

Explicaciones de la conducta social; Estrategias de inspiración cognitivo-evolutiva: El desarrollo de los conceptos de moralidad, ayudar a construir las diversas nociones sociales, discriminar los distintos tipos de compromiso social; la clarificación de valores; estrategias para el cambio de actitudes

Guía de la Enseñanza Medioambiental en España. Madrid: MOPT, 1991 (Monografías de la Secretaría de Estado para las Políticas del Agua y el Medio Ambiente)

Extracte de l'índex:

La Universidad: Las carreras: programas de doctorado; otros cursos de medio ambiente; Educación ambiental

Libro verde sobre el medio ambiente urbano. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 1990

Extracte de l'índex:

Ciudad y urbanización; Medio ambiente urbano; Raíces de la degradación urbana; Directrices para la mejora del medio ambiente urbano; Instrumentos de actuación comunitaria

LUNDGREN, U.P. *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata, 1992 (La Pedagogía hoy)

Extracte de l'índex:

El curriculum: conceptos para la investigación; Cambios en los códigos curriculares: esbozo histórico; El campo del curriculum: teoría y metateoría; Teorías curriculares, investigación educativa y política educativa

Multiculturalisme a les escoles. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Serveis de Cultura Popular: Estudi i Cooperació, 1992 (Debats de l'aula Provença; 13)

Extracte de l'índex:

Els reptes de l'ensenyament davant d'un món cada cop més divers i desigual; Multiculturalisme a les escoles; Resum del debat

RUBIO i LARRAMONA, C. *Escriure en castellà: exercicis autocorrectius d'ortografia i morfosintaxi*. Vic: EUMO, 1991

Extracte de l'índex:

Reglas generales de la acentuación ortográfica; Principales reglas ortográficas de las consonantes; Expresión

Sobre didáctica de la lengua y la literatura: homenaje a Arturo Medina. Madrid: Pablo Montesino, 1989

Extracte de l'índex:

Notas sobre la comunicación no verbal y el silencio; Comunicación, afectividad y lenguaje infantil; La clase de lengua en el ciclo superior de EGB, su complejidad y su atractivo; La creatividad y el juego en el desarrollo del lenguaje en el ciclo medio de EGB; Conocimiento, comprensión y uso didáctico de la prensa en la educación básica; Un triángulo redondo: escuela, libros, biblioteca; Orígenes de la escritura musical y su relación con el lenguaje; Las primeras bibliotecas en las escuelas; Libros de imágenes en la escuela infantil: libros para niños que no saben leer

SOLER, M.; CABANES, A. *El pressupost del centre educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1991 (Eines de gestió; 5)

Extracte de l'índex:

Distribució de les despeses de funcionament;
El disseny, característiques i òrgans que
intervenen en la confecció del pressupost;
Les partides pressupostàries d'un centre
públic i privat-concertat; El control del
pressupost; Exemple pràctic d'elaboració
d'un pressupost, la comptabilitat i el control

d'un centre públic d'EGB i d'un centre
privat-concertat d'EGB; Avaluació del
pressupost: Criteris avaluadors, exemples
d'avaluació d'una gestió pressupostària,
l'avaluació pressupostària per part del
Consell Escolar

TEXTOS PEDAGÒGICS

Per primera vegada en un sol volum,
aquesta obra mestra de l'educació
catalana del segle XVIII, que constitueix
una de les primeres enciclopèdies
escolars.



Últims títols publicats:

- 21 L'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. Tolstói
- 26 SOBRE PEDAGOGIA
Immanuel Kant
- 27 EDUCACIÓ I SOCIOLOGIA
Émile Durkheim
- 28 EDUCACIÓ FUNCIONAL
Édouard Claparède
- 29 PENSAMENTS SOBRE L'EDUCACIÓ
John Locke

Eumo Editorial / Diputació de Barcelona

*Jaume Cela
Anna Gasol*

Iris

Cada any, durant la fira del llibre de Bolonya, un colla de nens i nenes de sis a nou anys miren i remiren dotzenes de llibres i trien els que més els agraden.

Aquest jurat, dur com només ho sap ser la canalla, concedeix el premi “Crítici in erba”, que vol dir “Crítics en formació”.

Si guanyar un premi sempre és estimul·lant, en aquest cas el valor del premi augmenta, perquè el jurat està format per nens i nenes, o sia per aquells a qui van destinats els llibres i no tenen, per tant, la mediació o el filtre dels adults.

En aquesta última convocatòria, aquest guardó l’ha rebut un recull de contes que porten un títol ben misteriós :”Iris”.

El conjunt dels set contes es presenta en un estoig de format d’àlbum, enquadernats

en cartoné. Cada volum de la col·lecció respon a un títol diferent i presenta diversos personatges, lligats tots ells, en un mateix espai i temps d’ambients múltiples, per un Iris de color diferent.

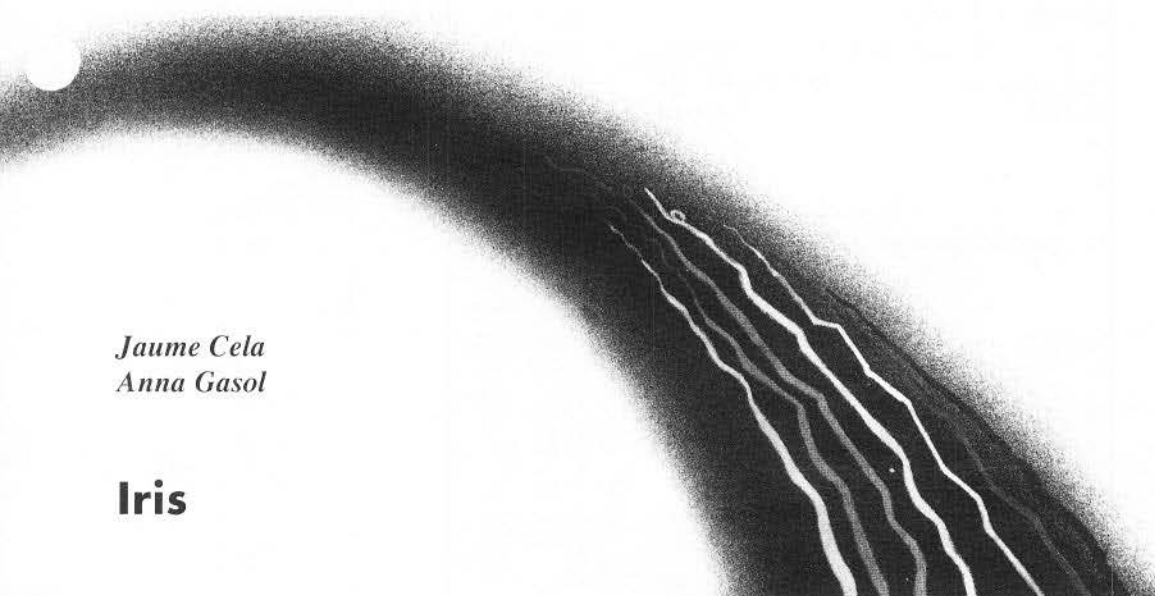
Cada conte comença amb aquestes paraules:

“Després d’esclatar la Bomba... el Sol va refredar-se i tot va anar perdent el color.

I quan jo..., vaig néixer la gent de... ja vivia en un món d’ombres xineses”.

Els personatges de les set històries queden connectats per una mena d’animalons fugissers que esquitxen taques de color damunt el gelat i trist món grisos de després de la Bomba.

Els set volums ja ens permeten endevinar



cada un dels colors, alhora que a la part de baix, un Iris de grans ulls blaus espera pacient la mà del nen o la nena que voldrà esbrinar el seu secret.

En el primer conte, un Iris entra a la cambra d'en Ramon, immersit encara en un somni, que no acaba de creure's que aquella boleta blanca pugui esquitxar-ho tot de vermell i deixar la neu i les façanes de les cases plenes de senefes fantàstiques.

En el segon, la Raquel recull l'Iris, un floquet tremolós a la vora de l'autopista, i no pot sospitar que té un poder bufador que sorgeix dels seus ulls color taronja, que a més d'acolorir les coses, les pot fer volar.

En el tercer, en Roc i en Rem viuen a la vora del mar i coneixen set colors: el blanc, el perllí, el bru, el cendrós, el gris, el plom i el negre. Un dia, en capbussar-se, descobren un color groc que no havien vist mai i, oh, meravella!, el petit animaló d'ulls grocs solidifica les coses i les converteix en or. El nens, quan l'agafen, tenen a les seves mans el poder de convertir les onades, les persones, els ocells... en escultures. Tot plegat, quina por! Més val llençar l'Iris... Ben mirat, potser només ha estat un miratge.

En el quart, la Rosa passa uns quants dies al camp, amb els avis. Passejant, li sembla veure que els arbres pateixen una estranya malaltia: tots són plens de petits "dracs" amb ulls verds. Al seu pas van deixant flamarades d'aquest color que donen al paisatge i a l'ambient una nota acolorida i fresca. La Rosa està meravellada i no para de jugar amb els Iris del seu ramat.

En el cinquè, ens trobem amb en Robert i la Roberta, dos germans bessons. Sempre estan com gat i gos fins que de la televisió estant, l'Iris els enlluerna amb els seus potents ulls de color blau. Tot es torna blau, bé, almenys tot allò que passa pel davant del televisor dels bessons.

El sisè té lloc al desert. Rakmin veu allà lluny una espiral de fum d'un color insòlit: l'anyil. S'hi acosta i li demana un desig, però el fum fa el que li sembla i no obeeix els desigs del nen. Fins que, des de l'Iris amb amor, al tercer desig, el fum s'encara cap al noi i li basteix una història de les Mil i una nits.

En el setè volum, la Rut viatja a bord de la nau espacial Iris-7 amb el seu gos, el pare i tres científics. Aquests investigadors no saben com reaccionar davant l'allau de coses estranyes que se succeeixen en topar amb una mena de pasta enganxifosa que no és altra cosa que un eixam d'animals gairebé invisibles, de color violeta, que teixeixen teranyines gegants. De primer moment resulta molt divertit gronxar-se en aquelles cordes, però a poc a poc retorna la por d'abans de la Bomba. Dins la nau se senten esclatar els trons. Després, una taca blanca i el silenci. Una franja negra i... set faixes de colors. "l'arc iris d'abans de la Bomba" que feia "renéixer la bellesa dels colors..."

La idea d'aquesta col·lecció és de Ramon Besora. En Besora és un vell conegut del món de l'escola i del món dels llibres. Al marge dels seus treballs de mestre que sap traspasar el vici de la lectura als i a les alumnes que han passat per les seves mans,

78 Per als nois i noies

és autor, juntament amb Mercé Fluvià, d'uns dels llibres més importants que tracta de com fer viure la literatura a l'escola. Parlem del volum: *Del plaer de llegir al joc d'escriure*, publicat per l'editorial Eumo. Després de la seva experiència dins la desapareguda, i enyorada, editorial Aliorna, ara ha impulsat Aura Comunicació. Sota aquesta iniciativa, ha editat ja alguns dels llibres més bells de l'actualitat.

Ens sembla recordar que en Ramon ens va explicar que els Iris havien sorgit d'un somni que havia tingut. Però en Ramon Besora no és pas l'autor del text. Va posar-se en contacte amb en Miquel Obiols, uns dels escriptors més imaginatius del panorama literari actual i un dels autors que, amb les seves obres, ha sabut relacionar amb molt d'encert la forma de les paraules, el dibuix que té cadascuna d'elles, amb el contingut. Per fer-vos una idea d'aquesta creativitat, no podem resistir transcriure un fragment del volum on hi apareix el color groc. Diu el text: "Vam haver de conformar-nos amb una gavina blanca que tenia una petita ploma d'or, o que, almenys, semblava que era d'aquell color... de llimona impossible". Aquesta "llimona impossible" és una troballa excel·lent.

Els dibuixos són de la Carme Solé, una de les il·lustradores més importants de l'actualitat. Amb aquesta obra, Carme Solé ens transmet tota la poesia i tot el misteri que contenen els contes. No tenim cap dubte en afirmar que la il·lustradora ha elevat, encara més, el nivell de qualitat dels seus treballs. I per si no n'hi hagués prou, el disseny de la col·lecció és d'Enric Satué.

Per fer-vos una idea de la bellesa del tot el conjunt, només cal dir que el paper dels llibres és d'una qualitat excel·lent i que les il·lustracions s'han realitzat en vuit tintes.

L'obra, sota l'aparença d'un llibre de regal, planteja una reflexió sobre l'ús i abús que l'home fa de la natura i dels béns que el planeta Terra i l'univers ens regalen cada dia desinteressadament.

El conjunt de llibres que integren la col·lecció Iris és un regal per als sentits. Llibres per a ser mirats atentament, una i altra vegada. Llibres per a ser llegits en veu baixa o en veu alta. Llibres per a ser tocats i que desprenen, fins i tot, una bona olor. Llàstima que no puguem menjar-nos-els.



PERSPECTIVA ESCOLAR

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01
Fax 415 36 80 • 08008 Barcelona
RSBBS 415 67 79

Butlleta de subscripció

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Adreça

Codipost	Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Telèfon

Se subscriu a *Perspectiva Escolar* (10 números) per a l'any 1993
Import: 5.200,- ptes. Preu exemplar: 625 ptes.- (Iva inclòs)

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Cognoms i nom del titular

Banc o Caixa	Domicili agència
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Entitat	Oficina	Compte
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció.

Firma del titular

(Envieu-nos el full sencer)



GENERALITAT DE CATALUNYA

CAP A EUROPA

La Generalitat és conscient que els ciutadans de Catalunya no tenen prou informació sobre el procés d'unificació europea i el Tractat de Maastricht, i es proposa millorar aquest coneixement.

QUÈ ÉS MAASTRICHT?

(2. La Unió Econòmica i Monetària)

El tractat de Maastricht crea, a més de la Unió Política, una **Unió Econòmica i Monetària**.

La Unió Econòmica i Monetària, servida per una **moneda única** i per un **Banc Central Europeu**, reforça la capacitat perquè la Unió Europea sigui competitiva a nivell internacional.

Hi ha una sèrie de mecanismes que asseguraran l'equilibri entre els diversos components i sectors de la Unió:

- La **Carta Social Europea** promou la millora de les condicions de vida i de treball de la mà d'obra i afavoreix la seva igualtat dins el progrés.
- El **Fons de Cohesió Econòmica i Social** mira de reduir la separació entre els nivells de desenvolupament de les diverses regions i l'endarreriment de les menys afavorides, compres també les zones rurals, i presta una atenció especial als sectors industrials en crisi i a l'ajut als treballadors afectats (Fons Social Europeu). Hi pren, a més, una rellevància especial la protecció del medi ambient i les xarxes de comunicació transeuropees.



V Í D E O S

Novetat!

Publicacions de ROSA SENSAT presenta
dins la col·lecció ELS VÍDEOS DEL PARVULARI:

“L'Organització de l'aula de 3 anys”

El vídeo presenta propostes concretes
de l'organització de l'aula:

Els principals racons

Les relacions entre mestres i infants

Els diferents ritmes de treball

Els moments principals d'una jornada escolar

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tél. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona