

Publicació
de Rosa Sensat

Febrer 1994

PERSPECTIVA

ESCOLAR 182

**Les Ciències Socials.
Un pas més**

En la mort de Loris Malaguzzi

El català a les escoles de la franja

Acolliment de nens saharians



Febrer 1994

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 1 8 2

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Biel Dalmau,
Josep Fernández, Mercè Fluvià,
Montserrat Galfícia, Marta Mata,
Carme Ortoll

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Rovira

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.500 ptes.- P.V.P. 650 ptes.

Editorial:

Del telèfon a la tutoria 1

Monogràfic:

Les Ciències Socials. Us pas endavant

La didàctica de les Ciències Socials: estat
de la qüestió. *Pilar Benejam* 2
Per què i què ensenyar i aprendre de Ciències
Socials a finals del segle XX? *Joan Pagès* 9
L'estudi del medi. *Roser Batllori* 21
Aprendre procediments: un repte. *Cristòfol-A.
Trepal* 27
L'elaboració del Projecte Curricular en l'àrea de
Ciències Socials. *Agustí Alcoberro i Pericay* 35
Bibliografia complementària. *Biblioteca
Rosa Sensat* 40

Escola.

Aplicant la Reforma:

La Reforma a l'escola rural. *Llorenç Planes
i Montse Castany* 45

Experiències escolars:

Acolliment de deu nens saharians. *Dolors
Prenafeta i Sebastià Serracarabasa* 51

Escola i Societat.

Política lingüística:

Cinc anys de català a les escoles de la franja
oriental de l'Aragó: incidència en el Baix Cinca.
Angel Huguet i Rosa M. Jové 55

Educació física:

La pràctica esportiva entre els sis i dotze anys,
un debat constant. *Francesc Fontdevila* 60

La mestra i el mestre:

En la mort de Loris Malaguzzi. 69

Premis:

"Educación y sociedad" 1993. Premi Rosa
Sensat de Pedagogia 1993. 74

Novetats bibliogràfiques. Biblioteca

Rosa Sensat 76

Textos legals. 78

R O S
S E N
S A T

Del telèfon a la tutoria

Fa poc els mitjans de comunicació anunciaven l'inici d'un telèfon per a la infància. No en discutirem la utilitat. Certament no veiem ara els nostres infants i joves situats en una vida fàcil. De fet, la vida no n'ha estat mai, de fàcil. És per això que els educadors i tots els adults tenim, entre d'altres preocupacions i sense ser massa sensibles, l'obligació de fer possible la comunicació en els nostres centres educatius i en la societat.

La professió docent comporta, en tots els nivells i a més de molts altres coneixements i destreses, la qualitat de saber escoltar. La Reforma educativa, que deriva a vegades en una complexíssima instrumentació curricular, ens la juguem també, i molt fonamentalment, en la millora de la funció tutorial. I podem afegir que no hi ha tutoria possible sense tutors que escoltin els seus alumnes.

Els indicadors de qualitat de la funció tutorial són a vegades tan simples com escoltar. Senzill, però, no sempre vol dir fàcil. L'art i l'ofici d'escoltar té les seves tècniques, que a més de pressuposar una predisposició, una voluntat, comporten un aprenentatge de cada mestre basat en una formació permanent de reflexió i modificació sobre la pràctica.

Segurament, darrera el telèfon de la infància hi ha professionals relacionats amb l'educació. Tant de bo que aquest telèfon no fos necessari perquè els alumnes trobessin a l'escola algú a qui explicar els seus problemes més importants. Els mestres tenen d'ofici l'obligació d'escoltar-los encara que la seva capacitat de resoldre'ls sigui limitada.

Els alumnes, tots els alumnes, han de trobar en els centres educatius algú que despengi el telèfon quan vulguin parlar.

2 Les Ciències Socials. Un pas més

Els canvis que han afectat la didàctica de les Ciències Socials es deriven, en gran part, de les aportacions que s'han fet al coneixement des del camp de la Filosofia de la Ciència. Les implicacions lògiques de les noves teories han portat a la necessària reformulació de moltes qüestions, tant en l'àmbit de l'ensenyament com en el de tots els sabers.

La didàctica de les Ciències Socials: estat de la qüestió

Pilar Benejam
Arguimbau

Professora de
Didàctica de les
Ciències Socials.

Un canvi d'objectius en l'ensenyament de les Ciències Socials

La ciència es defineix avui com el conjunt de respostes que la comunitat científica dóna als problemes que planteja la societat en un moment històric determinat. Aquest conjunt de respostes tracten de mantenir una coherència interna, una lògica, perquè formen part d'una manera d'entendre o de veure el món. Segons aquesta definició, la ciència ha deixat de ser objectiva, eterna i universal per passar a ser considerada com una construcció social, una interpretació del món feta pels homes. Els coneixements que formen el corpus científic, per tant, admeten diferents lectures i poden canviar quan apareixen sabers o evidències noves que es demostren més raonables o adequades als problemes, necessitats o interessos de la societat. Així, per exemple, durant molts anys, el món es va interpretar segons la lògica de les aportacions de Newton, fins que la teoria de la relativitat d'Einstein va obligar a resituar moltes de les qüestions i va procurar una nova manera, més explicativa i pertinent, de mirar el món.

L'aportació fonamental que s'ha fet últimament en el camp de la Didàctica de les Ciències Socials consisteix a desenvolupar tot el que comporta considerar que el saber és una interpretació, que és sempre experimental i, per tant, que és possible el dubte, la crítica

i la formulació de propostes alternatives. Cal insistir en el fet que la lectura o les diverses lectures que avui proposa el “saber savi” sobre l'espai humanitzat, les relacions socials o la seva història són interpretacions possibles que tenen un gran poder explicatiu, però estan penetrades per la ideologia, la urgència dels problemes i els interessos dominants del moment històric, és a dir, el coneixement social és un coneixement relatiu.

L'acceptació d'aquesta teoria ha significat la fonamentació científica de la concepció social crítica. Aquesta escola de pensament entén que el món és com és no perquè existeixi cap determinisme, sinó perquè així han contribuït a configurar-lo aquells que han tingut el poder de decidir.

L'ensenyament de les Ciències Socials es proposa, com sempre, ajudar l'alumne a conèixer, comprendre i actuar en el món que li ha tocat viure, però, ara, també es marca com a objectiu ajudar-lo perquè arribi a qüestionar i a interpretar les raons o interessos que han fet que el món sigui com és i no d'altra manera. Els alumnes han de saber que el que es diu del passat i del present són interpretacions, maneres d'entendre el món, que poden tenir molta racionalitat, però que, com tota interpretació, demana l'anàlisi dels seus supòsits, del seu missatge i de les seves intencions perquè el coneixement no és innocent, és ideològic, i no està acabat. Per aquestes raons, el saber establert admet la crítica, les formulacions alternatives i fa possible pensar a construir una societat més justa i més solidària.

No hi ha dubte que el que s'acaba de dir comporta un canvi d'objectius. Per a algunes persones, aquests objectius justifiquen plenament la presència de les Ciències Socials en el currículum escolar. Per a altres ideologies, aquesta formulació es demostra inacceptable i comporta l'eliminació de les Ciències Socials o la seva reducció a la descripció argumentada.

Un canvi en el plantejament de les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències Socials

Com ensenyar les Ciències Socials depèn, en gran mesura, de la consideració de com aprenen els alumnes. Avui, les teories constructivistes de l'escola de Vigotski són les que ofereixen

4 Les Ciències Socials. Un pas més

camins més convincents per comprendre com es fan els processos d'aprenentatge. Com és de esperar, aquestes teories de l'aprenentatge encaixen perfectament amb la visió de la ciència que acabem de presentar.

Vigotski entén l'aprenentatge com un producte social i com una construcció personal. Segons aquest autor, les persones aprenen gràcies a les seves experiències personals en interacció amb el seu medi, de manera que el coneixement és, en gran part, l'apropiació i reconstrucció de la cultura que la nostra societat ha creat, conservat i desenvolupant al llarg del temps. El coneixement és un producte social perquè l'han construït els homes i perquè els homes l'aprenen d'altres homes, tot i que ho fan de diferents maneres. Vigotski distingeix tres tipus d'aprenentatge:

1. Els infants aprenen per experiència una sèrie de conceptes necessaris per a la seva supervivència com, per exemple, que el foc crema.

2. Els infants també aprenen una gran quantitat de coneixements de manera espontània, pel fet de viure amb els altres. Aquests aprenentatges, generalment implícits o inconscients, arriben a concretar-se amb uns conceptes, hàbits, costums, normes i en maneres d'entendre i d'interpretar el món i els seus problemes. Un nen nascut a Barcelona tindrà una constel·lació de conceptes ben diferent de la d'un nen del Txad; quan es parla de mobles, per exemple, no pensa mai en un coixí i no se li acut esmentar el camell com un medi de transport. Tot infant, per immersió, per òsmosi, de manera inconscient, construeix la seva manera de mirar el món i aquesta visió resulta difícil de canviar perquè està penetrada d'experiència i afecta la seva personalitat. Per exemple, la nostra societat, implícitament, accepta que el càstig té una relació amb l'aprenentatge: qui no ha sentit la frase "Així n'aprendrà"?, aquesta frase respon a la mateixa filosofia que justifica la pallissa i la presó.

De l'anterior s'infereix la importància capital de la socialització durant les primeres edats, així com la influència que exerceix el medi social en la construcció del coneixement. També ofereix una explicació seriosa de la diversitat dels infants i de la desigualtat social.



3. Els infants aprenen moltes coses quan la família, la televisió o l'escola les hi ensenya. Aquest coneixement intencional que pretén explícitament transmetre la cultura a les noves generacions s'anomena coneixement científic i té com a objectiu que l'infant aprengui el saber savi, el que diuen els científics, tot fent la transposició didàctica oportuna. Aquest és el camp de l'escola.

"Si a Ciències socials apareix la muntanya és per considerar-la com un recurs per a les persones o grups humans..."

Vigotski afirma, doncs, que el coneixement és un producte social, però també diu que el coneixement és un constructe personal perquè ningú aprèn realment si no reconstrueix el coneixement, si no el fa seu. L'infant aprèn conscientment un concepte quan relaciona el coneixement nou amb allò que ja sap, que té sentit per a ell, i gràcies a aquesta relació amb altres conceptes existents a la seva ment li dona significat, el comprèn. Per tant, si les estructures mentals prèvies o estructures de recepció de l'infant seleccionen i interpreten el coneixement nou, cal tenir ben en compte la seva importància, i més encara en el camp de les Ciències Socials, ja que

6 Les Ciències Socials. Un pas més

tracten uns temes sobre els quals els alumnes tenen moltes vivències i moltes idees prèvies. També cal tenir present que cada infant, quan aprèn, activa diferents conceptes previs perquè les seves experiències són personals i perquè la ment té una possibilitat de combinatòria immensa.

La teoria ens porta, de nou, a considerar la importància de les primeres edats en la construcció de les estructures mentals i a justificar la diversitat dels alumnes.

Si partim d'aquesta teoria de l'aprenentatge, què s'entén per ensenyar? Ensenyar Ciències Socials consisteix a apropar progressivament la lògica de l'alumne, o manera que té d'entendre i d'interpretar el món, a la lògica de la ciència sàvia o ciència establerta. Aquest procés es basa en el convenciment i no es pot portar a terme sense que l'alumne vulgui explicitar el que sap, ho vulgui posar en qüestió i vulgui fer el canvi conceptual que representa veure les coses d'una altra manera. Cal tenir present que el procés d'aprenentatge és lent, que moltes de les idees prèvies dels alumnes tenen una lògica que a vegades no cal canviar, sinó desenvolupar, enriquir o completar; que els alumnes no volen aprendre si els temes que es presenten a la seva consideració no són significatius per a ells, no són urgents i interessants. Finalment, cal recordar que els coneixements previs, nascuts de l'experiència i del sentit comú, són tan potents que és necessari molt raonament, moltes evidències, molta aplicació i molta repetició per tal que els alumnes avancin en el procés d'aprenentatge.

De la importància dels constructes previs es pot inferir fàcilment que aquesta teoria qüestionari l'oportunitat d'ensenyar Ciències Socials pel mètode de descobriment o contacte directe i espontani de l'alumne amb el seu medi, tan utilitzat fins ara en Ciències Socials. Aquest mètode comporta una percepció distorsionada per les estructures de recepció de cada alumne i, per aquesta raó, proposa, entre altres mètodes, el descobriment guiat i orientat per l'ensenyant.

Canvis en els continguts de les Ciències Socials

Possiblement, la reforma ha gastat massa energies a presentar propostes exemplars de continguts per a l'ensenyament. Les possi-

bilitats de selecció de continguts socials són moltes i molt diverses a causa de l'explosió del coneixement, del caràcter dinàmic i complex dels sistemes socials, del caràcter relatiu de la realitat present i passada i del fet que tota selecció del coneixement és sempre ideològica i ha de ser coherent amb el projecte de centre i amb el pensament del professor. Al cicle infantil, primari i secundari, el coneixement social es pot construir des de concrecions diferents i totes correctes si mantenen tres principis bàsics: els continguts han de ser significatius per als alumnes, han de ser rellevants per a la ciència i s'han de traduir en comportament i en acció social coherent.



Si els coneixements socials han de ser significatius, no poden ser continguts esotèrics, acadèmics i estèrils, s'hauran de centrar en els coneixements previs dels alumnes i en problemes reals, actuals i urgents. El problema de si té més interès l'estudi del medi immediat o el llunyà ha quedat resolt per la irrupció d'un allau d'informació que té per medi el límit del planeta, de manera que el medi viscut pels nostres alumnes obliga a tenir en compte i treballar escales espacials diferents. Avui es tendeix a plantejar els problemes socials de forma general i a exemplificar-los i aplicar-los a nivell local, nacional, estatal, europeu o d'altres, quan l'objectiu a treballar i la temàtica ho recomanen.

Cal reconèixer que els problemes molt rellevants tenen un abast planetari; vegem, si no, temes com: el necessari equilibri entre l'home i el medi natural, el problema del creixement de la població mundial i la limitació dels recursos, el desigual repartiment de la riquesa al món, la crisi de treball, entre tants d'altres. Però aquests problemes també tenen una entitat singular a cada realitat social, perquè el problema general es concreta en un marc de referència històric, geogràfic i social únic. Tan absurd resulta posar límits a un món que no en té, com ignorar la personalitat dels àmbits d'identificació dels alumnes en els quals la seva intervenció és un dret i un deure.

Els coneixements han de ser rellevants per a la ciència. Les Ciències Socials demanen la referència obligada a l'acció dels homes i no consideren propis, per exemple, temes d'Astronomia o de Geografia Física, que són objecte d'altres ciències. Si a

8 Les Ciències Socials. Un pas més

Ciències Socials apareix la muntanya, és per considerar-la com un refugi, un obstacle o un recurs per a les persones o per als grups humans, i els seus trets físics prenen significació si ajuden a explicar aquestes consideracions.

Els coneixements socials rellevants són els que tracten els problemes bàsics del món com, per exemple, la desigualtat entre els homes i els pobles, la diversitat, la interdependència, el poder, la democràcia, la interpretació de la informació, la necessitat de trobar formes d'avinença entre grups humans que defensen visions diferents i irreductibles o els drets i els deures dels homes. Aquesta és una llista de conceptes clau des d'una visió crítica de la ciència. Hi ha altres maneres de mirar el món, però la ciència demana que explicitin els seus conceptes bàsics i que els justifiquin amb raons. La selecció de conceptes clau respon necessàriament a una ideologia i justifica i orienta les propostes curriculars.

L'aprenentatge de les Ciències Socials, basat en el convenciment i en la rellevància científica dels problemes, demana la seva traducció en actituds i comportaments socials coherents. L'aplicació de l'aprenentatge social, com tota pràctica, deixa sempre un camp d'indeterminació entre diverses accions possibles, de manera que l'acció significa donar preferència a una opció i indica necessàriament un sistema de valors.

Si els alumnes han fet un procés d'aprenentatge coherent amb la teoria de la ciència que s'ha exposat, es pot esperar que, en la seva acció, tindran en compte que hi ha una possibilitat de canvi i millora social. Si els alumnes han construït el coneixement de problemes rellevants i han fet un aprenentatge basat en el convenciment, és possible pensar que l'actitud dels alumnes pot ser compromesa.

El problema, com sempre, és si l'escola pot influir en un món en el qual dominen els valors de l'home competitiu, tècnic, hedonista, agressiu, individualista i apolític. Molts ensenyants creïem que sí. En altre cas, tindrien raó aquells que creuen que el món no pot ser diferent i que les Ciències Socials no haurien de tenir un lloc en el currículum escolar.

Els canvis experimentats a Catalunya, Europa i el món des de finals dels anys setanta imposen la necessitat d'un currículum de Ciències Socials obert i flexible, per mitjà del qual es puguin donar respostes als reptes imprevisibles que el futur plantejarà als ciutadans del s. XXI. Des d'aquesta perspectiva s'analitza la selecció dels continguts del currículum de la Generalitat i les seves finalitats o propòsits.

Per què i què ensenyar i aprendre de Ciències Socials a finals del segle XX?

Anàlisi del currículum de primària i secundària de la Generalitat.

Els canvis experimentats a Catalunya, Espanya i el món des de finals dels anys setanta són més que suficients per explicar la necessitat de canviar el currículum de l'àrea social en l'ensenyament obligatori.¹ Les causes que van justificar la necessitat de canviar el currículum de Ciències Socials del cicle superior i, posteriorment, de reformar l'ensenyament obligatori amb la creació de la nova secundària obligatòria i uns nous currículums, a mitjan anys vuitanta, s'han vist superades per una realitat que cada vegada és més difícil d'encasellar i d'explicar. Sembla que, aquí i arreu, s'imposa la necessitat d'un currículum de Ciències Socials obert i flexible capaç de generar projectes a través dels quals es puguin donar respostes als imprevisibles reptes que el futur plantejarà als ciutadans i ciutadanes del segle XXI.

1. Els problemes de la selecció dels continguts del currículum de Ciències Socials.

La selecció i seqüenciació dels continguts ha estat una part fonamental de la construcció del currículum escolar en tots els sistemes educatius des que aquest existeix. El currículum estableix

**Joan Pagès
i Blanch**

Professor de
Didàctica de
les Ciències Socials

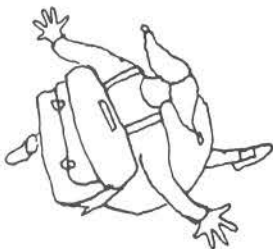
1. Utilitzo la paraula currículum per referir-me als documents a través dels quals l'administració educativa prescriu allò que s'ha d'ensenyar. Concretament, als documents publicats al DOGC núm. 1.593, 13/5/1992, pp. 2.745-2.746 (primària) i 2.767-2770 (secundària).

10 Les Ciències Socials. Un pas més

el que és convenient que les noves generacions aprenguin i, consegüentment, el que no és convenient. Selecciona, dels sabers acumulats, aquella part de la cultura que s'ha de transformar en objecte d'estudi i d'aprenentatge escolar. Ara bé, amb quins criteris es seleccionen aquests continguts? A què respon que siguin uns i no uns altres? En la bibliografia sobre el currículum de l'àrea, el tema ha estat i és objecte de debat. Algunes de les conclusions a què s'ha arribat poden ajudar a entendre la problemàtica de la selecció dels continguts del currículum de Ciències Socials i, per tant, ajudar-nos a llegir els de primària i secundària de la Generalitat:

1^a. La selecció del contingut dels currículums no es recolza gairebé mai en els resultats d'investigacions educatives que siguin significatives i generalitzables (JOYCE, LITTLE i WRONSKI, 1991). Existeixen poques investigacions en didàctica de les Ciències Socials que tractin el tema de la selecció del contingut, és a dir, d'allò que, en cada moment, és més convenient ensenyar i aprendre. I les que existeixen o són parcials o senzillament no es tenen en compte. El currículum de Ciències Socials de la Generalitat de Catalunya no és, com es pot suposar, una excepció.

2^a. Els canvis en el contingut molt poques vegades responen als problemes de la pràctica. En general, es considera que el currículum i la pràctica són dos àmbits diferents. La pràctica de l'ensenyament de les Ciències Socials és força desconeguda, ha estat poc investigada i se sol caracteritzar pel fet de ser d'una gran estabilitat. Alguns autors nord-americans que l'han investigat afirmen que ha canviat molt poc des de començaments de segle, malgrat l'important revulsiu del moviment dels Nous Estudis Socials (NSS) amb més de cent projectes diferents (THORNTON, 1990). S'afirma que les classes de Ciències Socials es caracteritzen pel predomini de les rutines i la més profunda absència de reflexió en l'alumnat (NEWMANN, 1991a). D'altres, en canvi, han observat que, en especial a primària, s'han mantingut línies d'actuació basades en els principis de la renovació pedagògica i en les aportacions de personalitats com Dewey o Bruner (STODOLSKY, 1991).



La manca de suficients investigacions sobre la pràctica educativa a Catalunya i Espanya no permet fer un diagnòstic gaire precís sobre la seva naturalesa, però les primeres investigacions fetes

sobre el pensament del professorat, l'aprenentatge o el desenvolupament del currículum apunten cap a conclusions no massa allunyades de les esmentades pels investigadors nord-americans (per exemple, BLANCO, 1992; GUIMERÀ, 1992; GONZÁLEZ, 1993; PAGÈS, 1993). El currículum de Ciències Socials de la Generalitat no sembla que es recolzi en la pràctica educativa ni en les evidències contrastades d'aquells projectes d'innovació que s'han realitzat en els darrers anys.

3ª. La naturalesa i l'amplitud del coneixement social que pot formar part del currículum és tan ingent i és susceptible de tantes variables que el currículum difícilment pot donar resposta a totes, almenys en els termes en què habitualment està dissenyat (excessiva concreció dels continguts factuais i conceptuals). D'una banda, és necessari resituar i adequar contínuament els continguts en funció dels canvis que es produeixen arreu del món. De l'altra banda, en la delimitació de l'objecte d'estudi hi poden arribar a intervenir tants agents amb interessos contraposats que el poden convertir en un autèntic calaix de sastre.

Des d'interessos polítics de tota mena —de dretes, d'esquerres, de centre, centralistes, autonomistes, independentistes, federalistes, internacionalistes,...— a interessos religiosos —totes les religions impliquen unes determinades visions del món i uns valors—, socials —feministes, sindicalistes, de barri, pares,...—, ètnics —multiculturalisme, presència de les minories ètniques com l'ètnia gitana,...—, econòmics —les editorials de llibres de text, per exemple— fins als més professionals (els acadèmics i els del mateix professorat).

És freqüent que determinades persones o col·lectius professionals demanin que en el currículum hi hagi més presència de les disciplines de les quals són especialistes. Per exemple, determinats historiadors s'han pronunciat per un currículum de Ciències Socials més centrat en l'ensenyament de la història tant en els Estats Units (RAVITCH, 1989; GAGNON, 1989) com a Catalunya i Espanya (VALDEON, 1988; AROSTEGUI, 1992; FONTANA, 1988,...). I dins d'aquests mateixos col·lectius, persones especialitzades en àmbits concrets de la recerca reclamen més presència de les seves respectives parcel·les, per exemple de l'arqueologia, la història medieval o la

12 Les Ciències Socials. Un pas més

història present (DD.AA, 1992). I no parlem ja de la resta d'especialistes en altres Ciències Socials que, de temps, demanen que les seves disciplines estiguin més representades en el currículum o que el currículum tingui un enfocament més social que geogràfic o històric (per exemple, FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991). Trobar l'equilibri entre totes les demandes que hipotèticament hauria de poder cobrir el currículum de Ciències Socials és gairebé un miracle.

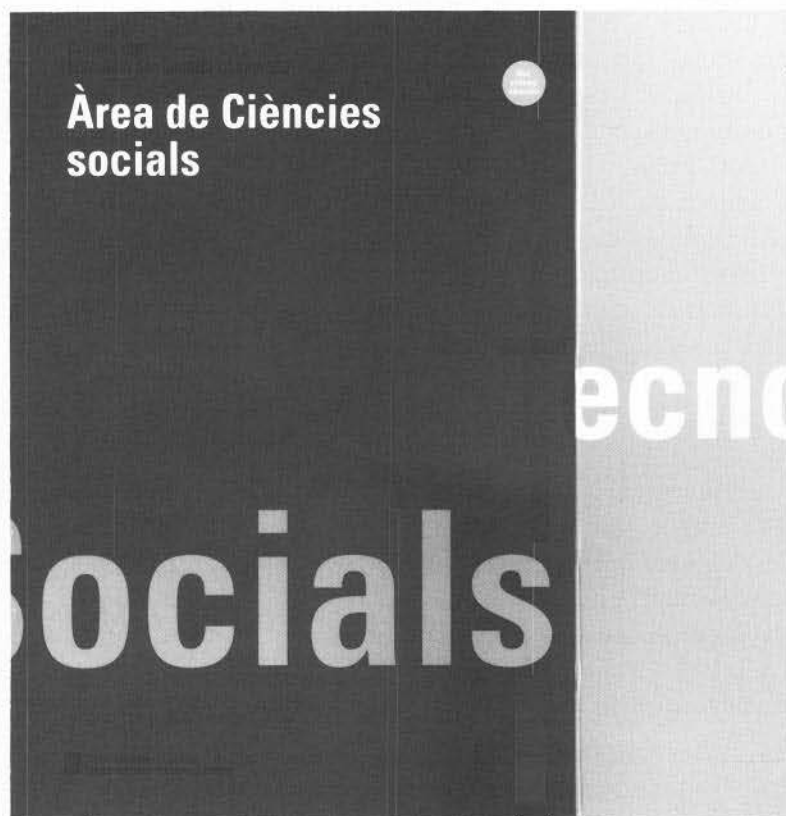
Tampoc el currículum de la Generalitat no ha estat, en aquest sentit, una excepció. Les decisions per les quals s'ha optat reflecteixen, en els documents finals, algunes d'aquestes pressions.

L'únic acord que existeix entre els diversos autors que analitzen temes curriculars de l'àrea és que els continguts seleccionats en qualsevol currículum i a la pràctica són una conseqüència de les finalitats, del valor educatiu o de la funció social que s'atorga a l'ensenyament de les Ciències Socials. Quines són les finalitats que s'han atorgat històricament al currículum de l'àrea? Quines s'atorguen en els currículums de primària i secundària de la Generalitat? Quina és la coherència entre aquestes finalitats i els continguts seleccionats? En quins criteris es recolzen?

2. Les finalitats o els propòsits del currículum de Ciències Socials

Els continguts inclosos en el currículum no es justifiquen per ells mateixos, sinó que són sempre un mitjà per assolir determinats propòsits o finalitats. La funció educativa del currículum de Ciències Socials l'estableix, en primera instància, el poder polític responsable de l'aparell educatiu a través d'unes opcions de naturalesa axiològica, però la materialitza el professorat. Els continguts seleccionats responen a uns valors ètics i a uns principis ideològics que, sovint, no es manifesten de manera explícita, però que són presents en totes i cadascuna de les diferents parts dels documents curriculars (en el cas del currículum de la Generalitat, en la introducció, els objectius i els mateixos continguts) com ho són, també, a les pràctiques quotidianes.

En l'ensenyament de les Ciències Socials han existit i existeixen



tres grans tendències que es diferencien per les seves finalitats: la que posa l'èmfasi en la formació cívica dels valors tradicionals de cada societat; la que identifica ensenyament de les Ciències Socials amb les disciplines acadèmiques referents i la que situa els problemes socials i la formació del pensament en el centre del currículum (BRADY, 1993; BROPHY, 1990).

La primera tendència és majoritària en tots els sistemes educatius mundials i hi aspiren tots els règims polítics siguin del color que siguin. La finalitat és clara: es tracta d'aconseguir formar bons ciutadans, de crear en l'alumnat la consciència de pertinença a un país o a una nació. En definitiva, d'endocrinar. En el fons, com denuncia BRADY (1993), aquesta opció nega l'essència del pluralisme democràtic, ja que pretèn imposar un model estàndard de ciutadania a través d'uns hipotètics valors compartits per tothom i d'una hipotètica herència cultural comuna.

14 Les Ciències Socials. Un pas més

La segona opció identifica les Ciències Socials amb les disciplines socials que subministren coneixements escolars i defensa que la finalitat de l'ensenyament és formar experts en cadascuna de les disciplines socials de referència; és a dir, es tracta de formar historiadors, geògrafs o politicòlegs, per exemple. El caràcter propedèutic d'aquesta opció és força clar: en realitat considera que l'escolaritat obligatòria és una via per a accedir als ensenyaments superiors. La confusió entre els sabers acadèmics i els sabers escolars (els *savoirs savants* i els *savoirs enseignés* dels francesos) és evident pel que fa a les seves finalitats, tipologia dels continguts, pràctica i context de producció del saber, etc... dels dos tipus de sabers (AUDIGIER, 1988).

La tercera opció creu que la funció de l'ensenyament social ha de consistir a formar persones per intervenir en la societat, dotant-les dels instruments conceptuals, procedimentals i actitudinals per desenvolupar el seu propi pensament social, saber i voler prendre decisions socials, resoldre els problemes de la vida quotidiana i exercir el seu protagonisme de manera conscient en la construcció de la seva societat i del futur (per exemple, FIEN, 1992; EVANS, 1989a).

3. Les finalitats i els continguts del currículum de la Generalitat

A quin dels tres models s'aproxima el currículum de Ciències Socials de la Generalitat? Sens dubte, comparteix elements dels tres models, però posa més l'èmfasi en el primer, com es pot comprovar en les declaracions de principis de sengles introduccions. En elles es parla, per exemple, de “la creació de la *consciència de pertinença* a la societat i nacionalitat catalana” (currículum de primària), “*donar sentit d'identitat* als alumnes a partir dels seus orígens i dels de la seva comunitat” o “Catalunya és el medi nacional d'aquests futurs ciutadans; per tant, les característiques plurals i diverses de la nació catalana, com també de la seva història, *vertebren i són presents* necessàriament en la configuració de l'àrea com una expressió de *la identitat pròpia*” (currículum de secundària). (Les cursives són meves.)

Els interrogants que planteja aquesta opció són prou importants

per considerar-los a l'hora d'interpretar el currículum i debatre'ls públicament: Existeix una única identitat catalana? Només es pot ser català o catalana d'una determinada manera? Qui decideix què vol dir ser bon català o bona catalana? A través de quins continguts de geografia, història o de les altres Ciències Socials s'assoleix aquesta consciència de pertinença? És que Catalunya existeix al marge de les persones que l'habiten i que la pensen? El passat i el present de Catalunya no és explicat i interpretat de manera diferent per les diferents escoles de pensament geogràfiques, històriques i científico-socials? O, és que la manera en què els nens i els joves de Catalunya viuen i pensen la realitat catalana no és diversa?



Debate que aquesta hagi de ser la finalitat de l'ensenyament de les Ciències Socials no s'ha d'entendre, però, com la negació que la societat catalana, el seu present i el seu passat, hagi de ser objecte d'atenció preferent del currículum. Òbviament els alumnes i les alumnes de les nostres escoles i instituts han nascut a Catalunya i són catalans amb tots els seus drets i amb totes les seves obligacions i, probablement, viuran la major part de la seva vida aquí i hauran d'intervenir socialment aquí. Per tant, és lògic que la realitat social i cultural catalana hagi de tenir un paper predominant en els seus aprenentatges. El que es qüestiona no és aquest fet. És el fet que la realitat catalana objecte d'estudi i els coneixements socials que se'n deriven es presentin d'una determinada manera, amb una determinada intencionalitat i es negui la possibilitat que cada persona pugui construir la seva pròpia concepció de la catalanitat, de la societat i del món. S'identifica el present i el passat de Catalunya amb una determinada visió —amb una determinada construcció intel·lectual i ideològica— del present i del passat, de la geografia, de la història o de les ciències socials.

Quines conseqüències té sobre el contingut seleccionat aquesta opció? La més evident és la imatge que es presenta de la realitat objecte d'estudi. Una realitat homogènia, objectiva, neutra i sense conflictes ni problemes interns.

Per què, si no, els únics conflictes que se seleccionen a primària són la Guerra dels Segadors i la de Successió? Per què no selecciona cap conflicte intern com ara les guerres remences, les guerres entre la Busca i la Biga o els enfrontaments carlines o els conflictes

16 Les Ciències Socials. Un pas més

socials que han existit i existeixen? Per què, per exemple, a secundària, no es dóna molta més importància al tractament de la informació i a ensenyar a valorar i a emetre judicis sobre els fets i els problemes del present i del passat? Per què en Història preval un enfocament polític-factual per sobre d'un enfocament social i econòmic? o per què, en els objectius de primària no es proposen continguts que facin referència a altres cultures i civilitzacions no europees i entre els objectius terminals de secundària es proposa estudiar només una cultura no europea, quan la diversitat cultural es ben palesa a casa nostra?

És cert que es parla de la formació d'hàbits democràtics o de les característiques plurals i diverses de la nació catalana, però les decisions més prescriptives referides al contingut conceptual present en els objectius terminals no deixen gaire marge de maniobra per poder-los desenvolupar.

D'altra banda, és difícil identificar en els continguts conceptuals la presència de les aportacions de les diferents escoles de pensament geogràfiques, històriques i científico-socials. El grau d'obertura dels continguts conceptuals i procedimentals és, en principi, suficientment generosa per poder ser concretada i desenvolupada des de diferent paradigmes geogràfics, històrics i científico-socials. Ara bé, la majoria dels objectius terminals conceptuals concreten i prescriuen el contingut des d'una determinada visió disciplinària que dificulta la presència d'altres opcions i d'altres enfocaments. Sorpren, per exemple, que els continguts històrics es presentin cronològicament tant a primària com a secundària i donin preferència a un enfocament que, des de la historiografia, es pot considerar força obsolet. O que en l'estudi del territori no s'incorporin de manera explícita les aportacions geogràfics més recents en relació amb el medi urbà i la seva incidència en la configuració de l'espai.

El pes que s'atorga a la Geografia i a la Història com a disciplines vertebradores d'ambdós currículums és propi de la concepció d'un currículum centrat en les disciplines i permet afirmar que es comparteixen alguns dels principis d'aquesta concepció curricular.

En relació amb la tercera opció —el currículum centrat en els problemes socials i la formació del pensament— apareixen elements

comuns en alguns dels objectius generals de l'àrea, però es troben hipotecats pels objectius terminals. El currículum centrat en els problemes socials aposta per un model integrat o interdisciplinari del coneixement social, presentat de manera problemàtica; requereix un coneixement en profunditat més que una gran quantitat de coneixement perquè el que pretén és que l'alumnat pensi i construeixi el seu propi pensament i l'utilitzi per dirigir l'acció. Atorga una gran importància a les habilitats o procediments pel processament d'informació i considera que el més important és trencar amb les barreres que dificulten el pensament predisposant els alumnes a intervenir en la seva pròpia formació. Per a NEWMANN (1991b) existeixen molt poques capacitats fonamentals en l'ensenyament de les Ciències Socials —en contrast amb la ingent massa de fets i de problemes, d'informació— però són difícils d'ensenyar i d'aprendre. Per a aquest autor, els bons pensadors en Ciències Socials es caracteritzen per dominar els requisits propis de l'empatia, l'abstracció, la inferència, l'avaluació i el discurs crític.

L'opció per dissenyar els objectius en forma de capacitats permetia seleccionar aquelles capacitats més característiques dels estudis socials i presentar-les com a reptes intel·lectuals per formar persones cultes i capaces de situar-se davant del món i intervenir-hi, a través d'una acurada selecció de conceptes clau o de principis. El predomini, però, de capacitats d'ordre inferior en els objectius terminals (descriure, identificar, indicar, conèixer, explicar,...) i la seva aplicació a continguts concrets, fa preveure que la reflexió necessària per construir coneixements i per pensar no suplirà el pensament rutinari, memorístic i repetitiu que tradicionalment ha adquirit l'alumnat a través de l'ensenyament de les Ciències Socials. En conseqüència, no sembla que s'opti per preparar l'alumnat de Catalunya per poder fer front als problemes socials que en el futur se li presentin i intervenir en la construcció del seu món i de la societat.

La coherència entre el valor educatiu de les Ciències Socials, el coneixement disciplinari seleccionat, els mètodes d'ensenyament que se'n deriven i la naturalesa de l'aprenentatge que es proposa —en contradicció amb els principis del constructivisme que han inspirat la reforma— no queda, en la meua opinió, suficientment garantida en els documents curriculars de Ciències Socials de la Generalitat.

18 Les Ciències Socials. Un pas més

De tota manera, l'aposta que en el seu moment va fer el Departament d'Ensenyament, i que espero que es mantingui, per un currículum obert —quina és o serà, però, la funció dels objectius terminals?— s'ha de valorar molt positivament, ja que permet al professorat fer una lectura lliure i creativa del currículum i adoptar decisions que el converteixin en un professional reflexiu i competent per decidir què ha d'ensenyar i què ha d'aprendre el seu alumnat, com i per a què. Altrament, els documents curriculars per ells mateixos no tenen cap validesa, són paper mullat, si el professorat, que sempre els ha passat pel tamís del seu pensament i la seva pràctica (THORNTON, 199; EVANS, 1989b), no els converteix en instruments operatius i generadors d'aprenentatges significatius en el seu alumnat.

Barcelona, 12 de gener de 1994

Bibliografia.

- AROSTEGUI, J. (1992): "Enseñar historia en el marco de las ciencias sociales (Problemas de la reforma del Bachillerato)", a MONCLÚS, A. (comp.): *La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales*. Madrid. Ed. Complutense, pp. 145-162
- AUDIGIER, F. (1988): "Savoirs enseignés-savoirs savants. Autour de la problématique du colloque", a MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (coord.): *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. Actes du Colloque*. Paris, INRP, pp.55-69
- BLANCO, N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia, estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización escolar, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga
- BRADY, H. R. (1993): "The Nature of Social Studies and the Problem of Definition", a *The International Journal of Social Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 7-22
- BROPHY, J. (1990): "Teaching Social Studies for Understanding and Higher-Order Applications", a *The Elementary School Journal*, vol. 90, núm. 4, pp. 351-417.
- EVANS, R.W. (1989a): "The Societal-Problems Approach and the Teaching of History", a *Social Education*, vol. 53, núm. 1, pp. 50-52/60
- EVANS, R.W. (1989b): "Teacher Conceptions of History", a *Theory and*

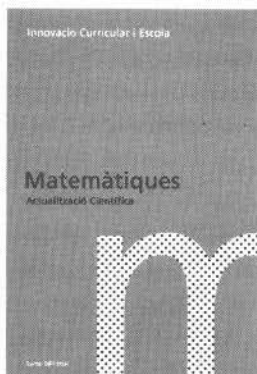
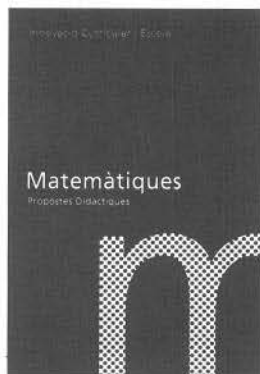
- Research in Social Education*, vol. XVII, núm. 3, pp. 210-240. Trad. castellà: "Concepciones del maestro sobre la historia, a *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*", núm. 3/4, 1991, pp. 61-94
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991): "L'aprenentatge del fet social", a *Actes del Segon Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic, EUMO Editorial, pp. 11-27
- FIEN, J. (1992): "Geografía, sociedad y vida cotidiana", a *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, núm. 21, pp. 73-90
- FONTANA, J. (1988): "L'ensenyament de la Història", a *Actes del Primer Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic, EUMO Editorial, pp. 21-33
- GAGNON, P. (ed.) and the Bradley Commission on History in Schools (1989): *Historical Literacy: The case for History in American education*. New York. MacMillan
- GONZÁLEZ, I. (1993): *La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos*. Tesi doctoral inèdita. Facultat d'Història, Universitat de Lleida
- GUIMERÀ, C. (1992): *El pensamiento del profesor de Historia: una comparación entre expertos y novatos*. Tesi doctoral inèdita. Facultat d'Història, Universitat de Lleida
- JOYCE, W.W.; LITTLE, T. H.; WRONSKI, S. P. (1991): "Scope and Sequence, Goals, and Objectives: Effects on Social Studies", a SHAVER, J. P. (Ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York, MacMillan, pp. 321-331
- NEWMANN, F. M. (1991a): "Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: overview of a Study of 16 High School Departments", a *Theory and Research in Social Education*, vol. XIX, núm. 4, pp. 324-340
- NEWMANN, F. M. (1991b): "Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections Between Theory and Practice", a VOSS, J. F./PERKINS, D. N./SEGAL, J.W. (ed.): *Informal Reasoning and Education*. LEA, Hillsdale, New Jersey, pp. 381-400.
- PAGÈS, J. (1993): *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del cicle superior d'EGB a Catalunya*. Tesi doctoral inèdita. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- RAVITCH, D. (1989): "The Revival of History: A Response", a *The Social Studies*, vol. 80, núm. 3, pp. 89-91
- STODOSKY, S. S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona. Paidós/MEC
- THORNTON, S. J. (1990): "Should We Teaching More History? *Theory*

20 Les Ciències Socials. Un pas més

- and Research in Social Education*", vol. XVIII, núm. 1, pp. 53-69.
Trad. castellà: "¿Hemos de enseñar más historia?", a *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 3/4, 1991, pp. 55-60
- THORNTON, S. J. (1991): "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies", a SHAVER, J. P. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York, MacMillan, pp. 237-248
- VV. AA. (1992): *La enseñanza de la historia. Estado de la cuestión*. Agora Universidad, Málaga
- VALDEÓN, J. (1988): *En defensa de la historia*. Ámbito, Valladolid.

Col·lecció

Innovació Curricular i Escola



Producte d'una col·laboració entre l'Istituto Regionale per la Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativi (IRRSAE) del Piemont i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, l'objectiu de l'edició d'aquests materials és facilitar al conjunt de mestres d'Educació Primària de Catalunya l'actualització de la seva formació i també possibilitar el coneixement dels plantejaments curriculars de l'escola primària d'una de les regions properes de l'Europa comunitària com a element de contrast i d'enriquiment.

Titols Publicats:

Matemàtiques. Actualització Científica
Matemàtiques. Propostes Didàctiques

Conèximent del Medi Natural. Actualització Científica
Conèximent del Medi Natural. Propostes Didàctiques

En preparació:

Expressió Artística. Actualització Científica
Expressió Artística. Propostes Didàctiques

Eumo Editorial

En aquest article es reflexiona sobre el medi com a objecte d'estudi interessant per als alumnes de totes les edats. No és l'únic objecte d'estudi, ni simplement un punt de partida. S'hi repassen algunes polèmiques generades sobre aquest tema i s'apunten camins per implementar-lo a l'escola des d'una perspectiva constructivista i crítica.

L'estudi del medi

1. Reconstruir el coneixement sobre "el medi que és proper i real"

En una escola crítica, basada en els principis constructivistes, estudiar el medi té, com a primera finalitat, ajudar els alumnes a reflexionar sobre els coneixements, vivències i experiències que ja tenen sobre el medi, sobre "allò que és real" per a ells, contrastar-los amb la visió de la ciència, organitzar-los i ampliar-los segons aquesta perspectiva.

Algú podria argumentar que "allò que és proper i real" ens porta a una visió molt tancada i poc científica del que és el medi. En els paràgrafs que seguixen s'intentarà rebatre-ho. Ara només cal dir que "proper" és un concepte molt relatiu que tant pot indicar la carretera que passa pel costat, com un documental molt impactant sobre la fam a l'Àfrica que ha passat la televisió. El primer respon a un interès local; el segon a preocupació pels temes internacionals que tenen repercussió en el nostre territori. Tots podrien ser —en realitat són— objecte d'estudi científic.

També cal clarificar que "real" s'ha escrit com a oposat a "llibresc" i com a sinònim de vivenciat. Els nostres alumnes viuen immersos en una societat i un món del qual esperem que en coneguin els mecanismes de funcionament, assimilïn críticament les seves normes i lleis i facin propòsits d'actuació sobre ell. Vo-

Roser Batllori
i Obiols

Professora de
Didàctica de les CCSS
Universitat de Girona

22 Les Ciències Socials. Un pas més

lem que vagin més enllà del coneixement científic per passar al de l'acció i això només és possible a partir d'una vivència directa, d'una experimentació, la qual incorpora elements intel·lectuals, però va més enllà. Però, atenció!, amb això no vull dir que només val l'experiència. Ja ho veurem més endavant.

2. Cal clarificar el concepte medi

Si consultem a un diccionari podrem veure que la paraula medi té un significat genèric molt clar: entorn, medi de transmissió, conjunt de costums, esdeveniments entre els quals viu una persona, conjunt de condicions ambientals on viu un organisme o comunitat.¹ La circumstància de "viure dins" el medi fa que aquest sigui considerat com "el que és exterior al lloc (o subjecte), però on a la vegada el lloc o subjecte és immergit" (R. Brunet, 1993),² que tingui una dimensió objectiva i una subjectiva.

Un poble és un poble, un clima un clima i l'islam una creença religiosa. Són realitats objectives que és regeixen per les seves lleis. Un poble de la riba sud del Mediterrani respon a les característiques climàtiques de la regió i a les del l'islamisme, perquè els llocs responen a les característiques del medi on es troben, però aquest medi no existeix per ell mateix, sinó que és definit a partir del lloc, de l'activitat, d'un grup o persona, d'una escala geogràfica, etc., que estem estudiant. Un poble, una comarca, el camp d'acció de l'islam o d'una companyia multinacional, el món sencer també pot ser un medi, un entorn de la nostra existència.

3. L'estudi del medi és intencional i pretén una anàlisi estructural de la realitat

Comparem aquesta manera d'entendre el medi geogràfic amb un ordinador. El medi seria el conjunt de "memòries" que informen el sistema dels llocs o de les persones: elements naturals, equipaments i infraestructures, institucions, cultures, relacions, els habitants i tots els seus camps d'acció (econòmics, religiosos, personals, imaginaris, etc.) i les relacions entre ells, etc. Seria com un metasistema o sistema superior que engloba tot espai amb els seus aspectes naturals i humans, individuals i col·lectius.

1. Definicions del *Diccionari de la llengua catalana*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana, edició 1990.

2. R. Brunet, R. Ferras, H. Théry (1993): *Les mots de la géographie*. Dictionnaire critique. Montpellier-Paris, RECLUS- La Documentation française.



Segurament l'amplitud del "metasistema medi" és el que ha portat a un desvirtuació del seu estudi. Fixem-nos que no es tracta de descriure tots els elements, un per un, i al final arribar a configurar el sistema, sinó que més aviat es tracta de detectar quins són els sistemes més explicatius en aquest sistema, analitzar-los i arribar a conclusions. En l'estudi del medi, volem que els alumnes tinguin un coneixement particular dels llocs, però sobretot volem que entenguin la seva estructuració i que facin hipòtesis sobre el seu funcionament profund i planegin actuacions per al seu millorament. Posem un exemple. Un grup de mestres vol elaborar un dossier per estudiar la comarca de la Selva, quins sistemes haurà de triar? Quin sistema ens explica l'existència de la comarca? El medi físic? La consciència de comarca? La unitat econòmica? Segurament només l'explica la voluntat política de mantenir una estructura administrativa. Si volem que els alumnes entenguin la seva realitat propera, caldrà que ho estudiïn així. I llavors topem amb una altra dificultat: és comprensible aquesta complexitat per a un alumne de cycle mitjà de la Primària? En la seva profunditat no, però sempre es poden trobar aquells conceptes que ajudin a sintetitzar-la honradament: La Selva és un fragment de la depressió litoral catalana; els turistes estrangers i del país donen vida econòmica a la costa; la comarca existeix per la voluntat d'un govern, etc.

24 Les Ciències Socials. Un pas més

Que es pretenia dir amb aquest llarg exemple? Que el que cal es canviar l'enfocament d'alguns dels estudis locals, abandonar la pretensió d'estudiar-ho tot, abandonar els estudis només descriptius o només metodològics i analitzar el medi a partir d'algunes variables seleccionades, diferents en cada territori perquè cada territori és diferent, diferents per a cada edat, perquè les capacitats són diferents, i recordar que aquest territori està immers en altres i en estructures superiors i només canviant d'escala geogràfica i de dimensions es pot realment explicar un lloc.

4. L'estudi del medi es basa en "la recerca"

Fixem-nos que en l'apartat anterior s'ha parlat d'analitzar la realitat a partir d'unes variables i d'uns conceptes seleccionats. Pensem què significa aquesta manera de fer ciència. Fa uns anys, quan va començar la tradició d'estudiar el medi, pensàvem que la veritat científica estava en la realitat i que a partir de l'observació i l'experimentació la podríem captar. Era una veritat única, igual per a tothom i estàtica —les coses són així—. Ara pensem que la realitat és molt complexa, que existeix per ella mateixa, però també en les nostres ments. Formulem preguntes i hipòtesis i anem a la realitat a veure si se'ns confirmen o no i pensem que cada estudi pot arribar a conclusions diferents i que només amb el diàleg final s'arribarà a donar una explicació raonada i provisional de la realitat. És, simplificant, la manera constructivista d'entendre la ciència i constatem que es una manera fàcilment introduïble a l'escola de la diversitat.

Els crítics amb l'estudi del medi diran que a l'escola no és fa recerca. Certament, tenen raó. A l'escola, els alumnes no fan ciència. A l'escola es transporta el que la ciència fa i es demana als alumnes que reconstrueixin el procés. Potser els que diuen això volen que la capacitat de recerca quedi reservada a algunes persones selectes o potser volen només que donem un altre nom a les coses.

M'agradaria posar un exemple per mostrar com un lloc pot ser estudiat de maneres diferents. En el quadre 1 hi ha l'esquema "clàssic" de l'estudi del medi. És un esquema elaborat durant la

primera meitat d'aquest segle pels geògrafs francesos de l'escola possibilista. Aquests autors volien donar una explicació de les relacions d'adaptació o transformació de l'home amb el medi basant-se en l'observació exhaustiva de la realitat. El quadre 2 és una adaptació del model crític d'anàlisi de la realitat elaborat pels geògrafs del Grup RECLUS de la Maison de la Geographie de Montpellier. En el quatre es pretén analitzar no nomès els elements externs observables, sinó també les forces "no visibles" que configuren i fan evolucionar l'espai. L'un i l'altre ens donen una explicació de la realitat. Es tracta d'optar per un.



5. L'estudi del medi ha d'afavorir la participació, l'esperit crític i l'acció

Per acabar hauríem de recordar que la introducció de l'estudi del medi a les escoles va respondre a una necessitat social d'un moment molt concret, els últims anys del franquisme i els primers anys del règim democràtic. En aquell moment es volia crear una consciència nacional catalana i un arrelament al país, era una necessitat històrica. Ara, sense renunciar a aquests principis, i evitant els localismes i les polítiques de campanar que aquests estudis han afavorit, es veu clar que la funció principal és encaminar aquest sentiment cap a una construcció de la nostra societat del futur. El medi, tant el local com el món en general, proporciona objectes d'estudi que, treballats seguint una metodologia científica, poden ajudar al desenvolupament dels nostres alumnes com a ciutadans creatius, que saben prendre decisions sobre les seves actuacions i que fins hi tot les duen a la pràctica. Em vénen al cap alguns exemples: alumnes que han descobert la importància de la cooperació municipal en les àrees urbanes, encara que aquestes no estiguin definides com a estructures administratives, a l'hora de traçar carreteres i han vist que existien altres opcions, segurament millors, que no van ser escollides. Uns altres alumnes, després d'estudiar un espai natural que cal protegir, han construït les senyalitzacions i les han instal·lat, i molts d'altres que segur que tots coneixem. És aquest estudi analític, que implica procediments però també conceptes, que és complex, però que pot ser estudiat a qualsevol edat i que és tan o més important perquè ajuda a esdevenir ciutadans que per ser el punt d'arribada dels programes d'estudis socials.

26 Les Ciències Socials. Un pas més

Quadre 1

1. Situació
2. Medi físic
3. Hàbitat i població
4. Les activitats econòmiques
5. Comunicacions i transports
6. Les divisions administratives
7. Costums i tradicions

Quadre 2

1. *Localitzar*. Les coordenades geogràfiques. Les tres dimensions de l'espai.
2. *Quantificar*. Les informacions referides a les cinc variables geogràfiques: del medi físic, poblacionals, econòmiques, polítiques i culturals.
3. *Delimitar els espais*. Les regions, els municipis, etc.
4. *Atribuir pertinença*. Allò viscut per la gent en relació a aquest espai.
5. *Les dimensions ocultes*. Respon el lloc a les característiques dels models?
6. *Relativitzar*. Comparar amb altres espais.
7. *L'escala*. Canvi d'escala.
8. *El medi ambient*.
9. *Comunicar* les interpretacions, judicis, imatges, etc.

Els procediments, una de les novetats de la Reforma educativa, constitueix un repte didàctic ja que l'àrea de Ciències Socials no té gaire tradició en aquest aspecte. L'objectiu de l'article és aclarir què són els procediments i oferir orientacions de com ensenyar-los, és a dir com triar aquells elements pràctics de la matèria que poden ser rellevants per la seva virtualitat educativa, desglossar les diverses tècniques i establir el sistema d'accions o passos ordenats que les concreten.

Aprendre procediments: un repte

Introducció

Una de les novetats de la Reforma educativa en curs ha estat el fet que els currículums de les diverses àrees presentessin amb categoria de contingut una llista programàtica coneguda amb el nom de *procediments*. A la meua manera de veure, aquesta novetat constitueix un repte didàctic ja que, llevat d'alguns aspectes geogràfics com l'orientació o tot el que es refereix als rudiments de la cartografia, em fa tot l'efecte que l'àrea de Ciències Socials no té gaire tradició didàctica de caràcter procedimental. Aquesta limitació resulta especialment accentuada en algunes de les seves disciplines constituents com és el cas de la Història.

Al costat d'això cal afegir una certa confusió terminològica i de jerarquia que els mateixos documents oficials no contribueixen pas gaire a aclarir. Efectivament: hi ha una relació jeràrquica clara de concret a abstracte entre un fet (el rei Jaume I) i un concepte (monarquia) o sistema de conceptes (el sistema de govern territorial a l'Edat mitjana). El mateix s'esdevé amb les normes precises de convivència, les actituds (formes d'actuar persistents davant de determinats estímuls externs o interns) i els valors (principis normatius que actuen de fonament d'actituds i justifiquen en darrer terme les normes). Pel que fa als procediments, això, ara com ara, no s'esdevé. Ben al contrari, tot un seguit de termes més o menys tradicionals (més a la primària que a la secundària, val a dir-ho)

**Cristòfol-A. Trepal
i Carbonell**

Professor Titular
de Didàctica de
les Ciències Socials.
Universitat
de Barcelona.

s'amaguen sota el seu nom sense establir entre si una relació jeràrquica clara: estratègies, destreses, habilitats, mètodes, algorismes, tècniques, indagacions... No resulta, doncs, estrany que a l'àrea de Ciències Socials l'aparició dels procediments comporti per als mestres i el professorat en general un element de confusió didàctica que resulta convenient d'anar aclarint.

Què són els procediments?

Potser seguint el mestratge del Dr. E. Valls calgui començar, en el cas dels procediments, per afirmar *el que no són* (VALLS, E., 1992). Quan parlem de procediments, en general, no ens referim a una classe més o menys activa ni a la manera de donar classe (això seria el mètode didàctic). Així, doncs, impartir una classe on els alumnes fan moltes coses o manipulen objectes no són "més de caràcter procedimental" que de tipus conceptual *per se*. En una classe activa es poden aprendre tant procediments com conceptes o actituds. Tampoc no s'ha de confondre procediment amb activitat d'aprenentatge. L'activitat d'aprenentatge, és a dir, allò que realitza un alumne a proposta del mestre, no constitueix per ella mateixa un procediment, per activa també que aquesta sigui. Què són, doncs?

Els procediments són, en primer lloc, *un contingut*. Aquesta afirmació, que sembla evident, a la pràctica no ho és pas tant, ja que això vol dir que constitueix quelcom que cal ensenyar —i per tant programar—, que s'ha d'aprendre i que s'ha d'avaluar. Ara com ara no resulta habitual que es programin a l'àrea de Ciències Socials els procediments com es programen, es desglossen i se seqüencien al llarg d'una etapa els continguts conceptuals. Heus ací, doncs, un repte didàctic. De quina manera es diferencia, però, aquest contingut del conceptual?

Bàsicament pel fet que el coneixement de procediments es tradueix en un *saber fer*, generalitzable a d'altres situacions, mentre que el coneixement conceptual es tradueix en un *saber declarar* o *dir* coses de les coses (i aquí amb el mot "cosa" entenem el clàssic sentit llatí de *res, rei*, és a dir allò que existeix sigui quina sigui la seva naturalesa). Per tant, a fi d'orientar-nos sobre la naturalesa dels procediments, la manera que tinguem d'examinar o d'avaluar resultarà definitiva per entendre la idea de procediment: segons que

a l'alumnat li demanem que “digui o declari o defineixi” li exigim un coneixement bàsicament conceptual, mentre que se li demanem que “faci” accentuem la seva càrrega procedimental. Aquest “saber fer”, a més, es caracteritza per la seva permanència d'actuació al llarg de l'ensenyament i pot ser acumulatiu, cosa que no s'esdevé, en general, en el camp específic de les Ciències Socials. Així, per exemple, un cop estudiat el tema de la Prehistòria és possible que no hi tornem més al llarg d'una etapa; en canvi, l'observació d'imatges considerades com a fonts per obtenir informació, o bé l'ús del text com a font secundària, o bé la construcció d'un fris cronològic a escala de successió o simultaneïtat continuarà sent present sigui quin sigui el tema històric que estudiem. A més és acumulatiu: pot passar de curs en curs fent-se progressivament més ric i complex. Com podríem concretar, però, de manera més exacta en què consisteix aquest “saber fer” pel que fa a l'àrea de Ciències Socials?



Sóc del parer que els procediments en Ciències Socials són de naturalesa *cognitiva* —es refereixen a destreses o accions de caràcter intern, mental— i *heurística* —és a dir que l'ordre dels passos i la seva aplicació no assegurin l'obtenció del resultat que ens proposem d'obtenir—. En aquest sentit els procediments en Ciències Socials no serien en general de caràcter *motriu* —l'èmfasi de les accions no es posaria en les accions externes— ni algorítmics —com el sumar portant-ne, que sempre assegurin un resultat si s'aplica la tècnica correctament.

També sóc de l'opinió que, mentre no es plantegi una altra traducció didàctica que ens vagi millor, els procediments en Ciències Socials —i en la Història en particular— es poden definir com a grans *estratègies cognitives*, és a dir, combinació d'accions internes o mentals amb la finalitat d'assolir un objectiu de coneixement. Així, per exemple, fóra un procediment d'Història “l'ús de fonts històriques”, o bé “l'aplicació correcta del vocabulari propi de la Història”. En el primer cas es tractaria que l'alumnat fos capaç de desenvolupar un sistema d'accions davant d'una font (escrita, icònica, arqueològica, objectual...) que li permetés, a partir de l'evocació de coneixements conceptuals de context, obtenir informació de naturalesa històrica, processar-la tot distingint-hi fet d'opinió i de judici, i comunicar-ne un resultat mitjançant la

30 Les Ciències Socials. Un pas més

transferència a un altre vehicle (oral, escrit amb les pròpies paraules, icònic...). En el segon cas es tractaria que l'alumnat apliqués el vocabulari propi de la ciència històrica (monarquia, república, revolució, imperialisme, reforma, constitució, esclau, excedent, tecnologia agrària...) a situacions diferents de les estudiades.

Ensenyar procediments: el seu desglossament i seqüència

Els procediments d'una matèria vénen a ser, per entendre'ns i dit de manera col·loquial, *la pràctica* d'una disciplina determinada. Aquesta pràctica deriva del mètode que els professionals de cada disciplina (historiadors, geògrafs, sociòlegs, economistes...) fan servir per obtenir el seu coneixement. No es tracta amb això, però, d'aconseguir petits historiadors, de la mateixa manera que no es pretén fer petits matemàtics pel fet de resoldre problemes, ni petits biòlegs pel fet d'elaborar un herbari o una col·lecció de minerals, ni petits esportistes d'élite pel fet de practicar l'Educació Física. Es tracta de triar, ben al contrari, aquells elements de la pràctica del científic que puguin ser rellevants per la seva virtualitat educativa. En aquest sentit, la manera de fer i de saber fer d'una àrea concreta, en aquest cas de Ciències Socials, ajuda a desvetllar determinades capacitats humanes d'ordre cognitiu que poden ser d'interès per comprendre el món social amb més relleu i profunditat i, per tant, per poder-s'hi situar i actuar-hi de manera més autònoma.

En el cas de les Ciències Socials convé, a partir de les grans estratègies esmentades en el primer nivell de concreció del currículum, desglossar diverses tècniques que permeten construir aquest procediment i, a partir d'aquí, establir *el sistema d'accions o passos ordenats* que concreten aquesta tècnica (vegeu el quadre núm. 1, on apareix un sistema d'accions d'ús, procés i comunicació de resultats a partir de fonts gràfiques, pensat per al segon cicle de la secundària obligatòria). En definitiva, a l'hora d'ensenyar un procediment, el que fem es verbalitzar *com s'ha d'actuar* per arribar a un objectiu i, en acabat, fer-ho practicar a l'alumnat. A mesura que aquest creixi, el nombre d'accions pot anar augmentant o combinar-se amb d'altres o fer-se més complexos. El nom del procediment és igual a final del parvulari que en una tesi doctoral (per exemple: "l'ús de fonts històriques"). El què es diversifica al

QUADRE 1

PROCEDIMENT: ÚS DE FONTS HISTÒRIQUES (SECUNDÀRIES)

Tècnica: Transferència d'informació estadística per mitjans gràfics

<p>ELABORACIÓ DE GRÀFIQUES</p> <p>Accions o passos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de les dades de la sèrie estadística de pertinença. 2. Traçat de dues línies partint d'un mateix punt sobre paper quadrículat: una d'horitzontal (abscissa) i una altra de vertical (ordenada). 3. Divisió de l'eix horitzontal en parts iguals que representin el mateix valor situant al final de l'eix la categoria i la unitat de mesura. 4. Divisió de l'eix vertical en parts iguals que representin el mateix valor indicant la categoria i la unitat de mesura. 5. Col·locació de les dades de la sèrie estadística al gràfic traçant amb un llapis una línia paral·lela a l'eix vertical a partir del punt indicat i un altre d'horitzontal i marcant el lloc d'intersecció amb un punt (coordenada). 6. Un cop passades totes les dades al gràfic, unir mitjançant un llapis de color tots els punts d'intersecció d'esquerra a dreta. 7. En cas que la sèrie estadística faci referència a diverses variables (productes, països, etc.), es farà una corba per a cadascuna utilitzant un color diferent. 8. Un cop acabat el gràfic, s'elabora un títol.
--	---

PROCEDIMENT: ÚS DE FONTS HISTÒRIQUES (SECUNDÀRIES)

(Procés i comunicació d'informació històrica)

Tècnica: Interpretació d'informació gràfica de naturalesa històrica

<p>Accions o passos</p> <p>AVALUACIÓ i INTERPRETACIÓ DE FONTS GRÀFIQUES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Indicació</i> del tema que reflecteix el gràfic. 2. <i>Descripció</i> general de les oscil·lacions que s'hi observen. <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Pujades i baixades 2.2 Acceleracions i aturades 2.3 Punts màxims i mínims 3. Evocant els coneixements adquirits i d'altres fonts al seu abast, indicar: <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Causes de les oscil·lacions establint relacions entre els moviments estadístics i els factors que els provoquen. 3.2 Establiment de relacions entre les causes i conseqüències amb el context històric. 4. En cas de diverses gràfiques se seguirà el mateix model, és a dir: <ol style="list-style-type: none"> 4.1 <i>Descripció</i> de cada corba per separat amb indicació de causes/ conseqüències. 4.2 Establiment de <i>comparacions</i> entre les corbes.
---	--

FONT: Aquests esquemes han estat elaborats inicialment per la professora Rosa Serra i el professor Nicomedes Espinosa a partir del treball dut a terme a propòsit del curs d'aprofundiment sobre procediments del curs 1992-93. Ha estat tutoritzat, corregit i reelaborat per Cristòfol-A. Trepal i Carbonell.

Les activitats d'aprenentatge amb què van concretar els recursos didàctics com a exemplificació parcial d'aquesta tècnica es van fer en el supòsit d'un curs de Formació Humanística de 1r grau de FP i es va practicar amb l'alumnat de l'IPFP "Verge de la Mercè" de Barcelona.

32 Les Ciències Socials. Un pas més

llarg de l'ensenyament és el grau de complexitat, és a dir, l'objectiu a assolir. Al quadre núm. 2 podem observar un exemple de com un mateix enunciat procedimental, "l'ús de fonts històriques", pot anar fixant un objectiu progressivament més complex entre els 5 i els 16 anys. Malaraudament, avui no disposem encara de traduccions didàctiques completes per a cada tècnica d'un procediment (VALLS, E., 1993), la qual cosa constitueix un repte per a mestres i professorat que només es pot anar cobrint a partir de la investigació a l'aula i de la formació permanent. El fet, però, de tenir un objectiu que cal assolir —un criteri d'avaluació, en definitiva— ens pot ajudar força a rumiar sobre el sistema d'accions que s'ha d'ensenyar i que s'ha d'anar practicant al llarg de tota una etapa.

A tall de conclusió

De tot el que hem dit no voldríem, però, que es pogués concloure que ensenyar i avaluar procediments en Ciències Socials o en cap altra disciplina o àrea es tradueixi en activitats d'aprenentatge i d'avaluació absolutament diferenciades. I encara molt menys que mestres i professorat en general hagin de qualificar per separat l'assoliment de resultats d'aprenentatge de caràcter conceptual i els d'accent procedimental. Les respostes i l'activitat humanes —summament complexes des de la infantesa— són sempre globalitzades i no distingeixen entre conceptes, procediments i actituds. A les activitats d'aprenentatge això resulta evident, ja que sempre s'activen els tres tipus de contingut: no es poden aprendre procediments sense conceptes ni aquests sense activar procediments o determinats valors i actituds. Fins i tot en la teoria, de vegades resulta difícil distingir la naturalesa del concepte de la del procediment (COLL, C., 1987). Les activitats d'aprenentatge, doncs, com les d'avaluació, són sempre, des del punt de vista del contingut, un problema d'èmfasi. Resulta evident que ensenyar procediments vol dir presentar un sistema d'accions i fer-lo practicar al llarg de tota una etapa amb més o menys intensitat segons la potencialitat i virtualitat de l'estratègia cognitiva que hàgim volgut fer créixer en l'alumnat. Això, emperò, no vol dir que a l'hora que ensenyem procediments no ens referim a un contingut específicament conceptual de la programació establerta que sigui d'interès i que, a partir de l'ensenyament del procediment, també pugui ser assolit.

Així, doncs, una de les feines del pròxim horitzó educatiu serà disposar de traduccions didàctiques dels procediments, i practicar una programació coherent en la qual tots els continguts tinguin una presència progressiva i ben travada, així com sistemes d'avaluació adequats. Tot un repte professional del professorat en el decurs de l'aplicació de la Reforma dels 90 a l'àrea de Ciències Socials i, en especial, a la disciplina d'Història.

Referències bibliogràfiques

- COLL, C. (1987), *Aclariments sobre el Marc Curricular a partir de les propostes, comentaris i preguntes formulades al Seminari d'Aprufundiment. Maig del 1987*. Inèdit. pàg. 8.
- VALLS, E. (1992), *Els continguts escolars*. Barcelona. Graó. pàg. 69 i 70.
- VALLS, E. (1993), *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. ICE. HORSORI. pàg. 156.

QUADRE 2

PROCEDIMENT: ÚS DE FONTS HISTÒRIQUES

(Obtenció, tractament i comunicació d'informació històrica a partir de fonts diverses)

Cicle Inicial (5/7 anys)

Nivell	Objectiu possible a assolir	Exemple
1	Comunicar informació adquirida a partir d'una font històrica	• Parlar sobre què es veu en una fotografia vella.
2	Reconèixer que les fonts històriques poden estimular i ajudar a respondre preguntes sobre el passat	• Mostrar com els artefactes d'un museu poden ajudar a respondre la qüestió "com cuinava la gent abans que hi hagués gas o electricitat?"
3	Fer deduccions a partir de fonts històriques	• Fer deduccions senzilles sobre grups socials a la Barcelona de començaments de segle mirant el tipus de vestit que la gent duia a diverses fotografies.

Cicle Mitjà i Superior (8/11 anys)

Nivell	Objectiu possible d'assolir	Exemple
4	Obtenir informació de diversos aspectes expressats conjuntament a partir de diferents fonts històriques	• Usar informació de diaris antics, fotografies i mapes per descriure la vida en un carrer d'una localitat catalana dels anys 30.
5	Comentar la utilitat d'una font històrica en referència al seu contingut com a testimoniatge per a una investigació particular	• Parlar sobre com la informació obtinguda a partir d'una visita a un lloc històric (castell, masia, monestir, colònia fabril...) por emprar-se per reconstruir la forma de vida dels seus antics habitants.

34 Les Ciències Socials. Un pas més

Secundària Obligatòria, primer cicle (12/14 anys)

Nivell	Objectiu possible d'assolir	Exemple
6	Comparar la utilitat de diferents fonts històriques com a testimoni o indici per a una investigació senzilla concreta	• <i>Comentar els avantatges i desavantatges de les fonts escrites i les impressions artístiques que relaten la presa de la Bastilla l'any 1789.</i>
7	Fer judicis sobre la fiabilitat i la vàlua de les fonts històriques en referència a les circumstàncies en les quals van ser produïdes	• <i>Explicar per què la fiabilitat o informació derivades dels vells diaris de començaments del segle XX poden dependre de la manera de ser de l'escriptor, de qui era el propietari del diari i del pensament del cap de redacció.</i>

Secundària Obligatòria, segon cicle (14/16 anys)

Nivell	Objectiu possible d'assolir	Exemple
8	Mostrar com una font que no és digna de confiança pel que diu pot, tanmateix, ser útil	• <i>Mostrar com la propaganda dels països combatents durant la Segona Guerra Mundial pot il·luminar les actituds i valors contemporanis de fons.</i>
9	Mostrar comprensió sobre el fet que una font pot ser més o menys avaluable segons les preguntes que se li adrecin	• <i>Analitzar un informe narratiu sobre el Crack de Wall Street per identificar-ne les causes.</i>
10	Explicar la naturalesa problemàtica dels testimonis històrics mostrant una consciència segons la qual els judicis basats en fonts històriques poden molt bé ser provisionals	• <i>Explicar com les limitacions de les fonts relatives a la "Revolució cultural" fan difícil formar-se una imatge completa del paper que va tenir a la Xina en el seu temps.</i>

FONT: *History in the National Curriculum (England)*
Department of Education and Science. HMSO. Març 1991, pàgs. 9 i 10. (Molt reelaborades i adaptades al model de Marc Curricular de Catalunya.)

Nota: Els nivells no són pas tancats, sinó que constitueixen o defineixen allò que és possible d'assolir respecte del procediment pel que fa a les teories de l'aprenentatge. Així, per exemple, l'etapa de 7/11 anys es pot reiniciar pel nivell 2, la d'11/14 pel nivell 3 i la de 14/16 pel nivell 4. Al quadre només hi hem reflectit els nivells propis de cada etapa que poden hipotèticament ser assolits i no pas un ritme tancat d'aprenentatge.

L'article dóna unes pautes per a l'elaboració del projecte curricular de les Ciències Socials, en la qual s'han de fer convergir aspectes psicopedagògics i epistemològics, a més dels socio-culturals del propi context. D'altra banda, s'ha de treure partit del caràcter interdisciplinari i sintetitzador de les Ciències Socials, que les converteix en un vehicle per a tractaments transversals del currículum, com també de la seva capacitat de potenciar la imaginació i creativitat dels alumnes.

L'elaboració del Projecte Curricular en l'àrea de Ciències Socials

(Educació primària i secundària)

L'elaboració del Projecte de Centre i de les seves concrecions curriculars en les diverses àrees és, possiblement, el repte més important que planteja la Reforma Educativa als diversos col·lectius docents. Mai com ara el protagonisme dels ensenyants, i del conjunt de la comunitat escolar, en la programació dels aprenentatges no havia estat tan explícitament subratllat. Aquest fet genera entre els professors una actitud ambivalent. D'una banda, enceta unes expectatives inèdites per al desenvolupament de la creativitat i per a l'elaboració d'un projecte educatiu "a la carta", que inclogui d'una manera integral i consensuada els diversos aspectes de cada realitat concreta. D'altra banda, però, obre un conjunt d'incerteses. En molts casos és constatable una certa por al buit: com si la desaparició dels "programes" —publicats al BOE i al DOG, tancats i quadriculats tant des d'un punt de vista conceptual com temporal— afegís un nou element d'angoixa a la tasca docent.

La tasca d'elaboració dels diversos projectes curriculars és, sens dubte, àrdua. Exigeix paciència, debat i consens: en definitiva, treball en equip i temps. Però no hi ha motius per creure que aquest treball serà endebades. Qui pot estar millor qualificat que els mateixos docents per establir els trajectes d'aprenentatge dels seus alumnes? Qui coneix millor la realitat de la qual es parteix i pot, per tant, traçar les línies més precises i coherents per reeixir?

Agustí Alcoberro

36 Les Ciències Socials. Un pas més

En l'elaboració del projecte curricular de les àrees Coneixement del Medi Social i Cultural (de l'Educació Primària) i Ciències Socials (de la Secundària Obligatòria) —com, d'altra banda, en qualsevol altra àrea de coneixement— cal fer convergir un conjunt d'interessos, aparentment no sempre complementaris: els derivats dels criteris psicopedagògics; els nascuts de la reflexió epistemològica de l'àrea; i els sorgits del propi context social i socio-cultural damunt el qual es pretén operar.

En el primer camp cal tenir en compte les aportacions més recents dels psicopedagogs. Cal estar atent a les reflexions sobre la maduració intel·lectual dels alumnes —amb un referent final en la teoria dels estadis operatoris del pensament de Piaget—. Però convé no oblidar la importància de la tasca docent i del correcte establiment d'una “zona de desenvolupament pròxim” (com va remarcar Vigotski). I també la necessitat de projectar un ensenyament significatiu i funcional (en la línia definida per Ausubel). En última instància, cal constatar, amb J. S. Bruner, que és possible ensenyar (i aprendre) l'estructura bàsica de qualsevol matèria a qualsevol edat —“la diferència és de grau, no de gènere”.

En el camp de l'epistemologia, cal remarcar les aportacions que des de les diverses Ciències Socials es poden fer a la maduració personal i intel·lectual dels alumnes. Diria que tant el currículum de Primària com el de Secundària han optat per un paradigma integrador. Però aquest plantejament no ha de ser confós amb un aiguabarreig. Més aviat ens inclinàriem per l'opció de presentar, des de l'edat més tendra, les característiques específiques de cada disciplina —i notablement de la Geografia i de la Història.

És evident, però, que tant la Geografia com la Història han de replantejar seriosament els seus paradigmes en el camp de l'aprenentatge. Una història fossilitzada, factual i estrictament encotillada per la cronologia pot ser percebuda com a perfectament inútil pels nostres alumnes (i això tant si opta per un plantejament jurídic-polític com socio-econòmic). Una Geografia descriptiva i regional (o estructural i més o menys pseudo-progre) pot tenir també un interès relatiu.

És important que des de cada disciplina es produeixi un procés de



reflexió sobre les aportacions possibles al procés de maduració de l'infant i de l'adolescent. D'aquest debat en poden sortir uns eixos inclusors, que serveixin per elaborar un "currículum en espiral" (per emprar la terminologia de J. S. Bruner). Així, per posar tot just un exemple, un conreu adequat de la Història pot permetre, entre altres: una apreciació de la importància de les dades, tant primàries com secundàries; el desenvolupament de categories temporals bàsiques (successió i simultaneïtat, canvi i continuïtat) com també un ús correcte de la cronologia; l'apreciació de la noció de causa i el desvetllament de l'empatia; una consciència de l'ús adequat del llenguatge formal propi de la matèria; o, encara, el desenvolupament de la imaginació —i de la imaginació històrica.

No menys importants són les aportacions de la Història en el terreny dels valors. Creiem que aquesta disciplina resulta particularment adequada per resoldre una important dicotomia en la formació d'infants i adolescents: la necessitat d'aportar uns senyals d'identitat, que permetin l'arrelament en una comunitat (i que facilitin l'autoestima, un valor especialment peremptori en les edats més tendres) i, alhora, l'exigència de formar en una realitat multicultural, universalista i cada cop més interconnectada.

38 Les Ciències Socials. Un pas més

Des de tots aquests punts de vista, creiem que l'ensenyament dels infants i adolescents no millorarà perquè es faci des d'uns paràmetres acadèmicament irreprotxables. Però, en sentit contrari, la investigació científica pot aportar nous camps d'estudi i nous mètodes d'anàlisi a l'educació no universitària, a condició que es produeixi des d'uns pressupòsits no estrictament mimètics, sinó creatius i adequats a la realitat dels discents.

Per un estricte límit de prudència temporal —però també des d'una voluntat d'inseriment de les matèries específiques en l'aprenentatge global dels nens i nenes—, és impossible abastar, com es pretenia en altre temps, totes les èpoques històriques o totes les realitats socials. Ben a la inversa, cal fer de la varietat un recurs permanent. Varietat a l'aula, amb el canvi sovintejat de registres didàctics i de ritmes d'aprenentatge. Però també varietat en la programació, que ha d'incloure diferents mares d'anàlisi i nivells diversos d'aprofundiment: per entendre'ns, des del microscopi fins al telescopi. En el cas de la Història, per exemple, això pot significar la introducció de diversos enfocaments: la història personal i familiar; el marc local; l'estudi de temes de caire sincrònic (com ara l'anàlisi d'una determinada societat, vista a través de diferents prismes —tecnològic, econòmic, cultural, ideològic...—); l'enfocament per "tòpics" (o centres d'interès) de caire interdisciplinari; el recurs a la dramatització o a l'empatia històrica; o l'ús adequat de l'observació directa a través de visites.

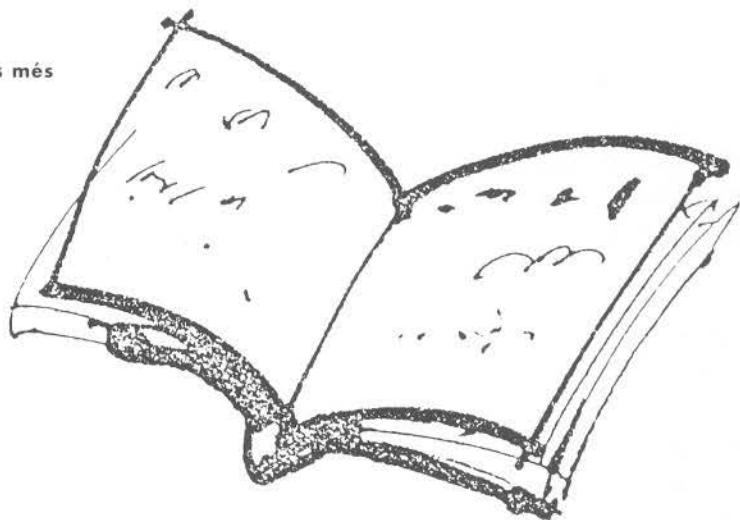
Cap d'aquests camins no es tanca en una activitat o en una unitat de programació: ben al contrari, presenten vies recurrents, a les quals es pot retornar amb diferents nivells de complexitat. És cert que aquesta opció pot generar angoixes, perquè aboca l'ensenyant a una exigència ineludible: la de triar els continguts. Però també ho és que pot esdevenir la més efectiva, en la mesura en què l'equip docent hagi clarificat suficientment els objectius d'aprenentatge de cada etapa. Al capdavant, els programes dissenyats sota les estrictes exigències de la cronologia (els que partien del paradigma positivista, més o menys impregnat de marxisme, que cada etapa històrica era una anella inevitable d'una mateixa cadena), eren realment realitzables? No han estat sempre els temes d'Història contemporània els gran derrotats en aquesta lluita titànica del docent contra el temps? I com justificar l'enorme contradicció entre la

comprensió de la Història com a ciència que havia de servir per entendre el present —i tal vegada per transformar-lo— i l'escàs temps dedicat a l'anàlisi dels fonaments de les societats actuals?

No voldríem acabar aquestes reflexions sense alguns comentaris sobre el paper interdisciplinari de les Ciències Socials. El seu caire sintetitzador —ja esbossat— les converteix en un vehicle especialment idoni per a les diverses aventures transversals de desenvolupament del currículum. No ho oblidem: les Ciències Socials s'insereixen amb ple dret en el camp de les Humanitats. Però, a més, desvetllen inquietuds i punts de contacte amb el terreny de les Ciències de la Naturalesa. I encara, desenvolupen les capacitats imaginatives i creatives dels alumnes —fins i tot quan aquestes no han estat conscientment previstes—. Qualsevol estudi demogràfic, per exemple, genera una tirallonga de punts de contacte amb les Matemàtiques i amb la Geometria —però també amb el llenguatge i amb l'expressió plàstica o, fins i tot, amb el debat ètic—. Les Ciències Socials són, en la seva mateixa essència, un vehicle particularment idoni per a integrar els diversos elements curriculars transversals: tant en el terreny de les dimensions (educació personal i social, educació multicultural, etc.), com en el de les destreses (expressió verbal, càlcul, tècniques d'estudi, etc.) o en el dels temes (com ara: tòpics ambientals, econòmics o civisme).

Tots aquests aspectes han de contribuir a generar els projectes curriculars de l'àrea. Però, en última instància, hi ha un element que mai no pot ser negligit: la realitat social i cultural dels nostres alumnes. Els seus coneixements previs, inquietuds i motivacions han de pesar en el grau adequat a l'hora de dissenyar el currículum de cada centre. No es tracta d'establir uns objectius finals diferents —aquests vénen ja assenyalats per l'Administració—, però sí uns trajectes diferenciats, pensats per a cada cas. I aquí, probablement, no valen les teories psicopedagògiques o epistemològiques amb vocació universalista. Però, en canvi, apareix amb força un element tranquil·litzador: l'olfacte de cada mestre per analitzar una realitat específica; l'ofici, la professionalitat i la intuïció adquirida amb anys de treball.





Bibliografia complementària*

*Biblioteca
Rosa Sensat*

- BALÉ, J. *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: MEC: Morata, 1989 (Educación infantil y primaria; 11)
- CATALUNYA. Generalitat. Departament d'Ensenyament. *Currículum: Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992
- CATALUNYA. Generalitat. Departament d'Ensenyament. *Currículum: Educació secundària obligatòria: àrea de ciències socials*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1993
- Ciencias sociales: experiencias: nivel EGB*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovació Pedagògica, 1989 (Documentos y materiales de trabajo)
- Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia: estado de la cuestión*. ed. F. García Pérez. Sevilla: Universidad, 1991
- La Enseñanza de la Historia: estado de la cuestión*. Málaga: Ágora, 1992
- La Enseñanza de las ciencias sociales*. Comp.: M. Carretero, J.I. Pozo, M. Asensio. Madrid: Visor, 1989 (Aprendizaje Visor; 47)
- Enseñar historia; nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, 1989 (Cuadernos de pedagogía, 46)
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Primaria: área de conocimiento del medio*. Madrid: MEC, 1992
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Secundaria obligatoria: ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid: MEC, 1992
- FLORES PAZOS, T.; LÁZARO Y TORRES, L. de. *Un ejemplo de diseño curricular para el área de geografía, historia y ciencias sociales: enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis, 1991 (Aplicación en el aula; 6)
- GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía*

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

- crítica del aprendizaje*. Barcelona ...: Paidós; Madrid: MEC, 1990 (Temas de educación; 18)
- Hacemos historia: proyecto para la etapa 12-16: dossier de prensa*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, 1990 (Materiales Reforma; 8)
- MAESTRO, P.; GUIBERT, I.; ARTACHO, R. *Implicaciones didácticas del DCB en "ciencias sociales, geografía e historia", "música" y "religión"*. Zaragoza: Universidad. ICE, 1992 (Educación abierta; 100)
- MOGA FERRÉS, A.; DOLCET LLAVERIA, J. *Compendi de recursos didàctics per a la coneixença del medi ambient: educació secundària bàsica*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1990 (Quaderns d'escola; 9)
- PLUCKROSE, H. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: MEC: Morata, 1993 (Educación infantil y primaria; 28)
- Propuestas de secuencia: ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid: MEC: Escuela Española, 1993
- Propuestas de secuencia: primaria: conocimiento del medio*. Madrid: MEC: Escuela Española, 1992
- Proyectos curriculares de ciencias sociales: educación secundaria obligatoria*. Santiago de Compostela: Universidad, 1993
- Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (educación secundaria obligatoria)*. Coord. Grupo Cronos. Salamanca: Amarú, 1992
- Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*. Salamanca: Universidad. ICE, 1988 (Documentos didácticos; 119)
- RENCONTRE NATIONALE SUR LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE, DES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES (4: 1989: Paris). *Actes du colloque: savoirs enseignés-savoirs acquis*. Paris: INRP, 1989
- STODOLSKY, S.S. *La importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1991 (Temas de educación; 27)
- SIMPÒSIUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS (1: 1988: Vic). *Actes*. Vic: EUMO, 1988 (Documents; 8)
- SIMPÒSIUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS (2: 1991: Bellaterra). *Actes*. Vic: EUMO, 1991
- TROBADA DE SEMINARIS D'HISTÒRIA, GEOGRAFIA I FORMACIÓ HUMANÍSTICA D'ENSENYAMENT SECUNDARI (4: 1989: Barcelona). *Quins continguts?: quins ensenyants: ponències*. Barcelona: la Universitat Autònoma. ICE, 1989
- VALLS, E. *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: la Universitat. ICE: Horsori, 1993 (Cuadernos de educación; 11)

Revistes

- ASENSIO, M. *Secuenciación del aprendizaje del conocimiento histórico*. AULA, n. 10 (1993), p. 15-22
- BARTH, J.L.; SHERMIES, S. *Una definición de los estudios sociales: análisis de tres planteamientos*. BOLETÍN DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, n. 2 (1990), p. 25-36
- BATLLORI, R. *El text en el àrea de ciències socials*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 153 (1991), p. 14-18
- BATLLORI, R. *Primària: ciències socials*. GUIX, n. 153-154 (1990), p. 35-38
- BATLLORI, R.; HERNÁNDEZ, X.; PAGÈS, J. *Ciclo superior de EGB: las ciencias sociales*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 139 (1986), p. 57-61
- BATLLORI, R.; PAGÈS, J. *El diseño curricular en ciencias sociales: estado de la cuestión*. BOLETÍN DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, n. 1 (1990), p. 9-38
- BENEJAM, P. *Los contenidos de ciencias sociales*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 168 (1989), p. 44-48
- BENEJAM, P. *La didáctica de la geografía des de la perspectiva constructivista*. DOCUMENTS D'ANÀLISI GEOGRÀFICA, n. 21 (1992), p. 35-52
- BOUZAS, P.; PAGÈS, J. *La resolució de problemes i les ciències socials*. GUIX, n. 140 (1989), p. 27-33
- CARRETERO, M.; LIMOS, A. *Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 62/63 (1993), p. 153-167
- CARRETERO, M.; LIMON, M. *La construcción del conocimiento histórico*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 221 (1994), p. 24-26
- Les Ciències socials*. GUIX, n. 75 (1984), p. 11-44
- Cómo enseñar ciencias sociales*. AULA, n. 8 (1992)
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Ciencias sociales: actividades de aprendizaje, materiales de enseñanza y profesión docente*. AULA, n. 19 (1993), p. 5-6
- Didáctica de la historia*. STUDIA PEDAGOGICA, n. 23 (1991), p. 9-108
- L'Ensenyament de la història, encara*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 139 (1989)
- Especial: didàctica de les ciències socials*. ESCOLA CATALANA, n. 283 (1991), p. 6-39
- FREIXENET, D.; RIOS, J.; TREPAT, C. *Secundària: ciències socials, geografia i història*. GUIX, n. 165-166 (1991), p. 87-94
- GAVALDÀ, A. *Les ciències socials en expansió: resituar la política*. L'AVENÇ, n. 174 (1993), p. 35-47

- Geografía, historia y ciencias sociales*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 178 (1990), p. 7-34
- Geografía, historia y ciencias sociales: análisis de las propuestas*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 180 (1990), p. 87-90
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A.E. *Las ciencias sociales en las reformas educativas*. PUBLICACIONES DE LA ESC. UNIV. DE EGB DE MELILLA, n. 18 (1990), p. 87-99
- GRUPO CRONOS. *Un proyecto cara a la enseñanza de las ciencias sociales*. SIGNOS, n. 7 (1992), p. 62-77
- GRUPO CRONOS; GRUPO ASKLEPIOS. *Proyectos, materiales y desarrollo curricular: estado de la cuestión en el área de ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria*. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 15 (1991), p. 85-97
- HERNÁNDEZ, F.X.; ORDEIX, L.; SANTACANA, J. *De la causalidad a la causalidad histórica; la construcción de procedimientos en historia*. AULA, n. 3 (1992), p. 45-50
- HERNÁNDEZ, F.X.; SANTACANA, J. *El futuro de la historia en la reforma educativa*. AULA, n. 8 (1992), p. 36-40
- HERNÁNDEZ, F.X.; TREPAT, C. *Procedimientos en historia*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 193 (1991), p. 60-64
- IDUARTE I DESPUIG, D. *El currículum de ciències socials a l'ensenyament secundari*. BUTLLETÍ DEL COL·LEGI OFIC. DE DOCTORS I LLICENCIATS EN FILOSOFIA I LLETRES I EN CIÈNCIES DE CATALUNYA, n. 72 (1990), p. 16-20
- LÓPEZ FACAL, R. *Mapas conceptuales y enseñanza de las ciencias sociales*. AULA, n. 8 (1992), p. 312-35
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. *Un proyecto para la enseñanza de la geografía y la historia en el ciclo 12-16*. QUIMA, n. 26 (1990), p. 21-24
- MIILMANN, O. *L'ensenyament de la geografia: l'experiència local, nacional i europea*. BUTLLETÍ DEL COL·LEGI OFIC. DE DOCTORS I LLICENCIATS EN FILOSOFIA I LLETRES I EN CIÈNCIES DE CATALUNYA, n. 75 (1991), p. 24-27
- PAGÈS, J. *Al término de una etapa*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 197 (1991), p. 70-73
- PAGÈS, J. *Els continguts d'història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica*. L'AVENÇ, n. 177 (1994), p. 49-53
- PAGÈS, J. *Los procedimientos en la enseñanza de las ciencias sociales*. QUIMA, 1: n. 20 (1989), p. 8-15; 2: n. 21 (1989), p. 3-9
- PAGÈS, J. *Psicología y didáctica de las ciencias sociales*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 62/63 (1993), p. 121-151
- ¿Qué historia enseñar?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 213 (1993)
- REMACHA, J.A. *La enseñanza de la historia*. ACCIÓN EDUCATIVA, n.

44 Les Ciències Socials. Un pas més

- 70 (1992), p. 5-11
- RIOS, J.; TREPAT, C. *Primària: coneixement del medi social i cultural*. GUIX, n. 165-166 (1991), p. 43-46
- SALABERRIA, R.; SOLANO, F. *Ciencias sociales: obras de referencia*. EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA, n. 28 (1992), p. 18-29
- SERRANO i RUBIO, E. *Empatia històrica i dramatització com a instruments d'aprenentatge*. GUIX, n. 194 (1993), p. 53-58
- SYMPOSIUM DE DIDÀCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (2: 1990: Cordoba). BOLETÍN DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, n. 2 (1990), p. 7-24
- SYMPOSIUM DE DIDÀCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (3: 1991: San Sebastian). BOLETÍN DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, n. 3/4 (1991), p. 7-24
- SYMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (4: 1992: Girona). n. 3/4 (1991), p. 25-60
- TREPAT, C. *Secundària (12-16): ciències socials*. GUIX, n. 153/154 (1990), p. 71-74
- TREPAT, C. *Els procediments en història: una justificació del seu ensenyament*. L'AVENÇ, n. 172 (1993), p. 68-71
- VALLS, E. *Los procedimientos: su concreción en el área de historia*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 168 (1989), p. 33-36



L'escola rural havia estat el parent pobre i aïllat del sistema educatiu. Amb la nova llei, hi ha una oportunitat perquè s'inclogui en un marc ple de diversitats. Caldrà fer un esforç d'inversió en dotació de material i de personal i, en sintonia amb l'esperit fonamental de la Reforma, aplicar criteris metodològics que permetin un treball seriós i engrescador.

La Reforma a l'escola rural

*Llorenç Planes i Casals
Montse Castanys i Jarque*

Zona Escolar Rural del Moianès
Coordinadors del Secretariat
d'Escola Rural de Catalunya.

Preveure l'impacte que pot causar la implantació progressiva dels criteris generals de la Reforma al sistema educatiu català, és —de moment— impossible.

Hi intervenen tantes variables que profetitzar sobre aquesta qüestió és poc més que una tasca sense sentit.

Ara bé, constatar la situació de partida, contraposant allò que ens proposem (objectius) amb el que podem comptar des d'ara, pot ser una anàlisi útil per entreveure una certa sensació de possible èxit i per evitar aquell abisme que sol separar la tasca diària a les escoles, del discurs dels pedagogs.

Hem fet aquest exercici posant en un plat de la balança l'especificitat de l'escola rural avui i a l'altre la Reforma, primer com a canvi estructural i després com a horitzó en la pràctica educativa.

Característiques de l'escola rural

L'escola d'àmbit rural té la major part dels seus elements en comú amb la resta de centres escolars, però també la caracteritzen unes estructures sensiblement diferents que podríem resumir en: nombre reduït d'unitats, agrupació de diversos cursos per aula, recursos humans i materials limitats per escola, pobles petits —amb pocs equipaments culturals—, cert allunyament de ciutats o nuclis de població més grans i un treball pedagògic que transcendeix el propi centre petit per cercar organitzacions superiors que permetin una feina pedagògica en equip (que va des de les agrupacions d'escoles per activitats puntuals fins a l'estructura de la Zona Escolar Rural).

En conjunt són centres escolars reduïts, amb una estructura més simplificada i per tant vulnerable a possibles canvis, com tot seguit veurem.

Novetats estructurals de la Reforma P-3/6-12

Les dues novetats estructurals que la LOGSE inclou: la incorporació del P-3 com a oferta educativa en educació infantil i l'acabament de l'educació primària a dotze anys per passar als IES, són una bona sotragada per a la major part de centres del nostre tipus.

Treballar a parvulari incloent-hi o no el P-3 és molt diferent. Generalment, ni l'espai ni les condicions higièniques de mobiliari o d'ambient són les adequades.

D'altra banda, l'atenció a aquests nens i nenes pot ser, de moment, inadequada, atès que en molts casos conviuen en la mateixa classe amb alumnes de primària, el tarannà dels quals és realment tot un altre. Els recursos didàctics han de tenir un marc físic i assistencial mínim si es vol treballar amb garanties d'èxit. Una de les demandes més plausibles, que en tots els documents treballats des del Secretariat d'escola rural es valora, és la d'un suport a parvulari ja sigui dins les zones escolars rurals o des de centres grans propers. A banda —és clar— d'anar adequant les aules tant arquitectònicament com en mobiliari a les necessitats específiques de l'etapa educativa que ara ja compta amb nens i nenes que sovint arriben a l'escola sense haver completat encara els tres anys.

Des d'un altre punt de vista, l'oferta educativa de les escoles rurals ha fet trontollar algunes llars d'infants que, precàriament, funcionaven amb el suport de pares i ajuntaments, i que ara són extraordinàriament difícils de mantenir amb un nombre molt més reduït de nens i nenes, ja que a tres anys se'ls admet a l'escola.

Per l'altre cap, l'acabament de l'ensenyament primari als dotze anys comporta dos aspectes que cal observar:

a) La disminució del nombre de nens i nenes i, per tant, la reducció d'unitats o la desaparició d'alguna escola.

b) L'impacte social que pot comportar el fet de rebaixar el nivell d'edat a partir

Hi ha indrets on l'aplicació estructural de la LOGSE pot resultar un veritable cop mortal per a l'escola rural i, de retruc, per al poble.



del qual els nois i noies han d'abandonar el poble com a lloc de formació.

Aquests dos factors afecten amb més o menys importància els nostres centres i les nostres Zones Escolars Rurals (ZER), però hi ha indrets on l'aplicació estructural de la LOGSE pot resultar un veritable cop mortal per a l'escola i, de retruc, per al poble. Val a dir que, generalment, els indrets on això es produeix pertanyen a comarques on la remodelació del sistema educatiu acaba de reblar el clau del desequilibri, la despoblació o la dependència veïnal de petits nuclis de població respecte a àrees urbanes en creixement.

Aspectes psicopedagògics de la Reforma

L'altre vessant de la Reforma, el que fa referència al currículum, als aspectes psico-

pedagògics, a les àrees i als criteris metodològics i organitzatius, obre —al nostre entendre— unes possibilitats que fins ara les escoles rurals no teníem. Tota la tasca educativa tindrà —potser per primer cop— un marc legislatiu on aquestes es podran sentir plenament integrades.

Vegem, per exemple, alguns trets essencials pel que fa a criteris metodològics: La interacció i la flexibilització de grups, i l'atenció a la diversitat són elements que basteixen, entre altres, el discurs de la Reforma. En un medi escolar on els grups d'edat diversos dins de la classe són una característica, l'organització de l'espai i el temps per trobar fórmules que afavoreixin un treball en petit grup, en gran grup, per cursos i individualitzat ha d'estar en sintonia amb allò que la Reforma postula en comptes de lluitar quasi contrari.

48 **Aplicant la Reforma**



Creiem que la tasca educativa en un centre escolar on es treballa amb diversos grups d'edat alhora es pot dur a terme molt millor pensant en el model curricular de la Reforma, que no pas des de l'antiga programació, segmentada especialment per cursos, amb molt poca autonomia i que responia a un patró generalista, molt urbà, on la diversitat no tenia —de fet— gaire cabuda.

Pel que fa al treball en equip de mestres, la planificació i l'avaluació, la Reforma ens emmarca quasi de cop en un àmbit que sol superar l'escoleta estrictament i que revulsiona els projectes de les zones escolars rurals, una estructura que ja es justifica per ella mateixa, però que rep nous estímuls a través de la lletra gran de la nova llei. Com es pot elaborar un Projecte Educatiu o Curricular sense un treball d'equip? Quina

fórmula que no sigui en grup de mestres pot permetre planificar les activitats curriculars d'una escola? No hi ha —en efecte— un debat renovador, una adaptació curricular, una coordinació de les especialitats, una veritable avaluació sense diversitat d'opinions, sense claustre.

D'aquí ve el treball que, primer des del Secretariat d'escola rural i després des del mateix Departament, s'anava duent a terme per demostrar que l'escola rural havia de veure, en el seu futur, un treball en equip des de tots els àmbits i sectors, que la mateixa supervivència de les petites escoles rurals, tant des del punt de vista material com pedagògic, passava per organitzar-se entre escoles (les ZER, agrupacions d'escoles, etc.) per permetre comunicació, intercanvi, formació, planificació..

L'escola rural és constructivista

Per acabar, i entrant del tot en el vessant més pedagògic, el medi escolar en què ens movem dóna una visió molt real de l'enfocament constructivista, amb tot el que això comporta.

A l'escola rural veiem la coherència de considerar el bagatge escolar com un currículum, un itinerari a través del qual el nen, amb el mestre com a mitjancer entre ell i l'entorn, va construint els seus propis aprenentatges. Així, l'oferta de crear el nostre propi projecte curricular, d'adaptar a cada cas aquest camí educatiu, ha d'ésser per a nosaltres una autèntica llaminadura com a mestres. Es tracta d'assumir, també com a

*La supervivència de les petites escoles rurals,
tant des del punt de vista material com pedagògic, passa
per organitzar-se entre escoles*

col·lectiu professional, l'aprenentatge de la tasca educativa dins de la nostra diversitat i configurar la tasca professional diària.

Hi ha recursos didàctics molt adequats a l'estructura de les escoles rurals que donen una clara resposta a les seves necessitats i sintonitzen plenament amb els criteris de la Reforma. Aquestes eines, en moltes escoles del nostre país ja funcionen des de fa anys, aplicades des de visions frenetianes, o des dels plantejaments d'escola activa. Però qui sap si ara, amb una formulació més oberta, sense massa etiquetes, amb l'objectiu d'oferir un ensenyament molt encaminat a l'adquisició d'actituds i procediments fermament assentats, podem arrodonir pràctiques educatives i fer-les cada vegada més coherents.

Els plans de treball individualitzat, els tallers, els racons; els projectes de treball, tant col·lectius com individuals, per organitzar bona part del currículum; la utilització de recursos per organitzar-se a nivell d'aula, com l'assemblea, l'agenda, el calendari; l'enfocament de les àrees més instrumentals des d'una perspectiva útil i significativa a través de recursos com la

correspondència, la impremta, la premsa, la producció pròpia, la gestió de dades, l'anàlisi de l'entorn... Tots aquests recursos, i molts més, tenen cabuda dins d'una proposta d'ensenyament on —ja era hora!— els mestres tenim la paraula. Nosaltres proposem aprofitar-la, al mateix temps que demanem a l'administració que hi posi el que hi ha de posar per pal·liar les actuals dificultats i totes aquelles que puguin anar sortint.*

* (N. de la R.) Vegeu "L'escola rural, tot un art", "Perspectiva Escolar", núm. 159 (monogràfic); TOUS, J. L. i al., *Especificitat de l'escola rural*, "Perspectiva Escolar", núm. 177, p. 57-65.



Generalitat de Catalunya

TELÈFONS D'INFORMACIÓ

Relació de les seus dels Departaments i dels telèfons d'informació.

TELÈFON OBERT (INFORMACIÓ ADMINISTRATIVA)

(93) 315 13 13

SEUS DELS DEPARTAMENTS DE LA GENERALITAT

PRESIDENCIA	Pi de Sant Jaume, 4 (Palau de la Generalitat)	08002 BARCELONA (Barcelona)	93 4029605
OFICINA D'ATENCIÓ I ADMINISTRATIU	Pi de Sant Jaume, 4 (Palau de la Generalitat)	08002 BARCELONA (Barcelona)	
ESPORTS	Av. dels Paços Catalans, 12	08502 ESPILUQUES DE LLOBREGAT (Brix Llobregat)	93 2719011
JOVENTUT	Calabria, 147	08015 BARCELONA (Barcelona)	93 4838363
INSTITUT CATALÀ DE LA DONA RCDI	Fontaneja, 21-23	08016 BARCELONA (Barcelona)	93 4121773
UNIVERSITATS I RECERCA	Talavera, 15	08052 BARCELONA (Barcelona)	93 3102293
GOVERNACIÓ	Via Llacuna, 69	08005 BARCELONA (Barcelona)	93 4840059
ECONOMIA I FINANCES	Rbla. de Catalunya, 19-21	08005 BARCELONA (Barcelona)	93 3059010
ENSENYAMENT	Au. Diagonal, 602	08024 BARCELONA (Barcelona)	93 2803097
CULTURA	Rbla. de Santa Mònica, 8 (Plaça Martí)	08002 BARCELONA (Barcelona)	93 3185004
SANITAT I SEGRETARIAT SOCIAL	Travessera de les Corts, 131-159 (Plaça Ave Maria)	08028 BARCELONA (Barcelona)	93 3380111
POLÍTICA TERRITORIAL I OBRES PÚBLIQUES	Dr. Rossó, 80	08077 BARCELONA (Barcelona)	93 2951313
AGRICULTURA, RAMADERIA I PESCA	Pg. de Gràcia, 105 (Torre Muñoz)	08008 BARCELONA (Barcelona)	93 2372442
TREBALL	Anaga, 11-13	08002 BARCELONA (Barcelona)	93 4126888
JUSTÍCIA	Plaça Clots, 81 (Edifici Sant Jordi)	08077 BARCELONA (Barcelona)	93 3215017
INDÚSTRIA I ENERGIA	Pg. de Gràcia, 105 (Torre Muñoz)	08008 BARCELONA (Barcelona)	93 4849000
BUREU DE GESTIÓ UNIFICADA (BGEU)	Pg. de Gràcia, 105 (Torre Muñoz)	08008 BARCELONA (Barcelona)	93 4849000
COMERC, CONSUM I TURISME	Pg. de Gràcia, 105 (Torre Muñoz)	08008 BARCELONA (Barcelona)	93 2373045
BENEFICI SOCIAL	Pi de Pau Vila, 1 (Palau de Mar)	08000 BARCELONA (Barcelona)	93 4831000
OFICINA DEL CIUTADÀ	Calabria, 125-131	08015 BARCELONA (Barcelona)	93 4841314
MED AMBIENT	Pg. de Gràcia, 34	08008 BARCELONA (Barcelona)	93 4872034
CORPORACIÓ CATALANA DE RÀDIO I TELEVISIÓ (CRTV)	Au. Diagonal, 477	08006 BARCELONA (Barcelona)	93 2990777

DELEGACIONS TERRITORIALS DEL GOVERN DE LA GENERALITAT

BARCELONA	Pg. de Gràcia, 11, asc. B	08007 BARCELONA (Barcelona)	93 3010179
GIRONA	Gran Via de Jaume I, 9	17001 GIRONA (Girona)	973 182000
LLEIDA	Lluís Companys, 1	25001 LLEIDA (Segrià)	973 271999
TARRAGONA	Força Nova, 58-60	43001 TARRAGONA (Tarragona)	977 236699

TELÈFONS D'INFORMACIÓ MONOGRÀFICA

INFORMACIÓ ESPECÍFICA DE CONVOCATORIS	93 4830261	INFORMACIÓ FITOSANITÀRIA I ESTACIONS D'ANÍSIS	
BOMBERS DE LA GENERALITAT	988	BARCELONA	93 3095661
TELÈFON OBERT D'INFORMACIÓ CULTURAL	93 3184411	VILAFRANCA DEL PENEDÈS	93 8008269
NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA (CONSORCI)		GIRONA	972 582707
INFORMACIÓ SOBRE CURSOS DE CATALÀ PER A ADULTS	93 4820090	LLEIDA	973 248182
TELÈFON LINGÜÍSTIC	93 4820032	TARRAGONA	977 275512
TELÈFON D'URGÈNCIES MÈDIQUES	961	AMPOSTA	977 321341
INFORMACIÓ SOBRE DONACIÓ D'ÒRGANS	93 3368303	MORA LA NOVA	977 401466
TELÈFON DE LA SIDA	902 212222	LA TALADRA D'EMPODOR	972 780209
TELÈFON D'INFORMACIÓ PER A DROGODEPENDENTS I LINA VERDA	93 4126941	INSPECTORAT TÈCNIC DE VEHICLES (ITV). INFORMACIÓ GENERAL	93 3151913
INFORMACIÓ SOBRE LA XARXA SÍSMICA	93 4426919	TELÈFON D'CONSULTA DEL CONSUMIDOR	900 300003
INFORMACIÓ SOBRE EL PROC. D'ALLAUSS	93 4426984	TELÈFON D'INFORMACIÓ AL CIUTADÀ (BENEFICI SOCIAL)	900 300050
INFORMACIÓ DELS FERROCARRILS DE LA GENERALITAT	93 2091511	GRANUÍS. ADA POST	900 333102
INFORMACIÓ SOBRE LES CARRERETES DE CATALUNYA	93 2042947	INFORMACIÓ COSTA CATALUNYA	93 2962710
INFORMACIÓ PROFESSIONAL (BARCELONA)	93 3176163	INFORMACIÓ MARÍTIMA (EMISSORS DE LA GENERALITAT)	93 2017171
		INFORMACIÓ CULTURAL (RÀDIO ASSOCIACIÓ DE CATALUNYA)	93 4140105

VIDEOTEX

Diversos trames de dades (organigrama de la Generalitat, informació administrativa, disposicions del Gran Oficial, dades jurisdiccionals, diàleg de pensat, etc.)	1. Informació institucional	Des del punt 2 es pot accedir als altres serveis, com:	* Agenda Cultural	* AGENDACULTR
Si he accedit mitjançant qualsevol aparell connectat a la xarxa Iberlex, a través del codi *CATALUNYA#	2. Accés a serveis	* Informació administrativa	* Agenda Jove	* AGENDAJOVE
El menú principal permet seleccionar informació següent:	3. Agenda Jove	* Organigrama per organisme	* Informació agrícola i ramaderia	* AGRIDOTEX
	4. Instruccions d'ús	* Organigrama per estructura	* Informació jurídica	* JURISLEX
	5. Dames incorporacions al servei	Altres serveis de la Generalitat, amb codis memòrics directes a partir del nivell 031 d'IBERTEX.	* Informació empresarial	* COEMM
	6. Bústia de l'usuari		* Instal·lacions esportives	* ESPORTEX
			* Informació general del consum	* CONSUM

TELETEXT

Servei de TV3 que conté informació sobre programació de les emissores de la Corporació, notícies, passatemps i dades diverses.

VEREDA

Informació a través de pantalla tàctil (Projecte VEREDA, prova pilot) a l'Estació Barcelona-Sants, i a 6 altres punts de Catalunya.

TELÈFONS VIGENTS A 20 DE GENER DE 1994

ANIREM ENDAVANT!

L'article, escrit per dos dels protagonistes de la campanya d'acolliment de deu nens i nenes saharians durant uns dies de l'estiu de 1993 a Santa Coloma de Cervelló, explica el projecte, el desenvolupament organitzatiu que va fer possible portar-lo a la pràctica i l'estada d'aquests nens i nenes en aquesta població.

Acolliment de deu nens saharians

*Dolors Prenafeta i Ferrer
Sebastià Serracarabasa i Miñana*

Professors del C. P. Montpedrós
de Santa Coloma de Cervelló.

El projecte

El Cicle Superior de l'escola C. P. Montpedrós de Santa Coloma de Cervelló va decidir engegar una campanya de solidaritat, coincidint amb la festa de Nadal que celebrem amb els nostres alumnes. Aquesta campanya fou aprovada posteriorment al claustre. La idea no era nova, ja que tres cursos abans havíem endegat una campanya de recollida de material escolar per a Nicaragua. Donada la greu situació del poble saharià, vam decidir dur a terme aquesta campanya amb aquest poble.

El primer pas que es va fer, i dirigit a motivar els alumnes del Cicle Superior, va ser una xerrada col·loqui sobre el poble saharià, amb la participació d'un representant del Front Polisario a Barcelona i un membre de l'Associació d'Amics del Poble Saharià. La xerrada va ser molt

52 Experiències escolars

motivadora per als nostres alumnes i durant el col·loqui van fer la pregunta de com podien ajudar a millorar la seva situació. La primera decisió va ser dur a terme una recollida de llibres i contes, i després agafar el compromís de continuar la nostra solidaritat amb el poble saharià amb altres accions que en tot cas dependrien de les propostes que ens fes el Front Polisario.

Una vegada acabada la recollida de llibres i contes, els representants del Front Polisario i de l'Associació d'Amics del Poble Saharià ens van comunicar que tenien previst promoure una campanya d'acolliment de nens saharians a Catalunya durant l'estiu. A partir d'aquí es quan el claustre de professors de l'escola decideix impulsar aquesta campanya, que tindria com a objectiu acollir en famílies d'alumnes de l'escola deu nens saharians durant deu dies del mes de juliol.

Aquest objectiu va ser comunicat a l'Ajuntament de Santa Coloma de Cervelló i a l'Associació de Pares d'Alumnes de l'escola, que van acceptar la idea i es van mostrar disposats a col·laborar-hi.

La primera mesura que es va prendre fou constituir la Comissió d'acolliment dels nens saharians, la qual va estar formada per representants de la major part d'entitats i organismes del municipi de Santa Coloma de Cervelló.

L'acolliment dels nens requeria solucionar tres problemes principals: l'econòmic, la recerca de les famílies que oferissin la seva casa i l'organització d'un seguit

d'activitats que els nens durien a terme durant la seva estada.

En l'aspecte econòmic, l'acolliment significava pagar el viatge d'anar i tornar dels nens i monitor dels campaments de refugiats del Tinduf a Catalunya, comprar roba, estris de neteja, etc., per a cada un d'ells.

Aquest aspecte econòmic es va resoldre a dos nivells: per una part l'escola i l'APPAA van organitzar una rifa de sis grans paneres, el contingut de les quals va ser aportat gratuïtament pels pares de l'escola i, per altra part, es va organitzar una festa oberta a tot el poble, en la qual van intervenir també representants del poble saharià, muntant la *jaima* i fent el típic te del desert, i representants dels Amics del Poble Saharià, que van col·laborar amb nosaltres en la recollida de diners.

A un altre nivell, des de l'escola i amb la important col·laboració de L'APPAA es va fer la recerca i selecció de les famílies que haurien d'acollir a casa seva els nens saharians durant els deu dies.

Una vegada seleccionades, vam convocar un seguit de reunions, les unes informatives per explicar les característiques socio-culturals dels nens, aspectes com ara higiene, menjar, comunicació, etc., d'altres organitzatives per tractar aspectes com rebuda dels nens, activitats que es durien a terme, compra de roba, etc.

El tercer punt important era l'organització de tot un seguit d'activitats que



farien els nens durant els deu dies que estarien a Santa Coloma. Aquest aspecte va ser resolt per l'Ajuntament, que va organitzar un calendari d'activitats de matí que incloïen, entre altres, activitats esportives, anar a muntar a cavall, uns quants dies de piscina i una visita al Tíbidabo.

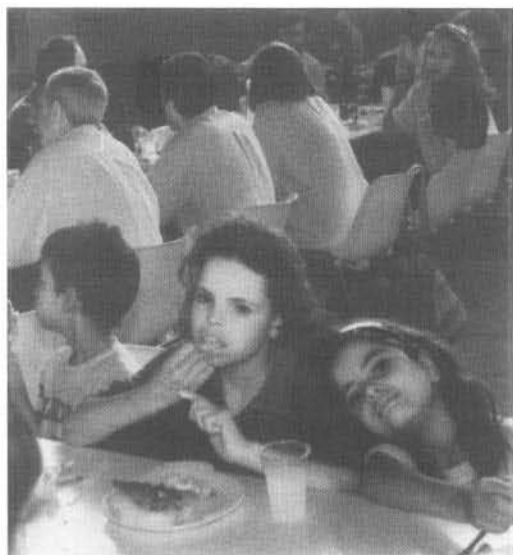
L'estada

L'arribada dels nens i nenes ja era un fet. Si fins aleshores s'havia viscut el procés d'acolliment amb il·lusió expectant, en veure'ls baixar de l'autocar ens envai una emoció que va créixer en agafar la mà del nen o nena que havia de viure a casa nostra durant deu dies.

De ben segur que al principi ningú no sabia quina seria la reacció d'aquests nens

i nenes que, lluny de la seva terra i dels seus familiars, venien a passar uns dies amb gent que no coneixien. L'adaptació d'ambdues parts va resultar força planera en la majoria dels casos. Si bé, en un principi, hi havia una certa preocupació pel fet que semblava que els nou vinguts no menjaven gaire; posteriorment es va comprendre que les seves necessitats alimentàries són diferents i, per tant, calia no forçar la situació i acceptar amb naturalitat les seves manifestacions en aquest sentit. Pel que fa al llenguatge, el gest suplía allò que les paraules no podien fer entendre i la comunicació necessària es podia dur a terme sense entrebancs insuperables. Fruit del desig de fer-los viure una estada agradable, eren tractats com un membre més de la família que els acollia, i el cert és que, al cap de pocs dies, semblaven trobar-se com a casa seva.

54 Experiències escolars



En el transcurs de l'estada es va organitzar un seguit de trobades festives amb totes les famílies, la qual cosa feia que els nens i nenes poguessin explicar-se les experiències viscudes. Una d'aquestes trobades fou un sopar que oferí el Centre Sant Lluís de la Colònia Güell. L'ambient de germanor que s'hi respirava afavoria l'intercanvi d'anècdotes.

Pel que fa a les activitats que els nens i nenes saharians feien, s'ha de dir que durant el matí assistien a un casal d'estiu organitzat per l'Ajuntament. En aquesta activitat van tenir ocasió de conèixer amb els nens i nenes del poble; també van poder gaudir d'experiències que no tenen oportunitat de viure normalment (nedar en una piscina, pujar en atraccions...). La resta del dia i els caps de setmana els passaven amb les famílies. Era corrent veure'ls pels carrers jugant amb els nens i nenes del poble, com si la coneixença fos de sempre.

A part de l'aspecte lúdic que es va intentar proporcionar als nens i nenes, l'Associació d'Amics del Poble Saharià va aprofitar l'estada per fer-los una revisió mèdica per tal de detectar anomalies, que, en alguns casos, es van corregir. Es van dur a terme dues intervencions quirúrgiques i es van dotar d'ulleres els nens i nenes que presentaven problemes de visió.

Passats els deu dies, l'acolliment va córrer a càrrec de famílies d'altres poblacions. Aquest primer adéu no va representar un trencament amb els nens i nenes, perquè sabíem que els tornàriem a veure en una posterior trobada que va aplegar totes les famílies que els havien acollit. En aquesta ocasió vam poder comprovar que persones que no es coneixen poden quedar unides per un sentiment compartit: solidaritat.

I arribat el dia del comiat definitiu, si la rebuda havia estat emotiva, l'acomiadament ho va ser molt més. Havíem après a estimar-los i sabíem que allò que havíem viscut amb ells restaria en nosaltres molt de temps. En els nens i nenes saharians hi havia dos sentiments contradictoris: per una banda, la il·lusió i les ganes de tornar amb els seus, i, per altra, la tristesa de deixar les famílies que els havien acollit. Un moment inoblidable fou el de la separació, un fort sentiment de germanor unia els que marxaven i els que es quedaven. Ens resta la sensació d'haver estat protagonistes d'una experiència que val la pena de viure i de retenir a la memòria.

L'article parla de la incidència de l'ensenyament del català a les escoles del Baix Cinca, arran d'un conveni MEC/DGA.

Bona part dels alumnes han optat per matricular-se a l'assignatura de català. Els autors assenyalen aquesta actuació com una eina de transició.

Cinc anys de català a les escoles de la franja oriental de l'Aragó: incidència en el Baix Cinca¹

Àngel Huguet Canalis

Psicòleg "Equipo psicopedagógico de Fraga"

Rosa M. Jové Montanyola

Mestra

1. Introducció

El treball que ens ocupa es va dur a terme en el marc territorial del Baix Cinca, comarca situada a l'extrem més oriental de l'Aragó limitant amb Catalunya, que conforma, juntament amb d'altres comarques (Ribagorça, la Llitera i Matarranya), una estreta franja que s'estén des del Pirineu fins a la província de Terol i on habita una població d'uns 40.000 habitants la llengua pròpia dels quals és, a la majoria dels casos, la catalana en una de les formes dialectals del català occidental.

Aquest sector comprèn les localitats de Mequinensa, Torrent de Cinca, Vilella de Cinca, Saidí, la ciutat de Fraga i els seus nuclis associats de Llitera i Miralsot; conformant així un espai geogràfic el fet diferencial del qual és el contacte social

1. Aquest estudi correspon a una comunicació presentada en el "X Congreso Nacional de Pedagogía: educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida." Salamanca. 29 de setembre a 3 d'octubre de 1992.

56 Política lingüística

permanent de dues llengües clarament diferenciades.

L'objectiu d'aquest estudi és aconseguir una aproximació a la incidència que el Conveni de Cooperació, subscrit el novembre de 1986 entre el MEC i el Departament de cultura i educació de la Comunitat Autònoma d'Aragó ha tingut tant en els centres educatius de la comarca com en l'alumnat que hi assisteix. Un alumnat el context sociolingüístic del qual es caracteritza, malgrat certs avanços els darrers anys, pel desequilibri entre les llengües existents: català i castellà.

Breument, com a apartats més destacats d'aquest conveni cal esmentar:

1. El caràcter voluntari de l'assignatura, amb sol·licitud prèvia escrita pels pares.
2. Una dedicació, en horari lectiu, de fins a tres hores setmanals.
3. Incorporació al programa d'aquelles escoles que així ho sol·licitin.

2. Metodologia

2.1. Subjectes

Es va considerar la totalitat de la població dels centres de pre-escolar i EGB (públics i privats), situats en territoris bilingües del Baix Cinca. En concret són:

- C.P. Miquel Servet de Fraga
- C.P. San José de Calasanz de Fraga
- Col·legi privat Santa Ana de Fraga

- C.P. María Quintana de Mequinensa
- Col·legi privat Santa Agatoquia de Mequinensa
- C.P. Ramón y Cajal de Torrent de Cinca
- C.P. San Juan Bautista de Saidí.

2.2. Instruments i procediment

Es va elaborar un model d'enquesta dirigida als centres en el qual es demanaven dades referents a l'alumnat total, nombre d'alumnes que assisteixen a classes de català, sessions setmanals de llengua catalana, nivells des dels quals s'inicia l'opció, etcètera.

Posteriorment es va connectar amb els equips directius amb la finalitat d'explicar els objectius de l'estudi i de sol·licitar la complimentació del protocol que se'ls va distribuir.

3. Resultats

A partir de les dades obtingudes als centres de pre-escolar i EGB hem dut a terme l'anàlisi contextual.

La impressió més destacable extreta de la confrontació d'informacions provinents dels diferents centres és, sens dubte, la manca d'homogeneïtat entre municipis, però també entre centres d'una mateixa localitat, en aspectes aparentment tan elementals com: nivell d'inici de l'opionalitat de llengua catalana, any acadèmic en què comença l'opció, etc. Malgrat això, es poden apreciar unes pautes pràcticament comunes als centres de pre-escolar i EGB:

*Aquest sector comprèn un espai geogràfic
el fet diferencial del qual és el contacte social permanent
de dues llengües clarament diferenciades.*

- Dues sessions setmanals dedicades a la llengua catalana en els nivells en què existeix aquesta opció.
- Opcionalitat de la llengua catalana des de 1r d'EGB i ininterrompudament fins a 8è d'EGB, almenys a les escoles públiques, les quals també han iniciat l'opció a pre-escolar, però no en el mateix moment del cicle i amb dedicació temporal diversa.
- Incorporació progressiva de l'opcionalitat des del curs acadèmic 1984-85.

Un càlcul ràpid permet arribar a la conclusió que en el Baix Cinca poc més del 82% (1654) dels 2015 alumnes d'EGB disposa actualment de l'opció d'escollir i estudiar la llengua catalana al seu propi centre, que un 18% no pot fer ús d'aquesta opció.²

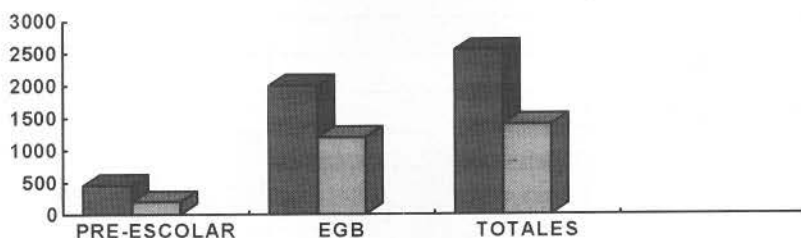
A nivell global, el 40% de l'alumnat de pre-escolar assisteix a classes de llengua catalana, mentre que és quasi un 60% si fem referència a EGB (gràfic 1). Aquesta

mateixa circumstància pot veure's d'una altra manera si observem que la població en edat escolar es divideix en un 20% de pre-escolar i un 80% d'EGB, però del total d'alumnes que assisteixen a català, EGB representa un 85% i pre-escolar s'aproxima al 15%. Sens dubte aquest fet va lligat a la manca de l'opcionalitat en nivells de pre-escolar de determinats centres.

Als centres no es manté constant una relació directa entre alumnat total i alumnat que assisteix a classes de llengua catalana, la qual cosa és en certa manera indicadora de la presència de la llengua catalana a cadascun d'ells (gràfic 2). Així, hi ha escoles on aquest segon percentatge s'incrementa (C.P. San José de Calasanz de Fraga, C. P. María Quintana de Mequinensa

2. Aquests percentatges s'han obtingut de sumar tot l'alumnat dels centres on no existeix l'opció del català a l'EGB: 1r d'EGB del C. privat Santa Ana de Fraga (203); 1r a 8è del C. privat Santa Agatoquia de Mequinensa (110); i de 1r a 5è de les escoles incompletes (48); d'on s'obté la xifra de 361.

ALUMNAT PRE-ESCOLAR / EGB I ALUMNAT CATALÀ



Gràfic 1

El diagrama contrasta l'alumnat total dels centres del Baix Cinca i l'alumnat que assisteix a classes de català (56%); i la mateixa relació per separat quant a pre-escolar (40%) i EGB (69%).

■ Alumnat total □ Alumnat català

sa, C.P. San Juan Bautista de Saidí, C. P. Ramón y Cajal de Torrent de Cinca) a d'altres es manté (C. P. Miguel Servet de Fraga, C. Privat Santa Agatoquia de Mequinensa i Col.legis Públics incomplets de Vilella de Cinca, Miralsot i Llitera). La causa d'aquesta disminució és fàcilment comprensible en aquests darrers col.legis, ja que no disposen de l'opció de català, mentre que en el Col.legi privat Santa Ana la raó rau en el fet que l'opcionalitat afecta únicament de 5è a 8è d'EGB.

4. Discussió general i algunes conclusions

De l'anterior anàlisi de resultats i com a conclusions generals relacionades amb l'objectiu d'aquest estudi, cal remarcar que:

1. Es fa notar una absència d'homogeneïtat en les línies d'actuació respecte a

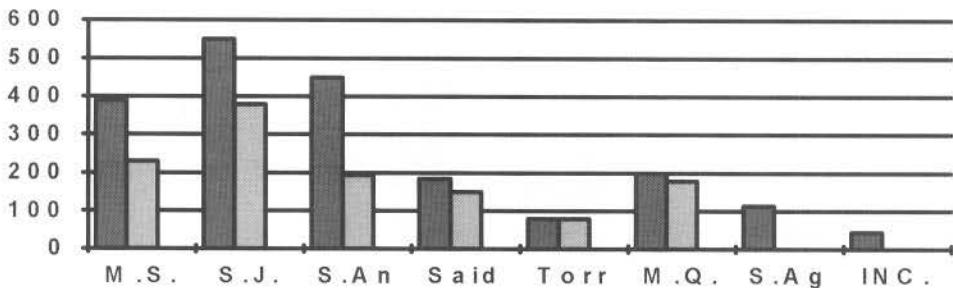
l'assignatura de llengua catalana (nivell d'inici, any d'inici de l'opció, etc.), en relació a la poca definició del vigent marc legal. Malgrat això, a l'EGB apareixen unes pautes bastant generalitzades: dues sessions setmanals, opcionalitat de 1r a 8è d'EGB i incorporació progressiva al programa d'ensenyament de la llengua catalana.

2. L'actual situació permet que la majoria de l'alumnat pugui optar per matricular-se en l'assignatura, però un percentatge proper a la cinquena part del total no disposa de tal opció.

3. Globalment, la incidència més alta s'ha trobat en l'alumnat d'EGB, i una mica menys en pre-escolar.

4. Existeixen diferències considerables entre la ressonància que ha assolit l'opció a les diferents localitats i, també, entre centres d'una mateixa localitat.

RELACIÓ ALUMNAT EGB /
ALUMNAT CATALÀ



Gràfic 2

Distribució de l'alumnat d'EGB en els centres del Baix Cinca i l'alumnat que assisteix a classes de català en cada un d'ells.

■ EGB (N = 2015) □ CAT. EGB (n = 1203)

Les conclusions abans esmentades ens porten a valorar d'una manera clarament positiva la resposta donada tant per la major part de centres de la comarca com per l'alumnat i les seves famílies en general. En aquestes circumstàncies, l'extensió de l'opcionalitat fins a cobrir la totalitat de l'alumnat i unes línies d'actuació que possibilitin una homogeneïtat més gran en l'ensenyament obligatori, juntament amb una consideració específica a pre-escolar que eviti l'actual ruptura entre la llengua materna i la llengua de l'escola, semblen ser les vies de transició cap a un model d'ensenyament més en connexió amb la realitat sociolingüística de la franja oriental de l'Aragó. El salt qualitatiu que aquest fet representa haurà de passar per una revisió clarificadora del vigent marc legal: un estatut d'autonomia que respecte al tema de les llengües diferents del castellà destaca per l'ambigüitat del terme "modalidades lingüísticas" amb el qual hi fa referència.

Bibliografia

- ARNAU, J. i al. (1992) *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.
- BADA PANILLO, J. R. (1991) *El debate del català a l'Aragó (1983-1987)*. Calaceit: Edicions del Migdia.
- DOMÈNECH, J. M. (1980) *Bioestadística. Métodos estadísticos para investigadores*. Barcelona: Herder.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- HUGUET, A. (1991) *Bilingüisme social al Baix Cinca: Una anàlisi des de la perspectiva escolar*. Calaceit: IEBC-IEA.
- NORTES CHECA, A. (1983). *Estadística aplicada*. Múrcia: Tema.
- SIGUAN, M. (1986) *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- SIGUAN, M. (1992) *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- VALLERÚ, F. (1973) *El fet lingüístic com a fet social*. Barcelona: Edicions 62.

Aquest article intenta donar una visió crítica de la problemàtica de la pràctica esportiva entre els sis i els dotze anys, a través d'una anàlisi dels avantatges i inconvenients d'aquesta pràctica, les diferències entre els diferents tipus d'esports, individuals i d'equip, l'edat per iniciar-s'hi i, finalment, el paper dels pares, els entrenadors, l'escola i l'administració.

La pràctica esportiva entre els sis i els dotze anys un debat constant

Francesc Fontdevila

Professor de natació i biòleg

Introducció

En els darrers temps, concretament des de principis dels anys vuitanta, l'esport ha esdevingut un dels fets socials més importants. Durant aquests anys ha augmentat extraordinàriament el nombre de practicants, sigui al nivell que sigui; però, sobretot, ha augmentat l'expectació que susciten els esdeveniments esportius.

D'una manera paral·lela ha augmentat un cert recel respecte de la pràctica esportiva en els infants. Les raons cal cercar-les en les polèmiques creades pels casos de doping, en la gran dedicació que requereix la seva pràctica i en la impaciència d'alguns pares i entrenadors, poc preparats, que provoquen l'assoliment del màxim nivell de l'esportista abans d'hora i provoquen que aquest es retiri prematurament o pugui presentar lesions de diferent importància.

Això no obstant, si s'analitza amb detall l'organització esportiva del nostre país, podrem observar que, cada cop més, hi ha una relació més estreta entre la medicina i els tècnics esportius, des dels mateixos clubs o des dels centres d'entrenament, on, a part dels quadres tècnics i administratius, disposen de metges, psicòlegs i, en alguns casos, de fisioterapeutes.

Per tant, probablement, el problema de fons sigui un cert divorci entre les institucions acadèmiques i les esportives degut a la història recent del nostre país, on la pràctica esportiva era reservada a uns pocs privilegiats i no es donava cap tipus d'importància a la preparació física, que era considerada una "maria" més.

Això fa que costi d'entendre, per part de la societat, que la pràctica esportiva és beneficiosa per al creixement i la maduració de l'individu, ja que està molt influïda per la tradició i per la imatge, no sempre real, de l'esport d'alta competició que ens donen els mitjans de comunicació

La pràctica esportiva: avantatges i inconvenients

Els avantatges o inconvenients d'una determinada pràctica esportiva dependran, sobretot, de la idea bàsica que es pretén inculcar. Així, si partim de la idea que l'esport és un joc i que és una manera de passar-s'ho bé diàriament, estem fent una aportació positiva, però si la idea central és la de treballar per guanyar, que en ella mateixa no és dolenta, podem caure en

l'error de convertir-la en l'única finalitat, que sí que és negativa.

D'una manera detallada, podem parlar dels diferents avantatges que proporciona tota pràctica esportiva durant la infància.

1) Un millor desenvolupament físic de l'esportista: enfortiment de músculs, tendons i lligaments, adaptacions càrdio-respiratòries, reducció de greix corporal i augment de la massa muscular.

2) Educació per a l'esforç, i la preparació del noi o la noia per a la derrota.

3) Preparació per a la pràctica esportiva durant l'edat adulta, i la preparació per als canvis de l'adolescència.

4) Adquisició d'hàbits com l'autodisciplina, el manteniment de la forma física i una millor preparació per suportar les tensions de la vida adulta.

L'esport infantil és una activitat natural del procés d'aprenentatge, amb una contribució important en la salut. Segons paraules del Dr. Thomas Tutko: "Fora de l'ambient familiar, no hi ha cap activitat que pugui influir tant en el desenvolupament psíquic i físic del nen com l'esport."

Però, a banda dels avantatges, també hi ha inconvenients com:

1) Entrenadors poc preparats, poc co-neixedors de les característiques fisiològiques i del desenvolupament dels seus esportistes.

2) Pares mal informats, entrenadors ansiosos o directius sense escrúpols que tenen com a única finalitat la de guanyar i provoquen una especialització prematura.

3) Iniciació prematura en esports que requereixen un grau de desenvolupament més avançat, ja que, per les seves característiques, els jugadors estan en contacte físic gairebé sovint (esports de contacte).

Tipus d'esports i edat d'iniciació

Els esports es poden agrupar en dos grans grups: els esports d'equip i els esports individuals. I cadascun d'aquests dos grups presenta una sèrie de peculiaritats.

Els esports d'equip faciliten l'adquisició d'habilitats socials o fer amics, i exigeixen la col·laboració i el sacrifici de l'esportista pel bé de l'equip.

Els esports individuals, en canvi, reforcen la independència personal i la dedicació, com també l'assumpció particular dels èxits i dels fracassos. Són els més aconsellables, ja que tenen un període de preparació a llarg termini, i es poden practicar també després d'haver practicat un esport d'equip.

Pel que fa a l'edat ideal per iniciar-se en un esport, aquesta dependrà de les característiques de l'esport. Així, es considera que per als esports individuals l'edat ideal estaria entre els sis i vuit anys, i a partir dels vuit per als esports d'equip. Ara bé, si l'esport d'equip escollit és un esport de contacte, gairebé violent, com l'hoquei gel

o el futbol americà, caldrà esperar-se fins als deu anys, ja que si es comencen abans d'hora s'augmenta considerablement el risc de lesió.

Paper dels pares, entrenador, l'escola i l'administració

Els pares

El paper dels pares és fonamental en la formació personal dels fills, ja que la seva actitud influirà directament en la seva predisposició davant de qualsevol tipus d'activitat. I un cop el nen o nena comença una nova activitat, els pares, segons l'interès que hi demostrin, serviran per reforçar o afeblir el propi interès dels fills.

D'una manera general podríem definir tres tipologies de pares:

1) Pares correctes: són aquells que consideren l'esport com un element més del procés educatiu, intenten estar informats sobre l'esport escollit i tenen un seguiment acurat dels progressos i del procés de maduració dels fills. No estan obsedits amb la seva carrera esportiva, i els donen suport mentre hi ha expectatives de futur.

2) Pares ansiosos: són aquells pares, normalment mal informats, que bolquen la seva frustració en els fills. Són persones que els sobreprotegeixen, i si els fills tenen qualitats poden provocar que, amb la seva actitud, arribin massa lluny molt ràpidament, i poc temps després hagin de plegar, amb la més que probable frustració de

El paper dels pares és fonamental en la formació personal dels fills, ja que la seva actitud influirà directament en la seva predisposició.



Foto Francesc Fontdevila

l'esportista. També pot ser que el fill no tingui qualitats per a un determinat esport i el practiqui per tenir contents els pares. Aquest és el grup de pares que contínuament estan a sobre de l'entrenador i els directius, són els més problemàtics, ja que generen tensions entre ells, amb els fills i amb altres esportistes. A més, en el nostre país n'hi ha en un nombre força important a causa de la nostra història recent, ja que l'esport en ser practicat per una minoria, fa que aquests pares vulguin que els seus fills puguin gaudir del que ells no van poder tenir, i arriba, en alguns casos extrems, a donar més importància a l'esport que a l'escola, o bé exigir-los el màxim en tots dos camps.

3) Pares despreocupats: són aquells que consideren l'esport com una ocupació extraescolar més. Donen molt poca impor-

tància a l'esport escollit i com funciona. Moltes vegades ni tan sols saben si l'esport escollit agrada als seus fills, ja que els seus criteris es regeixen més per qüestions com la compaginació d'horaris, que la durada sigui la màxima possible, etc. Són pares que no acostumen a valorar la importància de l'activitat escollida; el que busquen és un equivalent a una guarderia o un pàrking per als seus fills. Així parlen, sobretot, de la tranquil·litat de "tenir-los col·locats".

Un altre problema que se'ns planteja, en qualsevol d'aquests tres grups de pares és el de l'agenda dels fills. En alguns casos és tant o més extensa que la dels pares, ja que en cada cas, sigui per interès o per tenir-los ocupats, hi ha pares que saturen els fills amb la pràctica de més d'un esport, classes d'idiomes, de música, etc., que fan que



Foto Marcel Viaplana

molts nens i nenes surtin de casa a les vuit del matí i no hi tornin fins a les nou de la nit, i entre sopar i fer deures no vagin a dormir fins a les onze, en el millor dels casos.

L'entrenador

L'entrenador és un personatge molt poc conegut, i no sempre comprès fora dels ambients esportius. És un educador, sense les característiques típiques d'un mestre o professor, però que presenta un avantatge per a l'esportista, i és que aquest pot assimilar els conceptes que l'entrenador explica teòricament, a partir de la seva aplicació pràctica.

També, com succeïa amb els pares, podem dividir els entrenadors en tres grups:

1) Entrenadors correctes: són aquells que estan ben preparats, no tan sols tècnicament, sinó que coneixen la fisiologia i els processos de maduració dels seus esportistes. No cerquen mai resultats a curt termini, sinó una progressió. Sovint són els més incompresos, ja que moltes vegades, tant als pares com a les directives els costa molt tenir paciència, i valoren la tasca d'un entrenador a partir dels resultats, sobretot a curs termini i, en el millor dels casos, a mitjà.

2) Entrenadors ansiosos: són aquells, encara que no sempre, que acostumen a ser inexperts i s'enlluernen quan tenen una promesa entre les mans. En general, aquests entrenadors acostumen a fracassar, ja que acceleren els processos sense que l'esportista tingui la maduresa física i psíquica suficients per poder assimilar un augment de treball més important del que li correspondria per la seva edat i grau de desenvolupament.

3) Entrenadors forçats per les circumstàncies: són aquells entrenadors que estan sotmesos a pressions, sobretot per part de directius o centres d'entrenament, que busquen resultats a curt termini, o bé són entrenadors de grups recreatius i es troben limitats, ja que els seus esportistes no acostumen a participar en competicions. En aquest últim cas, si es troben amb alguna promesa, en general, no és aprofitada.

L'escola

En el cas de l'escola, no és tant el que s'hi fa, sinó el que podria fer-s'hi. L'escola

hauria de considerar la pràctica esportiva com un factor molt important per al desenvolupament del nen. Així hauria de donar-se a la pràctica esportiva la importància que es mereix i fer-li ocupar un lloc destacat en els plans d'estudi.

Es podria seguir el sistema utilitzat a d'altres països com Alemanya o els Estats Units, on es comença la pràctica esportiva entre els sis i els vuit anys, a la mateixa escola, amb el que s'anomena la Preparació Física de Base. Dels vuit anys als dotze, també a l'escola, s'hi practiquen diferents esports, i es comença amb les primeres competicions entre escoles, seguint uns programes i calendaris dissenyats per entrenadors, preparadors físics, metges i psicòlegs. I a partir dels dotze anys es comença l'esport de competició, pròpiament dit, en clubs o centres d'entrenament.

Aquest model implicaria un replantejament pel que fa a la proporció hores d'estudi i les hores extraescolars. Així s'hauria d'intentar que els fills tinguessin prou temps per estudiar, fer esport i jugar, però això no és possible quan els nois i noies van massa carregats de deures o tenen uns horaris d'entrenament excessius.

L'Administració

En aquestes edats l'Administració té una tasca molt important a fer. La seva actuació hauria de basar-se en dues idees principals: el foment de la pràctica esportiva i l'organització d'uns sistemes de competició progressius i no massa densos, amb l'única

finalitat de buscar l'entreteniment i una participació màxima dels nens i nenes d'aquestes edats. Per això s'ha de disposar d'un bon assessorament tècnic, i no, com passa molt sovint, seguir criteris polítics, organitzant muntatges faraònics, clarament desmesurats per a aquestes edats, i que només responen a operacions d'imatge.

Conclusions

A partir de tot el que s'ha exposat es pot concloure que:

1) S'ha d'escollir l'esport tenint en compte l'edat dels nens i nenes, i començant per una preparació de base, que vagi intensificant-se gradualment i progressiva sense esperar mai resultats a curt o mitjà termini.

2) La iniciació a l'esport de competició, pròpiament dit, no podrà fer-se fins que l'esportista estigui preparat per perdre.

3) Les principals virtuts de la pràctica esportiva són: una millora de la condició física, l'adquisició de nous hàbits, com l'autodisciplina, i la preparació per superar dificultats.

4) Cal un millor preparació dels tècnics, pel que fa al coneixement de la maduració i grau de desenvolupament de tots i cadascun dels esportistes que tenen assignats.

5) És necessària l'educació dels pares respecte al món de l'esport. Explicant-los els seus avantatges i els seus inconvenients.

6) És imprescindible, per al bon funcionament de qualsevol activitat esportiva, una relació molt estreta entre els professionals i l'entitat que acull aquest esport, ja sigui un club, un centre d'entrenament o la mateixa escola.

7) L'escola hauria de difondre la idea que la pràctica esportiva és un dels aspectes més importants de la formació de la personalitat, ja que permet un millor coneixement i la possibilitat de provar-se a si mateix.

8) L'Administració hauria de planificar l'esport escolar, dotant a les escoles dels mitjans suficients i fomentant la participació i la diversió per sobre d'altres aspectes com la fixació per la victòria.

Lectures recomanades

BAILEY, D. A., MIRWALD, R. L. (1988): "The Effects on Training on the Growth and Development of the child" - In MALINA, R. M. (ed.), *Young athletes: biological, psychological, and educational perspectives*. Champaign, III, Human Kinetics Pub, pg 33-47, Refs: 19.

FONTDEVILA, F., CARRIÓ, R. (1991): *Influència de l'exercici físic en els patrons de creixement en nedadors entre els 10 i 14 anys*, "Apunts de medicina de l'esport", núm. 113, setembre.

FONTDEVILA, F. (1992): *Influència de la pràctica esportiva en el creixement de nois i noies de 10 a 14 anys a la ciutat de Sabadell*, Memòria de Màster, Universitat Autònoma de Barcelona.

GILLILAND, K., TUTKO, T. A. (1978): *Differences in parent-child relations between Athletes and Non-athletes*, "Journal of sport behavior" (Mobile, Ala.), 1 (2), maig, 51-60.

LA CAVA, G. (1974): *Deporte y pubertat*, "Olympic review", 78/79, maig-juny, 223-224.

MALINA, R. M., BOUCHARD, CL. (1991): *Growth, maturations and physical activity*, Human Kinetics publishers, Inc., Box 2503 -Winsor, Ontario N84 4SN - Canadà.

NADAL, G. (1984): *Esclat puberal i decantació esportiva. Consideracions auxològiques*, "Butlletí de la Societat Catalana de Pediatria", núm. 44, 305-308.

SCHOENFIELD, A. (1987): *¿Qué aporta el deporte a los niños? - Olympic message* (Lausanne, Suïssa), (17), abril, 21-33.

Andalucía

EL VIAJE MAS DIVERTIDO

Andalucía os ofrece un sinfin de posibilidades para pasárselo bien durante los viajes escolares.



10 RUTAS BASICAS

en las que podréis variar lo que os parezca oportuno, que se pueden realizar en autocar.

CIRCUITOS MONUMENTALES

nieve en Granada, más de 800 km. de playa; parques naturales; zonas didáctico - recreativas

ALOJAMIENTO PARA GRUPOS JOVENES

Poneos en contacto con vuestra Agencia de viajes o directamente con los lugares de alojamiento y visita.

Para organizar vuestro viaje, podréis disponer de todas estas guías.

GENERALES	GUIAS PRACTICAS	COSTAS
GUIA DE HOTELES, PENSIONES, APARTAMENTOS Y AGENCIAS DE VIAJES. MAPA TURISTICO DE ANDALUCIA. GUIA DE CAMPINGS.	ANDALUCIA, ALMERIA CADIZ, JEREZ, CORDOBA, GRANADA, HUELVA, JAEN, UBEDA/BAEZA, MALAGA, ANTEQUERA, RONDA Y SEVILLA.	ALMERIA (LEVANTE), ALMERIA (PONIENTE), COSTA DE LA LUZ (CADIZ), COSTA DE LA LUZ (HUELVA), COSTA TROPICAL (GRANADA), COSTA DE SOL OCCIDENTAL, COSTA DEL SOL ORIENTAL.
NATURALEZA	ESPECIALIZADAS	ZONAS
CAZORLA, GRAZALEMA, CABO DE GATA, SIERRA NORTE, MONTES DE MALAGA, ARACENA, SUBBETICA, DOÑANA, ARCORNOCALLES, SIERRA NEVADA.	ANDALUCIA NATURAL, TURISMO Y AVENTURA, BICICLETA, SENDERISMO.	CAMPIÑA, LOJA, GUADIX, ANDEVALO/ PARQUE MINERO, RUTA PUEBLOS Blancos.

RELLENAD este cupón y os las enviaremos.

Nombre _____
 Apellidos _____
 Centro de estudios _____ CP _____
 C/ _____
 Población _____
 Provincia _____
 y enviad a:

TURISMO DE ANDALUCIA
 Autovía Sevilla-Cádiz, km. 3,5 (Edificio Eurocei). Apdo. 66
 41920 SAN JUAN DE AZNALFARACHE (Sevilla) Tlf. 95-417 11 60



JUNTA DE ANDALUCIA
 Consejería de Economía y Hacienda
 Dirección General de Turismo



Andalucía

Els viatges d'en Corneli Ovidi Galeri
Roma, un imperi mediterrani

Manel Miró / Jaime Rodríguez



GRÃO
 EDITORIAL

ENTENDRE EL MÓN, ENTENDRE CATALUNYA

Els llibres de coneixements pensats i fets per a Catalunya

Sol·liciteu-ne informació

(93) 347 26 74

ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (103 núms.)

Des de 1.465 ptes. al mes

**ENSENYAMENT
 SECUNDARI**

GRÃO
 EDITORIAL

c/ de l'Art, 81 - 08041 Barcelona

Telf. (93) 435 23 11

“Perspectiva Escolar” vol retre un primer homenatge a Loris Malaguzzi, que va morir el mes de gener d’enguany a Reggio Emilia. És considerat un dels pedagogs contemporanis més eminents, sobretot pel que fa a l’educació infantil. D’ell publiquem, aquí, un breu perfil biogràfic, escrit per Mariano Dolci, i un dels seus últims escrits.

En la mort de Loris Malaguzzi

Perfil de Loris Malaguzzi

Mariano Dolci

Loris Malaguzzi va néixer a Correggio el 1920. Es va llicenciar en Pedagogia i després de la guerra mundial va assistir al primer curs de psicologia de la postguerra al CNR de Roma.

El 1946 va començar a treballar amb infants com a animador de vuit escoles autogestionades, algunes de les quals van ser municipalitzades el 1967.

El 1950 va deixar l’escola estatal i va passar a treballar de psicòleg al Centro Medico Psico-Pedagogico Comunale que ell mateix havia fundat. Es dedica a l’ensenyament i després dirigeix la Scuola Convitto Rinascita per Reduci e Partigiani.

El 1951, com a membre de la FICE

70 La mestra i el mestre

(Federazione Internazionale Comunità di Bambini orfani e dispersi dell'ultima guerra) participa en moltes missions a Europa amb Ernesto Codignola i Margherita Zoebeli.

El 1952 va crear, amb el poeta Corrado Costa, el Teatro dei Ragazzi.

El 1954 va fundar, amb una colla d'amics, el Teatro Club. Hi va fer de director d'escena i donà a conèixer les obres de Beckett, Brecht i Ionesco.

El 1960 va fundar, amb Marta Montanini, l'escola «G. Lombardo Radice» per a infants i nois disminuïts.

El 1963 va ajudar a fer les primeres experiències pedagògiques de les escoles comunals per a infants. El 1968, amb Bruno Ciari, Lamberto Borghi, Francesco De Bartolomeis, Aldo Visalberghi i Ada Gobetti, posa els fonaments operatius i culturals de les escoles laiques per a nens, basats en la llarga experiència obtinguda a les escoles autogestionades, creades el 1945 i a cura del CLN, de l'UDI i dels moviments populars de la seva ciutat.

El 1972 va promoure el primer Congrés Nacional d'Estudis per a ensenyants d'escoles per a infants. Acabada la relació amb el CMPP, fou nomenat coordinador pedagògic de les escoles per a infants de Reggio-Emilia, i després assessor a la ciutat de Mòdena. Va treballar amb Gianni Rodari en la darrera redacció de la *Gramàtica de la fantasia*, la qual serà dedicada per l'escriptor a la ciutat de Reggio Emilia.

A partir de 1976 fou director de revista «Zerosei» i a partir de 1985 de la revista «Bambini». El 1978 va entrar a la comissió ministerial de la Instrucció Pública per a l'experimentació a les escoles maternals de l'Estat. En el Congrés Nacional de Bolonya, va participar-hi amb el treball «Il bambino soggetto e fonte di diritto nella famiglia e nella scuola».

El 1980 va fundar a Reggio Emilia el Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia amb el qual organitzarà congressos a La Spezia, Pistoia, Roma, Ancona, Orvieto, Riccione. Va organitzar el VII Congrés Nacional, que va tenir lloc a Riccione el maig de 1992.

El 1980 va concebre la mostra «L'occhio se salta il muro» i després una altra: «I cento linguaggi dei bambini», que encara recorren Europa i els Estats Units per invitació de governs, universitats, museus i galeries d'art. Malaguzzi també pronuncia conferències i participa en seminaris a Europa i els Estats Units.

Des del 1985 inicia intercanvis i projectes comuns de recerca amb nombroses universitats nord-americanes, de gran interès per a la filosofia i les pràctiques de l'experiència educativa a Reggio Emilia dirigides a la primera i segona infàncies.

El 1988 fou designat membre del comitè científic de la Fundació Europea «Per al desenvolupament de les potencialitats de tots els infants», amb seu a París.

Malaguzzi és autor del llibre *I cento linguaggi dei bambini*, publicat per una

prestigiosa editorial nord-americana amb un pròleg de Howard Gardner, de la Universitat de Harvard.

El 1990 va concebre i organitzar amb l'ajuntament de Reggio Emilia un congrés internacional sobre l'educació infantil amb la participació de ponents europeus, africans, asiàtics, americans del nord i del sud.

Després de la seva jubilació el 1985, ha continuat viatjant i ajudant els col·legues més joves a fer experiències, com també ha continuat les relacions amb tots els seus amics escampats per Itàlia i per tot el món.

El 1992 va rebre el premi Lego 1992, que cada any s'atorga a les persones i institucions que, amb la seva activitat, han fet una contribució excepcional al millorament de la qualitat de vida dels infants a qualsevol lloc del món.

El 1993 va rebre, a Chicago, el premi KOHL, que la fundació Kohl concedeix als pedagogs que assoleixen un reconeixement mundial.

Fins al moment de la seva mort, va continuar participant en molts congressos, tant nacionals, com europeus i nord-americans, entre els quals hi ha el que no fa gaire s'ha fet a Washington, D.C., en el qual es va acordar d'instituir el dia 12 de juny com el «Dia de Reggio Emilia» en honor de la seva trajectòria en el camp pedagògic.

Una carta per tres drets

Loris Malaguzzi

Els drets dels infants

Els infants tenen dret a ser reconeguts com a subjectes de drets individuals, jurídics, civils, socials: són portadors i constructors de cultures pròpies i, per tant, han de ser participants actius en l'organització de la seva identitat, autonomia i preparació a través de la interacció amb els seus coetanis, els adults, les idees, les coses, els fets reals i imaginaris de mons comunicants.

I tot això mentre es posen les bases fonamentals per a una més alta condició de la ciutadania de l'individu i de les seves relacions interhumanes i s'asseguren a tots i cada un dels infants dotacions i potencialitats innates d'una extraordinària riquesa, força i creativitat que no poden ser ignorades o decebudes si no és amb risc de provocar sofriments i un empobriment sovint irreversibles.

D'aquí prové el dret dels infants a realitzar i desenvolupar totes les seves potencialitats per mitjà de l'estimulació de la seva capacitat de socialitzar-se, donant-los afecte i confiança i satisfent la seva necessitat i desig d'aprendre. I això millor si es reforça amb una aliança eficaç amb adults disposats a ajudar-los donant preferència a la recerca de les estratègies constructives del pensament i de l'acció per sobre de la transmissió de coneixements i habilitats.

Això és el que ajuda positivament a

72 **La mestra i el mestre**

formar intel·ligències creatives, sabers lliures i individualitats reflexives i sensibles a través d'ininterromputs processos de diferenciació i integració amb els altres, de la mateixa o d'altres cultures.

El fet que els drets dels infants siguin els drets dels altres infants és la mesura del valor d'una humanitat més completa.

Els drets dels ensenyants

Els ensenyants i els treballadors de les escoles tenen dret a contribuir a l'elaboració i l'aprofundiment dels marcs conceptuals que defineixen els continguts, finalitats i pràctiques de l'educació, per mitjà de debats oberts entre ells, amb els coordinadors pedagògics i els consells de gestió social, en sintonia amb els drets dels infants i els dels seus pares. Cal, doncs, que participin en l'elecció dels mètodes, de les didàctiques, dels projectes de recerca i observació, en les experiències, en la posada al dia dels coneixements professions tant personals com comuns, en les iniciatives culturals, en les tasques de la gestió social, i, finalment, en els problemes inherents a l'organització dels ambients i del treball.

Aquesta xarxa de col·laboracions i d'interaccions múltiples que confia en l'aportació d'idees i habilitats per part tant de cadascú com de tots —i sempre oberta a la posada al dia i a l'experimentació— és ja la proposta d'un model de recerca, d'interacció educativa, de cultura i de vida.

Aquest és un model que no solament

revitalitza els papers de l'escola i de la família, sinó que renova i reforça profundament les formes socials de construcció i reconstrucció dels sabers, en tractar els infants com quelcom molt viu i estimulants, perfectament integrable amb les necessitats i desigs del seu món relacional i d'apropiació de coneixements.

Per part dels ensenyants, de tots i de cada un, cal una predisposició al diàleg i el contrast d'idees i d'experiències que permeti enriquir els instruments d'avaluació i judici professionals.

Els drets dels pares

Els pares tenen dret a participar activament, i amb una lliure adhesió als principis reflectits als estatuts, en l'experiència de la creixença, atenció i formació dels seus fills confiats a l'ensenyament públic.

Res de delegacions ni d'estranyaments, sinó confirmació d'una presència i d'un paper dels pares garantits per la nostra llarga tradició institucional.

D'una banda, hi ha una forta, insistent, sol·licitació per part de l'escola, que sap tot el benefici que pot treure d'una bona col·laboració amb la família per donar una seguretat i una serenitat més grans als infants i per a l'extensió d'una xarxa comunicativa que porti a un coneixement més autèntic i recíproc i a una més profitosa i compartida recerca de les modalitats, dels continguts i dels valors d'una educació més eficaç. De l'altra, hi ha els pares, generalment joves,

Els ensenyants i els treballadors de les escoles tenen dret a contribuir a l'elaboració i l'aprofundiment dels marcs conceptuals que defineixen els continguts, finalitats i pràctiques de l'educació.

73



de professions, maduresa i cultura diverses, i sovint d'origen ètnic diferent, però tots en conflicte amb l'exigüitat del temps disponible, el cost de la vida, les dificultats de les seves ocupacions, amb por de la solitud, inquietud pel futur, i tots amb una gran necessitat i desig d'explicar, parlar, discutir i reflectir els seus problemes, sobretot els relacionats amb la creixença i l'educació dels fills.

Si l'escola i els pares convergeixen en un cultura de col·laboració interactiva, que és una elecció racional i avantatjosa per a tothom —perquè tothom vol viure experiències més plenes de sentit—, llavors es comprendrà com és d'hostil i errònia la pedagogia de l'autosuficiència i de la

prescripció, i com és d'amiga i fecunda la pedagogia de la participació i de la recerca.

Participació i recerca són, en efecte, dos termes que resumeixen prou bé molts conceptes de la nostra teoria de l'educació, però encara resumeixen més bé els requisits millors per dirigir i sostenir la col·laboració entre pares i ensenyants amb els valors que aquesta cooperació afegeix al projecte educatiu dels infants.

Premis

“Educación y sociedad” 1993

El llibre *Asclepio. Actividades integradas de Naturales y Sociales. Ciclo Medio I*, editat per l'editorial Onda, col·lecció “La nova clau de Rosa Sensat” ha obtingut el segon premi de la convocatòria “Educación y Sociedad” 1993, en la modalitat llibre de text, convocat per la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.

Aquest premi es convoca amb l'objectiu d'incentivar l'elaboració de materials curriculars relatius a temes transversals adequats a diferents etapes educatives.

Asclepio (*Asclepi* en la versió catalana) és un llibre doblement premiat. Les seves autores Montserrat Oller, Rosa M. Pujol i Neus Sanmartí, ja van rebre l'any passat el segon Premi “Emilia Pardo Bazán” al material didàctic no sexista, en la versió cata-

lana del llibre. En aquella ocasió el primer premi va quedar desert.

En la mateixa convocatòria dels premis “Educación y Sociedad”, el Seminari d'Educació del Consumidor ha guanyat el primer premi pel material “Educación del consumidor en la escuela”.

Aquest seminari va néixer d'un conveni entre l'Institut Català del Consum, el Departament de Didàctica de les Matemàtiques i les CCEE de la UAB, l'Associació de Mestres Rosa Sensat i Abacus. Està format per Sílvia Bergé, Hermínia Garbacho, Conxita Giró, Núria Laçasa, Montserrat Martínez, Anna M. Cuesta, Raül Sáez, Carme Rovira. La coordinadora del Seminari és Rosa M. Pujol. El seminari fa tres anys que treballa en el tractament de l'educació del consumidor a l'etapa d'educació infantil. Ha tractat els temes de l'alimentació i el paper.

Premi Rosa Sensat de Pedagogia

El Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1993 ha estat concedit al treball *Formar-se per informar-se. Propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola*, de Mònica Baró i Teresa Mañà. En paraules de les autores, "aquest estudi, fruit de la nostra experiència durant anys en una biblioteca escolar i del contacte directe amb els centres escolars a través de L'Amic de Paper, presenta un doble objectiu: per una banda, facilitar als mestres recursos per a la utilització i opti-

mització de les biblioteques dels centres i, per una altra, persuadir-los, a través d'aquest plantejament més global del que hauria de ser la biblioteca escolar, de la seva integració en la dinàmica d'escola".

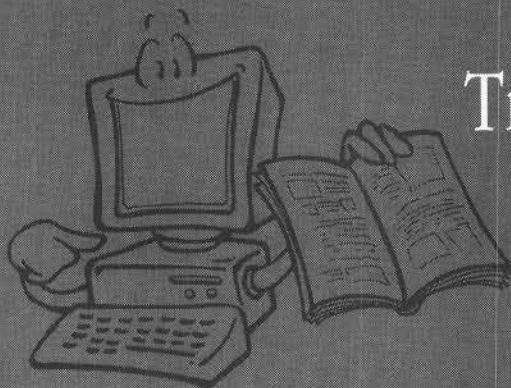
En un número proper, P.E. publicarà una entrevista amb les autores.

"Perspectiva Escolar" felicita totes les persones premiades.

ORTOGRAFIA

Treball sistemàtic

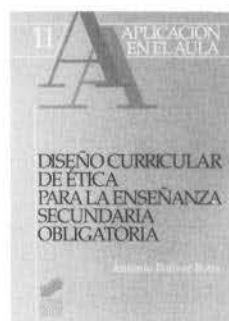
Josep Tió



Un llibre per a cadascun dels quatre darrers cursos de Primària: CM1, CM2, CS1 i CS2; és a dir, de 3r a 6è. Cada llibre pot anar acompanyat d'un disquet per al treball de reforç i aprofundiment.

Distribuidor: TORRENS CASALS-Exclusives Escolars S.A. Tel. (93) 456 98 06 Fax (93) 435 18 08





Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

ANTÚNEZ, S. *Claves para la organización de centros escolares (Hacia una gestión participativa y autónoma)*. Barcelona: la Universitat. ICE: Horsori, 1993 (Cuadernos de educación; 13)

Extracte de l'índex:

Los componentes del centro escolar; Naturaleza y características de los centros escolares; Enfoques para analizar los centros escolares; Hacia una gestión autónoma del centro escolar; Las directrices; La estructura organizativa; La gestión del currículum; La función directiva; Innovación y cambio en los centros escolares; La cultura organizativa.

BOLÍVAR, A. *Diseño curricular de ética para la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis, 1993 (Aplicación en el aula; 11)

Extracte de l'índex:

La ética y moral como materia alternativa a la religión; La ética en las ciencias sociales; Los materiales curriculares; El papel neutral del profesor en el procedimiento; La ética

como reflexión sobre la vida moral; Objetivos de la enseñanza de la ética; Diseño curricular de ética: contenidos y unidades didácticas; Regulación legislativa de la ética.

Com treballar els continguts procedimentals a l'aula. Coord.: Antoni Zabala. Barcelona: Graó, 1993 (Punt i seguit; 8)

Extracte de l'índex:

Coneixement del medi natural: muntatge d'un circuit elèctric, disseny d'un projecte; Coneixement del medi social i cultural: construcció de models de processos dinàmics, el mapa conceptual, joc de rol; Educació artística. Música: anàlisi i classificació de cançons, interpretació de danses, creació melòdica; Educació artística. Visual i plàstica: domini del gest, les tècniques, memòria visual; Educació física: orientació en l'espai, expressió d'emocions i sentiments; Llengua: presentació dels treballs escrits, comprensió lectora, escriptura d'un text (la redacció); Matemàtiques: confecció de gràfics, lectura de continguts matemàtics.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; BARAJA, A. *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC. CIDE, 1993 (Investigación; 8)

Extracte de l'índex:

De los primeros programas de educación compensatoria a la perspectiva actual; El impacto de la cultura en el desarrollo cognitivo y el papel de la escuela en el origen de los procesos y estadios superiores; Situación del alumno en el macrosistema social y en el contexto escolar; Interacción profesor-alumno y desventaja sociocultural. El proceso de la discriminación en el aula de clase; El prejuicio en la interacción entre compañeros; El aprendizaje cooperativo; El papel del conflicto y la discusión.

Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula. Comp.: David Hicks. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC. Morata, 1993 (Pedagogía: educación infantil y primaria; 29)

Extracte de l'índex:

Los orígenes de la educación para la paz; Fundamentación para el estudio de la paz y del conflicto; Un modelo del curriculum; La educación para la paz y el proceso de escolarización; Las objeciones de los críticos a la educación de la paz; Estudios de casos: conflicto, paz, guerra, cuestiones nucleares, justicia y desarrollo, poder, género, raza, medio ambiente, futuros.

LECLERCQ, J. M. *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe*. París: La documentation française, 1993 (Les études de la documentation française).

Extracte de l'índex:

L'impact du contexte politique et social sur les choix d'organisation; La redéfinition des contenus de formation; Les nouvelles approches pédagogiques; Les résultats.

LISTÓN, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

Extracte de l'índex:

Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos; Los objetivos de la formación del profesorado; Los conocimientos de los profesores, los modelos de investigación y el contexto social de la escolarización; Investigación para la enseñanza y la formación del profesorado; Consecuencias programáticas del enfoque reconstruccionista social de la formación del profesorado; El plan reconstruccionista social en la formación del profesorado.

RED DE ATENCIÓN A LA INFANCIA: Informe anual: 92: *Empleo, igualdad de oportunidades y atención a la infancia*. Bruxelles: Comisión de las Comunidades Europeas, 1993.

Extracte de l'índex:

Madres, padres y empleo 1985-91; Bajas laborales para los padres que trabajan; Los fondos estructurales y los servicios de atención a la infancia; La recomendación del consejo sobre la atención a la infancia.

Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE. Paris: OCDE, 1993.

ROVIRA, M.; TOMÉ, A. *L'ensenyament, una professió femenina?* Barcelona: Universitat Autònoma. ICE, 1993 (Quaderns per a la coeducació; 4)

Extracte de l'índex:

Les dones ensenyants. Una situació de desigualtat; La recerca: distribució per sexe dels ensenyants a Catalunya; Breu quadre comparatiu de dades sobre la dona com a docent a d'altres països; Pautes per a l'anàlisi del sexisme en les relacions entre professores i professors en el centre escolar.

SEMINARI INTERNACIONAL "PERSPECTIVES METODOLÒGIQUES SOBRE PROCESSOS D'APRENTATGE" (1992: Barcelona).

Comp.: Josep Gallifa i Roca. Barcelona: Raima, 1993 (Paideia: ensenyar i aprendre; 20)

TORRENTS, R. *Les raons de la Universitat*. Vic: EUMO, 1993 (Interseccions; 17)

Extracte de l'índex:

La universitat educativa; Sobre la formació del professor universitari; Universitat i edició de llibres; Universitat catalana en el campus d'Europa; Universitats privades? Sí i no, gràcies; Més universitats o menys estudiants?

VENGUER, L.A.; VENGUER, A.L. *El hogar:*

una escuela del pensamiento. Madrid: Visor, 1993 (Aprendizaje Visor; 91). A la coberta: Actividades inteligentes: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Extracte de l'índex:

Sobre los cuentos y las poesías; Cortamos, pegamos, modelamos; La construcción.

Textos legals

DOG

10-1-1994

Resolució de 28 de desembre de 1993, per la qual es convoca concurs de trasllats a Catalunya per proveir places vacants corresponents a cossos docents d'ensenyaments secundaris.

12-1-1994

Resolució de 3 de gener de 1994, per la qual s'aproven les plantilles de personal docent dels centres públics d'educació infantil, educació primària, educació general bàsica i educació especial a Catalunya per al curs 1993-94.

14-1-1994

Resolució de 4 de gener de 1994, per la qual s'anuncien diferents convocatòries adreçades al cos de mestres per tal de proveir llocs de treball en centres públics d'educació infantil, educació primària, educació general bàsica i educació especial a Catalunya, en l'àmbit del mateix centre de destinació o d'altres centres.

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

C.P. Població Província

Telèfon

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any 1994 (10 núm.)

Import: 5.500 ptes. Preu exemplar: 650 ptes. (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms Nom

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o Caixa Adreça de l'agència

Població Província

Entitat Oficina Compte/llibreta

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 meua subscripció a la revista **Perspectiva Escolar**.

Firma del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

A franquejar
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona



I Congrés de la Renovació Pedagògica 1993-1995

Inaugurat el 18 de novembre
de 1993

Modalitats de participació:

- Aportació d'experiències educatives
- Participació en un àmbit de treball
- Assistència a les jornades educatives territorials
- Col.laboració en la difusió del Congrés

Els àmbits del Congrés són:

- Societat i Educació
- Projectes educatius
- Participació
- Alumnat
- Innovació educativa
- Currículum
- Normalització lingüística
- Valors
- Professionalitat docent
- Administració

Més informació als telèfons (93) 237 07 01 i 218 78 87

Inscripcions:

A la recepció de Rosa Sensat, Còrsega, 271, Barcelona

A la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica,
Còrsega, 271, 3r. pis, Barcelona

A cada un dels Moviments de Renovació Pedagògica

J O R N A D E S

LA CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT MATEMÀTIC

Organitzades pel **Grup Almosta**
de l'AM Rosa Sensat

Dies 5, 6 i 7 de maig de 1994

Lloc: Pati Llimona • C/ de Regomir, 3 • 08002 Barcelona

*Dins del marc del **Congrés de Renovació Pedagògica** esperem que aquestes jornades aportin eines de reflexió i d'aclariment sobre un tema que considerem importantíssim: **la construcció del pensament** i, en el nostre cas, del pensament matemàtic. Si serveixen per fer que els equips de mestres es plantegin aquest tema a l'hora d'elaborar i tirar endavant el Projecte Curricular de matemàtica, haurem aconseguit un objectiu important.*

Inscripcions: AM Rosa Sensat

Preu: socis de l'Associació 9.000 ptes.

no socis 11.000 ptes.

R O S
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