

Publicació
de Rosa Sensat

Març 1999

PERSPECTIVA ESCOLAR 233

Una nova escola rural

Com funciona la interacció
professor/alumne
i la interacció entre iguals
a l'aula de ciències?

Com funciona el cos humà

Com es viu la diabetis
a l'escola



Març 1999

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 3 3

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Gemma Heras, Joaquim Lázaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:

Carne Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Presen Biniés

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 6.100 ptes. Preu no soci: 6.780 ptes.
P.V.P. 750 ptes.

Editorial:

Escollirescola? 1

Monogràfic:

Una nova escola rural.

Què és el món rural, avui. Quina escola necessita?

Jordi Feu Gelis 2

Panoràmica actual de l'escola rural.

Roser Boix 12

Aprendre a ser mestre a l'escola rural.

Joan Soler Mata 19

Gestió de les ZER o com s'organitzen els/les mestres.

Marta Barrera 30

El treball pedagògic a l'escola rural.

Montserrat Castanys 36

Una escola que no és el que sembla:

l'Escola Rural.

Àngels Prat i Pla 43

In memoriam Lluís Castells.

Bibliografia complementària. 51

Bibliografia complementària. Monogràfic: 53

Llengües estrangeres (núm. anterior). 57

Escola.

Didàctica:

Com funciona la interacció professor/alumne i la interacció entre iguals a l'aula de ciències?

Maria Arcà 62

Com funciona el cos humà.

Maria Arcà 70

Escola i societat.

Salut:

Com es viu la diabetis a l'escola.

Josep M. Fernández Novell 78

Novetats bibliogràfiques.

Educació viària. *Montserrat Oller i Freixa* 85

Altres novetats. 87

Cartellera. 91

Textos legals. 94

Escollir escola?

Aquests dies molts pares i mares han de decidir a quina escola inscriuen els seus fills, cada dia hi ha més interès per conèixer a fons els centres on han d'anar a passar uns anys els nostres fills i filles. Els centres educatius fan jornades de portes obertes, reunions informatives, donant el màxim d'informació, perquè les famílies tinguin més punts de referència a l'hora d'escollir.

L'elecció d'escola és aquests dies tema de preocupació, no sols dels pares i mares, també ho és dels mestres, equips directius i consells escolars, que busquen estratègies de comunicació per donar a conèixer els seus projectes educatius.

Sembla que els factors més determinants a l'hora d'escollir un centre i no un altre són: la proximitat geogràfica al domicili, un tracte personalitzat i familiar entre els membres de la comunitat educativa, un equip de mestres estable i cohesionat amb un projecte educatiu clar i definit, un bon control de la gestió i una bona perspectiva d'èxit acadèmic, continguts que assegurin un bon nivell i una bona imatge física del centre i les seves instal·lacions. En resum, el treball fet dia a dia per un bon equip docent dóna una bona imatge externa del centre que pot ser la clau a l'hora de donar pistes per escollir un centre.

La major part de centres educatius són actualment públics o concertats, i com tots sabem, actualment l'escola pública no parteix amb les mateixes condicions d'igualtat davant de l'escola concertada: totes dues reben finançament públic i haurien de tenir un tracte igual en tot aquest procés, tal com preveu la llei.

L'Administració educativa admet i tolera aquests tipus de diferències (zones d'influència diferents per a l'ensenyament públic i el concertat, itineraris educatius 3-18 diferenciats —per uns amb trencament als dotze anys i per als altres amb continuïtat—, desequilibri en la distribució de l'alumnat amb necessitats educatives especials i l'alumnat immigrant entre tots els centres amb finançament públic, poc control del procés de matriculació als centres concertats...).

Aquest camí d'escollir escola s'està convertint en molts casos, amb el vist-i-plau de l'administració educativa, en un procés de selecció d'alumnes. No és just que dins de les escoles que reben fons públics hi hagi aquesta discriminació tan gran.

Reclamem que es compleixi la llei i que es busquin solucions consensuades entre tots els estaments educatius (Administració, pares, mestres, alumnes) com ja han demanat reiteradament molts Consells Municipals, la FAPAC, els Sindicats i els Moviments de Renovació Pedagògica per reconvertir aquest procés de matriculació en un model transparent d'igualtat i llibertat a l'hora d'oferir i escollir els centres on han d'anar els nostres fills.

En aquest article s'exposen, en primer lloc, les dificultats que ens trobem a l'hora de definir la ruralitat en el moment actual i es proposen un quants ítems per caracteritzar-la de manera objectiva. En segon lloc, es fa un breu repàs de com s'ha transformat el medi rural a casa nostra i, per acabar, es presenta una breu reflexió sobre com hauria de ser l'escola en el medi rural d'avui.

Què és el món rural, avui. Quina escola necessita?

Jordi Feu Gelis

Sociòleg, membre del Grup Interuniversitari d'Escola Rural, i professor del Departament de Pedagogia de la UdG

La dificultat de definir la ruralitat

Parlar del món rural d'avui no és fàcil perquè, entre altres qüestions, estem immersos en un procés homogeneïtzador que tendeix a esborrar els particularismes culturals, socials, econòmics i polítics d'arreu del planeta. En aquest sentit, i no voldria pas ser excessivament pessimista, cada vegada es fa més difícil destriar nítidament realitats que fins fa quatre dies s'havien vist clarament diferenciades. En el cas de la ruralia hi ha una altra dificultat afegida, i és que els científics socials —i de manera especial els sociòlegs, els historiadors i els geògrafs— no ens posem d'acord a l'hora de definir-la.

Hi ha qui diu que els municipis rurals són els pobles que tenen menys de 5.000 habitants. D'altres, un xic més primmirats, afirmen que només ho són els que no arriben a 3.000 habitants, i d'altres, molt més meticolosos, diuen que un municipi és rural quan no sobrepassa les 2.500 persones. Fixeu-vos que per a molts tot queda reduït a una qüestió únicament i exclusivament demogràfica.

Considero que el criteri demogràfic —àmpliament utilitzat per

l'Administració— havia de tenir validesa fins a la dècada dels 50, moment en el qual —almenys a Catalunya i a la resta d'Espanya—, al 90% dels pobles amb pocs habitants, la majoria de la població es dedicava a l'agricultura o a la ramaderia. Però des que l'Estat espanyol va començar a sortir de l'autarquia econòmica, aquesta correlació tan simple (poble petit o mitjà igual a poble rural) no es dóna tant i, per tant, hem de recórrer a altres indicadors més fiables i precisos com per exemple el nombre de persones ocupades en el sector primari. Dit això, considero, doncs, *que un municipi és rural quan una part important de la població es dedica a l'agricultura, a la ramaderia o a la silvicultura.*¹

Respecte a la definició que acabem de donar, cal destacar-ne alguns matisos. En primer lloc cal precisar què vol dir que «una part important de la població» treballa al sector primari. Dit d'una altra manera, quina proporció de la població cal que treballi en l'agricultura o en la ramaderia perquè puguem considerar rural un municipi?

D'entrada, cal dir que ens trobem davant d'una qüestió difícil de precisar i fins a cert punt arbitrària. Amb tot, si tenim en compte la realitat actual de Catalunya pel que fa a la distribució de la població ocupada, podem acordar que un municipi és plenament rural quan la meitat o més de la població treballa a l'agricultura, a la ramaderia o en espais productius derivats dels sectors que acabem d'esmentar. Si ens centrem en l'àmbit de les comarques gironines, constatem que a l'Alt Empordà el 22% del pobles són plenament rurals, que al Gironès ho són l'11,1% i que a la Garrotxa només ho són el 9,5%.

En aquest article, però, no m'interessa pas parlar de si una comarca és més rural que no pas una altra —fet, d'altra banda, bastant visible sense necessitat d'aportar gaires dades—, sinó que vull plantejar què passa amb la resta de municipis que no són catalogats com a plenament rurals. És a dir, tots els municipis que tenen menys del 50% de la població ocupada treballant al primer sector són urbans? Des d'una perspectiva estreta, des d'una anàlisi dicotòmica, etc., hauríem de dir que sí, però si considerem que la realitat social, econòmica i política no és blanca o negra, sinó que hi ha una gamma important de grisos, d'espais intermedis que es troben en transició, cal pensar que és d'una altra manera.

1. És cert que la majoria de pobles on la majoria dels seus habitants es dediquen a les tasques esmentades, són municipis petits —és a dir amb pocs habitants— però, contràriament a allò que es diu des del «món del sentit comú» i fins i tot des d'algun àmbit especialitzat, no en tots els pobles escassament habitats la majoria de la de població treballa en el sector primari.

4 Una nova escola rural

Penso que tots els municipis on entre el 15% —per donar una dada orientativa— i el 49% es dedica a les tasques esmentades, podem considerar-los com a pobles semirurals; aquells en què s'hi dedica entre el 14% i el 5%, els considero semiurbans, i aquells en què només hi treballa el 4% o menys de la població són municipis plenament urbans. Si prenem com a punt de referència les comarques esmentades, podem afirmar que a l'Alt Empordà el 52,9% dels pobles són semirurals, el 10,2% semiurbans i el 14,9% restant són plenament urbans; al Gironès el 22,2% són semirurals, el 29,6% semiurbans i el 37% són urbans; i a la Garrotxa el 42,8% són semirurals, el 28,1% són semiurbans i el 19,6% restant són urbans.

Els intervals que acabem d'oferir ens serveixen per ordenar jeràrquicament els pobles als quals posem l'adjectiu «rural» i sobretot per remarcar que tots els pobles on hi ha una determinada activitat agrícola o ramadera mínimament representativa (és a dir, més del 15%) no tots tenen el mateix component rural. Al meu parer, és absolutament necessari retenir aquesta idea perquè el fet de fer de mestre en una escola on més del 90% dels pares i mares es dediquen a la pagesia és ben diferent d'aquella on només s'hi dedica el 20%, el 15% o menys. Segons la professió dels pares i de l'ambient en el qual es mouen —altrament dit capital social— els nens i les nenes de les nostres escoles tenen uns determinats interessos, unes aspiracions, uns valors, unes pautes de comportament, uns punts de referència, un vocabulari, etc.

La complexitat i l'heterogeneïtat de la ruralitat

Ens adonem que la ruralitat és més complexa i més heterogènia quan, a més de comptar les persones que es dediquen a les tasques agrícoles o ramaderes, parem atenció: als *mitjans* que utilitzen per a la producció, al *temps* que s'hi dediquen, als *objectius* que persegueixen en l'activitat productiva, etc. Penso que és important parlar d'aquestes qüestions, perquè ens permeten veure l'existència de, com a mínim, dues ruralitats substancialment diferents: la ruralitat tradicional i la ruralitat moderna.

Tradicionalment, el sector agrícola i ramader s'ha caracteritzat



Escola de Vilanant (271 habitants), poble amb una estructura bàsicament agrícola. (Foto: Jordi Feu)

per la utilització d'uns *mitjans de producció* rudimentaris i absolutament premoderns. Hem de tenir en compte que, fins fa relativament poc, aquests àmbit es limitava a fer servir la força humana, l'animal i en els millors dels casos una tecnologia molt poc sofisticada per produir una quantitat de béns generalment irrisòria. Amb tot, però, en els àmbits català i espanyol, des de la dècada dels 60 i amb més claredat a partir dels 70 i 80, una part considerable de les explotacions agrícoles i ramaderes han adoptat de manera progressiva una tecnologia moderna i unes estratègies productives pròpies de l'àmbit industrial. Aquest canvi no és ni de bon tros una qüestió gratuïta perquè —tal com assenyalen diverses autors marxistes— la transformació dels mitjans de producció són determinats per configurar un determinat tipus de relacions socials que afecten el conjunt de les persones com també les institucions.

Quant a *la temporalitat*, cal dir que fins fa quatre dies les persones que treballaven la terra o tenien cura del ramat es

dedicaven únicament i exclusivament a aquestes tasques. Tot i això, des que el primer sector ha entrat dins dels circuits comercials industrials i capitalistes, i des que per poder viure només de la pagesia fan falta grans explotacions, apareixen dues tipologies d'agricultors i de ramaders: els que s'hi dediquen a temps complet —per cert, una minoria— i els que ho fan a temps parcial, combinant-ho amb altres activitats econòmiques pròpies de la indústria o dels serveis. Des de la dècada dels 70 i amb més claredat a partir dels 80, cada vegada hi ha més pagesos que, a banda de treballar a la terra, també fan unes quantes hores a la fàbrica, a la construcció, o en negocis de restauració. En aquest cas, doncs, les activitats agrícoles i ramaderes constitueixen una activitat econòmica secundària.

Referent a la *finalitat* de la producció, també cal parlar d'un abans i d'un després en el sentit que, aproximadament a partir de la dècada dels 50, ja no es produeix solament per a la subsistència, per al consum propi o com a molt per al mercat local, sinó que s'intenta arribar a unes quotes de producció prou elevades per entrar en el mercat nacional o l'estranger. Dit això, doncs, els agricultors i els ramaders que s'hi dediquen a temps complet tenen les mateixes aspiracions que els empresaris de les indústries mitjanes i grans.

La ruralitat tradicional i la ruralitat moderna

Els paràmetres que fins aquí hem utilitzat ens serveixen per explicar —d'una manera superficial— l'evolució del món rural a Catalunya i per contraposar, tal com he dit anteriorment, dues estructures rurals substancialment diferents: l'estructura rural tradicional —majoritària a Catalunya fins a la dècada dels 50— i l'estructura rural moderna —que a poc a poc s'obre pas fins a constituir un model majoritari al dia d'avui—. Vegem-ho tot seguit.

La ruralitat tradicional, a banda de caracteritzar-se pel que acabem d'esmentar —utilització de mitjans premoderns per produir, dedicació a temps total a les activitats agrícoles i ramaderes, i producció destinada a l'autoconsum o, a tot estirar, al mercat local— també es caracteritza per un mode de consum auster en el



sentit més ampli de la paraula, per generar unes pautes relacionals rígides i circumscrites dins d'un espai geogràfic relativament reduït, pel predomini d'una mentalitat més aviat conservadora i arrelada al costum, per l'existència d'una solidaritat mecànica, per dotar-se d'un sistema de socialització obert (en el sentit que dóna un cert protagonisme a diversos agents, com per exemple els veïns), etc.

La ruralitat moderna, en canvi, s'articula a l'entorn d'una realitat econòmica, social i cultural ben diferent: els mitjans que s'utilitzen en la producció són, tal com hem explicat, tan sofisticats com el que trobem en les explotacions industrials o en els serveis, es produeix amb l'objectiu de competir en mercats més amplis, s'adopten les pautes de consum massiu pròpies de les organitzacions industrial i capitalista, les pautes relacionals s'obren a altres contextos geogràfics i s'adopten nous patrons o estils de vida. En el terreny ideològic, si bé continua predominant un cert conservadorisme, també hi han penetrat —ni que sigui de manera molt modesta— esquemes alternatius portats per gent que provenen d'altres indrets.

Pel que fa als sistemes de socialització, es tendeix a disminuir la influència del veïnatge i a «consagrar» agències de socialització especialitzades, etc. Indubtablement, aquesta nova ruralitat, el món rural modern, produeix —i és produïda a la vegada— una nova cultura rural que té molts elements en comú amb la cultura urbana.

Amb tot el que he explicat fins aquí no voldria donar la impressió que, a Catalunya, el món rural tradicional ha estat completament substituït pel món rural modern. De fet, encara existeixen pobles —majoritàriament a l'interior— que gairebé no han modernitzat l'equipament tecnològic, que estan aferrats a la tradició i a pautes de comportament ancestrals, que estan immersos en una solidaritat orgànica, que pràcticament només produeixen per a les necessitats bàsiques, etc. Amb tot, però, és evident que es tracta d'una realitat propensa a transformar-se o, en el pitjor dels casos, a desaparèixer.

El món rural entre la marginació i la revalorització

Abans de parlar del tipus d'escola que requereix el món rural, m'agradaria fer esment d'un «esdeveniment» històric que, en cas de generalitzar-se i de consolidar-se, ens fa ser optimistes amb el futur del món rural.

Si mirem enrera, cap allà a la dècada de 1950, que és el moment en què l'Estat espanyol va anar a raure en mans dels tecnòcrates, observem que el medi rural va entrar en un procés de decadència com mai abans no havia experimentat. Les prioritats econòmiques i productives de l'Estat se centraren en la producció industrial i, més endavant, en els serveis. Això va fer que els espais rurals passessin a ser una realitat absolutament oblidada i en el pitjor dels casos maltractada. Com a conseqüència d'aquest fet, la majoria dels pobles rurals començaren a perdre habitants, alguns municipis fins i tot quedaren absolutament abandonats i en pocs anys diversos nuclis de població es convertiren en paratges fantasmes. L'èxode cap a la ciutat es va convertir en una moda, en una falsa esperança, i ben aviat es va generalitzar la idea que al camp no s'hi podia viure. Tot allò que tenia a veure amb el món rural va quedar absolutament desprestigiats.

A partir de la dècada de 1980, però, hi ha indicis d'una nova tendència. La «crisi» del model urbà, la revalorització dels espais naturals, de les tradicions i d'allò que forma part del nostre passat, ha propiciat que una part dels espais rurals es revaloritzin econòmicament i socialment. A partir d'aquest moment diversos pobles rurals i semirurals —sobretot els que estan emplaçats en llocs estratègics (a prop de ciutats petites i intermèdies, ben comunicades, etc.)— experimenten una tímida recuperació demogràfica. Aquesta recuperació s'explica, en part, a causa de la disminució del nombre de sortides —les parelles joves decideixen quedar-se a viure al poble— i a l'increment del nombre d'entrades —sorprenentment hi comença a arribar gent que prové d'indrets molt diversos—. Malgrat tot, aquest fenomen no es dona arreu. Encara ens trobem amb pobles que any rere any perden població i, en cas que tinguin escola, cada vegada se'n fa més difícil la continuïtat.

Després de tot el que hem dit, arribem a la conclusió que a Catalunya: a) el medi rural s'ha transformat notablement en els darrers 40 anys i b) que aquesta transformació no ha estat igual arreu del país. Si fem un repàs dels principals ítems que hem esmentat, constatem que els pobles o les comarques amb un cert component rural es poden classificar de la manera següent:

Segons el nombre de persones que es dediquen al sector primari.	Pobles/comarques rurals	Pobles/comarques semirurals
Segons la tecnologia, mode de producció, pautes de consum, valors, normes, mentalitat.	Espais rurals tradicionals	Espais rurals moderns
Segons comportament demogràfic	Pobles amb estabilització/recuperació demogràfica	Pobles amb davallada

Quina escola necessita el món rural d'avui?

Partint del principi que tot poble es mereix una escola, em pregunto fins a quin punt els pobles rurals o semirurals els cal una escola específica, una escola diferent de la que es troba en el medi

10 Una nova escola rural

urbà, una escola amb unes funcions específiques, etc. La pregunta és realment capciosa i la resposta és, almenys en el meu cas, temptadora.

Si considero el fet que l'escola del medi rural ha estat durant bona part de la nostra història educativa una còpia empobrida de l'escola urbana, sóc del parer que el medi rural es mereix una escola particular. Tal com exposava el CENU en el pla d'ensenyament de l'any 1936, considero que els pobles rurals —siguin tradicionals o moderns, altament ruralitzats o poc ruralitzats— es mereixen una escola «substantiva», amb personalitat pròpia, integrada i oberta a la comunitat, respectuosa amb la cultura local i sensible a les cultures supramunicipals, coneixedora del medi social i natural, dinamitzadora de processos culturals i polítics. L'escola de la ruralia necessita mestres compromesos, entusiastes i, sobretot, ben preparats perquè puguin afrontar amb professionalitat els problemes que se'ls plantegen. Després d'escriure aquest «receptari», però, m'aturo un moment i em pregunto: no és aquest l'objectiu de tota escola independentment del medi on es troba emplaçada? Sincerament, penso que sí. Tot plegat, doncs, em porta a plantejar-me no solament com ha de ser l'escola rural, sinó com ha de ser l'escola en general, perquè al cap i a la fi es tracta que cada centre s'adapti i s'integri —en el sentit més ampli del terme— a les particularitats del medi.

Bibliografia

- CAMARERO RIOJA, L. A. *Del éxodo rural y del éxodo urbano. Ocaso y renacimiento de los asentamientos rurales en España*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1993.
- CONTRERAS HERNÁNDEZ, J. «Cultura rural, educación escolar y dependencia campesina», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 2, maig 1976.
- GARCÍA SANZ, B. *La sociedad rural ante el siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1997.
- FERNÁNDEZ, C. «Política educativa y escuela rural», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 2, maig 1976.
- FONTQUERNI, E., RIBALTA, M. *L'ensenyament a Catalunya*

- durant la Guerra Civil. El CENU.* Barcelona: Barcanova, 1982.
- ORTEGA, M. A. *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural).* Madrid: MEC; CIDE, 1995.
- PÉREZ YRUELA, M. «La sociedad rural», a *España, sociedad y política.* Madrid: Espasa Calpe, 1988.
- ROJAS MARCOS, L. *La ciudad y sus desafíos.* Madrid: Espasa Calpe, 1995, pàg. 104-105.

L'escola rural a Catalunya ha millorat substancialment en els darrers deu anys quant a la seva qualitat educativa. S'han superat barreres historicosocials que la consideraven de categoria inferior respecte als centres complets i s'aposta clarament per una escola de qualitat basada en el treball en equip i la coresponsabilitat. La comunitat educativa hi té un gran paper.

Panoràmica actual de l'escola rural

Roser Boix

Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.

Fem una breu mirada enrera

Si fem una mirada enrera sobre la situació de l'escola rural a Catalunya, ens adonarem de com ha canviat aquesta institució educativa amb el pas del temps. Ha passat de ser una escola infravalorada dins del sistema educatiu dels anys 60 i 70, amb una imatge de pobresa i desolació, a una escola, l'actual, que aporta aires innovadors gràcies a una comunitat educativa que sempre ha cregut en el paper crucial que té aquesta escola per a la supervivència dels nostres pobles i, sobretot, per oferir una educació de qualitat a la gent del món rural.

La necessitat, doncs, d'oferir una educació de qualitat als contextos rurals ha portat a la creació d'una nova organització dels centres escolars rurals. Al principi dels anys 80 es va començar a dissenyar una estructura de funcionament que trenqués amb els inconvenients històrics que aquestes escoles arrossegaven i al mateix temps que fos pràctica i realment sentida pels mestres mateixos. Una organització que permetés als mestres relacionar-se entre ells, treballar en grup, intercanviar informacions i materials curriculars..., que permetés als nens i les nenes sortir del seu poble, relacionar-se amb d'altres infants d'altres pobles, establir llaços d'amistat....

que permetés als pares i a les mares també relacionar-se amb d'altres pares i mares, que coneguessin diversitat de realitats educatives..., en definitiva una escola rural que s'obris a l'exterior i superés aquells referents històrics tan negatius que havia arrossegat fins al moment i que la classificaven de categoria inferior a les escoles urbanes.

Situació actual: un panorama engrescador

Amb l'aparició del Decret de constitució de les Zones Escolars Rurals (ZER) a Catalunya l'any 1988 (Decret 195/1988 de 27 de juliol) es consolida aquesta nova estructura organitzativa i de gestió. A partir d'aquest moment ja no podem relacionar escola rural amb mestre aïllat, solitari, al voltant d'uns infants també força il·lusos i en un context idíl·lic i aventurer; com tampoc no podem pensar en uns nens i nenes tancats dins d'un àmbit territorial concret, el seu poble, amb un desconeixement total de la realitat més immediata. Com hem vist en l'article de J. Feu, el món rural a Catalunya ha canviat en les darreres dècades i està en procés de transformació social, cultural i demogràfic, certament.

Hi ha zones on els pobles han desaparegut, entre altres motius, perquè l'escola s'ha tancat; tot i així, no podem oblidar que un poble sense escola és un poble solitari i que contribueix a l'abandonament per part dels seus habitants. Com molt bé ens deia també Marina Subirats (1983) si els pares i les mares del poble han de traslladar diàriament els seus fills a pobles veïns per poder accedir a una educació de qualitat, per què no ens desplaçem tota la família? Per altra banda, també hi ha zones que estan en un moment d'integració de noves famílies i noves cultures, i aquests factors fan que augmenti el nombre de ciutadans .

I hem de partir d'aquesta premissa per poder entendre la situació educativa actual de les nostres escoles. Com ja hem dit abans, aquesta imatge idíl·lica seria injusta, sobretot pels grans esforços fets per la comunitat educativa rural (mestres, pares i mares, ajuntaments i administracions) i sindicats, i en tot cas, hauria de quedar relegada al lloc que li pertoca dins de la història de l'educació en el nostre país.

L'escola rural actual és una institució educativa que va en consonància amb els avenços socials i culturals de la comunitat rural en concret i de la societat en general. I en cap moment no és una escola de categoria inferior a la resta de centres. Tant des de la vessant didàctica com des de la perspectiva organitzativa es troba en la mateixa línia que les altres escoles, potser, fins i tot, en determinats aspectes (individualització de l'ensenyament, respecte al propi ritme d'aprenentatge dels infants, agrupaments flexibles, globalització dels continguts curriculars, etc.) ha avançat molt més, i per una raó ben senzilla: el procés d'ensenyament-aprenentatge s'ha hagut d'adaptar a la realitat del context rural. Un context extern amb una demografia baixa que no permet crear grups de nens i nenes segons la seva edat cronològica... i si es donés aquesta possibilitat ja no es tractaria d'un escola rural, en tot cas la podríem anomenar escola situada en un àmbit rural. I un context intern que es caracteritza per integrar dins de les seves aules nens i nenes de diferents edats, interessos i necessitats; i per tant d'apostar clarament per una organització d'aquest procés basada en l'heterogeneïtat i la flexibilitat, de manera que permeti arribar a tots i cadascun dels infants, afavorint, al mateix temps, la seva socialització.

Els mestres especialistes itinerants: una reivindicació històrica feta realitat

Actualment, la majoria de les zones de Catalunya disposen de mestres especialistes itinerants com a mínim en educació musical, educació física i llengües estrangeres, i s'hi va incorporant el mestre d'educació especial. Quan les escoles que conformen la zona són considerades de doble línia, parvulari i educació primària, el nombre d'itinerants es va incrementant proporcionalment d'acord amb les necessitats reals.

La dotació d'aquests professionals ha significat una millora considerable de l'atenció educativa dels nens i les nenes, i un treball coordinat i en equip entre els mestres de la ZER, que ha superat l'aïllament intercentre del/ls mestre/s tutors. Aporten experiències noves i específiques dels seus àmbits de coneixement, models i estils de treballar diferents, fan de suport en d'altres àrees

d'aprenentatge que se'n troben mancades, formen part del claustre de zona, fan d'enllaç amb la resta de les escoles que conformen la zona..., en definitiva, col·laboren a garantir als nens i les nenes rurals una educació de qualitat.

També els agrupaments funcionals estan dotats de mestres itinerants. Els agrupaments funcionals comprenen un grup d'escoles rurals que, sense participar d'un projecte educatiu en comú, comparteixen aquests mestres especialistes. Les tasques que han d'acomplir són les mateixes que quan estan integrats en una ZER, excepte les pròpies relacionades amb aquesta estructura organitzativa.

Els mestres rurals estan organitzats: El Secretariat d'Escola Rural de Catalunya

Seria injust tancar aquest article sense fer referència al Secretariat d'Escola Rural. Tots aquests esforços es troben fortament impulsats per les tasques desenvolupades pel Secretariat, que és un àmbit de treball dels Moviments de Renovació Pedagògica.

A finals dels anys 70 un grup de mestres rurals consideren necessari organitzar-se per poder treballar conjuntament a favor d'una escola de qualitat, innovadora i creativa. Durant els anys 80 es consoliden com a grup i el seu treball és correspost amb la posada en marxa de les ZER i també amb la millora dels recursos humans i materials que arriben a les escoles. El Secretariat esdevé el motor per avançar cap a una escola de qualitat en els nostres contextos rurals.

Actualment, el SER continua reunint-se periòdicament, els disabtes al matí, i hi assisteix una bona representació dels mestres rurals de Catalunya. Els objectius bàsics són avançar en el



*Escola de Palau.
(Foto: Jordi Feu).*

funcionament organitzatiu de les ZER i endegar espais de reflexió pedagògica que repercuteixin directament en el treball didàctic amb els nens i les nenes. També es considera prioritari que puguin participar en aquestes tasques altres estaments: pares i mares, sindicats, ajuntaments, entre d'altres.

El SER treballa estretament amb el Grup Interuniversitari d'Escola Rural i amb la Mesa Específica d'Escola Rural. Aquesta última la formen un grup de mestres rurals representants de les diferents comunitats autònomes espanyoles que confronten i analitzen situacions educatives diverses dins dels àmbits rurals, intercanvien informacions i fan propostes de millora.

El Grup Interuniversitari d'Escola Rural: una aposta de futur per l'escola rural des de la Universitat

A finals de l'any 1994, un grup de professors de les diferents universitats catalanes es mostren clarament preocupats per la falta de tractament de l'escola rural en els plans d'estudi de les diplomatures de mestre. Es considera vital que els futurs mestres, actuals estudiants de Magisteri, coneguin aquesta tipologia de centres i com treballar-hi. I es considera, també, injust que aquests estudiants puguin ser mestres sense saber que hi ha una escola, la rural, amb uns trets i unes necessitats diferents de les ordinàries.

Per aquests motius, es crea el Grup Interuniversitari d'Escola Rural amb l'objectiu bàsic d'impulsar, des de les Facultats de Formació del Professorat i/o des de les Facultats de Ciències de l'Educació, l'escola rural, treballant conjuntament amb els mestres rurals i amb el Secretariat. Tanmateix, anualment s'organitzen unes Jornades sobre Escola Rural i Formació Inicial del Mestre on els estudiants de les diferents universitats exposen les seves vivències i experiències en aquests centres alhora que també es un espai per l'intercanvi i la relació entre ells i mestres rurals. Enguany les Jornades tindran lloc a la província de Girona (a Borrassà, en concret) els dies 15 i 16 d'abril.

Recentment (el 25 de novembre de 1998) aquest Grup Interuniversitari ha fet una proposta als diferents departaments

universitaris per tal que en unes determinades assignatures obligatòries (Història i Teoria de l'Educació, Sociologia de l'Educació, Didàctica General i Organització i Gestió dels Centres Escolars) es tracti també el context i l'escola rural. En aquests moments els departaments estan reflexionant sobre la proposta, però val a dir que hi ha una gran sensibilització per aquest tema i va ser acollit amb una actitud molt positiva per part dels representants dels departaments universitaris.

És important també destacar que el GIER considera necessari que els estudiants tinguin l'opció de poder fer pràctiques en aquestes escoles. Algunes facultats (com Vic i la UAB, entre d'altres) ja porten uns anys potenciant aquestes pràctiques. Fins i tot, a Vic desenvolupa un Seminari sobre Escola Rural per a aquells alumnes que vulguin conèixer amb més profunditat aquests centres. La resta de les Universitat estan treballant en aquesta línia.

El Grup Interuniversitari el formen professors de les universitats catalanes següents: Universitat de Barcelona, Universitat de Vic, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Tarragona, Universitat de Lleida i Universitat de Girona, dins de la Xarxa d'Universitats Lluís Vives. Actualment s'estan fent gestions per tal que també es puguin integrar altres universitats de la resta dels Països Catalans.

I tants esforços, valen la pena? Quin és el futur de l'escola rural?

De totes maneres, val a dir que malgrat la ZER i/o els agrupaments funcionals han permès avançar positivament cap a una escola amb igualtat d'oportunitats respecte als centres complets, es presenten dificultats i problemes en el fer diari d'aquestes estructures, especialment de les primeres, per la seva complexitat organitzativa i de gestió.

No solament són inadequats els materials que es reben des de l'Administració, que van dirigits a escoles completes, i que, per tant, cal que el mestre els adapti a les realitats de les escoles rurals, sinó que també hi ha dificultats econòmiques; manca de temps;

problemes de relació entre els membres de la comunitat educativa; d'integració de mestres nous, la majoria de les vegades amb un desconeixement total de l'escola rural, o la integració de mestres novells, que també sovint la desconeixen per falta de formació des dels centres universitaris..., totes aquestes problemàtiques, juntament amb d'altres pròpiament didàctiques, poden portar a infinitat de dubtes, per part del lector, de si val la pena esmerçar tants esforços professionals i personals.

Malgrat això, emplacem el lector que reflexioni sobre aquests aspectes presentats i especialment que contrasti, conjuntament amb els mestres de les escoles rurals catalanes (grans professionals de l'educació i molt preocupats pel benestar d'aquestes escoles), si continuar amb la línia de treball endegada col·labora a la millora de la qualitat de l'educació dels nens i les nenes dels nostres àmbits rurals; i sense dubte, les respostes seran majoritàriament positives. Tanmateix, ho seran per a aquests professors universitaris vinculats personalment i professionalment a aquests centres. Tots els esforços i el temps esmerçat valen la pena!, l'escola rural té futur a Catalunya si des de la comunitat educativa, les administracions, els sindicats, les universitats... es continua treballant conjuntament.

Bibliografia recomanada

- BOIX TOMÀS, R. «La educación primaria en el medio rural español». *Aula*, nº 77, 1998.
- MESA ESPECÍFICA DE ESCUELA RURAL. «El maestro especialista y de apoyo en la organización de la escuela rural». Document policopiat, 1998.
- ACTES DE LES X JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA. «10 anys de Zones Escolars a Catalunya». La Molina: 1999. Document en premsa.

L'anàlisi de les necessitats de formació dels mestres d'escola rural posa al descobert un enorme potencial educatiu que l'escola rural pot oferir per a la formació inicial de tots els mestres i per «aprendre a ser mestre a l'escola rural». L'article, a través d'algunes lliçons del passat i del present, vol ser una crida a una imprescindible col·laboració entre l'escola rural i la universitat.

Aprendre a ser mestre a l'escola rural

—A la universitat ningú no em va explicar que podia anar a treballar en una aula amb deu nens i nenes de cinc edats diferents.

Joan Soler Mata

(Universitat de Vic)

Aquest podria ser el comentari de l'Anna, una mestra que, a través dels escabrosos viaranys del procés de nomenaments, anés a parar a una escola unitària d'algun poblet del nostre país. Avalada amb tots els títols de garantia de qualitat constructivista, especialitzada com escau als temps postreformats i disposada, com ningú, a atendre la diversitat i els alumnes amb necessitats educatives especials, es troba immersa, de cop i volta, en una aula amb la Maria, una nena que només té tres anys i trepitja una aula per primera vegada, la Marta i en Jaume, que tot just comencen a aprendre a llegir, la Tere, una altra nena que s'avorreix a l'hora del pati perquè no té cap més nena de la seva edat amb qui jugar, en Manel i la Núria que han d'anar l'any vinent a l'institut, i els altres quatre, que tenen moltes ganes d'aprendre, però coses diferents com correspon a les seves edats i interessos.

Sort que l'Anna no es trobarà sola i ben aviat descobrirà que està treballant en una escola que pertany a una ZER i que els altres mestres de la zona són gent d'experiència que en poc temps li

20 Una nova escola rural

facilitaran quantitat de recursos i l'orientaran en múltiples situacions mai imaginades a les aules universitàries. Al cap de poques setmanes, passat l'ensurt inicial, l'Anna haurà descobert que la seva és molt més que una escola i que la diversitat ja devia fer temps que estava inventada. Després de la representació dels Pastorets al Casal del poble, haurà oblidat la seva especialitat. I mentre prepari la festa de la ZER estarà obsessionada per si, el proper curs, els follets informàtics que dirigeixen els nomenaments li tenen preparat un destí diferent en una escola ordinària, o sigui, en una escola que ja no serà extraordinària perquè ja se sap que només «al pot petit hi ha la bona confitura».

Deu haver-hi molta ficció en aquesta curta història. Però entre els fets certs, el més real i greu és que algú passi tres anys a les aules de les nostres universitats sense sentir a parlar d'escoles rurals o d'escoles petites, perquè això significa que, al tombant d'un nou segle, els plans d'estudi de les diplomatures de mestre continuen reproduint allò que durant dos segles ha fet el sistema educatiu: no fer cas de l'escola rural practicant una política de posar el mateix uniforme a totes les escoles.

Una mirada al passat

Malgrat les polítiques educatives aplicades a l'escola rural, la preocupació per les necessitats de formació dels mestres rurals ha existit, sobretot en moments de forta sensibilització per la millora de l'escola i la renovació pedagògica.

La formació del mestre d'escola rural s'ha relacionat amb la necessitat d'un model d'escola que havia d'estar fortament arrelada al medi. En una conversa pedagògica d'un grup de mestres osonencs de l'any 1919, sota el títol «Alguns aspectes pedagògics especialment rurals de la plana de Vic», el mestre Manuel Cantarell defensava la conveniència d'adaptar l'obra educativa a les condicions particulars de cada comarca o localitat. I com a conseqüència, proposava que el mestre estudiés i conegués el medi on hi havia la seva escola.

Fèlix Martí Alpera, a *Las escuelas rurales* (1934), analitza la

realitat de l'escola rural i fa una crida a la seva millora i necessària transformació per canviar i contribuir al progrés cultural i social del medi rural. I les propostes s'enceten amb una prioritat: millorar la formació del mestre posant-lo al dia en els avenços del moviment pedagògic contemporani, enriquint-lo amb noves idees i preparant-lo en coneixements de ciències físiques i naturals i en l'ús de tècniques agrícoles i de treball manual molt útils en les escoles del camp. Per això demana una cosa tan senzilla com que a cada escola hi arribi una revista pedagògica i una altra d'agrícola.

També en aquesta línia, Herminio Almendros, en l'article «Entorn al problema de l'escola rural» (1937) publicat a la revista *Nova Ibèria*, fa una crida a ampliar la formació del mestre rural en tot allò que contribueixi a conèixer millor el medi de la seva escola.

Un exemple ben clar seria el Pla del CENU de l'any 1936, modèlic en el que es refereix a l'escola rural —«una escola amb fesomia pròpia, no una escola de tipus predeterminat ni una imitació servil i empobrida de l'escola urbana»—. Les mesures proposades perquè l'escola rural assolís el nivell pedagògic necessari es concretaven en: 1. L'adequació dels plans d'estudi; 2. La formació del mestre; 3. Una nova organització de la xarxa d'escoles rurals, sempre en el marc d'una escola rural molt lligada al medi. Per aquestes raons «els mestres de l'escola rural han de rebre la mateixa preparació tècnica general que els altres, però una gran part de la seva formació ha de fer-se vivint en contacte amb la vida del camp, dirigida per professors que no siguin únicament intel·lectuals».

... i al present

Salvant el temps i els canvis profunds que han esdevingut, una lectura actual d'aquesta ràpida i, evidentment, incompleta ullada al passat en relació amb la formació del mestre rural ens pot servir per deixar constància d'una realitat: la imatge de l'escola rural continua sent, en gran part, la cara, les aptituds i les actituds dels mestres que hi treballen. Per tant, la capacitat professional i la formació d'aquest professorat és un tema prioritari en tot allò relacionat amb la millora de les escoles rurals. En aquesta línia la formació del mestre rural ha de tenir tres grans components:

22 Una nova escola rural

1r. Els elements de formació científica, cultural, psicopedagògica i didàctica que corresponen a qualsevol mestre.

2n. Els elements específics de formació didàctica i d'organització escolar inherents a una aula amb diversos nivells d'edat i a una escola amb pocs recursos humans.

3r. Els elements de formació natural, social, cultural i econòmica que el converteixin en un bon coneixedor del medi de cara a afavorir una completa interacció entre l'escola i el seu entorn immediat.

O sigui, una formació bàsica completada amb una didàctica que donés resposta a la multidimensionalitat i la simultaneïtat de fenòmens de l'aula a partir de plantejaments globalitzadors i interdisciplinaris i de plans de treball que afavorissin l'autonomia personal dels alumnes. Una organització escolar que, a partir de la immediatesa i la imprevisibilitat de la vida quotidiana de l'escola petita, capacités per al treball d'equip en l'elaboració de projectes comuns, en la gestió de recursos i de serveis imprescindibles com el menjador i el transport escolar i en l'aplicació de les noves tecnologies de la informació i la comunicació que possibilitin un estret contacte amb l'entorn més proper i amb el més llunyà. I un coneixement de l'entorn que tingués en compte que el medi rural ha evolucionat des d'una ruralitat tradicional centrada en el sector primari cap a una ruralitat més diversificada i complexa. Per això, el coneixement dels recursos paisatgístics i econòmics de la comarca o l'estudi dels grups socials i culturals que estructurin la població i de les formes de vida tradicional i modernes dels nuclis petits haurien de completar la formació del mestre que ha de treballar en aquest entorn, sense descartar les noves formes de producció agrària en aquelles zones on el sector primari és, encara, l'activitat principal.

D'aquesta manera podríem respondre a les expectatives d'una escola petita arrelada al seu medi natural i social i al paper del mestre rural, «que ha de fer de mestre durant tot el dia» i ha de desenvolupar també funcions d'animació sociocultural i d'orientació familiar. Amb una formació que aconseguís el triomf del mestre generalista a l'època dels especialistes i ens donés el perfil del

mestre en majúscules, tantes vegades somniat i, moltes vegades, perdut.

Una proposta per a la formació inicial

La preocupació per la formació del mestre a partir dels actuals plans d'estudi va portar un grup de professorat universitari a constituir el Grup Interuniversitari d'Escola Rural amb l'objectiu de sensibilitzar i formar els futurs professionals en el coneixement d'aquesta tipologia d'escoles i de millorar la formació inicial en estreta relació amb el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, veritable motor i dinamitzador de les importants transformacions de l'escola rural catalana dels darrers quinze anys. Fruit del treball d'aquest grup ja han tingut lloc tres edicions d'unes jornades d'estudi i intercanvi (Vic-1996, Solsona-1997 i Prades-1998) adreçades a estudiants universitaris que, durant la seva formació inicial, han conegut aquesta tipologia d'escola i tenen interès a aprofundir-hi.

Paral·lelament, el Grup Interuniversitari ha elaborat un document sobre la presència de l'escola rural en els plans d'estudi de les diplomatures de mestre. Aquest document fou presentat el mes de novembre de 1998 als directors de departaments universitaris dels centres responsables de la formació de mestres de Catalunya amb l'objectiu que, malgrat les limitacions actuals dels plans d'estudi, l'escola rural fos present en les assignatures troncales de la diplomatura i, per aquesta via, se'n garantís el coneixement a tots els futurs mestres i es desvetllés la possibilitat d'aprofundir-hi.

El document està estructurat en diversos apartats seguint les diferents assignatures troncales i en cadascun d'ells s'expliciten els elements a introduir en el programa de l'assignatura i s'aporta la bibliografia necessària per desenvolupar-los. Les línies generals de la proposta són les següents:

- a) Didàctica general: Aspectes didàctics en relació amb l'ensenyament-aprenentatge en una aula amb diversos nivells d'edat.
- b) Organització i gestió del centre educatiu: Elements específics d'organització d'una escola unitària o cíclica i estructura actual

de la xarxa d'escoles rurals organitzades en zones escolars rurals.

- c) Sociologia de l'educació: Característiques demogràfiques, econòmiques i productives del món rural i anàlisi dels elements distintius d'una cultura rural en procés de transformació.
- d) Història de l'educació: Evolució de l'escola rural a Catalunya i l'Estat espanyol durant el procés d'implantació i transformació del sistema educatiu a l'època contemporània.

Una experiència: el Seminari d'Escola Rural i el projecte de Pràctiques de la Universitat de Vic

De manera paral·lela, un grup de treball de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic ha analitzat críticament la situació d'abandonament de l'escola rural en els plans d'estudi de la diplomatura de mestre i, des del curs 1994-95, va definir algunes línies d'acció adreçades a garantir la presència de l'escola rural en el currículum i a concretar, en el marc del Pràcticum, un projecte específic de pràctiques a l'escola rural. Aquest projecte de pràctiques s'inicià el curs 1995-96 amb els objectius següents:

- a) Aproximar els futurs mestres a una realitat escolar molt vinculada amb el seu medi, afavorint la possibilitat d'incidir-hi des de l'escola.
- b) Afavorir estratègies de treball en equip durant les pràctiques a través de la incorporació d'un grup d'estudiants a les diferents escoles d'una mateixa zona escolar rural.
- c) Ampliar la formació i el desenvolupament personal dels estudiants a partir de l'experiència de viure i treballar en un poble petit, participant en la complexitat de les seves relacions humanes.
- d) Potenciar l'escola rural des de la universitat i establir una línia de col·laboració amb els mestres que treballen al medi rural, possibilitant una estreta relació entre la formació inicial i la pràctica docent.

El projecte es desenvolupa en tres fases:

1. *Fase de preparació: el Seminari d'Escola Rural.*



Escola rural dels Omellons (Les Garrigues).

Els estudiants, que ja coneixen la realitat de l'escola rural des del primer any, s'ofereixen per participar en un projecte que els exigeix cursar com a assignatura el «Seminari d'Escola Rural». El seminari, que té lloc durant els mesos de setembre-novembre, pretén aprofundir i ampliar els aspectes contextuals, pedagògics, didàctics i organitzatius de la realitat escolar del medi rural. Les sessions del seminari estan dirigides per diferents professionals que coneixen i treballen a l'escola rural. Consisteixen en exposicions orals, col·loquis, debats i treballs en grup, activitats pràctiques, lectures, comentaris d'audiovisuals i vídeos i una estada de dos dies en una comarca per visitar escoles rurals que permetin observacions directes sobre metodologies, estratègies i models d'organització de l'aula.

2. Fase de realització de les pràctiques.

Durant un període aproximat de dos mesos (final de novembre-final de gener), els estudiants són assignats a una escola rural i a una

zona on col·laboraran amb els mestres concretant projectes de treball que han de contribuir a la pròpia formació personal. Si és possible, es procura que l'estudiant resideixi en el poble. Així augmenta el contacte amb la realitat i experimenta els avantatges i inconvenients de viure i treballar en el mateix poble. Mentre dura el període de pràctiques, l'estudiant haurà de programar i desenvolupar una unitat didàctica o un projecte de treball (organització d'un taller, un racó de treball o elaboració d'algun material curricular) d'acord amb les estratègies i metodologies utilitzades en aules amb nens de diverses edats i atenent a criteris de globalització i interdisciplinarietat.

3. Fase posterior: la Memòria i la participació a les Jornades.

Els estudiants redacten i presenten una Memòria que ha d'incloure una valoració de l'experiència de pràctiques en l'escola i el medi. A més, l'experiència de les pràctiques ha de subministrar temàtica suficient per redactar una comunicació escrita que s'haurà de presentar a les Jornades d'Escola Rural, adreçades als estudiants de mestre de les diferents universitats catalanes. Un determinat model organitzatiu de la zona escolar rural, una experiència didàctica innovadora, una distribució de l'aula o de l'espai i el temps escolar, l'organització d'unes colònies entre les escoles de la zona, l'anàlisi del perfil socioeconòmic de les famílies dels alumnes de l'escola són alguns exemples de temes que poden ser objecte de descripció i anàlisi en la comunicació. Així, l'estudiant construirà un model explicatiu a partir de l'observació i l'experiència pràctica, haurà fet un pas més en el procés de reflexió-acció-reflexió i haurà integrat una nova experiència pràctica igualment significativa: participar, comunicar i compartir amb altres el saber teòric i pràctic acumulat. Si té més interès, el tercer any de carrera pot participar en un projecte de recerca a través de l'assignatura optativa «Investigació educativa» que li permetrà «saber més» i construir un coneixement més profund. En coherència amb aquesta línia de treball, un grup d'estudiants està duent a terme una recerca per elaborar un catàleg d'experiències didàctiques i organitzatives de les escoles rurals de Catalunya.

Escola Rural i Universitat. I la formació permanent?

A partir d'aquesta i d'altres experiències paral·leles hem anat descobrint en el medi rural i la seva escola específica un món de dimensions reduïdes però amb un ampli potencial educatiu, un cabal enorme de possibilitats d'aprenentatge en l'àmbit de la formació inicial:

1. El medi rural es percep com un valor a l'alça, no només com a resultat d'una moda, sinó com una realitat on les relacions personals es teixeixen en estret contacte amb l'entorn natural, social i cultural.

2. L'escola rural deixa de ser només la petita escola amb pocs recursos i moltes demandes i pot convertir-se en un model heterogeni i complex, flexible i dinàmic, molt útil per imaginar el paper de l'escola del futur.

3. L'aula de l'escola rural és un laboratori d'aprenentatge pedagògic i didàctic en el qual no és necessari imaginar situacions diverses i particulars perquè hi tenen lloc diàriament: multidimensionalitat de fets i feines, simultaneïtat i diversitat d'actes d'aprenentatge, situacions d'aprenentatge compartit, necessitats educatives diverses, etc.

4. El mestre rural no pot disfressar defectes ni dissimular la falta de professionalitat. No hi ha parets. El mestre rural ha de ser el mestre generalista que sembla desaparèixer de la nostra realitat escolar. No hi ha espai per a la parcialitat en una aula que exigeix un coneixement global, ampli i rigorós i l'exercici d'una varietat de funcions més enllà de l'ensenyament-aprenentatge. Tasca àmplia que ha de ser necessàriament compartida amb l'equip de la zona, desenvolupant projectes conjunts.

En definitiva, un catàleg ric i divers d'aspectes que cal integrar en la formació inicial i que en l'escola rural es presenten quotidianament i sense interrupcions i que, sense constituir un model únic ideal, ofereix un marc des d'on treballar i formar els futurs mestres.

És evident que les necessitats de la formació inicial poden acostar el model escolar rural a l'àmbit universitari i obrir les portes de la col·laboració bidireccional entre Escola Rural i Universitat. Els mestres rurals, a través del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, aporten l'experiència i el saber necessaris per dissenyar assignatures del currículum acadèmic en relació amb l'escola rural. La Universitat pot descobrir múltiples espais d'investigació per contribuir a la innovació i el canvi: la coordinació primària-secundària en les zones escolars rurals, el valor formatiu del model escolar rural per aprendre les tasques de la professió d'ensenyar, els processos d'adquisició d'autonomia per part dels alumnes, l'anàlisi d'un model participatiu fortament vinculat a l'entorn, l'estudi de la realitat actual de l'escola rural i un llarg etcètera d'igual importància i significació pedagògica.

I el futur més immediat de la col·laboració ha d'obrir la porta de la formació permanent. A la Universitat li cal encara un llarg camí de recerca per dissenyar una formació permanent que pugui donar resposta als reptes de futur de les escoles petites. Mentrestant caldria plantejar seriosament algunes necessitats urgents com: els plans d'acollida i formació dels mestres que van a treballar, per primera vegada, a una zona rural i a una escola petita; la recerca de formes d'organització i gestió que estalviïn esforços i resultin altament eficaces en escoles amb pocs recursos humans; el coneixement de models de funcionament i gestió de serveis com el menjador, el transport i les llars d'infants que s'estan revelant com a imprescindibles en l'estructura actual del medi rural; la formació específica dels mestres itinerants que corren el perill de quedar «aïllats» en la seva especialitat i en la seva zona. I com que, sortosament, no disposem d'experts, s'hauran de promoure intercanvis, viatges i recerques-acció que posin al descobert propostes i solucions i generin nous coneixements.

Carta als alumnes de l'Escola de Barbiana

La cloenda de l'article vol ser una resposta a una carta escrita l'any 1967 per vuit alumnes d'una escola rural. La *Carta a una mestra* dels alumnes de l'escola de Barbiana, a la vall de Mugello, prop de Florència, i de Lorenzo Milani, el seu mestre. El llibre acaba

amb el desig d'una resposta a la seva carta —«bé hi haurà en alguna Escola de Magisteri algú que ens escriurà»— i amb un programa de formació inicial a mida: «De pedagogia, us demanarem només sobre en Jan. De llengua, us farem explicar com ho heu fet per escriure aquesta carta tan bonica. De llatí, alguna paraula antiga que diu el vostre avi. De geografia, la vida dels pagesos anglesos. D'història, el motiu pel qual els muntanyencs baixen a la plana. De ciències, ens parlareu dels serments i ens direu el nom de l'arbre que fa les cireres.»

Salvant, de nou, les distàncies dels temps i els canvis, la carta dels nois de Barbiana encara diu coses a qui les vol llegir i entendre. Queda pendent el repte de demostrar si, al cap de trenta-dos anys, els responsables de la formació inicial i permanent dels mestres som capaços de contestar amb un bon programa adequat a les necessitats actuals i futures de l'escola rural. No cal que la carta arribi a Barbiana, hi ha moltes escoles rurals a Catalunya que també agrairan la resposta.

Algunes propostes de lectura

- Una novel·la per llegir al tren, a l'autobús o al llit:
Josefina R. ALDECOA. *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- Un estudi per conèixer la realitat del món rural i les seves escoles:
Miguel A. ORTEGA. *La parienta pobre (Significante y significados de la Escuela Rural)*. Madrid: MEC/ CIDE, 1995.
- Una reflexió didàctica i metodològica:
Roser BOIX. *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: ICE/ Graó, 1995.
- Una proposta de formació permanent arrelada al medi:
Roser BOIX. *L'escola rural i la formació permanent del mestre rural. Estudi de les necessitats i propostes de millora de la formació permanent del professorat rural de la comarca de l'Alt Penedès*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, 1993.
- Una carta per als qui vulguin «ser» mestres i donar-hi resposta:
Alumnes de l'Escola de Barbiana. *Carta a una mestra*. Vic: Eumo, 1998.

L'autora exposa què és una Zona Escolar Rural, la forma d'organitzar-se i les característiques i funcions que té. Destaca la importància de resoldre problemes comuns, de tirar endavant iniciatives comuns i activitats conjuntes entre mestres i alumnes de la ZER.

Gestió de les ZER o com s'organitzen els/les mestres

Marta Barrera

Introducció

Vull recordar el moment en què vaig arribar a treballar a l'escola rural, una escola unitària. Jo no vaig viure l'aïllament que sentia el mestre i la mestra que treballava a l'escola rural, sobretot a zones més de muntanya, però m'ho havien explicat altres mestres que fa més temps que jo que treballen a la zona. Quan jo vaig començar, l'escola ja estava integrada dins de la ZER i, per tant, vaig rebre tot el suport per part dels companys i companyes i, sobretot, de l'equip directiu, que em van posar al dia i em van anar aclarint els dubtes que sorgien en el dia a dia d'un treball per a mi tan nou i tan diferent de la resta d'escoles on havia estat fins llavors. I vaig veure que ja hi havia unes activitats organitzades des de la ZER i que en la primera reunió de claustre em trobava amb un grup de mestres on tots treballàvem en el mateix tipus d'escola i, per tant, tots teníem les mateixes necessitats i inquietuds... i això ho possibilitava el fet de ser Zona Escolar Rural.

Què és i quines funcions té una ZER?

Una ZER és una agrupació de diverses escoles en una zona

geogràfica més o menys propera i de característiques similars, que porten endavant un projecte educatiu comú i tenen una organització de gestió i pedagògica també comuna en determinats aspectes. Sempre s'ha d'entendre que cada escola que integra la ZER conserva la seva personalitat i la seva entitat diferenciada de la resta d'escoles de la mateixa ZER.

A causa de la diversitat, geogràfica i de població, del nostre país, hi ha zones escolars rurals de tipologies ben diferenciades que, com a tals, tenen una organització i un projecte comú diferents de la zona veïna, malgrat que tots ens moguem en un marc de referència comú.

Aquesta diversitat s'ha de respectar i entendre com a element enriquidor per al nostre sistema educatiu on l'atenció a la diversitat d'alumnes, escoles, zones i models d'organització ha de ser un principi que cal tenir en compte en tots els aspectes.

A la zona escolar rural, li podem atribuir determinades funcions, entre les quals la de centralitzar tasques burocràtiques i alleugerir la feina administrativa a les escoles. Aquesta finalitat no sempre s'aconsegueix a causa de la complexitat burocràtica que mou l'Administració i que sembla que no troba la manera de reduir-la. També ofereix un espai d'intercanvi i de debat de qüestions pedagògiques relatives a la tasca dels mestres i a les activitats dels alumnes.

Un projecte comú

Dins la ZER, s'hi acullen els esforços, el treball i les idees d'un grup de mestres enfocats a resoldre problemes comuns i a tirar endavant iniciatives també comunes per a totes les escoles de la zona.

Podríem dir que en el marc del claustre de zona, es debaten i consensuen elements comuns a totes les escoles de la zona, com ara el projecte educatiu, projectes curriculars de diferents àrees o eixos, reglaments interns, distribució de recursos humans i materials, preparació d'activitats, la programació anual, la revisió i avaluació

de tot plegat..., amb la intenció d'organitzar conjuntament uns aspectes determinats de l'escola rural.

És dins de l'àmbit del claustre, i a proposta de l'equip directiu, on es distribueixen els recursos de què es disposa, s'estructura el temps i es distribueixen les tasques que han d'acomplir, per exemple, els mestres itinerants. Els mestres i les mestres que itineren per les escoles de la zona són mestres que imparteixen les especialitats de música, educació física i idioma a totes les escoles de la zona, amb un projecte comú. El temps de què disposen aquests mestres s'organitza pensant primerament en l'atenció a tots els nens i nenes i a totes les escoles de la zona de les àrees de l'especialitat; en segon lloc i si el seu horari ho permet, s'intenta atendre els aspectes de reforç i/o suport a alumnes i a mestres amb càrrecs directius o altres.

És important que per dur endavant aquest projecte comú de zona es pugui comptar amb coordinacions de diferents aspectes en l'àmbit de la zona. Aquestes coordinacions, les duen a terme mestres del claustre i sol haver-hi coordinadors/es d'informàtica, de les diferents etapes o cicles, de projectes d'innovació, d'experiències educatives, d'àrees... Malgrat la importància que té, això encara no és possible a totes les zones, a causa de la manca de temps, ja que en els horaris dels mestres itinerants no sempre hi pot haver hores de suport als mestres que fan alguna coordinació.

Activitats conjuntes, mestres i alumnes de la ZER

Aquest funcionament de les escoles rurals en zona permet organitzar un seguit d'activitats de manera conjunta per a tots els alumnes de la zona i que a cada escoleta li seria més difícil fer. Aquestes activitats conjuntes, sortides, treballs, projectes... també ho són per als mestres, ja que han de treballar conjuntament mestres de diferents escoles en l'organització i preparació, i ho han de fer per a alumnes no solament de la seva escola, sinó de totes les escoles de la zona.

Els alumnes acaben establint una relació, no sols amb els seus mestres d'aula o d'escola, sinó amb tots els mestres de la zona.



Sessió del Seminari d'escola rural de la Universitat de Vic al Solsonès.

També és important la relació que s'estableix entre els alumnes de les diferents escoles i la coneixença de nens i nenes de tots els pobles de la zona. Això és positiu per tal que els alumnes es puguin trobar amb nens del mateix cicle per fer conjuntament segons quines activitats o treballs i també per quan marxem de l'escola rural i es troben a secundària amb amics i amigues coneguts de les altres escoles rurals.

De fet, aquesta organització de sortides i activitats conjuntes va ser un dels objectius i una necessitat que va portar que grups de mestres d'escola rural ja es trobessin per treballar plegats força temps abans que el Departament d'Ensenyament aprovés el Decret de creació de les zones. Aquesta manera de treballar, aquest model i altres que van dissenyar els mestres que en aquell moment treballaven a l'escola rural, va ser el que va esdevenir l'estructura de zona escolar rural que actualment engloba pràcticament la totalitat d'escoles rurals de Catalunya.

Organització d'una ZER

De totes maneres, les diferents realitats que hi ha al nostre país fan que existeixin també diversos models organitzatius de les ZERs i diferents maneres de funcionar dins les ZERs, tots dins d'un marc general, però que es concreta en cada zona.

La zona ens duu a una millora de la qualitat de l'ensenyament i a una educació integral basada en el que ja era inherent a l'escola petita: l'atenció individualitzada. La ZER disposa d'uns recursos, humans i materials, que permeten augmentar la qualitat d'ensenyament.

Per poder donar forma a tot el que hem dit fins ara ens organitzem de maneres diferents:

Claustre de ZER: és qui decideix fins a quin grau vol compartir conjuntament aspectes de l'ensenyament i això ho reflecteix en el seu projecte educatiu. Pot haver-hi diferents tipus de reunions de claustre, de gestió, pedagògiques, d'organització interna... i aquí és on es dóna la forma a tot aquest funcionament, a vegades complex, de les zones i es consensuen aspectes com les programacions de sortides i activitats conjuntes, els criteris d'elaboració dels horaris dels mestres itinerants, la relació amb l'EAP, les línies metodològiques unificades, l'elaboració de material de zona o la utilització d'altres, els projectes curriculars... i tot de propostes, temes o qüestions que puguin anar sorgint al llarg d'un curs escolar.

Consell escolar de ZER: les seves funcions són les mateixes que en qualsevol centre de primària, però amb la particularitat que el nombre de representants és ben divers, ja que hi ha pares o mares i representants dels Ajuntaments de tots els pobles que integren la zona. Això dóna unitat entre les diferents escoles i permet prendre acords que afectin totes les escoles.

Equip directiu de ZER: mestres de les escoles de la zona o mestres itinerants que exerceixen els càrrecs de director/a, cap d'estudis i secretari/ària. Bàsicament la seva funció és de coordinar les tasques que la zona duu a terme i enllestir aspectes de gestió. És qui manté engegat el motor tot organitzant, preparant, elaborant

propostes, planificant..., però el claustre de mestres és qui aporta el combustible perquè aquest motor funcioni.

A més, hi poden haver comissions, cicles... segons les diferents maneres de treballar que hi ha, així com també és ben diversa la distribució que les diferents zones fem del temps: hores de trobades, de reunions de claustre, d'equip directiu... També s'ha de tenir present el temps que els mestres d'escola rural invertim en desplaçaments per assistir a reunions o trobades. És important que l'horari sigui el màxim de flexible possible i que, consensuat amb els pares de la zona, es pugui disposar d'una tarda de trobada setmanal, recuperant és clar, les hores lectives amb els alumnes, per tal que els mestres de la zona ens puguem trobar i treballar tot allò que cal per dur el projecte de la zona amb la màxima qualitat possible.

Hi ha una paraula que per mi defineix el que ens permet, als mestres, l'estructura de zona escolar rural, ens permet «compartir», compartir treball, idees, material, projectes, alumnes, companys... i que no sempre és possible per un munt de coses que ens acuiten, com ara el temps, les coses urgents, les coses d'última hora, les presses..., i no sols ens permet compartir coses als mestres sinó també als alumnes, pares i mares i representants dels municipis on estan situades les nostres escoles i que tenen problemàtiques comunes. Una zona no és només la unió d'unes quantes escoles que ja existien en diferents pobles, sinó que requereix un esforç d'organització important i moltes vegades imaginatiu. Totes les parts de la comunitat educativa, mestres, pares i mares, alumnes i administracions han de canviar la visió individual de l'escola i participar en una tasca col·lectiva més enllà de la pròpia escola.

Com podem organitzar la classe per atendre tanta diversitat? A les nostres aules hi conviuen i aprenen junts nens i nenes que, a més de les diferències pròpies de cada individu, són d'edats molt diferents. En aquest article podreu llegir algunes de les activitats que hi duem a terme i fer-vos una idea de com és un dia de classe.

El treball pedagògic a l'escola rural

Montserrat

Castanys

Escola La Popa (Castelleir - Zona Escolar Rural del Moianès)

En una escola rural, com en qualsevol altre lloc on s'apreni alguna cosa —penseu en una autoescola, en un curs d'informàtica o en una classe de cuina—, ens adonem de seguida de les diferències de ritme, de nivell de coneixements, de comprensió, de maneres de captar la informació que tenen els alumnes. Aquesta diferència, que en una escola graduada potser no es nota tant perquè els alumnes són de la mateixa edat, queda ben manifesta a les nostres aules, en les quals treballen plegats nens i nenes de tres, quatre, i fins a vuit nivells diferents.

Aquesta situació fa que, quan ens posem a programar i a organitzar l'espai i el temps, ho fem tenint en compte que:

- Tothom ha de tenir l'oportunitat d'assolir, segons les seves possibilitats, els objectius que li corresponen
- Han de poder conviure diferents ritmes i maneres de treballar.
- És important que els alumnes no depenguin sempre de les ordres dels mestres i vagin adquirint autonomia.
- S'ha de poder atendre durant algunes estones un alumne o grup concret que requereixi una ajuda o explicació.
- És bo que els especialistes puguin treballar també amb grups flexibles,

Descriurem a grans trets algunes de les activitats de la classe, agrupades en tres blocs:

1. L'autonomia i el progrés individual de cadascú: El pla de treball i l'agenda.

2. La col·laboració i la interacció entre els alumnes: El treball en parelles o en petits grups.

3. El gran grup, amb companys d'edats diferents: assemblees, debats, conferències.

1. L'autonomia: plans de treball i agendas

(Hàbits de treball, autocontrol, responsabilitat)

Els plans de treball consisteixen en la planificació d'una sèrie d'activitats diverses, de diferents àrees d'aprenentatge, que es proposen als nens i nenes per fer-les durant un temps determinat. La durada de cada pla depèn de l'edat dels alumnes i també de l'horari de cada classe; sol ser des de setmanal fins a mensual.

Encara que algunes vegades utilitzem les feines del pla per omplir estones d'aquells que acaben abans que els altres, preveiem un temps específic perquè hi puguí treballar tota la classe. Ens proposem uns objectius, pel que fa tant a activitats (reforç i ampliació d'algunes àrees, exercicis més creatius...) com a hàbits a assolir (responsabilitat per la feina, saber avaluar el treball, organització del temps, de l'espai i dels materials...).

Els plans de treball poden ser els mateixos per a cada nivell, o bé tenir unes activitats comunes i unes altres més personalitzades i ens permeten assignar a cada alumne les feines que creiem més apropiades.

Durant l'estona dedicada al pla de treball, cadascú va fent les activitats en l'ordre que prefereix i procura complir les normes establertes: Utilitza els materials que necessita i, quan acaba, endreça el que ha fet servir; anota en el lloc corresponent la valoració de la feina feta; aprèn a treballar concentrat en la seva tasca, independentment del que facin els seus companys i s'adona

de la necessitat de no fer gaire enrenou, per tal que tots puguem treballar; aprèn a esforçar-se per entendre el que ha de fer sense preguntar per sistema, ja que la mestra «no hi és» quan està treballant amb algú altre. Al mateix temps cal aprendre a distribuir les tasques de manera que el pla s'acabi en el temps previst.

Tot això no és fàcil d'aconseguir de cop, però els d'educació infantil ja comencen a fer-ho de manera molt guiada (primer, tots la mateix activitat amb la mestra) i, de mica en mica, van agafant l'autonomia necessària per poder treballar algunes estones curtes tots sols. Els de cycle inicial encara necessiten ajuda i unes pautes molt clares, però ja són conscients del que han de fer i són capaços d'organitzar-se força bé. Al cycle mitjà i sobretot al superior, combinem el pla de treball amb l'agenda, de manera que aprenguin a distribuir-se les tasques a llarg termini, tant a l'escola com a casa.

2. La col·laboració i la interacció. El treball en parelles o en petits grups

(Ajuda, intercanvi d'opinions, discussió, comprovacions)

Hi ha uns espais de la jornada en els quals el treball es fa en petits grups, que no sempre corresponen a una edat o curs escolar determinat sinó que els fem diferents segons les àrees o l'activitat concreta.

Càlcul mental per parelles, lectura d'un text que s'ha repartit entre tres o quatre lectors i que cal escoltar i comprendre, comentar diferents solucions d'un problema, dictats preparats per nivells.... en són alguns exemples.

Els petits treballs d'investigació i de presentació de les descobertes fetes en els projectes (coneixement del medi) també es fan en grups reduïts. Al començament, els mestres pautem la distribució de la feina i de mica en mica deixem que s'organitzin i vagin aprenent a prendre els acords necessaris per tirar endavant el treball.

També es treballa en petit grup la introducció d'alguns conceptes o procediments, sobretot de les àrees instrumentals.



3. L'assemblea. El treball en gran grup

(El grup-classe, aprendre a participar i a escoltar, les normes de funcionament col·lectiu, saber treballar algunes estones seguint el ritme general de la classe)

Ja s'ha parlat moltes vegades de l'assemblea de classe i tots en coneixem la importància. En el cas de les nostres aules, intentem que sigui el moment de participació de tothom i el lloc on es parla de la marxa de la classe i de l'escola, del que ens agradaria fer, dels problemes que tenim i com podem provar de resoldre'ls, com, per exemple, mitjançant la redacció de normes.

Per una banda, tenim miniassemblees, en les quals fem una parada per tractar un tema puntual o per presentar una activitat i, per l'altra, l'assemblea pròpiament dita, un dia a la setmana, generalment el divendres, per tancar i fer balanç.

És important la col·locació —ens posem en rotllana—, la pre-

paració —el o la responsable tenen a punt els temes que s'han de tractar— i la diversitat de les propostes —va bé que n'hi hagi també dels mestres, que podem aprofitar per donar models—. L'aprenentatge es fa des d'educació infantil i de mica en mica, aprenent molt els uns dels altres. Els més petits o els alumnes nous es fixen en com ho fan els grans i els imiten.

A més de l'assemblea, fem altres activitats amb tot el grup: treballs de llenguatge (teatre, jocs d'expressió oral...), de matemàtiques (alguns aspectes de càlcul, mesures, geometria...), de coneixement del medi (presentació d'un projecte, conferències...).

Imaginem-nos un dia de classe: l'horari i el treball de les diferents àrees

Quan comença la jornada, els nens i les nenes de primària troben a la cartellera l'ordre del dia, que és una concreció de l'horari. Tothom sap què ha de fer i s'hi pot anar posant a mesura que arriba, parla amb els companys, fa la seva feina i se situa.

Al mateix temps, la mestra pot recollir, si n'hi ha, les feines que s'han fet a casa i veure si cal anotar res en les agendes. A l'agenda hi posem el dia que tenim una sortida o un concert, quan hem de presentar la nostra conferència, quins materials necessitem per trobar la informació sobre el tema que treballem en el projecte... En altres estones del dia potser caldrà tornar-la a treure, però ho fem gairebé sempre en arribar al matí.

Si diu «Dictats» caldrà preparar el full corresponent, buscar la parella que tenim establerta i començar la feina (com que ja ho hem fet moltes vegades —les primeres tots junts amb la mestra— gairebé tots saben què han de fer).

Després hi ha «Anglès», alternat amb «Matemàtiques»; això vol dir que cada grup sap que mentre no vagi a fer anglès ha d'anar avançant en el treball que té assignat de matemàtiques.

A la tornada del pati, tenim una «Conferència». Ens col·loquem tots de cara al conferenciant per escoltar el tema que ens

presentarà. Tothom és aquí, de vegades de molts nivells diferents, i hem de trobar la manera que funcioni. Ens adonem que els petits aprenen a escoltar, a estar una estona callats: són capaços de preguntar el que no entenen i el fet de veure els grans fa que agafin models per a les seves conferències. Els dels nivells més alts han de ser pacients quan un de petit presenta el seu tema i han de respectar-lo. A més a més, sovint el fet de sentir una explicació més simple ha ajudat un dels grans a entendre un concepte.

Imaginem que a la tarda tenim «Pla de treball». Tothom, a mesura que va entrant, treu el seu pla i tria l'activitat que vol fer. La classe es posa en marxa sense que calgui gaire intervenció de la mestra. Hi ha moviment, activitats molt diverses, però cadascú està pendent de la seva feina. (És evident que hi ha problemes, algú que treballa menys o que amoïna els altres, però el mateix grup ho va regulant i, si cal, la mestra pot dedicar-se més a aquells que encara no se'n surten sols.)

La darrera hora de la tarda, treballem en el «Projecte» que tenim començat (per exemple, El Mar). Primer, tots junts recordem on som, què ens cal buscar i explicar (noms de peixos, la sal, la sorra...). Cada parella treballa una estona buscant la informació que li cal i escrivint o dibuixant el que ha trobat (la mestra ajuda els grups segons les necessitats). Els últims deu minuts, una altra vegada tots junts, posem en comú el que hem descobert.

Potser algun grup ha d'apuntar-se a l'agenda que ha de cercar una informació concreta per resoldre algun dubte (per exemple, anar a la botiga per saber si tota la sal que venen procedeix del mar). Els més grans pot ser que hagin d'estudiar o completar un treball i també s'anoten el dia que els cal tenir-lo acabat. Així, abans de marxar i amb ajuda de l'agenda, recordem una mica el que tenim pendent, a la vegada que ajudem els nens i nenes a adquirir la noció del temps.

O sigui que al llarg de tot el dia hi ha hagut moments de treball individual, en els quals cadascú ha pogut anar al seu ritme i avançar segons les seves possibilitats; unes altres estones de treball en petit grup, per poder discutir, comentar i ajudar-se; finalment, també espais en els quals ens hem trobat tota la classe i ha calgut inten-

42 Una nova escola rural

tar adaptar-se al ritme general, escoltar, participar i respectar la resta de companys i companyes.

Veiem que la mestra ha tingut temps per atendre petits grups o alumnes individualment, mentre la majoria feien la seva feina; ha pogut estar una estoneta amb els més grans —que de vegades necessiten una explicació per poder continuar— o amb els més petits —que tantes vegades ens han fet patir quan no els podem dedicar el temps que necessiten.

Si ens fixem en l'estructura de la classe, veurem que ha canviat més d'una vegada: taules juntes per al treball en grups, de cara a l'orador a l'hora de la conferència, taules individuals i racons per al pla de treball...; dit així sembla que representi molt d'enrenou, però si ho fem ens adonem que una mica de moguda —moltes vegades són només dos minuts— ens facilita la tasca i fa que una activitat sigui molt més profitosa.

Per acabar, hem de dir que aquest és només un exemple d'organització: el que utilitzem a la nostra escola i a la nostra ZER. Hi hem arribat a partir de l'experiència de cadascun de nosaltres i del treball en equip dels claustres, cicles i departaments. En tot moment procurem enllaçar la pràctica del dia a dia amb la teoria que ens aporta un assessorament, una lectura, un curs...

El currículum dels alumnes és un camí a seguir i el nostre treball pedagògic també. A mesura que avancem, aprenem, experimentem, discutim i valorem, anem modificant —quan cal— la nostra manera de treballar i procurem adaptar-la sempre a les necessitats dels alumnes i a l'entorn concret de cada poble.

Els futurs mestres Núria Díaz, Jordi Bataller, Gabriel Casanovas i Lluís Turró conversen amb la professora Àngels Prat sobre la realitat educativa de l'escola rural i l'impacte que els va provocar l'entrada en aquestes escoles en període de pràctiques.

Una escola que no és el que sembla: L'escola rural

Dimarts a la tarda, redacció de *Perspectiva Escolar*, un grup d'estudiants de 3r. de la Diplomatura de Mestre, especialitat d'Educació Especial, i una professora es troben per compartir experiències, analitzar i intercanviar reflexions sobre la realitat educativa de l'escola rural. Per què ho fan estudiants que en tenen tan poc coneixement —us podeu preguntar— i, en canvi, no ho fan mestres, que són els que realment hi entenen? Dels mestres, en podem trobar articles en aquest mateix número de la revista, però els estudiants, els futurs professionals, ens aporten una altra visió que pot ser fins i tot complementària, i és que la descoberta d'aquestes escoles petites els va representar un impacte difícil d'oblidar. I ara no ens proposem altra cosa que explicar el que van descobrir amb gran astorament: ja ha passat l'època de l'escola rural, aïllada, deixada de la mà de déu. El treball dels mestres d'aquests darrers anys s'hi nota, i de quina manera! Us ho anirem explicant, intentarem d'exposar-vos tan bé com sapiguem el contrast entre la idea que en teníem i la realitat. I encara sort que érem estudiants de la Facultat de Ciències de l'Educació!

Àngels Prat i Pla

Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les CCSS de la UAB

De fet, l'experiència d'aquests estudiants és ben minsa: només

una petita estada en un període de pràcticum, que per pròpia voluntat, van fer a escoles rurals del Solsonès i del Moianès. El seu interès, les ganes de saber-ne més els va portar, més endavant, a participar a les «III Jornades d'Escola Rural», que es van fer a Prades el març passat, unes trobades en què conjuntament estudiants que han fet el període de pràcticum a escoles rurals, els que participen del «Seminari d'Escola Rural» de la Universitat de Vic, mestres d'escola rural i professorat del «Grup Interuniversitari d'Escoles Rurals»¹ analitzen la situació actual i la problemàtica d'aquesta tipologia escolar. El grup d'estudiants amb els quals compartim la conversa van presentar comunicacions, fruit de la seva experiència i del seu treball i van poder escoltar, valorar i debatre, així mateix, altres experiències d'altres estudiants de les Universitats Catalanes. Són en Lluís, en Gabriel, la Núria i en Jordi.

Tòpics i realitats

Per a la gent de ciutat o de localitats grans, l'escola rural sovint es representa com una mena de figura arcaica, molt lligada a la idea que encara molta gent té de la pagesia, tan allunyada de la realitat actual, gairebé d'estampa de pastorets. Aquest desconeixement del món i de l'escola rural i l'actitud de descoberta, de curiositat, d'atracció per trobar coses diferents, desconegudes, va portar aquest grup d'estudiants a triar escoles en poblets lluny del seu lloc de residència. «La idea d'escola petita m'atreia», diu en Gabriel. En Lluís també hi buscava «una escola amb pocs nens i nenes, amb una relació més familiar que a la ciutat». I és ben cert que ho van trobar, tal com ho expressen al llarg de la conversa. En Jordi diu que «s'esperava trobar una escola rural aïllada, sense gaires recursos i amb pocs equipaments», però es troba que, «sí que és petita, però no és gens aïllada i disposa de força recursos». «L'equipament no és gaire diferent del de les escoles de ciutat», diu en Lluís.

Mentre parlen, amb la mirada perduda, busquen imatges, busquen sensacions, intenten retrobar les del dia en què per primera vegada van trepitjar l'escola, la seva primera escola rural, l'escola de la descoberta. Aquest contrast entre el que esperaven i el que es van trobar es fa ben explícit en l'experiència de la Núria: «Tenia la idea d'una escola sense infraestructures i, abans d'anar-hi, vaig recopilar material divers per portar-hi: llapis de colors, carpetes,

1. Trobareu més informació a l'article de Joan Soler «Aprendre a ser mestre a l'escola rural».



retoladors...; quan hi vaig arribar, em vaig adonar que el meu material no serviria de res perquè ells treballaven amb ordinador i estaven connectats a Internet. Vaig amagar el meu paquetet.» L'aïllament —que tant preocupava els estudiants— només és relatiu, almenys a les escoles on van anar aquest grup d'estudiants. «L'aïllament es trenca per totes bandes: cada escola forma part d'un grup —una ZER—, que és com l'escola gran, formada per mestres i alumnes de les escoles dels diferents pobles, que treballen junts i fan activitats ben variades.» Això, a part de les connexions via Internet i dels projectes que algunes escoles duen a terme per afavorir la relació amb nois i noies d'altres localitats i, de vegades, d'altres països.

Una metodologia que afavoreix l'autonomia de l'alumne

Els estudiants més previsors estenen la memòria de pràcticum, de la qual sobresurten algunes frases il·luminades amb color groc,



Jordi Bataller

ben a punt per fer-hi les consultes pertinents, no fos cas que oblidessin algunes de les idees que en aquell moment van considerar interessants.

Aquest grup d'estudiants —recordem que són d'especialitat d'Educació Especial— és particularment sensible a una metodologia que afavoreixi la diversitat. En Jordi diu que l'escola rural és «integradora, perquè la diversitat ja forma part de l'escola des del moment en què una aula acull nenes i nens de diferents edats i nivell de coneixements». A la Núria li sembla que la integració és més fàcil perquè «la companyonia no és limitada als horaris escolars, aquests mateixos alumnes continuen convivint al poble, això fa que tots es facin responsables de tots, de vegades fins i tot volen ajudar massa els que tenen alguna dificultat». La impressió del grup, sempre a partir de les seves vivències, és que els mestres fan més atenció al procés personal que als coneixements i això fa que tots tinguin sensació que el mestre, la mestra valora el seu esforç, el seu treball. Una bona injecció per a l'autoestima dels que més ho necessiten.



Núria Díaz

El que de veritat va sorprendre el grup d'estudiants va ser l'autonomia i el rigor amb què treballaven. La Núria explica que el mestre, més que donar informació de manera unidireccional —del mestre a l'alumne—, fa una funció orientadora a partir de facilitar-los fonts d'informació. Se'ls ensenya a aprendre, a buscar les respostes a les seves preguntes —aprenen a aprendre—, i se'ls estimula perquè després exposin el treball a la classe a la resta del grup. Una cosa que ells, els estudiants universitaris, de petits, no havien fet mai. Els sorprèn que petits i grans siguin capaços d'escoltar atentament les conferències. La Núria pensa que aquest interès no ve tant del respecte que es tenen uns als altres, sinó de la qualitat dels treballs.

El Gabriel destaca l'ambient relaxat que es respira a les aules: els alumnes treballen al seu ritme, el mestre els atén sempre que cal. S'hi estableix una relació que a vegades sembla més d'amic que de mestre. Hi estan tots d'acord, l'ambient és tranquil, més que a les escoles grans, almenys en les que coneixen.

En el descobriment d'aquestes escoles, hi ha també una dosi

d'allò que en podríem dir enyorament de la ruralitat, una idea rousseauiana de l'educació, de l'infant en contacte amb la natura. «Una part de l'educació física consisteix a aprendre a esquiar», diu en Jordi, i els ulls o les cames ja se n'hi van. «Aprofiten el medi rural com a font d'aprenentatge», diu en Gabriel i ja s'imagina els nois i les noies corrent pel bosc en pla naturista amateur. La Núria pensa en el que no tenen els nens i nenes de ciutat: «No tenen espai per jugar, ni gaudeixen d'aire lliure, no juguen amb fang, ni veuen de prop animals.» Quan se'ls fa reflexionar sobre les possibilitats educatives i culturals de la ciutat, no es fan enrere, i és que saben que els mestres ho tenen en compte i, per això, organitzen periòdicament —moltes vegades com a colònies— visites a les ciutats, especialment Barcelona, amb un pla cultural preparat per fer ben rendible l'estada. El Lluís afegeix que a l'escola on va anar els pares organitzaven activitats extraescolars i facilitaven, així mateix, transport per arribar-hi. Així cobrien algunes activitats com pràctica d'esports, aprofundiment en música, anglès o informàtica.



Gabriel Casanovas

El mestre d'escola rural, és més que un mestre?

El grup d'estudiants va fent memòria de les funcions que ha de fer el mestre i en surten un munt: tutor del grup, director, secretari... Diuen que «el mestre d'escola rural necessitaria una formació específica, no sabria dir quina, diu la Núria, però han de fer una feina molt diferent de les escoles graduades i no només en el terreny professional, també en relació amb el poble, s'han de guanyar la confiança de tot el poble i participar en tot el que calgui. De tota manera, sóc conscient que la millor universitat és el treball de cada dia, això és el que més ensenya». Un afegitó que ens fa evident la seva consciència de les limitacions de les carreres universitàries, en les quals teoria i pràctica no sempre van de costat.

El que els sorprèn més, a tot el grup, és que al llarg de la carrera a cap assignatura, se'ls ha parlat mai ni directament ni indirectament d'escola rural. Van tenir la sort de poder-la conèixer en un curt període de pràcticum, però els seus companys de curs sortiran sense tenir ni idea d'aquesta realitat. I això és imperdonable. Val a dir que el grup Interuniversitari d'Escola Rural de què hem parlat abans està treballant amb els directors de departaments de les

Universitats Catalanes per introduir a les assignatures troncal·s temes en què es garanteixi el coneixement de l'escola i desvetlli la possibilitat d'aprofundir-hi. La situació actual, de desconeixement total, és del tot inacceptable.

Els equipaments de les escoles petites, també són petits, minsos?



Lluís Turró

La primera impressió d'en Lluís, en Gabriel, en Jordi i la Núria va ser bona: les escoles disposaven de bons equipaments, semblants a les escoles graduades. Hi havia ordinadors, uns aparells que fan patxoca, que ja són imprescindibles, i que és el que més serveix per valorar el nivell d'actualització de l'escola. Disposaven, així mateix, de llibres i altres materials necessaris per treballar, que van considerar suficients. De tota manera, de mica en mica, van anar sortint les mancances, concretament en destacaven una que van considerar molt greu, i que van exposar a les Jornades d'Escola Rural, amb el títol «Una escola sense escola». Doncs sí, una escola ubicada en dos pisos, un per als petits, i un altre, a l'altra banda de poble, per als més grans. Problemes diversos han fet que, de moment, no tinguin un edifici on conuiu·re tots els nens del poble. Van poder comprovar que fer escola sense tenir escola—edifici— comportava una dificultat afegida que només se superava amb molta imaginació dels mestres.

De fet, a aquest grup, els costava de veure coses que no funcionaven: des de la consideració de si els edificis eren prou adequats fins a saber trobar les necessitats tant de personal com d'equipaments, però l'impacte entre el que esperaven i el que van trobar va ser tan gran, que era difícil que, en un període curt, poguessin passar, com si res, del primer estat de sorpresa a una actitud crítica. Deixem que compleixin el seu desig de treballar en una d'aquestes escoles i que descobreixin que no tot és un camí de roses.

Tots els nens i nenes tenen dret a una escola de qualitat

En Gabriel i en Lluís coincideixen que «l'escola rural és diferent,

però és de qualitat»; en Jordi valora sobretot el fet de gaudir i participar de tot el que els pot oferir el medi natural.

Una de les coses que valoren és l'autonomia de cadascú per treballar, haver sabut aprendre a aprendre, que dèiem abans. Ja ho diu la Núria que «la qualitat rau en el fet que el protagonista de l'educació és l'individu». La metodologia, tal com hem exposat abans, molt centrada en l'autonomia de cadascú, que ve donada per la diversitat de nivells i edats, lluny d'entorpir la formació de cada nen i nena, els afavoreix perquè es transforma en una eina personal que els servirà per als estudis posteriors.

Surt ara el tema dels itinerants: uns mestres especialistes —anglès, música, gimnàstica, educació especial—. Una altra cosa que els va sorprendre. La mestra o el mestre que apareixia un dia a la setmana i que impartia la classe que tenia assignada. Els tertulians consideren que, a més de donar qualitat a unes àrees més especialitzades del currículum, fan també una funció important de contacte, d'enllaç entre les escoles de la ZER.

Segons aquest grup, l'escola rural és una escola de qualitat.

Tenen futur les escoles petites?

Aquest grup de noies i nois desitgen un bon futur per a aquestes escoles perquè voldrien que fos el seu lloc de treball, almenys d'alguns. L'escola rural els ha seduït. No volen ni sentir parlar de tancar-ne i és que segurament recorden que, a les Jornades d'Escola Rural de Prades, un mestre, visiblement emocionat, va explicar que havia hagut de tancar una escola d'un poblet per falta de criatures. El mestre deia que era la pitjor experiència de la seva vida. Va tancar la porta de l'escola i no solament va passar una pàgina del passat, sinó que va tancar també la porta del poble, el futur del poble. I és que un poble sense escola, un poble sense nens està condemnat irremissiblement.

Tanquem la conversa amb un cert optimisme. Per una banda valorem les aportacions que poden fer les noves tecnologies per a les escoles petites, sobretot en referència a la comunicació i a la

50 Una nova escola rural

facilitat per accedir a la informació, també pel naixement del que Jordi Feu² diu «nova ruralitat», i que exposa en un article d'aquesta mateixa revista, i finalment per l'interès que aquesta modalitat d'escola desperta entre els estudiants de mestres, i que es manifesta en les diverses trobades que hem fet d'estudiants i mestres d'escoles rurals.

Si depèn de la voluntat d'aquests nois i noies, hi ha escola rural per a molts anys.

2. Jordi Feu, «Què és el món rural avui. Quina escola necessita?».

In memoriam Lluís Castells

Al company...

Com a company de treball, disposat sempre a estendre la mà, quan feia falta.

Per les vetllades que hem passat junts treballant o de caràcter més lúdic.

Ens hem dit tantes coses! O potser tan poques..., i no volem deixar de dir-te-les. Lluís, et trobarem a faltar.

A l'amic...

A l'amic de molts anys, primer com a company de treball, després com un amic de confiança, gràcies per saber escoltar, gràcies pels savis consells i gràcies per les bones estones compartides.

Nosaltres, estimat amic, volem que sàpigues que la teva manera de ser i de fer feia que els qui amb tu estàvem ens sentíssim sempre bé.

Al mestre...

Per la teva manera de fer davant dels nens i les nenes, a l'escola, quan et cridaven «mestre», com si de mestre només n'hi hagués un, tu Lluís.

Per la manera d'actuar utilitzant el diàleg davant dels petits problemes de cada dia. Perquè... educar és respectar, després d'haver donat bons criteris, educar és mostrar l'ús de la llibertat, educar..., educar són tantes coses, la comunitat educativa trobarem a faltar el nostre «mestre».

I també un record per la Mercè, la dolça companya que ha estat sempre al teu costat.

Els pares, mestres i alumnes de la ZER «Els Volcans», us tindrem sempre al nostre cor.

ZER «Els Volcans»

En Lluís i la Mercè ens han deixat. Ens queda un profund buit, però ens han deixat moltes altres coses i sobretot sentiments. El seu coratge, la seva voluntat, el seu esperit emprenedor i l'especial dedicació a la seva professió.

En Lluís, el mestre —així l'anomenàvem a Ridaura— va fer moltes coses bones per al poble: la seva immillorable tasca a l'escola, l'organització del Pessebre Vivent, la convivència amb la gent, i tot ho feia amb il·lusió i ganes d'ajudar.

Perquè voldríem que el seu exemple fos sempre present amb nosaltres, l'Ajuntament ha decidit de posar el seu nom a l'escola que tant estimava. A partir d'ara es dirà «Escola Lluís Castells». D'alguna manera aquest és el nostre petit homenatge i una forma de perpetuar la seva memòria. Ja us trobem a faltar.

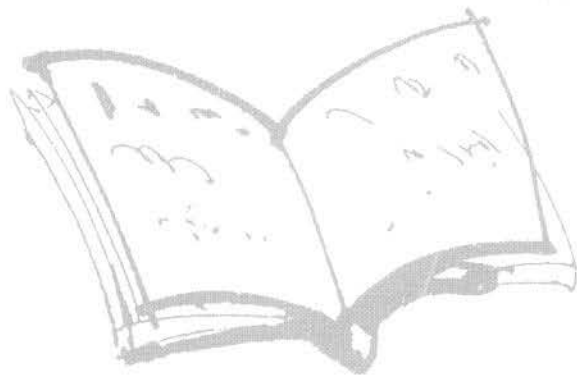
El poble de Ridaura

Al nostre «mestre»

Lluís i Mercè, ens costa explicar amb paraules el que sentim, per tant ho demostrarem treballant per fer realitat els vostres projectes i les vostres il·lusions.

Recordarem sempre el vostre somriure, que ens va transmetre tanta alegria i felicitat. I recordant els moments bons i dolents que hem passat junts, us agraïm tot el que ens heu ensenyat.

Els alumnes del CEIP Riudaura



Bibliografia complementària*

Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

- BIBLIOTECA ROSA SENSAT. *Bibliografia sobre escola rural*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 159 (novembre 1991), p. 29-30
- CAMPÀ BONET, Maria Rosa. *Cultura rural i festes tradicionals*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 177 (setembre 1993), p. 27-32
- CODINA VIDAL, Rosa Elena. *Les escoles de les zones rurals: una altra manera d'organitzar i planificar pedagògicament les sortides*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 204 (abril 1996), p. 15-21
- COMELLA TORRENT, M. Angels. *La Marta i els contes: una experiència d'integració a l'escola rural*. Roser Fons Solé (coaut.). En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 207 (setembre 1996), p. 55-58
- L'Especificitat de l'escola rural*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 177 (setembre 1993), p. 57-65
- EMESTRES DE ZONES ESCOLARS RURALS ALT URGELL. *El Mapa escolar a les zones de muntanya*. Grup de Mestres Alt Urgell-Cerdanya. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 196 (juny 1995), p. 70-74
- NEBOT, G.; MASSANA, N.; ALBAREDA, M. *El pla de treball a l'escola d'àmbit rural*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 195 (maig 1995), p. 56-60
- El Pla de treball a l'escola d'àmbit rural*. Gema Nebot (coaut.). En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 195 (maig 1995), p. 56-60
- PLANES, Lluís; CASTANYNS, Montse. *La Reforma a l'escola rural*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 182 (febrer 1994), p. 45-49

Biblioteca Rosa Sensat

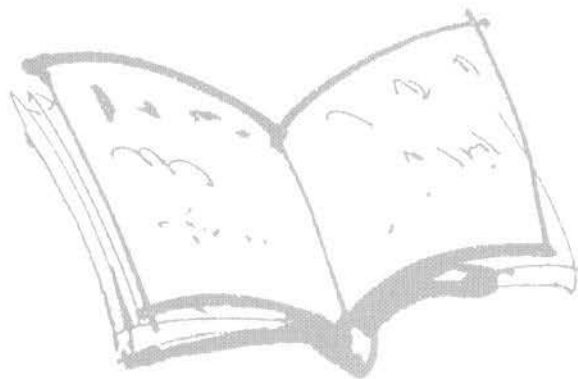
* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca de Rosa Sensat.

Llibres i revistes

- ALDECOA, Josefina R. *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama, 1991 (Narrativas hispánicas; 97)
- ÁLVAREZ MARTÍN, Miguel Ángel. *Maestros rurales y ovejas eléctricas*. Manuel Jurado García (coaut.). En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 266 (febrero 1998), p. 86-89
- AMO LOBO, José del. *Historia de una escuela rural Pedrezuela*. Madrid: CEMIP, 1991 (Biblioteca pedagógica; 6)
- ANDALUCÍA. Consejería de Educación y Ciencia. *Módulo didáctico, 2: La educación infantil en el medio rural*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1993 (Materiales Curriculares para la educación infantil; 10)
- ANGLADA, Dori. *Els Fillets petits del camp de Menorca*. Eva Florit (coaut.). En: INFÀNCIA, núm. 99 (novembre/desembre 1997), p. 3-4
- BARRIO ALISTE, José Manuel del. *¿Existe la escuela rural?* En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 251 (octubre 1996), p. 85-89
- BOIX TOMÁS, Roser. *La educación primaria en el medio rural español*. En: Aula de innovación educativa, nº 77 (diciembre 1998), p. 43-46
- BOIX TOMÀS, Roser. *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: La Universitat. ICE: Graó, 1995 (Materiales para la innovación educativa; 11)
- CAIVANO, Fabricio. *Vicen, maestra rural*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, núm. 232 (Enero 1995), p. 30-36
- COHEN, Bronwen. *Servicios de atención a la infancia para familias rurales: mejora de las prestaciones en la Unión Europea*. Bruselas: Red de Atención a la Infancia y otras medidas destinadas a conciliar el trabajo y las responsabilidades familiares, 1995
- CRUZ, Isabel. *Educació d'infants itinerant a Portugal*. Núria Jiménez Huertas (coaut.). En: INFÀNCIA, núm. 88 (gener/febrer 1996), p. 33-35
- L'École rurale, une école d'avenir*. En: CAHIERS PÉDAGOGIQUES, nº 365 (juin 1998), p. 12-61
- ESCOLA DE BARBIANA. *Carta a una mestra. Alumnes de l'Escola Barbiana*. Vic: Eumo, 1998 (Textos pedagògics; 36)
- L'Escola rural*. En: ESCOLA CATALANA, núm. 331 (juny 1996), p. 6-17
- Escola rural: espai de canvi educatiu [Monogràfic]*. En: GUIX, núm. 230 (desembre 1996)
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Educación infantil: educación en el medio rural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992
- Formació bàsica per a la Reforma: escola d'àmbit rural: material formatiu*. M. Antònia Pujol (coord.). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. D'Ensenyament, 1993

- GARCÍA LÓPEZ, M. T. *Escuela rural y comunidad*. En: Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia. Barcelona: Graó, 1998 (Biblioteca de aula: serie Pedagogía; 132), p. 95-109
- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel. *La educación secundaria en el medio rural*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 77 (diciembre 1998), p. 47-52
- L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales*. Paris: OCDE, 1994
- JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (7: 1990: El Vendrell). *L'Aplicació de la reforma a l'escola rural: conclusions de les VII Jornades d'escola rural, maig 1990*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 1990
- JORNADES L'ESCOLA RURAL EN LA FORMACIÓ DEL MESTRES DE CATALUNYA (2: 1997: Solsona). *L'Escola rural en la formació dels mestres de Catalunya: segones jornades, Solsona 9-10 d'abril de 1997*. Solsona: Grup Interuniversitari d'Escola Rural, 1997
- MÚGICA NAVARRO, José Remigio. *Las concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Dep. de Educación y Cultura, 1992 (Historia; 71)
- La Nova escola rural*. Lleida: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament. Del. Territorial d'Ensenyament a Lleida, 1991
- NUNES DA SILVA, Pedro. *Tots aprenem a Sants Amaro*. En: INFÀNCIA, núm. 96 (maig/juny 1997), p. 23-30
- NUÑEZ PANZARDO, José Pedro. *Revalidación de la educación rural*. Montevideo: Fundación Beisso-Fleurquin, 1991
- ORTEGA, Miguel Ángel. *La Parienta pobre (Significante y significados de la Escuela Rural)*. Madrid: Centro de Public. del MEC: CIDE, 1995 (Investigación; 102)
- Present i futur de l'escola rural: Jornada de Lleida, 16 de desembre de 1995*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya, 1996 (Documents; 5)
- PUJOL FABRELLES, David. *Dinamitzar el entorno desde la escuela rural*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 250 (septiembre 1996), p. 14-17
- RIERA CUSÍ, Sebastià. *Treballar a l'escola rural: fer de mestre i ser-ho*. Joan Soler Mata (coaut.). Jornades d'Escola Rural per a Estudiants de la Diplomatura de Mestres de Catalunya. En: MIRAMARGES, núm. 24 (juny 1996), p. 8-10
- ROCHE ARNAS, Pedro. *Los Centros rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la nueva escuela rural*. Zaragoza: Universidad. ICE, 1993 (Informes; 38)
- ROSILLO, Carmen M. *Proyecto común entre una escuela unitaria y una clase de educación infantil*. Joaquina Herreros (coaut.). En: INFANCIA, nº 42 (marzo/abril 1997), p. 5-8

- Salud en el medio rural*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 248 (junio 1996), p. 28-20
- SOLER ROCA, Miguel. *Acerca de la educación rural: impresiones de viaje*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1991
- SOLER ROCA, Miguel. *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: Instituto del Tercer Mundo, 1996
- TABOADA, Lourdes; FERRADÁS, Lois. *De la casa a la escuela: la incorporación de la escuela infantil de los niños y niñas participantes en el programa de educación familiar «preescolar na casa»*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 77 (diciembre 1998), p. 53-54
- Trabajar en la escuela rural ¿Trabajar en la escuela rural? ¡Trabajar en la escuela rural!* Pedro Sauras Jaime (coord.). Madrid: Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1998
- UCEDA CASTRO, Consuelo. *Un aula abierta al medio*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 77 (diciembre 1998), p. 55-57
- VALLE RUIZ, Juan Manuel. *Enseñar en el medio rural: formarse para una tarea compleja*. Antonio Guerra Álvarez. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 66 (noviembre 1997), p. 69-71
- El Valor de una escuela*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 247 (mayo 1996), p. 47-76
- VALVERDE, José. *La aplicación de la ESO en la zona rural*. En: TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, nº 178 (diciembre 1996), p. 44-45



Bibliografia complementària*

Monogràfic: *Llengües estrangeres* (PE 232)

Articles publicatats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

*Biblioteca Rosa
Sensat*

Aprendre llengües estrangeres [Monogràfic]. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 125 (maig 1988)

BROSSA MARTÍNEZ, Maribel; MOLINA MARTÍNEZ, Lucía. *La immigració i l'ensenyament de la llengua i cultura pròpies*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 223 (març 1998), p. 55-59

BIBLIOTECA ROSA SENSAT. *Bibliografia complementària (Les llengües a l'escola)*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 162 (febrer 1992), p. 29

CAMBRA GINÉ, Margarida. *L'Ensenyament/aprenentatge de les llengües estrangeres a primària: una oportunitat per a innovar*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 206 (juny 1996), p. 55-64

Les llengües a l'escola [Monogràfic]. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, 162 (febrer 1992)

LOBO, María José. *Aprendre llengües estrangeres al cicle mitjà*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 180 (desembre 1993), p. 46-49

SERRA SALVAT, Anna Maria. *Una proposta d'anglès i psicomotricitat a cicle inicial*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 212 (febrer 1997), p. 51-59

TUSÓN, Jesús. *L'Educació lingüística i la pluralitat cultural*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 200 (desembre 1995), p. 37-42

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

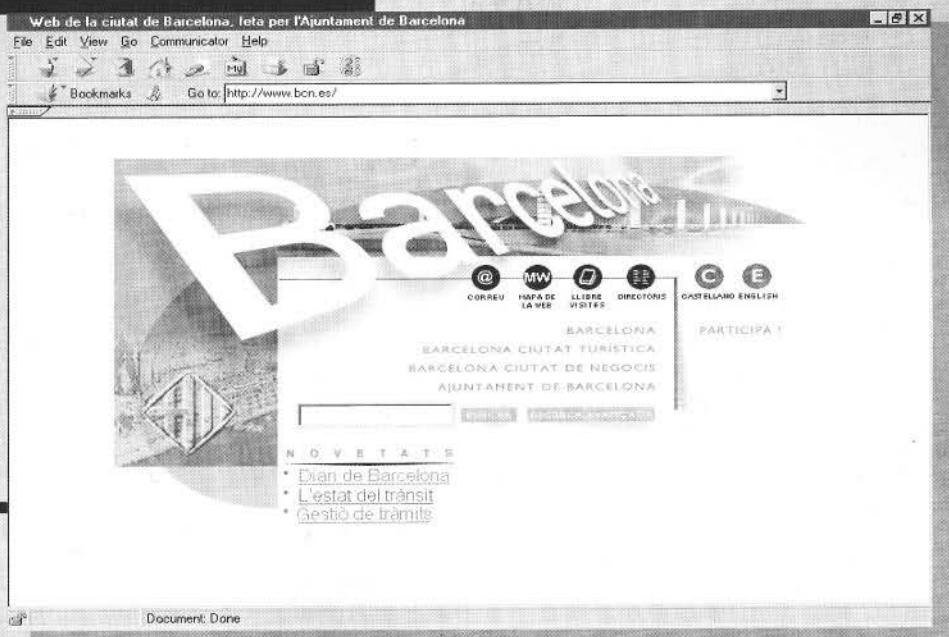
Llibres i revistes

- La Adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua.* Juana Muñoz Licerias (comp.). Madrid: Visor, 1991 (Visor: lingüística y conocimiento; 14)
- Aprender llengües amb la reforma [Monogràfic].* En: BUTLLETÍ. COL·LEGI OFICIAL DE DOCTORS..., núm. 97 (estiu 1996)
- BERNAUS QUERALT, Mercè. *Atenció a la diversitat a l'aula de llengües estrangeres a l'ESO.* En: GUIX, núm. 240 (desembre 1997), p. 67-73
- BOSCH, Laura. *Second language acquisition: early childhood perspectives.* Carme Muñoz (coaut.); Carme Pérez (coaut.). Barcelona: APAC, 1998 (APAC monographs; 2)
- BOSCH, Mireia. *Autonomia i aprenentatge de llengües.* Barcelona: Graó, 1996 (Sèrie llengua; 102)
- BOSCH GALCERÁN, Mireia. *Autonomia a l'aprenentatge de llengües estrangeres.* En: ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA, núm. 5 (juliol 1995), p. 103-109
- CANCELAS OUVIÑA, Lucía-Pilar. «Home-made books»: *proyecto didáctico para trabajar la lengua extranjera.* En: LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, nº 147 (marzo/abril 1997), p. 36-42
- CARRIÓN YAGÜE, M. José. *Una proposta des de l'àrea de llengua estrangera: les causes comunes poden unir.* Gemma Monrós Dolz (coaut.). En: ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA, núm. 8 (abril 1996), p. 61-73
- CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. *El Tractament de les llengües a l'Educació Primària: orientacions per al desplegament del currículum.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1993
- CENOZ, Jasone. *El papel del bilingüismo en la adquisición de una lengua extranjera: el caso del aprendizaje del inglés en Guipuzkoa.* José Francisco Valencia (coaut.). En: INFANCIA Y APRENDIZAJE, nº 72 (1995), p. 127-138
- Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Miquel Llobera (coaut.). Madrid: Edelsa, 1995 (Investigación didáctica: metodología)
- CONGRÉS INTERNACIONAL SOBRE L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES (1: 1991: Barcelona). *Les Llengües estrangeres a l'Europa de l'Acta única.* Barcelona: Universitat Autònoma. ICE, 1993
- Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos.* P. Bello (coaut.). Madrid: Santillana, 1990 (Aula XXI/Santillana; 47)
- L'Educació dels ciutadans en la construcció d'Europa.* Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1995
- Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la*

- Educación Infantil*. Pilar Pérez Esteve (coord.), Adela Moyano Conde (coord.), Araceli Muñoz de Lacalle (coord.). Barcelona: Rosa Sensat; Madrid: Centro de Public. del MEC, 1996 (Dossiers Rosa Sensat; 6)
- Estrategias de aprendizaje y enseñanza del inglés como segunda lengua en contextos formales*. Rafael García-Ros (coaut.). En: REVISTA DE EDUCACIÓN, nº 316 (Mayo-agosto 1998), p. 256-269
- ETXEBERRIA SAGASTUME, Felipa. *Una experiència pedagògica de l'ensenyament d'una tercera llengua en un context educatiu bilingüe*. Beronica Azpillaga Larrea (coaut.). En: ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA, núm. 8 (abril 1996), p. 75-82
- FORNELL, Rosa; MALDONADO, Natàlia. *Las lenguas extranjeras en la educación infantil y primaria. Dos experiencias de innovación en Catalunya*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 70 (marzo 1998), p. 17-18
- GALLART, Josep. *Audiovisuals i aprenentatge de llengües*. En: MIRAMARGES, núm. 23 (novembre 1995), p. 11-12
- GONZÁLEZ, José Luis. *Intentando aprender otro idioma*. Mikel Asensio (coaut.). En: INFANCIA Y APRENDIZAJE, nº 75 (1996), p. 59-73
- GUASCH, Oriol. *Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües*. En: ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA, núm. 6 (octubre 1995), p. 117-124
- OXFORD, Rebecca L. *Tendencias actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 62 (junio 1997), p. 21-23
- PASCUAL, Vicent. *Un Model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües*. Vicent Sala (coaut.). València: Generalitat. Dir. Gral. d'Ordenació i Innovació educativa, 1991 (Bases per a la Reforma)
- SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN Y LENGUAS (14: 1989: Sitges). *La Enseñanza de la lengua*. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1991 (Seminarios; 22)
- SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN Y LENGUAS (18: 1993: Sitges). *La Enseñanza de la lengua por tareas*. Miquel Siguan (coord.). Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1995 (Seminarios; 27)
- SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN Y LENGUAS (19: 1994: Sitges). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Miquel Siguan (coord.). Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1996 (Seminarios; 28)
- SIGUAN SOLER, Miquel. *L'Europa de les llengües: Una proposta per a Europa basada en el multilingüisme, sense renunciar a la pròpia identitat lingüística*. Barcelona: Edicions 62, 1995 (Llibres a l'abast; 285)

- SIGUAN SOLER, Miquel. *Les segones llengües en una perspectiva pluricultural*. En: VELA MAJOR, núm 4, (octubre 1996), p. 47-55
- TRENCH PARERA, Mireia. *E-Mails a una mestra: correu electrònic i aprenentatge de llengües*. Lleida: Pagès, 1998 (Argent viu; 30)
- VALCÁRCCEL PÉREZ, M^a Soledad. *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de las lenguas modernas*. Mercedes Verdú Jordá (coaut.). Madrid: Centro de Public. del MEC: CIDE, 1995 (Investigación; 98)
- WEINREICH, Uriel. *Llengües en contacte*. Alzira: Bromera, 1996 (Graella; 10)
- ZANÓN GÓMEZ, Javier. *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*. En: SIGNOS, n^o 14 (enero/marzo 1995), p. 52-67

<http://www.bcn.es>



- ➔ l'agenda de la ciutat actualitzada permanentment, amb una selecció d'actes recomanats
- ➔ més de 80.000 adreces d'escoles, associacions i equipaments de la ciutat
- ➔ nova cartografia de la ciutat amb 7 nivells d'aproximació
- ➔ cursos i tallers per a les escoles
- ➔ la Web dels infants



connecta't!



La professora Maria Arcà, biòloga investigadora de l'Institut d'Àcids Nucleics de la Universitat La Sapienza de Roma, prou coneguda pel seu treball de recerca i formació d'ensenyants en el camp de l'educació científica bàsica, ofereix a Perspectiva Escolar una sèrie d'articles que s'aniran publicant en els propers números.

En aquest article reflexiona sobre diverses maneres d'enfocar les classes de ciències i posa l'accent en la importància de la interacció a l'aula, ja que «si la interacció entre mestres i alumnes funciona, les representacions i els models individuals poden convergir en models col·lectius, com més va més propers als científics.

Com funciona la interacció professor/alumne i la interacció entre iguals a l'aula de ciències?

Maria Arcà

Interaccions directives a baix risc

En els programes de ciències de l'escola primària italiana (1985) s'adreça als ensenyants la invitació d'equipar la classe com un laboratori científic artesanal, utilitzant si és possible objectes i estris d'ús comú per dur a terme experiments pràctics senzills. Naturalment, això no exclou l'oportunitat que l'escola disposi d'equips més perfeccionats i, tant de bo, de veritables laboratoris. Un dels objectius de l'educació científica, diuen els Programes, és de desenvolupar un lligam cada vegada més estret i articulat entre el fer i el pensar; es creu, en efecte, que les activitats concretes (manuales) constitueixen un punt de referència insubstituïble per a la construcció del coneixement.

Després de tants anys, poques classes

hi ha actualment (1998) que s'hagin equipat com un simple laboratori científic, i pocs són els veritables laboratoris que hi ha a disposició de les escoles.

En la majoria dels casos, l'ensenyament de les ciències, més que per afavorir el desenvolupament d'activitats concretes, s'ha desenvolupat com a «ensenyament frontal», és a dir, en forma de lliçons-explicacions sobre diversos temes, a vegades precedides d'indagacions sobre els coneixements previs dels mateixos alumnes. Segueix, després, la compilació individual de fitxes que documenten el saber (i el no-saber) de l'infant, els records que queden després de les explicacions rebudes o la lectura dels textos. La creueta marcada sobre la casella adequada indica coneixement de la temperatura d'ebullició de l'aigua, del nom d'un os concret del cos humà (mal dibuixat al costat), de la funció biològica d'un aliment habitual, del lloc que ocupa un cert organisme en la piràmide alimentària. Els mestres, generalment, donen i demanen als infants moltes nocions amb paraules (o creuetes) i una lliçó de ciències no es desenvolupa de manera essencialment diferent respecte a una d'història o d'educació cívica. Al cap d'una hora o dues, l'ensenyant que ha acabat la seva intervenció en una classe retira les fitxes omplertes pels infants i es disposa a distribuir-ne altres de semblants a la classe paral·lela del «mòdul».

És clar que en una situació com aquesta (que, certament, no és gens rara) la relació didàctica és de tipus tradicional, potser no autoritària, però sí molt directiva.

La mestra pot ser més o menys simpàtica, i els infants més o menys indisciplinats, però la distància entre docent i alumne és notable. La dimensió relacional considera bastant més de prop els aspectes afectius que els cognitius, no es té cura de l'elaboració de pensament i els records que queden sobre els continguts que s'han tractat són, en general, més aviat vagues. Ensenyant d'aquesta manera, el mestre se sent segur i no té ansietats: allò que fa ja ho han fet altres mestres amb resultats en tot cas semblants als que ell obtindrà. No hi ha cap risc de fracàs personal justament perquè la rutina està consolidada. Ensenyar ciències seguint llibres i guies no presenta ni riscos ni imprevistos, i protegeix el mestre (concretament i culturalment) de la inseguretat de les innovacions, de la impertinència dels fets reals, de les observacions inapropiades dels infants, dels comentaris espontanis, de les curiositats fora de lloc. S'ensinya allò que cal aprendre, en un format estàndard (sovint elaborat pels experts de manera que sigui «a prova d'ensenyant» —*teacher-proof*—) esperant que quedi alguna informació al cap dels nois almenys fins a final de curs. No hi ha l'ànima de la confrontació amb els fets, no hi ha la preocupació d'haver de trobar materials estranys o que facin mala olor i, sobretot, no es planteja la necessitat d'intervenir en la formació del pensament científic o en la imaginació lògica dels alumnes.

És interessant notar que aquest tipus d'ensenyament és conceptualment decadent i té resultats efímers, però sovint és molt satisfactori per a l'ensenyant (que no

No és difícil, llavors, construir una relació didàctica en la qual la classe sencera estigui disponible i interessada a acollir a l'aula fragments del món real, acceptant d'entrar en relació —en comunicació— amb el desenvolupament d'esdeveniments reals, que no són mai simples i sovint són difícils de simplificar.

Per exemple: es pot reconèixer en el fet habitual d'eixugar-se la roba alguna cosa que té a veure amb l'experiment sobre els canvis d'estat de l'aigua? Es pot reconèixer en una ferida que s'està cicatritzant una conseqüència exemplificadora de la duplicació cel·lular? I l'insecte que entra per la finestra sap evocar un mode de vida, unes exigències biològiques, iguals o diverses de les nostres?

El diàleg a dues veus, la de l'ensenyant i la global de la classe, es transforma aleshores en animades discussions en les quals també els fets tenen possibilitats d'expressar-se, de demostrar la seva dinàmica i les seves regles internes. No es desenvoluparan a l'atzar sinó de maneres que lentament aprens a preveure: estaran condicionats per les estructures subtils dels materials que componen els objectes, per com o fins a quin punt s'ha preparat des de l'exterior per al seu desenvolupament, pels lligams interns que es manifesten a mesura que les exploracions capten singularitats i detalls.

Recordant una analogia que, personalment, em sembla útil, la classe esdevé una mena de teatre en el qual els protagonistes de l'espectacle són tant els fenòmens que,

posats en les condicions apropiades, reciten el seu esdevenir-se, com els infants que intervenen sobre l'original, modificant les parts o les situacions, desviant les històries ja començades o estimulants nous comportaments, cap a un final no necessàriament «feliç». I així com tot text teatral representa emblemàticament el desenvolupament d'històries que tot espectador ha viscut a la seva manera en temps extremadament més llargs, de la mateixa manera l'experiment de recerca porta a sintetitzar un esquema en el qual es pot reconèixer una varietat de fenòmens reals, semblants en els seus trets generals i al mateix temps diversos en les seves peculiaritats. «Un ou és com una llavor, però s'ha de posar en un lloc calent i no s'ha de regar», diuen els infants, començant a elaborar els seus models sobre el creixement.

Tot fet que esdevé protagonista necessita un escenari particular per representar la seva part i fer el seu paper. I a l'inrevés, es pot captar la universalitat de certs papers clau: la llavor que germina representa, emblemàticament, la història de totes les llavors que germinen i en l'objecte que sura es pot reconèixer la propietat que és comuna a tots els objectes que suren.

Una interacció entre tres: ensenyant, infants, fets de la realitat

En la recerca de situacions apropiades, per comprendre com aniran les coses i també com no aniran, el treball de grup que comporta la interacció entre iguals resulta

essencial. Els processos de coneixement que els infants posen en pràctica segueixen camins radicalment diversos dels mètodes lògics esquematitzats que constitueixen l'estructura formalitzada de les diverses disciplines. Les coses «fàcilment observables» són gairebé sempre un munt de percepcions i de records que, després de les primeres aproximacions, presenten la seva complexitat intrínseca. En la discussió, la multiplicitat de les opinions dels infants que parlen entre ells sobre un mateix problema és un valor i no solament una confusió divergent. Aquesta varietat d'idees neix de lligams soterranis entre les experiències «privades» de cada u i del fet «públic» que es produeix sota els ulls de tots, però que s'adhereix de maneres diferents a les vivències personals. Aquests moments ofereixen a l'ensenyant la possibilitat d'entrar en contacte amb la vivència cognitiva de cada infant, l'obliguen a no deixar-la perdre sinó, més aviat, a tornar-la a posar en joc. D'aquesta manera es reprenen les interpretacions de cada infant, lleugerament modificades, que l'adult expressa en termes més apropiats, de tal manera que els altres infants també les puguin adquirir.

Heus aquí, doncs, la importància de la *mediació didàctica*, de l'esforç necessari per polir, seleccionar, jerarquitzar i relacionar dades, per fer accessibles als infants els processos que connecten el conèixer individual amb els coneixements organitzats. Heus aquí la importància de la *conversa guiada*, intercalada de breus experiències que es fan individualment o en grup, de llegir o explicar plegats, necessària

per no perdre les aportacions individuals i per fer-les convergir en negociacions o acords compartits, que permeten eliminar del joc opinions massa divergents. Sobretot, és important el procés (incessant, continu) de *representar* els processos mitjançant elaboracions verbals i gràfics apropiats. Els fets no s'expliquen tots sols, ni les seves regles s'aclareixen amb paraules. L'esforç d'interpretar-los pressuposa el de seleccionar allò que es veu amb els ulls per sistematitzar-ho en formes conceptualment organitzades. L'activitat de representació, doncs, constitueix l'especificitat de l'escola, que la utilitza de manera afinada per fer-ne un complement necessari de les observacions, com un primer pas per a l'elaboració de models no sempre simples, però, en la mesura del possible, coherents i convincents. I, per tant, el mestre es proposa com a *controlador de coherència*, és a dir, com aquell que discuteix, posa a prova, contraargumenta les opinions de cada infant de manera que les potencialitats varies i tants límits com hi ha es puguin compartir o ser criticats pels altres.

És important pensar l'escola com un lloc on s'aprèn a organitzar representacions coherents de processos, situacions, fenòmens, amb instruments diferents, seguint criteris de vegades superposats, de vegades ben separats. També els experiments, en aquesta accepció, tenen valor en tant que són representacions «tancades» d'aspectes parcials, mentre que els models que es basen en ells tenen el valor de representacions «obertes». L'experiment, en efecte, indica la producció (artificial) d'un fet (natural), reconstruït intencionalment

amb l'objectiu de verificar certes idees, d'exemplificar un pensament, de posar els altres interlocutors (per exemple, els companys) davant d'un fet incontestable.

Altres experiments, en canvi, són simplement exploratoris i augmenten la familiaritat amb casos reals possibles. És fàcil observar com, plegats, els infants s'estimulen per provocar els fenòmens de maneres estranyes, pel gust de veure'n les conseqüències i com es comparen amb modes idonis, amb la possibilitat o impossibilitat de fer que succeeixi allò que es vol que passi. Les discussions, les explicacions, les correlacions causals que emergeixen en aquestes fases de la interacció didàctica, les poden documentar els mateixos infants i poden representar una empremta històrica de l'evolució del seu pensament.

El mestre, en aquests casos, intervé, registra, demana explicacions, sol·licita noves proves, desplaça l'atenció cap a aspectes no observats, participa en la recerca posant en joc el seu saber. Curiosament, el treball de ciències s'estén cap a un treball de llengua (en tota representació és important l'ús apropiat de diversos llenguatges, i el verbal resulta extraordinàriament eficaç). Saber *parlar* de les coses és el primer pas de la formalització, de la temptativa de donar forma als fenòmens (o de posar en forma un pensament apte per comprendre'ls).

Si la interacció entre mestres i alumnes funciona, les representacions i els models individuals poden convergir en models

col·lectius, com més va més propers als científics.

El que importa de subratllar és el nou paper assumit per l'ensenyant en el llarg procés d'elaboració d'explicacions cada vegada més adequades, la manera com col·labora com a adult competent dirigint l'atenció, suggerint analogies, fent venir a la memòria exemples ja discutits, proporcionant les dades i els coneixements que manquen.

S'inicia així la recerca de punts de trobada entre les informacions que s'han recollit del món exterior i l'ajustament cognitiu que permet de donar interpretacions coherents amb les observacions que s'han fet.

Treball individual i treball col·lectiu, recerca personal i recerca guiada, conclusions parcials i esquematitzacions de més ampli abast s'entrellacen en un procés que, cada vegada, imposa relacions diferents entre els infants, entre els infants i l'ensenyant. A l'aula de ciències, la dinàmica dels fets reals porta a sentir-se a l'interior d'un procés de transformació cognoscitiva, d'un «canvi conceptual» progressiu que condueix a veure sempre nous aspectes en allò que sembla que ja coneixen. Per exemple, un mestre que coneix bé el principi d'Arquimedes o les regles de flotació, es pot sorprendre encara en veure que les serradures se'n van al fons i que el fregall de ferro sura. No és fàcil comprendre de seguida com la regla esquemàtica pot tenir presents fenomenologies aparentment simples. Aquestes

«descobertes» requereixen, fins i tot de l'ensenyant, una revisió més àmplia dels seus coneixements i haurien d'ensenyar-li, sobretot, a no tenir massa pressa per arri-

bar a conclusions definitives, per tal de mantenir viva en els nois la curiositat de poder comprendre encara, de poder comprendre millor.

*Per què creixem? Per què mengem?
On van els aliments que hem menjat?
Crònica puntual d'una aproximació
didàctica a l'estudi de temes de biologia
en un 5è. elemental.¹*

Com funciona el cos humà²

Maria Arcà

Per observar directament els problemes que sorgeixen en abordar a l'interior de l'escola l'estudi de temes concrets de biologia i per verificar les dificultats i els avantatges que es deriven del plantejament amb els infants de l'estudi de manera integrada i orgànica, he dut a terme una experiència en una classe de 5è. elemental de l'escola G. Pascoli d'Avezzano. Aquesta experiència ha durat uns dos mesos i mig; he anat a l'escola un cop a la setmana, a la tarda (a l'escola es fa jornada completa), durant dues o tres hores al dia. He tingut una completa llibertat d'acció, però no hi ha hagut cap interacció amb les activitats curriculars normals, les quals es fan sobretot al matí.

Els temes de fisiologia que hem tractat durant el curs, la digestió dels aliments i la circulació de la sang, tradicionalment queden compresos en els programes de 4t. o

1. (N. del tr.) El 5è. elemental de l'escola italiana correspon al 5è. de bàsica.

2. Article aparegut a la revista *L'Educatore*, de l'editorial Fabbri (Milano)

de 5è. elemental; per això és possible fer una comparació entre la manera com es tracten habitualment a l'escola (o bé en els llibres de text) i la manera com nosaltres els hem desenvolupat.

S'han escollit aquests temes també per respondre a les exigències dels infants de saber més coses sobre el propi cos des del punt de vista biològic: hem volgut, per tant, inserir les nostres intervencions en el context concret de les seves experiències viscudes cercant i esforçant-nos per comprendre els seus diversos modes d'explicar-se els fets, per mirar de construir, plegats, uns models cada vegada més comprensius a mesura que s'avançava en la recerca.

Les conclusions a les quals hem arribat són, certament, parcials, i no tenen en compte altres processos que es produeixen en el cos humà. En efecte, l'estructura d'aquesta proposta de treball, que es basa en una lenta evolució dels conceptes que es construeixen i de les intervencions necessàries, afavoreix ulteriors desenvolupaments tant dels temes que hem tractat com d'altres que no hem pogut abordar.

Hem anotat i registrat dia a dia les nostres discussions: la confrontació contínua de tot el que els infants deien amb el meu pla de treball ha estat fonamental per adequar de tant en tant la meua intervenció a la situació i per avaluar, al terme de cada fase, el recorregut cognoscitiu que la classe havia acomplert. Com que la situació concreta dels nois amb qui he treballat ha determinat tan profundament la meua intervenció, em sembla interessant

proposar a d'altres les reflexions que s'han originat inserint-les en una relació esquemàtica de com s'ha desenvolupat el treball mateix.

El punt de partença: nosaltres mengem, i després?

12 de febrer. Proposo als infants que s'estirin damunt d'un gran full de paper i que un company els dibuixi el contorn del cos. D'aquesta manera es fan diversos perfils o plantilles: ara s'han d'omplir representant allò que els infants creuen que hi ha a l'interior del cos humà. Els nois dibuixen un aparell digestiu (que copien malament d'una làmina que està penjada a la paret) i un cor. Indiquen amb noms les diverses parts (estómac, intestins, esòfag...). Durant la discussió comparem les alçades de les diverses plantilles i ens plantejem les primeres preguntes, per exemple:

–Com creixem?

La resposta sembla òbvia: creixem perquè mengem.

Però ho volem entendre millor:

–Per què si es menja es creix?

Stefano: Perquè el calci va als ossos.

Fabrizio: Perquè el calci dóna les vitamines.

*Ass.:** Tu has dibuixat un cos amb el seu aparell digestiu: d'on ve aquest calci, com ho fa per anar als ossos? Indica-ho.

* L'assessora és la formadora que intervé a les classes junt amb la mestra-tutora.

Augusto: A través de la boca.

Annamaria: A través de les venes.

Maria Elena: Va a l'estómac, després es transforma.

Fabrizio: Dels aliments que mengem, els que no aconseguim de digerir els descartem, els que romanen van a la sang.

Aquesta consideració em sembla adequada per orientar el diàleg cap a un problema molt complex: el meu objectiu en aquest moment de reconeixement inicial és adonar-me dels mecanismes i de les hipòtesis a què es refereixen els infants per explicar-se alguns modes de funcionament del seu cos. Demano, doncs, al Fabrizio i als altres:

–On i com, segons vosaltres, els aliments que es descarten se separen dels que s'envien a la sang?

Primer donen respostes a l'atzar, després segueixen diversos fils de raonament.

Laura: Són els pulmons que els divideixen.

Attilio: Són els ronyons.

Stefano: Els aliments que mengem es transformen en calci.

Fabrizio: Hi ha dues venes: una que transporta des del nas, surt i va al cor, i aquelles són, com es diuen, per respirar. (Els altres no hi estan d'acord.)

Francesco: El cor serveix per bombar la sang.

El Fabrizio dibuixa un tub que uneix el nas amb el cor.

Maria Elena: L'aliment es barreja amb la sang.

Fabrizio: L'aliment va dins de l'estómac on és treballat, les parts que no són bones es descarten i la resta es transforma en sang.

Augusto: I va al cor.

Jo insisteixo tornant a puntualitzar la pregunta.

Ass.: Què hi ha que els divideixi, que digui: aquest és bo i va a la sang, aquest és dolent i s'ha de descartar.

Maria Elena: Els intestins.

August: El cor.

Attilio: Els ronyons.

Cap dels infants no queda satisfet amb aquestes respostes.

S'escriuen sobre un gran full de paper les preuntes que caldria respondre:

–Com ho fa el menjar per dividir-se entre la part dolenta i la part bona? Com ho fa per anar a les diverses parts del cos?

Annamaria: Potser a través de les venes.

Maria Elena: Sí, però com? Les venes porten la sang al cos.

Annamaria: No, vull dir menes de venes; hi ha dues menes de venes: una que porta la sang i l'altra... el menjar.

Intento que m'expliquin bé que són aquestes menes de venes:

Ass.: Tu dius que hi ha dos tipus de circulació: una amb la sang i l'altra amb l'aliment?

Augusto: Sí, ja n'hi ha dues de cir-

culacions; ara se n'hi afegeix una altra!

Ass.: I quines són aquestes dues?

Augusto: La llarga que porta la sang a tot el cos i la curta que la porta al cervell.

No crec oportú corregir ara aquesta interpretació i prefereixo, en canvi, valorar les intervencions d'alguns infants que parlen d'allò que es troba a l'estómac del gall: els convido a portar-ne un a classe i intento de tornar a orientar la discussió sobre la digestió. Pregunto encara:

–Segons vosaltres, les coses que mengem resten tal com les hem menjat o es transformen?

Segons vosaltres, allà dins, en tot aquell tub que heu dibuixat, les substàncies com passen? Rellisquen avall fins al fons o hi ha llocs on es paren.

Patrizia: S'estoven amb la saliva.

Ass.: Segons tu, n'hi ha prou amb la saliva?

Annamaria: A l'estómac hi ha com una màquina. És a dir, quan masteguem i després engollim, podria ser que el menjar encara no estigués gaire ben mastegat i llavors a l'estómac hi ha com una mena de màquina que continua mastegant-lo.

Ass.: Com funciona aquesta màquina?

Annamaria: De la mateixa manera que la boca.

La mestra titular de la classe intervé preguntant: –Si engolliu una boleta de vidre, o una moneda, es converteix en sang? Es converteix...

Francesco: No, es perd.

Stefano: Es consumeix només una mica.

Augusto: Si mengem una cosa de ferro, la podem fins i tot tornar a fer.

Francesco: La podem tornar a fer, perquè si una cosa no és bona per transformar-se en sang, el cos la rebutja i la llença.

En aquest punt es comença a discutir sobre les coses que poden transformar-se en sang i a preguntar-se com això pot succeir. Primer de tot, algú diu, s'han de dissoldre. Aleshores es comença a parlar dels aliments, però és ben sabut que no tots es comporten de la mateixa manera: la farina, la carn, no es dissolen com la sal o el sucre a l'aigua i amb tot ens les mengem i les digerim igualment.

Puntualitzem una nova pregunta:

–Digerir, què significa? Per a què serveix?

Francesco: Digerir significa transformar l'aliment en sang.

Mestra titular: Per què serveix la sang?

Fabrizio: La sang ens serveix per transportar l'oxigen a totes les parts del cos.

Attilio: Si no tinguéssim la sang, no podríem moure les mans i serien del tot blanques.

Ass.: Com és que no les podries moure?

Stefano: Perquè la sang no hi circularia.

Annamaria: Perquè no hi hauria la circulació de la sang.

Mestra titular: Quan s'esdevé la mort?

Francesco: Quan la sang ja no circula.

Annamaria: Quan la sang es para, el cor ja no bomba.

Maria Elena: Per fer moure el cor hi ha

la sang: quan la sang es para, el cor no és mou més, vet aquí perquè mor.

Ass.: Aleshores, és la sang que fa moure el cor o el cor que fa moure la sang?

Francesco: El cor bomba la sang.

Augusto: És el cor que fa moure la sang.

Attilio: Altrament el cor utilitza la sang per a ell mateix i no el deixa per a la resta.

Francesco: Cada u té necessitat de l'altre.

Ass.: Però la sang, per a què ens serveix?

Fabrizio: Per enviar l'oxigen a totes les parts del cos.

Augusto: L'oxigen, les vitamines...

Les primeres hipòtesis: l'estómac és com una batedora

Els infants saben, doncs, que la sang serveix també per transportar l'aliment a totes les parts del cos, però em sembla oportú establir lligams més evidents entre digestió i circulació. En particular, pregunto:

–Com ho fan els aliments per arribar a la sang?

Els infants avancen dues hipòtesis:

- hi ha tubs que porten la part bona dels aliments al cor, on es barreja amb la sang i l'aire (o amb l'oxigen); d'aquí s'envia a tot el cos per mitjà de la sang;
- hi ha venes particulars que porten l'aliment a tot el cos i després es reuneixen a les venes que porten la sang.

Deixem per a un altre moment les temptatives per explicar com es pot produir la distinció entre la part bona i la part dolenta dels aliments i també com la part bona es pot transformar en sang. Mirem, en canvi, de comprendre millor la funció de l'estómac.

L'Annamaria suggereix que l'estómac és com una batedora que redueix el menjar a puré; la funció de la boca i de les dents es pot comparar al moment en què es talla la fruita a trossos per introduir-la a la batedora. Alguns infants objecten que a l'estómac hi ha una cosa, l'àcid, que dissol i dispersa el menjar, una mica com els detergents dissolen la brutícia; però la majoria pensa que en la digestió els moviments i contraccions de l'estómac i dels intestins «trituren i redueixen els aliments a puré» sense ni tan sols imaginar que s'hi puguin produir transformacions químiques de les substàncies.

Les dificultats dels infants

D'aquestes discussions preliminars resulten evident les dificultats que els infants han de superar per reunir en un model orgànic i funcional les diverses nocions, que sens dubte posseeixen, sobre l'estructura i sobre la funció de cada un dels aparells ja estudiats; i algunes de les seves mateixes frases d'explicació no tenen evidentment ni tan sols per a qui les ha dites una correspondència en el concret.

Em sembla, doncs, necessari plantejar en primer lloc el treball de manera que ens

allunyem dels estereotips verbals, i buscar respostes el sentit de les quals dominin els infants. Però, en aquest punt, ens adonem de seguida de com és de difícil, davant una situació de recerca de significat i no de repetició memorística, construir una explicació convincent amb els fragments d'informació que recorden, i sovint els nois s'adonen ells sols de la pobresa i de la insuficiència de les frases d'explicació convencional que simplement saben repetir. Em sembla, doncs, necessari, durant el treball, ajudar-los per mitjà de suggeriments i preguntes a lligar orgànicament les nocions que han après dels llibres amb les seves observacions personals, amb les seves experiències i hipòtesis, per tal d'unificar-les en un model global d'estructura i funcionament, d'individu vivent.

D'altra banda, voldria que els nois s'adonessin que per abordar amb èxit la comprensió i el coneixement d'un problema complex i articulat, és útil saber descompondre'l en els seus diversos aspectes, esforçant-se a respondre inicialment les preguntes més simples i preliminars que estan a l'origen d'aquesta anàlisi.

Per exemple, és convenient adonar-se que no és possible resoldre de seguida, i de manera satisfactòria, el problema plantejat inicialment: «com creixem». Però aquesta pregunta roman per a tot el treball un punt de referència constant respecte al qual es poden trobar, i després ajuntar, respostes parcials sobre temes més ben especificats.

La discussió i els diversos punts de vista

Des del moment en què a tots els infants els sembla òbvia la relació nutrició-circulació-creixement en les seves línies més generals i aproximades, podem començar a estudiar amb detall les transformacions dels aliments durant la digestió, per poder comprendre com les «substàncies bones» que componen els diversos aliments (i què seran després aquestes substàncies bones?) se separen de les «dolentes» i arriben a les diverses parts del cos per transformar-se encara en el cos específic de cada u. Si les primeres respostes sobre els modes de transportar el menjar a les diverses parts del cos donen per fet una *comunicació* mecànica entre les diferents estructures, hem de determinar encara un *procés de transformació* més general i complex i relacionar-lo amb les funcions dels diversos òrgans. Per assolir aquest objectiu, però, és necessari fer reflexionar els infants sobre les paraules que ells mateixos fan servir (una part es descarta..., una altra s'aprofita..., el menjar es transforma en...) i aprofitar aquest moment inicial per esdevenir més conscients del tipus de model a què cadascun es refereix i del tipus d'explicació amb la qual és més constructiu intervenir.

Per mi és interessant, encara, fer notar que l'atribució d'una funció precisa als diversos òrgans s'alterna en els diferents moments de la discussió amb una visió global, i no personalitzada, de les diverses funcions. Per exemple, es diu: «el fetge separa...»; o bé: «se separen les parts bones

de les dolentes...», i em sembla que de la confrontació d'aquests dos plantejaments d'explicació és possible iniciar concretament el treball de fisiologia que ens hem proposat.

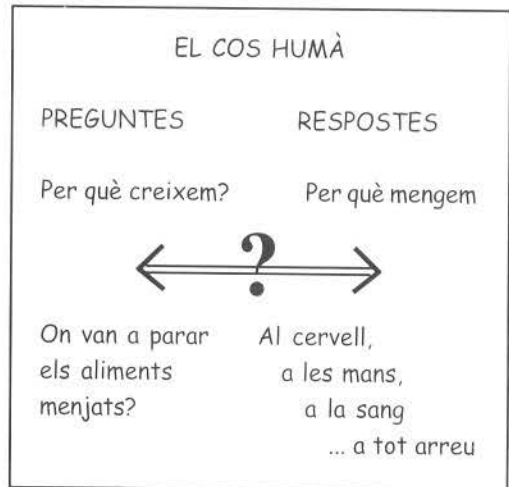
Anàlogament, en el discurs sobre la circulació, la relació causal que estableixen molts infants entre el batec del cor i el moviment de la sang, la contraduï el company que intervé dient: «per fer moure el cor hi ha la sang», invertint clarament la relació de causalitat. En aquesta intervenció com en d'altres de la discussió es poden trobar suggeriments importants per guiar el treball i adaptar-lo a la comprensió dels nois i les noies, estudiant i experimentant simultàniament els camins que semblen més adequats per arribar a interpretar l'organisme com un conjunt de parts funcionants, en el qual «cada una necessita les altres».

A més a més, discutint junts, i esforçant-se amb totes les seves respostes per arribar a la solució d'un problema difícil, expressant les pròpies idees i comparant-les amb les dels altres, els infants aprenen amb plaer a mirar des de punts de vista diversos aquells fenòmens que fins aquell moment havien considerat només basant-se en les pròpies experiències particulars, cercant amb agudeses d'eliminar totes les contradiccions possibles entre les explicacions que ja s'havien donat i les que donen els altres.

Amb aquesta metodologia no és vol donar la idea que qualsevol solució queda llunyíssim o és inabastable, sinó més aviat

que hi ha moltes aproximacions convergents per abordar un tema complex; i que els camins per comprendre no són aquells que, volent simplificar un problema, n'amaguen les dificultats.

Hauré de reprendre, doncs, altres vegades els mateixos temes, plantejant les mateixes preguntes, cercant de construir amb els nois processos de coneixement com més va més segurs i més convincents.



Nota

Han participat a l'experiència els investigadors, ensenyants i escoles següents:

M. Arcà, biòloga. Centro Acidi Nucleici del CNR, Roma.

M. Luisa D'Angiolino, ensenyant.*

A. Donegà, ensenyant**

P. Guidoni, físic. Seminari de Didàctica, Universitat de Nàpols

A. Manzi, ensenyant†

P. Mazzoli, físic. Institut de Física, Universitat de Roma

N. Sucapante, biòloga

G. Torosantucci, ensenyant**

Escola primària G. Pascoli, Avezzano

* Escola primària Fratelli Bandiera, Roma

** Escola primària A. Nuzzo, Settecamini, Roma

Oferta de seminaris per al mesos de març-maig de 1999

Escola Professional de la Dona

Plaça de Pere Coromines, s/n. 08001 Barcelona
Tel. 93 443 15 13 - 93 443 15 05 - Fax 93 443 13 12

Seminaris

Accessoris d'estiu (30 h)

Introducció a la literatura anglesa contemporània (20 h)

Les tradicions i les especialitats llamineres (15 h)

Tècniques de llenceria a màquina (28 h)

Tècniques de recerca de feina (9 h)

La virtualització de l'art (30 h)

Titelles i marionetes (45 h)

Maneres d'acabar els treballs de fusta (30 h)

Cuina ràpida (10 h)

Introducció a l'ordinador (20 h)

Resum

Confecció i decoració de bosses de platja i necessers. Folrat d'espardenyes. Estampació de samarretes.

Visió panoràmica de la literatura contemporània en llengua anglesa.

Expressió i comunicació a través de l'elaboració de pastisseries diverses.

Per aprendre a cosir a màquina robes delicades i puntes.

Per facilitar als alumnes la incorporació al món laboral.

Desvetllar la curiositat i obrir nous paràmetres de percepció de l'art actual.

Aprentatge de la teoria, la construcció, la manipulació i la dramatització de la marioneta.

Per aprendre a tenyir fusta i a aplicar pa d'or.

Una cuina fàcil i saborosa. Com utilitzar salses bàsiques.

Introducció al Windows. Coneixement del maquinari i del programari.

Centre de Formació d'Adults Can Batlló

Comte d'Urgell, 187. 08036 Barcelona
Tel. 93 402 27 15 - Fax 93 402 27 33

Seminaris

L'alimentació com a font de salut (20 h)

L'animació de grups, propostes pràctiques (12 h)

Eines i recursos per a la protecció de l'entorn (20 h)

Curs de vídeo (12 h)

Curs de cinema (12 h)

Atenció al malalt terminal i acompanyament a la mort (10 h)

Resum

Informa sobre els aliments i les seves funcions en l'organisme.

Fa conèixer els mecanismes de funcionament d'un grup: rols, lideratge, treball i estratègies.

Informa de recursos ambientals per utilitzar a l'escola: publicacions, visites, jocs, exposicions i Internet.

Aprofundeix en el coneixement del vídeo, el seu ús artístic i creatiu: reportatges, documentals, guions...

Treballa nocions d'història del cinema i toca aspectes com direcció, guió, muntatge, interpretació, llenguatge...

Vol desterrar el tabú de la mort des d'una perspectiva personal i familiar. Relaxació i musicoteràpia.

Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187. 08036 Barcelona
Tel. 93 321 90 66 - Fax 93 419 00 63

Seminaris

Iniciació a la restauració de paper (45 h)

Iniciació a la serigrafia (42 h)

Restauració del moble. Nivell II (135 h)

Iniciació a la talla de fusta (45 h)

Iniciació a l'enquadernació (15 h)

Introducció dels procediments de microfusió (36 h)

Elaboració artesana del paper (30 h)

Papiroflèxia (10 h)

Resum

Dóna les bases tècniques per a la conservació i restauració de llibres i documents gràfics.

Ofereix els rudiments d'aquesta tècnica d'impressió. Creació d'imatges en pantalla per a l'estampació.

Parteix del nivell I i aprofundeix en les tècniques.

Ensenya les tècniques per modelar la fusta amb gúbies i altres eines.

Realitzarem llibres, llibretes, carpenteria, aprenent a cosir, fer tapes i manipulats de paper.

Aprendrem les tècniques usades per a la reproducció volumètrica seriada d'objectes. Camp de joieria.

Usarem diferents tipus de fibres vegetals, reciclat de paper i inclusions d'elements.

Tècniques que permeten la creació de figures volumètriques amb el manipulats i doblegat del paper.

En aquest article, a més d'una breu exposició de la diabetis, es vol explicar l'activitat, en forma d'entrevista, desenvolupada pels nostres alumnes al voltant d'aquesta malaltia i, així, posar de manifest la realitat diària i la integració a l'escola de l'alumnat. En la majoria de centres en tenim algun alumne o alumna que pateix la diabetis.

Com es viu la diabetis a l'escola

Josep M. Fernández Novell

Professor de Física i Química, IES Isaac Albéniz, Badalona. Professor associat Dep. Bioquímica i Biologia Molecular, U.B.

Introducció

«Salut és l'assoliment del més elevat nivell de benestar físic, mental, social i capacitat de funcionament que permetin els factors socials i ambientals on viu immersit l'individu i la col·lectivitat» (Pla de Salut de Catalunya, 1991). L'institut, l'escola... és el lloc escaient per desenvolupar una educació sanitària que arribi a la majoria de la població i assenti les bases per tal que l'individu es responsabilitzi de la defensa de la seva salut i de la dels altres. Per implantar aquesta idea de salut, cal valorar la salut com una cosa de tots, reconèixer que el centre d'ensenyament ha de ser promotor de la salut i que l'educador/ensenyant és un agent de salut.

S'ha aprofitat la realització de la *Marató de TV3*, amb el lema: «Unim forces per curar la diabetis» per fer un exercici

d'educació per a la salut a tots els alumnes de l'IES Isaac Albéniz. En aquest centre, situat a l'extraradi de Badalona, i durant el curs 1998-99, hi ha quatre alumnes diabètics. A partir d'unes entrevistes fetes a aquests alumnes, dins de les classes mateixes, s'explicava la base de la malaltia i la seva importància social. L'èxit aconseguit, en forma de participació i de comprensió de la resta d'alumnat envers els companys que pateixen aquesta malaltia crònica, ens va portar a desenvolupar aquest mateix tipus d'entrevista a través de la ràdio (RIA) del centre.

Aquesta experiència es pot dur a terme a tots els nivells de l'ensenyament, primari o secundari, pot aprofitar-se l'entrevista de la diabetis o/i ampliar a d'altres malalties que el professorat cregui convenient explicar al seu alumnat.

Què és la diabetis?

A l'Enciclopèdia Catalana, hi trobem: «Malaltia del metabolisme que es manifesta fonamentalment per trastorns del metabolisme dels sucres i concretament de la glucosa...». **La glucosa** dels aliments circula per la sang (la seva concentració s'anomena **glucèmia**). La **insulina** és la clau per a l'entrada d'aquesta glucosa circulant dins les cèl·lules, on s'utilitza per obtenir energia. La **insuficiència d'insulina** augmenta la concentració de glucosa sanguínia (**hiperglucèmia**) en disminuir l'entrada del sucre a les cèl·lules.

La diabetis cursa de diferents maneres:

La **diabetis mellitus tipus I** o **insulinodepenent**, que es caracteritza per la manca d'insulina provocada per la destrucció de les cèl·lules β del pàncrees (que la produeixen). També s'anomena «juvenil», perquè es detecta a edats molt primerenques, abans dels 16-17 anys. *És el tipus de diabetis que pateix el nostre alumnat i forçosament s'han d'injectar insulina per poder viure.* La **diabetis mellitus tipus II** o **no insulinodepenent** es detecta en la població adulta, generalment per predisposició genètica o problemes d'obesitat.

Entrevista

Per entendre la realitat alumnat-diabètic-centre s'han entrevistat dos nois de 1r. d'ESO, l'Enric i en Joel, i dues noies diabètiques, la Laura de 1r., i l'Anna Vanesa de 2n. de batxillerat, tots quatre diabètics. Les seves respostes ens acosten al dia a dia de la malaltia, a les seves esperances i a la relació amb els seus companys no diabètics.

Entrevistador (**J. M.**)— *Des de quan sou diabètics/ques?*

Alumnes: Enric (**E.**), Joel (**J.**), Laura (**L.**) i Anna Vanesa (**A.**): L'Enric ho és des dels cinc anys i els altres des dels set, són diabètics tipus I (juvenil) i s'injecten insulina humana tres cops al dia.

J. M.— *Com us vàreu adonar que teníeu diabetis?*

A.— Jo tenia molta sed (polidípsia), excretava molta orina (poliúria) i em vaig

aprimar molt. Això va preocupar els meus pares.

J.— Jo, a més a més, tenia polifàgia (molta gana) i com que fa molt de temps que som amics amb l'Enric, vaig mesurar la meva glucèmia amb el seu aparell i estava a més de 400 mg/dl.

Ningú no va patir desmaís. Però els pares, en detectar aquests símptomes els portaren a l'hospital per fer les anàlisis pertinents i, en algun d'ells, la glucèmia va arribar fins a 500 mg/dl.

J. M.— *En general, l'estada a l'hospital acostuma a ser d'1 a 4 setmanes per estabilitzar la glucèmia, acostumar-se a la insulina i punxar-se correctament. A quins hospitals us varen ingressar?*

A.— Els meus pares em van portar a l'hospital de Sant Pau on també em van ensenyar a controlar la dieta.

L., E., J.— A nosaltres ens van portar a l'hospital Germans Trias i Pujol de Badalona (Can Ruti), on els educadors de l'hospital van procurar fer-nos entendre a nosaltres i als nostres pares que patim una malaltia crònica.

Què hi pot contestar el professorat quan tots quatre pregunten «*Per què nosaltres?*».

J. M.— *Estic segur que és molt difícil —no importa l'edat—, acceptar aquesta malaltia. Què voleu ser de grans? Què voleu estudiar?*

A., E., J., L.— L'Enric vol ser metge; en Joel té dubtes, però vol fer una carrera,

	<i>DIABÈTIC</i>	<i>NO DIABÈTIC</i>
GLUCÈMIA BASAL mg/dl	> 140	80 - 120
HEMOGLOB. GLICOSIL.	11 - 20 %	6 %
COSSOS CETÒNICS	+++	+/-

La *glucèmia basal* és la concentració de glucosa en sang en dejú.

Hemoglobina glicosilada: l'hemoglobina és una proteïna que, normalment, està molt poc glicosilada (té pocs residus de glucosa units), mentre que en els diabètics pot arribar a ser d'una molècula de glucosa per cada cinc molècules de proteïna. Per això, és un bon marcador del control que porten aquests malalts.

Cossos cetònics apareixen en la diabetis en metabolitzar els lípids per obtenir energia, l'organisme dels diabètics no utilitza la glucosa.

la Laura vol estudiar dret i l'Anna vol ser infermera.

J. M.— *Quina relació teniu amb la insulina un dia normal?*

A., E., J., L.— Una relació de tres punxades al dia, abans d'esmorzar, de dinar i l'última abans de sopar. L'Enric mai no es punxa abans de dinar, ja que els metges prefereixen que ho faci abans de berenar.

És corprenedor com i quan et diuen «*la insulina representa la vida per a mi*». Les punxades poden ser als braços, les cuixes, les natges i al costat del llombrígol, sempre alternadament. Però l'Enric no es punxa mai a la panxa i l'Anna Vanesa ja fa temps que tampoc.

J. M.— *Esteu cansats/des de tantes punxades?* (Els quatre mouen el cap en senyal afirmativa). *Quines dosis heu d'administrar-vos?*

E., J., L., A.— Disposem d'unes llibretes on hem d'apuntar cada dia el valor de la glucèmia abans d'esmorzar, de dinar o de berenar i de sopar, més o menys com aquesta:

DIA	Abans d'esmorzar	Abans de dinar	Abans de sopar
15-10-98	80 mg/dl	140 mg/dl	150 mg/dl
16-10-98	60 mg/dl	170 mg/dl	150 mg/dl
17-10-98			

A partir d'aquests valors calculem la dosi d'insulina, la qual varia segons la glucèmia, la dieta, si fem esport...; actualment, la dosi normal que prenem és:

Abans d'esmorzar	Abans de dinar	Abans de sopar
10 - 12 U. Ràpid/lenta	4 - 8 U. Ràpida	10 - 12 U. Ràpid/lenta

J. M.— *Quins altres controls heu de fer?*

J., L., A., E.— Cada quatre mesos ens mesuren la quantitat d'hemoglobina glucosilada que tenim a la sang. També ens hem de controlar el pes i cada any ens hem de fer una anàlisi d'orina i un examen de fons d'ull per evitar problemes de ronyó i de ceguesa, que són les complicacions més freqüents de la diabetis.

J. M.— *Quines precaucions ha de tenir el malalt diabètic?*

L.— Sempre hem de *portar sucre a sobre*, ja que si patís una hipoglucèmia tindria un mareig i necessitaria una mica de sucre per restablir els valors normals de la glucèmia.

E., J.— *Controlar bé la glucèmia*, ja que tots dos juguem a futbol i si estem per sobre de 300 mg/dl no podem fer l'esport.

A.— Jo faig ballet espanyol i m'haig de controlar com ells per evitar la cetosi. Tots els diabètics *portem un carnet identificatiu* que més o menys diu «*si hem trobeu desmaiat/da, doneu-me sucre*».

J. M.— *Quin canvi ha representat, per a vosaltres i per als vostres companys de classe, saber que sou diabètics/ques?*

J., E.— El problema més gran és no poder menjar dolços

L., A.— Complir els horaris de la insulina a vegades és molt pesat. És igual que sigui diumenge i el dissabte haguem anat a dormir tard, a les set del matí ens hem d'injectar la insulina. La diabetis no entén ni de festes ni de caps de setmana.

La malaltia no ha canviat la seva relació amb els professors; per a ells «*som iguals que els altres i tots ens tracten com a iguals*». Tot i això, tots quatre reconeixen que quan varen debutar en la diabetis els altres companys, per la poca informació que tenien, els tractaven una mica diferent, uns fent-los dentetes i ensenyant-los dolços i d'altres, ben al contrari, intentant protegir-los massa. Però ara els tracten com a qualsevol altre estudiant/company.

J. M.— *Què ha representat la Marató de TV3 per a la diabetis?*

A., E., J., L.— La gran quantitat de gent que hi ha participat, per exemple a la caminata, i a tots els altres esdeveniments, ha ajudat a crear més sensibilitat envers nosaltres i la diabetis. També s'espera obtenir més diners per a la investigació i així aconseguir una cura definitiva. «*L'únic camí per arribar a la curació de la diabetis passa per la recerca, i la recerca necessita recursos*».

J. M.— *Creieu que la diabetis té cura?*

A., E., J., L.— Rotundament SÍ.

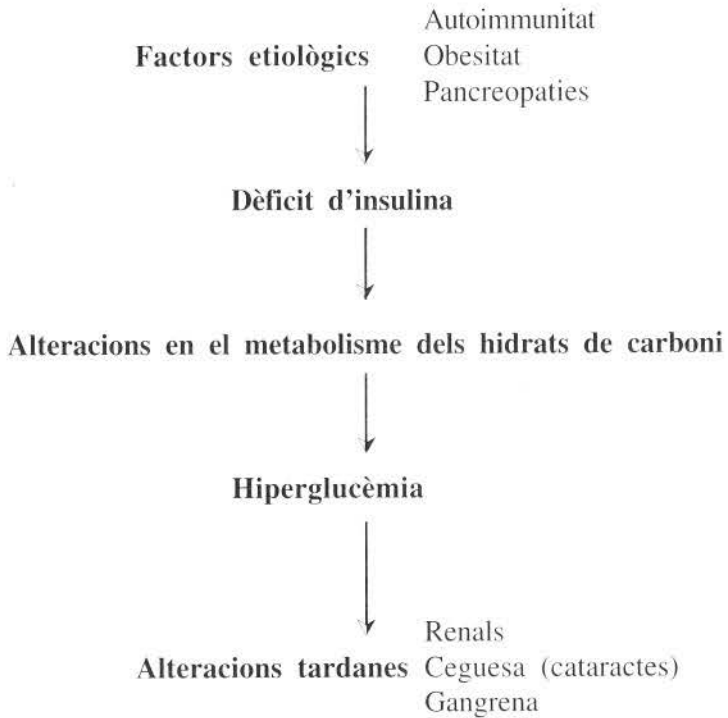
Amb aquesta resposta plena d'esperança s'acabava l'entrevista.

La valoració d'aquesta experiència ha

estat molt positiva. S'ha posat de manifest que, a l'escola, el professorat i l'alumnat, en saber i entendre les dificultats de la diabetis, han pres, prenen i prendran les mesures de salut (en certs moments han de menjar, sortir de classe per punxar-se...) i acadèmiques (l'estrès agreuja la malaltia...) adients. Aquestes mesures interdisciplinàries permeten que l'alumne diabètic se senti com a part integrant de l'escola i, en el nostre cas, s'ha constatat que la diabetis encara que sigui una malaltia crònica no representa cap dificultat per a la plena integració de l'alumnat en el dia a dia de l'escola. (Vegeu també l'esquema resum de la pàgina següent.)

Bibliografia

- ASHCROFT, F. M.; ASHCROFT, S. J. H. *Insulin: Molecular Biology to Pathology*. Oxford University Press, 1992.
- CARRIÓ, R.; ZAMORA, A. «Educatió per a la salut». *Perspectiva Escolar*. Febrer 1996.
- Diagnóstico de la diabetes*. Boehringer Mannheim, 1977.
- La dieta del diabético*. Hoechst, 1989.
- Pla de Salut a prop (1996-2000)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Sanitat i Seguretat Social.
- STRYER, Lubert. *Bioquímica*. Barcelona: Ed. Reverté, 1995.
- TURNER, C. E. *Planteamiento de la Educación Sanitaria en las escuelas*. Ed. Barcelona: Teide. UNESCO, 1976.

Esquema resum

Oferta de seminaris per al mesos de març-maig de 1999

Escola Professional de la Dona

Plaça de Pere Coromines, s/n. 08001 Barcelona
Tel. 93 443 15 13 - 93 443 15 05 - Fax 93 443 13 12

Seminari

Accessoris d'estiu (30 h)

Iconografia cristiana (30 h)

La virtualització de l'art (30 h)

Les arts plàstiques i la música (23 h)

Maneres d'acabar els treballs de fusta (30 h)

Patronatge infantil (30 h)

Tècnica de la porcellana freda (40 h)

Teixits de fantasia i creació d'un model (60 h)

Tècniques de llenceria a màquina (28 h)

Resum

Fomenta la creativitat mitjançant la confecció i l'estampació de complements: bosses de platja, necessers, *pareos* i bijuteria.

Fa conèixer claus importants de l'art occidental: Antic i Nou Testament.

Per contextualitzar la nova situació artística i obrir nous paràmetres de percepció de l'art.

Contemplació i comentari d'obres plàstiques i audició musical.

Per aprendre a tenyir fustes i aplicar pa d'or.

Aprendre a fer patrons infantils i transformar-los en models.

Aprenentatge de la tècnica, coneixements de materials i estris i preparació de motlles.

Mostra el procés creador d'un model fet amb teixits de fantasia.

Introducció a l'overloc i manipulació del setf.

Centre de Formació d'Adults Can Batlló

Comte d'Urgell, 187. 08036 Barcelona
Tel. 93 402 27 15 - Fax 93 402 27 33

Seminaris

Creativitat en textos (48 h)

L'alimentació com a font de salut (20 h)

Eines i recursos per a la protecció de l'entorn (20 h)

Resum

Per adquirir tècniques i millorar la capacitat de comunicació.

Per conèixer les dietes més saludables, font de salut i millora de la qualitat de vida.

Els recursos ambientals. Informació de publicacions, visites, jocs, exposicions i webs.

Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187. 08036 Barcelona
Tel. 93 321 90 66 - Fax 93 419 00 63

Seminaris

Preparació i estudi de mostres d'interès arqueològic per làmina prima (20 h)

Llibres animats (16 h)

Teixit i tapís, nivell II (48 h)

Disseny i artesania en l'estampació tèxtil (44 h)

El retrat (51 h)

Resum

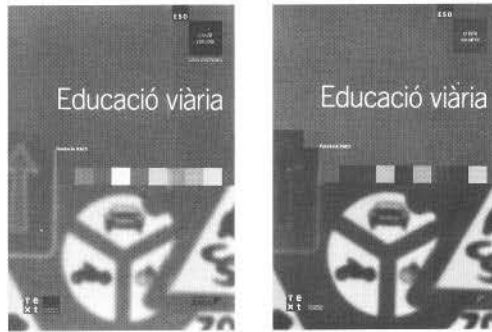
Observació i interpretació de mostres d'interès arqueològic.

Per conèixer els llibres animats i els seus moviments.

Aprofundir el llenguatge tèxtil: textures, muntatge del teler, projecte i realització.

Mostrar la teoria i la pràctica del disseny d'estampació.

Per millorar la tècnica del retrat a partir del natural i de la fotografia.



Educació viària*

Montserrat Oller i Freixa

Les noves propostes curriculars han integrat dins els anomenats eixos transversals diferents problemàtiques que té plantejades la societat actual. Una d'aquestes problemàtiques, l'educació viària, pretén donar resposta al fenomen de la mobilitat que té una important transcendència a totes les societats urbanes tant per l'impacte que ocasiona en el territori com per les conseqüències econòmiques, ambientals i socials que se'n deriven.

Educació Viària és un llibre que pretén oferir recursos als professors per poder treballar amb els seus alumnes el fenomen de la mobilitat. Està pensat com un crèdit variable per a la secundària obligatòria. El material està organitzat en dos quaderns diferents, en un es recull informació sobre temes viaris i en un altre hi ha activitats per als alumnes.

* FUNDACIÓ RACC. *Educació Viària*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1998.

86 Novetats bibliogràfiques

El quadern d'informació gira a l'entorn de tres unitats. En la primera —*Un món en moviment*— es planteja la necessitat de les persones d'anar d'un lloc a l'altre i com aquests desplaçaments poden fer-se mitjançant diferents sistemes de transport, públic i privat. Tant en un cas com en l'altre és necessari que els desplaçaments respectin l'entorn i que, sobretot, garanteixin la seguretat individual i col·lectiva.

La segona unitat —*Quan conduïm...*— fa referència a totes les mesures que es requereixen a l'hora de conduir diferents tipus de vehicles: bicicletes, motocicletes i cotxes, els llocs per on circular amb ells i la normativa viària per tal que hi hagi un desplaçament segur i responsable.

En la tercera unitat —*La nostra actitud*— s'analitza quin és l'estat òptim a l'hora de fer una activitat tan complexa com és la conducció per evitar el risc innecessari o per fer front a situacions imprevisibles i destacant la necessitat que s'exerceixin amb responsabilitat i amb respecte envers totes les persones.

La informació d'aquest quadern es complementa amb un recull d'activitats per a l'alumnat organitzades, també, a l'entorn de les tres unitats temàtiques anteriorment esmentades. Es tracta de propostes variades, per ser treballades tant individualment com en petits grups, en les quals es fomenta la capacitat d'observació a partir de la qual es proposa el debat i la reflexió sobre situacions i actituds personals i col·lectives a l'entorn del fenomen de la mobilitat.

El llibre, a més d'oferir recursos als professors de secundària perquè puguin fer realitat a les seves aules l'ensenyament i l'aprenentatge de l'educació viària, fa un intent de canviar el tractament que els temes viaris han tingut tradicionalment en l'àmbit escolar. Això es concreta fonamentalment en dos aspectes. En primer lloc, s'opta per fer conscients els alumnes de la necessitat i importància dels desplaçaments i que no és solament el cotxe l'únic mitjà de transport que es pot utilitzar.

En segon lloc, es pren l'opció que ensenyar mobilitat no és solament aprendre normes i senyals de tràfic sinó que és promoure un canvi d'actituds en els alumnes a partir de les quals se sentin implicats a l'hora de respondre i trobar solucions òptimes en cada moment i en cada lloc a les diferents situacions viàries que es plantegen quotidianament en el propi entorn.



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

ACOSTA, Víctor M.; LEÓN, Sergio; RAMOS, Victoria. *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1998 (Persona, escuela y sociedad; 12)

Extracte de l'índex:

Principios generales de la fonología del español; Teorías explicativas sobre la adquisición del sistema fonológico; El concepto de dificultades fonológicas; La evaluación del componente fonológico del lenguaje; Principios de la intervención fonológica

CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. 2ª ed. Madrid: Alianza, 1998

Extracte de l'índex:

Civilidad: una virtud necesaria; Ciudadanía: una síntesis de justicia y pertenencia; Ciudadanía política. Del hombre político al hombre legal; Ciudadanía como participación en la comunidad política; Ciudadanía social. Del estado del bienestar al estado de justi-

cia; Ciudadanía intercultural. Miseria del etnocentrismo; Educar en la ciudadanía. Aprender a construir el mundo juntos

CROOK, Charles. *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata: Ministerio de Educación y Cultura, 1998 (Pedagogía: Educación Infantil y Primaria)

Extracte de l'índex:

Los ordenadores y la educación: algunas cuestiones; El fundamento social de la cognición humana; Comparación de los marcos teóricos de la psicología; Interacciones colaborativas de niños y niñas con los ordenadores; Aprendizaje colaborativo con los compañeros; Interacciones colaborativas ante, en torno y a través de los ordenadores

L'Educació a l'escola de les persones consumidores: el joc i la joguina: proposta de treball per a l'educació infantil i primària. Barcelona: Rosa Sensat, 1998 (Dossiers Rosa Sensat; 57)

Extracte de l'índex:

Joc, joguines i educació del consumidor; Què entenem per joc?; Què entenem per juguina?; Quins són els requisits de seguretat que han de complir les joguines?; Quina és la situació del joc i la juguina avui dia?; El plantejament de la temàtica amb l'alumnat d'educació infantil; Joc, joguines, educació del consumidor i educació primària

Educación en relación: I foro de debate. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1998 (Serie cuadernos de educación no sexista; 6)

Extracte de l'índex:

Las relaciones en la escuela; La colaboración coeducativa entre la escuela y la casa; La tutoría ¿Un espacio privilegiado para las relaciones?; Las relaciones en la orientación; las relaciones y el departamento de orientación

ESTEVE ZARAZAGA, José M. *El árbol del bien y del mal.* Churriana de la Vega (Granada): Mágina, 1998 (Horizontes; 2)

La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Ana Rodríguez Marcos (coord.); Estefanía Sanz Lobo (coord.); M^a Victoria Sotomayor Sáez (coord.). Madrid: Narcea, 1998

Extracte de l'índex:

Tendencias y problemas de la formación de los maestros en Europa; Nosotros y los otros, todavía un desafío para la educación primaria en Europa; Perspectiva española de la formación de los maestros; Formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria; Formación permanente del profesorado; unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro; El prácticum en la formación de maestros; Perspectiva autonómica

GALÍ HERRERA, Jordi. *De la mesura a l'avaluació.* Vic: Eumo, 1998 (Documents; 29)

MALLART I CUTÓ, Josep. *L'Educació activa.* Vic: Eumo, 1998 (Textos pedagògics; 38)

POPKIEWITZ, Thomas S. *Los discursos redentores de las ciencias de la educación.* Morón (Sevilla): M.C.E.P., 1998 (Ideología, pensamiento y educación; 4)

Extracte de l'índex:

El estado y el saber profesional: la administración de la libertad a finales del siglo pasado y principios de éste; El cambio de los sistemas de gobernación en la Reforma y la investigación educativa contemporánea: el maestro participante y constructivista y el niño; La globalización, la profesionalización y los principios de inclusión y exclusión

PORRAS VALLEJO, Ramón. *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional.* Morón (Sevilla): M.C.E.P., 1998 (Cuadernos de cooperación educativa; 8)

Extracte de l'índex:

Diversidad, cultura y educación; Aproximación a los conceptos de diversidad y cultura; La educación de la diversidad: breve recorrido histórico; El planteamiento de la integración en la educación; Personas con necesidades educativas especiales e integración; La diversidad desde el paradigma individual o centrado en el déficit; una escuela para la diversidad; La respuesta a la diversidad desde el currículum; Profesorado e integración educativa; Profesor de aula y profesor de apoyo: redefinición de papeles

TORRES I TARRÉS, Montserrat; JUANOLA I ARGEMÍ, Roser. *Dibuixar: mirar i pensar: consideracions sobre la educació artística.* Barcelona: Rosa Sensat, 1998

Extracte de l'índex:

La importància del dibuix a l'escola; Realisme i figuració: Quan es pot considerar «realista» una imatge?; Evolució de l'art figuratiu; Dues percepcions diferents.

Dibuix descriptiu, dibuix naturalista; Evolució del dibuix del nen; Relació entre l'evolució del dibuix infantil i la història de l'art figuratiu; Reflexions sobre l'ensenyament de la plàstica: Quins continguts i procediments cal fer servir? Necessitat i dificultats d'ensenyar a «mirar»; La metodologia: necessitat de referències visuals, el

dibuix amb el model del natural, la motivació, els models i la importància de precisar en el llenguatge parlat; L'avaluació TORRES I TARRÉS, Montserrat; JUANOLA I ARGEMÍ, Roser. *Una manera d'ensenyar arts plàstiques a l'escola: 140 exercicis per a educació infantil i primària*. Barcelona: Rosa Sensat, 1998.

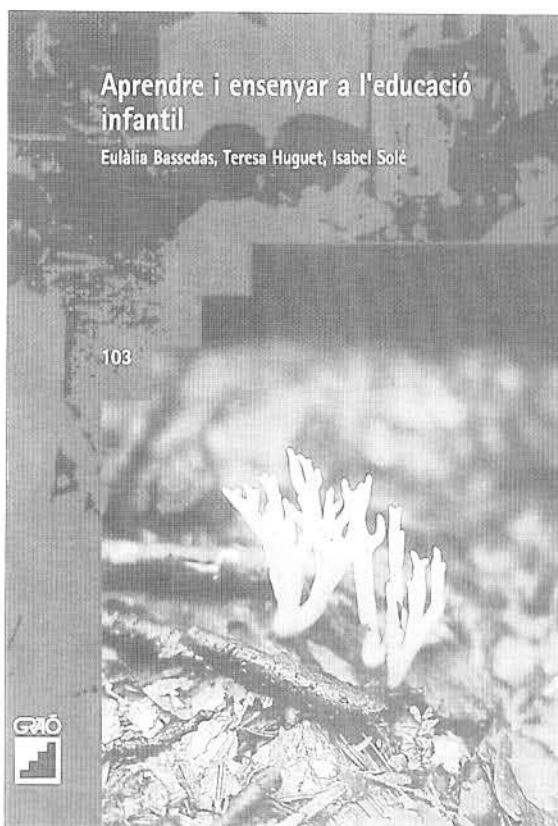
Has vist aquest llibre de Graó?

• **Aprendre i ensenyar a l'educació infantil**

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar...

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.



389 pàgines PVP: 3.995 PTA



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

**Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 408 04 64**

Cartellera

PREMIS - CONCURSOS

Premi Margarita Comas per a projectes que es presentin com a Crèdits Variables per a l'ESO i treballin aspectes de la coeducació d'acord amb els objectius de l'Associació.

Organitza: Margarita Comas. Associació d'ensenyants per una educació no sexista Via Laietana, 38, pral. • 08003 Barcelona

Termini de presentació: **30 de setembre de 1999**

Informació: Tel.: 93 319 54 12
E-mail: amcomas@pangea.org

CONGRESSOS

Congrés L'educació és la clau. Congrés del Projecte Educatiu de Ciutat dies 7, 8 i 9 d'abril de 1999

Seu del Congrés: Auditori de Barcelona.
Hotel Fira Palace
Av. de Rius i Taulet, 1-3
08004 Barcelona

Organitza: Ajuntament de Barcelona
Plaça d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona
Tel.: 93 402 35 39 - 93 402 35 28
Fax: 93 402 35 31
E-mail: congrespec@mail.bcn.es

I Congreso Nacional de Lengua Escrita Murcia 3, 4, 5 i 6 de juny de 1999

Secretaria del congrés: Tel.: 968 233 003

Organitza: CPR Murcia II
Reina Sofia, 1 • 30007 Murcia
Tel.: 968 234 6000 • Fax: 968 237 451
E-mail: murciaii@centros5.pntic.mec.es

V Congreso Estatal sobre Infancia maltratada

València 25, 26 i 27 de novembre de 1999

Secretaria del congrés: Tel.: 968 233 003 /
963 853 525 • Fax: 963 841 937
E-mail: civa@mx3.redestb.es

Organitza: CPR Murcia II
Reina Sofia, 1 • 30007 Murcia
Tel.: 968 234 6000 • Fax: 968 237 451
E-mail: murciaii@centros5.pntic.mec.es

XXème Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes: L'ensenyament de les llengües estrangeres a les primeres alhors del segle XXI. El rept de la pluralitat
22-26 de juliol de l'any 2000

Organitza: Universitat René Descartes, París
45, rue des Saints Pères • 75006 Paris
E-mail: fiply2000@citi2.fr

JORNADES

VII Jornades: L'orientació a l'ensenyament secundari
12 i 13 de març de 1999

Organitza: Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional

Lloc: Centre Cívic les Cotxeres de Sants
Sants, 79
08014 Barcelona

Secretària de les Jornades: Montserrat Trullols
Tel.: 93 403 5204 • Fax: 93 403 5011

Primeres Jornades de Biblioteques Escolars
A l'escola i a l'institut... ara, la biblioteca!!!

18, 19 i 20 de març de 1999

Lloc: Centre d'Estudis i Recursos Culturals
Montalegre, 5 • Barcelona
Tel.: 93 319 76 75

III Jornades d'experiències de Ciències Socials (Ajornades al 1r. trimestre del proper curs)

Organització: Associació de Mestres Rosa Sensat i SCHOLA Didàctica Activa

Lloc: Centre per a la Renovació Pedagògica i Cultural Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona • Tel.: 93 481 73 73

Primeres Jornades d'Escoles 3-12
Novembre de 1999

Organitzen: Federació de MRP de Catalunya
Federació de Pares d'Alumnes de Catalunya. FAPAC
Sindicats d'ensenyaments: CCOO, USTEC-STE'S, UGT
Universitats: de Barcelona, Autònoma de Barcelona,
Rovira i Virgili, de Vic, de Girona, Ramon Llull

Secretària de les Jornades: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica
Av. Drassanes, 3, 3r • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 7388 • Fax: 93 301 7550 • E-mail: mrp@pangea.org

NOVETAT

- • • ***L'educació a l'escola de les persones consumidores: el joc i la joguina***

Proposta de treball per a l'educació infantil i primària

Seminari: *Educació del Consumidor*

Rosa M. Pujol (coord.)

Elena Alquézar, Josep Bonil, Ana M. Cuesta

Núria Lacasa, Àngels Ollé, Montserrat Martínez

Carne Rovira, Maite Salom

Col·lecció: "Dossiers Rosa Sensat", 57

148 pàg.



- • • La LOGSE defensa una formació integral dels alumnes, per tal que puguin integrar-se i viure en la nostra societat d'una manera lliure, crítica i solidària. Aquesta proposta didàctica pretén donar criteris bàsics sobre el que ha de ser l'educació del consumidor a l'escola i, en concret, en relació amb el currículum d'educació infantil i primària, i suggerir estratègies i activitats per treballar el tema del joc i la joguina.

Aquest volum és continuació dels títols: *L'educació del consumidor: els aliments* i *L'educació del consumidor: el paper* (Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, núm. 49 i 53).

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550

E-mail: rsensat@pangea.org

<http://www.pangea.org/rsensat>

**Distribució:
Triangle S.L.**

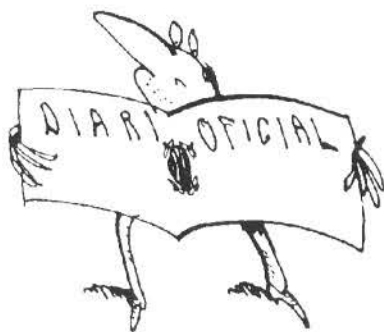
Santander, 68

08020 Barcelona

Tel.: 93 265 18 21

Fax: 93 265 15 94

Textos legals



DOGC

18-1-1999

Ordre de 24 de novembre de 1998, per la qual s'estableix el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum de l'etapa d'educació secundària obligatòria.

28-1-1999

Resolució de 12 de gener de 1999, per la qual es disposa de la inscripció i la publicació de l'Acord regulador de les condicions de treball dels funcionaris de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona per als anys 1997-1999 (codi del conveni núm. 0810112).

Resolució de 12 de gener de 1999, per la qual es disposa de la inscripció i la publicació del Conveni col·lectiu de treball de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (laborals) per als anys 1997-1999 (codi del conveni núm. 0810102).

2-2-1999

Resolució de 25 de gener de 1999, de modificació de la Resolució de 24 de novembre de 1998, per la qual es convoca concurs públic per formar part de la llista d'aspirants a cobrir places vacants o substitucions en règim d'interinitat, per a determinades especialitats, en centres docents públics d'ensenyament no universitaris dependents del Departament d'Ensenyament, per al curs 1998-99.

3-2-1999

Resolució de 8 de gener de 1999, per la qual es fa pública la relació de centres docents que són qualificats com a centres d'atenció educativa preferent.

5-2-1999

Resolució de 22 de gener de 1999, de convocatòria per a l'acreditació per a l'exercici de la

direcció en els centres docents públics dependents del Departament d'Ensenyament.

Resolució de 25 de gener de 1999, de nomenament de funcionaris en pràctiques del cos de mestres i dels cossos de professors d'ensenyaments secundaris.

Resolució de 26 de gener de 1999, per la qual s'aproven les plantilles de personal docent corresponents al cos de mestres dels centres públics d'educació infantil i primària i d'educació especial, i de les zones escolars i agrupacions rurals de Catalunya per al curs 1998-99.

11-2-1999

Resolució d'1 de febrer de 1999, per la qual es modifica la Resolució de 17 de febrer de 1998, relativa a adscripció de col·legis d'educació infantil i primària i a adscripció i vinculació de centres concertats d'educació primària.

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____
Adreça _____ Tel. _____
CP _____ Població _____ Província _____
NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públic Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 1999 (10 números)

Preu soci/a: **6.275 PTA**. Preu no soci/a: **6.975 PTA**

Preu ex.: **775 PTA** (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 DC Compte/líibreta

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

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

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

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

TARGETA POSTAL

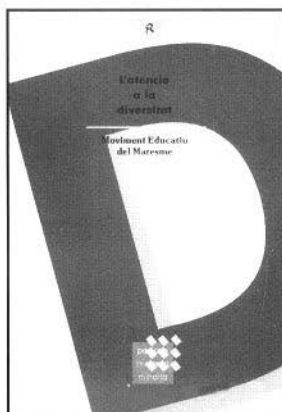
**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

MATERIALS DE RENOVACIÓ



Novetat!

• **L'atenció a la diversitat**

Moviment Educatiu del Maresme

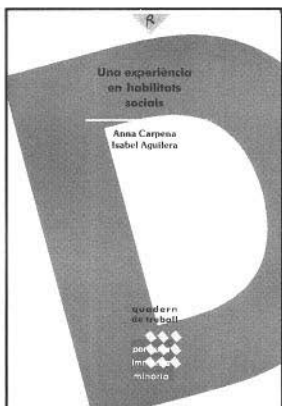
Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/
Rosa Sensat

Col·lecció: "**Per una immensa minoria**"

64 pàg. PVP: 750 PTA

La **II Jornada de Secundària** ha estat un àmbit d'intercanvi d'experiències. Per facilitar la comunicació es va abordar el tema des de tres vessants diferents però complementaris: el metodològic, l'organitzatiu i el tutorial.

En definitiva: va ser un mitjà per presentar la feina feta, per analitzar els criteris que hi ha sota les propostes d'atenció a la diversitat i, per últim, per ajudar a impulsar estratègies coherents amb una Educació Secundària Obligatòria integradora i comprensiva.



Novetat!

• **Una experiència en habilitats socials**

Anna Carpena i Isabel Aguilera

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/
Rosa Sensat

Col·lecció: "**Per una immensa minoria**".

Quadern de treball

64 pàg. PVP: 750 PTA

Aquest llibre és el reflex d'un projecte sobre habilitats socials que volem donar a conèixer a altres educadors com a eina útil, generalitzable a tots els nivells de primària. El treball conté instruments per detectar i analitzar comportaments concrets, el procés d'ensenyament-aprenentatge d'habilitats socials, així com una sèrie d'activitats i recursos que poden facilitar als educadors la seva intervenció.

Publicacions de la



Edita:



Amb la col·laboració de:



NOVETAT



Dibuixar: mirar i pensar
Consideracions sobre educació
artística. Vol. I

**Una manera d'ensenyar arts
plàstiques a l'escola**
140 exercicis per a educació infantil
i primària. Vol. II

Montserrat Torres i Tarrés
Roser Juanola i Argemí
PVP dos volums: 8.900 PTA



«Només pot ensenyar aquell
que està disposat a aprendre». Heidegger.

Aquests llibres ens mostren
amb escreix la voluntat
d'aprenentatge de les auto-
res, la seva curiositat cientifi-
ca, la seva vocació d'en-
senyants i les àmplies possi-
bilitats didàctiques de les
seves propostes. Propostes

que més que oferir uns coneixements establerts, ofereixen els mitjans i les eines
perquè cadascú trobi el llenguatge més adequat a la seva voluntat d'expressió.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

**Distribució:
Triangle S.L.**

Santander, 68
08020 Barcelona
Tel.: 93 305 63 55
Fax: 93 305 02 04