

PERSPECTIVA ESCOLAR 139

Publicació de «Rosa Sensat»

Novembre 1989

L'ENSENYAMENT
DE LA HISTÒRIA,
ENCARA

*Una nit de lluna plena
hauríem la carena,
lentament, sense dir res...
Si la lluna feia el ple
també el feu la nostra pena.*



ÍNDEX

<i>Ferrer i Guàrdia: Deute de la ciutat, deute de l'escola</i>	1
--	---

L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA, ENCARA

1. <i>Presentació</i> , per Rosa Carrió i Biel Dalmau	2
2. <i>Sobre l'ensenyament de la història, encara</i> , per Josep Fontana	4
3. <i>L'ensenyament de la història a Catalunya: Balanç i perspectives</i> , per Joan Pagès	10
4. <i>La commemoració de la Revolució Francesa</i> , per Josep Maria Comas i Estalella	18
5. <i>Laboratori de la memòria (memòria, memòries, història oral)</i> , per Giancarlo Cavinato	23
6. <i>La demografia per fer història</i> , per Jordi Albesa i Colomer i Núria Ferrer i Ginés	30
7. <i>La història en el futur cycle 12-16: Una proposta</i> , per Dolors Freixenet i Mas i Cristòfol-A. Trepal i Carbonell	33

ESCOLA

Experiències escolars

<i>Teatre lúdic a l'Escola Pública de Badalona: «Tirant lo Blanc»</i> , per Armonia Rodríguez	39
<i>Realització d'un diari amb ordinador a l'Escola Pública Fabra d'Alella</i> , per Anna M. Ibarz i Lozano	45

Didàctica

<i>Es mou la Terra?</i> , per Xavier Bohigas i Janoher	51
<i>Tengui-falti</i> , per Carme Cuberes i Saül Dalmau	56

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

<i>Regulació de la funció inspectora</i> , per Camil Fortuny i Recasens	59
<i>Gandia 1989, un punt de referència</i> , per Joan M. Domènech	63

Bibliografia

<i>Novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	66
--	----

Pel broc petit

<i>Barbie o la beautiful nina</i> , per Mireia Puig	68
---	----

Il·lustració coberta: *Èxode*, d'Horacio Ferrer; text de Pere Quart, *Corrandes d'exili* (fragment)



Perspectiva Escolar

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

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvía, Pere Fortuny, Montserrat Galicia,
Marta Mata, Pia Vilarrubias

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluç, 10-14, 08005 Barcelona

Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

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

Subscripció anual: 3.830 ptes. - P.V.P. 455 ptes.

FERRER I GUÀRDIA: DEUTE DE LA CIUTAT, DEUTE DE L'ESCOLA

Ara ha fet vuitanta anys, el 13 de febrer de 1909, moria a Barcelona executat després d'un judici inic, Francesc Ferrer i Guàrdia. L'assassinat legal va ser bandejat aquí, tant del discurs polític com del pedagògic, potser a causa de la mala consciència.

La ciutat de Brussel·les, seu de la Federació Internacional del Lliure Pensament, despertà la consciència universal a favor de la llibertat i erigí un monument al pedagog, el 5 de novembre de 1911, que ha estat punt d'encontre de molts perseguits per la intolerància de llavors ençà.

A Barcelona, del 1931 al 1936, l'Ajuntament republicà acordà rehabilitar la seva figura i demanar a Brussel·les una còpia del monument, que no arribà a ser erigit, però; era una època especialment crítica i sensible pel que fa a l'educació: el 1936 s'instaurà el CENU, però el triomf de la reparació política i pedagògica que es devia a Ferrer va ser efímer.

Els anys setantes, Josep Benet, en el seu llibre *Maragall i la Setmana Tràgica*, ens porta a fer una reparació humana, personal i ciutadana de la figura de Ferrer, recordant com Joan Maragall s'havia interessat per Ferrer i per la dignitat de la ciutat, i es dolia que Barcelona no hagués sabut ser «la ciutat del perdó».

Ara, el 1989, en el 80è aniversari de la mort de Ferrer i Guàrdia, l'Ajuntament de Barcelona ha proposat una reparació humana, ciutadana i universal de la figura de Ferrer, erigint a Barcelona una rèplica de l'històric monument de Brussel·les. No tot l'Ajuntament i l'opinió pública de la ciutat han estat d'acord amb aquesta iniciativa, però l'Alcalde de Barcelona està disposat a tirar endavant la proposta.

«Perspectiva Escolar» ha de considerar la reparació de Ferrer i Guàrdia des del punt de vista pedagògic, tenint en compte que el moviment tradicional de renovació pedagògica ha silenciats sovint la seva figura.

Cal considerar especialment que Ferrer és un ideòleg de l'educació que s'avança en la crítica de l'escola inculcadora, reproductora, l'escola passiva i repressiva, i mostra un model diferent, que mira de posar en pràctica amb els pobres elements d'aquell moment històric.

Ferrer i Guàrdia ha de ser posat al seu lloc com a fundador de l'Escola Moderna, com a pedagog d'intencions i realitzacions concretes que, fins i tot sense continuïtat directa, retrobem i valorem amb certa tendresa, en teories i realitzacions d'altres pedagogs inspirats en la seva Escola.

És imprescindible que el moviment de renovació pedagògica de Catalunya situï Ferrer i Guàrdia en la seva història. És un deute que tenim amb l'escola real, amb la ciutat de Barcelona i amb Catalunya.



PRESENTACIÓ

Rosa Carrió i Biel Dalmau

Com a país i poble petit, perifèric, sovint oprimat, però quasi sempre conscient de la seva identitat, l'ensenyament de la història oralment o per escrit ha estat sempre present en les més diverses formes, realitzat per persones, grups, escoles i entitats.

Des de l'època de la Mancomunitat i de la Generalitat Republicana, i més enrera encara, podem trobar llibres tradicionals d'història de Catalunya, però il·lustrats pels dibuixants i artistes més bons de l'època: Narro, Ivori, Josep Obiols.

Ja en ple franquisme, la preocupació per l'ensenyament de la història —fem referència sempre a l'escola primària— persisteix. Com a exemple voldríem citar unes conferències fetes per A. Galí (curs 1964/65) al primer grup d'alumnes de l'Escola de Mestres de Rosa Sensat, titulades «Concepte de la història i assaig de programa per a l'ensenyament primari», les quals tant pels conceptes i per la informació com per les seves orientacions didàctiques demostren que Galí, amb lucidesa i perspectiva, s'anticipava al seu temps i compartia ja les nostres inquietuds i els problemes actuals.¹

Després vingué l'etapa de la renovació dels continguts d'acord amb els corrents d'història to-

tal i dels avenços de les ciències socials, sobretot de la sociologia i l'antropologia. Aquesta renovació de continguts es realitzà per mitjà de cursos monogràfics a les Escoles d'Estiu, seminaris i publicacions ciclostilades, de les quals una «Història per a mestres» feta per Josep Fontana a la segona meitat dels anys 60 seria la mostra més significativa, així com, paral·lelament, els cursos i seminaris de geografia i estudi del medi, d'Enric Lluch i Pilar Benejam. Ja als anys 70, començà un grup-seminari de Ciències Socials a Rosa Sensat, fruit també d'aquesta preocupació per una història global integrada. A l'Escola d'Estiu de l'any 1975 es va presentar, en un dossier, el treball del grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, el qual, el setembre de 1981, aparegué ampliat en forma de llibre.² Al mateix temps hi havia una gran renovació dels llibres de text, tant en el contingut com en la il·lustració.

Amb aquests antecedents, hem volgut ara fer un número monogràfic sobre l'ensenyament de la història, per causes diverses, però, segurament la més important és la consciència, sobretot entre mestres i educadors, que vivim una acceleració històrica sense precedents. Això ens obliga a una nova reflexió i potser a una nova orientació. Es-

perem que aquest monogràfic ens hi ajudarà.

Havíem demanat, per a aquest mateix monogràfic, un article a Josep Benet sobre criteris per a l'ensenyament de la història de Catalunya. Per motius de salut no li ha estat possible escriure'l per a aquest número; esperem poder publicar-lo més endavant.

Per acabar, volem citar una frase de Pierre Vilar, que expressa una idea que compartim plenament: «... no pensar en l'actual per si mateix, ans

a partir del passat, no interessar-se pel passat en si mateix, ans perquè pesa sobre el present, aquesta és l'única manera d'apoderar-se encertadament de l'un i de l'altre. Tot historiador intel·ligent és sociòleg, tot sociòleg intel·ligent és historiador, deia Marcel Mauss. Del passat a avui, d'avui al passat, el diàleg és constant».³

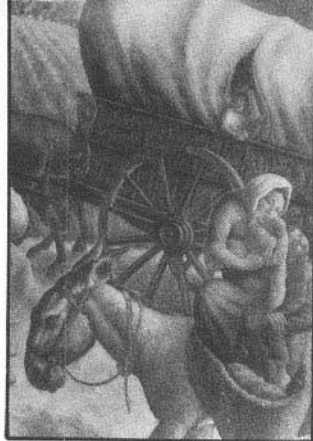
1. Aquestes conferències van ser publicades al llibre *Mirades al món actual. Primera sèrie de vuit assaigs*, Ed. ARC, Barcelona 1967, p. 153-210. En reproduïm aquests dos fragments: «...el nostre postulat essencial és que l'home vivent de cada època, així com representa la història vivent, porta a sobre tots els estats de civilització i, per tant, totes les essències de l'home primitiu. Les llengües en són l'estratificació més patent. Si la filosofia i la ciència seccionessin l'ànima humana en profunditat trobarien en l'home actual de qualsevol civilització, totes les capes, tots els al·luvions dels estats precedents i al fons de tot la roca viva, el cristall més arcaic sortit del foc de la creació damunt del qual tot l'ésser humà descansa. I el *compúter* amb els seus enlluernaments no ens faria oblidar la destralt de pedra i els monuments megalítics dels quals tot ha sortit. Breu, la base més profunda de la unitat humana radica possiblement en les vísceres més que en el pensament...».

«La història, en el seu fer-se actual, és conciliació de l'universal o el genèric i el particular, o si es vol en un grau més avançat, és conciliació del particular amb l'universal. Tot el procés de la història explícita radica en aquest meca-

nisme. La primera història explícita és el mite. Hi ha res més general que el mite? És la primera història. Nosaltres, però, no el considerarem en les seves formes arcaiques i primitives, sinó en la seva forma més vivaç i més acostada a la realitat de la vida i la ment infantívols: el conte, especialment el conte popular, és a dir, en la seva forma més manejable per a fer-ne començament de la història explícita. Transcriuré aquí les notes una mica desordenades i improvisades en què vaig fer l'elogi del conte com a primera condensació dels valors de la història i per tant com a primer text per a introduir en l'ensenyament primari, no a la història pròpiament dita, sinó als seus fonaments morals i racionals.»

2. M. Casas, O. Janés, J.M. Masjoan, *Les Ciències Socials a la primera etapa d'EGB*. Recursos per als mestres, Rosa Sensat. Edicions 62, Barcelona 1979 (Col. Rosa Sensat. Didàctiques, 4); Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, *Les ciències Socials a la segona etapa d'EGB*, Rosa Sensat, Edicions 62, Barcelona 1981 (Col. Rosa Sensat. Didàctiques, 14).

3. P. Vilar, *Història de Catalunya*, Edicions 62, Barcelona 1987, vol. 1, p. 11.



SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA, ENCARA

Josep Fontana

Després d'haver passat uns anys en què semblava que això de la història era una disciplina destinada a l'arraconament al calaix de les velles matèries inservibles —com les llengües anomenades «mortes» o els cursos tradicionals de «catecisme»—, vetací que ens trobem avui en plena florida de plans de reforma de l'ensenyament que parteixen de la suposició —compartida per tothom, a dreta i esquerra, segons sembla— que la història és un element indispensable per a la formació dels joves. Tothom sembla haver oblidat, a més, els projectes que s'havien fet de reemplaçar-la per altres disciplines socials més «científiques». Què ha passat?

La cosa va començar a França, on un ministre d'educació 'socialista' —vull dir «un ministre del senyor Mitterrand», perquè no hi hagi malentesos— va descobrir amb espant que els joves estudiants francesos no solament no sabien res de les «glòries de la pàtria», sinó que no coneixien ni la lletra de «La Marsellesa». La conseqüència immediata va ésser la reintroducció de l'ensenyament de la història 'nacional' de l'estil més tradicional —des de Clovis a Mitterrand passant per Santa Joana d'Arc—, com a generadora de sentiments patriòtics.

A la Gran Bretanya, on els conservadors havien eliminat el «currículum nacional» d'història en els anys vint, quan la proximitat de la primera

victòria electoral laborista els feia témer que els vencedors aprofitessin el poder per tal d'introduir a les escoles un ensenyament «roig», els governants actuals, començant per la mateixa senyora Thatcher, estan obsedits des de fa anys amb la necessitat de recuperar un ensenyament «adequat» de la història i han organitzat amb aquesta finalitat col·loquis, grups de treball i un ample desplegament d'activitats. Més important encara que aquests «debats» és el fet que durant deu anys un Schools History Project, dotat amb recursos abundants, ha permès d'experimentar 'currícula' que no eren ja dominats pels continguts, sinó que s'adreçaven a desenvolupar 'habilitats' —a ensenyar formes d'operar amb la història— i que aquestes noves tendències de l'ensenyament han estat adoptades per un deu per cent de les escoles britàniques.¹

1. Recomano als que s'interessin per això que segueixin l'enquesta que, amb el títol de «History tomorrow», ha iniciat la revista *History today* i que ens ofereix cinc primers «punts de vista» al número de juny de 1989. Una introducció general al tema podran trobar-la a Terry C. Lewis, «The National Curriculum and History», a V.R. Berghahn i H. Schissler, eds., *Perceptions of History. An analysis of school textbooks*, Oxford, Berg, 1987, pp. 128-140. Si volen un nivell d'anàlisi més ric, que implica també la universitat, poden trobar-lo a la revista *Past and Present* amb un article de David Cannadine publicat al n. 116 (agost 1987) i les rèpliques del n. 119 (maig 1988).



El possible substrat polític d'aquesta febre «reformadora» ha dut un vell, i gran, historiador progressista, Christopher Hill, a escriure aquestes paraules: «*Res no és més polititzable que la crida al patriotisme. Samuel Johnson deia que el patriotisme és el darrer refugi d'un poca-vergonya. Quan els polítics es troben en dificultats, tocar el tambor nacionalista o conquerir alguna petita illa pot servirlos —si els mitjans de difusió hi ajuden— per a guanyar-los una popularitat a curt termini. Per això, quan polítics de la senyora Thatcher com sir Keith Joseph i Lord Hugh Thomas comencen a parlar d'inculcar patriotisme a l'ensenyament escolar d'història hem de felicitar-nos pel seu interès, però preocupar-nos per les seves intencions. ¿És que hem de tornar a 'el meu país amb raó o sense', a un estret nacionalisme que s'accontenta amb les virtuts úniques dels britànics? ¿Hem de tornar a uns mífics 'valors victorians', que en realitat volien dir mantenir les dones i les classes baixes al seu lloc?».*

També nosaltres ens trobem en plena febre de reeducació historicista de la societat, que els governs intenten, esmerçant-hi uns recursos consi-

derables, a través de l'organització de festivals com el segon centenari de Carles III, el de la Revolució francesa (aquest de naturalesa no glorificadora, com els altres, sinó «desmitificadora»; ves per on!), el «quinto centenario», el mil·lenari de Catalunya, el bimil·lenari de Barcelona (en preparació), etc. Tot això vol dir festes, celebracions, exposicions, emissions de televisió, llibres i pel·lícules 'patrocinats' i fins òperes i tot. I també nosaltres, naturalment, som en plena operació de reforma de l'ensenyament de la història a les escoles.

Del que fa referència als «festivals historicistes», no me n'ocuparé ací. Us confessaré que a mi em fan menys por pel seu impacte directe sobre el personal —malgrat que admeto que, amb tants de mitjans a la seva disposició, bé en deuen tenir— que per l'indirecte que aconseguixen sobre els historiadors que, a còpia de col·laborar en aquests projectes ben pagats, acabaran assumint-ne el pensament conservador que els inspira, ja sigui per no restar fora del proper encàrrec, ja per justificar les col·laboracions passades. Fins i tot



mig inconscientment, com li ha esdevingut a un polític 'nacionalista' que confessava no fa gaire a un conegut: «Això de Catalunya, a força de repetir-ho, t'ho acabes creient tu mateix».

Allò que fa referència a la reforma de l'ensenyament, en canvi, ha de preocupar-nos seriosament a tots els que treballem en aquest terreny. No podem ocultar-nos a nosaltres mateixos que els nostres intents de transformar l'ensenyament de la història han fracassat en bona mesura (més endavant intentaré de matisar aquesta afirmació). Que hi ha una contradicció entre la fascinació que el relat històric exerceix sobre el públic — a la novel·la o al cinema, per exemple — i l'ensopiment que les classes d'història produeixen en la gran majoria dels alumnes. I això no és pas culpa de la qualitat personal dels que es dediquen a aquest ensenyament, sinó que és una conseqüència d'uns enfocaments dels quals tots som responsables i que entre tots hem de revisar.

El problema, com sabeu, no és «d'amenitat», sinó que la seva essència rau en el fet que no hem aconseguit de fer entendre als nostres alumnes que els parlem de coses que els afecten. Una enquesta passada fa poc per la televisió de casa nostra mostrava que gairebé tots els joves de quinze anys interrogats pensaven que la Guerra civil del 1936 al 1939 havia estat una collonada sense importància on no es lluitava per res que, a ells, pogués interessar-los. La qual cosa vol dir que no hein aconseguit de fer-los entendre que tot allò tenia força a veure amb ells i el seu futur, no solament amb un passat mort i enterrat. I, més en general, vol dir que no hem sabut fer un ensenyament de la història que serveixi als alumnes d'eina per a explicar-se el món que els envolta i discutir-lo amb fonament, condició prèvia i necessària per tal que puguin plantejar-se de canviar-lo en allò que no els satisfaci.

Cal, però, que no exagerem les coses. Cal, so-

Otra vez se oye hablar de tiempos de grandeza.

(Ana, no llores.)

El tendero nos fiará.

Otra vez se oye hablar del honor.

(Ana, no llores.)

No nos queda ya nada en la despensa.

Otra vez se oye hablar de victorias.

(Ana, no llores.)

A mí no me tendrán.

Ya desfila el ejército que ha de partir.

(Ana, no llores.)

Cuando vuelva

volveré bajo otras banderas.

Bertolt Brecht:
Poemas y canciones

bretot, que no confonguem un estat d'ànim més general, que procedeix de la desil·lusió engendrada per la societat del postfranquisme —que no és aquell món feliç pel qual ens pensàvem d'estar lluitant— amb alguna cosa com 'el fracàs de la nostra professió'. Si hem de fer un balanç just i equilibrat, caldrà reconèixer que l'ensenyament de la història és avui infinitament millor que el que la gent de la meua generació va rebre. No ens vam equivocar en el que era fonamental. Els principis que ens movien continuen essent vàlids avui i la utilitat de la nostra feina és indiscutible. Si n'ha d'ésser, d'indiscutible, quan l'accepten fins els governs de dretes menys il·lustrats, com els de la senyora Thatcher o el senyor Pujol!

El que passa és que fa uns anys sabíem què era allò que no volíem, coneixíem prou bé els vicis de la vella història que ens proposàvem d'eliminar, però no teníem prou clar com s'havia de fer la que havia de reemplaçar-la. La feina, per això, ha estat només feta a mitges. I resta molt per continuar-hi treballant.

En el passat teníem uns termes de referència clars i senzills. La lluita per la democràcia podia

convertir el nostre ensenyament en una defensa de la necessitat de reconquerir les llibertats personals, polítiques i nacionals que era fàcilment comunicada als estudiants, que tenia uns camps d'estudi clars (la història de les revolucions) i permetia uns plantejaments sense gaire matisos. La resta dels problemes ja els analtzaríem després. O fins i tot —pensàvem— podria ésser que es resolguessin tots sols amb el recobriment de la llibertat.

Ara és 'després'. Resulta evident que són moltes les coses que resten per resoldre i advertim, a més, que els models elementals que ens van ser tan útils quan l'enemic era el «franquisme», no basten per a explicar els problemes més complexos d'aquest món. Que la glorificació de les revolucions, on cercàvem models a imitar, no il·lumina suficientment temes con la degradació de la natura, la fam al món, la inferioritat de la dona, l'atur, la marginació... i tants d'altres!

Allò que va servir per a aclarir les coses als joves de fa quinze anys, no els les aclareix als d'avui, que estan ficats en «una altra guerra» on s'ha de lluitar amb d'altres armes. Si ens obstinem a

8 continuar fent servir els esquemes que utilitzàvem en el passat, és natural que no aconseguim d'interessar-los, perquè no els estem parlant dels 'seus' problemes. El que passa és que resulta molt més difícil de crear un instrumental analític que serveixi per a fer una crítica d'aquesta societat més permissiva, que utilitza mitjans d'adoctrinament més subtils. Per a dir-ho cruament: contra Franco era més fàcil d'ensenyar història.

Com el podrem fer tot aquest replantejament? En primer lloc amb modèstia, disposats a reconèixer els errors que tots plegats hem comès. I començo per apuntar-me a la llista i oferir-me a cremar coses que he escrit en el passat i que tal vegada eren més o menys útils en aquells moments, però que no ho són avui. En segon lloc amb «empatia», esforçant-nos a entendre els problemes de les joves generacions abans d'alliçonar-los amb la

nostra experiència. Suposo que aquesta és una recomanació innecessària per als que estan més a la vora de l'ensenyament directe als joves, però no em penso que ho sigui per als que tenim la responsabilitat de formar els que han d'ensenyar-los i que caiem massa sovint en la temptació de reproduir els models d'un temps, el nostre, que, per immediat que sembli, està en bona mesura caducat. En tercer lloc, i sobretot, amb treball: amb un esforç col·lectiu on tots plegats fem falta, perquè són moltes les coses que cal fer i només les podrem fer entre tots i aprofitant totes les oportunitats que es presentin, com la d'aquesta nova 'reforma' de l'ensenyament de la història.

Hem de començar posant-nos d'acord sobre el sentit i els continguts mateixos del nostre ensenyament. Hem de discutir, experimentar i establir quines són les coses que cal ensenyar, quin ha d'ésser el pes relatiu dels continguts i quin el de les 'habilitats' (dels mètodes que ensinistren els alumnes per tal d'usar activament la història). Cal renovar per complet els continguts mateixos. En la seva naturalesa, per una banda: és necessari d'introduir-hi elements d'història local (que han de servir per a facilitar l'aprenentatge d'habilitats), d'enriquir els de la nostra història nacional, d'obrir el camp a l'estudi dels pobles no europeus i de les classes subalternes i, sobretot, cal introduir seriosament la història d'aquesta meitat de l'espècie humana, la dona, que acostuma a ésser sistemàticament ignorada pels nostres llibres i pels nostres programes. Cal canviar també els enfocaments, per tal de fer-los rellevants a la comprensió dels problemes actuals del món. Els nostres llibres parlen d'industrialització, però no acostumen a dir res de la destrucció dels recursos naturals; s'ocupen de la lluita dels treballadors organitzats en sindicats, però no diuen gaire cosa de l'atur ni de les estratègies de supervivència dels que han restat al marge d'aquesta lluita; mostren l'encadenament d'una evolució que ha conduït al nostre progrés, però no examinen quines eren les alternatives que han resta vençudes i que tal vegada encaraven camins de futur distints, potser millors.

I això encara no basta. Hem d'esforçar-nos a ajudar també els mateixos ensenyants, des de preparar-los millor a la Universitat fins a proporcionar-los els mitjans per mantenir-se al dia en la seva informació, posteriorment. Hem de transformar aquesta eina essencial que és el «llibre de text», difícilment suprimible del tot, que hauria

LA COLONITZACIÓ D'AMÈRICA DES D'UNA NOVA PERSPECTIVA

Experiència didàctica i
guia de recursos



Comissió Catalana Contra la Celebració del Cinquè Centenari



Gran de Gràcia, 130, ent. 1^a
Telèfon 217 95 27
08012 BARCELONA



de deixar d'ésser una fabricació més o menys ben intencionada d'un autor o d'un petit grup, per a sorgir de baix, com una iniciativa col·lectiva enriquida per experiències plurals.

Tot això no es pot fer amb voluntarisme, sinó amb molta feina compartida. Però val la pena de fer-ho, perquè és molt el que ens hi juguem i molt el que tenim a guanyar: recuperar la il·lusió que ens redimeixi de l'avorriment quotidià i tornar-nos a sentir útils per als altres. Vell i gastat com sóc, voldria comunicar-vos, simplement, aquesta voluntat que encara m'anima de seguir fent feina

per tal d'anar millorant les coses. No pas per canviar el món demà mateix, sinó només per anar-lo fent millor en el terreny en què cada un pot fer-ho, i el d'ensenyar els joves a pensar críticament no és pas el menys important.

Deixeu-me acabar expressant aquesta voluntat i aquesta esperança amb les paraules d'un poeta d'avui que ho ha dit molt més eloqüentment del que jo podria fer-ho, quan, des de la seva difícil situació personal, ens comunica el seu convenciment, que és també el meu «que tot està per fer, i tot és possible».



L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA A CATALUNYA: BALANÇ I PERSPECTIVES

Joan Pagès

Introducció

La presència de la història en el currículum es deu més, possiblement, al pes d'una determinada tradició político-educativa que no pas a una clara i necessària explicitació de les aportacions que aquesta disciplina pot fer a la formació intel·lectual dels alumnes dels ensenyaments no universitaris. Poques programacions han justificat fins ara amb arguments científics, psicopedagògics i sociològics la necessitat de la presència de la història a l'ensenyament i les seves intencions educatives, més enllà d'uns quants tòpics, sovint anacrònics des del punt de vista científic i didàctic, i socialment desfasats.

L'escassa reflexió sobre les finalitats educatives de la història —sobre el per a què i el què, el a qui, i el com ensenyar/aprendre i avaluar— en el nostre país, i en general a tot Espanya, ha estat suplida pel voluntarisme, la intuïció i una certa dosi d'utopia i força d'ideologia entre una bona part dels ensenyants. Aquesta situació, que està en vies de modificar-se, contrasta amb el que succeeix en els països del nostre entorn, on l'ensenyament de la història ha generat investigacions, debats científics, pedagògics, i àdhuc polítics, on han participat, i participen, tots els estaments implicats i la societat en el seu conjunt. I tot i que

no tenen els problemes resoltos (com passa actualment a Gran Bretanya, on s'està debatent la necessitat o no d'un currículum únic —el currículum nacional— d'història com a alternativa a la política de currícula oberts), l'existència d'una abundant literatura didàctica, d'unes propostes curriculars variades i d'uns excel·lents materials curriculars permet realitzar un ensenyament i uns aprenentatges més enriquidors, més significatius i més relacionats amb les necessitats intel·lectuals de l'alumnat dels diferents cicles educatius.

Dels anys finals de la dictadura fins a l'actual debat sobre la reforma educativa i els canvis curriculars proposats per les administracions educatives, l'estat de l'ensenyament de la història —i el debat i la reflexió conseqüents— ha passat per alts i baixos. De l'eufòria dels darrers anys de la dictadura i dels primers de la transició —només cal treure la pols d'algun programa de les Escoles d'Estiu d'aquells anys per comprovar el que dic— es va passar a una situació que, en la meua opinió, es pot caracteritzar, a grans trets, per:

1. Una pèrdua progressiva del protagonisme educatiu de la història i, en general, de les ciències socials, coincidint amb l'aparició de noves demandes socials, algunes força allunyades del que és la història, com són la informàtica, l'edu-

cació física o les llengües estrangeres, i d'altres més properes, però també sovint més indefinides, com poden ser l'educació cívica, l'educació per a la pau o l'educació medioambiental per citar només uns exemples significatius. Aquesta pèrdua de protagonisme de la història dins el currículum de l'ensenyament, especialment l'obligatori, ha estat lamentable en un doble aspecte: primer, perquè, en els primers anys de la transició, el professorat estava en disposició de canviar no només el contingut de la programació emanada de la Llei General d'Educació, sinó també els mètodes d'ensenyament. I segon, perquè va anar acompanyada en el temps d'una actualització massiva d'aquest professorat en continguts i mètodes que fins aleshores els havien estat negats. M'estic referint, per una banda, al reciclatge de català, on assignatures com el Coneixement de Catalunya i la Geografia i la Història tenien una importància cabdal, i per l'altra, a les Escoles d'Estiu. La manca de mesures paral·leles —com determinats canvis en les programacions o en les orientacions didàctiques— per part de l'Administració catalana ha afavorit durant massa temps aquesta pèrdua de protagonisme de la història i ha creat, en el professorat, suspicàcies justificades quan s'han produït (Ordre de 25 d'agost de 1988).

2. Una lenta penetració de les propostes fetes des de la renovació pedagògica, especialment des de «Rosa Sensat», afavorida pel canvi en el format editorial dels materials elaborats pels grups de treball. Paral·lelament, s'ha produït un relatiu estancament en la producció no només de nous materials, sinó també de noves propostes curriculars en els grups de renovació, que ha anat acompanyada de l'aparició en el món editorial d'altres propostes (especialment importants en la secundària) i de certs canvis —més formals que de fons— en el mercat del llibre de text.

3. L'aparició d'investigacions rigoroses des del camp de la psicologia de l'aprenentatge que han constituït un autèntic revulsiu i han obert noves perspectives de treball. Em refereixo als treballs peoners d'Asensio, Pozo i Carretero que, des de l'ICE de la Universitat Autònoma de Madrid, primer, i des de la facultat de Psicologia de la mateixa universitat, després, s'han convertit en referents obligats per a qualsevol que es proposi canviar i millorar la seva docència. Paral·lelament, ha anat augmentant el nombre de simposis, tro-

bades o seminaris de professors interessats a trobar respostes als seus problemes i s'han anat publicant nous materials, articles de reflexió teòrica, etc... si bé, ara per ara, el dinamisme que existeix fora de Catalunya en aquest camp és superior al que existeix aquí.

La situació actual a Catalunya, com a la resta d'Espanya, ve determinada, en bona part, per les expectatives que ha creat i està creant la reforma del sistema educatiu i els canvis curriculars que l'acompanyen. Aquest fet, juntament amb la celebració del Primer Simposi sobre l'ensenyament de les Ciències Socials (Vic, abril de 1988), on es van donar cita professors de tots els cicles educatius, sembla que inaugura un període en el qual de nou els ensenyants han posat fil a l'agulla per debatre amb el màxim rigor possible les mesures, els suggeriments, les propostes, els problemes, etc... que té pendants l'ensenyament de la història i dels quals depèn la millora i la racionalització de la pràctica educativa.



En la meua opinió, tres són els eixos claus d'aquesta situació que han de ser especial objecte d'estudi i de debat entre els ensenyants de tots els cicles educatius: Les finalitats i els objectius de l'ensenyament de la història, la selecció i seqüenciació del contingut i els mètodes d'ensenyament i l'aprenentatge. Per a la seva realització és imprescindible analitzar no només la història més recent de l'ensenyament de la història al nostre país, sinó també la seva situació en els països del nostre entorn, especialment Itàlia i Gran Bretanya i, en menor mesura, França.

Finalitats i objectius de l'ensenyament de la història

Assenyalava, al començament, el poc rigor existent en l'explicitació de les finalitats de l'ensenyament de la història, i, més en concret, en la justificació de les aportacions que aquesta disciplina pot i ha de realitzar en la formació intel·lectual dels estudiants. En realitat, el problema rau en el fet que finalitats d'aquest ensenyament han tingut —i encara tenen en massa ocasions— poca relació amb la naturalesa del coneixement històric, és a dir, amb la història com a investigació i interpretació del passat.

La història ensenyada ha estat carregada d'ideologia, utilitzada i instrumentalitzada amb finalitats polítiques i morals, posada al servei d'una o de diverses causes, per inculcar dogmàticament als alumnes imatges, comportaments i estereotips sobre els quals teixir el seu pensament social, el seu sentit de pertinença a una nació, a una classe social o a una ideologia. La història al servei de la identificació nacionalista o classista, del civisme o del pacifisme, de la religió, del feminisme —o de qualsevol altra reivindicació o cosmovisió socialment defensible i digna— distorsiona i impedeix destriar i clarificar les finalitats intrínseques que aquesta àrea del saber pot aportar en la formació intel·lectual dels alumnes. Repensar les finalitats de l'ensenyament de la història implica trencar la subordinació a unes finalitats alienes —ètico-comportamentals i culturalistes— que han suposat, suposen i suposaran, si es mantenen, una forta hipoteca i que en la majoria dels casos només han comportat efectes secundaris en els que han estat sotmesos a elles.

En contrapartida, cal situar en primer terme aquelles finalitats derivades de la naturalesa del

coneixement històric que, en paraules de l'italià Calvani (1987), poden afavorir la formació d'una manera de pensar qualitativament més elevada i d'estructures conceptuals més articulades i complexes, pròpies de la potencialitat crítico-cognitiva interna del treball històric. L'ensenyament de la història ha de tenir com a finalitat fonamental facilitar als alumnes els instruments conceptuals i metodològics per a l'estudi dels homes i de les dones, de les societats, en el temps i en l'espai. Ha de ser el referent obligat per situar-se en el present, per descobrir el pes del passat en el present, contextualitzar el conjunt de fets i esdeveniments, de canvis i permanències, que es donen en un moment donat, saber establir connexions entre ells i interpretar-los. L'estudi del passat ha de permetre als alumnes orientar-se en el present i poder intervenir en la construcció del seu temps personal i social amb coneixement de causa.

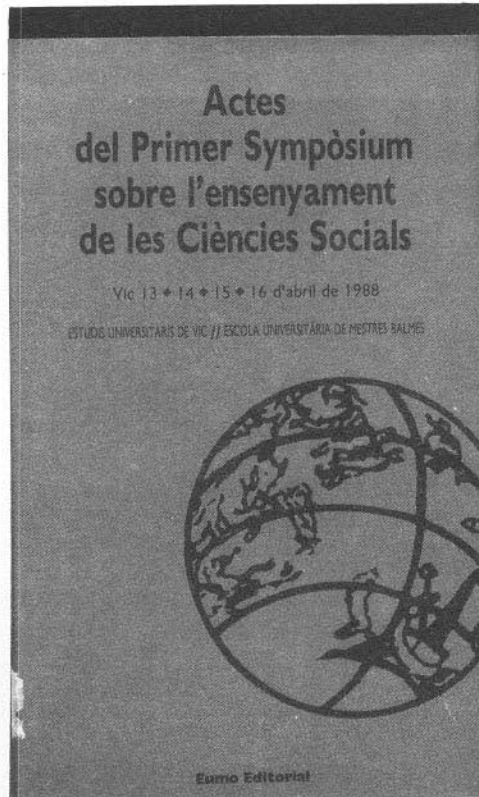
Les finalitats de l'ensenyament de la història en l'ensenyament obligatori, i possiblement també en el postobligatori no universitari, han de ser les mateixes. Les diferències han de venir marcades per altres elements com ara la selecció i organització del contingut i les habilitats intel·lectuals que en funció de l'edat, la història acadèmica i el medi sociològic s'han d'establir en els objectius de cicle i de curs. Per això, en la literatura didàctica se solen establir diferències entre les finalitats i els objectius. Mentre que aquelles són comunes a tots els cicles educatius, aquests —que se'n deriven— s'ordenen en etapes i nivells d'edat incorporant nous nivells d'adquisició i aprofundint en els nivells previs. Per il·lustrar aquesta organització de les finalitats i dels objectius, i analitzar-ne el caràcter, és interessant consultar la proposta realitzada pel cos d'inspectors britànics en el fulletó *History from 5 to 16* (1988). D'entre una llista de 13 grans finalitats, se'n poden destacar les següents: desenvolupar un interès pel passat i valorar les realitzacions i aspiracions humanes, desenvolupar el coneixement cronològic, comprendre les diferències entre el present i el passat, comprendre la naturalesa de les evidències històriques i desenvolupar habilitats per interpretar-les, diferenciar fets històrics d'interpretacions, comprendre la causalitat i la provisionalitat de l'explicació històrica, comprendre el procés de canvi i continuïtat... i també, és clar, aprendre els principals esdeveniments de la història del propi país i del món i comprendre els valors de la societat.

Deixant de banda els problemes derivats de qui selecciona i qui ordena els continguts (que en els projectes de reforma presentats pel MEC i la Generalitat preveuen una certa distribució de competències entre les administracions i els ensenyants), em centraré en tres aspectes que, al meu entendre, han de tenir respostes diferents en el futur de les que, en general, han tingut en el passat.

En primer lloc, la concepció del contingut històric a ensenyar. Fins ara el que s'ensenyava, i es pretenia que els alumnes aprenguessin, eren bàsicament els resultats de les investigacions històriques (o amb més freqüència encara, de síntesis, no sempre actualitzades, d'investigacions). Aquests resultats, presentats oralment, a través del llibre de text o d'altres materials, es presentaven com el passat, com una descripció fidel, com una mena de mirall, de la realitat passada. Eren un conjunt de sabers acabats, inamovibles, inqüestionables. Poques vegades es presentaven com un producte, com una construcció, com una interpretació del passat realitzada des d'unes teories determinades i amb la utilització d'unes fonts concretes.

A partir de les aportacions de la nova historiografia —els «Annales» i el materialisme— i de les investigacions realitzades des de la Psicologia de l'aprenentatge i de la instrucció, el contingut històric a ensenyar s'ha d'entendre com un conjunt rigorós de sabers transmesos tal com els elaboren els historiadors. I, per tant, ha d'incloure saber sistemàtic, instruments i procediments metodològics i problemes derivats de la recerca. Resultats i instruments al servei de la capacitació i de la formació intel·lectual d'uns alumnes de diferents cicles educatius que es pretén que puguin acostar-se a la realitat des d'una perspectiva històrica. En definitiva, el contingut històric ha de ser presentat no com un conjunt de veritats eternes, sinó com el resultat provisional, temporal, canviable i relatiu d'un treball empíric, públic i socialment controlable també pels mateixos receptors, en el nostre cas els alumnes.

En segon lloc, i molt relacionat amb la concepció del contingut, les parcel·les de la realitat a les que aquest es refereix i els protagonistes de la història. Es detecta una certa resistència a la innovació i al canvi tant de l'objecte d'estudi com dels instruments que el desenvolupen. Les aportacions de la nova historiografia han penetrat



menys del que ho haurien d'haver fet. S'han incorporat aspectes econòmics, socials, culturals, etc... però dins de contextos on encara predomina la història factual, polític-militar. I el mateix passa en relació amb les fonts del coneixement històric, on el predomini de les fonts escrites, especialment de fonts secundàries, és aclaparador.

Aquesta situació es deu, en part, tant al predomini de la historiografia neo-positivista com d'uns currícula cíclics articulats entorn als mateixos temes i als mateixos períodes, que es van repetint en els diferents cursos i cicles. I està, també, íntimament relacionada amb la manera com s'ensenyava i com es pretén que s'apregui el contingut històric.

És necessari ampliar el contingut objecte d'estudi i ordenar-lo en projectes curriculars verticals no repetitius, en els quals s'assenyalin les diferències entre la història que ha de ser ensenyada a

l'escola primària, a la secundària obligatòria, a la postobligatòria i a la Universitat. En el primer cas, s'haurien d'establir criteris que permetessin incorporar nous fenòmens, nous problemes i protagonistes fins ara poc o mal representats com ara les societats no europees (sobre alguna de les quals s'han donat informacions superficials i esbiaixades), o les dones, per citar només dues mancances greus. I, en el segon, facilitar models diferents de seqüenciació que exemplifiquin diferents vies d'accedir a les mateixes finalitats i als mateixos objectius.

Per enriquir aquest debat és convenient, també, remetre'ns als països del nostre entorn i, en aquest cas, més concretament a Gran Bretanya. Autors com Partington (1980) o més recentment els membres del cos d'inspectors en el document ja citat assenyalen els següents criteris per a la selecció del contingut: l'amplitud (el contingut ha d'abastar aspectes econòmics, socials, religiosos, culturals, científics, tecnològics, polítics), el desenvolupament de conceptes (canvi, continuïtat, causació...), el desenvolupament de la comprensió històrica i d'habilitats, l'estudi de temes contemporanis (se citen temes com el creixement de les ciutats i el desenvolupament industrial, l'impacte social de la ciència i de la tecnologia, el desenvolupament de la unitat europea i la interdependència econòmica mundial...), i l'equilibri d'escala territorial. Quant a l'ordenació, s'han elaborat propostes diverses que van des d'una certa integració amb disciplines afins per a l'escola elemental fins a models disciplinaris que inclouen enfocats variats com ara el model conegut amb el nom de 13-16, que ja ha estat adaptat aquí per alguns professors de secundària (Batllori/Pagès, 1988).

El tercer aspecte, especialment sensible a Catalunya, és el del lloc que ha d'ocupar la història pròpia i el que ha d'ocupar la història dels altres en el currículum. O més ben dit, l'articulació i l'equilibri d'escala territorial. No hi ha fórmules màgiques ni definitives. Ja he parlat més amunt de la instrumentalització que ha patit la història al servei de la causa nacionalista. És desitjable evitar aquesta instrumentalització, la qual cosa no ha de voler dir prescindir de la història pròpia. El problema rau, al meu entendre, en la selecció de temes i problemes que es presenten des de la història nacionalista, que tendeixen a mitificar determinats fets i personatges i prescindeixen dels col·lectius socials, de l'heterogeneïtat social i dels

altres (que bàsicament apareixen com els dolents de la pel·lícula).

El debat sobre el paper de la història nacional en els currícula ha generat propostes que, si bé no solucionen d'entrada tots els problemes, permeten desbloquejar la situació. En primer lloc, es tracta d'afirmar el predomini de les teories i els conceptes com a elements claus de l'explicació dels fets històrics. En segon lloc, es tracta de buscar en la història pròpia i en la dels altres aquells fets, esdeveniments i problemes que millor permetin entendre l'evolució històrica i les arrels del present. I finalment, de no confondre història pròpia amb història única, anul·lant el protagonisme dels altres —per exemple, la història local— i amagant les interaccions i les influències produïdes entre territoris i societats diferents. Una proposta per aconseguir un equilibri d'escala territorial ha estat feta en el curs de l'actual debat sobre el pes de la història nacional en el currículum per l'Associació de professors d'Història d'Anglaterra, que ha suggerit dedicar un 10% a la història local, un 30% a la història nacional, un altre 30% a la història mundial i el 30% restant a aquells territoris i societats que cada professor consideri idonis en funció dels temes, problemes o períodes a estudiar, i en funció del seu propi context educatiu.

Els mètodes d'ensenyament i l'aprenentatge

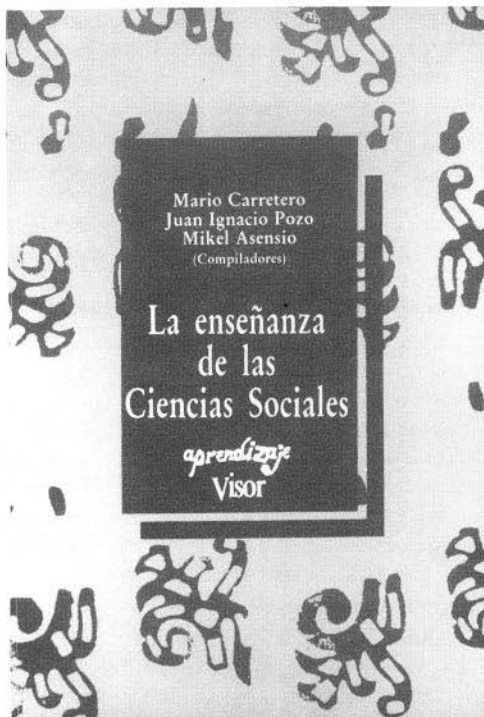
Els aspectes tractats fins ara solen considerar-se relativament poc en el context de l'aula. Solen ser objecte d'imposició per part de les administracions i de les editorials i de debats en simposis i seminaris i reflexions en articles i publicacions. Això no vol dir que no hi incideixin. Personalment crec que no sols hi incideixen més del que habitualment hom pensa, sinó que hi haurien d'incidir d'una manera explícita i clara. Els projectes de centre i d'aula haurien de justificar les decisions preses pel conjunt de professors i per cada professor en concret sobre el per a què ensenyar, el què ensenyar i com ordenar-ho en cada cicle i en cada curs i el a qui ensenyar-ho. D'aquesta explicitació depèn, en bona part, el plantejar-se com ensenyar-ho, com provocar l'aprenentatge i com avaluar-ne els resultats.

Ara bé, aquesta justificació és una condició necessària, però no suficient. Per modificar la realitat de les aules calen decisions de caràcter psi-

copedagògic i didàctic que impliquin el model d'ensenyament-aprenentatge i la selecció, organització i presentació dels materials curriculars i de les tasques. L'adequació entre finalitats, objectius, contingut i mètodes i estratègies és clau per canviar i millorar la dinàmica de les aules. En cas contrari podria passar que un contingut ben plantejat des de l'òptica disciplinària fos après de manera memorístic-repetitiva i no generés, en el que aprèn, aprenentatges significatius i nous coneixements. I també al revés. Un bon treball sobre les decisions que s'han pres des dels models d'ensenyament tradicional, per descobriment i per exposició desenvolupats en la història es pot consultar en Pozo, Asensio i Carretero (1989). Per la meua part voldria assenyalar alguns aspectes a tenir en compte en preparar i desenvolupar les activitats d'ensenyament-aprenentatge en història:

En primer lloc, dues consideracions sobre el punt de partida dels alumnes: 1) Qualsevol alumne posseeix la seva pròpia cultura, té uns coneixements i uns esquemes del món autoconstruïts de manera espontània, els quals utilitza per llegir i entendre els fenòmens que li són presentats. És fonamental conèixer aquesta cultura i aquests esquemes —les idees prèvies, el coneixement vulgar— per fer possible que el nou coneixement interactuï amb el que té, ampliant-lo o creant un conflicte cognitiu que el faci dubtar dels seus coneixements. 2) La major part dels alumnes —dels infants i dels joves en general— estan sotmesos a una forta acceleració dels ritmes temporals directament viscuts. Són grans consumidors de temps en una societat on els canvis en la quotidianitat són cada vegada més accelerats i es projecten sempre vers el futur. Aquesta situació ocasiona una desestructuració temporal que té conseqüències en els plans cognitiu, afectiu, d'identitat i d'experiència, per la qual cosa s'imposa establir en l'ensenyament del contingut una clara vinculació entre el present i el passat que permeti vehicular llurs expectatives de futur (el que ha estat, el que és i el que pot ser).

En segon lloc, i en relació amb la programació i presentació d'unitats didàctiques, s'ha de realitzar una clara explicitació del contingut, especialment de la xarxa conceptual pròpia de cada unitat i de les habilitats historiogràfiques que es pretenen desenvolupar i s'ha d'utilitzar una gamma ampla i variada de recursos. Si tenim en compte que el coneixement es desenvolupa per



estructuracions i reestructuracions progressives i que una de les principals dificultats de l'aprenentatge històric rau en la comprensió lingüístico-conceptual es comprendrà que el contingut que ha de ser assimilat s'ha d'explicitar des del primer moment. Els alumnes han de saber què és el que volem que aprenguin i com volem que ho aprenguin, a fi que puguin arribar a pensar sobre el coneixement que saben i sobre com el saben.

Pensar sobre el propi coneixement històric és el resultat d'un llarg procés en el qual no és suficient llegir, comprendre i memoritzar el coneixement presentat, sinó que s'han de posar en funcionament habilitats historiogràfiques específiques. En aquest sentit és necessari establir i jerarquitzar, amb la major flexibilitat possible a fi d'adequar-les a les diferents realitats i als diferents alumnes, les habilitats que s'han d'educar. El ja esmentat cos d'inspectors britànics, en el treball *History in the Primary and Secondary Years* (1985) estableix i ordena per grups d'edats (fins als 8, als 10, als 12, als 14 i als 16 anys) les següents habilitats: per a buscar informació, per a dominar la cronologia, per a comprendre el llen-

16 guatge i les idees històriques, per a l'anàlisi i l'evidència, per a la comprensió empàtica, per a realitzar preguntes històriques i per a sintetitzar i comunicar els coneixements adquirits utilitzant idees bàsiques. Per l'originalitat del seu plantejament i per la manca de treballs en aquest sentit, em sembla interessant reproduir el bloc dedicat a l'anàlisi i l'evidència (apèndix 1). En una línia semblant se situen, entre altres, els treballs dels italians Calvani (1986) i Guarracino (1984).

I, finalment, sobre la selecció i utilització de materials curriculars i de recursos. Cal força imaginació per, davant l'escassa varietat de materials curriculars i de recursos, poder dinamitzar els aprenentages que es realitzen a l'aula. Dissortadament, existeixen pocs materials curriculars diferents del llibre de text. Les limitacions d'aquests són evidents pel que fa a la presentació de materials que explotin fonts com la història oral o les fonts materials. I fins i tot el tractament que es dona a les fonts estadístiques, a les fonts visuals o a les mateixes fonts escrites es veu molt limitat per la concepció que del coneixement històric es té. Si bé és cert que cada vegada existeixen més materials i aquests són més variats, l'esforç editorial que s'ha de realitzar per posar-nos al nivell d'altres països és encara ingent. Si no es posa remei de manera immediata a aquest dèficit, l'única via per solucionar el treball a l'aula seguirà sent el voluntarisme i la imaginació del professorat més conscient. La resta continuarà aferrada al llibre de text i a pràctiques didàctiques obsoletes i poc atractives per a un alumnat que, ben segur, respondria altrament si descobrís el significat del coneixement històric.

Cal, per tant, oferir al professorat materials curriculars variats, motivar-lo perquè expliqui i publiqui les seves experiències, perquè s'actualitzi científicament i didàctica, perquè tingui accés fàcil a tota mena de fonts històriques (especialment als museus —que haurien de facilitar maletes amb materials didàctics—, als arxius —que, per la seva banda, haurien de facilitar col·leccions de documents i de material visual a l'abast de l'alumnat no universitari— i a excavacions i tota mena d'edificis i d'indrets que conservin vestigis del passat). A més, cal dotar els centres i les aules de tota mena de material d'infraestructura, des de biblioteques d'aula fins a bons aparells de reproducció i visionat.

En definitiva, i fent meva aquella frase que diu que l'essència d'una bona comprensió històrica és

la imaginació, vull acabar fent una crida a tots els implicats (administracions, editors, moviments de renovació, professorat...) perquè la imaginació històrica, que se suposa que tenen, es posi al servei de l'escola i de l'ensenyament de la pròpia història. Possiblement, així la història, com a corpus de coneixements i mètodes clarament assentats, podrà servir al conjunt de ciutadans que acaben el seu contacte sistemàtic amb ella al final de l'escola obligatòria (als 14 anys ara i als 16 en el futur): a) per criticar les interpretacions que filtren, distorsionen i manipulen el passat en funció d'uns interessos particulars; b) per reconstruir les seves pròpies arrels culturals, personals i socials i trobar significat lúdic al passat que tenim present, i c) per enterrar aquells elements i aquells anacronismes infiltrats en el teixit social i en els comportaments individuals que poden esdevenir autèntiques lloses en la construcció del futur.

APÈNDIX 1

Habilitats històriques per analitzar evidències

Fins als 8 anys:

*Descriure les principals característiques d'evidències concretes del passat (il·lustracions, objectes, edificis...) i formular hipòtesis sobre elles.

*Familiaritzar-se amb la pregunta: I això com ho sabem?

Fins als 10 anys:

*Definir amb paraules senzilles els conceptes «font» i «evidència».

*Entendre i fer deduccions sobre documents i evidències concretes (il·lustracions, objectes...).

*Descriure les principals característiques de mapes senzills, diagrames i gràfics.

*Aprofundir en la pregunta: I això com ho sabem?

Fins als 12 anys:

*Conèixer la varietat d'evidències històriques existents en els diferents períodes.

*Distingir entre fonts primàries i secundàries i comprendre i deduir la informació que faciliten.

*Reconèixer «llacunes» en les evidències.

*Interpretar fonts gràfiques senzilles.

Fins als 14 anys:

- *Comparar dos informes sobre un mateix esdeveniment i observar els contrastos i les semblances.
- *Reconèixer que les evidències poden no ser imparcials.
- *Distingir entre fets i opinions.
- *Començar a interpretar senzilles fonts estadístiques.

Fins als 16 anys:

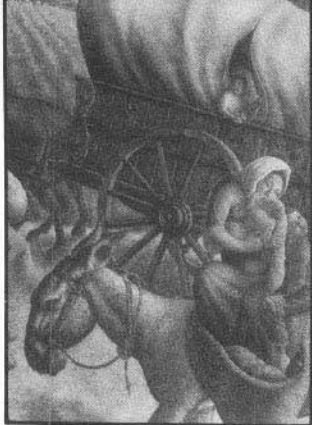
- *Diferenciar evidències rellevants i irrellevants.
- *Comparar diferents fonts i assenyalar les contradiccions i les mancances.
- *Reconèixer prejudicis i propaganda.

Bibliografia

- Actes del Primer Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, EUMO, Vic 1988.
- CALVANI, A., *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Florència 1987.
- CARRETERO, M., POZO, J.I., ASENSIO, M., compiladors, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Aprendizaje/Visor, Madrid 1989.

- GIRARDET, H., *Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Florència 1987.
- GUARRACINO, S., *Guida alla storiografia e didattica della storia per insegnanti di scuola media e superiore*, Editori Riuniti, Roma 1984.
- History in the Primary and Secondary Years*, AN HMI VIEW, Her Majesty's Stationery Office. Department of Education and Science, Londres 1985.
- History from 5 to 16. Curriculum Matters 11*, AN HMI SERIES, Her Majesty's Stationery Office. Department of Education and Science, Londres 1988.
- PARTINGTON, G., «¿Qué historia deberíamos enseñar?» a *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la historia*, ICE/Universidad de la Laguna 1982, p. 229-263.
- PONTECORVO, C., *Insegnare con i nuovi programmi nella scuola elementare. Storia. A cura di...*, Fabbri Editori, Milà 1987.
- RODRÍGUEZ FRUTOS, ed., *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Laia/Cuadernos de Pedagogía, Barcelona 1989.
- Diversos autors, *La storia insegnata*, Bruno Mondadori, Florència 1986.

Barcelona, 15 de setembre de 1989



LA COMMEMORACIÓ DE LA REVOLUCIÓ FRANCESA

Josep Maria Comas i Estalella

La història és la memòria col·lectiva dels pobles, allò que els permet de reflexionar sobre el seu passat per comprendre més bé el present. La commemoració d'alguns fets històrics rellevants proporciona l'ocasió per fer-ho. Aquest és el cas del bicentenari de la Revolució Francesa que es commemora enguany.

Els fets que es van produir a França a partir del 14 de juliol de 1789 van trasbalsar, sens dubte, l'ordre social en aquell país, però també van repercutir en d'altres, de manera que per a alguns països aquesta data assenyala el començament d'una nova època política i social en la història dels pobles. La commemoració d'aquells fets revolucionaris ha obert un debat sobre la significació de la Revolució i el sentit de la celebració del seu bicentenari. S'ha volgut, també, que l'escola es fes ressò d'aquest esdeveniment a través de l'ensenyament de la història. Tant el debat que s'ha produït dintre les aules com el que ha tingut lloc a la societat no sempre han donat els resultats que se'n podia esperar.

El sentit de la commemoració

El primer debat ha tractat essencialment sobre la significació de la Revolució de 1789. La pregunta que s'hi feia era aquesta: ¿Què es commemora el 1989? El legat històric dels fets que van

tenir lloc al final del segle XVIII es reflecteix avui en tres camps. En primer lloc, la Revolució va donar origen a l'esperit republicà en el terreny polític. Certament tots els historiadors estan d'acord en el fet que la majoria dels revolucionaris de 1789 era monàrquica i que, des del punt de vista cronològic, la República no va ser proclamada fins al 25 de setembre de 1792, després de l'abolició de la monarquia uns quants dies abans. Això no obstant, també és veritat que el germen de l'esperit republicà ja existia el juny de 1789 quan els Estats Generals es van declarar constituïts en Assemblea Nacional. Així, doncs, en el pla institucional i polític, la República francesa és filla de la Revolució. Tot seguit, en l'esfera social, la Revolució va posar terme a l'Antic Règim amb l'abolició dels privilegis i del feudalisme. Finalment, en l'aspecte ètic, la Revolució va forjar el seu esperit amb la redacció de la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà, acceptada pel Rei el 26 d'agost de 1789. D'aquesta manera, dos valors es converteixen en el símbol revolucionari: la llibertat i la igualtat, perquè el tercer, que avui forma part del tríptic de la República francesa, la fraternitat, no hi va ser afegit fins al 1848.

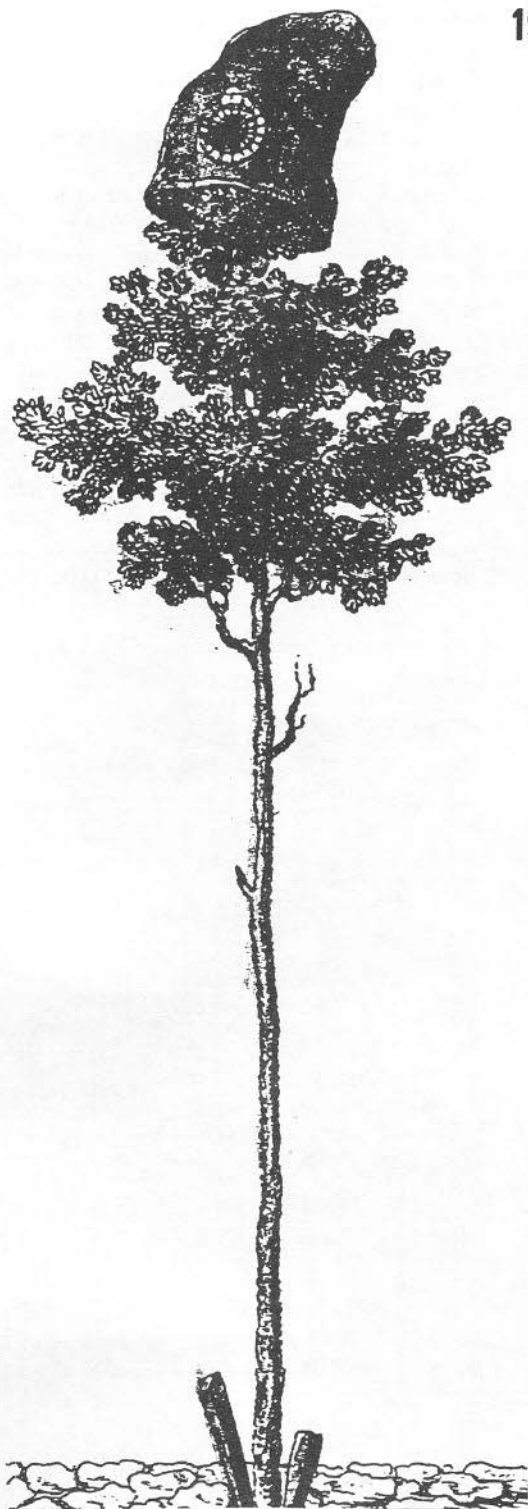
Des d'aquell moment, i també en la commemoració de 1989, s'ha posat relleu essencialment en aquesta triple herència i en particular sobre el

fet que l'esperit republicà s'associa a França als valors de llibertat i d'igualtat. Però aquesta opinió és ben lluny de ser unànime. El bicentenari ha propiciat un debat, fins i tot una polèmica, on alguns han intentat de posar en discussió la mateixa Revolució.

De fet, s'han enfrontat dues tesis. D'una banda, la dels que pensen que la Revolució francesa ocupa un lloc crucial en la història del món contemporani, en el punt de trobada dels diversos corrents socials i polítics que les nacions han compartit i comparteixen encara: la llibertat contra l'opressió, la igualtat contra els privilegis i les injustícies socials, d'on prové la seva actualitat i que fa que l'esperit de la Revolució encara sigui viu en la consciència humana. Així, segons els defensors d'aquesta tesi, la gran majoria, França commemora amb el bicentenari l'esperit universal i sempre actual dels fets del 1789.

Per als defensors de la segona tesi, el bicentenari ha de ser l'avinentsa per a fer el procés de la Revolució. Per començar, ja rebutgen la commemoració mateixa de la Revolució. Un d'aquests defensors, l'historiador Pierre Chaunu, explica que «la commemoració ha de respectar la memòria; en insistir pesadament sobre un sol punt, esborreu tot allò que el precedeix, que té al costat i fins i tot que ve al darrera».¹ Aquest autor —que ha racionalitzat l'oposició a la commemoració del bicentenari— retreu també el xovinisme francès que consisteix a fer creure que «els francesos han estat els únics que han parlat dels Drets de l'Home» bo i fingint oblidar «que ja al segle XVI homes com Bartolomé de Las Casas i Francisco de Vitoria havien volgut defensar els amerindis en nom dels drets de l'home». Així, doncs, els revolucionaris francesos no haurien fet res més que donar una forma més acabada als nous valors, d'arrel judeo-cristiana, que al «Bill of Rights» anglès i a les Pragmàtiques Constitucions dels estats americans només havien estat esbossats.

Val a dir que els precedents anglo-saxons de què parlem van donar lloc a una picabaralla dialèctica entre la primera ministra anglesa, Margaret Thatcher i el president francès, François Mitterrand. L'anglesa va reivindicar que foren els anglo-saxons els primers que van redactar declara-



1. Entrevista a Pierre Chaunu, a «Historama», número especial 7, juliol de 1989.

20 cions de drets, a la qual cosa el francès va contestar que no negava aquest fet, però que el món ha reconegut a la Declaració francesa de 1789 un ressò únic.

La tesi dels més àcids detractors de la Revolució queda resumida en aquesta afirmació de Chaunu: «Estic en contra de la Revolució no pas perquè hagi estat un canvi, sinó més aviat perquè al meu parer representa un bloqueig; es manifesta com una modernització fallida, com una revifalla de l'arcaisme, com un gran desclassament. El procés de modernització del segle XVIII no és francès, sinó anglès». Així, doncs, França s'hauria pogut ben bé estalviar la Revolució.

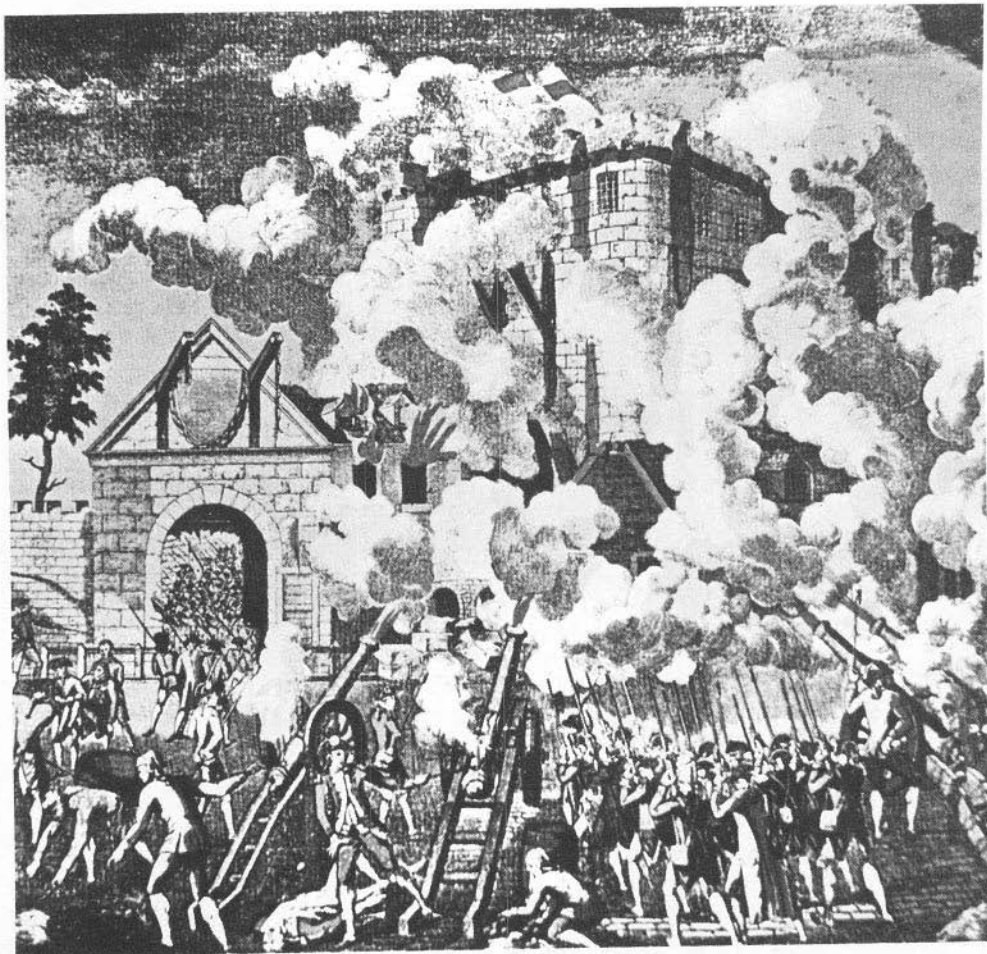
La segona crítica al Bicentenari s'adreça al caràcter selectiu —segons els detractors— de la commemoració. Hom acusa les instàncies oficials organitzadores del Bicentenari de commemorar només l'actiu de la Revolució i oblidar-ne el feixuc passiu: les atrocitats comeses a l'etapa del

terror, desencadenada pel Comitè de Salvació Pública a partir de 1793, o el silenci sobre la matança feta a la regió de Vendée, a l'oest de França, els habitants de la qual s'havien rebel·lat contra la Revolució en defensa dels valors del cristianisme, massacre que ha estat qualificada de genocidi per alguns autors. Així, un altre historiador, George Gusdorf, gran admirador de les formes democràtiques anglo-saxones, en una obra publicada fa poc qualifica el procés revolucionari francès de retrògrad i liberticida; lluny d'exaltar la llibertat —com ho fan les revolucions anglesa i americana—, la Revolució francesa —segons ell— la va trepitjar.²

Aquests historiadors no han fet, en realitat, altra cosa que sistematitzar posicions que trobem

2. GUSDORF, Georges, *Révolutions de France et d'Amérique: la violence et la sagesse*, Ed. Perrin, París 1989.





entre els francesos, algunes de les quals no estan mancades de certa orientació política. L'extrema dreta francesa ha aprofitat el Bicentenari per denunciar els «perjudicis» causats per la democràcia sorgida de les idees de llibertat i igualtat. Els integristes catòlics i els reialistes han homenatjat les víctimes de la Revolució en cerimònies que tenien un clar accent antidemocràtic.

La commemoració de la Revolució ha situat els corrents polítics francesos segons les alineacions clàssiques: els partits dits «d'ordre», molt circumspectes —gairebé crítics— respecte als fets de 1789, d'una banda, i de l'altra els partits que «grosso modo» apleguen l'esquerra, per als quals la commemoració és una avinentesa per a la República de «reforçar-se per no degradar-se».

Aquest debat de fons no ha d'amagar la viva polèmica que s'ha aixecat sobre la manera com s'ha commemorat el Bicentenari. En principi, la commemoració s'ha fet des dels poders públics. El 1986 l'Estat va crear un organisme —la Mission du Bicentenaire— que tenia la responsabilitat d'organitzar els actes commemoratius; a cada ajuntament del país, es va formar una comissió encarregada d'organitzar els actes festius locals. Les crítiques fetes als actes que es van organitzar van referir-se essencialment a dos aspectes: d'una banda, el caràcter massa oficial, i, per tant, poc popular, de les celebracions, i de l'altra el caràcter fastuós i dispendiós d'alguns actes. Aquestes crítiques anaven contra un fet real: l'Estat s'apropita d'aquestes commemoracions per augmentar



la seva brillantor, en particular en el camp internacional, i és una bona ocasió per demostrar la seva força i la seva puixança en el marc d'allò que s'ha convingut a anomenar L'Estat-espectacle.

El Bicentenari a l'escola

La idea-guia de les autoritats del Ministeri d'Educació pel que fa al Bicentenari de la revolució era que la commemoració a les escoles havia de perseguir un doble objectiu: en primer lloc sensibilitzar els infants sobre els fets de 1789, bo i fent-los prendre consciència del seu significat actual, i, tot seguit, promoure, en la mesura que fos possible —i això ja a l'ensenyament secundari— la reflexió i el debat al voltant dels valors sorgits del període revolucionari, com ara són la llibertat i la igualtat, la seva significació avui dia, i el lloc dels Drets de l'Home en el món actual.

Les modalitats d'aquest ensenyament es van diversificar en funció de l'edat dels seus destinataris. Al nivell de l'ensenyament primari —de 6 a 11 anys—, es van desenvolupar dos tipus d'activitats: en el camp purament escolar, hom va posar l'accent sobre els esdeveniments de 1789 i sobre els personatges que en van ser els actors principals. En el camp periescolar, les escoles primàries van ser associades a les iniciatives preses per les autoritats municipals i que s'han traduït en actes als quals els alumnes han participat: així, al pati de cada escola els nens han plantat l'Arbre de la llibertat, símbol de la commemoració de la Revolució, o bé han participat en desfilades pel carrer, vestits amb la indumentària de l'època revolucionària, especialment amb la gorra frígia i cantant les cançons populars de la mateixa època. A l'ensenyament primari, la commemoració s'ha limitat essencialment a aquest aspecte folklòric.

En els dos nivells de l'ensenyament secundari

—d'11 a 15 anys i de 16 a 18 anys—, el debat, dins el marc de l'ensenyament de la història, va ser sobre la significació històrica dels esdeveniments de 1789 i, sobretot, sobre el seu abast actual. En alguns instituts també s'han organitzat cicles de conferències sobre els temes cabdals de la Revolució, i per tot arreu s'ha demanat als alumnes la participació activa en forma de treballs personals que tractessin essencialment del lloc que ocupen avui i el paper que tenen els valors i les idees proclamats per la Revolució en el món actual i sobretot els Drets de l'Home.

En el camp bibliogràfic, el Bicentenari ha originat una producció pletòrica d'obres sobre el període revolucionari i, en particular, de llibres que expliquen la Revolució als nens: obres molt diversificades que van des d'àlbums de còmics, passant per les maquetes per retallar i enganxar, fins a la reproducció de documents i els quadres de fets i gestes del període revolucionari, amanides sovint amb anècdotes.

Més enllà dels debats apassionants i de les polèmiques a vegades estèrils, la commemoració de fets històrics, com ara el Bicentenari de la Revolució Francesa, permet de mesurar el lloc i el paper que l'ensenyament de la història té avui al si de la societat en general. Les funcions d'aquest ensenyament són moltes. Alguns hi veuran el mitjà de reforçar la solidaritat i la integració a la nació; però aquesta funció política pot derivar cap a un xovinisme negatiu i engendrar un tipus de fanatisme. La història ha d'ensenyar el sentit de la relativitat; ha de ser una escola de lluita contra tot fanatisme: ha de formar el sentit crític més que cap altra disciplina. La història, però, certament, és tan vasta que cada u se sent temptat de fixar-se en allò que més li convé; pot satisfer tant la necessitat de somnis i d'evasió dels qui s'espanten de la realitat del moment, com donar arguments als qui miren de recolzar-hi els seus prejudicis.

La història hauria de ser abans que res una escola de les coses relatives, de l'efímer, de la humilitat. És, sens dubte l'orgull dels homes allò que l'ha posat al servei dels seus somnis prometeics. Les commemoracions històriques poden sovint donar-ne un exemple desmesurat, però aleshores, per què aquesta admiració per aquest tipus de manifestacions? Potser perquè, en no poder-se entusiasmar amb el present i sense un projecte per a l'esdevenidor, hom es gira de bon grat cap al passat.



LABORATORI DE LA MEMÒRIA (MEMÒRIA, MEMÒRIES, HISTÒRIA ORAL)

23

Giancarlo Cavinato*

Març de 1984. Torre di Fine, un poblet petit de 1.500 habitants de la província de Venècia. Estem a punt de sortir de l'escola (una escola d'horari complet, organitzada com a laboratori des de 1972) amb els infants, els llapis, les llibretes, els fulls dels quaderns i les màquines fotogràfiques. Anem a entrevistar, amb bicicleta, la besàvia de Rosalba, al poble del costat: així acabarem el nostre projecte —per a aquest any— de reconstrucció de la història local a través de la història familiar dels alumnes; recollirem els testimoniatges d'almenys dos matrimonis, parens d'alumnes nostres de quarta d'elemental, de dos avis i de dos besavis. Retrocedirem tres generacions, un període d'almenys 60 anys que comprèn unes quantes transformacions ambiental, socials i culturals importants que ens interessa de posar en relleu.

A la classe-laboratori de la qual sortim, tenim en un prestatge les cassettes amb els testimoniatges enregistrats; els cartells amb les fotos i els peus corresponents; els quaderns amb les transcripcions, algunes de les quals compten amb diverses còpies ciclostilades. També hi ha àlbum amb dibuixos, amb fotografies antigues i actuals, mapes i guies de la contrada; no hi falta roba vella de treball i d'anar per casa.

Aquesta classe, l'anomenem «arxiu de la memòria» i conté una memòria oral, però ja no en la forma inicial, viva, sinó transformada, gravada, transcrita i reelaborada, ordenada en un arxivador (un petit cedulari aplega, per cada «narrador», la llista de temes i dels arguments que exposa el seu testimoniatge; també remet a altres «narradors» per ampliar notícies sobre un tema).

Al costat de la memòria oral hi ha una memòria escrita, una memòria de les coses i una memòria icònica.

Altres classes de l'escola i escoles dels voltants (les mestres Giovanna Lazzarin, Mina Mulatero i Graziella Cuffiani van fer, els anys 1977-1980, un treball important d'història oral a l'escola de Jesolo Lido, treball publicat dintre *Una sacheta de sacco con un fioreto*, Cluva Editrice, Milà, 1980; d'elles, ensenyants del MCE, hem après molt i hi hem treballat molt en el grup d'antropologia cultural del MCE) tenen accés a l'arxiu i poden utilitzar-ne els materials i afegir-ne de nous; es tracta, doncs, d'una estructura oberta i modular a la qual es pot arribar per camins diversos i també s'hi poden afegir coses noves.

L'arxiu és un receptacle amb un ordre i amb dotació instrumental. S'hi poden trobar fonts per a la recerca històrica, etnològica i ambiental (les tres orientacions de recerca els anys 70 en el grup d'antropologia).

* Grup MCE de Venècia-Mestre.

És un lloc on es «tracten» i es «construeixen» les fonts; per això és també un laboratori.

Sobretot no és una estructura tancada: contínuament remet a altres llocs on es poden trobar altres fonts: persones, cases, establiments, arxius d'escoles, de parròquies o d'ajuntaments, fotògrafs, reculls documentals privats, biblioteques, museus...

L'arxiu és també una cambra senzilla, dotada d'aparells «pobres» que els nois i noies poden usar directament per escoltar les cintes, transcriure-les o reproduir-les en altres cintes.

Ordenar les fitxes, transcriure el contingut de les cintes de diverses maneres, que ja han estat asajades o experimentades, fins a trobar les més adequades i alhora les més econòmiques i funcionals és la tasca dels alumnes, els quals se senten una mica «arxiviers».

Se m'ocorre preguntar-me, mentre anem a fer una entrevista (som vuit alumnes i un mestre i dediquem a aquesta tasca, que no requereix un grup gaire nombrós, les hores d'assistència dels dos mestres de la classe, les classes són dues i els altres ensenyants treballen, amb els seus alumnes, en altres coses; aquesta feina la fem de manera rotativa), què ha canviat en les recerques sobre l'ambient en relació a la dècada de 1970, perquè també en aquella època es feien entrevistes i fotografies, s'imprimien diariets amb els resultats i es feien cartells amb els resums.

El que hi havia, però, era una consciència diferent pel que fa als objectius i als usos possibles d'aquelles recerques; un interès més gran pel present, lligat als moviments socials i a les expectatives de transformació que en aquell moment eren vives; també hi havia una gran expansió de les recerques sociològiques, demogràfiques i ambientals, així com una confiança en l'«objectivitat» de les dades recollides, sorgida de la ràpida difusió de metodologies quantitatives típiques de les ciències socials experimentals, les quals fins poc abans havien tingut dificultats per a introduir-se i ser utilitzades en la vella tradició humanística i idealista de la cultura italiana. Aplicar un mètode científic significava aplicar els esquemes lògics de la recerca estadística i social a problemes que eren considerats fonamentals per a la vida i els interessos dels nois: problemes dels quals es procurava de captar les característiques, les variants, les causes, que no eren visibles fàcilment i es posaven de manifest solament per mitjà de la confrontació de testimoniats, de dades diverses. L'ope-

ració d'elecció d'una mostra era particularment delicada, perquè es considerava que d'aquesta mostra era d'on es podia obtenir una significació més gran dels fenòmens analitzats. La significació venia de les repeticions, de les constants, d'evolucions similars, tal com posaven en relleu les tabulacions i les combinacions de dades.

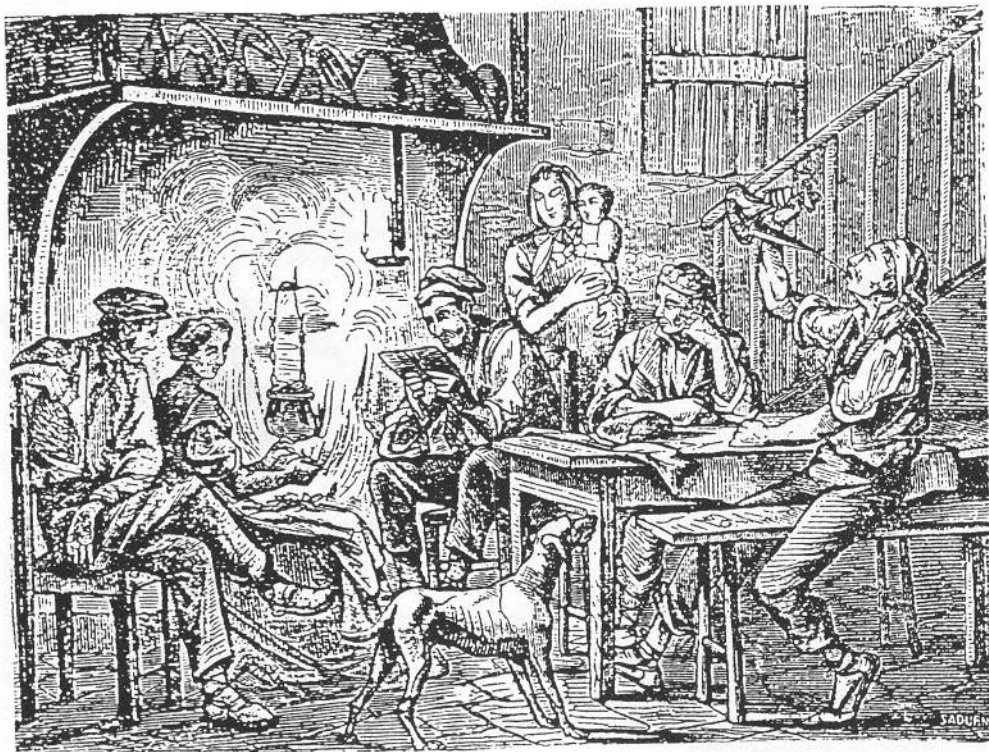
Tant si es treballava només amb qüestionaris o amb l'anàlisi de registres amb dades anagràfiques, com si es recorria a entrevistes directes, es procedia a una síntesi dirigida a posar de manifest els aspectes comuns amb altres famílies o altres persones.

Les recerques d'aquest tipus, però, bé que útils per a l'investigador social, s'han revelat aviat com a poc significatives i interessants per als alumnes; al mateix temps, nous problemes, així com temàtiques i metodologies noves, eren utilitzades en el mateix àmbit de la història i dels estudis humanístics, més pròxims a una ordenació qualitativa de les relacions entre dades.

La història mateixa baixa al nivell de camp d'investigació de la vida quotidiana, de les mentalitats, de les representacions socials dels esdeveniments (ja no dels esdeveniments en si), de les condicions de vida dels «petits», dels subalterns.

El clima, el cos, el mite, la festa, la cuina, la feina, la cultura material, l'imaginari popular i el «culte», els cicles de la vida i de l'any, les formes d'organització social i cultural i de comunicació relacionades amb temps més allunyats del simple «fet», que deixen senyals permanents en el pensament i en la mentalitat, que orienten el punt de vista i el sistema de valors personals i col·lectius, han irromput amb força en el camp d'investigació de l'historiador, del geògraf, del sociòleg, a més a més del de l'antropòleg i de l'estudiós del folklore.

Una anàlisi de les nostres activitats de recerca ens ha portat a la conclusió que la investigació, tal com estava plantejada fins llavors (primers anys vuitanta), no deixava lloc als aspectes de la personalitat (l'afectivitat, l'emoció, la corporeïtat, l'imaginari) dels infants; que calia servir-se d'instruments i treballar en camps més oberts a través dels quals el lligam entre vida personal i història «gran» (o esdeveniments «grans», tal com ens els presenten els mitjans de comunicació) esdevingués més clar; així com que servir-se d'instruments de comprensió i de models d'interpretació de la realitat fos considerat necessari per al creixement personal, per al desenvolupament de



la pròpia identitat i per al respecte i la salvaguarda de la pròpia cultura.

La història de vida, la història qualitativa, la història oral, la història generacional, han esdevingut les línies operatives centrals de la nostra intervenció (dels ensenyants MCE). Ens semblava que l'individu i la seva identitat havien de romandre ben marcats; que les seves eleccions (que s'havien de relacionar amb les dels altres i amb el «gruix» històric) no es perdessin en un munt de dades i de nombres anònims (en un histograma, en un quadre, en un gràfic); i que alhora es captessin més bé les diferències culturals i socials. Per posar un exemple: les projeccions estadístiques permeten de traçar l'evolució de l'emigració a la zona durant els anys del *boom* econòmic; permeten també de calcular percentualment les taxes d'emigració interna i a fora, temporal i definitiva; i també fer hipòtesis sobre les causes i verificar-les entrevistant una mostra d'ex-emigrats.

Entre aquest nivell general i «abstracte» (pel fet que radica en els components, en les famílies residents en el mateix poble) i la mateixa història

familiar (la de qui, per exemple, ha tingut un avi que va anar a l'Argentina amb la família i en va tornar després sense que se sàpiga ben bé per què, després de viure durant dos anys en unes condicions econòmico-socials pitjors que a Itàlia; o de qui ha tingut un avi que va anar a treballar a les mines belgues...) sempre queda una estranyesa, una dificultat per a reconèixer que *aquella* història és la història *pròpia*.

I és a l'escola, a través de la tasca de recerca històrica, a partir de la dada subjectiva, de la diversitat, de les trajectòries individuals, on s'ha de crear aquest encadenament. Els infants han d'esdevenir —poden fer-ho— constructors de fonts, perquè en aquesta operació radica la revolució que la història i les ciències humanes han acomplert, reconeixent la seva no objectivitat, la relativitat del punt de vista, el fet de ser llocs de reflexió sobre com es construeix el discurs històric o l'antropològic; que no existeixen, com a tals, a la «natura».

La «dada» mateixa, el fet, que la tradició positivista havia isolat com l'objecte més estudiable,

26 certament, de la història, no existeix en si mateix, separat; som nosaltres els que decidim d'aïllar-lo i analitzar-lo.

Per rebre i saber aprofitar les novetats que ens aporta la història de les mentalitats, dels temps llunyans, de les estructures socials i de les individuals (aquests aspectes no poden estar —i no ho estan en la interrelació de la gent— separats) hauríem hagut, abans de començar, de treballar per canviar de plantejament i de punt de vista, i això a través d'un llarg procés efectuat en els cursos del grup nacional d'antropologia cultural MCE. Cal pensar que, en lloc de plantejar activitats a l'escola que permetin de «reconstruir» com «veritablement» són o han estat les coses, hauríem hagut de treballar sobre l'anàlisi cultural i dels valors de la cultura a la qual pertanyem a fi de descobrir com la nostra representació de la realitat i la dels altres —i la nostra manera de representar-nos com són els fets— són influïts per esquemes orientatius adquirits culturalment, els quals de manera imperceptible ens fan escollir un punt de vista concret i no un altre, seleccionar determinats aspectes de la realitat, els quals barregen al nostre parer elements observables i judicis, esdeveniments i consideracions que s'hi refereixen.

El treball de recerca sobre la història personal, i després sobre la familiar, han estat les primeres ocasions, als primers anys d'escola, d'utilització de les fonts orals, enllaçades i integrades amb altres tipus de fonts (una font «pura» no existeix; d'altra banda, la mateixa història «escrita» no és, molt sovint, res més que la transcripció d'experiències viscudes, orals: als diaris hi ha entrevistes, diàlegs que s'han produït; els atestats de la policia o els rapports verbals dels tribunals recullen els interrogatoris, els monòlegs...).

D'una banda, el recurs a les fonts orals és el més immediat; de l'altra això garanteix l'adhesió de l'infant a la realitat (les primeres fonts orals són els pares, els avis, i els companys del col·legi i de jocs...).

L'avantatge és que es pot fer l'experiment de *construcció directa de la font*, una de les operacions històriques que cal repetir sovint...

En les narracions, en els testimoniatges, sobretot si s'entrevisten diverses persones d'una mateixa localitat i generació, alguns records es repeteixen (les recurrències), però també s'hi troben notables variacions.

També es pot observar i comprovar directa-

ment com el teixit que uneix les persones, que en fa una comunitat amb una història pròpia, és la *memòria individual i col·lectiva*; aquesta memòria té continguts i mecanismes que articulen de determinades maneres els continguts d'acord amb les intencions del narrador, de les funcions que assigna a l'exposició dels fets, dels interlocutors; que fer història significa passar d'una, de moltes, memòries, a una història socialment convencional, compartida per un grup.

L'altre aspecte que es posa en relleu és que la memòria de l'individu s'estructura com una narració, com una trama, amb seqüències organitzades en una successió que és el testimoniatge que s'ha d'establir; el mateix testimoni tria allò que ha de dir i allò que ha de callar. Cada testimoniatge amaga un projecte; cada testimoni fa la seva autorepresentació i així revela la seva identitat i la jerarquia dels fets i dels períodes que per a ell tenen més importància.

Els obliats, els «errors» (Turati presentat com un feixista per un obrer; Gramsci s'havia escapat de la presó i havia passat a la resistència a les muntanyes, segons un vell pagès; personatges que tenen una actuació important són identificats gairebé com els herois d'una espècie de «mite de fundació»...), es col·loquen en aquest quadre en el qual el relat vol interpretar la realitat amb finalitats educatives o bé en contraposició a altres; un relat que no es limita a fotografiar, a representar estàticament, i que per això mateix ens diu moltes més coses, revela les experiències de la gent.

Interrogats pels nois, els vells (artesans, pagesos, botiguers, mestresses de casa...) permeten de comprendre on és la continuïtat històrica i on és la diversitat entre experiències, entre períodes, entre situacions locals. Es pot extreure alguna cosa més d'ells mateixos i, per contrast o identificació i al mateix temps de la sedimentació de la memòria generacional d'on, inconscientment, per contrast o per identificació, s'elaboren models, esquemes de valors i de comportament.

Es pot trobar que hi ha algun entrevistat que té una identitat plural, més rica i variada del que pensava; que deu alguna cosa als avis, als pares, al poble on ha nascut, al llenguatge, a la cultura... És, per exemple, interessant acabar una primera sèrie d'entrevistes «en família» amb una reconstrucció dels arbres genealògics de cada una i abraçar l'espai dels prop de cent anys que abasta la memòria oral. Es pot passar, després d'haver

recollit algunes recurrències fonamentals i algunes diversificacions de família a família, de generació a generació, a altres testimonis, i ampliar així el camp d'investigació.

L'arxiu comença a omplir-se de detalls de memòria organitzada narrativament, memòria que s'exposa en clau social, com a construcció social.

És una de les maneres a través de la qual una generació de joves que, segons investigacions sobre la concepció del temps, fetes a gran ciutats i en pobles petits, presenta un empobriment pel que fa al present i la pèrdua d'altres dimensions temporals, provocat tot plegat per la manca d'un projecte que la faci necessària, es pot adonar que el passat és una dimensió del present i que el passat és present a les estructures socials, econòmiques i de la mateixa vida privada.

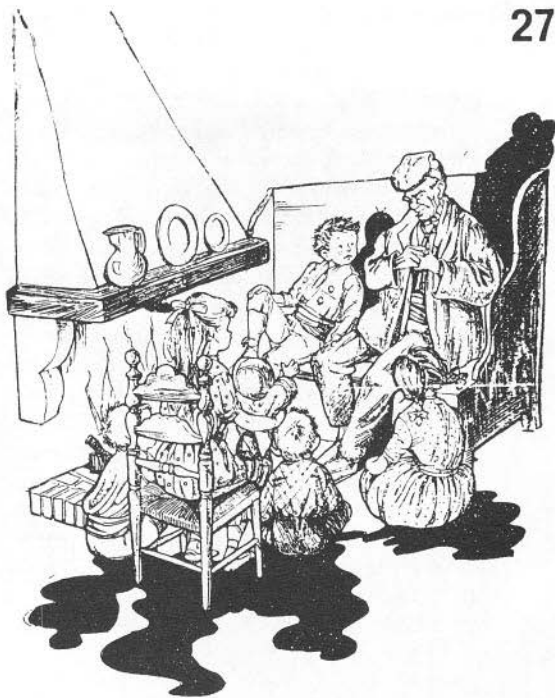
La dimensió de la historicitat, o bé és, d'aquesta manera, un lloc de trobada amb un espai i un temps col·lectius on situar i contextualitzar socialment la pròpia experiència, on descobrir les relacions del nostre present amb el passat, i on eventualment reaccionar davant això si hom vol ser divers, on madurar el sentit del futur i la seva projecció, o bé no adquireix gruix, es queda unilineal, «simple», escassament implicat.

És una dimensió important que cal interioritzar en una època d'intensa transformació en la qual es demana, especialment a les noves generacions, d'esgotar ràpidament el propi temps en un esforç continu d'orientació i síntesi de realitats contradictòries.

Els nois i noies són el punt de confluència d'històries, de preceptives, de tradicions de natura diversa, que a poc a poc van sent posades en discussió, si és que volen bastir-se una identitat més conscient. En primer lloc entra en «crisi» la identitat imposada pel seu ambient, si ha de passar mentalment del proper al llunyà, establir analogies i diferències amb altres vides i altres situacions.

Cal, per a això, partir de memòries individuals, en la hipòtesi que són, al mateix temps, memòries col·lectives (a través d'un circuit continu d'alimentació entre records personals i familiars i records de grup).

Els personatges que hem entrevistat eren familiars i veïns dels nois, en un ambient prou homogeni socialment (parcers, bracers, mitgers, en una contrada on els contractes d'arrendament i d'ús de la terra havien romàs prou estables en el temps, i on quaranta anys abans s'havia produït



una gran transformació ambiental: el sanejament d'una vasta extensió de terra entre el riu i el mar secularment coberta per l'aigua i on calia anar en barca per fer herba i canyes per als estables).

Quan es prepara una entrevista, s'estudia com obtenir-ne respostes clares, precises, que es puguin confrontar les unes amb les altres. Nosaltres, però, no ho hem fet així. Vam tenir una decepció quan, anteriorment, el qüestionari de respostes tancades amb què interrogàvem les persones ens va aportar respostes molt implícites, segmentades o escarides (sí o no).

La situació o l'ocasió de l'entrevista és, sobretot, una relació entre persones la riquesa de la qual està en la llibertat d'expressió i en l'atenció recíproca. Decidim de començar demanant informació sobre com es vivia en una altra època, sobre la història de la persona que entrevistàvem i sobre altres persones de les quals triava parlar.

D'aquestes històries sorgien altres temes, a més dels que havíem seleccionat a classe. Els mateixos arguments del temari (més obert que un qüestionari), el treball, la infància, l'escola, els amics, la família, el prometatge, el casament, els fills, els canvis viscuts, la guerra, anècdotes i tradicions, eren com transformats, inserits en la plu-

28 ralität i en la multiplicitat de direccions de l'experiència, en les quals les categories del temps i de l'espai, del públic i del privat, s'imbriquen i troben un desplegament més profund i complex.

Aprendre a fer servir desimboltament el cas-sette no és fàcil; encara ho és menys, després, a l'escola, quan s'ha de fer la transcripció, fase molt important en què el testimoniatge oral captat s'ha de transformar en escrit. Sobre un primer esborrany de transcripció, sistematitzat perquè resulti entenedor també per als que no eren presents a l'entrevista, es treballa per delimitar els temes tocats, les anècdotes; per destacar els judicis de valor que la persona hi afegeix i que ens diuen quin és la seva actitud davant els fets.

Testimoniats semblants s'han recollit entre els pagesos, al bar, on hi havia més persones presents que donaven versions i interpretacions diferents dels mateixos fets. Entrar a les cases permet de saber més coses de la vida familiar, de les estructures de parentiu i de veïnatge (com menjaven a taula, qui hi havia convidat, les festes, les

nits a l'estable...). Però havíem notat que entre-
vistar un adult a casa seva reforçava el formalisme, la tendència a donar respostes òbvies o que es consideren del món escolar. D'altra banda, no existeix el testimoniatge perfecte. Els historiadors que investiguen el món rural estudien els contractes de treball, els atestats de la policia, les lleis, les obligacions escrites, però no capten allò que canvia i allò que perviu immutable en la concepció de la vida i en les relacions socials.

Treballar amb un material com el relat oral permet de fer fitxes per temes i afegir-hi dades anagràfiques i ambientals (el diari «etnogràfic»).

Tenir en compte que no tothom parla a gust de tot, que algunes coses són desfigurades o amagades, que es produeixen «errors», que en l'establiment de les jerarquies d'importància hi ha diferències notables (en l'establiment d'un 'abans' i un 'després'; per exemple, quan exposen quins fets han transformat la seva vida, alguns —pocs— parlen de la guerra o del sanejament dels aiguamolls; molts parlen de la mecanització de l'agri-



cultura, de la supressió dels contractes de parceria —i la fi de la gran família patriarcal que vivia al mas pairal—; d'altres parlen de l'emigració, del treball a la fàbrica...); són elements que donen un capteniment crític envers les fonts, que fan comprendre que no són la «veritat», que la font és interpretada, interrogada, confrontada a altres, i que cal decodificar els llocs comuns, les banalitats, i relativitzar.

Així, al nostre arxiu, després de la transcripció s'obren unes fitxes on figura per a cada una:

- lloc i data de l'enregistrament;
- informador (nom, domicili, lloc i data de naixença, ofici);
- entrevistador (nom, classe, relació amb l'informador);
- arguments per ordre (s'escriuen amb colors diferents els títols de cançons, si n'hi ha, o d'històries, contes, proverbis...).

Alguns episodis i fets explicats són després reescrits mirant de donar-los el to i el ritme del discurs, les pauses; fent-hi ressaltar les repeticions i les «paraules-clau» que s'hi usen, les metàfores i les imatges, i, a vegades, s'inclouen en dossiers amb una foto de l'entrevistat o donada per l'informador o amb dibuixos que representen les seqüències més importants del relat.

Així s'aclareix més bé el pas de l'experiència viscuda i de la memòria a la reelaboració escrita, així com el procés que porta a la construcció de fonts i de síntesis dels fets esdevinguts.

Fins al primer cicle es fan activitats elementals per sensibilitzar sobre el llenguatge parlat respecte de l'escrit (factors suprasegmentals i paralingüístics, no conservació del parlat, diversitat de planificació, immediatesa...).

Per exemple, treballant amb fragments de relats i conversacions produïdes per nens a les classes, un o dos dies després de l'enregistrament, s'invitava a fer hipòtesis sobre qui estava parlant, a provar de reconstruir el context i la situació:

- a) Relatiu a un esdeveniment on tots els infants eren presents,
- b) Relatiu a un esdeveniment presenciat per uns pocs —que no havien de revelar el secret; els altres havien de descobrir què estava passant.

D'aquesta manera les valències del missatge oral eren clares per als nens i podien ser objecte

d'investigació i atenció, encara que aquests alumnes no haguessin participat personalment en una entrevista.

Els testimoniats eren aplegats i després transcrits en el registre dialectal en el qual l'informant s'expressa habitualment. Això ha estat una decisió que ha representat fer una tasca d'aprofitament fonològic amb els nens, però que ha estat molt productiva. En els mots se sedimenten visions del món properes i llunyanes en el temps, i imatges tretes de l'àmbit del treball, de la religió, de les mitologies personals i les expressions públiques de les arrels d'una persona; i s'hi dipositen també les diverses experiències de l'informador. S'hi troba, per exemple, l'assalariat camperol que se serveix del dialecte per a parlar de la seva història personal i d'un italià incert, polític en el seu registre per parlar de les relacions amb el propietari del terreny.

De com s'usa la llengua, se'n poden deduir les relacions i conflictes que existeixen dintre una comunitat.

Bibliografia

- «La storia: fonti orali nella scuola», a cura dell'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia. Atti del convegno del 1981, Marsilio editore, Venècia 1982.
- Memoria fonti orali e scuola*, «Cooperazione Educativa», núm. 9-10/1982. La Nuova Italia, Florència.
- Le nuove domande sul passato*, «Cooperazione Educativa», núm. 8-9/1984. La Nuova Italia, Florència.
- Autors diversos (grup antropologia MCE): *La memoria e l'ascolto*, Bruno Mondadori Editore, Milà 1985.
- LAGHI, Giuseppe, MCE, Ravenna, «Fare storia con le fonti orali», ciclostilat, 1983.
- Gruppo nazionale antropologia culturale MCE, *Tempo, memoria, identità*. «Quaderno di Cooperazione Educativa», La Nuova Italia, Florència 1986.
- Gruppo nazionale antropologia culturale MCE, a cura di G. Lazzarin e P. Falteri, *Memoria di segni memoria di tracce*, «Quaderno di Cooperazione Educativa», La Nuova Italia, Florència (en premsa).
- Fare storia*, a cura de J. Le Goff i P. Nora. Einaudi, Torí 1981 («Faire de l'histoire, Gallimard, 1974).
- FALTERI, Paola i BUSONI, Mila, *Antropologia e cultura*. Emme edizioni, Milà 1980.
- MATTOZZI, I., BONEMAZZI, L., PERILLO, E., BRUNELLO, P., i LANARO, S., *Una via alla storia*, Arsenale cooperativa editrice, Venècia 1980.
- CUFFIANI, S., LAZZARIN, G., i MULATERO, G., *Una sache-ta de sacco co'un fioreto*. Cluva libreria editrice, Venècia 1980.



LA DEMOGRAFIA PER FER HISTÒRIA

Jordi Albesa i Colomer*
Núria Ferrer i Ginés*

Dins de la programació de ciències socials de 8è., i d'acord amb allò que en els darrers esbossos dels currículums se'ns diu sobre els continguts (tant dels conceptes com dels mètodes, etc...) i la interdisciplinarietat, treballem el tema de la demografia.

Nosaltres estem treballant a l'Hospitalet i la primera cosa que ens plantejem és adequar els continguts que donem al coneixement de la realitat que viuen els nostres alumnes; per tant treballem tots els aspectes que podem del tema, analitzant aquesta realitat, tant pel que fa al present i de cara al passat, com a la possibilitat que els nostres alumnes seran els que han d'incidir en un futur.

Com a mestres de ciències socials, nosaltres encara creiem que la història serveix no només per tenir unes referències del nostre passat, sinó que les referències a aquest passat ajudaran els nostres alumnes a comprendre molt millor el present i els permetrà incidir d'una manera crítica en el futur que han de construir.

El tema de la demografia ens permet fer entrar els alumnes en un aspecte del coneixement

històric de la ciutat amb un rigor científic i metodològic, aspectes que considerem essencials a l'hora de treballar qualsevol disciplina de les anomenades ciències socials.

Cal tenir present que partim de la base d'haver treballat en cursos anteriors sobre el temps històric i les seves grans etapes, l'evolució de l'agricultura, i des del punt de vista matemàtic, l'estadística, per tant els alumnes ja tenen uns instruments bàsics i mètode de treball, cosa que ens permetrà aprofundir més el tema i anar per feina.

Objectius generals

1. Entendre què és la demografia i per què serveix.
2. Entendre que la demografia no és una disciplina aïllada, asèptica, sinó que serveix per a fer-ne diferents lectures i diferents interpretacions.
3. Veure que les causes de les variacions demogràfiques d'un poble tenen darrera uns fets o condicionants històrics.
4. Entendre que la demografia ens dóna unes dades per planificar les futures necessitats de la població.

* Escola Patufet-Sant Jordi. L'Hospitalet

Objectius específics

1. Com es fa una recollida de dades de la població: el cens.
2. Elaboració i anàlisi de gràfics:
 - piràmides d'edats;
 - llocs de procedència;
 - sectors de treball;
 - moviments migratoris.
3. Conceptes demogràfics:
 - evolució de la població: creixement-decreixement;
 - creixement vegetatiu;
 - migracions.
4. Mètodes:
 - saber fer gràfics, analitzar-los i treure'n conclusions;
 - relacionar diferents gràfics, per organitzar una idea de conjunt sobre les característiques d'una població;
 - saber partir d'una narració literària per treure'n dades numèriques;
 - saber elaborar hipòtesis i comprovar-les;
 - saber planificar necessitats a partir d'una anàlisi de dades.

El treball s'estructura seguint el *guió* següent:

1. El recompte de les persones. Com i per què es fa.
2. Les persones agrupades:
 - per edats i sexes,
 - per treballs,
 - per llocs d'origen.
3. El nombre de persones varia
 - natalitat i mortalitat,
 - emigració i immigració.

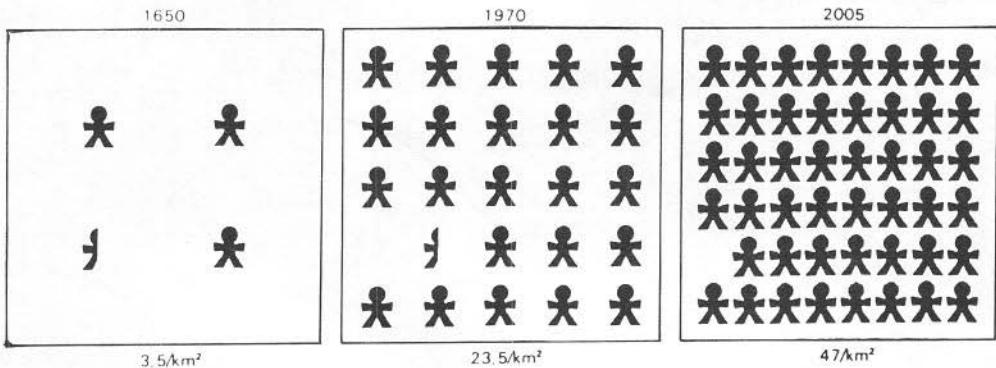
4. La població de l'Hospitalet al llarg del temps.
5. Planifiquem el futur.
6. Glossari.

El treball s'inicia, senzillament, amb una *anàlisi dels fulls de cens*, per tal de saber com són, com s'omplen i què és el que s'hi pregunta.¹

A continuació, i amb les dades de la pròpia classe, elaborem la *piràmide d'edats* corresponent a les seves famílies en conjunt. Un cop acabada, fem el pas pel camí de les anàlisis i les hipòtesis: han de respondre què observen de destacable al gràfic, i a què creuen que és degut, en una doble columna. Habitualment, el més destacable en aquests gràfics és la concentració de població a la franja compresa entre els 10 i els 15 anys (el factor comú de totes les famílies és que tenen fills d'aquestes edats, els de la classe) i l'absència de personal entre 25 i 30 anys (massa joves per ser els seus pares, massa grans per ser els seus germans). Davant d'aquestes evidències, els alumnes han de dir a què creuen que és degut; no es tracta d'endevinar-ho, sinó de ser capaços de formular una hipòtesi que sigui coherent.

El procés es va repetint amb altres agrupacions, com ara *pel treball* i *pel lloc d'origen*, sempre recollint la informació en taules i gràfics. En

1. Aquesta anàlisi dóna lloc a sucosos comentaris: el full de cens de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat de l'any 1986 diu textualment, a les instruccions per a omplir-lo: «Inscriuiu-hi totes les persones de la família, començant per la *persona principal* i a continuació la *muller...*» (el subratllat és nostre). D'on es pot extreure que la persona principal, concepte ben poc digerible, no pot ser ni la muller, ni el fill, ni la iaia...



incloure el fet de la variació en el nombre de persones, que ja fem sobre dades reals de l'Hospitalet, s'introdueix un element temporal, que dóna possibilitats que s'observin els canvis, tant en el cas del *creixement vegetatiu* com en el dels *moviments migratoris*. Cal, en aquests moments, fer *referències històriques* a l'hora d'intentar explicar les variacions, tot i que aquestes referències són encara generals (decreix la natalitat pel fet que tot-hom s'ho repensa a l'hora de tenir fills, la vida és cara; davant la desocupació industrial hi ha gent que retorna als llocs d'origen...). Donada la *importància que la immigració ha tingut a l'Hospitalet*, en fem una petita anàlisi, prenent com a base el treball fet per Jaume Botey, «*Cinquanta-quatre relats d'immigració*».

A continuació entrem en la *fase més històrica*, en estudiar les variacions que la població de l'Hospitalet ha tingut des del 1700 fins ara. En fem un gràfic ben acurat i passem a fer-ne una primera lectura i hipòtesi. En tres columnes verticals, posem any o període a què ens referim, què és el que s'observa al gràfic (la població augmenta sobtadament, s'interromp el creixement, etc...) i a què creiem que és degut. En aquest cas, hem elucubrat anteriorment sobre les *possibles causes del creixement o decreixement de la població*, prenent com a exemple la crisi del s. XIV a Catalunya, a partir d'un text molt il·lustratiu de Carme Batlle.

En fer les seves hipòtesis, cal que intentin ser al més coherents possible, encara que el que diguin no sigui cert. Aquí ens adonem de les moltes coses que saben per si sols (hi ha una gran constància a atribuir a un suposat procés industrialitzador l'augment dels anys 50) i de les que no saben i que nosaltres donem, apriorísticament, per evidents (hi ha qui, davant l'aturada de creixement del 1900, hi situa una guerra civil de la qual ha sentit parlar).

La hipòtesi, però, s'ha de comprovar. Els nois *llegeixen una cronologia bàsica* de l'Hospitalet, molt ben escrita per Joan Casas, a través de la qual ens endinsem en la història local. *Subratllen* tot allò que creuen que està relacionat amb el tema demogràfic i, un cop fet això, tornem a repetir el procés de les columnes, però ara amb uns altres apartats: any o període (igual que abans), què creiem nosaltres (hipòtesi anterior) i què en diu el llibre (comprovació sobre una base bibliogràfica). Amb aquest darrer treball s'incorpora tot un seguit d'informació sobre història local que sempre té a veure amb el procés general, de manera que, a partir de *l'estudi de l'evolució de la població*, podem anar construint les bases d'un posterior discurs sincrònic.

Per finalitzar, i com a resum, els donem un seguit de dades sobre la ciutat en l'*actualitat* per tal que, a partir del que saben sobre la població, pensin què és el que farien (o proposarien fer). Els resultats i el debat que s'obre són molt interessants perquè apareixen elements com ara la política de construccions escolars, sanitàries, d'habitatges, política ocupacional, etc... i s'arriba a entendre que la demografia és una ciència que serveix d'eina. Una eina per prendre decisions polítiques, vaja.

Referències bibliogràfiques

- BATLLE, Carme, «L'expansió baix-medieval», a *Història de Catalunya*, vol. III, Ed. 62 - BCN, Barcelona 1980, p. 251-252.
- BOTEY, Jaume, *Cinquanta-quatre relats d'immigració*, Barcelona 1986.
- CASAS, Joan, *De pagesos a aturats*, edició «Quaderns urbans», núm. 3, de Dinàmica Educativa, l'Hospitalet 1983.



LA HISTÒRIA EN EL FUTUR CICLE 12-16: UNA PROPOSTA

33

Cristòfol-A. Trepal i Carbonell
Dolors Freixenet i Mas

Planteig

La Història, com a disciplina, ja fa temps que se situa, a l'etapa d'ensenyament obligatori, dins de l'àrea que anomenem ciències socials. La realitat social, les relacions de les persones amb el medi en el marc de l'espai i en la dimensió del temps constitueixen l'objecte de diverses ciències humanes. Gairebé tothom està d'acord que en l'etapa 12-16 ha de primar un saber mínim globalitzador i comú per a tothom i una optativitat creixent. ¿Com organitzar, però, l'àrea? ¿Quin paper proposem per a la història dins el marc de les ciències socials?

Pel que fa la primera qüestió resulta clar que hi ha opcions diverses i legítimes. No es pot prescriure una sola manera d'aplicació ni tan sols de la part obligatòria i comuna. Per tant, cal establir un marc curricular que permeti aplicar programacions diferents segons el tipus d'alumnes, el seu ambient, el nivell d'arribada, els recursos disponibles, la situació del centre, l'experiència professional de l'equip docent, etc. En aquest sentit el marc curricular per a l'ensenyament obligatori ens marca uns camins prou nets. Al currículum de ciències socials per al cicle de secundària obligatòria tot això està previst i no presenta cap problema d'història concret i prescriptiu per a pri-

mer, segon, tercer i quart, sinó que hi haurà un currículum obligatori a aplicar per l'equip docent d'acord amb els criteris assenyalats més amunt per a tot el cicle.

Ara bé, pel que fa a la segona qüestió, ¿quins continguts d'història s'han de triar? ¿En funció de quins criteris? ¿Quin n'és el mínim imprescindible? ¿Pot haver-hi diversos mínims? Diguem per endavant que no creiem que ningú tingui una resposta contundent, blindada i arrodonida. Nosaltres tampoc. Arrisquem-nos-hi, però.

Els criteris del currículum proposat a Catalunya

El fet que sigui difícil triar no justifica que ens hàgim de desentendre de la qüestió i que no calgui assumir el risc de l'error. Sense ànim, doncs, d'encertar-la del tot voldríem buscar el fonament de la nostra tria en allò que qualsevol teoria curricular anomena *les fonts del currículum*.

1. La font sòcio-antropològica

Des d'un punt de vista social i antropològic ha de quedar clar que una de les funcions de la història que hem volgut triar és aquella que manté, alimenta i, si és el cas, crea *la identitat nacional*

34 *pròpia*. I ha de quedar clar que aquesta identitat es refereix a la nació catalana. En general, podem dir que tot ensenyament ha d'especificar l'experiència social culturalment organitzada i, per tant, des del punt de vista de la història ens sembla difícilment discutible que el seu objecte propi —i per extensió totes les ciències socials— s'ha de referir a la nació catalana com a primera instància d'aproximació a la part de la realitat que s'estudia, tant per imperatius de la mateixa realitat pròxima com de l'òptica des de la qual s'ha d'interpretar el món. Tothom interpreta el món des d'una identitat, amb els seus mites inclosos. No sembla que es pugui acceptar que el collectiu català hagi de constituir-se en excepció. Aquest criteri-guia —fornir, transmetre, alimentar, crear o restaurar la pròpia identitat— no és només obligació de la història, però en constitueix una de les seves fites. Amb tot plegat no volem dir que s'hagi d'autoconcentrar tot l'estudi de la història en la pròpia realitat nacional, ni que s'oblidi el context estatal —Espanya— o universal. Ni tampoc vol dir que hàgim de transmetre valors nacionalistes de tendències absolutitzants. Prou sabem que tots els valors, i el nacionalisme entre ells, poden ser pervertits. Cal relativitzar la pròpia identitat davant de la diversitat cultural existent, tot posant l'accent en una valoració positiva d'aquesta mateixa diversitat.

Jurídicament parlant, les lleis fonamentals de l'actual Estat consagren l'existència de les nacionalitats, i l'Estatut vigent en defineix de manera unívoca la legalitat en el seu preàmbul. Els representants del poble català presents al Parlament, tant al poder actualment (1989) com a l'oposició, coincideixen per majoria absoluta a definir l'entorn social català com a nacional. En aquest sentit ha de quedar clar que el criteri-guia que condicionarà una prioritat d'uns continguts sobre uns altres no és la idea que té de Catalunya un determinat partit, sinó el conjunt majoritari de les forces polítiques actuals. Una altra qüestió és el marc de senyals, la seva valoració i la historiografia amb què cal estudiar i orientar el contingut escolar d'aquesta nació.

En això hi ha pluralitat d'interpretacions, pluralitat que es vol respectar escrupolosament. No es pretén per a la història que s'estudiï a Catalunya en el futur cap mena de privilegi, ni cap estirabot hipernacionalista. Es tracta d'estudiar la història amb la funció i camp conceptual de contingut que té a Dinamarca o a Holanda, per citar

un parell de nacions del nostre entorn del Mercat Comú. Quan diem «crear» la identitat nacional pròpia voldríem referir-nos també al fet de situar els pre-adolescents i adolescents en el marc nacional on han de viure —sigui d'on sigui la procedència dels seus pares— i també a aquelles línies de força que poden aprofundir en la construcció dels Països Catalans, encara que aquesta qüestió sigui polèmica i, com diu Pierre Vilar, estigui només en el moment dels plantejos intel·lectuals i de la consciència de grups reduïts. En definitiva, aconseguir una identitat nacional no s'oposa pas a universal. Aquest darrer concepte deriva dels mots llatins *unus versus alia* (= el que és un mateix vessat cap els altres). Si un no és res, no pot ser universal.

2. La font psicològica

¿Què ens descriu la psicologia de l'aprenentatge sobre l'ensenyament de la història entre els 12 i els 16 anys? Tot i que potser se n'ha fet un mite, s'ha dit amb certa raó que l'abstracció sobre el temps històric resulta difícil de comprendre en els anys adolescents i que és força complicat, i com més va més, que els nois i noies entre 12 i 16 anys vegin en la història —tant la del passat llunyà com la del passat contemporani de la majoria dels professors— un ensenyament útil que respongui a les seves necessitats. Si la història, en el context actual, és lluny de constituir un al·licient natural per a l'alumne, fer-li veure i viure a través de la Història, doncs, un procés dialèctic que tenyeix totes les disciplines humanes —i la mateixa vida— no creiem que sigui fàcil ni fins i tot possible. Recordem que estem parlant de l'ensenyament obligatori i que a les aules tenim tots els alumnes sense poder practicar el sistema de repetició-exclusió vigent encara a secundària.

Hem de tenir, doncs, present que els mètodes que s'emprin per ensenyar història han de tenir clara una orientació empatitzadora que lligui moltíssim la funcionalitat dels estudis al present i als problemes actuals.

3. La font epistemològica

En definitiva, ¿com es coneix l'objecte de la Història? ¿Quins procediments de l'historiador han de ser presents en el contingut procedimental? No es tracta de fer petits historiadors, sinó ciutadans que puguin continuar aprenent i que interpretin la realitat social a partir d'explicacions dialèctiques i no simplistes o d'una sola variable.

En aquest sentit donar preferència als *procediments* per obtenir i aplicar informació, i adquirir una consciència senzilla del fet que els processos actuals de la societat són complexos i que no es poden explicar només des del present, constitueixen eixos criterials per triar el contingut.

4. La pròpia experiència pedagògica

¿Com ensenyar la història? ¿Com fer-la aprendre? En d'altres mots, ¿com aplicar un currículum prescriptiu a una etapa d'ensenyament obligatori?

Els projectes d'aplicació curricular en el context europeu actual es poden articular entre dues direccions: els *integrats* i els *disciplinaris*. Aquests darrers poden ser *continus* i *discontinus*. No cal ara entrar en la descripció de cadascun d'ells. El fet que existeixin i que puguin resultar útils en el procés d'aprenentatge fa que a l'hora de dissenyar els continguts tinguem present que *la seva aplicació pugui ser diversa* segons l'experiència dels equips docents que l'hagin d'aplicar.

El contingut conceptual

Així, doncs, tenint en compte com a criteris de tria del contingut allò de la història que doni preferència —no en exclusiva— a *la reconstrucció nacional*, que doni una importància primordial als procediments com a estructurants de la *consciència de complexitat* de les realitats socials contemporànies, que faci veure *la vida com a procés dialèctic*, que permeti *continuar aprenent*, i que es pugui aplicar a partir de *diverses opcions pedagògiques* hem establert provisionalment l'àrea de ciències socials en els següents cinc grans blocs de *conceptes* on en els camps no específicament històrics gairebé sempre és present la dimensió temporal:

- Bloc 1: Humanitat i medi físic.
- Bloc 2: Ocupació del territori: demografia, hàbitat i urbanisme.
- Bloc 3: Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tecnocientífic.
- Bloc 4: L'organització dels homes i del territori: política i societat.
- Bloc 5: La culturització del territori: manifestacions culturals i artístiques.

El contingut procedimental

Els procediments constitueixen també contingut. Allò que succeeix realment dins de l'aula en el decurs de les activitats d'aprenentatge són els procediments, alguns dels quals poden ser els propis de la història i d'altres —la memorització d'esquemes, per exemple— poden ser propis de diverses àrees. Sembla evident que sense l'adquisició d'una sòlida cultura procedimental s'imposibilita a la persona humana de continuar creixent pel seu compte. A l'etapa de secundària obligatòria l'àrea de ciències socials —tal i com s'esdevé en el contingut conceptual— té present l'aplicació curricular diversificada i per això presenta aquesta part en quatre blocs, dos dels quals es refereixen directament als procediments clàssics de la història i de la geografia i els altres dos a procediments comuns a totes les ciències socials.

- Bloc I: Aplicació de tècniques d'interpretació i representació de l'espai.
- Bloc II: Aplicació de tècniques d'anàlisi, interpretació i representació del temps.
- Bloc III: Aplicació de tècniques per a l'obtenció i anàlisi de la informació.
- Bloc IV: Aplicació de tècniques de comprensió i aplicació de la informació.





En el contingut cal tenir present que també s'hi han d'afegir els valors, normes i actituds. De fet, però, com que és la part del currículum que està més en revisió, en aquests moments preferim obviar-lo per tractar-lo de manera monogràfica en properes ocasions.

També cal tenir en compte que el desenvolupament dels continguts conceptuals i procedimentals queden indicats en el segon nivell de concreció a fi i efecte de proporcionar guies útils al professorat per a la seva aplicació.

A manera de conclusió

De tota manera cal considerar que l'ensenyament de la història (o de la part de la història continguda en aquest currículum) no es redueix només a l'enunciat d'unes programacions i a la guia didàctica general. Pressuposa una reflexió sobre els mecanismes d'avaluació i també l'establiment del grau i tipus de cada enunciat.

Qualsevol professional de l'ensenyament amb un trienni de pràctica sap elaborar una programació més o menys coherent per poc bé que hagi fet

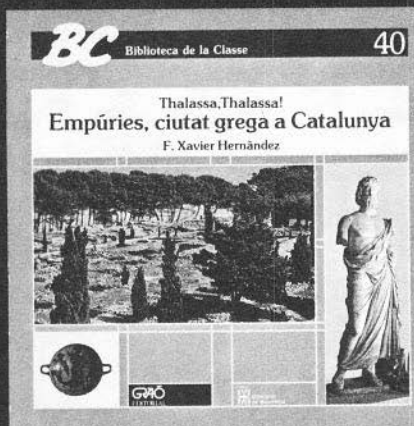
la carrera. De fet, però, les programacions o els simples enunciats de continguts resulten poc útils si no van acompanyats d'indicacions precises sobre el grau i tipus d'aprenentatge d'aquell contingut. Descrivir els resultats d'aprenentatge no és tasca fàcil, però potser seria l'autèntic problema de fons. L'enunciat del contingut *no és allò que han de saber* els alumnes, *sinó allò a través del que aprenen*. Per tant aprofiteu l'ocasió per demanar un segon debat i una segona reflexió per resituar el problema en els seus límits més precisos: *¿quins són els resultats d'aprenentatge mínims de la història, imprescindibles per a un ciutadà quan arriba als 16 anys?*

Aquesta qüestió, per a nosaltres absolutament essencial (i el fet que sigui difícil no exclou que s'hagi d'escometre amb decisió), constitueix l'autèntic nus de la qüestió, problema que queda lluny de resoldre's en el simple enunciat de procediments i conceptes.

Libres per treballar sense llibres

BC

Biblioteca de la Classe



■ THALASSA, THALASSA! EMPÛRIES, CIUTAT GREGA A CATALUNYA

format
20x21 cm.

Preu: 470 ptes.

Darreres novetats:

30
AMOR I
SEXUALITAT

31
EL SEGLE XVIII
A CATALUNYA

32
L'ART ROMÀNIC

33
ELECTRICITAT
I ELECTRÒNICA

34
LA INQUISICIÓ

35
HISTÒRIA
DEL POP-ROCK

36
TEMPS I CLIMA

37
LA REVOLUCIÓ
FRANCESA

38
L'ART GÒTIC

39
LA FÍSICA
DE NEWTON

40
EMPÛRIES,
CIUTAT GREGA
A CATALUNYA

41
LA REVOLUCIÓ
INDUSTRIAL

La col·lecció *Biblioteca de la Classe*
potencia l'estudi sense manual únic i
desenvolupa, de manera científica i
didàctica, temes monogràfics per
treballar a l'escola.

És una iniciativa conjunta de l'editorial
GRAÓ de Serveis Pedagògics i el Servei
d'Ensenyament i Investigació de la
Diputació de Barcelona

GRAÓ
EDITORIAL



Diputació
de Barcelona

c/ de l'Art, 81 - 08026 Barcelona
Telf. (93) 235 23 11

LES VOSTRES SORTIDES
D'EDUCACIÓ AMBIENTAL



els livers



CASA DE COLÒNIES ESCOLA DE LA NATURA

US OFEREIX:

- Una casa acollidora condicionada per a tot temps.
- Un entorn històric medieval.
- Un sistema muntanyós ELS PORTS, amb la seva geologia, hidrografia, flora i fauna característiques.
- La informació necessària per a dur a terme la vostra tasca pedagògica.

INFORMACIÓ I RESERVES:

(977) 43 53 60 / (93) 255 36 95

C/ Roques Benet s/n

43596 - HORTA DE SANT JOAN - TERRA ALTA (TARRAGONA)

TEATRE LÚDIC A L'ESCOLA PÚBLICA DE BADALONA: «TIRANT LO BLANC»

Preliminar

Des de fa nou anys, a través del Servei d'Educació de l'Ajuntament de Badalona, es fan les Campanyes de Teatre i Escola destinades als alumnes d'EGB de les escoles públiques de la ciutat. Al començament, aquest servei a les escoles era el fruit de la col·laboració entre l'Ajuntament i un grup de teatre professional de Badalona, que era el responsable de la programació i organització de les campanyes. Posteriorment aquesta col·laboració va evolucionar i, encara que la relació amb el grup de teatre es va mantenir en alguns aspectes, es va passar a fer la programació directament des del Servei d'Educació, cosa que va permetre no dependre exclusivament de les ofertes exteriors i poder programar, en conseqüència, d'acord amb les necessitats i mancances detectades al municipi. Alhora es van poder establir uns objectius més concrets.

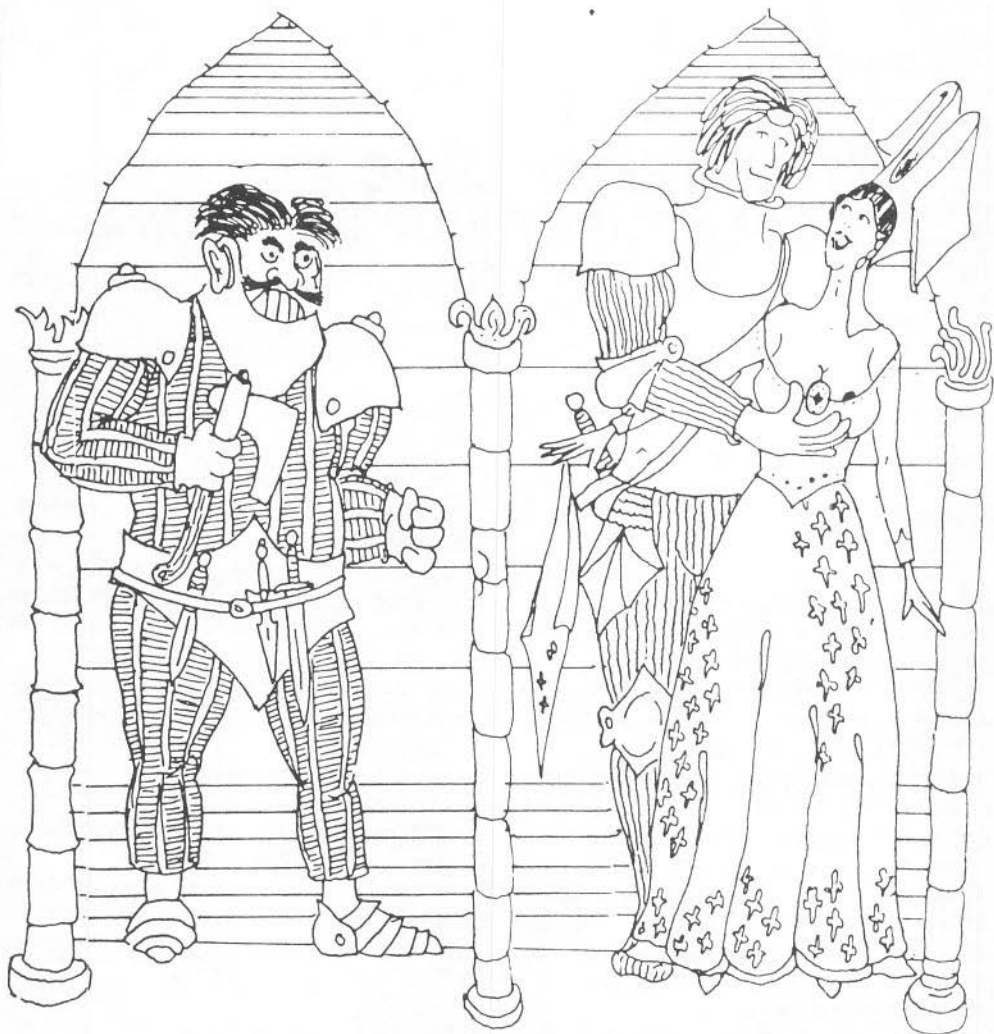
Amb tot, des del començament d'aquestes campanyes va ser una preocupació fonamental del Servei d'Educació abordar el teatre per als escolars des d'un doble vessant: el teatre com a mitjà de comunicació artístic, com a espectacle per a ser visionat i exposat en una sala equipada adequadament que permeti el desenvolupament de tota la parafernàlia que es consideri oportuna, i el teatre com a activitat lúdica per a ser practicat a l'aula amb l'alumne com a protagonista principal de la creació teatral.

Si bé és fàcil programar des de l'Administració una sèrie d'espectacles per cobrir el primer objectiu, no resulta tan fàcil aconseguir una activitat coherent en el segon. Aquí ja es depèn de la voluntat dels mestres i també de la seva capacitat per a practicar la dramatització o el joc de lliure expressió a la classe. Moltes vegades s'intenta cobrir aquest buit des de l'Administració amb l'ofertament a les escoles de suport d'uns monitors teatrals que, inevitablement, només poden estar transitòriament a les escoles i sempre desvinculats dels problemes o línies curriculars dels centres docents.

Tenint en compte, doncs, totes aquestes consideracions, els actuals objectius de les Campanyes de Teatre i Escola de l'Ajuntament de Badalona són els següents:

- a) Oferir a tots els alumnes d'EGB com a mínim una experiència anual relacionada amb el teatre i sempre en concordança amb les edats de cada cicle.
- b) Contribuir a l'educació teatral dels alumnes i a la sensibilització del professorat respecte a aquest assumpte.
- c) Treballar en el doble vessant del teatre espectacle i el teatre lúdic bo i cercant la col·laboració activa d'alumnes i mestres.

Dintre aquest darrer punt es troba l'experiència duta a terme durant el començament de l'any 1988 sobre el famós personatge de Joa-



not Martorell, *Tirant lo Blanc*, dirigida especialment als graus setè i vuitè d'EGB i continuada en el curs 1988-89 per als de sisè.

Pla de treball

1. Edició, des del Servei d'Educació i en col·laboració amb el Pla Intensiu de Normalització Lingüística a Badalona, d'un resum de la novel·la *Tirant lo Blanc*, que va ser dividida en vint capítols. Cada capítol conté una aventura

autònoma del cèlebre cavaller, capítol que, a pesar de l'autonomia, guarda una relació cronològica amb la resta. La redacció literària va anar a càrrec de Roger Llovet, professor de socials d'una escola pública de Badalona. A més a més del text literari, el llibre conté un pròleg on s'explica al professorat com es desenvoluparà tota l'experiència i uns suggeriments metodològics de com desenvolupar la dramatització o joc lliure d'expressió amb els alumnes. S'hi inclou, també, una àmplia bibliografia sobre la dramatització en general i sobre el Tirant

en particular i un guió dramàtic del capítol 7 que pot servir de mostra de com dramatitzar la resta dels capítols per a tots aquells que vulguin posar fil a l'agulla i representar.

2. Preparació, per part del grup de Teatre «Nit», de Badalona, del capítol 7 del «nostre» llibre sobre el *Tirant lo Blanc*. La posada en escena d'aquest capítol té aproximadament una mitja hora de duració i, si bé compta amb tota la complexitat teatral adequada, en treballar el grup «Nit» en col·laboració amb el Servei d'Educació, va tenir en compte que la representació pogués desenvolupar-se utilitzant els espais grans dels centres: sales d'actes, d'usos múltiples, biblioteques, menjadors, gimnasos, etc. Per a la posada en escena també es va servir d'aquells recursos o signes teatrals que més fàcilment poguessin ser reconeguts pels escolars i d'un «atrezzo» que també poguessin confeccionar les escoles.

3. Establiment d'un calendari de representacions a les escoles i lliurament de cinc dels «nostres» llibres perquè alumnes i professors poguessin treballar el tema abans de les actuacions del grup «Nit».

4. Prèviament a la representació del capítol 7 a cada escola, es va fer una xerrada amb els alumnes sobre els signes teatrals en general, utilitzats pels professionals del teatre per convertir, en representació dramàtica, el mateix teatre escrit o qualsevol altre material literari: la paraula; la veu al marge de la paraula com a signe expressiu; l'actuació dels actors; la gestualitat o la seva absència en alguns casos; la música; la plàstica emprada en la composició de l'espai escènic, en les decoracions, en els figurins i en el maquillatge; la llum i psicologia dels colors, etc.

5. La representació pròpiament dita.

6. Nou col·loqui amb els alumnes per a reconèixer els signes teatrals utilitzats específicament en la representació del capítol 7 del *Tirant*. Aclariment de dubtes i respostes a les preguntes formulades pels alumnes.

7. Incitació a alumnes i mestres per a la creació d'un taller de teatre de cycle superior a cada centre que es fes càrrec de «representar» un altre dels dinou capítols del *Tirant lo Blanc* que quedaven verges. Aquesta tasca es podria emprendre amb la narració literària que se'ls oferia; amb les notes metodològiques que acompanyen el llibre; amb l'experiència de la representació viscuda i amb el suport que el Servei d'Educació els oferia d'un taller-teatre-laboratori permanent, als locals de l'IME (Institut Municipal d'Educació) de Badalona, on podria anar sempre a plantejar qualsevol dubte o a resoldre una situació conflictiva que, ells tot sols, es veiessin incapaços de resoldre. Cal reconèixer que cap dels tallers creats va acudir a demanar ajuda.

8. Distribució dels dinou capítols entre les escoles que estaven disposades a participar en l'experiència. Cada taller tenia llibertat absoluta per a muntar el seu capítol d'acord amb els seus criteris estètics i formes teatrals específiques. A tall d'anècdota assenyalarem que un dels esmentats capítols es va muntar de mane-



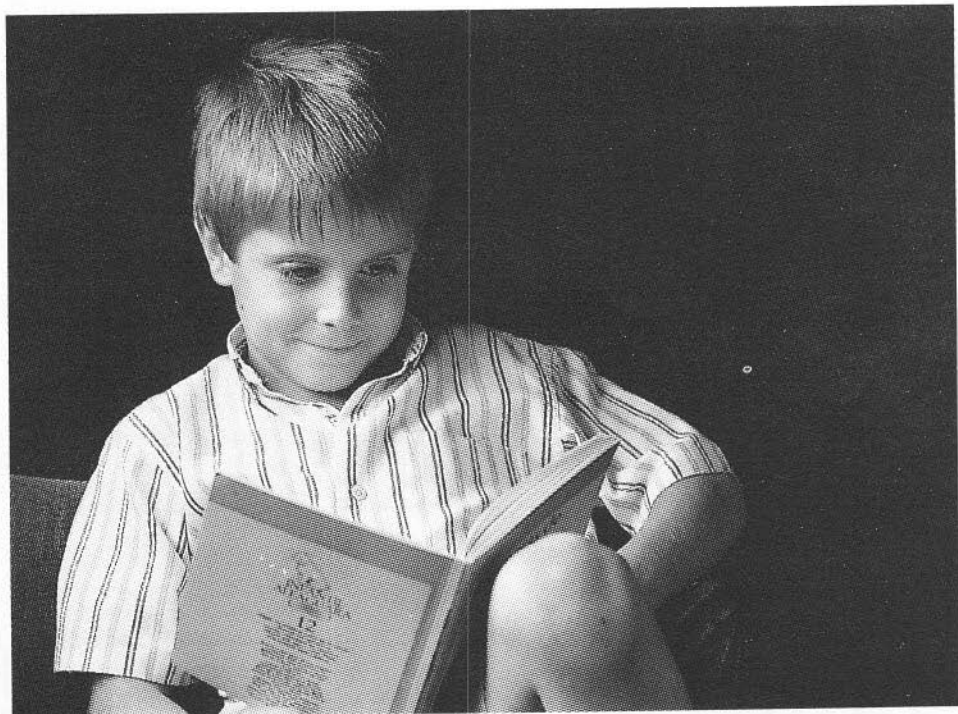
ra operística. Periòdicament es van assegurar unes trobades entre els professors responsables dels tallers per posar en comú alguns punts, si es creia que calia. Així i tot, el Servei d'Educació i el seu taller-teatre-laboratori va assegurar la seva participació comproment-se a lligar els diferents capítols per assegurar una representació pública de la feina comuna, a pesar dels «forats» i descronologia que aquest mateix treball pogués generar.

9. Dissset escoles es van apuntar a l'experiència d'un total de trenta-sis escoles públiques existents a Badalona. Desgraciadament, els conflictes laborals en relació amb l'ensenyament generats a la primavera de 1988 van impedir que alguns d'aquells tallers poguessin ar-

ribar a la fase final. És a dir, la representació pública. Això no obstant, els tallers que van acabar la feina van participar, efectivament, en una representació pública d'un *Tirant* per a tots els escolars. En aquesta representació tothom va poder admirar els recursos estètics que els alumnes poden generar quan se'ls dóna oportunitat de practicar el joc de la lliure expressió.

Crec interessant incloure aquí el guió de la dramatització del capítol 7 del «nostre» *Tirant lo Blanc*, el qual va servir de base de treball perquè els diferents tallers poguessin començar la seva tasca.

Armonia Rodríguez
De l'IME de Badalona



Les conseqüències del Pla.

Descobrir els llibres i el plaer de llegir. Adquirir hàbits lectors. Convertir la lectura en una cosa natural. Aquestes són les conseqüències del Pla. Del Pla Lector Grup Promotor / Alfaguara '90. D'una acurada selecció de llibres. Llibres amb bones històries. Amb personatges inoblidables. Llibres capaços de des-

pertar l'interès del nen. De captar tota la seva atenció.

I d'uns programes d'activitats creats per l'Editorial Grup Promotor. Per explotar al màxim les possibilitats de cada llibre. Per ajudar a motivar, a comprendre i a crear.

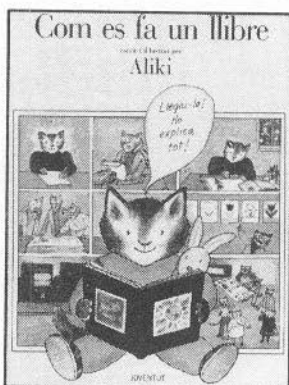
Pla Lector Grup Promotor / Alfaguara '90. Un pla amb conseqüències.

ALFAGUARA


Grup Promotor



NOVETATS JOVENTUT



PER INICIAR L'AVENTURA DE LLEGIR
COM ES FA UN LLIBRE
per Aiki

Una obra que explica el procés que segueix una idea per convertir-se en un llibre. Amb nombroses il·lustracions, a més d'humor i un llenguatge senzill. Molt interessant per a nens, pares i educadors.



QUI TRUCA A LA PORTA EN LA NIT TAN FOSCA?
per Tilde Michels. Il·lustracions de Reinhard Michl.

¿Un ós, una llebre i un llop poden passar la nit junts a la cabana d'un caçador? Una meravellosa història en vers, amb magnífiques il·lustracions, que explica de quina manera les contrarietats uneixen els éssers més diferents.

Col·lecció
Quadrada 



COL·LECCIÓ NIL
per Noëlle Granger

Nil és una nena que viu al bosc i que és amiga de molts dels animals que també hi habiten. Les aventures de Nil i els seus amics divertiran els més petits.

NIL I LES MORES
NIL I LA CARTA

Per a nens de 3 a 8 anys.

Editorial  Joventut

REALITZACIÓ D'UN DIARI AMB ORDINADOR A L'ESCOLA PÚBLICA FABRA D'ALELLA

Dintre la programació d'estructures comunes de català i castellà de vuitè d'EGB, a la nostra escola, hi tenim l'estudi de la Premsa com a mitjà de comunicació.

A l'hora de fer la programació, ens vam plantejar el fet que aquest tema no fos treballat de manera aïllada, sinó que ens servís de fil conductor per a treballar durant tot un trimestre diferents aspectes de l'expressió escrita.

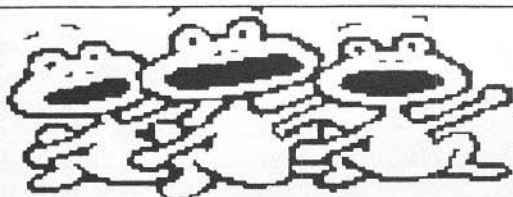
Un seguit de condicionants (un material engrescador, una celebració important a l'escola, una bona coordinació entre els mestres, etc.) varen fer que una forta motivació dels alumnes ens portés a uns resultats superiors als previstos.

El treball

L'inici del monogràfic, passava per una visita a la redacció de «La Vanguardia», activitat que va anar precedida d'un parell de sessions d'introducció a l'estructura i als estaments que hi trobaríem.

En la *primera sessió* es va tractar per exemple, què era un corresponsal, una agència d'informació, etc. També vam parlar de les diferents classificacions que podíem fer de la premsa segons la seva periodicitat, la seva temàtica, etc.

En la *segona sessió* vàrem analitzar les seccions d'un diari i per equips i seguint un guió



ARA ÉS
LA NOSTRA

dijous, 9 d'abril 1987

Número 0

es van analitzar i comparar quatre diaris editats a Barcelona.

Va caldre una *tercera sessió* on totes les conclusions quedessin reflectides en diferents murals.

Amb tota aquesta informació prèvia, l'interès i el seguiment de la visita a «La Vanguardia», va ser intens. La col·locació immediata dels seus coneixements en el context feia que la seva curiositat anés més enllà de les pures qüestions administratives.

En sortir d'allà, la idea d'elaborar el nostre diari estava ja al pensament de tots, però... amb quins mitjans?

Els mitjans que havíem pensat a l'hora de programar l'activitat quedaven completament desfasats dels avenços tecnològics que ens havien mostrat. No tenia massa sentit fer un diari picant clixés quan acabàvem de veure que així no era com es feien.

Impulsats per aquesta qüestió vàrem tenir la sort d'aconseguir un programa per a PC editat als Estats Units, que justament simulava pas a pas tot el que acabàvem d'aprendre. És a dir que, des del teclat, podíem seleccionar tipus de lletres diferents, dissenyar els titulars, construir capçaleres, consultar l'arxiu fotogràfic i ampliar, reduir o modificar les il·lustracions, encolumnar, corregir i imprimir seguint sempre l'ordre de la redacció d'un diari.

Ja teníem l'eina que necessitàvem amb tota una càrrega de motivació amb què no comptàvem i també teníem una data important a l'escola per a la sortida del nostre diari: la festa de Primavera, dintre la setmana cultural.

Ara només ens calia organitzar bé la feina perquè l'objectiu principal, que era fomentar l'expressió escrita, no quedés desdibuixat.

Distribució de tasques i temps

Vàrem dedicar 1 hora de català i una de castellà setmanal malgrat que, al final, vàrem haver d'ampliar l'horari per tal de poder acabar en la data prevista.

A l'hora de castellà, s'introduïen les tècniques a treballar: l'entrevista, l'enquesta, la publicitat, les cartes, els articles d'opinió, els re-

portatges, els mots encreuats, les receptes de cuina, les ressenyes, etc. Qualsevol d'aquests temes donava per aprofundir tal i com es volgués i la dinàmica així ho requerís.

A l'hora de català era on es plasmava per escrit tot l'après i cada alumne realitzava el seu treball individual tenint cura tant del lèxic, com de l'ortografia i de les estructures necessàries.

Els dos grups-classe es van dividir en petits equips de 4 o 5 persones i cada un es feia responsable d'una secció del diari. Responsable volia dir que havia de vetllar perquè la seva secció tingués articles de qualitat i per tant havia d'impulsar la resta de companys a escriure.

Al passadís, entre les dues aules, cada equip va instal·lar una bústia on anaven a parar els treballs dels companys. Uns eren de caire obligatori, una feina de classe i aquests tenien el control addicional per part del mestre, d'altres eren voluntaris i la seva correcció anava a càrrec de l'equip responsable de la secció on anava dirigit.

Així doncs, va arribar el moment de la correcció i, el que va ser més interessant, de la tria de treballs que anirien a cada secció.

Va ser molt enriquidor comprovar per ells mateixos què era l'objectivitat i la subjectivitat a l'hora de seleccionar i com ells podien manipular la informació pel senzill fet de posar uns escrits i no uns altres.

Quan ja sabíem què hi posàriem, venia el més complicat: Repartir-nos un sol ordinador (cedit per un mestre, ja que l'escola aleshores encara no en tenia per a tants grups).

No hi va haver més remei que reestructurar l'horari de totes les matèries durant una setmana i que cada grup anés passant per l'ordinador de forma correlativa. Tothom va col·laborar en el projecte i l'entusiasme estava en l'ambient.

El programa era prou entenedor com perquè després d'una petita introducció els nois poguessin anar treballant més sols i força ràpids.

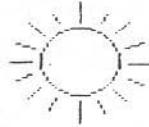
Ja estava acabat! Ja teníem l'original d'un diari, del qual havíem triat fins i tot el nom entre tots i que resumia l'esforç i el treball de tot un trimestre. Ja estava a punt d'imprimir-se'n força còpies que repartiríem el dia de la Festa de Primavera.



EL TEMPS



(Si cau
aigua o
estas
xop)



(Si et mores
de calor)



(Si veus el paisatge
blanc)

Quan de la impremta ens varen portar els paquets lligats, va ser quan realment ens vam fer càrrec que havíem col·laborat en la comunicació, com deia l'editorial.

Havia valgut la pena! Va ser la conclusió general del dia que ens vam dedicar a fer la síntesi de tot el que havíem après fent el nostre diari i a més a més... Ens hem divertit!

Aprofundiment sobre el programa que vàrem utilitzar

El funcionament del programa és extraordinàriament senzill, ja que està pensat per a nens.

Les opcions apareixen a la pantalla dibuixades (icons) de manera que no cal saber anglès per fer-les servir.

En començar el programa, et situes en el vestíbul de l'editorial, des d'on es veuen en una imatge tots els departaments que hi ha. Per començar només cal anar al departament desitjat.

Els departaments de l'editorial són els següents: redacció/correcció, laboratori fotogràfic, disseny artístic (capçaleres i títols), compaginació, impremta.

La meua opinió és que l'equilibri entre la simplicitat d'utilització i la diversitat de possibilitats està molt ben trobat.

Departament de redacció/correcció

Els redactors disposen d'un editor de textos molt senzill de funcionament amb diferents tipus de lletres i cossos, i això els permet fer unes certes floritures sense augmentar la dificultat. Lògicament, poden repassar i corregir els errors d'escriptura.

Un cop els textos corregits i en el seu format definitiu, es guarden a l'espera que els faci servir el departament de compaginació.

Laboratori fotogràfic

El treball del laboratori es basa en els arxius de negatius disponibles (unes 400 imatges), que estan correctament classificades per temes.

La feina consisteix a compondre les còpies desitjades. Per a això es pot fer servir més d'un negatiu, ampliar o reduir la grandària o, fins i tot, girar la imatge.

Amb més tècnica i paciència es pot fins i tot modificar.

Les possibilitats són equivalents a les que es tindrien en un laboratori fotogràfic, sense necessitat d'amplidora, paper sensible ni líquids especials.

Un cop preparats els originals necessaris, s'arxiven a l'espera que els reclami «Compaginació».

FARMÀCIES DE TORN



Departament de disseny gràfic

La funció d'aquest departament és la de crear les capçaleres i els titulars de les notícies.

Els originals corregits també s'arxiven per a quan es necessitin compaginar.

Departament de compaginació

Aquest departament és l'encarregat de compaginar els documents creats pels tres departaments anteriors (titulars, articles i fotografies) i crear la maqueta de la pàgina definitiva. Es poden triar entre diversos formats de pàgines.

Un cop preparades les maquetes, s'arxiven per enviar-les a la secció d'impressió, on s'imprimiran els originals.

Departament d'impressió

La impremta és qui realitza les feines mecàniques d'escriptura. Per a això es fa servir la impressora de l'ordinador. Malgrat que teòricament per aquest sistema també es poden fer les còpies, no és aconsellable fer-ne més de 3 o 4 exemplars, donada la baixa velocitat d'escriptura. En el nostre cas, vàrem fer l'original i el vàrem portar a imprimir en offset per aconseguir també una bona qualitat.

Anna M. Ibarz i Lozano

E.P. Fabra d'Atella

FRANCESCO TONUCCI ENS OFEREIX
UNA NOVA, DIVERTIDA, IRÒNICA
I TENDRA VISIÓ SOBRE EL MÓN
DE LA INFÀNCIA.



COUNTERFORT

ALTRES
TÍTOLS
DE L'AUTOR:

- AMB ULLS DE NEN
- INFANT S'HI NEIX

TAMBÉ VERSIÓ
EN CASTELLÀ

BARCANOVA

ITINERARIS GEOLOGICS PER LA COSTA BRAVA

PREMI DE RECERCA
DEL CONSORCI DE LA COSTA BRAVA
1987

Itineraris Geològics per la Costa Brava és una aportació original i pràctica, que acostua el lector a vuit dels paratges més interessants i peculiars del litoral gironí. Esdevé una aproximació a les característiques geològiques pròpies de cadascun, convertint-se en una eina de gran utilitat per a docents i alumnes d'ensenyament mitjà i de segona etapa d'EGB. Des de Platja d'Aro fins a Cap de Creus es troben il·lustrats amb fotografies a color, mapes i esquemes eminentment didàctics, els itineraris més representatius de la Costa Brava.



CONSORCI DE LA COSTA BRAVA

ES MOU LA TERRA?

Davant d'aquesta pregunta molta gent deixarà escapar un somriure una mica burleta. Bé, sí, la Terra gira sobre ella mateixa, d'acord. Però com ho podem comprovar?

A vegades costa molt demostrar o simplement mostrar aquestes veritats diguem-ne «absolutes», aquelles de què ningú no dubta.

Els nostres alumnes tenen molt assumides aquestes «veritats absolutes» i si alguna persona els les qüestiona fins i tot poden pensar que no hi és tot. A més a més estan bastant acostumats que les coses se'ls expliquin, però que poques vegades se'ls mostrin i encara menys que ells mateixos les puguin comprovar. No cal dir la sorpresa que mostren quan els proposem de demostrar que la Terra gira sobre ella mateixa.

Com a primer pas preguntem-los si ells són capaços de demostrar aquest fet. Els més agosarats diran per exemple: «Si la Terra no girés sempre seria de dia o de nit», o també «si la Terra no girés el Sol no es pondria i sortiria cada dia». Algun altre, amb un esperit més teòric que els altres, ens començarà a parlar de Kepler i les seves lleis, però gairebé totes aquestes «demostracions» no satisfaran gaire gent. ¿No podrien ésser igualment explicables tots aquests fenòmens amb una Terra quieta i un Sol mòbil? Bé, doncs per què no és així? Com podem saber que la Terra gira? Anem a veure-ho.

Comencem construint un pèndol. Podem agafar un suport dels que habitualment hi ha en els laboratoris de química (vegeu la figura 1). Des del cargol lliure pengeu un fil amb una boleta de ferro al final (els equips d'experièn-

cies de física solen tenir una boleta de ferro amb un ganxo, que ens anirà molt bé).

Poseu el suport sobre una cartolina en la qual hi haurà una línia recta dibuixada (AA') que ens servirà de referència. Enganxeu la cartolina amb paper adhesiu a la taula perquè no es bellugui. I continueu aquesta línia per sobre el suport, serà la BB' de la figura.

Feu oscil·lar la boleta seguint aquesta línia.

Pregunteu als alumnes: Si girem el suport respecte d'un eix vertical, ¿la boleta continuarà oscil·lant segons la línia dibuixada en el suport o en la dibuixada en la cartolina? Hi haurà alumnes que pensaran en la primera possibilitat,

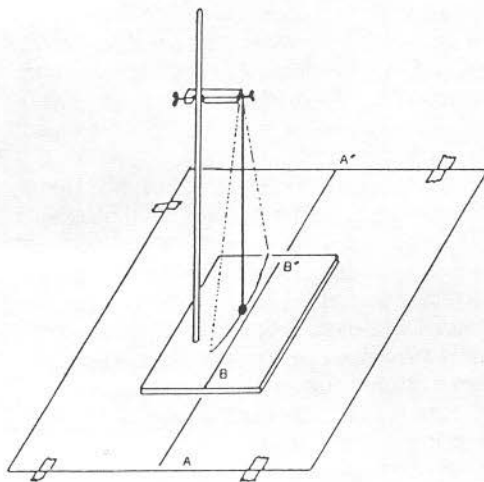


Figura 1

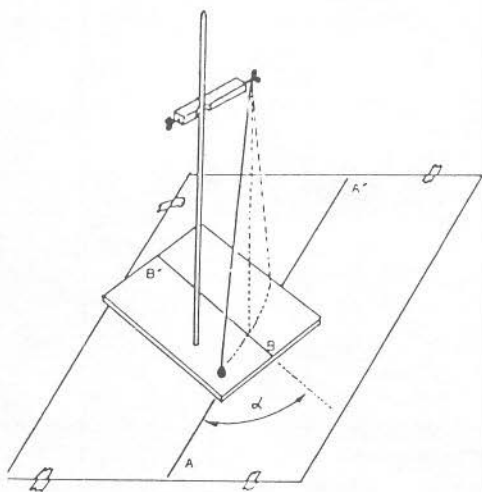


Figura 2

d'altres en la segona i alguns en possibilitats intermèdies. De tota manera la primera serà la que tindrà més seguidors.

Fem-ho! Però amb molt de compte i molt a poc a poc per tal d'evitar que la boleta tingui pertorbacions transversals. En girar el suport podem comprovar que la boleta oscil·la segons la direcció inicial AA' (línia sobre la cartolina) i no gira amb el suport. Vegeu la figura número 2.

És a dir el pla d'oscil·lació del pèndol no canvia de direcció en variar de posició el suport. Per tant, la línia inicial AA' i la dibuixada sobre el suport BB', al final formaran un cert angle (α).

Si ho fem dos o tres cops tots quedarem més convençuts.

I tot això què té a veure amb la Terra? Doncs molt. Com que hem vist que el pla d'oscil·lació d'un pèndol no varia en moure's el suport que l'aguanta, podem observar un pèndol qualsevol durant un cert temps i si la Terra es moguéss (equivale a la base del suport) el pèndol continuaria movent-se en el mateix pla, per tant hauríem d'observar un cert angle entre el pla d'oscil·lació i la línia inicial corresponent al pla d'oscil·lació inicial del pèndol.

No costa gaire clavar un ganxo al sostre de la classe per penjar-hi un fil (si no és gaire gruixut millor) i al final d'aquest fil una boleta.

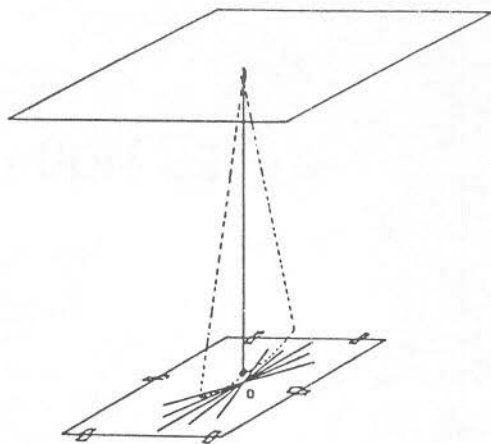


Figura 3

Aquesta boleta no cal que pesi gaire, però sí prou perquè el fil estigui ben tensat quan oscil·li. Podeu utilitzar una plomada, ja que té un forat que permet lligar-li un fil.

Per altra banda agafeu una cartolina i dibuixeu-hi, a partir d'un punt qualsevol (O) línies rectes cada 2° o 5°, de la manera com estan dibuixades en la figura 3. Aquestes línies ens serviran com a referència per a seguir el moviment del pèndol.

Quan el pèndol està en repòs hem de procurar que estigui justament sobre el punt O (el ganxo del sostre i el punt O sobre la mateixa vertical). Separem lleugerament el pèndol de la seva posició d'equilibri i deixem-lo anar; començarà a oscil·lar. Ho farà seguint una de les línies dibuixades sobre la cartolina, fem-li un senyal que ens servirà de referència.

Deixem el pèndol tot sol sense tocar-lo. Tornem a mirar-nos-el després de deu o quinze minuts (per evitar que s'aturi la boleta ha de tenir una massa suficient). Veurem que no oscil·la sobre la mateixa línia que quan l'hem deixada abans, sinó sobre una altra que forma un cert angle amb la primera.

Tenim una posició inicial i una final idèntiques a quan hem agafat el suport del pèndol i l'hem fet girar. Aquesta cartolina que hem enganxat a terra seria equivalent a la línia BB' de

la figura 1 i 2, que realment gira en la nostra experiència.

L'única diferència és que nosaltres no l'hem mogut, sinó que ha estat el terra el que s'ha mogut, per tant la Terra es mou, gira!

Cal fer notar que si realment ningú no hagués mogut el terra, el pèndol continuaria oscil·lant seguint la línia inicial. De fet ningú no ha mogut el terra, s'ha mogut tot sol.

Aquesta experiència la va realitzar per primer cop Foucault el 1851. Per aquesta raó es coneix amb el nom de pèndol de Foucault.

Si bé anteriorment s'havia demostrat la necessitat de la rotació de la Terra, no fou fins al 1851 que Foucault va demostrar experimentalment aquesta rotació.

Podem afegir que aquesta experiència amb

el pèndol de Foucault, si bé és d'un cert impacte per als alumnes, no és gaire difícil de realitzar i d'èxit satisfactori. El material necessari per a dur-la a terme és fàcil d'aconseguir i el muntatge no té cap dificultat.

Si bé l'objectiu immediat d'aquesta experiència és la demostració de la rotació de la Terra, també la podem utilitzar amb cert èxit, si el que pretenem és l'estudi del pèndol. Per a l'alumne és bastant colpidor poder comprovar la rotació de la Terra i aquesta excusa ens pot ajudar a introduir el tema d'una manera més engrescadora.

Xavier Bohigas i Janoher

Escola municipal de Formació Professional
Lluïsa Cura de Barcelona



FUNDACIÓ
JAUME I

XII Premis BALDIRI REIXAC

CONVOCATÒRIA
PER AL CURS 1989-1990
10.000.000 de ptes.

Aquests Premis, destinats a estimular la normalització de l'escola catalana, són dotats per la FUNDACIÓ JAUME I, amb les aportacions dels receptors del llibre-Nadala que aquesta Fundació tramet anualment.

El seu àmbit és els Països Catalans.

Compten amb l'assessorament de la DEC d'Òmnium Cultural.

Premis BALDIRI REIXAC

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

Amb el patrocini honorífic de la



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

PREMIS A LES ESCOLES

- 1) **S'estableixen 12 premis de 500.000 ptes. cadascun**, que seran assignats a escoles que no hagin estat guardonades en anys anteriors.
- 2) Serà premiada la qualitat global de la gestió escolar en l'aspecte concret de la catalanitat. Hom valorarà el lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en el projecte educatiu, el qual comporta les programacions, l'organització general del centre i l'ús de la llengua en la docència i en totes les altres activitats, tals com les revistes escolars, l'aula de teatre, les excursions, la biblioteca, etc.
- 3) Per a participar en aquests Premis cal omplir i trametre un qüestionari —que serà facilitat a les oficines de la FUNDACIÓ JAUME I— i la documentació que s'hi demana.
- 4) Les escoles ja presentades l'any anterior i no premiades que desitgin optar a aquesta convocatòria, caldrà que presentin un nou qüestionari actualitzat, sense necessitat d'aportar nova documentació justificativa.

PREMI A MESTRES I PROFESSORS

- 1) **S'estableix un premi de 400.000 ptes. destinat a docents de tots els nivells.**
- 2) Serà atorgat a un treball inèdit d'assaig, d'investigació, o que reculli una experiència educativa l'ús de la qual ajudi amb eficàcia a l'estímul de l'ensenyament català a qualsevol àrea concreta, des de la Llar d'Infants a la Universitat. Amb motiu del Mil·lenari de Catalunya i donada la manca de materials d'història general dels Països Catalans destinats a l'ensenyament, els treballs que s'hi refereixin seran considerats amb caràcter prioritari.
- 3) **S'estableix també una subvenció de 400.000 ptes.** per a contribuir a l'edició del treball premiat, en la qual edició sempre hi haurà una referència al premi amb que ha estat guardonat el treball.
- 4) El Jurat podrà dividir el premi o deixar-lo sense adjudicar.

PREMIS ALS ALUMNES

- 1) **S'estableixen 62 premis de 50.000 ptes. en llibres catalans**, a triar pels interessats. Seran atorgats a treballs de classe, realitzats preferentment en equip per alumnes de Parvulari, EGB, Ensenyament Secundari, COU o Educació Especial.
- 2) **Premi especial de 100.000 ptes.** al millor treball sobre el MIL·LENARI DE CATALUNYA realitzat per alumnes de 8è. d'EGB.

- 3) Els treballs hauran d'ésser escrits en català, i poden versar sobre qualsevol de les matèries o de les àrees dels cicles escolars citats, o bé ésser resultat d'activitats escolars que abastin diverses matèries o àrees: excursions, visites, periòdics escolars, murals, diaris de classe, col·leccions, manualitats, audiovisuals, etc.

- 4) Tots els treballs han d'ésser acompanyats d'una breu memòria, no més llarga de dos folis, en la qual s'especificaran les motivacions, les circumstàncies i la manera com ha estat realitzat el treball. Quan es tracti d'alumnes de Parvulari, del cicle inicial d'EGB o d'Educació Especial, la memòria pot ésser presentada pel mestre.

- 5) El jurat considerarà d'una manera especial aquells treballs que hagin suposat per als alumnes un esforç de penetració en la realitat social catalana del seu entorn, en la tradició cultural catalana, o que comportin l'aplicació a l'ús escolar de vocabularis tècnics o científics i, en general, que s'insereixin en un context de normalització de l'ús de la llengua catalana a l'escola.

- 6) Als treballs hi ha de constar el curs, els noms dels alumnes, el nom del mestre i les dades completes —nom, adreça i telèfon— de l'escola.

ASPECTES GENERALS

- 1) Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a la FUNDACIÓ JAUME I. Aribau, 185 - 08021 Barcelona, abans del dia 15 de febrer de 1990, o bé serà admès que portin matasegells fins a la mateixa data.
 - 2) Cal fer constar clarament a quin premi es presenta el treball: a escoles, a mestres o a alumnes.
 - 3) Els treballs no premiats podran ésser recollits a partir del 15 de juny fins el 15 d'octubre següent. Passat aquest temps, la Fundació Jaume I no se'n farà responsable.
 - 4) Una selecció dels treballs premiats serà exhibida en l'exposició itinerant que al llarg del curs es muntarà en els Centres de Recursos Pedagògics de la Conselleria d'Ensenyament d'arreu de Catalunya.
-

«TENGUI-FALTI»

Una col·lecció de problemes

Quan es fan sessions de problemes a classe, sovint es cau en el parany de plantejar situacions encaminades a reforçar l'últim concepte treballat a classe. Sovint, a més, d'una manera molt repetitiva, és a dir, inventem situacions diferents però que demanen l'aplicació d'una mateixa eina matemàtica. Convertim els problemes en exercicis.

D'exercicis cal fer-ne, però l'objectiu de les sessions de problemes ha de ser ben diferent. Cal cercar el desenvolupament de les capaci-

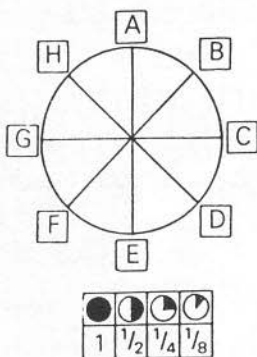
tats que permetin als alumnes triar entre totes les eines matemàtiques que coneguin aquella necessària per a resoldre una determinada situació. De fet és aquest, i no cap altre, l'objectiu de l'ensenyament de les mates (llegiu diversos articles a «Perspectiva Escolar», núms. 112 i 128).

L'activitat que us presentem, pensada per a un grup de cinquè, però fàcilment adaptable a qualsevol curs del cicle mitjà, no és res més que tot l'esmentat, lligat amb un element d'animació que esdevé fil conductor entre una sessió i l'altra: una col·lecció de problemes.

De quin nombre són més a la vora els decimals següents? Posa una creu a la casella corresponent.

↗	0	1	2	3
0,7				
1,2				
2,8				
0,3				
1,8				
3,2				
0,85				





Sóc a	Giro	Arribo a
G	$\frac{1}{8}$	
A	$\frac{3}{8}$	
	$\frac{3}{4}$	C
	$\frac{3}{4}$	D
A	$\frac{5}{8}$	
D		B
C		F
	$\frac{7}{8}$	E

Preparació del material

Per començar cal cercar o inventar 100 problemes ben diferents (geometria, càlcul, lògica, trencats, sistemes de numeració, comprar i vendre, decimals...).

Un cop fotocopiats o passat a màquina, s'han d'enganxar un a un en cartolines d'un 15 x 10 centímetres, numerar-los i plastificar-los o posar-los en fundes de plàstic per assegurar-ne la durada.

Aquests 100 problemes seran els cromos.

Altres materials necessaris són:

- Una bossa de roba amb cent cartolines o boles numerades.
- Llibretes individuals de 50 fulls amb les pàgines numerades de l'1 al 100: els àlbums.

Realització de l'activitat

Cada alumne agafa un nombre de la bossa i consulta en el seu «àlbum» si ja l'ha fet o no.

En aquest cas, agafa el problema del fitxer, el copia i el resol. Si ja l'ha fet, se'l canvia amb un altre company, tal i com es fa en les col·leccions de cromos.

Quan l'acaba, abans d'anar a buscar un nou nombre, cal que es faci corregir el problema, ja que no es pot «enganxar a l'àlbum» si no és correcte.

Si un alumne no aconsegueix canviar el seu «cromo repe» pot tornar-lo a la bossa i agafar-ne un altre.

Alguns problemes d'enunciats difícilment copiables van acompanyats de fotocòpies per als alumnes, les quals es poden enganxar a l'àlbum.

Podem fer una trampeta i retirar de la bossa algun problema que no interessa que surti un dia determinat (conceptes encara no explicats, per exemple).

Senzill però efectiu! Tot plegat una manera diferent de fer problemes.

Carme Cuberes i Saül Dalmau

Escola Pau Casals de Gràcia

CASA DE COLÒNIES PUIG-ORIOI

TALLERS D'HÍPICA AMB PONIS: INICIACIÓ AL MÓN DEL CAVALL A L'ABAST DE TOT HOM!!! TALLERS DE PONIS A LA MIDA DELS INFANTS. CLASSES «TEORICO-PRACTIQUES»

TEORIA:

- Història i evolució del cavall
- Races de cavalls i ponis del món
- Comportament equi
- Malalties més comunes
- Alimentació dels cavalls i ponis
- Formes i tipus de domes
- Com practicar l'equitació
- Guarniments per cavalls

PRÀCTIQUES:

- Els nens/adolescents faran les pràctiques en petits grups, a cada un dels quals se'ls assignarà un poni.
- Cura dels cavalls i ponis
 - Neteja de l'estable
 - Alimentació
 - Classes de «monta» en pista tancada
 - Sortides a la muntanya (per a joves que ja montin)

CARACTERÍSTIQUES DEL CURS:

- Dos monitors especialitzats per grup
- Material didàctic, audio-visual i fitxes
- La teoria s'imparteix d'acord amb les edats i els nivells de cada grup
- Horari similar a l'escolar
- Edat fins a 12 anys
- Obert tot l'any
- Oferim el servei d'un monitor/animador que es farà càrrec del grup durant les hores lliures



**INICIEU-VOS EN
EL MÓN
DEL CAVALL
A CASA NOSTRA!!!**



FITXA TÈCNICA DE LA CASA

- Comarca del Luçanès:
 - a 103 km de Barcelona
 - a 110 km de Girona
 - a 204 km de Tarragona
- La casa de colònies està a 450 m del poble de Sta. Eulàlia de Puig-Oriol.
- La casa està enmig de boscos i camps.
- Es disposa de tres plantes.
- La casa té 50 places disponibles.
- Equipaments complets.
- Recinte 175 m cobert i amb llar de foc per a activitats.
- La casa també acull grups, famílies, els caps de setmana i a l'estiu.

Altres tallers que es poden realitzar

- Casa de Colònies Puig-Oriol
- Tallers de natura
- Tallers culturals
- Tallers de música
- Taller d'animació

SANTA EULALIA DE PUIG-ORIOI Municipi de Lluça 08589 (Barcelona) T. (93) 853 01 76

REGULACIÓ DE LA FUNCIÓ INSPECTORA

L'objectiu que m'he proposat en escriure aquest article és doble: d'una banda, fer un comentari breu del nou decret que regula la funció inspectora, sobretot pel que fa als punts que tenen més incidència a l'escola i en els mestres; de l'altra, des de l'òptica de qui porta un temps realitzant aquesta funció, donar, simultàniament, el punt de vista personal.

Les funcions que foren encomanades a la inspecció en el Decret 664, de 22 de març de 1973, d'ençà de la promulgació de l'Estatut d'Autonomia, especialment en allò que fa referència a ensenyament, no tan sols han quedat obsoletes, sinó que estan en contradicció amb l'esperit de l'Estatut i de la Constitució del 78.

A partir del gener de 1981 es produeixen els traspasos de competències de l'Estat a la Generalitat en matèria d'ensenyament. En l'assumpció d'aquestes competències plenes, els canvis que s'han produït són profunds. Cal també, doncs, una revisió profunda de les funcions de la Inspecció.

En l'esperit de cercar un nou model adequat als moments i a les necessitats actuals, s'arriba a la Llei 30 de 2 d'agost de 1984 sobre la reforma de la Funció Pública, en la seva disposició addicional 15a., a la supressió de l'actual cos d'inspecció.

També en el 1r. Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica de l'Estat a Barcelona es conclou amb un contundent no a la Inspecció; es vol la supressió de la inspecció.

No obstant tot, cal tenir present que perquè

un sistema democràtic funcioni cal que es doti d'elements de control i avaluació, per tal de veure si es compleixen les finalitats educatives, bàsicament en els centres destinats a tals.

Com sigui, doncs, que qualsevol sistema per a aconseguir els objectius establerts cal que es doti d'elements de control, seguiment i avaluació, s'arriba a la modificació de diversos dels apartats de la disposició addicional 15a. En aquesta addicional, i concretament en el punt 7è, es parla del lloc de treball de la funció inspectora.

Si tenim presents les responsabilitats que s'exigeixen als inspectors, veiem que aquests cal que acompleixin una sèrie de rols. A Anglaterra, país de tanta tradició, als inspectors se'ls exigeix ser: un expert en instrucció i en currículum, un comunicador capaç de transmetre informació i idees, un organitzador, un formador de mestres, un líder de grups, un avaluador, un dinamitzador, un orientador, un consultant, un relacions públiques, un investigador, un agent de canvi...

Sembla clar que era necessària la promulgació per part de la Generalitat de Catalunya d'un decret que vingués a regular la funció inspectora.

El dia 23 de juny d'enguany apareix el decret 163 pel qual es regula la Inspecció d'ensenyament amb l'objectiu essencial de vetllar els processos i resultats del sistema educatiu alhora que es dissenya una inspecció flexible i oberta a les innovacions.

L'article 1r. defineix clarament la funció: «La Inspecció d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya constitueix l'òrgan del Departament d'Ensenyament al qual s'encomana l'assessorament, l'avaluació i el control dels centres docents i serveis educatius no universitaris que són dins de l'àmbit de competències de la Generalitat amb l'objectiu de contribuir a la millora permanent del sistema educatiu i de garantir el dret dels ciutadans a rebre una educació de qualitat.»

De ben segur que la part més important del decret, per a l'escola, és l'articulat referent a les funcions de la Inspecció; aquestes són:

- «a) Avaluar el rendiment educatiu dels centres docents, dels programes i serveis educatius i del professorat.
- »b) Controlar que en els centres docents i als serveis educatius es compleixin adequadament les disposicions legals vigents que afecten el seu funcionament.
- »c) Assessorar i orientar els centres docents i els serveis educatius en els aspectes legals, organitzatius, metodològics i pedagògics.
- »d) Coordinar els centres docents i serveis educatius d'un mateix àmbit territorial.
- »e) Col·laborar amb els altres òrgans i serveis del Departament d'Ensenyament en les tasques de planificació, de coordinació i de gestió dels recursos educatius.
- »f) Participar en la detecció de necessitats de formació del professorat i en l'organització institucional de les corresponents activitats de perfeccionament.»

Aquestes funcions, que l'inspector podrà exercir tant per iniciativa pròpia, a petició de part interessada, o per ordre de l'organisme competent, comportaran, entre d'altres:

- Visites als centres i observació de les classes i activitats docents.
- Accés a la documentació acadèmica i administrativa.
- Obtenir informació dels sectors que conformen la comunitat educativa.

- Convocar i celebrar reunions amb els diversos sectors.

Actualment penso que no hi ha cap centre que posi en dubte ni les funcions ni les actuacions per al seu desenvolupament. No obstant això, els centres i els professors veuen clares, com a tasca de la Inspecció, les funcions pedagògiques i d'assessorament completant-les amb les de seguiment i dinamització. Altres elements de la comunitat educativa, com poden ser els municipis, veuen important la funció d'arbitratge i d'enllaç entre escola i resta d'elements de la comunitat; i expressen reiteradament la necessitat que els inspectors estiguin al més a la vora possible dels organismes locals. Això serà bo potenciar-ho, però caldrà que l'inspector mantingui la seva neutralitat, davant el possible error que suposaria convertir-se en executor de la política municipal.

El professorat demana de l'inspector un coneixement i una identificació amb les necessitats de la zona, i un contacte més gran amb ells i amb els centres. No n'hi ha prou amb aquest 60% del temps que segons alguns estudis s'hi dedica; cal incrementar aquest percentatge en detriment de la dedicació a aspectes burocràtics.

Els òrgans de govern unipersonals i també un sector important de professors desitgen que es potenciï al màxim l'avaluació del professorat, bàsicament per dos aspectes: 1) reconeixement, incentivació, ..., de l'Administració pel treball ben fet; 2) per fer «mourre» el professorat que només cobreix l'expedient.

L'avaluació del sistema educatiu comprèn centres, serveis, programes i professors. La primera avaluació i control ha de ser interna, i l'han de dur a terme els òrgans que s'hagin establert en el projecte educatiu de cada centre i que representen tots els sectors de la comunitat educativa.

El control extern del centre vindrà a recaure, en bona mesura, en mans de l'inspector. L'avaluació i el control extern ha d'anar més enllà del simple diagnòstic i del judici desqualificador, per a interessar-se per les circumstàncies, per cadascun dels elements que participen en el procés, o bé la correcta correspondència en-

tre els objectius proposats i els resultats obtinguts. L'avaluació ha de ser un bon element de control extern, en tant que mesura els rendiments dels centres, dels serveis educatius i del professorat i els adequa i compara amb els objectius previstos.

L'èxit de la funció inspectora a Catalunya s'assolirà si aquesta esdevé tècnica, professional, arrelada al País i homologada a Europa, i si en les actuacions que emanen dels plans d'inspecció es troba el punt d'equilibri entre el treball realitzat en els centres i la tasca burocràtica que comporten.

L'altra part interessant del decret és la que fa referència a l'organització.

Aquesta nova inspecció, que com ja es desprèn de l'article primer serà única i per tant comprendrà l'actual EGB i els enseyaments mitjans, s'organitza sota dos criteris bàsics: territorial i especialització.

Els serveis territorials —delegacions territorials a partir del decret 222 de 12 de setembre passat— podran ser dividits en sectors d'inspecció que seran atesos per un equip de professionals. L'inspector serà adscrit al sector per un període de cinc anys i serà el responsable directe de l'assessorament, de l'avaluació i del control dels centres que se li assignin, i també de les actuacions administratives que se'n derivin.

Cada inspector serà membre d'una àrea de treball. L'actuació de l'inspector en un centre, en base a l'àrea de treball, es farà coordinadament amb l'inspector del centre. Desapareix així, i crec que és un encert, l'actuació d'un sol inspector en cada un dels centres.

Aquesta organització permetrà, juntament amb el que s'ha esmentat abans, fer visites més completes als centres i fer un treball més rigorós i intensiu, encara que anés en detriment del nombre de centres visitats al llarg d'un curs.

Un tercer bloc que desenvolupa el decret és el de l'accés i avaluació dels llocs de treball de la inspecció d'ensenyament.

Per a l'accés s'estableixen com a condicions generals mínimes les següents: possessió de titulació superior, haver exercit a la docència un mínim de cinc cursos complets, pertànyer a un

dels cossos en els quals s'ordena la funció pública docent de nivell no universitari, acreditar nivell oral i escrit del català i del castellà.

No tothom subscriu aquests condicionants mínims que s'exigeixen llevat, es clar, del domini oral i escrit d'ambdues llengües: català i castellà.

Hi ha molts defensors de la idea que per accedir a la funció cal una titulació superior; entre aquests es troben la majoria dels països europeus i així, en les conclusions del Simpòsium Europeu sobre Inspecció d'Educació celebrat a Madrid el mes de juny del 85, queda clar que serà un requisit per aspirar a la funció la possessió de titulació superior a nivell de llicenciat universitari. La suficiència del títol de mestre d'EGB fou defensada en el seu moment, tot pensant en una inspecció d'EGB, per directors, moviments de renovació pedagògica i per representants de municipis. Avui, però, davant d'una única inspecció per a l'EGB i per als ensenyaments mitjans, seria difícil que un no-licenciat inspeccionés els centres de secundària.

Tampoc no hi ha massa acord sobre si cal tenir 3, 5, 7, 10 anys d'experiència docent i sobre si només es pot accedir a la funció inspectora si es pertany a un dels cossos actuals de la funció pública. Personalment crec que cinc anys d'experiència és un temps suficient sobretot, si a més, s'han tingut càrrecs de responsabilitat en el centre.

Si ens remuntem als temps de la Segona República veurem com es publicà un decret (12-10-31) per regular la formació dels inspectors i la reforma de la seva funció, on es diu que per a participar a l'oposició calia ser Mestre de l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri o bé llicenciat i tenir cinc anys de bon servei a l'escola pública.

L'avaluació pren el seu suport legal de la disposició addicional 15a. reformada que ja esmentava abans. El decret exposa clarament el procés avaluador pel qual s'haurà de passar fins a assolir, si és el cas, l'exercici de places de la funció inspectora per temps indefinit.

En superar l'accés, els nous inspectors seran adscrits provisionalment durant un any,

mentre caldrà que participin en un curs teòrico-pràctic; superat aquest es confirmarà l'adscripció fins un període de tres anys. Transcorregut aquest temps els inspectors seran avaluats per una comissió; si aquesta avaluació esdevé positiva se'ls renovarà per un altre període de tres anys. Als sis anys seran avaluats novament i si aquesta també és positiva se'ls permetrà el desenvolupament de la funció inspectora per temps indefinit.

El decret en el seu últim article, el 10è., preveu la formació permanent professional tot facilitant l'assistència a aquelles activitats de formació que puguin contribuir a l'actualització professional.

Trobo molt interessant i fonamental el que diu l'última part d'aquest 10è. article referint-se a les activitats de formació: «entre aquestes activitats s'inclourà l'exercici de la docència.»

A les disposicions transitòries penso que no ha estat afortunat el redactat de la 3a., que perpetuarà les «diferències» entre els dos col·lectius actuals que desenvolupen la funció inspectora.

La disposició final dona un termini de dos anys per aplicar les previsions d'aquest decret.

A tall de cloenda cal dir que sí, que ja tenim decret, però alerta!, no ens enganyem, el decret, tot i sent bàsic, no ens resoldrà gran cosa

si no som capaços tots plegats, Administració i Comunitat Educativa, d'anar millorant el sistema dia a dia.

Caldria que aconseguíssim en el mínim temps possible:

- Reducció substancial del nombre d'unitats escolars de cada inspector, així com el nombre de localitats en el cas de les zones rurals.
- Reducció de moltes tasques que podrien correspondre a la inspecció de serveis o bé a personal tècnic de les delegacions territorials.
- A partir d'una estructura del mapa escolar en sectors educatius, la figura de l'inspector com un aglutinador, canalitzador i supervisor de totes les activitats i iniciatives escolars que es generin.
- Un coneixement real i profund del medi i de l'entorn on es realitza la funció inspectora per poder dur a terme una funció real i poder actuar i assessorar la Comunitat Educativa de forma adequada i eficaç.
- A partir d'una avaluació del funcionament de la nova inspecció que promou el decret, l'ajustament a les necessitats del sistema educatiu, sobretot ara de cara a la Reforma.

Camil Fortuny i Recasens

GANDIA 1989, UN PUNT DE REFERÈNCIA

Setanta mestres de Catalunya vam assistir el passat mes d'abril a Gandia al Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica de l'Estat espanyol. Era la segona vegada que una representació àmplia dels MRP (més de 300 assistents) teníem l'oportunitat de trobar-nos a nivell de totes les Comunitats i, en un període suficientment llarg —una setmana—, reflexionar, debatre i elaborar línies de treball que orientessin la nostra actuació en els propers anys.

Malgrat que el Congrés i les seves conclusions hagin pogut passar desapercebuts a alguns ensenyants i que, d'altra banda, l'Administració potser no faci gaire esforç per poder assumir les propostes i anàlisis que vam realitzar, pensem que són suficientment riques com per poder-les analitzar detingudament. Us convidem a fer-ho, en el moment en què siguin editades i difoses.

Els Moviments de Renovació pensem que, si aquest treball no és d'utilitat per a les escoles i els mestres, si no som capaços de combinar reflexió teòrica amb elaboració d'estratègies pràctiques, concretes i possibles, l'interès que pugui desvetllar aquest Congrés serà per als estudiosos de la història de l'educació, i no per al conjunt de la Comunitat Educativa que vol una transformació en profunditat del sistema educatiu.

De què vam parlar a Gandia?

Les discussions estaven emmarcades en tres grans blocs:

1. El model d'Escola Pública
2. El currículum i la renovació pedagògica
3. Els Moviments de Renovació Pedagògica.

Al voltant d'aquests temes es van elaborar 80 ponències i, com a resultat, una ponència base que va servir per encetar la discussió al Congrés. Al final, dos-cents fulls de conclusions que esperem presentar a l'opinió pública ben aviat.

Si analitzeu els temes veureu que no són tres compartiments aïllats. Hom reflexionava sobre aquest model educatiu que proposem —des del punt de vista utòpic i en relació a la resta de sistemes, cultural, polític, econòmic...—, per passar a fer propostes pràctiques que ens hi puguin acostar —el currículum i els elements que l'envolten—, i acabar dissenyant un model organitzatiu que possibiliti i ajudi a fer possible aquest canvi qualitatiu del model escolar.

El fil conductor estava garantit, perquè, en el fons, ens preocupa que l'escola pugui respondre a les demandes d'una societat en profunda transformació. I no des d'un posicionament passiu, dissenyant alternatives per «adaptar» els nens a aquesta societat, perpetuant les discriminacions socials i culturals, dividint i classificant els infants perquè ocupin el rol que una estructura marginadora els té previst. Sinó, tot al contrari, entenent el paper de l'escola com ho feien els il·lustrats: amb una gran confiança en la cultura i en el saber com un element emancipador dels infants que han d'esdevenir adults, ensenyant a aprendre abans que a repetir, a ser coneixedors en profunditat de la so-

cietat i amb les suficients eines i coneixements intel·lectuals com per tenir un paper crític i modernitzador quan sigui una realitat la seva incorporació.

La diversitat de MRP, una riquesa que hem de valorar

En alguns casos, la diversitat de situacions, la pròpia història de cada MRP, les relacions concretes amb l'Administració, implicaven el manteniment de posicions diferents respecte als temes en discussió. Divergències que eren més producte de situacions de partida diferents i de diversitat d'experiències, que de posicions contraposades.

No sense dificultats, doncs, els debats varen esdevenir conclusions i tesis, en la perspectiva que volíem que la trobada suposés un esforç de la síntesi i consens, guardant l'equilibri entre allò que podia ser assumit per la majoria i tot el que, responent a una situació particular, enriquia des de la diversitat el ventall de posicionaments i les solucions plurals als problemes pedagògics i estructurals.

En aquest sentit els debats pendents sobre l'ampliació del concepte «Escola pública i popular», o el posicionament sobre els models de control extern del sistema, relacionats amb l'avaluació i el projecte educatiu, poden ser exemples de temes en els quals no es va arribar a acord i en els quals es proposen diverses línies de debat i reflexió.

Societat, cultura, escola

Un dels objectius de la reflexió sobre aquests temes és aconseguir desangoixar-se. Habitualment i des de molt diversos sectors es culpabilitza els mestres de moltes de les deficiències observables a nivell social. I d'altra banda, és evident que els mestres veiem que l'escola s'allunya molt de les demandes socials i no satisfà les expectatives que nosaltres mateixos li posem. Les pretensions perquè l'escola compleixi una funció, com a mínim, com-

pensadora de desigualtats, o educant per uns valors democràtics i solidaris, s'enfronten amb la força d'altres elements socials que també actuen sobre els infants i, sovint, malbaraten les poques accions que es poden fer des de l'escola. Per això, l'anàlisi i el coneixement en profunditat de com funciona l'escola, quines connexions hi ha entre sistema educatiu i cultural, amb el sistema productiu, amb la mateixa estructura socio-econòmica i política, pot ajudar-nos a situar què podem fer en aquestes circumstàncies. Potser recordant aquella sentència que «la llibertat és la consciència de la necessitat».

En les conclusions d'aquest bloc s'analitzen aquestes interrelacions i es redefineix, a la llum dels canvis socials i polítics dels nostres dies, el model «Escola Pública» en les seves principals característiques.

La polèmica «Escola Pública / Escola Pública i Popular» des d'un punt de vista positiu intenta aprofundir en les diferents concepcions del concepte: escola de «titularitat pública», l'actual escola, o model educatiu alternatiu que, a més a més, només és possible en la «xarxa educativa pública», l'única que garanteix no solament una determinada concepció d'escola, sinó la seva extensió i generalització al conjunt del país.

Destacaria dos aspectes més dels tractats en aquest bloc. En primer lloc el de projecte educatiu. Creiem que aquest és un element bàsic quan parlem de «què fer» a la pràctica per avançar cap al model d'Escola Pública, ja que és precisament a través dels acords plasmats en el PEC com cada escola —i la seva comunitat educativa— pot avançar en qualitat i renovació. El segon aspecte, àmpliament tractat, és el que fa referència a la descentralització, autonomia i reforma de la mateixa administració. Assenyalar quins elements de descentralització, organització escolar i territorial, poden ajudar a la millora qualitativa de l'escola, acostant les preses de decisions als usuaris. En aquest sentit, ens plantejàvem fins a quin punt és possible un sistema més democràtic i participatiu sense tenir en compte nous mecanismes de participació en el disseny i organització dels te-

mes que ens afecten. En contra d'una descentralització administrativa i burocràtica i una concepció centralista de l'autonomia, dissenyàvem nous models organitzatius que acostin a l'escola la possibilitat de transformació i realització.

El currículum i la renovació pedagògica

És evident que aquesta és una paraula de moda. A més a més, el MEC i la Generalitat ens han promès que aquest curs serà el del debat del currículum. Per tant, és important marcar posicions i donar alternatives, tant a les concrecions d'aquests elements, com a la seva problemàtica general.

Hem d'assenyalar que, a nivell general, les conclusions plantegen els diversos graus d'autonomia que haurien de tenir cadascun dels nivells educatius. En aquest sentit es fan propostes de currículums oberts i flexibles, i de competències exclusives per part de les administracions autonòmiques per elaborar el propi Disseny Curricular Base. Per altra banda, i tenint en compte que reivindicuem la possibilitat d'intervenció dels equips de mestres en l'elaboració dels projectes curriculars de centre (3r. grau de concreció), havíem d'establir:

- Les possibilitats en l'actual proposta d'estructuració del currículum.
- Les dificultats que podíem preveure.
- Les condicions de recursos, autonomia, materials i personal que podien fer possible aquesta concreció.

A un nivell ja més concret vam analitzar els elements que, al nostre entendre, han de ser punts de referència en el desenvolupament dels projectes curriculars: els valors, la coeducació, l'estudi del medi, el tractament de la llengua i la cultura, la diversitat, etc... La importància de l'avaluació com a element de control intern del procés d'ensenyament-aprenentatge. I finalment, per cicles, vam elaborar unes línies que concreten el posicionament dels MRP en les diverses etapes en què s'estructurarà el sistema educatiu.

Si bé quasi no es va poder abordar en profunditat, també vam tractar el paper que entenem que la tecnologia ha de tenir entorn als temes del currículum i del model educatiu. Entenent que aquest ha estat un tema tractat de manera parcial (o vídeo o informàtica o...) o excessivament «dirigit», sense atendre la pluralitat i diversitat d'opcions tecnològiques que es poden donar a nivell d'escola.

Els Moviments de Renovació Pedagògica

Aquest va ser el tercer bloc de discussió. L'anàlisi de la nostra pròpia realitat estava emmarcada en funció dels elements que sorgien dels anteriors blocs, dels canvis a nivell estructural dels últims anys i també de la progressiva intervenció de l'Administració en temes com la formació del professorat, la innovació i la recerca. ¿Quines són les nostres activitats pròpies? ¿En quins àmbits de treball ens hem de coordinar, o hem de participar amb l'Administració?, ¿quines estratègies hem de dissenyar amb altres sectors, organitzacions, moviments socials que es plantegen objectius semblants, paral·lels o complementaris als nostres?

També el debat fou molt ric i, malgrat evidenciar una molt gran diversitat de situacions, vam elaborar les línies generals que poden ajudar a re situar i redefinir els papers i les funcions dels MRP en aquest darrer període del segle XX.

Els referents dels alumnes van estar presents en el conjunt de debats. Es tenia la sensació a Gandia, que realment estàvem dissenyant i fent possible una alternativa a la situació de l'escola. La tornada a la feina evidenciava les dificultats concretes d'aquesta utopia. Però la il·lusió, el pragmatisme utòpic, les possibilitats reals, les pistes i idees que podíem ja començar a fer realitat, ens enfortien la confiança que era possible per una Nova Escola Pública. Si més no, els MRP hi estàvem molt compromesos.

Joan M. Domènech
President de la FMRPC

NOVETATS

L'Alimentació al menjador escolar. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1989

Extracte de l'índex:

Els aliments; Els àpats; El dinar a l'escola; Els menús; Organització i higiene; Selecció de receptes culinàries; Activitats pedagògiques relacionades amb el menjador.

CANALS, M. Antònia. *Per una didàctica de la matemàtica a l'escola: parvulari.* Vic: EUMO, 1989 (Didàctica; 18)

Extracte de l'índex:

Bases per a la didàctica de la matemàtic; Nacions fonamentals per al mestre (parvulari i cicle inicial); La matemàtica a l'etapa 0-6 anys: objectius, programes i metodologia; Orientacions metodològiques per edats; Models d'activitats.

CANAL, J.; MASJUAN, J.M; PLANAS, J. *La Inserción profesional y social de los jóvenes: los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años.* Bellaterra: ICE. UAB; Madrid: CIDE. MEC, 1989

Extracte de l'índex:

La inserción profesional y social de los jóvenes adolescentes (14-19 años)/J. Casal; La inserción profesional y social de los jóvenes adultos (20-25 años). Conclusiones y discusión de los resultados/J. Planas; Actitudes y expectativas frente a los procesos de inserción social/J.Mª Masjuan.

DEWEY, John. *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo.* Barcelona: Paidós, 1989 (Cognición y desarrollo humano; 18)

Extracte de l'índex:

¿Qué es pensar?; Por qué el pensamiento reflexivo tiene que constituir un objetivo de

la educación; Recursos innatos en la formación del pensamiento; Las condiciones escolares y la formación del pensamiento; Consideraciones lógicas; Formación del pensamiento.

GARCÍA BLANCO, Ángela. *Didáctica del museo i el descubrimiento de los objetos.* Madrid: Ed. de la Torre, 1988 (Proyecto didáctico Quirón; 10)

Extracte de l'índex:

Una utilización didáctica del museo, el descubrimiento de la cultura material; El museo instrumento pedagógico. La visita escolar al museo; Cómo hacer la visita al museo activa y participativa; Material didáctico. Análisis de algunos modelos.

GARCÍA-CASARRUBIOS, José Maria; IGLESIAS, María Antonia; SECADURA, Tomás. *La Función inspectora en educación.* Madrid: Escuela Española, 1989

Extracte de l'índex:

Configuración del servicio de inspección técnica de educación; Estudio comparado sobre la Función Inspectora Educativa. La Inspección Educativa en otros países europeos. La Inspección Educativa en España; La planificación de la FIE; El distrito educativo y la función inspectora; Acción y gestión en la FIE; El distrito educativo y la función inspectora; Acción y gestión en la FIE; El acceso a la FIE.

La Investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos. Merlin C. Wittrock, dir. Barcelona: Paidós, 1989 (Paidós educador; 87)

Extracte de l'índex:

Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspec-

tiva contemporànea; Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza; Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza.

Jeux et jouets 89: 250 analyse à l'intention des parents et des éducateurs. Montreal: Services Documentaires Multimedia, 1989

Extracte de l'índex:

Jeux d'exercices, symboliques, d'assemblage, de règles simples, de règles complexes; Index de noms, titres, descripteurs, etc.

Treballs interdisciplinaris en educació: llengua i biologia, estudi d'un sòl com a activitat interdisciplinària, Sant Romà, Introducció a la investigació històrica, «Simulació Alfa». Bar-

celona: Caixa de Barcelona; Bellaterra: ICE. UAB, 1989 (IX Premi Ramon Llull d'experiències en el camp educatiu).

TRIGO AZA, Eugenia. *Juegos motores y creatividad.* Barcelona: Paidotribo, 1989

Extracte de l'índex:

La educación física dentro del panorama pedagógico; El juego ¿sólo un medio en la educación física?; Juegos con canción, con cuerdas, con pelotas y balones, con material de gimnasio, con material no estructurado.

Biblioteca Rosa Sensat

setembre 1989

BARBIE O LA BEAUTIFUL NINA

Estimats i estimades. ¿Sabíeu que cada deu segons, cada deu segons que aviat és dit, algú compra una Barbie?

¿Sabíeu que des de fa trenta anys —que es quan va néixer aquesta nina que sembla treta de la serie *Dallas*— se n'han venut més de 400 milions d'exemplars i més de vint milions de vestits, alguns d'ells dissenyats pels millors modistes del món com ara Paco Rabanne?

Aquesta nina s'ha anat adaptant a tots els canvis i llegeixo que aviat lluirà unes peces de roba ecològica per fer safaris fotogràfics. És veritat que sempre és més ecològic i respectuós amb l'equilibri natural penjar al menjador de casa teva el retrat d'un majestuós lleó o d'una simpàtica jirafa que el seu caparró dissecat.

Jo estic molt feta a l'antiga. M'agraden més les nines de drap, aquelles pepes que tenen el cabell de llana i els ulls grossos com dos ous ferrats. Però ara les nenes —només he d'observar la meva néta— es tornen boges per la Barbie. I a mi, em ve al pensament quines conseqüències pot tenir per a la psicologia de la futura dona una barreja d'elements tan semblants i complementaris.

Perquè és digne d'estudi, penso jo, analitzar què pot passar quan una criatura veu *Dallas*, *Dinastia* o *Falcon Crest*, llegeix les històries de la Chávarri o d'altres senyores de la beautiful no sé què i que es passi el dia vestint i despullant una nina primeta, rebufona i repintada, que té més complements que disgustos el pobre Solchaga.

És clar que, quan veig jugar la néta, sembla feliç.

Sóc jo la que no estic adaptada.

Mireia Puig

INFORMATITZAR LA GESTIÓ DE L'ESCOLA?

Ara ja és possible que a l'escola l'ordinador ens alliberi de les feines mecàniques i burocràtiques.

*Perquè el treball del mestre ha de ser creatiu i no dedicat a les feines mecàniques i repetitives.

*Perquè cal agilitzar la gestió de l'Escola en tots els aspectes.

*Perquè hem de predicar amb l'exemple (o la informàtica només és pels nens?)

APLICACIÓ ESCOLES un programa, per a ordinador PC, confeccionat per un equip mixt d'informàtics i mestres que resol els processos més habituals a l'escola.

Un programa que s'adapta a les necessitats concretes de cada escola (i no a l'inrevés!).

Disposem de tots els impresos necessaris (també els oficials) amb paper continu per a ordinador.

Un programa ÀGIL i fàcil d'usar.

Atenció! oferta "Informatització Total"



ORDINADOR PC/640 Kb
amb Disc de 20 Mb

+



IMPRESSORA EPSON FX-1050
136 columnes/240 car. x seg.

+



PROGRAMA
APLICACIÓ ESCOLES

+



INSTAL·LACIÓ i
CURSET DE FORMACIÓ

APLICACIÓ ESCOLES

AVALUACIONS

FACTURACIÓ

BIBLIOTECA

COMPTABILITAT

PREINSCRIPCIÓ

HORARIS
(en preparació)

GESTIÓ GENERAL

FÀCIL D'USAR
FLEXIBLE I ÀGIL



Assessorament a la Gestió Informatitzada
Avgda. Meridiana, 308 ent. 51 - 08027 Barcelona
Tel. 351 30 51 Fax 352 75 50

temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys



Infants i
ordinadors...

Els més petits
aprenen un nou
llenguatge

NOVETAT

Temes d'Infància, és una iniciativa conjunta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i la Diputació de Barcelona.

Publicació de
l'Associació de Mestres
«Rosa Sensat»

Còrsega, 271 pral.



Diputació de Barcelona