

PERSPECTIVA ESCOLAR 158

Publicació de «Rosa Sensat»

Octubre 1991



L'EDUCACIÓ
FÍSICA
a mig camí

ÍNDEX

<i>Pantalons apedaçats</i>	1
L'EDUCACIÓ FÍSICA. A MIG CAMÍ	
1. <i>Presentació</i> , per Anna Agenjo	2
2. <i>L'educació física a l'escola</i> , per Maria Villalta Morro	3
3. <i>Equipament i dotació econòmica</i> , per Consuelo Asins Muñoz	7
4. <i>El professorat d'educació física. Evolució i futur</i> , per Marta Carranza Gil-Dolz del Castellar	12
5. <i>El disseny curricular de l'àrea d'educació física en l'ensenyament primari en el marc de la Reforma</i> , per Rosa M. Pérez i Peidro	16
6. <i>Bibliografia sobre l'ensenyament de l'educació física</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	23
ESCOLA	
<i>La relació esplai-escola, una perspectiva de cooperació</i> , per Frederic Cusi i Imma Martín	27
<i>La violència a l'escola</i> , per Rosa M. Vilardell i Moyà	31
Experiències escolars	
<i>Els indians a la nostra comarca</i> , per Rosa M. Martí	33
<i>Què saben els nens de parvulari de la vacunació</i> , per Rosa Carrió i M. Elena Rivas	38
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Escola d'Estiu 25+ 1</i>	45
<i>Nou logotip</i>	46
<i>Programa de tardor</i>	46
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Posar la clau al currículum. El Reial Decret 1006/91 sobre els ensenyaments mínims de l'Educació Primària</i> , per Joan Rué	47
<i>El projecte PASE de la Ciutat de Barcelona</i> , per Joan Villalbí, Josep Aubà i Conxita Rius	52
Bibliografia	
<i>Manual d'enigmística (Màrius Serra)</i> , per Jaume Cela	58
<i>Altres novetats</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	59
Literatura infantil	
Pel broc petit	
<i>Compensació</i> , per Mireia Puig	64

Il·lustració coberta: Foto de Marta Buxó (E.B. El Cargol),
cedida pel Centre de Desenvolupament Humà 0-3 de Barcelona.



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 Fluvà, Pere Fortuny, Montserrat Galicia,
Marta Mata, Carme Ortoll

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

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

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

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

PANTALONS APEDAÇATS

Si l'educació del nostre país fos uns pantalons, serien uns pantalons apedaçats.

Per exemple, hi ha la Reforma, però ja es diu que no hi haurà prou finançament. Butxaques foradades, comencem malament, perquè el finançament és un punt molt important en qual-sevol reforma que no vulgui ser només un canvi de nom.

Sobre com s'acorda tot això del calendari escolar, o sia sobre el procediment i la informació que ha de rebre la comunitat educativa, hi apareix un pedaç que no sabem qui el posa.

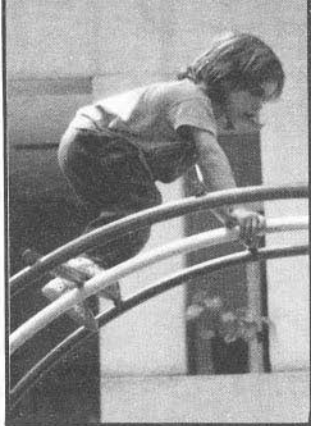
Segons les informacions de la Conselleria, l'inici del curs és com aquells pantalons que llueixen els models d'alta costura, però hi ha escoles que no tenen tota la plantilla fins al darrer moment, o fins després, hi ha edificis amb obres, canvis sobtats d'horaris, aules de tres anys que s'han obert sense tenir present que un nen de tres anys és molt nen. Els pantalons inicials els rebem apedaçats.

L'educació infantil estrena nom; ja no podem parlar de pre-escolar, però per oferir una educació infantil de qualitat, o sia, perquè no sigui només un canvi d'etiqueta, cal crear unes condicions, i per ara es veuen massa pedaços, mal cosits i que no lliguen.

El mapa escolar sembla ser tan complicat que abans ens aprendrem les capitals de les noves repúbliques de l'antiga Unió Soviètica i els noms dels seus ministres i alcaldes que saber ben bé que passarà a cada localitat. Pedaç per aquí, pedaç per allà.

El tema de la responsabilitat civil encara no està resolt, com tampoc no ho està el tema del transport i dels menjadors escolars. Pares i mestres han de cosir aquests forats amb bona fe i habilitat.

Uns pantalons apedaçats queden bé per fer dissabte o per sortir d'excursió, però si te'ls has de posar cada dia acabes fent una fila que Déu n'hi do.



PRESENTACIÓ

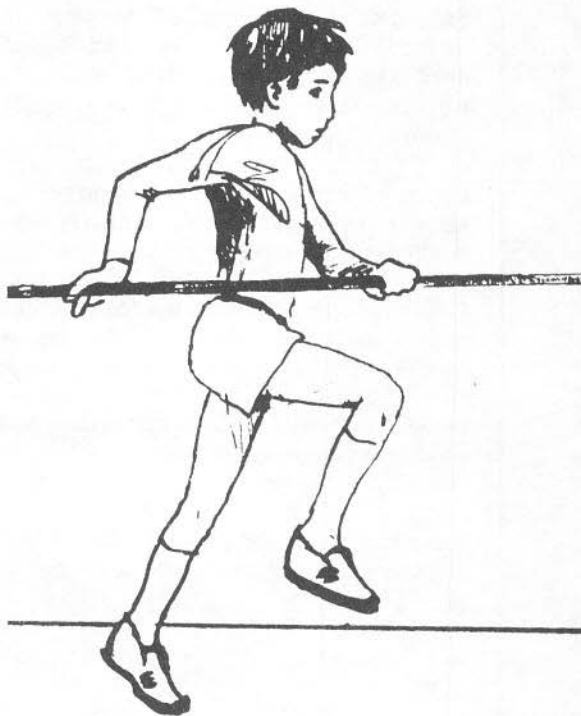
Anna Agenjo

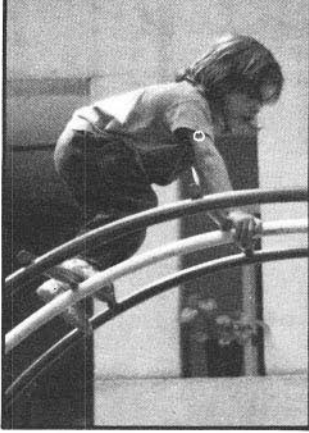
En aquest afany constant d'estar a l'aguait dels temes que preocupen els mestres en el si de l'escola, s'emmarca aquest monogràfic com a lloc de reflexió per començar a tancar una etapa i obrir-ne una altra de nova.

L'educació física escolar es troba avui a mig camí entre una «maria» ja obsoleta, que hauria de pertànyer al passat, encara que malauradament no es així, i una proposta de futur molt més digna que, si més no, la reforma li vol augurar. Cal doncs parar-se a reflexionar un moment per saber en quin punt ens trobem i analitzar els diferents elements que hi convergeixen: els esforços de les APAS, la miscel·lània de mestres, el paper dels ajuntaments i altres institucions, el popurri d'equipaments, els horaris, els continguts, etc.

Una bona anàlisi ens pot ésser força útil, si més no a l'hora d'apropar aquesta àrea amb una de les aspiracions més consensuades dels temps en què vivim, com és la millora de la qualitat de vida, com una part imprescindible dins de l'educació integral.

Com sempre resten al tinter altres punts a tractar sobre el mateix tema, però calia puntualitzar el que apuntem per poder iniciar una nova etapa.





L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA

3

Maria Villalta Morro

Un dels elements més favorables per al desenvolupament de l'educació física a l'escola, a la vegada que una de les dificultats més grans amb què ens trobem, és precisament la forta presència de l'esport-espectacle a la nostra societat i el «culte al cos» que es viu actualment com a valor amplament estès.

Força, en la mesura que pot ser una ocasió única per a aprofitar la pressió social que se'n deriva en favor de millors instal·lacions, incorporació d'especialistes, d'ampliar-ne la presència a l'escola.

Debilitat, perquè el culte al cos no va lligat necessàriament a hàbits i valors tan saludables com es podria esperar.

L'aprovació de la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) el 3 d'octubre de l'any passat va obrir formalment un període de transformació del sistema que començarà a ser efectiu a partir del curs 1992-93.

Abans, però, de la seva total implantació es preveu una llarga etapa de transició i adaptació a una concepció diferent del que ha de ser l'ensenyament.

Els principis que orienten aquesta transformació són, entre d'altres i molt resumidament, la formació personalitzada, l'educació integral, la par-

ticipació activa de l'alumnat en els processos d'aprenentatge, el desenvolupament de les capacitats creatives i de l'esperit crític i la relació amb l'entorn social (art. 2.3).

És en aquest context de canvi que té sentit replantejar-se què ha de ser l'educació física a l'escola i quin lloc hi ha d'ocupar.

La futura Llei General d'Ensenyament de Catalunya desplegarà la LOGSE i concretarà tot el que fins ara són propostes generals.

El que ja es pot avançar és el tractament que es dona a l'educació física al llarg de tota l'escolaritat.

Una de les capacitats específiques per a desenvolupar durant l'Educació és «conèixer el seu propi cos i les seves possibilitats d'acció» (art. 8.a). A primària i secundària, l'educació física és una de les anomenades àrees de continguts i es defineix entre les capacitats per a desenvolupar, «utilitzar l'educació física i l'esport per afavorir el desenvolupament personal» (art. 13,i; art. 19,j; art. 26,i). Als batxillerats (secundària postobligatòria) l'educació física és una de les matèries comunes.

Pel que fa al professorat que haurà d'impartir-la, a la primària s'estableix que seran «mestres amb l'especialització corresponent» (art. 16). A la

4 secundària es fa el mateix tractament que a la resta d'àrees: «licenciats, enginyers i arquitectes o els qui posseeixin titulació equivalent a efectes de docència» (art. 24).

Aquest és, doncs, el marc on se situa a partir d'ara l'educació física dintre de l'ensenyament. No és sobrer, però, intentar fer algunes reflexions a partir de la situació actual.

Amb l'educació física passa una mica com amb les diferents propostes del tipus «educació ambiental», «educació per a la salut», «educació per a la pau», «educació vial»..., que han anat arribant a l'escola: es relacionen amb idees o valors àmpliament acceptats, però a la vegada som conscients que o bé fem poca cosa en relació amb l'espai teòric i ideològic que ocupen o bé el que fem resulta extraordinàriament difícil, poc útil o, encara pitjor, un afegit amb molt poca relació amb el que veritablement té importància a la feina de cada dia.

Deu ser difícil trobar algú que negui la importància del cos, o que defensi que l'educació no hagi de considerar les persones en la seva integritat. En canvi, les aules, sovint s'organitzen com si les nenes i els nens no creixessin, no es moguessin, o només tinguessin cara, mans i poca cosa més. Com si poguessin estar quietos o en moviment en funció de les necessitats del programa.

Viure «amb» un cos, «dintre» d'un cos o «malgrat» un cos són coses que s'aprenen en part a l'escola, dia rera dia. I d'aquest aprenentatge, en dependran moltes de les possibilitats d'acceptar-se, comprendre's, expressar-se i comunicar-se.

Per això és tan important des de qualsevol projecte educatiu reflexionar i plantejar en profunditat què vol dir fer educació física, i més que educació física, què vol dir educar el cos.

D'entrada, el fet que fos una assignatura ja ha marcat una sèrie de trets interessants: Té un temps reservat, un currículum a desenvolupar, un espai físic diferenciat i, a partir del desenvolupament de la LOGSE, es preveu la incorporació d'especialistes que impartiran aquesta matèria. Els avantatges d'aquesta situació respecte d'altres àmbits educatius com els que citàvem al començament són evidents, però presenta alguns inconvenients que interessa assenyalar.

— Fàcilment s'interpreta que l'educació física és exclusivament el que es fa a la «classe de gimnàstica», en una situació similar a la de la llengua per exemple, com si fos possible dissociar

l'activitat física de la resta de manifestacions d'una persona.

- Si parlem en clau escolar, sovint es confon el que costa obtenir una qualificació positiva amb el «valor» real d'una matèria o àrea de coneixements. L'educació física és percebuda per l'alumnat com una assignatura de segona categoria, que s'aprova sempre i no cal estudiar. En aquest cas, l'interès que pot arribar a despertar dependrà en gran mesura del grau de sintonia que hi hagi amb la imatge social que predomina en relació amb l'activitat física i, sobretot, l'esport, que és un dels fenòmens culturals més importants dels darrers temps.
- Qualsevol coneixement transformat en assignatura tendeix a desenvolupar-se aïlladament i pot acabar essent coherent només amb ella mateixa. La superespecialització ens podria portar a donar prioritat exclusivament a les habilitats i destreses físiques.

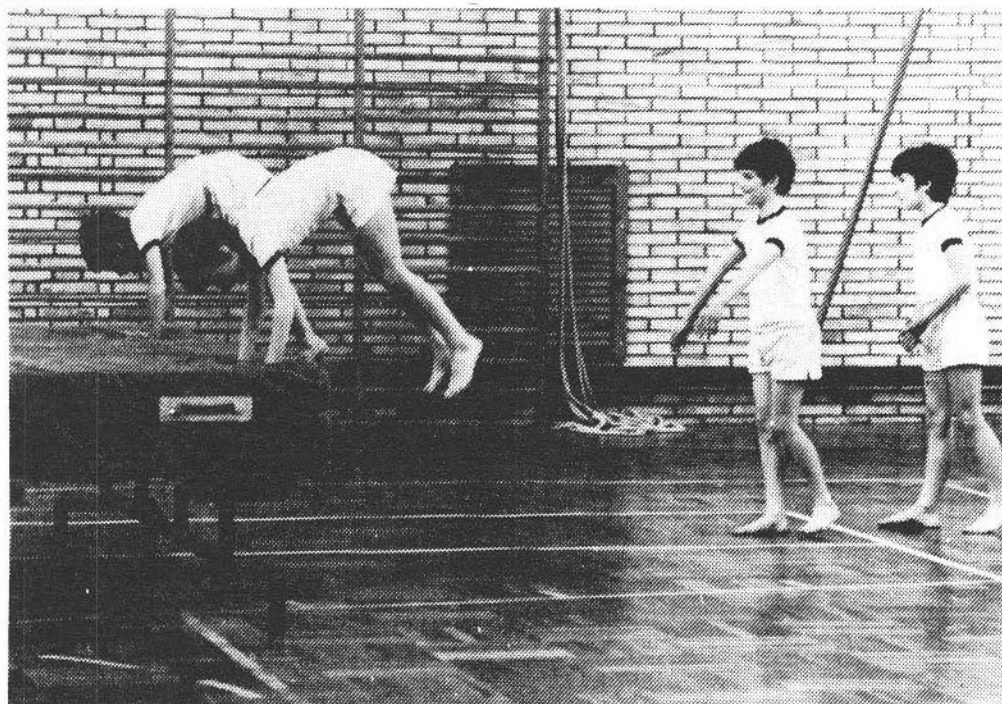
Sense tenir en compte cap altre element, resultaria un plantejament contradictori amb una concepció de l'educació veritablement integradora: és inútil esforçar-se a promoure uns hàbits de salut correctes en relació amb l'activitat i el descans si s'ha programat la classe immediatament després de dinar, o treballar la higiene si no hi ha on dutxar-se, per posar dos exemples prou evidents.

Tampoc no està gaire ben resolta la manera de fer compatible la solidaritat i la participació amb determinats plantejaments esportivo-competitiu o la no discriminació entre nois i noies quan en el món de l'esport hi ha una separació tan radical entre pràctiques femenines i masculines, ja que les primeres són més minoritàries i amb una presència pública absolutament marginal.

Queda clar, doncs, que el plantejament de l'educació física a l'escola no és una qüestió que s'acabi amb la incorporació d'una o un especialista. En tant que educació, forma part d'un projecte ampli que cal explicitar i compartir.

En el Disseny Curricular Base (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) trobem algunes claus per avançar en la superació d'aquestes dificultats.

L'enfocament que es dona a l'educació física va més enllà dels models esportiu, gimnàstic, de psicomotricitat o d'expressió corporal que han anat marcant les diferents tendències desenvolupades fins ara.



Es pren el cos i el moviment com a eixos bàsics de l'acció educativa. S'insisteix que el cos és també centre d'atenció educativa a les altres àrees de coneixement i que és present a tota l'activitat escolar.

Pel que fa a l'esport, se'n reconeix el paper com a manifestació cultural de l'activitat física més estesa entre nosaltres. Tot i reconèixer el seu valor social, s'acoten, però, molt clarament les condicions en què l'esport es pot considerar educatiu, i que podríem resumir dient que la pràctica esportiva a l'escola és educativa només en el cas que:

- la possibilitat de participar-hi sigui oberta, és a dir, que no s'estableixin criteris de discriminació com podrien ser l'habilitat o el sexe, per exemple;
- la seva finalitat compregui el conjunt d'intervencions educatives de l'etapa corresponent i no solament la millora de les habilitats motores;
- els plantejaments que es facin incideixin en les intencions educatives i no en el fet exclusiu de guanyar o perdre.

Les concrecions respecte a l'educació física a les diferents etapes són les següents:

*Educació Infantil (0-6)*¹

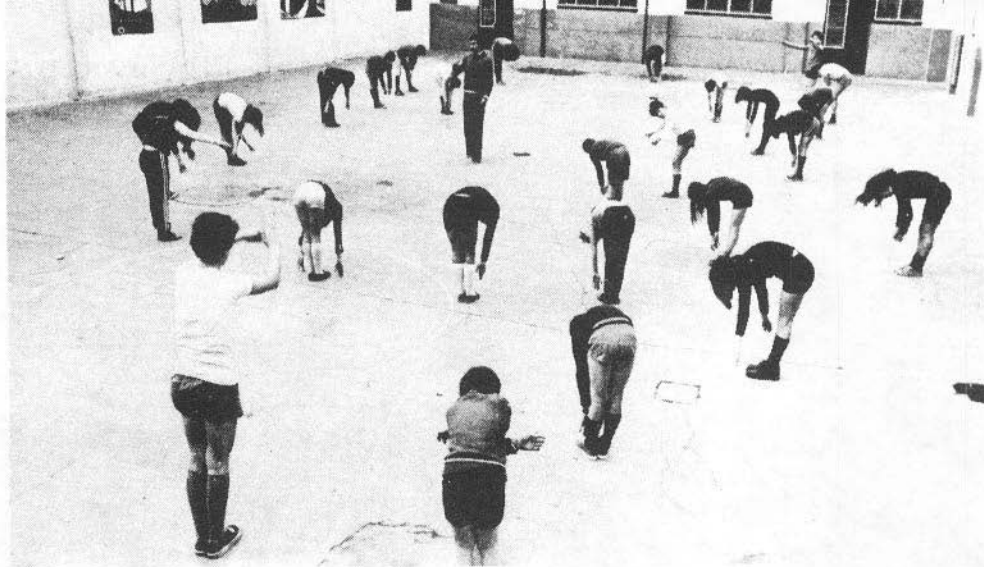
Coherentment amb el plantejament global que ha de tenir aquesta etapa, ens dona una orientació de descobriment i utilització de les possibilitats del propi cos, tant motores com expressives i de comunicació, i de progrés en l'adquisició d'hàbits relacionats amb el benestar corporal i la seguretat personal, la higiene i la salut, dintre de l'Àrea curricular-I Descoberta d'un mateix.

*Educació Primària (6-12)*²

Es defineix pròpiament una àrea curricular d'educació física estructurada en cinc blocs de continguts:

1. *L'educació a la Llar d'infants i el Parvulari. Orientacions i Programes*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1988.

2. *Disseny Curricular. Ensenyament Primari*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1990.



- consciència i control corporal,
- habilitats coordinatives (habilitats motores),
- capacitats condicionals (força, resistència, velocitat, flexibilitat).
- el joc.

Inclou el coneixement corporal propi, que va més enllà de la imatge externa, i s'hi incorporen la percepció de les possibilitats respiratòries, de ritme, de control tònic, etc.; el domini i l'organització de l'espai, i les relacions afectives en l'activitat en grup. Cal recordar que els blocs de continguts continuen estant, com a totes les etapes, fortament interrelacionats.

Secundària Obligatoria³

Es posa l'accent en el treball de perfeccionament de les habilitats i de millora de les capacitats funcionals, i en els aspectes lúdics i relacionats amb la millora de l'autoconcepte, la confiança i l'autonomia.

Un altre dels objectius fonamentals és la presa de consciència de la condició física pròpia i de la pròpia responsabilitat de tenir-ne cura. És un moment clau per a l'adquisició d'hàbits saludables en relació amb l'activitat física i de prevenció respecte a pràctiques clarament nocives per a la salut.

Els objectius d'aquesta etapa fan referència a:

- Habilitats i destreses bàsiques: desplaçaments, salts, girs, llançaments, recollides.
- Habilitats i destreses específiques.
- Qualitats físiques bàsiques: resistència, velocitat, força i flexibilitat.
- Formes expressives.
- Activitats físiques a la natura i activitats físiques sòcio-culturals pròpies del territori.
- Hàbits de pràctica permanent de l'activitat física.

Fer visible el cos a l'activitat diària no vol dir anar tot el dia amb xandall ni començar a saltar per damunt les taules. Prendre consciència de les múltiples situacions en què l'activitat física és present a l'escola (festes, sortides, lleure, desplaçaments...) ens pot suggerir diferents maneres de donar-li un sentit educatiu.

Aprofitar els elements positius i motivadors de l'esport i la seva presència massiva a tots els mitjans d'una manera intel·ligent i crítica pot ser una manera interessant de reduir distàncies entre l'escola i el món que l'envolta.

Assegurar les condicions materials i organitzatives necessàries per fer possible el desenvolupament pràctic dels conceptes de salut i de valors associats a l'activitat física és un objectiu que només es podrà aconseguir en la mesura que l'educació física s'inscriu dins del projecte educatiu de cada centre.

3. Disseny Curricular. Ensenyament Secundari i Obligator, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989.



EQUIPAMENTS I DOTACIÓ ECONÒMICA

7

Consuelo Asins Muñoz*

Ajuntaments, APAs, Diputació, Generalitat: diferents tipus de col·laboració

Qüestions prèvies

Abans d'abordar el tema considero necessari assenyalar, encara que sigui breument, un parell de qüestions que ens ajudin a entendre algunes de les causes que ens han portat a la situació actual.

La Llei General d'Educació de 1970 en el seu moment, la LODE i ara la LOGSE (Reial Decret 2809/1990 de 3 d'octubre) i successives normatives han configurat un marc legal en el nostre sistema educatiu, dins el qual ha estat sempre inclosa l'educació física. Això no obstant, com en altres molts camps, la legalitat i la realitat no es corresponen del tot i de vegades segueixen camins un xic allunyats.

En el fons de qualsevol tema relacionat amb l'educació física flota una idea central: quina importància ha tingut i té l'educació del cos a l'escola? Per raons històriques i socials, el fet és que, excepcions a banda, l'educació de la ment ha estat enfrontada a l'educació del cos. La vella concepció dualista de l'ésser humà s'ha reproduït obertament a les nostres escoles, i en aquest enfrontament l'educació del cos s'ha endut la pitjor part.

Si a això, s'hi afegeix la fortíssima irrupció de «l'esport» en els continguts de l'educació física, fins al punt de gairebé confondre els objectius de l'una amb els de l'altre, tindrem dos elements que, poc o molt, han condicionat actituds, comportaments, accions i actuacions tant en les institucions públiques com en persones (professorat, pares i alumnes).

A banda d'aquesta qüestió i per no caure en errors d'implicació, quan aquí es cita «l'escola», es fa referència a «l'escola pública», i cal precisar que això, de fet, ja suposa una generalització. L'escola pública rural necessitaria un tractament específic, ja que el seu entorn, la seva organització i les seves necessitats no són plenament equivalents als de la urbana.

A Barcelona, les escoles públiques municipals (depenents de l'Ajuntament) tant pel seu origen com per la seva educació tenen tot un seguit de característiques pròpies que no s'ajusten, en alguns casos, a les de la resta de les escoles públiques.

* Tècnica de Gestió Esportiva. Patronat Municipal d'Esports. Ajuntament de l'Hospitalet.

8 Així doncs, i donada la impossibilitat d'estendre'ns en cadascuna d'elles, el terme «escola» fa referència, bàsicament, a «l'escola pública urbana», encara que tant les rurals com les municipals puguin participar en major o menor mesura d'algunes de les situacions que més endavant s'exposaran.

Els equipaments esportius en els centres escolars. Un element condicionat i condicionant.

Les primeres institucions democràtiques van heretar un gran dèficit en equipaments esportius en general, i molt en particular en tots els centres escolars. D'altra banda, no es poden negar els esforços econòmics en inversions que aquestes institucions han realitzat en aquest sentit.

Al mateix temps, sembla una afirmació incontestable dir que: «tant l'educació física com l'esport necessiten d'unes instal·lacions adequades en quantitat i qualitat per poder practicar-se en bones condicions». Però garanteixen aquestes instal·lacions que l'educació física es dugui a terme en el centre? Molts exemples posen de manifest que no és així. Centres escolars que no disposaven de cap tipus d'equipament esportiu han trobat aquest inconvenient superat en part o total-

ment, i, tot i així, no s'ha resolt el problema de l'educació física.

Els equipaments formen part de tot un complex món de necessitats, però ni és l'única, ni en exclusiva poden determinar que es dugui a terme o no l'educació física en un centre escolar.

D'altra banda, si bé és cert que «l'esport» forma part dels continguts de l'educació física, també ho es que n'existeixen molts d'altres, i que la nostra escola compta amb un ampli ventall d'edats en les quals les necessitats d'instal·lació no s'ajusten necessàriament ni exclusivament a «pistes polisportives descobertes». Tot i així, els esforços econòmics prioritaris de les institucions s'han dirigit, fins avui, cap a aquest tipus d'instal·lació, sense considerar tampoc aspectes tan condicionants com el clima. Una vegada més, «l'esport», i dins d'aquest els esports tradicionals com el futbol-sala, handbol, bàsquet, etc., han fet sentir la seva influència, ja que és innegable que una tipologia concreta d'instal·lacions condiciona la pràctica que s'hi realitza.

Les instal·lacions i les seves polítiques mediatitzen l'educació física i l'esport

El marc legal estableix i diferencia clarament les competències de cada administració pública.



L'educació física forma part de les responsabilitats de la nostra administració educativa. Respecte a «l'esport», la Constitució de 1978 obliga els poders públics a fomentar-lo i faculta les comunitats autònomes perquè assumeixin les competències de la seva promoció; els Ajuntaments i la Diputació tenen ben marcades les seves àrees en aquesta promoció.

Això no obstant, la realitat quotidiana de l'educació física, tan allunyada dels pressupostos teòrics, i l'intens creixement de l'esport, han afavorit una àmplia diversitat d'actuacions per part de les nostres administracions públiques.

En aquests moments no disposem d'un estudi global de tota Catalunya en el qual es puguin contrastar els recursos econòmics utilitzats per cada municipi en educació física —en inversions en construcció, remodelatge millora d'equipaments esportius en les escoles, contractació de professorat, horaris cedits per a l'educació física en instal·lacions municipals, partides econòmiques destinades a material esportiu, etc.— i el total de recursos destinats per la Generalitat i la seva distribució entre els municipis, i els utilitzats per la Diputació. Però les dades parcials disponibles semblen apuntar clarament que tant els esforços econòmics com les actuacions polítiques en moltes ocasions no han estat coordinades i fins i tot, en algun cas, han arribat a ser contradictòries.

El cas dels ajuntaments

En ser l'administració més pròxima als ciutadans i les pressions més directes, els ajuntaments han fet sovint un paper fonamental que sobrepassa freqüentment les seves obligacions legals —manteniment, conservació, neteja i vigilància dels edificis dels centres escolars—. Això no obstant, les seves actuacions no es poden considerar homogènies. Les polítiques municipals han determinat inqüestionablement l'accent que s'ha posat a omplir els buits i les deficiències en l'educació física, a ocupar-se exclusivament de la promoció de l'esport o en fórmules alternatives repartint els seus esforços entre els dos camps.

Alguns ajuntaments han ofert als centres escolars professorat d'educació física i assumir aquesta despesa, i d'altres no.

La gran majoria ha posat a disposició dels centres les seves instal·lacions esportives municipals, i en alguns casos ha assumit la totalitat de les des-

peses amb professorat inclòs; d'altres, no ho han fet.

Les inversions en remodelatge i adequació d'instal·lacions esportives de les escoles s'han vist mediatitzades per les polítiques municipals i pel nivell d'acord i col·laboració entre els diferents ajuntaments, la Generalitat i la Diputació, acords condicionats, també, per opcions polítiques.

El nivell d'ajut que els centres han rebut a través de subvencions i material didàctic específic per a l'educació física ha estat molt desigual. Alguns ajuntaments hi destinen partides econòmiques específiques; d'altres no.

La manca d'atenció de l'administració educativa pel que fa a l'educació física a les escoles públiques, i l'esforç econòmic desigual entre ajuntaments per a cobrir aquests dèficits, han provocat notables diferències entre els municipis. Mentre que en alguns llocs els centres disposen de professorat especialitzat i d'instal·lacions adequades o acceptables, d'altres només disposen d'aquestes últimes, i en alguns manquen totes dues coses.

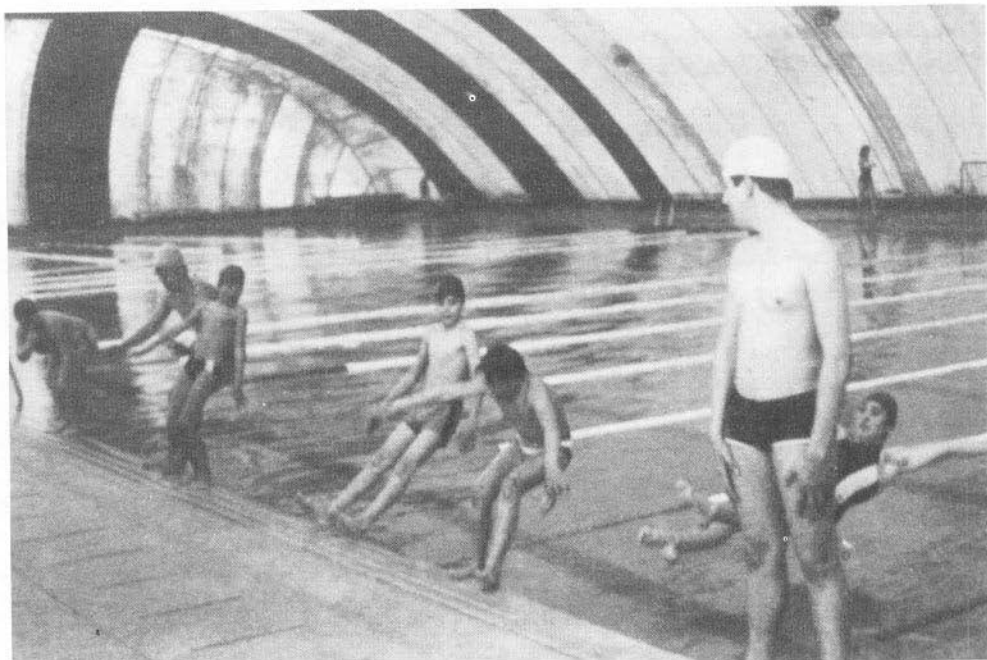
A més, s'ha creat en el ciutadà (especialment entre els pares i mares) una certa confusió, ja que d'una banda acostumen a desconèixer les competències específiques de cada administració, i de l'altra acostumen a considerar l'educació física i l'esport com a sinònims. Per aquesta raó no se'ns ha de fer estrany que assumeixin amb facilitat que les activitats esportives extraescolars siguin les que substitueixin l'educació física, amb tot el que això comporta.

Així, doncs, si hagués de resumir la situació de l'educació física a les nostres escoles en poques paraules, aquestes podrien ser «desigualtat» i «desconcert».

Les associacions de pares, protagonistes d'excepció

Les associacions de pares han estat, i encara són, un element clau en les organitzacions esportives de les escoles. Sense ser aquesta la seva única funció, ha estat, això no obstant, una àrea en la qual han realitzat tasques d'organització, de gestió, d'entrenament, de vigilància i, en alguns casos, «contractant» i pagant professorat d'educació física per cobrir-ne la mancança.

Ensems amb la seva voluntat i dedicació, acostumen a adquirir un intens sentiment de propie-



tat del centre, especialment respecte de les instal·lacions esportives.

Davant una deficitària educació física, l'esport extraescolar ha estat impulsat i sostingut per aquests agents socials, que hi han vist des d'un mitjà per paliar deficiències en el camp de l'educació corporal, fins a un espai de protagonisme propi o una manera d'adquirir prestigi per al centre.

Aquest fort sentiment de possessió per part de l'APA cap a les instal·lacions esportives de la seva escola ha afavorit en general un interès a tenir-ne, però sobretot en aquells llocs en els quals la mateixa APA ha centrat la seva oferta d'activitats esportiva. Oferta, per una altra banda, que no sempre es correspon ni amb els objectius ni amb les necessitats de l'educació física.

Al mateix temps, aquest sentiment ha estat l'origen d'habituals conflictes quan els ajuntaments han volgut rendibilitzar socialment aquestes instal·lacions posant-les també al servei d'altres entitats esportives. Els horaris disponibles, la vigilància i les reparacions, s'han convertit en focus de pressions contínues, malestars i tibantors, resolts amb més o menys fortuna. Fins i tot alguns ajuntaments han elaborat i aprovat normatives per a regularitzar la utilització d'aquestes ins-

tal·lacions en horari extraescolar. Però el tema és un camp obert i problemàtic.

D'altra banda, els tipus de relacions que s'han establert entre l'APA i el centre, i entre l'APA i les institucions (Generalitat, Diputació, Ajuntament) han repercutit necessàriament en el grau d'ajuts que s'ha obtingut, ja que aquestes s'han vist també condicionades per la capacitat de la mateixa APA per entendre i adaptar-se als requisits administratius de cada institució. Conèixer els tràmits, elaborar-los, estar atents als terminis i realitzar un seguiment dels passos burocràtics, resulta extremadament complicat quan es tenen sentiments de mal·fiança generalitzats cap a l'Administració i s'associa aquesta a un agent de fiscalització i ingerència, i que, a més, el concepte «escola pública» es viu com de total gratuïtat per a qualsevol tipus d'activitat que es realitzi al centre, situació aquesta molt comuna en les APAs de les escoles públiques.

El futur, un gran repte

La imminent aplicació de la Reforma Educativa i el tractament que l'educació física hi rep representa un importantíssim repte per a la nostra

escola pública. No podem veure ja l'educació dels cos com a complement d'una educació intel·lectual, no hem de veure ja l'educació física únicament com a esport, ni el professorat com el company que treu els nens al pati i els fa córrer.

A l'educació física, igual que en altres àrees de l'educació, li calen suports materials específics (instal·lacions i material didàctic), que han de pensar-se en funció de la totalitat de finalitats i objectius a assolir; i per a això no només han d'estar molt clars els recursos econòmics que se li dedicaran, sinó que, a més, han de ser suficients.

Ajuntaments, Diputació i APA han contribuït en una mesura més gran o més petita a tancar forats produïts i heretats d'una etapa històrica que va tenir l'escola pública molt abandonada. Però

l'educació física, «*el patito feo*», ha de ser objectiu prioritari de la nostra Administració Educativa, a causa de les injustícies comparatives històriques i perquè és la seva directa responsabilitat. Caldria que aquest objectiu prioritari se superposés a altres tipus d'interessos i s'entrés en veritables polítiques de coordinació i col·laboració entre administracions.

Això no obstant, no hem d'oblidar-nos tampoc que només el professorat, només els equipaments i només el material, no garantiran una educació física de qualitat i d'acord amb els plantejaments actuals de l'educació. Tots aquests elements, imprescindibles d'altra banda, necessàriament han d'integrar-se en un projecte pedagògic globalitzat de cada centre. El repte és aquí i és de tots.



EL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA. EVOLUCIÓ I FUTUR

Marta Carranza

Història immediata

En parlar d'educació física escolar des del punt de vista històric, no cal remuntar-se gaires anys per arribar al punt «0».

Uns estudis de l'any 1986, centrats a la ciutat de Barcelona, però perfectament extrapolables a tota Catalunya, diuen que en aquells moments l'educació física a les escoles Públiques d'EGB era pràcticament inexistent.

No hi havia material adequat, ni instal·lacions específiques, ni professorat format per a impartir una matèria que tothom defugia o ignorava: l'educació física.

Però aquest mateix estudi, a partir d'unes entrevistes fetes en profunditat a diferents escoles, conclouia que l'element més important perquè l'educació física evolucionés a les escoles eren els tècnics.

Es va comprovar que en escoles amb material i instal·lacions en condicions, però sense un tècnic competent, no arrelava l'educació física, mentre que en d'altres sense instal·lacions ni material, però amb un tècnic format (alguna escola que comptava amb monitors contractats), s'impartia l'educació física, es feien activitats relacionades

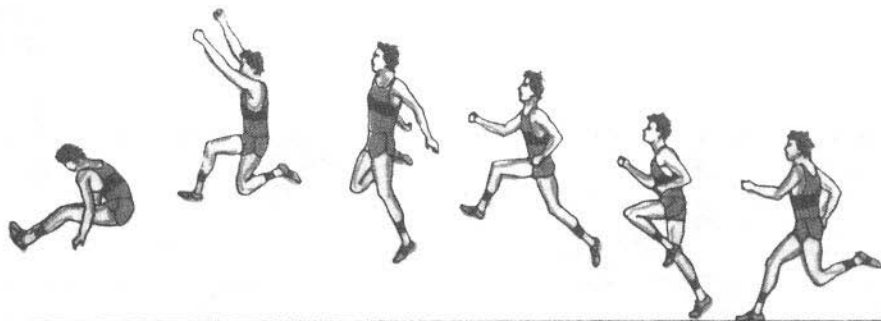
amb l'activitat corporal en el marc escolar i existia un mínim de conscienciació dels claudres respecte a la importància de l'educació física.

Però es va comprovar que tot això defallia en el moment en què el tècnic desapareixia, s'esfumava tota la feina feta, cosa que donava prou indicis per fonamentar la hipòtesi que l'educació física no tenia, encara, un lloc, el seu lloc, a l'escola pública.

Evolució accelerada

A partir d'aquest moment descrit, l'educació física ha fet un pas de gegant en la seva història. Algunes de les causes que pensem que han estat determinants per a provocar aquesta empenta les exposem seguidament:

- L'aparició i proliferació de llicenciats en educació física a partir de l'any 1982 i la creació d'un cos homogeni amb l'objecte comú de buscar la pertinència de l'educació física i donar-li un marc teòric científic i actualitzat.
- La creixent importància de tot allò relacionat amb el cos en la societat actual. Les pressions



- dels mitjans de comunicació per millorar l'aparença i revaloritzar la imatge com un producte social. Aquest fet, malgrat que els continguts de fons no estiguin en línia amb les previsions de l'educació física, ha ajudat a despertar un interès cap al cos i la seva cura.
- El moment històric que estem vivint amb la pròxima celebració d'uns Jocs Olímpics a la Ciutat de Barcelona, també ha potenciat la necessitat de fer créixer l'educació física escolar.
 - I sens dubte, el valor intrínsec de la corporeïtat en tot allò que fa referència al fet educatiu.

No és d'estranyar, quan es pensa en la influència de tots aquests factors, el salt que està vivint l'educació física escolar.

Pensant en fets concrets que materialitzin aquesta evolució que plantejgem, podríem parlar, en el context dels BUPs i FP de fins ara i de l'educació secundària del futur pròxim, que els especialistes en educació física han passat de ser contractats i sense reconeixement laboral a ser llicenciats amb oposició, i que es troben totalment integrats i igualats amb la resta del professorat i amb les mateixes oportunitats quant a «carrera docent».

En el camp de l'EGB o de la primària de la Reforma Educativa, aquest assumpte es troba en «trànsit», diríem que en plena ebullició pel que fa a l'aspecte de professorat —en el qual aprofundirem més endavant.

Pel que fa als nous Dissenys Curriculars Base, tant del Ministeri com de la Generalitat, com ja s'ha tractat en anteriors articles, han fet unes grans aportacions per al progrés de l'educació física, i no tan sols han estat positives, sinó que el

tractament que s'ha fet de l'àrea que ens ocupa ha donat, per ara, el suport «teòric» just i precís amb el qual somiava l'educació física. Se'n presenta un enfocament modern, multifuncional i constructivista, que no té res a envejar a les idees dels històrics emprenedors de l'àrdua tasca de difondre l'educació a l'escola.

Els altres factors determinants, les instal·lacions i el material, tal com es veurà també en d'altres articles d'aquest monogràfic, gràcies als grans esforços realitzats i projectes per les administracions competents, han millorat molt considerablement.

Amb dades d'un estudi realitzat a la ciutat de Barcelona l'any 1988, el material de les escoles públiques va passar de ser inexistent a ser suficient —segons dades d'un estudi de 1989²— a moltes escoles de Barcelona.

A partir d'aquí apareix una qüestió, que actualment es troba, com hem dit abans, en el moment d'eclosió, en el moment que s'ha de donar resposta a allò que ja és una demanda social del món escolar.

Qui ha d'impartir l'educació física a les escoles d'EGB o de primària i de secundària?

Diferents perfils, diferents formacions,..., una sola funció: donar l'educació física.

1. PUIG, N., GARCIA, M., *L'esport escolar a la ciutat de Barcelona*, Ajuntament de Barcelona, 1986.

2. CARRANZA, FLAQUÉ, BANTULA, Estudi no publicat realitzat l'any 1989, becat per l'Institut de Ciències de la Educació Física.

Com s'expressa a l'enunciat d'aquest punt, analitzarem el professorat en educació física dels dos nivells educatius compresos entre els 6 i els 18 anys, l'educació primària —dels 6 als 12— i l'educació secundària obligatòria i postobligatòria —dels 12 als 18 anys.

Per poder fer un repàs, alhora ampli i breu, s'ha intentat sintetitzar en els següents apartats tots els aspectes considerats rellevants:

- Els tipus de professorat existents actualment.
- Els nous perfils que es dibuixen amb la reforma.
- L'organització escolar, l'element clau.

Els tipus de professorat existents actualment

En aquests moments el professorat existent per donar l'educació física està intentant respondre a una demanda social contundent: que es doni educació física.

Però aquesta necessitat ha passat per davant de l'ordenació educativa, és a dir, de les places creades per cobrir aquesta funció.

Ens explicarem. Des de l'any 1986, es vénen formant mestres en l'especialitat d'educació física. Això significa que s'ha anat creant un nou col·lectiu, per cobrir la matèria d'educació física a les escoles d'EGB, però aquest col·lectiu no pot exercir, de moment i de manera generalitzada, amb places reconegudes com d'educació física.

Sens dubte es tracta d'un desfasament temporal entre necessitats, actuacions i demandes, però la realitat és aquest col·lectiu: *els mestres especialitzats en educació física* amb cursos de 800 hores,

que poden anar exercint amb comptagotes o a costa dels «muntatges» interns de les escoles, i no amb una plaça reconeguda.

D'altra banda trobem els *licenciats en educació física*, que tenen el seu accés normalitzat a tot allò que és el BUP i la FP i el que serà l'ensenyament secundari.

Els nous perfils que es dibuixen amb la Reforma

Amb la Reforma Educativa, quant al tema de professorat s'aclareixen molts conceptes, però, per ara, també es creen alguns dubtes.

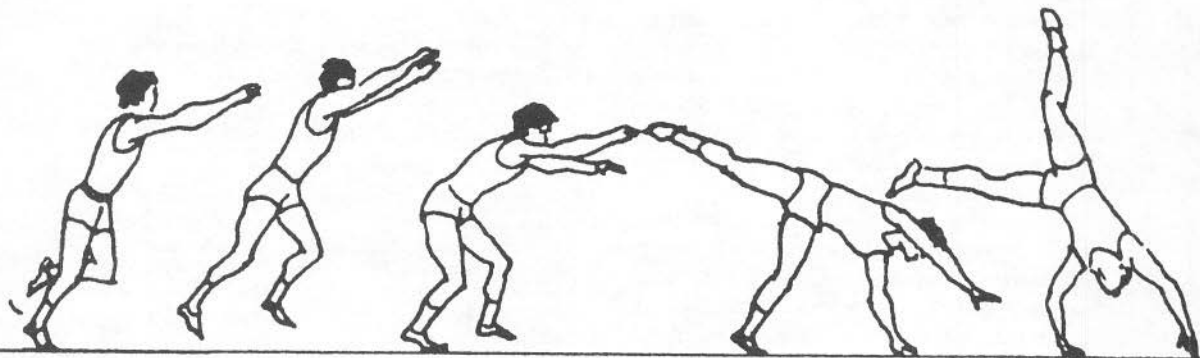
Qüestions com «a l'educació secundària, 12-16, només tindran accés els llicenciats per impartir l'educació física?» o, «ha d'existir un mestre especialista en educació física que assumeixi aquesta matèria a tota la primària?» s'estan encara resolent en el nostre territori.

Textualment el Llibre Blanc de la Reforma ens diu que «determinades àrees educatives com l'educació física,..., *podrán ser impartidas por maestros con la respectiva especialidad*»³, una frase suggerent, però oberta a força interpretacions.

D'altra banda, algunes Escoles Universitàries de Formació de Professorat estan a punt d'aconseguir l'especialització en educació física com una branca de diplomatura.

És a dir, que a partir de les necessitats sugge-

3. Ministerio de Educación i Ciencia, *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid 1989.



rides per la Reforma, es crearà un nou perfil de professorat; ja no serà el mestre format un cop finalitzada la formació inicial, sinó que serà un mestre amb un currículum especialitzat en educació física.

Així, per materialitzar la frase citada anteriorment, el que s'espera que passi en un marge curt de temps és:

- Que es creïn places d'educació física a les escoles.
- Que aquestes siguin cobertes per personal especialitzat.

Centrant-nos en el segon punt, veiem que aquestes places podran ser cobertes pels *mestres formats en educació física* en els aproximadament 30 cursos que s'han dut a terme fins ara a tota Catalunya —i els que continuïn convocant-se—, pels *mestres que en un futur cursaran l'especialitat en educació física*, i encara per un altre grup que no havia estat mencionat anteriorment, però que ja existeix: *aquells mestres que per mèrits, però sense tenir cap curs d'especialització ni titulació específica, hagin aprovat les oposicions lliures al cos de professorat d'EGB de la Generalitat de Catalunya* —ja es van crear 50 places el curs 89-90 i 170 els curs 90-91.

L'organització escolar, l'element clau

Tots aquests candidats, però, encara no tenen una tasca totalment definida en els centres de primària; caldrà un llarg rodatge, una acomodació mútua i un gran esforç organitzatiu dels centres,

per acabar de posar els fonaments de l'educació física a l'Ensenyament Primari.

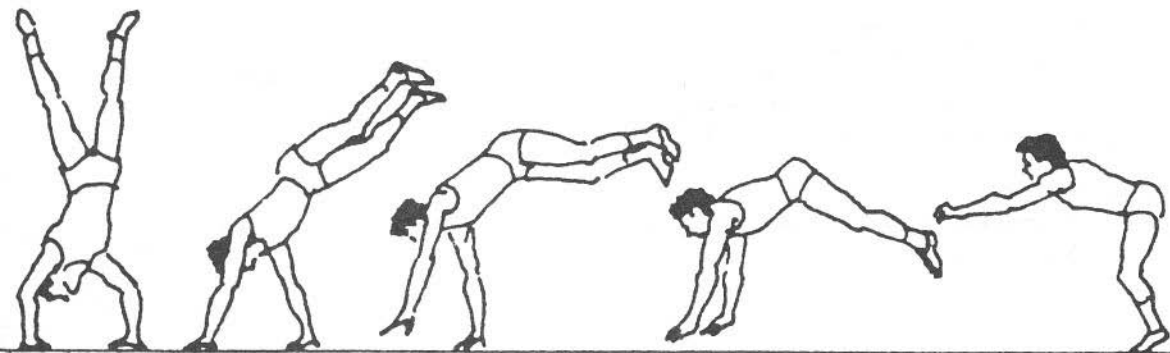
A les escoles d'una línia de primària, si no s'augmenten les hores d'educació física, fet que no s'ha de descartar, el personatge que finalment assumeixi aquesta àrea no cobrirà el seu horari íntegre en aquesta matèria.

La combinació de funcions com el treball per projectes, la coordinació amb tots els tutors, l'assessorament al parvulari i l'assumpció de tasques conseqüents amb cada perfil específic, serà una obra d'enginyeria organitzativa, on la sensibilització cap a la importància de l'educació física per part dels Claustres, el seu grau de cohesió i comprensió i les estratègies d'organització seran la clau fonamental.

Aquesta visió causa una primera sensació un xic ambivalent, ja que és una fórmula força ideal i calen unes certes condicions dels equips pedagògics de les escoles.

Els marges d'actuació, en funció de cada context, poden ser molt positius o molt negatius. Apostem perquè, en aquest cas, es donin uns resultats majoritàriament positius, i perquè tot aquest complicadíssim trencaclosques que ara tenim entre mans encaixi a la perfecció.

Per aconseguir-ho, calen, encara, molts esforços, principalment i en primer terme de les administracions competents, i seguidament dels professionals docents implicats, que seran els que a la llarga difondran els valors indiscutibles d'un cos implicat en el projecte educatiu de cada centre.





EL DISSENY CURRICULAR DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA EN L'ENSENYAMENT PRIMARI EN EL MARC DE LA REFORMA

Rosa M. Pérez i Peidro

1. Introducció

El que diem «Reforma Educativa» és un procés de canvi del Sistema Educatiu començat, amb un pla experimental, el curs 84-85 en el Cicle Superior de l'EGB i posteriorment en el Primer Cicle de l'Ensenyament Mitjà. Aquest procés fins la promulgació de la LOGSE ha passat per diferents etapes en les quals s'han ordenat les etapes i s'han elaborat els Disseny Curriculars de les diferents àrees en les distintes etapes educatives. Faig aquesta referència perquè cal tenir en compte que el Disseny Curricular de l'àrea d'Educació Física ha passat també per aquest procés i s'ha elaborat partint del que es va experimentar, així com dels «Programes Renovats del Parvulari i Cicle Inicial i del Cicle Mitjà» actualment vigents.

Vull insistir en el fet que aquest «Disseny» reüll part del que s'ha fet a les escoles catalanes, en unes de manera experimental (promulgada des del Departament d'Ensenyament), i en altres de manera totalment casual partint de la bona feina de les escoles i del professor encarregat de la matèria. Donades les circumstàncies explicades és molt possible que la «nova proposta» per a algunes escoles no ho sigui tant. Tant de bo; per a

aquestes escoles la Reforma en l'àrea d'Educació Física ha començat abans.

El resultat de tot ha estat un Disseny que ha partit de la pràctica docent basant-se en un marc de referència igual per a totes les etapes i àrees; aquest marc l'ha proporcionat el «Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori» elaborat pel Dr. César Coll i adoptat pel Departament d'Ensenyament. Per acabar en aquest punt, cal dir que les bases psicopedagògiques, epistemològiques i sòcio-antropològiques per elaborar aquest disseny han estat les mateixes per a totes les àrees sense cap distinció i que des de bon principi l'Educació Física ha tingut un tractament igualitari.

2. El Disseny Curricular en l'àrea d'educació física

2.1. *Passar d'una programació tancada a un disseny curricular obert.*

El Disseny Curricular es va concretant des del Primer Nivell (prescriptiu), passant, al Segon Nivell, a ser fet per cada Escola i el seu equip de professors, fins al Tercer Nivell que fa cada mes-

tre per al seu grup d'alumnes. Això dona com a resultat un disseny obert, en el qual l'escola i el seu equip de professors ha de fer la seva pròpia proposta curricular, pensada segons el tipus d'escola i d'alumnes concrets.

El canvi radica en el fet que abans existien unes programacions «tancades» per a cada cicle (i en alguns casos com en la Segona Etapa, tancada per a cada nivell) i ara amb la nova proposta de Disseny Curricular (D.C.) queda la programació «oberta» a realitzar per l'escola i els seus mestres. Abans les programacions tenien una concepció d'exigència de resultats igualitària per a tots els alumnes; ara el D.C. és solament prescriptiu en el Primer Nivell de concreció.

2.2. El primer nivell de concreció

El primer nivell de concreció consta dels Objectius Generals de l'Etapa i les àrees curriculars. Les àrees s'estableixen com a àmbits de «sabers» organitzats; entre aquestes àrees hi ha «Educació Física». Per primera vegada «legislativament» des dels 6 anys es considera com a «saber que l'alumne ha d'ésser educat» sense barrejar-se amb altres matèries.

En el primer nivell de concreció s'estableixen

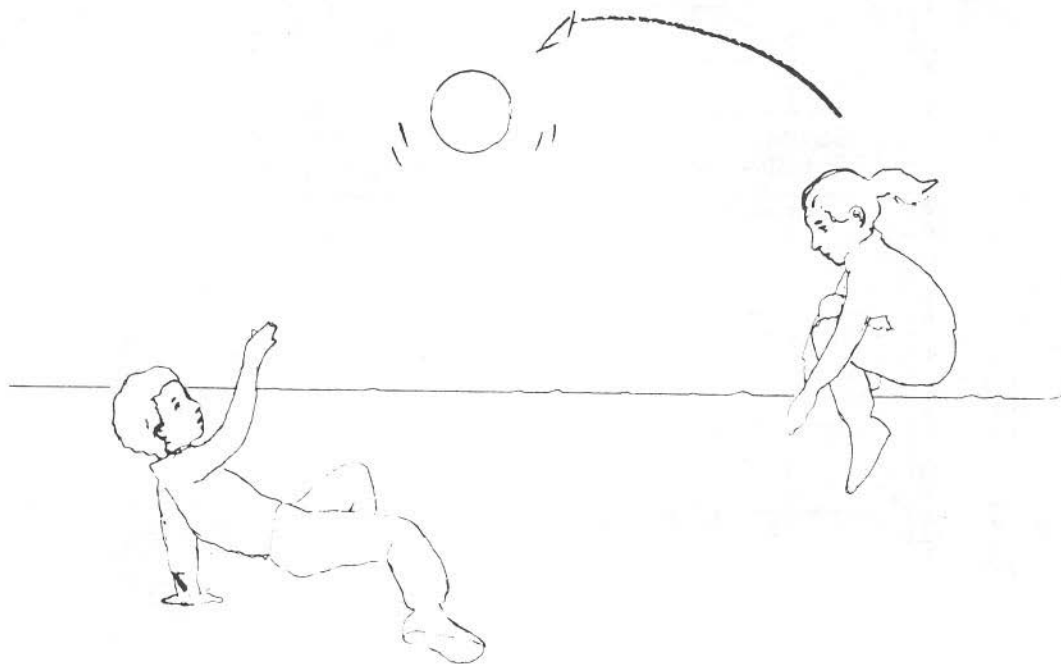
els Objectius Generals de cadascuna de les àrees, així com es formulen els Objectius Terminals, els continguts i les orientacions didàctiques.

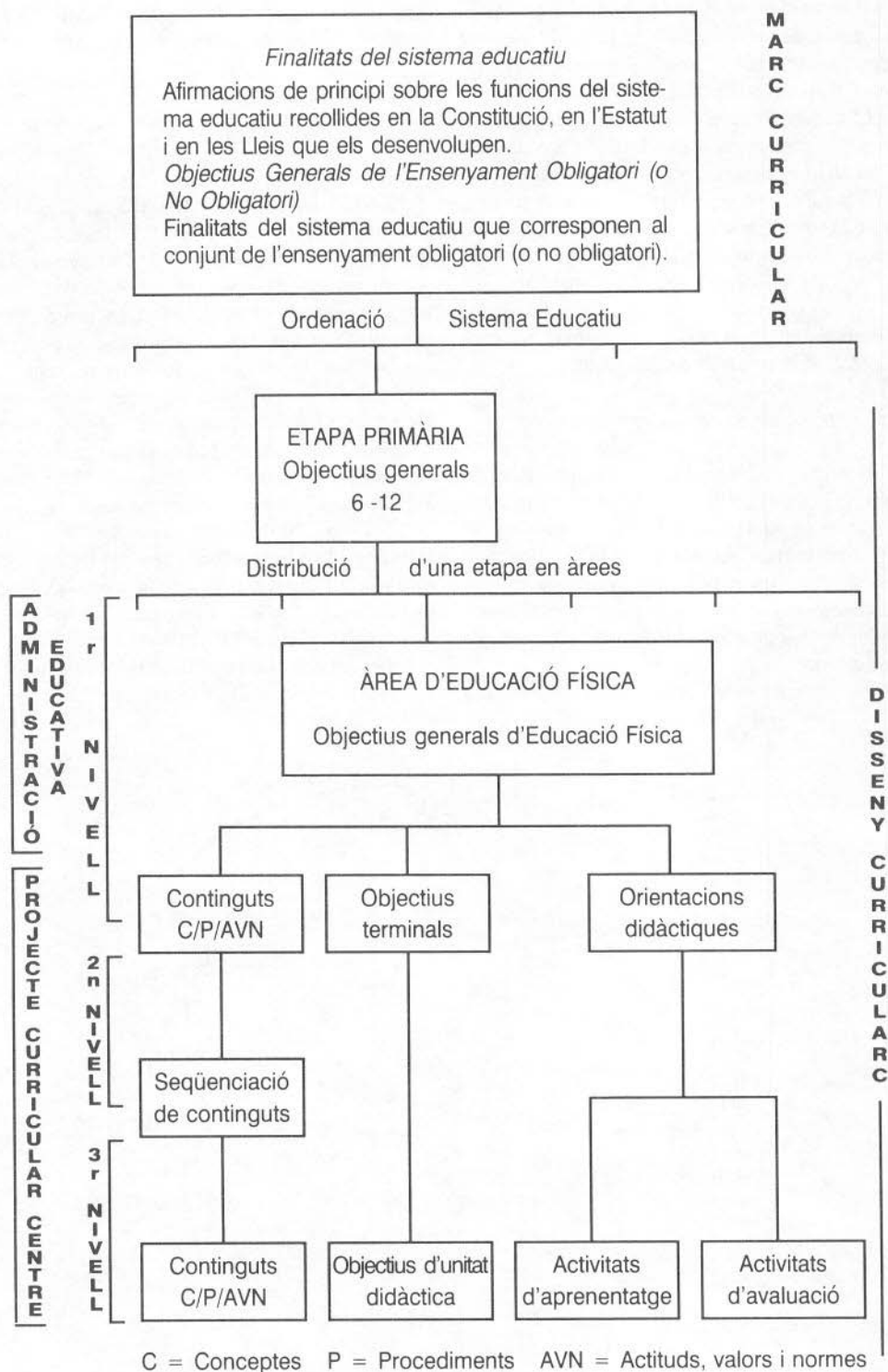
2.3. El primer nivell de concreció d'Educació Física

ELS OBJECTIUS GENERALS DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA indiquen les *capacitats* que l'alumne ha d'haver adquirit en Educació Física en *finalitzar* l'Etapa Primària. Aquests Objectius emergeixen dels Objectius Generals de l'Etapa; els Objectius Generals d'Educació Física estan formulats en termes de capacitat; per tant, no requereixen aprenentatges específics. Per ser uns Objectius Generals presideixen les intencions educatives i els continguts seleccionats per desenvolupar les capacitats formulades, per tant, no són avaluables directament i específicament.

Els CONTINGUTS són el conjunt de formes culturals i de sabers, seleccionats per formar part de l'àrea d'Educació Física, en funció dels Objectius Generals de l'àrea d'Educació Física.

Els OBJECTIUS TERMINALS indiquen els resultats esperats de l'aprenentatge dels alumnes a propòsit dels continguts específics.





Les ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES proporcionen criteris per dissenyar les activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació en funció de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i de la intervenció pedagògica.

2.4. El segon nivell de concreció

El segon nivell de concreció de cada àrea orienta sobre què ensenyar en els cicles (hi ha tres cicles) i s'elabora seleccionant i seqüenciant els components del primer nivell de concreció. És important destacar que aquesta seqüenciació forma part del Projecte Curricular de Centre (P.C.C.) i per tant elaborat per l'equip de professors de cada escola.

2.5. El tercer nivell de concreció

El tercer nivell equival a les *programacions* que per a l'àrea d'Educació Física elabori l'equip de mestres (o el mestre especialista) per a cada cicle d'un centre. S'organitza en unitats de programació (U.P.) que les componen: Continguts, Objectius Didàctics, Activitats d'Aprenentatge i Activitats d'Avaluació.¹

3. Els continguts

3.1 Llegir la introducció a l'àrea d'Educació Física

És freqüent que es comenci a llegir el D.C. directament pels Continguts, és una errada. S'ha de començar a llegir per la *Introducció*, ja que s'hi donen les concepcions psicopedagògiques, epistemològiques i socio-antropològiques, amb referència a tota l'àrea i amb els continguts en concret. Per no estendre'm faré uns petits comentaris que es poden ampliar amb la lectura detinguda de tota la introducció del D.C..

3.2. Les noves concepcions de l'Educació Física per a l'Etapa Primària.

L'Educació Física té per si mateixa uns objec-

tius educatius que queden enmarcats plenament dins dels objectius generals de l'Etapa Primària. Aquests objectius formen part d'una educació integral de l'alumne perquè pugui desenvolupar la seva personalitat a través de l'activitat física que el porti a acceptar la seva realitat corporal i a relacionar-se amb el medi que l'envolta dins de la societat on viu.

Així doncs, podem dir que sempre hi ha tres objectius bàsics i fonamentals: el desenvolupament individual, l'adaptació a l'ambient i la integració social. El desenvolupament individual, el centrem principalment en el moviment que el nen necessita des que neix per desenvolupar-se fins a ser adult per tenir plena capacitat funcional. La integració a l'ambient permet a l'adolescent una millor realització personal. La interacció social l'ajuda a un millor equilibri social i a un millor desenvolupament de la seva conducta relacional.

Des del punt de vista psicopedagògic, el moviment no s'educa *per se*, sinó tenint en compte que el nen necessita un aprenentatge motòric per funcionar de manera significativa amb el seu món real, i l'adolescent necessita desenvolupar les seves capacitats de moviment que l'ajudaran a tenir una plena capacitat funcional com a adult i una bona relació social en el món que l'envolta.

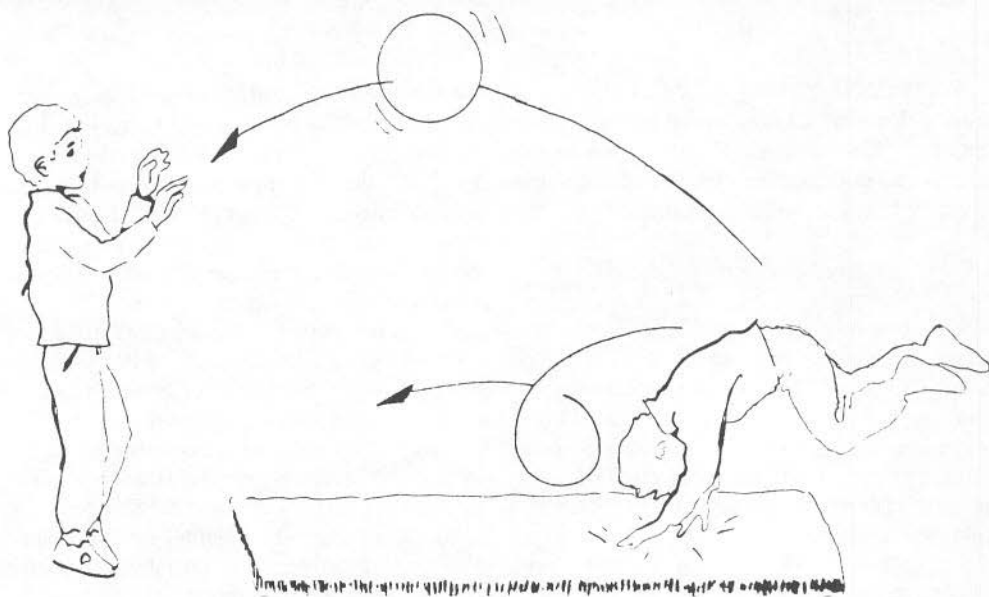
L'Educació Física té una importància que en els paràgrafs anteriors ha quedat plenament justificada, lluny de ser una moda «esportivista», és un excel·lent mitjà educatiu, tant pel creixement personal de l'alumne com per la relació social que l'activitat física utilitzada educativament comporta.

En aquest moment evolutiu el principal objectiu del mestre ha de ser no tant aconseguir bons resultats «esportius», sinó que el nen aprengui a conèixer el seu cos i frueixi de l'activitat física tant individualment com amb la resta de companys.

3.3. Els tipus de contingut

El nou model curricular proposa que com a sabers culturals que l'escola educa hi ha: Procediments (P.), Conceptes (C.), i Actituds, valors i normes (A,V,N.); tradicionalment l'escola ha educat explícitament conceptes, mentre que els procediments i les actituds, valors i normes quedaven educats de manera implícita. Aquest D.C., tracta d'explicitar, seqüenciar i programar els tres tipus de continguts, deixant-los tots al mateix nivell d'importància.

1. Per a la redacció d'aquest apartat s'ha utilitzat: *L'Educació Infantil i l'Educació Primària en la Nova proposta Educativa*, Publicació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, febrer 1991.



3.4. Continguts Procedimentals

S'entén com a procediment el conjunt d'acions, ordenades i finalitzades, orientades cap a la consecució d'un fi. Comprenen les habilitats, les estratègies i les tècniques. Des d'aquesta perspectiva, donat que la mateixa acció motriu i socio-motriu inclou aquests aprenentatges, en Educació Física en aquesta Etapa, els procediments prenen un paper fonamental.

3.5. Continguts conceptuals

S'entén per fets i conceptes el conjunt d'objectes, fets o símbols que tenen certes característiques comunes. En la nostra àrea aquests conceptes han d'anar íntimament relacionats amb els procediments, ja que acció i concepte s'aprenen junts.

3.6. Continguts actitudinals

Les actituds, valors i normes formen un mateix tipus de contingut, que l'escola ha anat educant, així es considera que una actitud és una tendència a comportar-se de manera persistent i consistent davant de determinats estímuls i situacions. Un valor és un principi normatiu que presideix i regula el comportament de les persones, i una norma és una regla de conducta que ha de respectar les persones en determinades situacions.

En Educació Física des de sempre les actituds, els valors i les normes han estat molt presents en tota la intervenció educativa. Malgrat això, ara se'ns dona l'oportunitat de sistematitzar aquests valors que volem educar en els nostres alumnes.

Cal destacar-ne que els continguts actitudinals han de ser sempre presents en el treball de qual-sevol bloc de continguts. El respecte amb l'entorn, la responsabilitat individual i la relació amb els altres tenen molta importància, ja que l'alumne posa en constant contrast les seves actuacions i decisions personals amb les dels companys. El desacord en el joc ha de portar al pacte i respecte amb les normes establertes, la responsabilitat individual ha de comportar una acceptació personal i de les diferències de tot tipus.

3.7. Els blocs de contingut

Els blocs de continguts NO són compartiments tancats, sinó que en fer-se una programació d'una activitat física es poden acollir diverses parts de diferents continguts, o bé un contingut procedimental pot requerir l'execució d'una part d'un altre contingut. Així doncs, es pot continuar emprant una metodologia globalitzada que vagi del global al més analític, però sense perdre el seu plantejament inicial.

No m'estendré en els blocs de contingut, sinó que només esmentaré els principals trets característics.

a) Consciència i control corporal.

S'hi agrupen tots els continguts que fan referència directa al coneixement i estructuració del propi cos, tenint en compte que l'aprenentatge ha de ser vivenciat.

b) Habilitats coordinatives.

Es fa referència als continguts d'habilitat motriu tant bàsica com específica per aconseguir l'execució d'accions coordinades en diverses situacions motrius.

c) Les capacitats condicionals.

Sense sobredimensionar aquest contingut es treballa des de la millora de la capacitat del moviment sobretot en aspectes qualitatius.

d) Expressió corporal.

El cos com a mitjà d'expressió i comunicació és el principal referent en aquest bloc.

e) El joc.

El joc i l'esport són considerats com a part de les habilitats i destreses bàsiques, que en aquest cas es podrien considerar com un pas cap a les habilitats i destreses específiques. No tenen doncs una finalitat en si mateixos, sinó per adquirir unes experiències motòriques variades i polivalents que puguin permetre a l'alumne adquirir un perfeccionament posterior.

4. La importància del segon i tercer nivell de concreció

Pel fet d'haver de prendre algunes decisions sobre la programació i la seqüenciació s'ha de te-

nir ben clar quins són els objectius que volem aconseguir en cada cicle, ja que això donarà prioritat a la seqüenciació de continguts.

Les orientacions didàctiques donen guies per elaborar les seqüenciacions; tot i això, per facilitar la selecció tindrem en compte:

1. L'experiència prèvia dels alumnes.

2. El moment evolutiu i motòric en què es trobin en relació a l'activitat física.

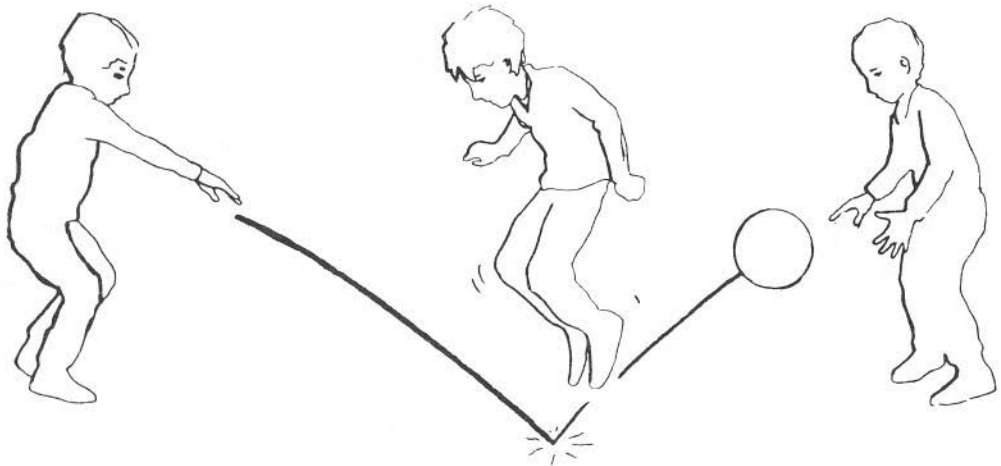
3. Predomini de l'experimentació corporal (domini i expressió), davant del rendiment físic.

4. Equilibri entre l'experimentació individual i la relació grupal. Té tant valor l'activitat física individual com la grupal, però hem de tenir en compte que en el medi escolar els nens es relacionen poc entre ells, i l'activitat jugada i l'esportiva constitueix un medi socialment acceptat per tots.

5. Les instal·lacions condicionen l'elecció dels continguts, però s'ha d'aconseguir que els alumnes tinguin experiències motrius variades perquè puguin assolir tots els objectius terminals.

5. Paper del mestre

El mestre és una peça clau en l'elaboració de la programació, ja que solament ell/a té els elements suficients per seleccionar quins continguts poden aprendre els seus alumnes, quan els poden aprendre, com els ensenyarà i què, com i quan els avaluarà, tenint en compte les mancances que pu-



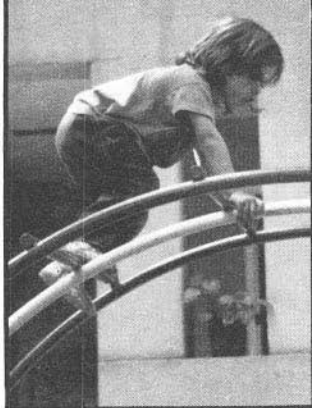
22 guin tenir els alumnes i les seves necessitats personals, que s'haurien de prioritzar sobre altres objectius de rendiment físic.

Aquestes decisions no les pot prendre el mestre aïlladament sinó d'acord amb el Projecte Curricular del Centre i amb coordinació amb els seus companys de cicle. L'equip de professors i la seva coordinació podran dur a terme aquesta tasca, promovent treballs globalitzadors i interdisciplinaris. Vull recordar que alguns mestres (alumnes de les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat, d'anys anteriors) han estat pioners en aquesta tasca.

Tenint en compte que l'entrada de mestres especialistes en Educació Física és imminent, a causa de l'acabament de cursos de postgrau i la immediata posta en marxa de l'especialització en la formació inicial del professor de Primària, esperem que aquests duguin a terme aquesta tasca i portin a més la coordinació de l'àrea en tota l'etapa primària, tant en les activitats acadèmiques com les sortides a la Natura i les activitats que tinguin relació amb l'educació física de l'alumne de 6 a 12 anys.

Bibliografia

- BAYER, C., *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*, Ed. Hispano Europea, Barcelona 1986.
- BLÁZQUEZ, D., *Evaluar en Educación Física*, INDE, Barcelona 1989.
- CAGIGAL, J. M. *Cultura intelectual y cultura física*, Ed. Kapelusz, 1979.
- CASTAÑER, M., CAMERINO, O. *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*, INDE, Barcelona 1991.
- COLL, C., *Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares*, «CUADERNOS DE PEDAGOGÍA», núm. 168 (1989).
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. Generalitat de Catalunya, *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*, 1986.
- FERNÁNDEZ, G., NAVARRO, V., *Diseño Curricular en Educación Física*, INDE, Barcelona 1989.
- MAURI, M.T., *Apunts i comentaris del Curs de Doctorat 1989-90*.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F., *Didáctica de la educación física y el deporte*, Ed. Gymnos, Madrid 1984.
-



BIBLIOGRAFIA SOBRE L'ENSENYAMENT DE L'EDUCACIÓ FÍSICA*

23

Biblioteca Rosa Sensat

- CATALUNYA. GENERALITAT. Dep. d'Ensenyament.
Disseny curricular: ensenyament primari. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990
Disseny curricular: ensenyament secundari obligatori. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990
Disseny curricular: ensenyament secundari postobligatori: Batxillerat. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament. 1990.
- ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Bachillerato: estructura y contenidos. Madrid: MEC, 1991
Diseño curricular base: educación primaria. Madrid: MEC, 1989
Diseño curricular base: educación secundaria obligatoria. Madrid: MEC, 1989. 2v.
Ejemplificaciones del diseño curricular base: infantil y primaria. Madrid: MEC, 1989
Ejemplificaciones del diseño curricular base: secundaria. Madrid: MEC, 1989
- ARNOLD, P. J. *Educación física, movimiento y currículum.* Madrid: MEC: Morata, 1991 (Educación infantil y primaria; 17)
- BANTULA, J.; BUSTO, C.; CARRANZA, M. *11 propuestas per a l'educació física.* Barcelona: Graó, 1990 (Instruments Guix; 7)
- Bases para una nueva educación física.* Zaragoza: Centro de Estudios, Planificación e Investigación Deportiva, 1989
- BATALLA, A.; CARRANZA, M. *Barcelona i l'educació física al món educatiu.* Barcelona: L'Ajuntament. Àrea d'Educació, 1990 (Programes prioritaris)
- BAYER, C. *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos.* Barcelona: Hispano-Europea, 1986 (Herakles)
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. *Evaluar en educación física.* Zaragoza: Inde, 1990
- BUENO MORAL, M. L.; MANCHÓN RUIZ, I.; MORAL GARCÍA, P. *Educación infantil por el movimiento corporal: identidad y autonomía personal: 2. ciclo 3 a 6 años.* Madrid: Gymnos, 1990 (Educación física escolar: diseño y desarrollos curriculares)
- CAGIGAL, J. M. *Cultura intelectual y cultura física.* Buenos Aires: Kapelusz, 1979 (Educación física)
- CASTAÑER BALCELLS, M.; CAMERINO FOGUET, O. *La educación física en la enseñanza primaria.* Barcelona: Inde, 1991 (La educación física en ...Reforma)

*Llibres que podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- Educación primaria: educación física: 2. ciclo 8 a 10 años.* Madrid: Gymnos, 1990 (Educación física escolar: diseño y desarrollos curriculares)
- La Educación física escolar.* Valladolid: Miñón, 1982 (Kine de educación y ciencia deportiva)
- FERNÁNDEZ CALERO, G.; NAVARRO ADELANTADO, V. *Diseño curricular en educación física.* Barcelona: Inde, 1989
- FORNER, A. *Psicomotricitat i expressió corporal: programació escolar de tres a nou anys.* Barcelona: Pub. de la Universitat, 1981 (Documents A 52)
- KIRK, D. *Educación física y currículum: introducción crítica.* València: la Universitat, 1990 (Educació. Estudis; 3)
- NADAL, G. *L'educació física a l'escola.* Barcelona: Laia, 1980 (Quaderns de pedagogia; 3)
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte.* Madrid: Gymnos, 1984
- n. 28 (1978), p. 2-26
- Educación física.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 191 (1991), p. 90-92
- Educación física.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 149 (1987), p. 7-34
- Educación física: pedagogia renovadora.* APUNTS D'EDUCACIÓ FÍSICA, n. 16-17 (1989)
- Educación física y deportiva.* PERSPECTIVAS, n. 4 (1979), p. 454-504
- Hacia un acercamiento positivo a la evaluación.* REVISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA, n. 19 (1988), p. 22-25
- Línies generals del programa d'educació física (Cicle mitjà).* BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 182 (1983), p. 11-12
- NADAL, G. *L'activitat física a l'escola: seguiment evolutiu.* APUNTS: MEDICINA DE L'ESPORT, n. 91 (1987), p. 99-113
- PEIRO VELERT, C.; DEVIS, J. *Proyecto de educación física y salud.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 194 (1991), p. 70-73
- PÉREZ PEIDRÓ, R. M. *Secundària (12-16) : educació física.* GUIX, n. 153-154 (1990), p. 67-70
- Primer nivell de concreció del programa experimental d'educació física: Cicle Superior.* BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 210 (1986), p. 22-24
- Programes en el medi aquàtic: cap a una oferta alternativa.* APUNTS; EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS, n. 21 (1990)
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *El niño y las actividades físico-deportivas: un enfoque pedagógico.* APUNTS: MEDICINA DE L'ESPORT, n. 91 (1987), p. 38-42
- Les Tendències pedagògiques de l'educació física.* APUNTS D'EDUCACIÓ FÍSICA, n. 1 (1985), p. 5-42
- TORRE, J. M. de la. *La educación física a debate.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 93 (1982) p. 77-79

Revistes

- ALCALDE AMAYA, J. *Activitat física per als més petits.* INFÀNCIA, n. 61 (1991), p. 35-37
- BATALLA, A.; CARRANZA, M. *Primària: educació física.* GUIX, n. 153-154 (1990), p. 39-40
- CANALDA, A. *Secundària: educació física.* GUIX, n. 165-166 (1991), p. 99-102
- CARRANZA, M. *Material per l'educació física.* GUIX, n. 69-70 (1983), p. 65-67
- CARRANZA, M.; BANTULA, J. *Primària: educació física.* GUIX, n. 165-166 (1991) p. 47-50
- CRESPO BERISA, J. *Situación de la educación física en los niveles de educación general básica y educación preescolar.* REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 282 (1987), p. 255-265
- L'Educació física.* PERSPECTIVA ESCOLAR,

Quaderns Didàctics



• Quaderns de matemàtiques

Una sèrie de quaderns per als cicles Inicial i Mitjà que ofereix un programa integrat de nombres, operacions, problemes i geometria. Existeixen tres quaderns trimestrals per a cada curs.

Cicle Inicial. Cicle Mitjà.



• Quaderns d'espectura

Constitueixen un programa integrat de vocabulari, cal·ligrafia, ortografia i redacció. Els quaderns consten de 25 unitats de quatre dobles pàgines cada una.

Cicle Mitjà.

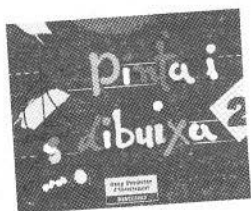


• Quaderns d'ortografia

Els Quaderns d'ortografia tenen com a principal característica el caràcter cíclic, la metodologia autocorrectiva i l'originalitat de les activitats.

El tractament progressiu i cíclic dels quaderns permet assolir les dificultats ortogràfiques més importants del vocabulari del Cicle Mitjà.

Cicle Mitjà.

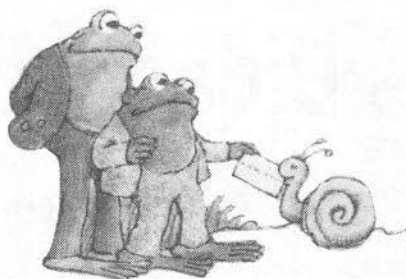


• Pinta i dibuixa

Un quadern per a cada curs de l'EGB, on es pot desenvolupar l'observació i exercitar les habilitats manuals com a fonaments del dibuix.

Des del color, la línia i les figures geomètriques fins a la figura humana i el paisatge.

Cicle Inicial. Cicle Mitjà. Segona Etapa.



En Gripau i en Gripou...



Otto...



... el petit Vampir



Luki-Live...

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



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



**Grup Promotor
d'Ensenyament**

ALFAGUARA


LA RELACIÓ ESPLAI-ESCOLA, UNA PERSPECTIVA DE COOPERACIÓ

L'evolució dels moviments i entitats d'educació en el lleure a Catalunya, avui, no és al marge de l'escola. L'educació en el lleure, portada a terme des dels espais, agrupaments escoltes o altres entitats, ha experimentat un desenvolupament molt important, definint progressivament un estil i una metodologia pròpia, elevat el nivell de formació dels monitors i educadors i a la vegada consolidant estructures, organització i personal en les entitats de lleure.

Aquest desenvolupament no té, però, un equilibri territorial, ja que és molt més fort en zones urbanes i metropolitanes i bastant més feble a zones rurals o comarques amb menor població. Es pot dir que la cooperació entre esplai i escola és més intensa allí on l'esplai ha pogut avançar més. De manera natural, en alguns barris, educadors en el lleure i mestres s'han adonat que intervenen sobre el mateix sector de població, sobre els mateixos nens que passen unes hores a l'escola i unes hores a l'esplai. Quan hi ha nens o grups amb dificultats, la coordinació dels dos agents educatius és especialment important, i en realitat, aquest ha estat un dels motius inicials de col·laboració. Però de la motivació terapèutica, elemental i sovint sense continuïtat, s'ha passat a la prestació de serveis. Així, els espais assumeixen l'organització d'activitats lúdiques o festives, el reforçament dels mestres a les colònies escolars,

o també, de manera ja més estable, la responsabilització del menjador escolar o de programes educatius especialitzats que es plantegen, es dirigeixen i s'organitzen des de l'esplai, però s'adrecen al grup classe i en temps escolar.

El Movibaix, com a moviment educatiu, compta amb una variada experiència de cooperació entre esplai i escola, i al començament del curs 90-91 va estudiar les perspectives d'aquest tema en les seves jornades anuals de reflexió. Crec que les conclusions d'aquelles jornades són prou clares i reflecteixen les tendències actuals.

En aquestes jornades, en les quals van participar educadors en el lleure i especialistes del món escolar, es va constatar un important bagatge comú entre el moviment d'esplai i el moviment de renovació pedagògica.

Sis característiques socials i pedagògiques compartides entre l'entitat d'esplai i l'escola activa

1. Tant el moviment de lleure com el moviment de renovació pedagògica han estat impulsors decidits de la *pedagogia activa*, creadora i alliberadora i, en aquest sentit, comparteixen les mateixes fonts d'inspiració i la mateixa passió per l'infant i el seu món.



2. Ambdues institucions han funcionat com a centres de *catalanització i d'integració cultural*. En molts barris, el centre d'esplai i l'escola són els únics llocs on els nens senten parlar català i on comencen a descobrir la identitat catalana.

3. Tant el centre d'esplai com l'escola activa esdevenen *escoles de ciutadania*, on practicar els valors democràtics de la participació, la corresponsabilitat, el treball voluntari, el diàleg i el projecte.

4. Ambdues institucions tenen *vocació de servei públic sense afany de lucre*.

5. En totes dues institucions hi ha una preocupació per *la transició dels joves a la vida adulta*, per a preparar els joves a assumir compromisos, experimentar l'exigència d'un rendiment social, una qualitat, un anar més lluny de les pròpies satisfaccions individuals.

6. Tant el centre d'esplai com l'escola activa tenen una funció integradora de la diversitat,

compensadora de les deficiències i actuen, de fet, com a centres de *prevenció de la marginalitat*.

Tanmateix, no sempre aquesta sintonia pedagògica de l'entitat de lleure i l'escola s'ha enriquit del treball en equip, de la cooperació i les accions coordinades.

La manca d'elements de coordinació, la dedicació prioritària de l'entitat d'esplai a la feina d'estructuració interna, la desconexió entre els equips d'educadors... ha provocat sovint una desconexió sorprenent entre esplai i escola.

Sorprenent perquè a Catalunya els punts en comú amb l'escola activa són abundants, les referències filosòfiques les mateixes i la tradició associativa de la població prou arrelada.

La situació actual demana cooperació entre totes les institucions educatives

Aquesta desconexió, no desproveïda d'expectacions imaginatives i reeixides, queda més

palesa en contrastar-la amb la nova situació actual.

En primer lloc, l'augment de la qualitat de vida exigeix una atenció cada cop més global i més completa a les necessitats educatives del nen, tant en l'horari escolar com en el temps lliure. Sovint aquestes *noves expectatives* es tradueixen en una forta exigència vers la institució escolar, la qual, a més a més de l'ensenyament oficial es veu estimulada a treballar l'educació vial, l'educació del consum, l'educació per la pau i la cooperació, l'educació ambiental... Tothom espera molt de l'escola i quasi «només» de l'escola. No existeixen gaires precedents de rendibilitat i aprofitament global de totes les institucions (família, escola, centre d'esplai...) per compartir la responsabilitat educativa.

En segon lloc, apareixen *necessitats derivades de la incorporació de la dona a la feina fora de la llar*. Molt concretament, el temps de menjador a l'escola, el temps «d'impasse» entre l'hora d'anar a treballar els pares i l'hora en què comença l'escola, la bona suma de dies que passa entre el moment que el nen acaba l'escola i el que els pares agafen les vacances, ...a tot això cal afegir les noves combinacions d'horari escolar que tendiran a concentrar les hores d'activitat del nen a l'escola.

En tercer lloc, la *revalorització social del temps lliure* com a espai de desenvolupament personal, de creativitat i de formació permanent.

Finalment, *el procés natural de professionalització* de l'entitat d'esplai i la normalització de la formació reglada dels educadors en el lleure fan preveure una capacitat cada cop més gran del moviment d'esplai per donar resposta a la demanda social d'atenció especialitzada a l'infant en el seu temps lliure.

Proposta de funcions a desenvolupar

Hem de començar a pensar que actualment cap institució no pot adjudicar-se l'exclusiva de l'educació de l'infant i el jove. L'únic aprenentatge que té sentit és l'aprenentatge de la vida, i aquest només es dona en la vida mateixa. Per

això, és l'entorn educatiu, *la ciutat educativa*, és a dir, el conjunt coordinat d'esforços de totes les institucions i recursos socials, qui educa globalment.

Està per definir què farà cada institució educativa, quines activitats i competències assumirà l'esplai, quina estructura de coordinació s'anirà establint, i altres aspectes que amb l'experiència aniran prenent forma.

En tot cas, aquesta cooperació hauria d'assumir unes funcions molt clares, que tot seguit proposem:

a) Una *funció pedagògica* de coordinació dels educadors que intervenen en un mateix sector de població, que reverteixi en millors garanties de coherència per al procés educatiu dels nois i noies:

- Seguiment més complet del procés educatiu dels nois i noies del barri.
- Possibilitat d'integració i normalització de més nens i joves amb dificultats i disminucions.
- Aprofundiment i debat de les línies pedagògiques i d'actuació dels educadors.
- Espais de formació comuna.

b) Una *funció social* de desenvolupament territorial en el barri, poble o ciutat, en prendre contacte les diferents associacions, institucions i equips professionals, tot reforçant l'arrelament a l'entorn de les entitats implicades.

- Planteig global de les necessitats familiars (horari, vacances, menjador...).
- Planteig global de les necessitats educatives derivades de la situació social i cultural del barri (normalització lingüística, hàbits de lectura, consum, oci, drogaaddicció...).

c) Una *funció de prestació mútua de serveis* i rendibilització dels recursos materials, humans, d'equipaments i infraestructurals.

- Biblioteques, ludoteques, instal·lacions esportives, laboratoris, teatres...
- Monitors i professors especialitzats.

Pautes per a una relació de cooperació amb l'escola

Des de la perspectiva dels moviments de lleure, cal que aquesta evolució vers una cooperació més gran no es faci a ulls clucs, sinó tenint clara la pròpia identitat i el paper que cal fer en aquesta Ciutat Educadora.

Resultat dels debats i grups de treball, el Movibaix planteja un seguit de pautes orientadores:

1. Hem de començar a identificar-nos com a *institucions educatives corresponsables*. No més el fet de treballar amb el mateix sector de població ja exigeix coordinar-se i descartar la indiferència i la desinformació.

2. Hem de fer un esforç *d'informació i co-neixement mutu* entre institució escola i institució esplai.

3. Hem de treballar junts entorn de *projectes concrets*, referits a una població concreta d'infants i joves. Projectes que es puguin assolir i avaluar.

4. La base dels projectes que podem dur a terme esplai i escola rau en *l'atenció a les necessitats* del nen, de la seva família i del barri

o poble, així com en les necessitats socials més generals derivades de l'evolució del nostre país en aquesta dècada.

5. La cooperació ha d'assegurar *la personalitat i missió específica de l'escola i l'esplai*, basada en el respecte, la sensibilitat i la mútua valoració.

6. S'ha de poder donar, doncs, *d'entitat a entitat*, i aquesta relació serà sempre preferible als contactes individuals o opcions personals de cada monitor o mestre.

7. Hi ha d'haver també una *cooperació amb les APAS* per resituar els espais educatius no escolars (temps de menjador, temps extraescolar, colònies...) i presentar el moviment d'esplai com una alternativa adequada per a aquestes necessitats.

8. *Les institucions públiques* (Generalitat, Ajuntaments, ...) *han d'implicar-se* en aquest procés de coordinació per posar els mitjans idonis i corresponsabilitzar-se'n.

9. Cal trobar *un espai de reflexió comuna* amb els mestres i l'admiració pública.

Frederic Cusi
Imma Marín
 Movibaix

LA VIOLÈNCIA A L'ESCOLA

Quan fem referència a aquest assumpte, a tots ens ve al cap la qüestió de la violència a la televisió, de les joguines bèl·liques i de la violència apresada. Pràcticament en el món dels docents ja s'ha convertit en un tòpic dir que si els nens són violents, agressius i es barallen sovint és per culpa de la televisió i que no se'ls ha de proporcionar joguines que imitin armes per no ensenyar-los a matar. Però, realment és cert tot això?

Amb risc de ser acusada de buscar tres peus al gat, m'agradaria fer-hi alguns comentaris. Si ens dediquem a observar els jocs dels nens veiem que, a part de l'esport i d'alguns jocs més tradicionals (xerranca, tocar i parar, ...), els nens es dediquen a fer jocs d'imitació, entre els quals tenen un paper rellevant aquells que imiten sèries televisives de dibuixos animats (no cal que digui a quines em refereixo) i en totes hi ha un fort component agressiu.

També és cert que els nens fan gran part dels aprenentatges de la vida quotidiana per imitació.

El dilema que se'ns presenta ara és: són les conductes agressives només imitades en el joc? O bé també són desplegades en la vida real?

De fet, crec que aquest és un comportament que ja existia quan nosaltres érem petits i que, m'atreviria a dir, sempre ha existit. Abans els nens jugaven a indis i a cowboys o a lladres i

serenos; ara juguen a les tan famoses tortugues ninja, i quan passin de moda, als personatges que ens imposi la publicitat.

Però, quin és el nexa d'unió entre joc i realitat? Realment, aquell nen que juga a karate al pati serà més violent en la relació amb els companys? I quan sigui un adult?

El que sí que m'atreveixo a afirmar és que la televisió i les pel·lícules en general i, per què no, els informatius, ens proporcionen tot un repertori de conductes que possiblement ni se'ns haurien ocorregut i confereixen a aquest tipus de comportament una quotidianitat i una familiaritat que d'altra manera no hagueren estat possibles.

Arribats en aquest punt, penso que seria convenient diferenciar dos tipus de comportament agressiu. Un que podríem anomenar de defensa i que ens empeny a actuar quan ens sentim agredits (físicament o verbalment), i un altre que podríem anomenar d'atac, que és aquella agressió que es produeix sense cap causa aparent.

Evidentment, una de les preguntes que això ens suggereix és si l'agressivitat és innata o és apresada, però aquesta discussió ens duria per uns viaranyos sense fi i que no es ceneixen estrictament al tema que ens ocupa. Per tant, ens limitarem a constatar que es donen aquests dos tipus de conducta agressiva: una de resposta i una altra d'inici.

De fet, i també partint de l'observació a l'escola, es donen més casos de la primera que de la segona, i aquesta última sovint és símptoma d'alguna altra qüestió (gelosia, mancances afectives,...) i podem considerar-la un comportament patològic. Però, per què són tan freqüents aquestes conductes de resposta? Per què a la mínima ocasió, a la mínima espurna salten? (o saltem, aquí ens hem d'incloure els adults).

Per respondre a aquests interrogants m'inclino més aviat per la influència de l'entorn «real» que fomenta la competitivitat. Si analitzem un dia qualsevol de la nostra vida, hi trobarem tot un seguit d'exemples: Anem de bòlit, amb el temps just, tenim poc espai on moure'ns (a casa, a l'escola, al transport,...), s'ha de ser el millor, el més fort, el primer de la fila,... Podríem dir que l'angoixa i el mal humor s'encomanen, si es viuen i es respiren; no, en canvi, si formen part del món irreal. Aquesta és la meva hipòtesi davant la qual em plantejo: què hi podem fer els mestres?

Abans de res, partir d'una autocrítica i revisar en quantes ocasions afavorim aquesta competitivitat. Quantes vegades no hem dit allò de «qui acabi primer ...». És un punt més a tenir en compte, però no ens angoixéssim pas! Que el llegir no ens faci perdre l'escriure! Nosaltres mateixos hem de fugir tant com ens sigui possible d'aquestes maratons diàries que ens autoimposem i, si no, pensem que diferents que som quan tornem de vacances o quan s'acaba el trimestre.

D'altra banda, és ben conegut que la influència extraescolar en la manera de fer i de ser dels nostres alumnes és força més potent que la incidència de l'escola. Així, doncs, la nostra ascendència està en franca inferioritat davant de la resta de factors, sobretot de la família. Però això no és motiu per a plegar-nos de braços. Cal ser optimista i pensar que podem arribar a incidir-hi d'una manera o d'una altra.

Això sí, crec que hem de partir d'una mínima base conjunta i incloure el tema del comportament en la totalitat del projecte d'escola, no només com un punt i a part molest del reglament de règim intern, on, en parlar dels drets i deures dels alumnes, ens limitem a fer una llista de «a tal falta li correspon tal sanció».

Com a contrapartida em sembla molt més productiu d'oposar competitivitat a col·laboració i, partint d'aquesta premissa marc, cada claustre ha d'anar desenvolupant — i adaptant als alumnes i a les característiques de l'entorn — tota una sèrie de tasques.

Suggereixo la possibilitat d'elaborar una normativa de comportament en col·laboració amb els alumnes; així, si no ve imposada des de fora d'una manera arbitrària, aquests l'adoptaran com a seva i la seguiran molt més fàcilment. Alerta, però, que els nens acostumen a ser molt durs amb els infractors; caldrà que moderem les sancions.

Rosa M. Vilardell i Moyà
Seminari Permanent d'Educació i Pau
Lliga dels Drets dels Pobles

ELS INDIANOS A LA NOSTRA COMARCA

El perquè d'un treball sobre els indians

Analitzar comportaments col·lectius que incideixen en la vida d'una ciutat és una tasca que des de qualsevol nivell de l'ensenyament mereix uns minuts, hores o setmanes de reflexió.

La influència que els anomenats indians van tenir a Vilanova i la Geltrú és un fet absolutament clar i del qual tothom, per poc introduït que estigui en la història vilanovina, n'és coneixedor.

Un investigador habitual a la Biblioteca-Museu Balaguer, J. L. Luzón va llençar la idea de fer una exposició sobre les «empremtes urbanístiques dels Indians o Americanos» a la zona Penedès-Garraf.

El suport cultural i tècnic de la Biblioteca-Museu Balaguer, i l'econòmic de la Caixa del Penedès, com també dels Ajuntaments dels diferents municipis i la Generalitat, varen fer possible l'exposició i va ésser aquest marc la base del treball realitzat i presentat als Premis Baldri Rexach, on obtingué un dels premis.

Qui eren els indians?

A gairebé tot Catalunya podem trobar indians, però més encara a les poblacions costaneres, perquè són les que tingueren més ciutadans que varen viure aventures a Amèrica.

L'americano o indiano era aquella persona

que marxava del seu poble per anar a fer fortuna a les Amèriques. Alguns es quedaren a viure allí, d'altres hi moriren, i dels que tornaren al seu poble natal només uns quants ho feren amb una considerable fortuna.

La paraula indiano sembla ser que s'utilitza en aquelles poblacions els homes de les quals anaren a Amèrica a partir del segon terç del segle XVIII, ja que segons ells anaven a les Índies Occidentals, nom amb què es coneixia Amèrica.

El nom d'americano s'utilitzarà a partir del segle XIX.

Causes que impulsaren a l'emigració

Tres foren els motius fonamentals que empenyeren els catalans a emigrar:

- L'evolució de les estructures socials al camp.
- El canvi socio-econòmic a les ciutats.
- I la fugida del jovent dels desastres de la guerra del Marroc.

Lloc on se situaren

Els catalans, tot i que s'escamparen per tot el continent americà, es concentraren fonamentalment a les illés del Carib, especialment Puer-

to Rico i sobretot Cuba. En aquesta darrera illa s'aplegà més vuitanta per cent dels emigrants de les nostres comarques.

Els emigrants catalans s'ocuparen en diverses activitats: des de jornalers fins a grans comerciants, sense excloure els que ho feien amb esclaus.

Quina empremta ens varen deixar?

Els catalans enriquits a les Amèriques tingueren una forta influència en l'economia i costums de molts indrets de Catalunya.

A les nostres comarques, Penedès-Garraf, cal destacar el marquès de Samà, i els Gumà i Ferran, Gener..., els quals impulsaren projectes com el del ferrocarril, l'enllumenat urbà, l'abastament d'aigües, etc... «Calia fer quelcom per la vila o ciutat que els havia vist néixer».

També per al seu ús personal edificaren cases sumptuoses o palaüts.

Intentaren recrear aquells ambients —possiblement duts per una certa enyorança— dels països que acabaven d'abandonar, per a nosaltres exòtics (palmeres,...) i deixar així immortalitzada la seva gesta.

Objectius que volíem aconseguir

- Intentar fer un treball d'investigació.
- Saber treballar amb plànols i mapes.
- Conèixer el fenomen de les migracions al nostre país al final del segle XIX i principi del XX.
- Estimular els alumnes de 8è a la coneixença del fenomen «indianos» a través del testimoni urbanístic i objectes personals que poguessin observar en l'exposició de curiositats.
- Treballar diferents aspectes del llenguatge artístic... Buscar quins són els trets arquitectònics i urbanístics comuns.
- Identificar, a través de documents, monedes, tabac, missives de compra-venda d'esclaus..., les característiques socio-econòmiques, culturals i històriques de l'època.

- Veure que el fet de la immigració té més força a la costa Mediterrània que a l'interior.

Material

- Mapes: de Catalunya, de comarques, mapa-mundi d'Amèrica Central.
- Plànol de Vilanova i la Geltrú.
- Càmera fotogràfica.

Realització del treball

Per poder aprofitar al màxim l'exposició, calia situar els alumnes en el context de l'època, per tant vàrem començar a treballar el tema de la població, sobretot en l'apartat de les migracions i, evidentment, les migracions transoceàniques; calia veure quins foren els motius que impulsaren aquestes migracions, tant en l'àmbit europeu, com a la nostra costa.

Després, tot el grup classe anàrem a visitar les dues exposicions: la urbanístico-arquitectònica i la de curiositats (objectes personals dels indians).

Un cop a classe, vàrem fer grups reduïts per continuar el treball.

En què va consistir el treball?

Vam utilitzar diferents mapes: el de Catalunya, on situàrem les nostres comarques; el de les comarques Garraf-Penedès, per assenyalar-hi bàsicament les poblacions on varen deixar rastre els indians.

En un mapamundi calia marcar la ruta que varen fer els avantpassats.

En un plànol de Vilanova, i ajudats per l'exposició, anàrem marcant l'itinerari per on es troben les places, fonts, edificis, patrocinats o fets pels americanos, i vam intentar comprovar si la funcionalitat actual es correspon encara amb la primitiva.

Es van fer fotografies dels diferents elements arquitectònics i es va treballar el contingut del romanço que va escriure Jaume Arnella amb motiu d'aquesta exposició.



Ruta que varen fer els indians de les nostres comarques.

Conclusió

A través del treball d'investigació els alumnes s'adonen que és una realitat el que han trobat escrit en els llibres que fan referència al tema.

Vilanova i la Geltrú ha tingut molts fills il·lustres relacionats amb les Amèriques, i la seva influència ha determinat un important paisatge urbà i arquitectònic a la nostra vila.

Fins i tot més d'un alumne, tot parlant amb els pares, es va retrobar amb un oncle besavi o qualsevol altre avantpassat que va anar a

Amèrica i s'hi va quedar o vingué sense gaire fortuna.

L'anàlisi del fet en conjunt ens permet de parlar d'un treball d'investigació viscut d'una manera molt agradable pels alumnes, fet que els ajudà a adquirir i ampliar coneixements sobre la nostra terra. Són moltes les coses que van aprendre i que fins llavors els havien passat desapercebudes.

Rosa M. Martí

Professora de l'Escola Cossetània
Vilanova i la Geltrú

QUÈ SABEN ELS NENS DE PARVULARI DE LA VACUNACIÓ?

Introducció

Els mètodes per a preservar i promoure la salut del nen estan adquirint cada vegada més importància en pediatria, i aquesta especialitat tendeix a fer-se progressivament més preventiva o almenys a alternar els aspectes curatius amb els profilàctics que actuen en l'organisme infantil, augmentant de diverses formes la seva resistència a l'acció dels microbis o actuen en el medi ambient per suprimir o disminuir la seva agressió. Entre aquests dos nivells s'ha de col·locar l'eficaç barrera representada per l'educació sanitària i el consell mèdic. Ja que les vacunes sistemàtiques, és a dir, les vacunes que són d'interès comunitari i que tota la població ha de rebre, tenen una gran transcendència per a la salut dels nostres infants i per tant és molt important de conèixer-les. Per això hem començat un treball amb l'objectiu d'arribar a conèixer *què saben els nens d'escola bressol i parvulari i també els seus pares* sobre les vacunes, aspecte d'aquest gran tema que és la prevenció de malalties.

El treball consta d'una enquesta als pares i d'unes preguntes als nens, a les quals responen a través de dibuixos. Cal dir que els dibuixos estan realitzats per nens de més de dos anys i que, per tant, fins a aquesta edat l'única informació que tenim, a part de les fotografies, és les enquestes fetes als pares. A partir de l'anàlisi d'aquest material també podem saber

què és el que els pares expliquen als fills sobre aquest tema, i la importància que li donen.

Model d'enquesta als pares

Les preguntes de què consta l'enquesta són les següents:

Sexe: Home-Dona

Edat:

Edat del nen:

1. Saps què és una vacuna? Si ho saps, explica-ho.
2. Saps quin tipus de malalties es poden prevenir?
3. Vigiles el calendari vacunal del teu fill?
4. Saps quines vacunes té posades el teu fill?
5. Et recordes de quan s'ha de tornar a vacunar?
6. Què li expliques al nen quan el portes a vacunar?
7. Com es comporta el nen quan el portes a vacunar?
8. Com es comporta el nen mentre el vacunen?
9. Com es comporta el nen després de vacunar-lo?
10. Creus que és un tema que interessa el nen? Per què?

Resultat de les enquestes

El total de les persones, pares o mares enquestades és de 21. Aquestes persones viuen al barri de la Prosperitat de Sant Adrià de Besòs i pertanyen al ram de la construcció o tenen un petit comerç.

Homes: 6 28,6 %

Dones: 15 71,4 %

Edat dels pares: La mitjana d'edat és de 34,8 anys.

Edat de les mares: La mitjana d'edat és de 32,2 anys.

Edat dels nens:

núm. de nens	percentatge
11 mesos (1)	4,8 %
12 mesos (1)	4,8 %
14 mesos (1)	4,8 %
18 mesos (1)	4,8 %
20 mesos (1)	4,8 %
2 anys (4)	19,0 %
2,5 anys (2)	9,5 %
3 anys (3)	14,3 %
4 anys (4)	19,0 %
5 anys (3)	14,3 %

1. Són virus atenuats de la malaltia que en introduir-los dins l'organisme fan que aquest creï anticossos, és a dir, defenses contra aquesta malaltia que s'hi ha introduït. (5)

23,8 %

Responen 5 persones, que representen el 23,8 %.

És una petita quantitat de virus per augmentar les defenses naturals del cos i així immunitzar-lo (4) 19,05

Tractament per prevenir certes malalties (4) 19,0 %

És un virus que, aplicat al cos humà, l'immunitza contra determinada malaltia

(2) 9,55

Consisteix a provocar una malaltia atenuada per protegir el nen vacunat en la malaltia greu (1) 4,8 %

Per prevenir malalties contagioses

(2) 9,5 %

Per prevenir malalties infeccioses

(1) 4,8 %

Són antidòts (2) 9,5 %

De les 21 persones, 2 utilitzen les expressions «se le inyecta», «al inyectarlos», per referir-se a la idea d'introduir els virus atenuats dins l'organisme, i 7 persones anomenen «anticossos» les defenses que crea el cos.

2. Malalties víriques (2) 9,5 %

Malalties infeccioses (1) 4,8 %

Les explicades com a preventives per l'Organització Mundial de la Salut (1) . 4,8 %

No diuen res en concret (2) 9,5 %

Diuen el nom d'una vacuna (2) 9,5 %

Diuen el nom de dues vacunes (2) .. 9,5 %

Diuen el nom de tres vacunes (1) 4,8 %

Diuen el nom de quatre vacunes (2) 9,5 %

Diuen el nom de sis vacunes (5) ... 28,6 %

Diuen el nom de set vacunes (3) .. 19,0 %

Les malalties que han estat anomenades en les enquestes són les següents:

Nombre de persones
que l'han anomenat

Poliomielitis 11

Tos ferina 10

Xarampió 10

Diftèria 9

Tètanus 9

Rubèola 9

Parotiditis 4

Verola 3

Varicella 2

Meningitis 1

Tuberculosi 1

3. Sí, vigilem el calendari vacunal (18) ... 85,7 %

Ho fa la meua dona, però ho comentem

(3) 14,3 %

4. Sí (4) 66,7 %

No es recorda de totes (6) 28,6 %

No contesta (1) 4,8 %

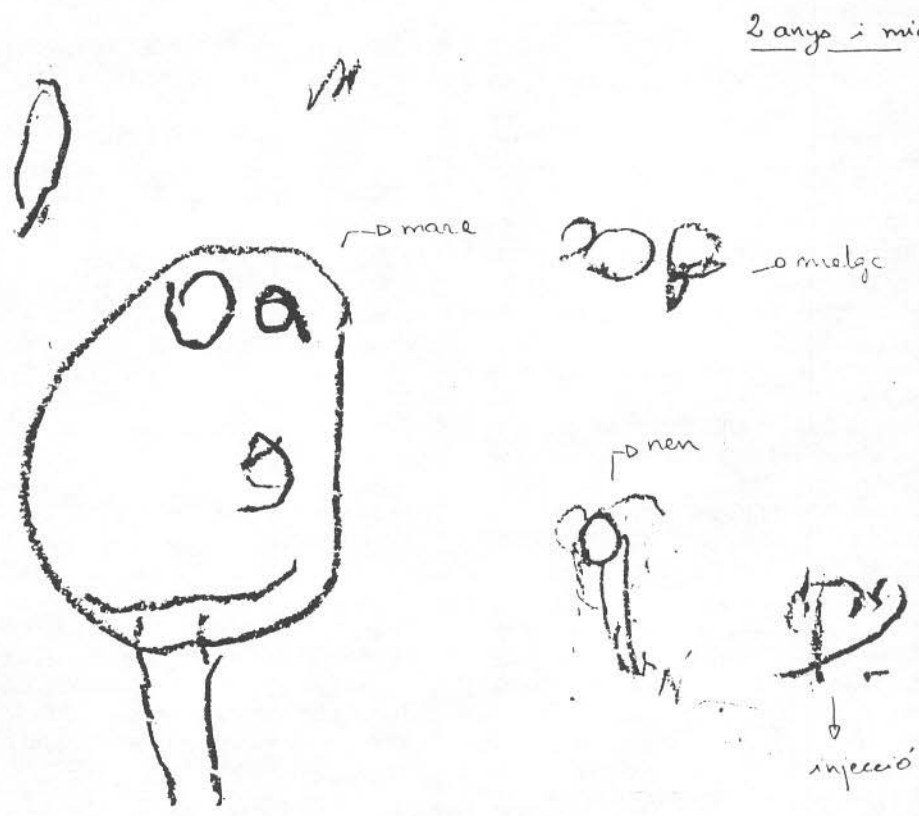
Tres de les vint-i-una persones diuen que tenen un carnet de vacunacions o un carnet de salut del nen.

5. Sí (16) 76,2 %

- No (4) 19,0 %
- No contesta (1) 4,8 %
- 6. Res (6) 28,6 %
- Que li posaran una injecció perquè no es posi malalt, però que no li faran mal (10) 47,6 %
- Que el metge li farà una mica de mal, però que després li passarà (1) 4,8 %
- Que anem al metge (2) 9,5 %
- Explica per què serveix la vacuna (2)... 9,5 %
- 7. Normal (12) 57,1 %
- Neguitós, nerviós (6) 28,6 %
- Plora (3) 14,3 %
- 8. Plora (16) 76,2 %
- S'espanta, està tens (3) 14,3 %

- Bé (1) 4,8 %
- No ha viscut l'experiència perquè mai no l'ha portat a vacunar (1) 4,8 %
- Hi ha una persona que explica que amb la vacuna injectada plora, però amb la vacuna oral no plora, ja que li agrada. Per tant, només una persona diferencia l'oral i la injectada.
- 9. Tranquil (16) 76,2 %
- Passa uns dies amb febre (3) 14,3 %
- Plora (1) 4,8 %
- Desconcertat (1) 4,8 %
- 10. No, és molt petit. Després sí que l'interessaran (8) 38,0 %
- Sí (7) 33,3 %
- No (6) 28,6 %

Experiències escolars



Preguntes als nens

Les preguntes als nens eren:

- Si havien anat al metge alguna vegada i els havien vacunat. Si era així, què recordaven, i que en fessin un dibuix.
- Si els seus pares els havien explicat alguna cosa de les vacunes.

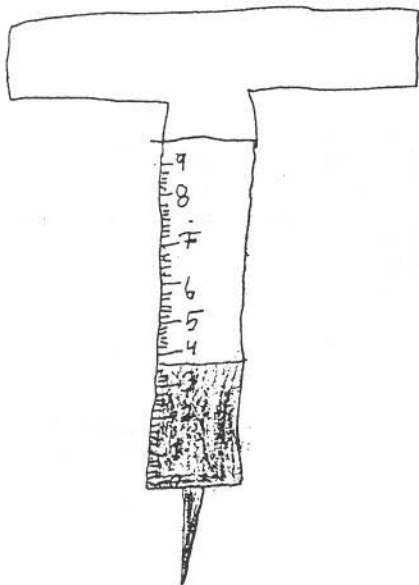
Resultat dels dibuixos realitzats pels nens

El total de dibuixos realitzats és de setze; set han estat realitzats per nens d'escola bressol i nou per nens de parvulari.

1. Resultat dels dibuixos realitzat per nens d'escola bressol

Els dibuixos que corresponen a aquest apartat estan fets per nens d'edats compreses entre els dos i els tres anys i mig.

La primera cosa que podem dir és que, bàsicament, són gargots que omplen normalment tot el full.



El nen no verbalitza allò que vol o intenta dibuixar, sinó que *després de fer el gargot li dona el significat*; és a dir, descobreix ell mateix què pot ser allò que ha dibuixat.

En aquest conjunt de dibuixos es veu clarament que *el nen dibuixa allò que sap* sobre les coses, que moltes vegades és molt diferent d'allò que es veu. El nen dibuixa allò que per a ell és significatiu. En tots els dibuixos trobem el metge, la injecció, el nen i, en alguns casos, la persona que els acompanya (mare i/o pare). Tots aquests elements els trobem aïllats, és a dir, gràficament no estableix cap tipus de relació, encara que a l'hora d'explicar el seu dibuix t'expliquen la funció de cadascun dels elements i, per tant, la relació que hi ha entre ells. En un dels dibuixos el nen ha posat la injecció en mans del metge.

2. Resultat dels dibuixos realitzats per nens de parvulari

Els nens que han fet els dibuixos corresponents a aquest apartat tenen una edat compresa entre els quatre i els sis anys.

La idea general i bàsica que podem treure d'aquest conjunt de dibuixos és que concreten

5 anys i mig.



tota la situació que comporta vacunar-se en el moment de la injecció, i en la majoria dels dibuixos la xeringa és l'element central.

En aquest conjunt de dibuixos podem veure una progressió de com veu ell la vacuna o, més aviat, el fet d'haver-se de vacunar. En un dels dibuixos dels nens de quatre anys es veu com el nen ha dibuixat la seva mare sota la taula i plorant. L'explicació que va donar el nen és «que la seva mare tenia por perquè li anaven a fer mal al nen, al seu fill».

Més endavant, en dibuixos de nens de cinc i sis anys, veiem com els acompanyants estan contents i que el nen explicà, mentre feia el dibuix, que «li posaven les vacunes perquè no es posés malalt».

En tot aquest període el nen es fixa més en els detalls i sap que en les xeringues hi ha una sèrie de divisions per indicar diferents mesures; sap que les injeccions es posen a la cara lateral de la cuixa i per això es dibuixa bocaterrosa. També assenyalen el múscul deltoides en els braços i sap que a la injecció hi ha una agulla, etc.

Un altre detall que cal destacar és que en un dels dibuixos el nen ha dibuixat els dos tipus de «presentació» de les vacunes: la xeringa i el flascó on deia que hi havien gotes per a la boca.

Comentari de les enquestes i els dibuixos

Els pares saben què és una vacuna i podem observar que intenten informar els nens d'allò que els faran perquè no se sentin enganyats, però els consideren encara massa petits per explicar-los per què s'han de vacunar. Segons això, podem dir que als pares els preocupa més la reacció del nen enfront la punxada que rebra que no pas l'explicació de la vacunació.

De tota manera, s'hauria de millorar l'explicació que es dona als pàrvuls i tendir a precisar el nom i les vies d'administració de les vacunes.

La idea que predomina tant en les preocupacions dels pares com en els dibuixos dels nens és la de la injecció.

El moment abans de posar la vacuna és diferent segons l'edat del nen. Els més petits, o es comporten normalment o ploren pel fet de passar a mans estranyes, i els més grans toren la situació o comencen a plorar només veure la preparació de la injecció.

Durant el moment de la vacunació, segons les enquestes, la majoria ploren pel dolor que sempre comporta una punxada. I, després que els hagin vacunat, una gran quantitat de pares coincideixen que els nens es queden molt tranquils. Només tres pares han contestat que el seu fill passava uns dies amb febre.

Tant en una enquesta com en un dibuix *apareix la diferenciació entre la vacuna que s'introdueix a l'organisme per via oral (poliomielititis) i la que s'introdueix per via subcutània o intramuscular*. Tant a la majoria dels pares com a la majoria dels nens els passa desapercebuda.

Per acabar, només cal dir que encara que els pares no expliquin gaires coses als nens sobre les vacunes, ells tenen diverses experiències viscudes sobre el tema, el qual, en un moment donat, com és el cas dels dibuixos que han realitzat, saben explicar. Evidentment, els nens d'escola bressol tenen una visió global de la situació, però, a mesura que es van fent grans, els pàrvuls tenen la capacitat de centrar més la situació, com hem pogut observar en els dibuixos abans analitzats.

Bibliografia

- CRUZ, M. *Tratado de Pediatría*, Ed. Espaxs, Barcelona 1988 (6a. edició), vol. 1.
- AA.DD. *Educació per a la Salut a l'Escola. Orientacions i Programes*, Ed. Generalitat de Catalunya, Barcelona 1989 (3a. ed.).
- AA.DD., *Manual de vacunacions*, Col·lecció «Quaderns de Salut», Direcció General de Promoció de la Salut. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Generalitat de Catalunya, Barcelona 1980.
- AA.DD., *Les vacunacions sistemàtiques en la infància*, Col·lecció «Guions d'Educació Sanitària», Departament de Sanitat i Seguretat Social. Generalitat de Catalunya, Barcelona 1982.

**Rosa Carrió
M. Elena Rivas**

BUTLLETA DE COMANDA

Assenyala els exemplars que vulguis i te'ls enviarem per re-embossament més despeses de tramesa

Preus (IVA inclòs)

- | | | |
|--------------------------|---|---------------|
| <input type="checkbox"/> | Les necessitats i els drets dels infants | 371,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Trenta-tres contes | 795,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | L'infant i l'escola bressol | 424,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Esport | 583,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Jocs dançats (llibre i cassette) | 1.166,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | L'infant travessa el mirall | 583,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | De nadó a company | 1.007,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Quan dues intel·ligències es troben | 558,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Ser infant abans d'ara | 1.007,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | El context socio-familiar en l'educació de l'infant | 477,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Maneres d'acollir els infants | 800,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Ser infant a Europa avui | 954,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Barrila de titelles | 583,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Moixaines i jocs de falda | 689,- ptes. |

.....

Nom i Cognoms.....

Adreça Tel.....

Població.....C.P.....

Podeu fer-nos arribar les vostres comandes trucant els matins al 237.07.01, per Fax o per carta a la nostra adreça.

Si ho preferiu podeu adreçar-vos a la vostra llibreria habitual.

R O S
S E N
S A T



Associació de Mestres
ROSA SENSAT

Departament de Publicacions

Còrsega, 271
Telèfon 237.07.01
Fax 415.36.80
08008 BARCELONA





ESCOLA D'ESTIU 25 + 1

L'Escola d'Estiu d'aquest any es va fer al recinte de l'antiga Escola Industrial. Uns locals situats al bell mig de la ciutat on, per fi!, han pogut estar junts tots els participants, sense la dispersió d'altres vegades.

La inauguració va consistir en una «Passejada» per aquell magnífic recinte històric de la mà d'experts coneixedors del centre: un professor del temps de la República, que havia estat alumne d'Einstein, un bidell de l'època del franquisme, la senyoreta de FEN, ... i una senyora de la neteja inefable que va anar treient tota la pols del saber acumulat a les aules que visitàvem.

Els centenars de mestres que van participar al Tema General «Fer de mestre/a, una nova professió?» van poder escoltar especialistes de diversos camps, provinents de centres, de realitats i de països diferents, que ens van enriquir amb les seves aportacions, i van poder dir-hi la seva. Ja tindreu ocasió de veure'n els resultats. Va haver-hi cursos, tallers, exposicions, experiències, homenatges i un sopar amb ball i tot al Moll de la Fusta per tancar el «període de formació» i obrir l'etapa tan esperada de les vacances.

La impressió general ha estat molt positiva. Aquí podeu veure un resum dels resultats de l'enquesta.

Grau de satisfacció dels diferents aspectes de l'activitat

(nombre d'enquestes buidades: 776)

	%	n
Pel contingut de l'activitat:		
Gens satisfactori	0,00	0
Poc satisfactori:	6,19	48
Bastant satisfactori:	36,86	286
Molt satisfactori:	55,93	434
No contesten:	1,03	8
Sobre la metodologia emprada:		
Gens satisfactori:	0,39	3
Poc satisfactori:	5,80	45
Bastant satisfactori:	37,24	289
Molt satisfactori:	55,15	428
No contesten:	1,42	11
Sobre l'interès despertat:		
Gens satisfactori:	0,00	0
Poc satisfactori:	4,38	34
Bastant satisfactori:	27,58	214
Molt satisfactori:	66,11	513
No contesten:	1,93	15
Sobre la utilitat en el futur:		
Gens satisfactori:	0,00	0
Poc satisfactori:	5,93	46
Bastant satisfactori:	42,01	326
Molt satisfactori:	48,71	378
No contesten:	3,35	26

NOU LOGOTIP

L'Associació de Mestres Rosa Sensat té un nou logotip. Es va poder veure durant l'Escola d'Estiu i, d'ara en endavant, apareixerà en tots els productes de l'associació.



PROGRAMA DE TARDOR

Ja ha sortit el programa de les activitats que es faran a l'Associació durant el trimestre de tardor.

S'hi poden trobar activitats de tota mena: cursos variats, grups de treball, xerrades puntuals, assessoraments, trobades i tot allò que pugueu demanar... o quasi tot.

Aneu a l'Associació. Sereu benvingudes i benvinguts.

L'Associació us dona la benvinguda al curs 91-92 i us ofereix tots els seus serveis.

POSAR LA CLAU AL CURRÍCULUM

El Reial Decret 1006/1991 sobre els ensenyaments mínims de l'Educació Primària

El propassat dia 14 de juny es va promulgar el Reial Decret (BOE del 26), que desenvolupa la LOGSE, el qual fixa, per a tot l'Estat, els continguts bàsics dels ensenyaments mínims de l'etapa de l'educació primària. El RD estableix els objectius que corresponen a l'educació primària i a les diverses àrees en què s'agrupen els coneixements, així com els continguts de cada una d'elles i els criteris d'avaluació corresponents. Fixa també l'horari escolar mínim que s'ha de dedicar al desenvolupament dels esmentats continguts.

En la presentació del text es caracteritzen els mínims establerts com a oberts i flexibles per tal que siguin els mateixos mestres qui els concretin i adaptin a les situacions del propi context on els apliquen. Així, a l'article 8 es diu que les Administracions educatives fomentaran l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres, afavorint el treball en equip i estimulant la tasca investigadora dels mestres, i que els centres completaran i desenvoluparan el currículum a través de projectes i metodologies adaptades a les característiques dels alumnes. La justificació d'aquesta norma es basa en l'interès per aconseguir una educació no discriminatòria i una actualització dels seus objectius i

continguts ajustada a les actuals demandes socials.

D'acord amb l'article 4.2 de la LOGSE, es descriuen les sis àrees que reuneixen els coneixements de l'etapa, acompanyades del total d'hores (vegeu taula annexa) que es prescriuen a cada un dels tres cicles. El conjunt dels continguts detallats, es diu, no ha d'abastar més enllà del 55 % d'hores en el cas de comunitats autònomes com la catalana, és a dir, on la llengua oficial sigui diferent del castellà.

L'ensenyament del període que va dels 6 fins als 12 anys queda organitzat en tres cicles de dos anys cada un d'ells i se'n regula la promoció dins l'etapa i els criteris de recuperació. Aquesta no pot superar un any escolar. La decisió l'ha d'assumir el tutor previ informe dels altres professors i entrevista amb els pares dels alumnes afectats.

El Govern es reserva, previ informe de les diverses Administracions, MEC i CCAA, poder determinar els elements bàsics dels informes d'avaluació, així com els requisits formals derivats d'aquest procés que siguin necessaris per tal de garantir la mobilitat dels alumnes.

L'avaluació tindrà caràcter global a cada una de les sis àrees del currículum. Per les orienta-

cions que es formulen a l'annex del RD, aquella se centrarà fonamentalment en procediments. L'avaluació haurà d'incloure tant els resultats com els processos d'ensenyament emprats i la pràctica docent.

Finalment, també es regula el compliment de la disposició addicional segona de la LOGSE sobre l'ensenyament de la Religió Catòlica.

A qui afecta el Reial Decret?

Una normativa que desplega els mínims curriculars per a l'etapa de l'educació primària, afecta, de manera específica, les següents instàncies o àmbits socials: les diverses Administracions educatives encarregades de desenvolupar-los i gestionar-ne l'aplicació i control; el col·lectiu professional que té la missió de traduir-los en una pràctica eficient, en activitat educativa, i els destinataris últims de l'esmentada regulació, els alumnes. Finalment, també incideix, si bé molt indirectament, en l'àmbit econòmic, o mercat, que genera una activitat social com la educativa, en especial el sector editorial vinculat als textos escolars.

Pel que fa a les diverses Administracions, el RD especifica bàsicament les funcions reservades a la central: establir els coneixements mínims comuns per a tots, l'horari escolar mínim, el model curricular d'objectius, de coneixements, de procediments, de valors, els criteris bàsics d'avaluació, les normes que regulen la permanència i promoció dels alumnes dins la primària, i «determinar els elements bàsics dels informes d'avaluació, així com els requisits formals que es deriven del procés d'avaluació, per tal de garantir la mobilitat dels alumnes» (art. 13). A la resta d'Administracions del currículum bàsic, desenvolupar-lo en els àmbits respectius, i ser consultades en la Conferència Sectorial d'Educació.

Quant als mestres, se'ls atribueix una tasca d'equip (per què es parla de centres docents, i no d'equips docents, en referir-se al col·lectiu d'ensenyants d'un centre?) en haver de completar i contextualitzar el currículum mitjançant

projectes i programacions, així com avaluar els alumnes i avaluar-se els procediments didàctics emprats.

Els alumnes hi són contemplats com els destinataris de la norma legal, la qual els ha de garantir l'assoliment dels objectius bàsics d'etapa descrits.

Si bé no hi ha cap explicitació respecte al «mercat» que es genera amb els materials curriculars, sí que hi ha una relació suficient d'objectius i continguts per àrees de coneixement per tal que en aquest àmbit es pugui iniciar l'elaboració dels textos escolars.

Tot i que hi ha continuades referències a la concreció i contextualització curricular, en el text que comentem no hi ha cap altra subjecte social (pares, entitats públiques locals, etc.) previst com a col·laborador dels mestres en la formació dels infants, si exceptuem que els pares seran atesos en cas de proposta de recuperació de cicle.

Com afecta el Reial Decret aquests sectors?

De la lectura dels mínims curriculars sorprenen diverses qüestions. En primer lloc, el mateix concepte de mínims, el qual xoca d'una banda amb l'assignació, per part de l'Administració central, del 65 % del total del temps escolar i, de l'altra, amb el detall dels objectius assignats a les diverses àrees. Una vegada més, sembla que es vulgui ser fidel a les velles tradicions de no deixar-nos res en el tinter dels coneixements. Però, llavors, hauria estat interessant que es definís en el text el sentit de la comprehensivitat de l'etapa primària.

Un exemple del que s'acaba de manifestar pot ser el comentari espontani d'una professora de secundària, quan després de llegir-se l'apartat corresponent a la seva especialitat em va comentar: «Si els mestres aconseguen ensenyar tot això, a la secundària ens trobarem la feina feta.»

Sorpren, també, que no s'hagi avançat en el concepte de cicle. Aquest és concebut com una unitat de classificació i control dels mòduls

temporals i dels continguts educatius assignats a les diverses àrees. En aquest model curricular, allò que és vertebrador és la departamentalització, la classificació dels coneixements per àrees i la seva organització en blocs bianuals, designats com a cicles.

Per bé que al RD es digui que el currículum és obert, a la pràctica, sempre arriba als seus destinataris tancat, és a dir, es fa x i no una altra cosa. Per tant, el problema central d'un currículum no és la declaració d'intencions respecte a la seva obertura, sinó que la qüestió pertinent és, qui el pot tancar?, o més ben dit, qui es troba en millors condicions per decidir allò que el concreta?

Tal com aquesta norma legal deixa les coses, el currículum queda establert per l'Administració, la central en primer lloc, en definir aquests mínims horaris per àrea i cicle i els objectius i continguts temàtics corresponents. Però recordem que les administracions amb competències plenes han de desenrotllar encara la seva pròpia proposta curricular, sotmesa al marc legal que aquí es concreta.

El segon «agent de concreció» curricular el constituïran, de fet, les editorials del sector, perquè compten amb millors condicions tècniques i estructurals que els mestres per fer-ho. Llavors, comença a ser comprensible la justificació de l'aparent contradicció d'uns mínims tan extensos.

Problematitzar l'ensenyament de les llengües

Una de les claus per entendre aquesta ordenació curricular rígida en horaris, matèries i continguts per a cada cicle, la trobem en el pes assignat a l'aprenentatge de la Llengua Castellana i Literatura (!) de 350 hores al cicle inicial i 275 als cicles següents. En la resolució del problema sembla haver dominat un enfocament reglamentista i de control per sobre d'un enfocament psicopedagògic del tractament de les llengües oficials en el currículum i de l'anàlisi de l'experiència pedagògica acumulada.

Des de la nostra perspectiva, significa que

en la formulació del text que comentem han pesat més les preocupacions polítiques, respecte de l'ensenyament de la llengua castellana, que no el diagnòstic de la situació de les llengües a Catalunya, o la voluntat de recollir els resultats de l'aplicació de la Llei de Normalització Lingüística i l'enorme treball, dosi de voluntarisme i esforç dels ensenyants en les experiències d'immersió.

L'argumentació utilitzada en el RD per justificar la voluntat política de fixar els mínims per a l'ensenyament de la llengua castellana a cada cicle, es pot considerar, dit suaument, com de fallàcia pedagògica. S'afirma que és per garantir el dret a la no discriminació i per «facilitar la continuïtat, progressió i coherència de l'aprenentatge en el cas de... canvi de residència dins el territori nacional». Si el canvi de residència d'alumnes d'altres regions cap a Catalunya s'ha vist problematitzada (?) d'ençà de l'aplicació de la Llei de Normalització Lingüística, ¿ha estat per causa de l'EGB? Si aquest és el diagnòstic, ¿com es pensa resoldre en l'àmbit del currículum el problema de la lliure circulació de persones a l'Europa comunitària a partir del 92?

Òbviament, el dret a no ser discriminat és un dret que cal garantir a tots. Però potser caldria que es debatés a fons si aquesta és la causa per la qual aproximadament un 40 % de mitjana dels actuals alumnes de l'EGB acaben amb el certificat. I no és aquesta una discriminació més real encara? Seguint el llistat d'objectius i continguts mínims que es proposa per al currículum de Primària, ¿el % d'alumnes en dificultats minvarà significativament?

D'altra banda, a Catalunya, aquest aspecte podria ser ben polèmic. Utilitzo el condicional perquè s'ha d'estar pendent del currículum que aquí s'elabora i del dictamen jurídic que en resulti abans no es publiqui en el DOG. La complexitat del text legal (taula annexa), que indica la forma de resoldre l'ensenyament de les llengües a Catalunya, sembla abonar la possibilitat de diverses interpretacions, algunes molt restrictives tant pedagògicament com políticament.

En qualsevol cas, els responsables d'esta-

blir el currículum a casa nostra hauran de resoldre el problema de continuar compaginant les experiències didàctiques de tractament de les llengües i les experiències d'immersió actuals amb aquest text.

Els eixos de la política curricular

Tota normativa legal, a través del model d'ordenació que proposa per a una activitat o àmbit social, pot respondre a diversos requeriments: ordenar un àmbit o sector social segons una filosofia o principis d'actuació política concrets; exercir un determinat tipus de control; distribuir i equilibrar el poder entre els diversos agents o instàncies socials afectades; recollir i legitimar experiències vigents insuficientment regulades encara o orientar els afectats al compliment de les regulacions.

En l'anàlisi del present RD hem examinat breument com es perfilen cada una d'aquestes funcions, i també hem observat que hi ha un predomini de la funció control i de distribució política de competències entre les Administracions respecte a les altres funcions assenyalades.

En la formulació d'aquest text legal hi planen, a més, algunes qüestions de fons, que apareixen en els debats curriculars: la del model adoptat, el problema del poder i els mecanismes de control, o el paper i funcions assignats als subjectes més directament implicats, mestres i alumnes especialment.

Podríem dir que en relació al model de currículum s'ha optat per un enfoc d'orientació

tecnocràtica, en la forma de distingir els tres tipus d'objectius i en la seva presentació, i sobretot pel pes condicionant que exerciran les decisions curriculars externes (mínims, temes, llibres de text, normes administratives i legals) sobre les decisions dels mestres i dels equips en la planificació i conducció de l'activitat educativa, per bé que formalment se'ls reconegui el seu protagonisme actiu.

Quant a establir els espais de poder, en el RD, a més de delimitar les funcions del Govern central i les de la resta d'Administracions, s'assegura la unitat del mercat editorial i es fixen els mecanismes del control central sobre els aspectes clau del currículum. Tot això reforça la lògica centralitzadora respecte del currículum i no la descentralitzadora, és a dir, la que atribueix responsabilitats curriculars als docents, pares i altres instàncies socials.

Finalment, els mestres hauran d'esperar posteriors textos legals per veure com queda incentivat i potenciat realment el marge d'autonomia i d'iniciativa que se'ls reconeix explícitament. Dels alumnes s'espera que desenvolupin un ampli repertori de capacitats i incrementin el seu protagonisme en assolir la globalitat dels aprenentatges que se'ls proposa.

Tot i ser necessari, és insuficient anunciar les voluntats i requisits curriculars en els textos legals perquè millori l'educació en l'àmbit de la pràctica. Per assolir aquesta finalitat, cal que la legislació afavoreixi les condicions per les quals els ensenyants puguin desenvolupar un control i una reflexió més gran respecte al propi treball.

Joan Rué



Annex II

HORARI ESCOLAR CORRESPONENT ALS ENSENYAMENTS MÍNIMS PER A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

A. Per al primer cicle

a. Coneixement del medi natural, social i cultural	175 h.
b. Educació artística	140 h.
c. Educació física	140 h.
d. Llengua castellana i literatura	350 h.
e. Matemàtica	175 h.
f. Religió catòlica/activitats d'estudi	105 h.

B. Per a cada un dels altres dos cicles

a. Coneixement del medi natural, social i cultural	170 h.
b. Educació artística	105 h.
c. Educació física	105 h.
d. Llengua castellana i literatura	275 h.

e. Llengües estrangeres	170 h.
f. Matemàtica	170 h.
g. Religió catòlica/activitats d'estudi	105 h.

D'acord amb allò que s'estableix a l'article 4 de la LOGSE, les Comunitats Autònomes amb llengua oficial diferent del castellà disposaran, en relació amb els horaris dels ensenyaments mínims, de les àrees de l'àmbit lingüístic, del 10 % de l'horari escolar total que es deriva d'aquest Annex, per a l'organització dels ensenyaments de l'esmentada llengua pròpia. En tot cas, garantiràn una distribució proporcional d'aquest percentatge entre les diferents àrees lingüístiques.

Les Administracions educatives podran adaptar l'horari dels ensenyaments en el primer cicle de l'Educació Primària per a grups d'alumnes que participin en programes lingüístics específics, sense perjudici del compliment del nombre mínim d'hores assenyalades per a cada àrea en el conjunt d'aquest nivell educatiu, i respectant els objectius i continguts que amb caràcter de mínims s'estableixen a l'Annex I.

EL PROJECTE PASE DE LA CIUTAT DE BARCELONA

Una proposta de prevenció de l'abús de substàncies addictives des de l'escola

Introducció

El projecte pilot PASE es va desenvolupar en un grup petit d'escoles de manera experimental durant els cursos 1989-90 i 1990-91. En base a l'avaluació realitzada es varen proposar modificacions i actualment es planteja la seva extensió a més escoles. Aquest projecte forma part de les activitats englobades en el Pla d'acció sobre Drogodependències de l'Ajuntament de Barcelona, i es desenvolupa a partir de la col·laboració entre l'Institut Municipal de la Salut de Barcelona, les Divisions de Serveis Personals dels Districtes, i els Centres Pedagògics i de Recursos de la ciutat. El finançament parcial del *Fondo de Investigaciones Sanitarias de la Seguridad Social* ha estat fonamental per a dur a terme la fase pilot i la seva avaluació.

El context: substàncies addictives i escola

El consum de substàncies addictives, sovint anomenades drogues, és un fenomen relativament estès en la nostra societat. Si bé les drogues d'ús no institucionalitzat, com l'heroïna o la cocaïna, són les que causen una alarma social més gran, altres substàncies acceptades

institucionalment i que utilitza molta gent, com el tabac i l'alcohol, generen també greus problemes sanitaris i socials.

Els pre-adolescents passen a l'escola un període clau del seu aprenentatge. L'escolarització obligatòria permet d'accedir als escolars, a la seva família i, de fet, a tota la comunitat des d'una posició legitimada socialment. Ara bé, les actuacions preventives desenvolupades a l'escola no poden entrar en contradicció amb el context, escolar i extraescolar. El seu èxit dependrà també de la seva consonància amb altres missatges socials. S'ha comprovat que els programes desenvolupats pels docents habituals dels escolars participants tenen millors resultats. Però també cal tenir present que hi ha dificultats reals per obtenir la motivació i cooperació dels educadors, ja subjectes a molts altres requeriments prioritaris.

L'adolescència és una etapa crítica per a l'inici del consum de substàncies addictives. Les activitats adreçades a la prevenció primària de l'ús d'aquestes substàncies s'han de desenvolupar abans que la persona hi entri en contacte. Les experiències internacionals avaluades suggereixen que els programes més efectius per a la prevenció de l'abús de substàncies des de l'escola són els que reforcen la capacitat personal de resistir les pressions socials. Dife-

rents programes basats en aquest model, amb una durada d'entre vuit i dotze hores a l'any, han assolit reduccions significatives en l'inici del tabaquisme i resultats prometedors (encara que no tan inequívocs) en el camp de l'alcohol i altres drogues. Altres programes basats en el reforçament de l'autoestima o de prevenció inespecífica, amb propostes d'activitats i esplai alternatius a les drogues, no han mostrat resultats apreciables en ser aplicats en aquestes edats i amb aquesta intensitat, i en algun cas han arribat a ser contraproductius.

Eficàcia de les iniciatives de prevenció

Tot i que molts d'aquests programes s'han desenvolupat des de la perspectiva de la prevenció del tabaquisme, el model unitari d'inici de consum permet obtenir conclusions d'utilitzar per a la prevenció. Els programes amb millors resultats inclouen els components següents: es basen en l'aprenentatge actiu i amb mètodes socràtics i bidireccionals; insisteixen en aquells efectes adversos de les substàncies que els escolars ja coneixen en comptes d'esforçar-se a augmentar els seus coneixements; desenvolupen les habilitats per resistir les pressions socials; obtenen la participació de companys de la mateixa escola com a líders; eliminen la percepció errònia que el consum és la pauta normal del comportament social; i susciten declaracions públiques de rebuig al consum per part dels escolars participants. Aquests aspectes són fonamentals per al plantejament del projecte PASE. El marc conceptual de la teoria de l'aprenentatge social ha resultat molt útil per a la seva construcció.

Condicionants del projecte PASE

Aquest projecte està dissenyat a partir de l'experiència pilot avaluada realitzada en 25 escoles de Barcelona. Està adaptat al període de 12-14 anys. S'hi aborda fonamentalment la prevenció del consum de tabac i el consum abusiu de begudes alcohòliques. Encara que la

venda de tabac i alcohol és prohibida als menors de 16 anys, aquestes dues substàncies addictives són les més consumides en aquesta època de la vida i també, en general, per part de tota la societat. No creiem oportú parlar detalladament de drogues il·legals amb els escolars d'aquesta edat, a no ser que la seva presència real en el context d'una escola ho exigeixi. A més de suscitar rebuig per part de sectors de la comunitat escolar, pot ser directament contraproductiu.

El planteig és el d'oferir un programa que pugui ser desenvolupat pels mateixos mestres, amb un suport i reforçament extern a partir del material del programa i d'unes orientacions específiques. Hi ha una opció explícita per la generalització en el disseny dels continguts i les activitats, i un espai per a la participació de l'equip municipal de serveis personals del districte en la seva posta en marxa en cada escola i com elements de suport.

Objectius

El projecte vol prevenir l'abús de substàncies addictives. Els objectius generals del programa plantejats a mig termini són: reduir la freqüència del tabaquisme (fumadors habituals, és a dir que fumen cada dia o més d'un cop a la setmana); reduir el consum abusiu de begudes alcohòliques, i específicament reduir la freqüència de borratxeres; reforçar les actituds contràries a l'ús de substàncies addictives. El programa està adreçat a ajudar els escolars a identificar el paper de les pressions socials en la gènesi del comportament humà, desvetllar els mecanismes pels quals opera la publicitat i la pressió de grup, anticipar la pressió de grup en l'inici del fumar i de l'experimentació amb altres substàncies, conèixer la distribució real dels hàbits addictius en la societat, desvetllar les dificultats reals existents per trencar una addicció establerta, desenvolupar habilitats per no cedir a la pressió de grup, i clarificar els propis valors i actituds en relació a les substàncies que poden causar dependència.

Objectius de les sessions que componen el projecte PASE i activitats suggerides per a assolir-los.

Activitat	Objectius	Orientacions
1	Sensibilització i clarificació personal.	Contestació enquesta. Possible debat.
2	Informació sobre addiccions.	Xerrada pautaada segons guió seguida de col·loqui.
3	Identificar pressió de grup com a condicionant del comportament humà.	Visionat de vídeo i debat.
4	Identificar mecanismes pels quals la publicitat influeix.	Observació i tabulació de publicitat, debat.
5	Identificar condicionants del comportament a partir de l'experiència personal.	Debat.
6	Identificar el paper de la pressió exterior en l'inici de consum de tabac, alcohol i drogues.	Visionat de vídeo i debat.
7	Constatar difusió real de les addiccions en la societat.	Debat, enquesta, tabulació i debat.
8	Constatar dificultat real per trencar una addicció establerta.	Enquesta i debat.
9	Entrenament en habilitats per confrontar situacions anticipades de pressió de grup contrària a opció personal.	Debat i treball de grups.
10	Clarificar personalment i expressar en públic opció per al comportament futur.	Debat o redacció i debat.
Opcional	Informació sobre projecte per als pares d'alumnes. Visibilitat i suport a la seva realització.	Xerrada i debat. Distribució material informatiu imprès.

Activitats i continguts

Per tot això es plantegen deu sessions de treball dintre de l'aula. La primera sessió consisteix en una enquesta als escolars, que els obliga a clarificar els seus coneixements i actituds alhora que desvetlla la sensibilització envers el tema. La segona sessió és essencialment informativa i pot ser desenvolupada per personal extern a l'escola. Les altres vuit sessions estan dissenyades per ser aplicades pels mateixos mestres seguint unes orientacions (susceptibles de ser adaptades a les circumstàncies concretes de l'escola) i en alguns casos utilitzant material de suport, incloent els videocassettes *Presión de grupo* produït pel Grup Hygia i *La generació de la ruptura* de l'Ajuntament de Barcelona.

A banda, es planteja la possibilitat de realitzar una xerrada informativa amb l'APA de l'escola, destinada a obtenir el seu suport per al projecte i a donar visibilitat als esforços preventius, essencial per canviar la percepció social de la problemàtica associada a les drogodependències, sovint massa fatalista.

Els objectius i els continguts bàsics de les activitats proposades es presenten a la taula. Els guions detallats d'aquestes sessions i algun material de suport es presenten en el document *Prevenió de l'Abús de Substàncies a l'escola. Guia per a educadors*, que es pot aconseguir als Centres Pedagògics i de Recursos de la ciutat o a l'Institut Municipal de la Salut de Barcelona. Les persones interessades a conèixer

més a fons el disseny i el procés d'avaluació de la fase pilot poden demanar al Servei de Promoció de la Salut de l'Institut Municipal de la Salut la publicació *Disseny i avaluació preeliminar del projecte pilot PASE*.

El procés de difusió

De cara al curs 1991-92 està prevista l'ampliació del programa a més escoles, a més de les que varen participar en la fase pilot. En aquest procés, i vetllant per la coherència global de les propostes d'activitats pedagògiques a les escoles, els Centres Pedagògics i de Recursos hi han de tenir un paper fonamental. Les Divisions de Serveis Personals de l'Ajuntament de Barcelona a cada districte assumiran un paper de suport, sovint a partir dels equips de salut escolar, que projecten el seu futur més enllà dels exàmens de salut cap a una perspectiva més global de la promoció de la salut a l'escola. S'espera assolir cobriments creixents de la població infantil, en la línia de l'experiència obtinguda en altres països.

Joan-Ramon Villalbí¹
Josep Aubà¹
Conxita Rius²

1. Institut Municipal de la Salut, Ajuntament de Barcelona.
2. Direcció de Serveis Pedagògics, Àrea d'Educació, Ajuntament de Barcelona.

LA *gent*

DE CAT



ÉS LA FORÇA

ALUNYA

Catalunya no té petroli, ni or, ni grans extensions agrícoles, ni gaire aigua, ni tan sols massa quilòmetres.

Però Catalunya té gent, té la força de la seva gent.

Una gent que fa de Catalunya un país respectat, competitiu, agradable, viu culturalment, ple de ganes i amb un futur immens.

Sens dubte la força de Catalunya ha estat i és la seva gent.



GENERALITAT DE CATALUNYA

MANUAL D'ENIGMÍSTICA

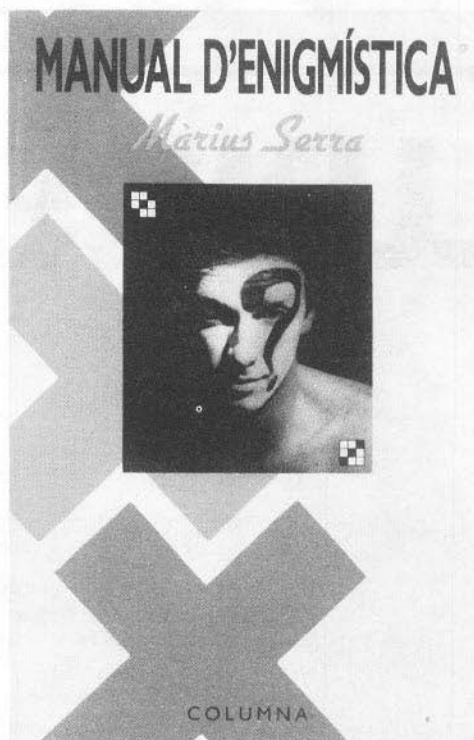
El llenguatge serveix per a moltes coses. Per a jugar, també. L'escola no pot deixar de banda aquesta funció, com no la deixa de banda la poesia. Si algú dubta d'aquesta afirmació, només cal que llegeixi bona part de la poesia de Joan Brossa.

En el parvulari i en l'etapa de primària (llenguatge reformat), aquest factor hi és, afortunadament, molt present. Però a mesura que els nens i les nenes van creixent, aquesta visió del llenguatge com a joc sembla quedar oblidada.

Editorial Columna ha publicat *Manual d'enigmística*, de Màrius Serra. Feia temps que seguia amb molt d'interès els articles que Serra publicava en el diari «Avui». Ara s'han recollit en un llibre que pot consultar-se com si fos un diccionari i que té una gran utilitat per a l'escola.

L'autor defineix l'enigmística com «una tècnica creativa que consisteix en la pràctica estètica de l'art de jugar amb els codis de signes». I més endavant afegeix: «Els únics comuns denominadors de l'àmbit enigmístic són, d'una banda, l'esperit lúdic que defineix el concepte joc i, en segon lloc, el caràcter dual de la percepció que porta implícit el binomi ocultació/descoberta. Qualsevol fenomen cultural que contingui un percentatge important d'aquestes dues constants entra en l'àmbit de l'enigmística». Només llegint aquesta part de la introducció del llibre ja podeu endevinar la quantitat de recursos que podem trobar-hi per fer més vives i més estimulants les classes de llengua.

I si algun mestre dubta de la importància de totes les tècniques creatives que recull el llibre de Màrius Serra, que recordi que escriptors



com Cortázar, Borges, Valle-Inclán, Jardiel Poncela, Gómez de la Serna, Perec, Joyce, Pin i Soler, Queneau, Cabrera Infante, Tísner, Carroll, Calvino, Pere Quart i molts altres més van utilitzar molts d'aquests invents per crear les seves obres.

Ara només cal que els mestres posem fil a l'agulla i en traguem tot el suc.

Jaume Cela

ALTRES NOVETATS

ANTÚNEZ, Serafi; GAIRÍN, Joaquim. *El Projecte educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990 (Eines de gestió; 2)

Extracte de l'índex:

Escola i plantejaments institucionals; El Projecte Educatiu de Centre; Condicionaments al PEC; Apartats que configuren el PEC; Elaboració del PEC; Desplegament i aplicació del PEC.

ASKEW, Sue; ROSS, Carol. *Los chicos no lloran; el sexismo en educación*. Barcelona ...: Paidós, 1991 (Paidós educador; 102)

Extracte de l'índex:

La construcció de la masculinitat; El sexisme en la estructura i organització escolars; Experiències de les professoras; Estratègies per treballar amb nens; Treball intern amb els professors; Conclusions.

L'atenció a la infància a Catalunya: debats per al benestar social. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. de Benestar Social, 1991.

BREZINKA, Wolfgang. *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea, 1990 (Narcea sociocultural)

Extracte de l'índex:

Nova orientació de l'educació en una societat en crisi de valors; La pedagogia emancipatòria i les seves conseqüències; Educar les aptituds bàsiques en una època de crisi

de orientació; Els objectius educatius en la realitat. Problematiques i tasques pròpies de la família i de l'escola; Herència, igualtat d'oportunitats i organització escolar; L'ètica professional dels mestres: un oblidat problema de política educativa.

CHEVALLARD, Yves; JOSHUA, Marie-Alberte. *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage, 1991 (Recherches en didactique des mathématiques)

Extracte de l'índex:

Qu'est-ce que la transposition didactique?; Existe-t-elle?; Est-elle bonne? «Objets de savoir» et autres objets; Savoirs scolarisables et apprentissage; Le texte du savoir et la structure; Le temps de l'enseignement comme fiction: chronogénèse et topogénèse.

Enseñar a pensar a través del currículum escolar: ponencias de las Segundas Jornadas de Estudio sobre estrategias de aprendizaje. Barcelona: Casals, 1991 (Comunicació i aprenentatge)

Extracte de l'índex:

El currículum per ensenyar a pensar en educació infantil, primària i secundària; La formació inicial i permanent del professorat en la línia de ensenyar a pensar: aprendre a pensar en la formació permanent del professorat, aprendre de l'experiència: forma-

ción del profesorado para una enseñanza reflexiva.

Examens des politiques nationales d'éducation: Irlande. París: OCDE, 1991

GREIG, Sue; PIKE, Graham; SELBY, David. *Los derechos de la tierra: como si el planeta realmente importara.* Madrid: Popular, 1991

Extracte de l'índex:

Algunas opciones para los educadores; Algunos objetivos de la educación; Las escuelas en un mundo de cambios; El proceso de la enseñanza; Educación para la acción; Propuestas para las distintas asignaturas en Enseñanza Media, BUP y FP.

Infancia y educación artística. Madrid: Morata: MEC, 1991 (Educación infantil y primaria; 20)

Extracte de l'índex:

La psicología evolutiva y las artes; El aprendizaje artístico como conversación; Los dibujos de los niños; Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo; Los niños como escritores; La escultura: el desarrollo de los conceptos figurativos en un medio tridimensional; El arte dramático; La psicología evolutiva y la educación artística.

Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona ...: Paidós, 1991 (Cuadernos de Pedagogía; 2)

Extracte de l'índex:

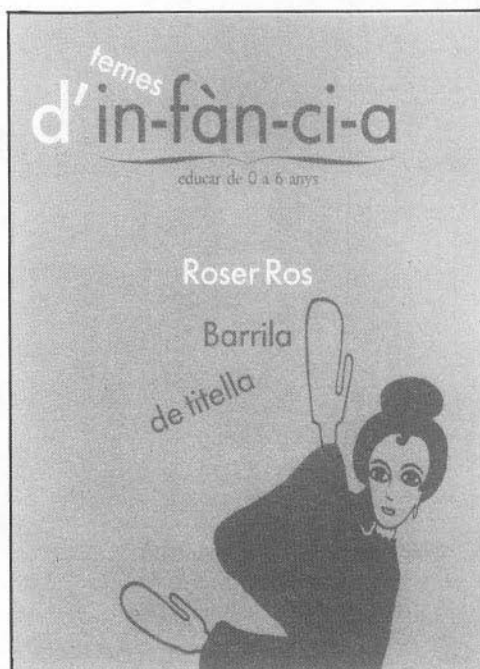
Marco de referencia teórico; El diagnóstico psicopedagógico: La escuela, el profesor, el alumno, la familia, el psicopedagogo; elementos del diagnóstico psicopedagógico: entrevista con el maestro, entrevista con los padres, la observación, revisión de los trabajos de clase, trabajo individual con el alumno.

La religión en la escuela pública. Madrid: popular, 1990 (Pastoral misionera. Diálogo; 171)

Extracte de l'índex:

Experiencias de las clases de ética en BUP; El lugar de la ética y la religión en la escuela; Comunicado de la Comisión permanente del Episcopado sobre la LOGSE.

RESNICK, Lauren B.; FORD, Wendy W. *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos.* Barcelona: Paidós; Madrid:



MEC, 1990 (Temas de educación; 22)

Extracte de l'índex:

Las matemáticas como cálculo: la psicología de los ejercicios y de la práctica, análisis de la ejecución de las tareas de cálculo, resolución de problemas insertos en el contexto; simulación por ordenador; Las Matemáticas como comprensión conceptual y como resolución de problemas: la enseñanza de las estructuras de las matemáticas, las materializaciones de Dienes y la secuencia de la enseñanza, implicaciones para la enseñanza del pensamiento de la Gestalt, Piaget y el desarrollo de las estructuras cognitivas, análisis de la comprensión desde la perspectiva del procesamiento de la información.

Ros, Roser. *Barrila de titella.* Barcelona: Rosa Sensat, 1991 (Temas d'Infància; 16)

SCHONING, Frances. *Problemas de aprendizaje.* México: Trillas, 1990

Extracte de l'índex:

Motricidad gruesa; Integración sensoriomotriz; Habilidades perceptivomotrices visuales

y auditivas; Habilidades conceptuales; Desarrollo del lenguaje; Socialización.

Els sistemes educatius a Europa (Elements per a una descripció). Document de treball per a la conferència internacional «L'Ensenyament i les regions a l'Europa de 1993» (Edició provisional). Barcelona: Generalitat de Catalunya, (1991?)

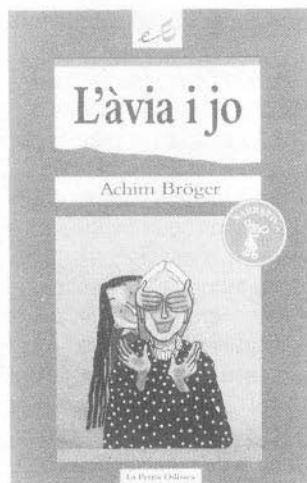
TOLSTOI, Lev N. *Qui ha d'ensenyar a qui i altres articles pedagògics.* Vic: EUMO, 1990 (Textos Pedagògics; 25)

VANISCOTTE, Francine. *70 millions d'élèves: l'Europe de l'éducation.* Paris: Hatier, 1989
Extracte de l'índex:

Les Systèmes éducatifs dans les pays de la Communauté Européenne; Les autres instances internationales: le Conseil de l'Europe: un laboratoire d'idées, l'OCDE/CERI. Le regard économique, l'UNESCO et le BIE: des options résolument humanitaires; Les organisations non gouvernementales et les associations professionnelles et syndicales européennes: la Fondation européenne de la

culture, International association for the evaluation of educational achievement (IEA), la Société européenne d'éducation comparée (CESE), l'Association européenne des enseignants (AEDE), l'Association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE), l'Association européenne des parents d'élèves (EPA), l'Association européenne des chefs d'établissement d'enseignement secondaire, le Réseau européen de recherche en éducation et formation, les organisations syndicales et professionnelles; Comment s'informer? Les réseaux de documentation: EURYDICE, EUDISED, le CEDEFOP; Les priorités européennes en matière d'éducation: autour du thème de l'égalité des chances, de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, les nouveaux rôles de l'établissement scolaire et de ses personnels, l'enseignement supérieur, autour du thème de l'idéal démocratique et du citoyen européen.

Biblioteca Rosa Sensat



BROGER, Achim, *L'àvia i jo*, il. Núria Giralt, Empúries, Barcelona 1991 (Col. La petita Odissea).

Llibre de butxaca dividit en 16 capítols molt curts amb paràgrafs que no tenen més de 4-5 línies, la qual cosa facilita la lectura. Dibuxos en blanc i negre il·lustren de manera viva la narració.

La Jutta, una noia de 10 anys, té una relació molt bona amb la seva àvia paterna, que viu amb ella i els seus pares. Un dia, tornant de l'escola, troba una nota de l'àvia en la qual li diu d'anar a comprar perquè ella està malalta. Jutta contempla com l'àvia, molt pàl·lida, dorm al llit. Decideix anar a fer les compres. Aquella tarda li farà companyia un jove veí que fins aleshores ella havia menyspreat. Entre ells neix una amistat que ajudarà la Jutta a suportar la seva angoixa. És un excel·lent llibre que permet a l'autor parlar de la malaltia i de la mort, i fer el tema accessible a nois/es a partir de 10 anys.

La qüestió a destacar és el fet d'iniciar una discussió sobre el tema de la mort i la malaltia.

Françoise Samuel-Lajeunesse

COLE, Babette, *Tres hures per l'Errol*, Destino, Barcelona 1991.

L'Errol és un simpàtic ratolí a qui agrada més l'esport que l'estudi. Decidit a participar en el Ratalló Interescolar, la prova esportiva més important, superarà tots els obstacles i obtindrà el primer premi, gràcies a fer veritables virgueries amb la seva llarga cua.

Llibre molt divertit i ben presentat, que destaca per les originals i expressives il·lustracions de Babette Cole.

Es recomana per a la lectura individual a partir dels 6 anys i abans com a àlbum d'imatges.

Sadurní Tudela Prats

Contes russos, il. Ivan Yakovlevich Bilibin, Lumen, Barcelona 1991.

Apareixen, ara, en català els dos magnífics volums de contes russos que l'editorial Lumen havia publicat fa uns quants anys en castellà.

El text, bellament traduït, respon a l'esquema dels contes populars. L'objectiu final sempre és aconseguir l'amor, superant una sèrie d'obstacles, que en un principi semblen fer-lo impossible, i aprofitant els ajuts que es presenten de manera més o menys inesperada. Així ho podríem comprovar a «La ploma del falcó», «Basilissa la més bella», «Maria del Mar», etc...

Cal destacar l'acurada presentació i les excel·lents il·lustracions d'Ivan Yakovlevich Bilibin (1876-1942), un dels més insignes representants del moviment artístic sorgit a Rússia a principis de segle i que s'inscriu, amb variants pròpies, dins del modernisme. Fou el primer pintor rus que considerà la il·lustració de llibres com a base de la seva activitat artística. I la seva

obra mestra són les il·lustracions que féu per als contes i llegendes del seu país.

L'obra, recomanable a partir de 10 anys, demana ser llegida amb deteniment per petits i grans, que agrairan aquest esforç editorial per posar a les nostres mans, en la nostra llengua, aquesta creació tan esplèndida.

Sadurní Tudela Prats

PERIS, Carme, *El fantasma quadriculat*, Abadia de Montserrat, Barcelona 1991 (Col. La finestra).

Una àmplia família de fantasmes no cap en un determinat castell. Se sorteja qui haurà d'emigrar al famós i temut Castell d'Esmaperduda. Li toca al fantasma més petit, Pep, molt poruc i a més a més força acomplexat perquè en comptes de portar un llençol blanc com escau a tot bon fantasma..., ell en porta un de quadres!

S'ha d'enfrontar a un monstre extraordinari de quatre parells d'ulls..., però a la fi tot s'acabarà bé i sense més problemes el temut castell esdevindrà una llar confortable.

La situació que planteja el petit conte és ocurent i original i molt ben il·lustrada, de manera acurada i expressiva, per la Carme Peris, també autora del text.

Es recomana per a la lectura individual a partir dels 8 anys.

Sadurní Tudela Prats

WÖLFEL, Ursula, *Estrella Fugaça*, il. Ricard Castells, Cruïlla, Barcelona 1991 (Col. El vaixell de vapor).

Ens hem emocionat, i creiem que és una petita obra mestra, amb

aquesta novel·leta de la prestigiosa Ursula Wölfel, les obres de la qual han estat traduïdes a quinze idiomes i premiades en diverses ocasions.

Estrella Fugaç, protagonista de la narració, és un petit indi d'uns set anys. Amb fina tendresa i humor se'ns van explicant els passos que segueix per ser i fer com els grans, punt de referència i admiració: aprendre a cavalcar, nedar de bon matí en l'aigua freda del llac, pescar amb canya...

També ens narra l'amistat-germanor que s'estableix amb Ocell de la Prada, una mica més petit que ell.

Però Estrella Fugaç descobreix i experimenta la gana del seu poble

i la por a l'hivern que s'acosta, ja que la construcció del ferrocarril per part dels homes blancs ha fet allunyar els búfals de les seves contrades.

Després de consultar amb el bruixot del poble, decideix amb el seu amic-germà escapar-se del poblat indi per fer conèixer als blancs el mal que fan sense adonar-se'n.

L'anada fins als homes blancs, l'estada entre ells i el retorn al poble són molt ben descrits i emocionants.

Una última pàgina, però, deixarà les coses al seu lloc: tot i la bonica història a què hem assistit, sense efectismes però amb rigor i perfectament a l'abast dels nens,

queda constància de la trista sort de tota una raça, pràcticament aniquilada per les ambicions d'uns altres.

És un llibre magníficament narrat, ple de petits detalls, embolcallat en un to poètic i tendre, però d'un gran realisme i, al mateix temps, un cant a l'entesa i a la pau entre els diferents pobles.

Una il·lustració expressiva i suggerent reforça el text.

Altament recomanable a partir de 9 anys, podria ser, abans, un bon llibre de lectura comuna en una classe. Els infants s'hi sentiran fortament identificats i els adults el llegiran amb veritable plaer.

Sadurní Tudela Prats

COMPENSACIÓ

Sóc una ferma partidària de la igualtat. Sóc una ferma partidària de la compensació de desigualtats.

Afirmats aquests dos principis exposo UN problema i faig una proposta.

Darrerament s'està estenent el costum d'utilitzar les paraules que anomenen els dos sexes evitant el genèric. Diem: els mestres i les mestres, els nois i les noies, els nens i les nenes, benvolguts pares i benvolgudes mares... O allò de benvolgut/da senyor/a, amic/ga, etc.

Si hi afegim adjectius, el text acaba sent un veritable galimaties. Ja sé que molts d'aquests grups poden ser substituïts per noms que no evidencien el sexe, però no sempre és possible. Us recomano que llegiu un article molt interessant que, recentment, ha publicat la revista «Guix».

Fins aquí el problema. Ara la proposta:

Si el llenguatge és un reflex de la discriminació que hem patit les dones al llarg dels segles, és hora de compensar aquesta injustícia. Escrivim fent servir el femení, o sia, diguem, per exemple: benvolgudes mares.

Els homes que entenguin el problema hi estaran d'acord i els que no, que es facin repicar. He dit.

Mireia Puig



◆
**EL PALAU
GÜELL**
◆

Un llibre àmpliament il·lustrat per a conèixer cada detall d'un dels nostres tresors artístics amb el qual Gaudi, marca l'inici de la renovació en l'arquitectura europea de finals del segle XIX: el Palau Güell, declarat per la Unesco patrimoni de la Humanitat.

◆
**HISTÒRIA GRÀFICA
DEL MOVIMENT
OBRER
A CATALUNYA**
◆

Sindicalisme, solidaritat, guerra civil, marxisme, antifranquisme, progrés... Des de fa 150 anys, Catalunya ha estat la capdavantera en la lluita social.

Recull gràfic per recordar els moments i la gent que, al llarg de la història, han fet possibles els avenços socials.

◆
EMPÚRIES
◆

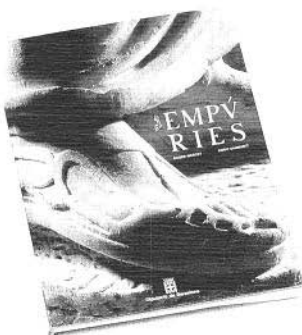
Viatgeu 2.500 anys a través de 250 imatges.

Un recull gràfic i documental, rigorós i amè, que us permetrà conèixer, com si hi fóssiu, el jaciment arqueològic més visitat de Catalunya. Versions en català, castellà, anglès i francès.

◆
**EL MÓN
DELS
DINOSAURES**
◆

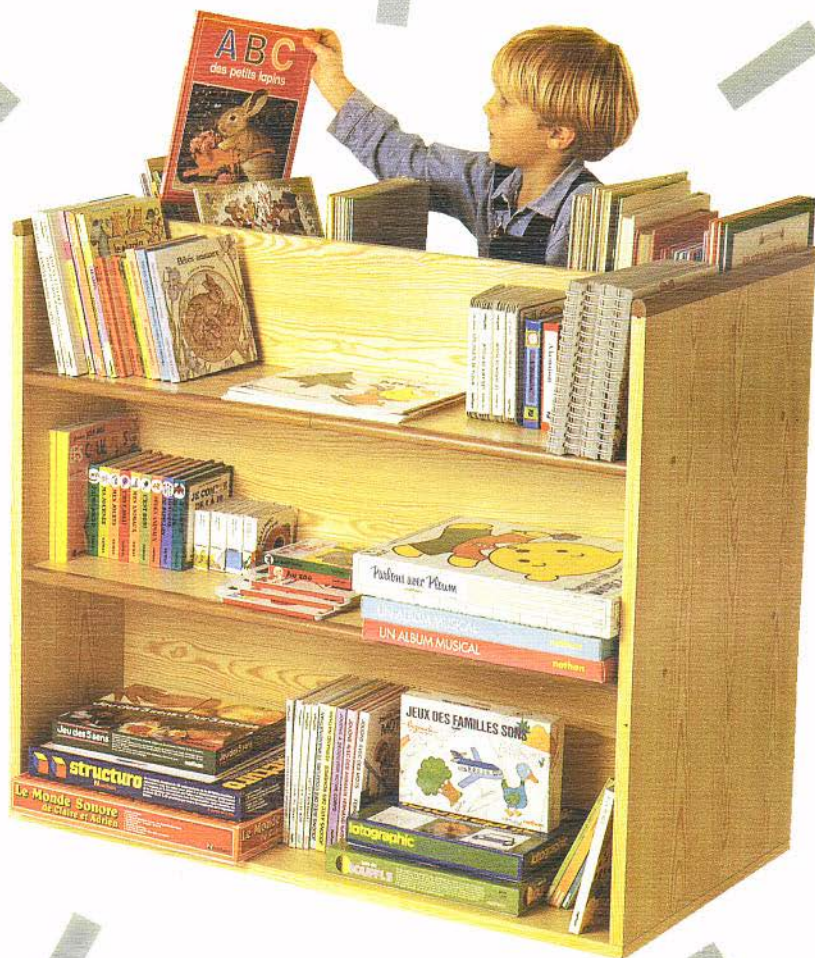
Els dinosaures són rèptils que van viure durant l'era mesozoica, fa uns 150 milions d'anys. Llavors el món pertanyia als rèptils, monstres deformes que regnaven com a sobirans absoluts als mars juràssics.

La naturalesa els havia atorgat l'organització més completa.



NATHAN

qualitat pedagògica



ABACUS[®]
COOPERATIVA



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



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



CORNELLÀ
Bellaterra, 41
Tel. 375 64 01



SABADELL
Forn, 8
Tel. 727 01 64



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



BADALONA
Temple, 9
Tel. 384 19 19