



Publicació
de Rosa Sensat

Juny 1993

PERSPECTIVA

ESCOLAR 176

*Diversos són els homes i diverses les parles,
i han convingut molts noms a un sol amor.*

*La vella i fràgil plata esdevé tarda
parada en la claror damunt els camps.
La terra, amb paranys de mil fines orelles,
ha captivat els ocells de les cançons de l'aire.*

*Sí, comprèn-la i fes-la teva, també,
des de les oliveres,
l'alta i senzilla veritat de la presa veu del vent:
«Diversos són les parles i diversos els homes,
i convindran molts noms a un sol amor.»*

**No al racisme.
Educar per
a la solidaritat
i la cooperació.**

Interacció adult-nen a l'escola infantil.
Contes de tots colors.
Civisme i urbanitat.



Juny 1993

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 1 7 6

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

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

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Rovira

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B.2090-1975-ISSN:0210-2331

Subscripció anual:

5.200 ptes.- P.V.P. 625 ptes.

Poema: Salvador Espriu

Editorial:

Una esperança no lliure de preocupacions 1

Monogràfic:

No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

Introducció. <i>Biel Dalmau</i>	2
Orígens de les actituds i els moviments racistes al món contemporani. <i>J. M. Comas i Estalella</i>	5
Per què hi ha tanta heterofòbia? <i>Jordi Vila-Abadal i Vilaplana</i>	11
El racisme com a forma de discriminació en els grans textos sobre drets humans dels infants. <i>Jordi Cots i Moner</i>	18
Origen cultural i integració dels immigrants <i>Adama Cham i Lamin Cham</i>	24
Experiències d'educació i convivència d'infants catalans i immigrants estrangers. <i>Francesc Villà i Pardo</i>	31
Bibliografia complementària. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	36

Escola.

Experiències escolars:

Fer de periodista en una cursa ciclista. <i>A. Burguesa, E. Riera, M. Sau i J. Vila</i>	39
Educació infantil:	
Interacció adult-nen a l'escola infantil <i>C. Àngel, M. Bigas, R. Carrió i B. Moll</i>	47
Aplicant la Reforma:	
Ciències socials i Reforma: el medi a l'escola. <i>Júlia Costa i Coderch</i>	55

Escola i societat.

Contes de tots colors. <i>Inongo-vi-Makome</i>	64
Civisme i urbanitat. <i>Marta Mata i Garriga</i>	73
Novetats bibliogràfiques.	80
Textos legals.	88
Cartes al director.	90

R O S
S E N
S A T

Una esperança no lliure de preocupacions

Voldríem encetar, en aquest últim editorial del curs, una breu reflexió arran de les últimes eleccions legislatives, quan estan a punt d'iniciar-se les converses per arribar a constituir un nou govern de l'Estat, d'acord amb els resultats electorals.

El pròxim govern s'ha de comprometre a resoldre les necessitats del país, algunes de màxima urgència. A nosaltres, és clar, ens preocupa, com sempre, l'ara i el demà de l'educació i la continuïtat de la Reforma aprovada el seu dia pel Congrés de Diputats, de majoria socialista.

Ara hi ha una nova configuració política, però amb la majoria, encara que relativa, del mateix partit, el qual amb la divisa del "canvi sobre el canvi" propugnava, sobretot en la darrera etapa de la campanya, una política social i de solidaritat —la qual sempre ha estat l'empremta de l'esquerra—. Esperem que l'educació, fonament bàsic de tota política social i de solidaritat a llarg termini, en surti potenciada i, per tant, enfortida.

D'entrada, volem manifestar la nostra esperança, no lliure de preocupacions, però. Abans de les eleccions s'havia anunciat un ajornament de la Reforma i s'havien produït algunes retallades, com ja vam comentar a l'editorial del mes de maig. Esperem que en aquest moment, amb els nous aires, es reprengui l'alè i la força per dur a fons l'aplicació de la Reforma des de totes les administracions.

2 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació



Introducció

Biel Dalmau

"El racisme és una malaltia social que només guarirem amb l'educació."

Luigi Luca Cavalli-Sforza

Científic. Premi Internacional Catalunya

"Perspectiva Escolar" vol contribuir amb aquest monogràfic a la necessària reflexió-acció en una qüestió que implícitament, o explícitament, ens preocupa i afecta a tots. Compartim plenament les paraules de L. L. Cavalli-Sforza i des d'aquest punt de partida hem orientat el número, conscients, però, de l'abast del problema.

No sabem exactament quin és el nombre d'immigrants estrangers, que viuen a Catalunya (uns 500.000, oficialment). Comptant, però, que el 90% dels que arriben cada any a Occident és il·legal, no podem confiar massa en aquesta xifra. El govern de la Generalitat calcula que en 35 anys s'assentaran a Catalunya uns 350.000 immigrants més.

En el que va de segle ja hem rebut uns 3 milions d'immigrants procedents d'altres parts de la Península, la qual cosa representa que el 60% de la població catalana actual és fruit directe o indirecte de la immigració.

Compartim, també, el pensament de José M. Bandrés, defensor de refugiats i president de la CEAR (Comissió espanyola d'Ajuda

al Refugiat), quan diu que "l'únic delictes de l'immigrant és ésser pobre i que, en aquest moment històric, no hi ha ningú més desvalgut, més desgraciat, més desprotegit, que un negre immigrant, sense diners, sense conèixer la llengua, sense papers, exposat a tota explotació i tot rebuig, en el nostre país i qualsevol altre de la CEE. Ajudar aquesta gent val la pena". A més a més, el buit ideològic que vivim al món occidental és propici a les actituds feixistes i xenòfobes. Els primers signes han sorgit a la nova Alemanya, després a França i a poc a poc també a casa nostra. Mirem sinó les explosions de les ciutats tan desenvolupades, com Los Angeles, Berlín, Londres, París.

Perquè, com ha escrit la periodista i escriptora nord-americana B. Probst aquests dies als diaris, "la nostra generació encara creia en l'efecte enriquidor del progrés. Donàvem per fet que les coses estaven millorant, però des que Europa va començar a dividir-se altra vegada, com una repetició de 1914, el racisme i la xenofòbia rebroten al continent i també als EEUU. Què ha passat doncs? Potser el nostre taló d'Aquil·les ha estat sobrevalorar les idees i menystenir les conductes quotidianes"...

Per això, hi trobareu l'article del professor Josep M. Comas, que situa els orígens sòcio-històrics i culturals de les actituds racistes al món contemporani.

Jordi Cots, secretari de la Comissió de la Infància, de Justícia i Pau, analitza els grans textos de les Nacions Unides sobre els drets dels infants, com a eina per combatre i prevenir el racisme i promoure l'evolució d'aquests drets.

El Dr. Jordi Vila-Abadal posa l'èmfasi en els nostres propis mals, els d'una societat enlluernada per l'èxit irrefutable del neocapitalisme, esclatant amb el seu consumisme triomfador de tota altra moral. La societat de la "satisfacció", com l'anomena el gran economista americà Galbraith, però plena de pors profundes que projectem als estranys, als infeliços i pobres!... i plena d'ignorància pel que fa a la realitat d'altres ètnies i societats.

Hi trobareu també el testimoni viu i corprenedor d'Adama Cham, de Gàmbia Musu-Kafo (del col·lectiu Dones Africanes del

4 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

Maresme), que descriu les greus dificultats i discriminacions que aquests col·lectius pateixen, sobretot per part de les diverses administracions, a partir de la "Llei d'Estrangeria".

Finalment, publiquem una experiència duta a terme en una escola amb infants immigrants estrangers, també del Maresme, com a primera mostra de treball.

Per acabar aquesta presentació, voldríem tornar a insistir en els conceptes de cooperació i solidaritat, que comporten reconeixement mutu, lluny de l'etnocentrisme i de les tendències assimiladores, dominants durant segles al món occidental. Creiem que hauríem de llegir-nos moltes vegades aquests articles, per traduir a la pràctica totes aquestes paraules noves que inventem: multiculturalisme, diversitat, educació en la diferència, etc. Potser per dur-ho a la pràctica a cada escola i classe concreta, s'hauria de disposar de mestres de suport, i fins i tot de mestres i especialistes negres, àrabs, etc., sobretot per als grups que només són aquí temporalment i volen conservar les seves arrels culturals, perquè, ¿com ho podem fer de veritat, si no comencem pel propi equip de mestres?

I finalment voldria referir un fragment de la crida que el moviment de resistència "La Rosa Blanca" va fer als alemanys durant el nazisme, citat per Petra Kelly, que tant va lluitar per la solidaritat, la igualtat i el respecte entre tots els pobles, per amor al nostre Planeta, encara blau: "Esquinceu la capa de la indiferència que heu lligat entorn del vostre cor; decidiu-vos, abans que sigui massa tard." (P. Kelly, *Pensar con el corazón*, Círculo de Lectores.)

El dret a la diferència suposa el respecte de l'altre i l'acceptació d'allò que té de particular i de diferent: l'assumpció de la diversitat cultural com a font dels drets, reconeguts i garantits pel conjunt de la col·lectivitat. Però el culte exarcerbat dels particularismes pot produir un efecte pervers: en fixar-se més en allò que separa en detriment d'allò que uneix, pot produir discriminacions.

Orígens de les actituds i els moviments racistes al món contemporani

En aquest darrer terç de segle, el món està vivint una revifada del racisme. D'aquest fenomen no s'escapen els països democràtics, on la crisi econòmica i social sembla afavorir el desenvolupament d'actituds i moviments polítics que es proclamen de manera més o menys oberta racistes. La dificultat de definir el racisme prové del fet que aquest fenomen es manifesta sota formes diverses.

**Josep Maria Comas
i Estalella**

Professor de Ciència
Política a la Universitat
de Tolosa de
Llenguadoc I.

En un sentit ampli, el racisme és alhora una doctrina fundada sobre la creença en la inferioritat de certes "races" i el fet de tractar de manera inigualitària o hostil els membres d'un grup que presenta trets biològics o sòcio-culturals diferents dels del grup de referència. En conseqüència, es pot establir la distinció entre el racisme erigit en doctrina i el racisme pràctic tal com es tradueix en els prejudicis i els comportaments dels individus i dels grups. Aquests dos exemples —doctrinal i pràctic— s'alimenten mútuament.

El racisme actual presenta diversos aspectes. Hi ha, per començar, el racisme agressiu i destructor que, en nom de la raça superior o de la "purificació ètnica", utilitza l'exterminació massiva per treure's de sobre individus pertanyents a minories. Històricament, l'experiència nazi va precedir el genocidi del poble cambodjà pels khèmers roigs o les matances fetes en el context de la guerra a Bòsnia.

6 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

Després hi ha la discriminació racial, que posa barreres entre els membres de races diferents: aquesta mena de racisme tolera l'existència de races, però legalitza la inferioritat d'algunes. L'experiència de l'apartheid a Àfrica del Sud —avui en revisió—, en constitueix un exemple.

Finalment, existeix un racisme més difús i més insidiós que només es manifesta quan és propiciat per una crisi conjuntural de tipus econòmic o social. És el tipus de racisme que avui sorgeix als països de l'Europa occidental, enfrontats als problemes de l'atur, de la inseguretat o de la immigració. Aquestes dificultats contribueixen a l'aparició d'actituds racistes d'aparença indolora i superficial, però capaces de fer desenvolupar molt ràpidament un racisme virulent i agressiu. A diferència dels dos primers tipus de racisme, aquest s'avergonyeix d'exterioritzar-se. Ve a expressar tota la seva ambigüïtat en la frase "Jo no sóc racista, però..."

Sigui quina sigui la forma del racisme —manifesta o latent—, aquest respon a un cert nombre de factors d'ordre ideològic, sociològic i cultural. (Els factors de tipus psicològic són l'objecte d'una anàlisi específica en un altre article d'aquest número monogràfic.)

Els orígens ideològics

El racisme difús que s'estén pel món occidental és reforça per l'acció dels moviments polítics d'extrema dreta, el pensament dels quals té l'origen en les teories racistes que es van desenvolupar a Europa en el transcurs dels segles XIX i part del XX. El missatge polític d'aquestes organitzacions extremistes, com ara el Front National a França o el partit neonazi a Alemanya, entre d'altres, explota les pors i la inseguretat que la crisi suscita en una població que sofreix les conseqüències sense arribar a entendre-les. Però els temes vehiculats per aquests discursos polítics —racisme i xenofòbia— es dirigeixen a individus ja sensibilitzats després d'un segle de clixés, mites i estereotips aberrants que, sorgits de les doctrines racistes, han impregnat els esperits i provocat un gran nombre de reaccions racistes, com ho demostra l'actual revifada de l'antisemitisme a Europa.

Pensaments com els de francès Arthur de Gobineau —autor d'un *Assaig sobre la desigualtat de les races humanes*, publicat el 1853— o de l'anglès, naturalitzat alemany, H. S. Chamberlain —que es va casar amb la filla més petita de Richard Wagner—, han contribuït a formar un fons comú doctrinal on s'abeuren els diversos corrents racistes. A més a més, avui es pot detectar el despertar d'una nostàlgia de l'experiència nazi en un cert nombre de joves per als quals *Mein Kampf* de Hitler ha esdevingut el llibre de capçalera. Les tesis revisionistes sostingudes per alguns historiadors —que fins i tot neguen l'existència dels camps d'exterminació nazis— reforcen la idea que el nazisme, que va institucionalitzar el racisme, ha esdevingut una referència, fins i tot un exemple, per a tots els grups i individus que prediquen o practiquen els actes racistes.



Les construccions doctrinals, però, avui reflecteixen més que no pas inspiren les conductes racistes. La seva significació sociològica permet d'analitzar-les millor.

La significació sociològica

El racisme és primer de tot un fenomen social. Els factors individuals el modulen més que no el creen. De manera general, el racisme, d'una part, va unit a la dominació d'un grup sobre un altre i, de l'altra, serveix de derivatiu polític. El racisme serveix per justificar una dominació o una explotació. Així, històricament, la tesi de la inferioritat dels negres es va desenvolupar amb l'explotació colonial i el comerç d'esclaus a les costes d'Àfrica. Avui, el racisme antiàrab prolifera als països on hi ha una mà d'obra immigrada barata provinent dels països del nord d'Àfrica.

La idea de dominació és inherent al racisme: es poden trobar les mateixes actituds racistes als països desenvolupats que han perdut les antigues colònies —França, Gran Bretanya—, on el racisme fa de vegades un paper compensatori en el pla col·lectiu respecte a la gent que n'és originària, i, de manera general, es troba en tots els sistemes polítics on un grup dominant coexisteix amb un grup dominat.

D'altra banda, avui el racisme serveix sobretot de derivatiu polític, el qual permet als que tenen el poder de desviar cap a aquests

8 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

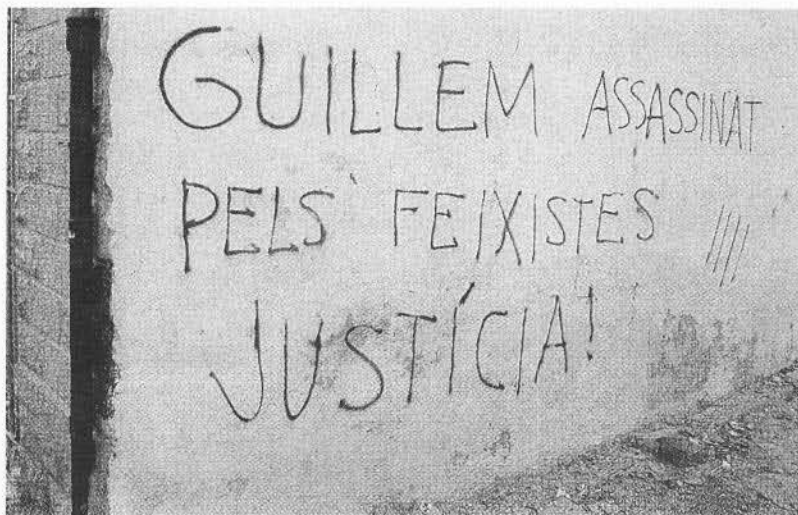
grups o minories els ressentiments o els greuges experimentats pels individus davant o contra ells. A tall d'exemple, es pot recordar que l'antisemitisme va sorgir amb força a Europa a la darrereria del segle XIX com una reacció contra l'extensió del socialisme entre les masses populars: la burgesia va intentar de desviar cap als jueus el ressentiment dels proletaris envers ella, pensant que així faria oblidar l'explotació capitalista que aquella classe practicava. El racisme permet també d'atribuir a aquestes minories ètniques o culturals la responsabilitat de les dificultats per les quals passa la societat i la dels errors comesos pels responsables polítics: les minories fan el paper de boc expiatori.

La situació dels treballadors immigrants a força països del'Europa occidental és, en aquest aspecte, molt significativa dels comportaments racistes. Aquests països acullen un contingent de mà d'obra que prové de regions subdesenvolupades o fuig de règims dictatorials. Els immigrants en general només troben feina en els sectors marginals: treballs penosos i embrutidors que ni tan sols els nadius que es troben al capdavant de l'escala social no volen fer. El fet de ser un home de color o àrab i el fet d'ocupar un lloc de treball inferior i poc estable es reforcen o s'exacerben mútuament. Hi ha una mena de procés acumulatiu. La situació social de l'immigrant apareix així com netament inferioritzada i subministra a les actituds racistes un argument de pes: acusats de prendre la feina als treballadors nadius quan hi ha crisi econòmica i atur, els immigrants susciten alhora el menyspreu d'aquells que necessiten sempre tenir algú per sota. En aquest sentit, cal fer notar que alguns individus pertanyents a les capes socials més desfavorides troben en el racisme el sentiment d'una superioritat que el seu status social els nega.

Els factors culturals

El racisme també s'alimenta amb productes culturals. De fet s'articula al voltant d'una "cultura de l'exclusió" ben caracteritzada.

El racisme correspon a maneres de pensar, de sentir i d'actuar, és a dir, a un entorn cultural que té com a fonaments la diferència i la desigualtat.



El racisme no reconeix el dret a la diferència, però crea un veritable status inigualitari de la diferència que és font de discriminacions i d'exclusions. El dret a la diferència suposa el respecte de l'altre i l'acceptació d'allò que té de particular i de diferent: l'assumpció de la diversitat cultural com a font dels drets, reconeguts i garantits pel conjunt de la col·lectivitat. Però el culte exarcerbat dels particularismes pot produir un efecte pervers: en fixar-se més en allò que separa en detriment d'allò que uneix, pot produir discriminacions.

L'actuació racista consisteix ben bé en això: exaltar fins al límit les diferències, reals o imaginàries, a fi d'establir una jerarquia entre els grups que permeti de justificar els privilegis dels uns i les discriminacions dels altres. Per aconseguir aquest objectiu, el racisme fa, per començar, una valoració de les diferències i a continuació les generalitza de manera abusiva. Les actituds respecte dels immigrants en forneixen un exemple: es retreu la brutedat de certs immigrants, l'estranyesa de la seva manera de viure, es parla de la seva inestabilitat a la feina, es posa l'accent en la implicació d'alguns immigrants en certes formes de delinqüència (droga, prostitució, etc.). A partir d'aquí es procedeix a una generalització desproporcionada per mitjà de la barreja en atribuir al conjunt del grup els defectes i els actes repressibles d'uns quants dels seus membres. Així les discriminacions semblen "justificades" en la

10 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

mesura que el racisme crea una mala consciència i projecta els seus sentiments sobre els altres, cosa que du a afirmar que són els altres —les víctimes— els que atempten contra l'ideal d'igualtat. Vet ací el racisme legitimat per ell mateix. Aquest tipus de "raonament" sembla reforçat per alguns trets de les nostres societats: la necessitat de conformisme i d'ordre que segreguen fa que es vegin de mal ull les maneres de viure diferents, les quals apareixen com a suspectes davant l'opinió pública.

Un altre element podria influir l'evolució del racisme a les societats occidentals: la caiguda del comunisme a l'Est implica la desaparició de l'enemic exterior privilegiat del món occidental i podria portar a una "interiorització" dels conflictes al mateix si de les societats. Aquests conflictes podrien cristal·litzar al voltant de minories culturals o ètniques, especialment als països on l'ideal d'uniformitat s'ha imposat. Aquesta és una derivació que les democràcies haurien de procurar d'evitar per mitjà de l'atorgament d'una representació adequada a les minories amb un poder econòmic i polític reduït.

Si el racisme té arrels en el medi cultural, això vol dir que la resposta ha de venir necessàriament del camp de l'educació. Ara, el paper del sistema educatiu també és ambigu, perquè pot reforçar o combatre el racisme. El reforçarà si es limita a transmetre els prejudicis i les actituds racistes d'una generació a l'altra; el combatrà, com a marc de socialització dels infants, si reïx a inculcar-li els valors i les pràctiques de la solidaritat i la tolerància en què es fonamenta la vida col·lectiva.

Si hom aconsegueix de revitalitzar en l'home —més enllà dels seus particularismes— allò que té de més universal i més sagrat —la seva dignitat—, s'evitarà que es desperti la temptació racista que dorm dintre cada un de nosaltres.

La nostra societat té tanta por dels “altres” perquè té por d’ella mateixa. I té por d’ella perquè, havent abandonat les ideologies (religioses o laiques) que donaven sentit a la vida, i havent abraçat únicament la “ideologia” neocapitalista que no és capaç de donar-n’hi, es troba en fals. La millor prevenció és trobar sentit a la pròpia vida i fer l’experiència de confraternitzar amb els “estranyos” i adonar-se que no ho són.

Per què hi ha tanta heterofòbia?

Causes

La nostra societat té por. No té una por alarmista, cridanera, mil·lenarista, de catàstrofe imminent com l’hauria pogut tenir en els moments més crítics de la guerra freda, a causa de l’amenaça nuclear. No, la por d’ara és una por fonda, amagada a l’interior de les persones i fins i tot inconscient la major part de les vegades. És una por tapada per un viure despreocupat, d’una despreocupació voluntàriament fomentada.

De què ve aquesta por? La seva gènesi és molt clara: la nostra societat, enlluernada per l’èxit irrefutable del neocapitalisme (esclatant amb el seu consumisme triomfador sobre tota altra moral), s’ha convertit en la seva més fervorosa devota; i, en conseqüència, ha abandonat i repudiat totes les altres ideologies: ja siguin les ideologies d’inspiració religiosa, ja siguin les d’inspiració laica. Però resulta que aquestes ideologies repudiades oferien unes cosmogonies (unes explicacions del perquè de les coses) i gràcies a elles la nostra existència tenia un sentit. I ara, la societat, despullada d’aquestes ideologies i revestida amb els oripells proporcionats pel neocapitalisme (diner, comoditats, poder, imatge social...) es troba tan en fals passejant-se davant de la seva pròpia existència, com s’hi trobava l’emperador amb el seu famós vestit. La societat —parlem de la del món industrialitzat— està en fals. La societat ha deixat de tenir sentit. I molta gent sent una por fonda, de

*Jordi Vila-Abadal
i Vilaplana*

Psiquiatre. Assessor
Tècnic de l’Associació
d’Ajuda al Toxicòman
(AAT)

12 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

la qual amb prou feines és conscient, i que podríem resumir dient que és la por d'haver d'arribar a morir (encara ningú no se n'escapa) sense saber per què ha viscut.

Poques persones són capaces de ser conscients de la naturalesa d'aquesta por imprecisa, d'aquesta angoixa que cova al fons del nostre inconscient i que no ens permet d'acabar de ser feliços. La majoria no n'és conscient, ans al contrari, procura viure despreocupada de les reflexions profundes, i interessada només per les delícies que ens procura aquesta nova (i tan vella!) "religió" del vedell d'or: comoditats de tota mena, poder, noves adquisicions tecnològiques, en fi, tenir, tenir...

I aquesta majoria no sols intenta viure despreocupada del sentit profund de l'existència, sinó que, a més, se sent obligada a viure fent veure que és feliç. I això perquè la felicitat és com el senyal de predestinació d'aquesta nova religió del "Regne de l'Opulència" (per a aquesta religió, les crisis, d'altra banda tan persistents, pertanyen al "Regne de les Tenebres").

La nostra societat està psicològicament incapacitada, o impedita, d'admetre la causa profunda de la seva por, fins i tot d'admetre la por. Per què? Perquè admetre-la equivaldria a posar en qüestió el sentit de la pròpia existència, cosa insuportable i, per tant, inadmissible. I com que no es pot assimilar, es nega, o simplement es desconeix per què s'arracona a l'inconscient.

En canvi, era molt diferent la postura d'aquells joves americans contestataris, dels anys seixanta, que eren capaços d'adonar-se clarament del que passava a la societat i denunciar-ho sense cap mena d'embuts, dient: "Estem cercant una raó per morir, perquè només quan hi ha una raó per morir hi ha una raó per viure, i l'Amèrika (escrivien Amèrica amb k per fer més patent la dictadura tecnocràtica que pateix la societat) no ens dona cap raó per morir ni cap raó per viure."¹

Això, ells ho podien veure i denunciar-ho sense miraments, perquè estaven psicològicament ben situats, ja que per a ells sí que l'existència tenia sentit i molt: la transformació de la societat (llàstima que la major part també va perdre ben aviat aquest sentit).

1. Vegeu: Jerri RUBIN, *Do it*, Ed. du Seuil, París 1970, p. 129.

Però aquesta situació no és la de la majoria de components de la societat actual, i ja n'hem dit el perquè. I per això no poden admetre la raó profunda de la por i fins i tot l'arriben a ignorar. Però el fet que no la puguin admetre o la ignorin no vol dir que no existeixi i que no es faci sentir —sovint en la forma d'un malestar anònim, imprecís i fins potser negat pels mateixos que el pateixen—.

Ara bé, quan ens passa això, quan hi ha quelcom en el nostre inconscient que ens fa nosa, però que no som capaços de descobrir o de confessar-nos, per sortir del pas acostumem a recórrer a un truc psicològic que s'anomena racionalització. És a dir, com que no som capaços de veure o acceptar les veritables causes del problema, hi busquem unes altres explicacions. I aquestes les triem de manera que ens puguin aparèixer com a racionals (d'aquí el nom de racionalització), i que, per tant, puguin ser admeses per nosaltres mateixos i, si cal, també pels altres. I aquest és el cas de la nostra por profunda, inconfessada i fins potser ignorada, però sentida, d'haver de morir sense saber per què hem viscut; i per aquest motiu cerquem explicacions “racionals” a la sorda intranquil·litat que, malgrat tot, ens produeix. I, no admetent que allò que de veritat ens intranquil·lita ve de dintre —sentit de la nostra vida—, ho busquem en elements de fora. Però les explicacions “racionals” que hi trobem són fàcilment consensuades per la immensa majoria de components de la societat, perquè sempre acaben fent culpables dels nostres mals els qui suposadament posen en perill la tranquil·litat pública. Els quals, avui dia, sabem de sobres qui són (els infal·libles mitjans de comunicació en els recorden constantment): terroristes, toxicòmans, afectats del virus de la sida, estrangers pobres (els rics, no!), marginats, etc.

En una paraula, els culpables són els “estranyos”. I són “estranyos” els qui, d'una manera o altra, contradiuen o desfiguren la imatge idíl·lica que ens hem fet de la nostra societat opulenta, de la societat del benestar ric. Posem, doncs, la causa del malestar en els que “amenacen” el nostre món de benestar i no en la inconsistència essencial d'aquest món.

¿Per què costa tant d'instal·lar en la majoria de poblacions o barris un centre per a toxicòmans, sidòtics, minusvàlids, immigrants de pell més o menys fosca, pobres, marginats, etc.? Bàsicament



14 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

perquè la seva visió ens desfà la imatge idíl·lica que ens hem fet de nosaltres i del nostre món: i remou la nostra por interior.

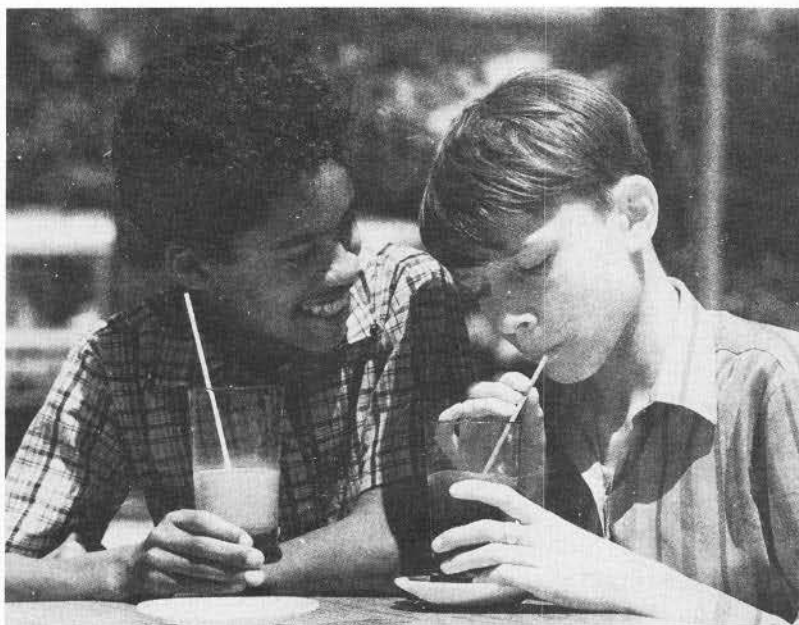
L'“estraný”, o “diferent”, en un món del *benestar i de la riquesa*, és el “no-feliç” —segons la nostra imatge neocapitalista de la felicitat—, el qual amb la seva “infelicitat” qüestiona la nostra existència perquè ens recorda que hi ha existència, i existència humana, fora del nostre “món feliç”. És a dir, fora de l'únic món que conscientment o inconscientment considerem com a possible perquè és el que dóna sentit (!) a la nostra existència. Per això ens colpeixen tant, ens fan tanta por, els “estranyos” o “diferents”: posen en qüestió el sentit de la nostra existència, i, per tant, la nostra mateixa identitat.

Això explica per què l'heterofòbia (la por al diferent) està tan estesa en la nostra societat —tot i que, essent moderna i “científica”, no li cal interpretar l'existència dels “estranyos” com una encarnació dels esperits malignes, com feien les societats d'abans—.

També per això, les persones que viuen la vida amb ple sentit (i que no el cerquen en la riquesa o la imatge social, naturalment) no acostumen a tenir por dels “estranyos”. Estan segures d'elles mateixes, de la seva identitat, i no tenen dificultat per acollir-los i confraternitzar-hi.

Quan busquem les causes dels propis mals en els “estranyos”, acostumem a “trobar-les-hi”. Aleshores, a més, projectem sobre d'ells (és un altre truc psicològic) els propis mals i els convertim en la mateixa personificació del mal. Per això veiem que al llarg de la història els esguerrats, excèntrics, dementos, marginats, jueus, prostitutes, etc., és a dir “estranyos”, sovint eren considerats bruixes o bruixots i eren convertits al mateix temps en personificació i causa del mal. D'aquesta manera eren transformats en caps de turc (el turc era l'“estraný” per antonomàsia), en boc expiatoris, sobre els quals es carregaven tots els mals de la col·lectivitat.

Doncs bé, això ara encara passa en aquesta societat que es vanta de moderna, científica, materialista, etc. Ella també fa projeccions dels seus mals i personificacions del mal en els “estranyos”, i d'entre aquests té una especial predilecció pels toxicòmans i els immigrants de pell fosca, que converteix sovint en els seus caps de turc.



Solucions?

¿Com podem evitar fer tant de mal i tanta injustícia als nostres *iguals* “estrany”, i deixar de perjudicar-nos tant a nosaltres mateixos, enganyant-nos miserablement i projectant en altres els mals que ens vénen de dintre?

En primer lloc cercant un veritable sentit a la nostra vida. Adonant-nos d’una vegada que no és *tenint* (diners, poder, imatge social, “marques”, electrodomèstics, empatxos de mala televisió, comoditats, tenint, tenint...) que serem feliços i segurs de nosaltres mateixos. Sinó que és *essent*, és a dir, desplegant les nostres facultats —i sobretot les de pensar i estimar— al servei d’un veritable sentit de la vida, allò que ens farà feliços i més segurs. I, si som feliços (*bàsicament* feliços; no *totalment* feliços: això només ho són els “famosos” quan els entrevisten), si estem més segurs de nosaltres mateixos, no tindrem cap por dels “estrany” i no tindrem cap dificultat per confraternitzar-hi.

I, juntament amb això, allò que també ens farà capaços d’evitar els prejudicis respecte dels “estrany” és, simplement, relacionar-

16 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

nos-hi. Però, compte!, no relacionant-nos-hi des de dalt del pedestal de la nostra riquesa, “superioritat” cultural o moral, professió, etc., sinó relacionant-nos-hi de tu a tu, al mateix nivell, en la igualtat bàsica que tenim de ser tots éssers humans. Perquè, quan ens acostem a algú, sigui del color que sigui, tingui la forma que tingui, faci les accions que faci, de persona a persona, la trobem, la persona, i ens trobem a nosaltres mateixos en ella. Aleshores la por, les prevencions i les suspicàcies es converteixen en comprensió, fins i tot en “meravellament”, i en satisfacció.

Sortosament, són molts els qui han fet aquesta experiència i cada dia són més els que saben acostar-se als diversos grups d’“estranyos”, sabent-hi trobar la igualtat, i no l’estranyesa, i una fecunda comunicació. Nosaltres mateixos hem fet l’experiència de veure com diversos col·lectius han sabut acollir aquests “estranyos” (principalment toxicòmans) sense ofuscaments irracionals, i com n’han tret una gran satisfacció (pensem, per exemple, en poblacions com les de Vidrà, Torelló i Igualada).

Quan veus els prejudicis infundats i histèrics de certes poblacions i barris que impedeixen la instal·lació de centres d’acolliment de toxicòmans, sidòtics, minusvàlids, immigrants de pell acolorida, marginats, etc., et fas creus del mar d’ignorància i desinformació en què encara neden molts dels nostres conciutadans.

Abans hem parlat de les pors profundes que torturen la societat de la “satisfacció” (com l’anomena Galbraith) i que les hi fan projectar sobre els que considera “estranyos”. Però damunt de les pors, caldria afegir la immensa ignorància d’aquesta societat satisfeta, sobretot pel que fa a les realitats humanes. Perquè aquesta ignorància també ajuda a fer projectar en els altres les pors que portem a dintre.

¿Hauríem de començar, doncs, per vèncer aquesta ignorància amb una bona informació? Sí, però no podem oblidar la totalitat del problema, perquè la informació sola, per molt intensa i extensa que sigui, no és suficient. I no és suficient perquè no n’hi ha prou de rebre informació d’alguna cosa perquè sigui eficient, cal que la cosa comunicada s’interioritzi.

Suposem que avui dia són molts els mestres que fan l’experiència

de veure que moltes coses que ensenyen, els ensenyats les aprenen formalment, i, en canvi, no les assimilien vitalment. Per què? Doncs perquè no hi ha la disposició d'esperit necessària per interioritzar coses que no els interessin. Aquí no podem dir el que creiem del perquè “no interessin” els educands moltes coses de la nostra societat, ja que fóra massa llarg. Però sí que podem recordar que si els ensenyats intueixen que la nostra societat no té sentit, difícilment podrem fer-los interioritzar moltes de les coses que l'afecten.

Ara bé, una manera indirecta de començar a trobar sentit a la societat —la que tenim o la que voldríem— és fent l'experiència de relacionar-nos personalment amb aquests suposats “estranyes” i comprovar que són igual que nosaltres. Això obre molt l'esperit de cara a cercar un sentit a la pròpia vida i a la societat que volem anar millorant.

Informació sí, doncs, però sobretot buscar sentit a la societat, fins i tot experimentant la comunió amb aquells altres que la nostra societat voldria fora.

Abril de 1993

18 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

El racisme reneix a tot arreu. Els grans textos sobre drets fonamentals dels infants han recollit, des d'un principi, aquesta forma de discriminació. Ho trobem en la Declaració de Ginebra (Societat de Nacions, 1924) i la Declaració Universal i Convenció de les Nacions Unides, de 1959 i 1989, respectivament. Aquests textos jurídics contenen prou elements per a una educació dels infants en la tolerància i per a la seva formació en els valors.

El racisme com a forma de discriminació en els grans textos sobre drets humans dels infants

*Jordi Cots
i Moner*

Secretari de la
Comissió de la
Infància de
"Justícia i Pau"

La xenofòbia reneix

Escric aquestes notes després d'escoltar un relat estremidor sobre racisme a Alemanya. Un noi procedent de Namíbia, estudiant de formació professional a Berlín, ens explicava la vilesa d'un atac per part de neonazis. No era un cas aïllat. Vietnamites i turcs havien estat també perseguits; i alguns assassinats. La defensa davant d'aquestes situacions és difícil. El noi s'expressava lentament, amb la mirada una mica perduda. Potser el que feia més impressió era l'amarguesa que traspuaven les seves paraules: "La gent aplaudia des de les finestres els caps rapats. Els policies no fan res, mai no fan res. Només són testimonis. Estan informats —repetia—, però no fan res."

Casos semblants els hem tingut prop de nosaltres i poden multiplicar-se. Alemanya ha començat a modificar la seva legislació en aquest camp. El nostre país, encara no. Ens hem de remetre a la normativa general. Però el més important, al meu parer, és saber què diuen els grans textos sobre drets humans dels infants, especialment la Convenció de les Nacions Unides de 1989, que ja forma part, com es dirà més endavant, del nostre ordenament positiu i, per tant, és invocable. Aquests textos tenen una doble lectura, jurídica i pedagògica; i això cal advertir-ho, perquè els

problemes de discriminació i de racisme són dels que no es poden resoldre tan sols amb la llei a la mà.

La raça i el color en els tres textos més importants sobre drets fonamentals dels infants

El primer text que conceptualitzà els drets de l'infant fou la Declaració de Ginebra, redactada a mitjan 1923 per l'anglesa Eglantyne Gebb i adoptada per la Societat de Nacions el 26 de setembre de 1924. En la seva introducció llegim que "la Humanitat ha d'atorgar a l'infant el millor que li pugui donar..., descartant tota discriminació per motius de raça, de nacionalitat i de creença". Aquesta preocupació, doncs, apareix des d'un principi. La Declaració de Ginebra fou expressament incorporada a la Constitució espanyola de 1931.

Acabada la Segona Guerra Mundial, les Nacions Unides volgueren elaborar un nou text sobre drets humans dels infants. Partiren de la Declaració de Ginebra, però també d'altres documents redactats durant la conflagració i que havien de constituir el programa de pau després d'una eventual victòria dels aliats. No es podia oblidar que el racisme era a la base del règim nazi. Així, una Carta de la infantesa en temps de guerra, adoptada el 1942 per la Comissió de la infantesa en temps de guerra de l'Oficina de la Infantesa dels Estats Units deia que calia "sostenir, equipar i alliberar els infants de tota raça i de tota creença de manera que puguin tenir el seu paper en la democràcia". Més clara fou la carta de la infantesa per al món de la postguerra, aprovada per la conferència interaliada reunida a Londres l'abril de 1942, en demanar una Carta per als infants, en la qual se'ls reconegué els seus drets fonamentals "més enllà de tota consideració de raça, de creença, de nacionalitat, de sexe o de situació social".

Les Nacions Unides tardaren tretze anys a confeccionar la seva pròpia carta dels drets de l'infant. Fou proclamada el 20 de novembre de 1959. Definitivament explícita, recollí el principi de no discriminació en el preàmbul i en el seu punt 1. Al costat de la possible discriminació per la raça s'hi afegeix, immediatament, el color. I no es considerà reiteratiu. No ho és. A la mateixa sessió on



20 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

vam poder escoltar el testimoni del noi de Namíbia, al qual fèiem referència al començament, una dona negra, de Liverpool, pertanyent a la tercera generació d'immigrants al Regne Unit, reclamava el qualificatiu d'europus de color; perquè el problema és el color, recalcava.

La Declaració Universal dels Drets de l'Infant de 1959 evoca en el segon paràgraf del Preàmbul que les Nacions Unides ja havien proclamat en la Declaració Universal dels Drets humans que "tothom es pot prevaler de tots els drets i de totes les llibertats en ella establerts sense cap mena de distinció especialment de raça, de color,...", etc.; i en el punt primer ho concreta de cara als infants dient que els drets reconeguts en aquesta Declaració "seran reconeguts a tots els infants sense excepció de cap mena o discriminació per motius de raça, color,...", etc., i afegeix que això cal tenir-ho present tant si es tracta del mateix infant com de la seva família.

La Declaració del 1959 era un text programàtic, revestit de força moral, però no tenia caràcter vinculant. L'Any Internacional de l'Infant (1979) impulsà la redacció d'una Convenció específica per als infants. S'aprovà el 20 de novembre de 1989, trenta anys justos, doncs, després que s'hagués adoptat la Declaració. I ara ja disposem d'un instrument internacional, exigible en els països —molts, ja— que l'han ratificat. L'Estat espanyol ho féu el 31 de desembre de 1990; i així, com ja s'ha dit, ha entrat a formar part del nostre ordenament positiu.

El racisme, com una de les formes de discriminació, era condemnat a Declaració Universal de Drets Humans. La Constitució espanyola de 1978 ho fa en el seu article 14. El text espanyol es refereix explícitament a la raça, però no recull de manera concreta el color; per bé que al·ludeix a "qualsevol altra condició o circumstància personal o social". El nostre Estatut d'Autonomia preveu, en el seu article 8.2, que "correspon a la Generalitat, com a poder públic i en l'àmbit de la seva competència, promoure les condicions per tal que la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en què aquest s'integra siguin reals i efectives". I aquí veiem la responsabilitat que té en aquest camp.



La Convenció insisteix a mencionar la raça i el color com a formes possibles de discriminació. Hi dedica l'article 2. A més, però, contempla altres circumstàncies que podrien ser motiu de discriminació. L'article 22, en efecte, recorda que els infants refugiats (podríem incloure-hi els immigrants) han de gaudir dels drets enunciats en la Convenció. I l'article 30 recull els drets dels infants pertanyents a minories ètniques, religioses o lingüístiques, en ordre a gaudir de la seva pròpia cultura, a professar i practicar la seva pròpia religió i a utilitzar la seva pròpia llengua.

Els tres textos sobre drets humans dels infants requereixen, d'altra banda, una lectura global. I tots tres enclouen propostes per fer efectius aquests drets des d'una perspectiva pedagògica. La Declaració de Ginebra, en el seu punt cinquè, afirma que "l'infant ha de ser educat en el sentiment que haurà de posar les seves millors qualitats al servei dels seus germans"; i el principi 10 de la Declaració de 1959, que l'infant "ha de ser educat en un esperit de comprensió, tolerància, amicitat entre els pobles, pau i fraternitat universal".

22 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

No n'hi ha prou amb la llei; cal l'educació

La norma jurídica, doncs, no basta; ni que hi hagi una Convenció. Tornaria a evocar, encara, la sessió on vaig escoltar els testimonis sobre el racisme a Europa. La lluita contra la xenofòbia, s'hi digué, és un procés educatiu amb suport de la legislació. És el que pretén fer la Convenció de 1989. L'article 29 diu que l'educació ha d'anar adreçada a "preparar l'infant a una vida responsable en una societat lliure, amb esperit de comprensió, pau, tolerància,...", etc.

Aquesta lectura global de la Convenció (¿ja la tenen, totes les escoles?; ¿ja l'han llegida, tots els mestres?) ens porta més enllà. La Convenció és tot un bloc compacte que ens presenta una visió general de la infantesa. El respecte a l'infant que comporta l'eliminació del racisme significa el reconeixement simultani d'altres drets, com el dret a la identitat i, molt especialment, dels drets civils i polítics (opinió, expressió, informació, associació, llibertat de pensament, consciència i religió, protecció a la vida privada), que fan els infants uns iguals nostres. Són els articles 12 al 17. I encara la protecció a la família, sense la qual la lluita contra el racisme seria ineficaç.

Faria un últim pas. L'educació per a la tolerància i la pau porta a la formació en uns determinats valors; comprèn el que algun autor (Bradford) anomena els drets espirituals dels infants. El principi primer de la Declaració de Ginebra demanava: "L'infant ha de poder desenrotllar-se d'una manera normal, materialment i espiritualment." També ho feia la Declaració de les Nacions Unides de 1959, en el seu punt segon, en dir que l'infant ha de poder "desenrotllar-se físicament, mentalment, moralment, espiritualment i socialment d'una manera sana i normal". Ho trobem, també, en la Resolució 194/III, de 7 de març de 1991, del Parlament de Catalunya, sobre els drets de la infància.

Els drets espirituals estan lligats a la vida i són humanament universals; es refereixen a capacitats humanes innates, sensibles, les quals cal estimular i desenrotllar. Hauríem de parlar de la possibilitat de meravellar-se; de viure experiències personals de joia; d'arribar a un sentit de la serenitat interior; de tenir una consciència de la seva pròpia relació amb l'altre —amb els éssers

humans i fins amb les coses—. Uns infants, uns nois i noies, entrenats en aquest sentit estaran més ben armats per rebutjar tot sentiment de racisme o xenofòbia.

No trobem el terme "espiritual" a la Convenció. És un instrument jurídic i, per tant, no és tan fàcil d'incloure'l com ho podien fer les Declaracions de 1924 i de 1959. Però és evident que un infant o jove no tindrà la capacitat de meravellar-se, si no disposa d'un nivell de vida adequat (article 27); no coneixerà la joia si és explotat (vegeu articles 31, 32, 34); no podrà gaudir d'una serenitat interior si s'atempta contra la seva vida privada o contra la seva integritat (articles 16 i 37); i no experimentarà la solidaritat si és objecte d'un tracte cruel o bé si se li refusa el respecte de si mateix (articles 39).

La Convenció ofereix tots aquests vessants. Conté prou fonaments jurídics per fer denúncies —que sovint evitem— i per condemnar actes de racisme. Però, molt especialment, és un instrument formidable per enfocar aquella formació que eviti totes les formes de discriminació.

24 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

Testimoni i reflexió d'una immigrant africana i el seu fill que ens fa veure que la immigració és un fenomen difícil d'eradicar, perquè és el sistema el que el crea. La integració de la immigració és gairebé una utopia perquè la societat no se l'ha plantejada com un problema seriós. "El preu que se'ns demana per ser plenament acceptats, adoptar una cultura i deixar l'altra, és massa dur i no estem disposats a pagar-lo perquè seria una gran pèrdua per a nosaltres".

Origen cultural i integració dels immigrants

Adama Cham

(Gàmbia
Musu-Kafo)
i el seu fill

Lamin Cham

Introducció

A grans trets intentarem, en aquest article, de reflectir aspectes del passat i el present dels immigrants africans a Catalunya. Són aspectes que, en la nostra opinió, sovint passen per alt. Més que parlar dels immigrants en general, ens referirem als gambians concretament, ja que el que escriu forma part d'aquest col·lectiu i això fa que el conegui més bé. D'altra banda cal dir que la situació dels gambians a Catalunya és, si no idèntica, molt semblant a la de la resta dels immigrants de l'Àfrica Negra. Tractarem, des dels punts de vista social i econòmic, les causes que provoquen l'emigració.

Societat i cultura d'origen

Els immigrants africans procedim de països anomenats —pel món occidental— "Tercer Món", definició que ja denota una clara intenció segregacionista. Tothom sap, o almenys s'ho imagina, que procedim d'un món menys desenvolupat, però allò que ignora la immensa majoria és la vida cultural i social que es produeix als nostres països d'origen. Tampoc no sap els motius que ens impulsen a emprendre la gran aventura de la nostra vida. Ara ens centrarem sobre el primer d'aquests punts (el segon el tractarem més endavant).

Poca gent imagina que, per l'extensió que ocupa, aquest "Tercer Món", comprèn una diversitat i riquesa de cultures tan gran com la que pugui existir a Occident. Aquesta riquesa i diversitat es manifesta en els rituals i cerimònies, les quals estan influïdes per la cultura animista dels nostres ancestres, d'una banda, i de l'altra per la religió musulmana. Entre les cerimònies destaquen principalment la del naixement, la de la iniciació (a la vida), les nupcials i les fúnebres.

Al costat d'aquestes cerimònies, ocupen un lloc important (dintre de la tradició) les creacions artesanals amb materials com l'argila, l'or, l'argent, la fusta, el vímet i molts d'altres. Aquesta riquesa cultural és reforçada per valors de caràcter ètic i social:

1) Predomini del grup sobre l'individu: cada individu treballa per al bé comú; l'interès del grup familiar es converteix en l'interès de cada un dels seus membres; no es concep el progrés de l'individu al marge del progrés del grup.

2) Jerarquia en el grup: cada individu, des que neix fins que es mor, té un lloc en el grup, i en la seva evolució experimenta dos canvis d'"estat civil" dins del grup: a) després de la cerimònia d'iniciació fa el seu primer pas cap a la vida adulta; b) després de casar-se fa el pas definitiu per ser considerat com a persona adulta, però sense desvincular-se, en el cas de l'home, del grup familiar.

3) Respecte envers el grup i la societat en general, i en concret per les persones d'edat i, per tant, amb més experiència. El comportament dels adults ha de ser exemplar, digne de ser imitat pels que són més joves. Així els vells, per la seva experiència, exerceixen una doble tasca com a mestres i com a jutges resolent conflictes i vetllant per la transmissió dels costums.

Només per mitjà del rigor i preocupació dels vells s'assegura la pervivència dels costums per a les futures generacions. I és amb la solidaritat que s'arriba a la unió del grup familiar, cosa que caracteritza la societat africana en general. En aquesta societat, l'individualisme no hi havia trobat lloc fins ara, però ho està intentant gràcies a la influència d'Occident.

26 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

Economia tradicional

En èpoques passades, l'economia familiar es basava en l'agricultura, activitat a la qual es dedicaven tots els membres de la família. Els components del grup familiar ajuntaven els esforços per cultivar els camps destinats a aquest fi. Els homes, segons la temporada, cultivaven cacauets o mill, les dones es dedicaven a les hortalisses (verdures i llegums) o a l'arròs.

Tots aquests productes anaven destinats al consum familiar, i els pocs excedents que hi havia es destinaven als intercanvis que permetien aconseguir altres productes. Així van anar les coses fins a l'arribada dels europeus, els quals han aconseguit d'introduir en el transcurs dels anys un sistema que es basa en l'obtenció de beneficis per enriquir-se.

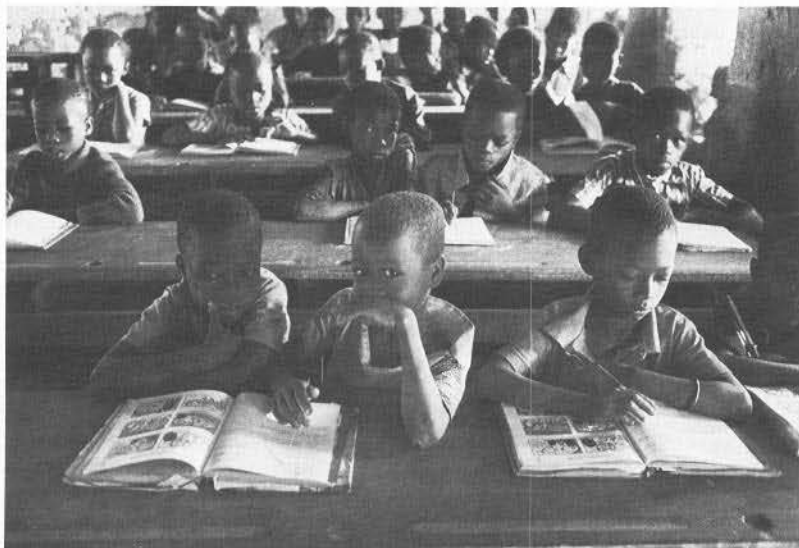
La influència europea en els camps econòmic i social

La influència europea ha fet que es passés d'una economia domèstica de subsistència a una economia domèstica que està fortament influïda pel sistema capitalista, però sense arribar a aconseguir els objectius que aquest sistema planteja, de manera que allò que queda és un sistema subdesenvolupat. Això passa perquè, d'una banda, no interessa a Occident i al seu sistema econòmic que països amb una economia subdesenvolupada canviïn la seva situació de països perifèrics amb primeres matèries i mà d'obra barates que permeten una producció industrial de cost baix i alts beneficis. D'altra banda, el sistema que s'intenta implantar no és del tot compatible amb la mentalitat de la societat africana.

La situació actual és que es manté una societat tradicionalista amb fortes influències occidentals a dos nivells:

A) Social. Els valors nous influeixen més la joventut, que manca d'una base cultural tan sòlida com la que tenen els pares o els avis. Al col·legi adopten la llengua, les maneres de vestir i els nous valors a través de la televisió i el cinema.

B) Econòmic. S'ha produït un aturament en mig de dos sistemes,



el tradicional i l'occidental; encara que s'està més a prop de l'últim, les influències del primer encara són presents.

Conseqüències de la influència occidental

Des que van arribar ciutadans occidentals a l'Àfrica, els nostres territoris han estat objecte d'un saqueig ininterromput, i encara en alguns llocs continua. Aquest saqueig consisteix en l'extracció de tot tipus de primeres matèries per al creixement de la indústria occidental. Després se'ns ha imposat un sistema social en el qual el consum ocupa un lloc destacat. Això ens porta a haver de consumir productes elaborats amb les nostres primeres matèries a uns preus que poca gent es pot permetre el luxe de pagar. Tothom, però, s'esforça a treballar per aconseguir aquests productes, la possessió dels quals denota benestar.

Així entrem en un cercle viciós l'única sortida del qual (almenys així s'ha cregut) és l'emigració. Molts africans, doncs, han decidit de provar sort fora dels seus països. ¿I a on es pot fer millor això que en aquella societat que és considerada com el model que cal seguir? Doncs aquí ens teniu: africans de diverses procedències que hem vingut a cercar aquí allò que ens sembla molt difícil —per no dir impossible— de trobar a casa nostra: un status social i econòmic

28 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

que ens permeti d'afrontar amb seguretat el futur segons les directrius que marca Occident.

Incorporació a la nova societat

Quan un emigrant arriba aquí, ve amb un objectiu clar: guanyar prou diners per tornar als seu país i planificar el seu futur. La imatge que té d'aquesta societat (la que li han presentat) no té res a veure amb la realitat. Aviat s'adona que no és gens fàcil de fer tants diners en tan poc temps. Se li fa difícil de complir amb les expectatives i es veu en la necessitat de viure a la societat occidental més temps del que tenia previst en un principi. Aleshores es planteja el problema de la integració, com conviure amb els individus de la societat i ser acceptat per ells sense que això signifiqui perdre de vista els costums propis. Aquest procés d'integració es fa molt difícil perquè existeix un sentiment de superioritat de la cultura occidental respecte de les altres cultures. Aquest sentiment es materialitza en l'actitud quasi despòtica d'alguns departament de l'administració pública, els quals dificulten tant com poden o neguen l'obtenció dels permisos de feina i residència.

Aquest acolliment no resulta gens còmode per a l'immigrant, el qual sovint s'ha de lamentar d'haver-se allunyat dels seus per encetar una empresa l'èxit de la qual es presenta quasi com a impossible. I això a causa dels obstacles que li posen en un camí ja prou difícil de mena.

A aquestes altures de la lectura, més d'un es preguntarà: i per què no se'n tornen? Doncs és perquè no podem, perquè cada un de nosaltres tenim un compromís personal (amb els nostres familiars) i social (amb la resta de la societat que ens ha vist marxar). Hem vingut aquí a triomfar, cosa que tots ells esperen celebrar amb nosaltres a la tornada. Tant de bo que sigui així!

El present i el futur

El temps passa, el present és difícil i el futur incert. Això és un fet comú a tota la humanitat, per bé o per mal. Però en el nostre cas, com a immigrants, hi ha elements afegits que dificulten la nostra evolució. Elements com la burocràcia estatal (quasi segregacionista)



insisteixen a tractar-nos com a persones diferents, mancats de drets. Això d'una banda. De l'altra, el rebuig social basat en la inferioritat suposada d'una cultura i la superioritat de l'altra. Aquesta actitud no afavoreix de cap manera l'acostament de cultures que hi hauria d'haver. Això és el que nosaltres entenem per *integració*.

Tot i aquesta situació tan desfavorable, són molts els emigrants que han decidit de formar família aquí. En part perquè els resulta difícil de viure sense la família, i instintivament per allò del *carpe diem*.

Aquesta decisió que al principi va ser adoptada per uns pocs, avui s'ha generalitzat, i cada vegada són més els immigrants que fan venir aquí les seves dones. En aquest procés (anomenat tècnicament "reagrupació familiar"), hi intervé cada vegada més la burocràcia estatal per dificultar-lo. La qüestió és que els que han aconseguit ja de superar la cursa d'obstacles en el laberint de tal procés intenten integrar-se, però no ho aconsegueixen a causa de les barreres posades per la societat i, sobretot, pel sistema. Perquè la concessió de permisos de treball i residència treuria de la clandestinitat molts immigrants, situació que els converteix en éssers marginals davant la societat, d'una banda, i de l'altra els fa ser una mà d'obra baratíssima de la qual es pot abusar laboralment.

Tot això contribueix a la creació d'un context socio-econòmic en el qual l'immigrant pare de família té molts problemes per tirar-la endavant. Si es denega la seva legalitat, es denega automàticament la de la resta de la família, ja que legalment tots depenen d'ell. Les dones no poden treballar legalment, si els seus marits no estan amb la documentació en regla. Els nens tampoc no tenen papers legals si els seus pares no els tenen, motiu pel qual a vegades han de seguir una escolarització clandestina.

A pesar d'aquest context, la societat creu que ens hauríem d'integrar. Això, a la pràctica, significa deixar els nostres costums (i tenir-los com a simples records) per adoptar els nous. Això és el que algú ens proposa com a solució als nostres problemes, però això només és una fal·làcia, ja que perquè es produeixi aquesta integració cal un reconeixement de drets (no solament de deures) per part de l'Estat amb la concessió de permisos. El preu que se'ns demana

30 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

per ser plenament acceptats, adoptar una cultura i deixar l'altra, és massa car i no estem disposats a pagar-lo perquè fer-ho seria una gran pèrdua per a nosaltres.

Així, doncs, l'única conclusió que es pot treure de tot això és que la immigració és un fenomen difícil d'eradicar, perquè és el sistema el que el crea. La integració gairebé és una utopia, perquè la societat no se l'ha plantejada com un problema seriós. I cal temps per reflexionar, atenent les raons, sobre els problemes que impedeixen una integració plena dels immigrants, i per fer els passos necessaris per aconseguir-ho.

Fins ara s'ha parlat i escrit molt sobre aquest assumpte, i ja va essent hora de passar a l'acció i comprometre's socialment en la lluita per una causa noble. Això és molt difícil en una societat regida pel mercantilisme, on no s'ofereix res sense esperar quelcom (material) a canvi. No sé quanta gent incloem, però tenim l'esperança —la gran majoria d'immigrants— que un dia no gaire llunyà la integració serà una realitat, encara que som conscients de les dificultats que cal superar.

Els blancs i els negres

Els blancs són fills de Déu i hereus del cel.
Els blancs, flors de la Providència,
trafiquen amb carn negra.
Els blancs viuen dels negres,
prosperen i se xalen amb el panteix dels negres.

Els blancs tenen fills blancs:
les senyoretetes blanques,
rosades, delicades, tan sensibles,
sovint, cada divendres,
s'apiaden de llurs negrets més negres
-i d'amagat llegeixen La Cabana
de l'Oncle Tom, amb llagrimetes.
I uns blancs greus i suaus,
de vesta negra,
prediquen, per Nadal, que els negres
són animetes del Senyor sub conditione.

Pere Quart, *Poemes escollits*, Ed. 62, Barcelona 1986.

L'article explica la situació i el planteig que es fa l'escola a partir de la incorporació d'alumnes d'altres ètnies. En primer lloc busca la resposta a la nova situació per plantejar-se, seguidament, una estratègia amb què poder dur a terme el treball global proposat. Després exposa el que s'ha fet fins ara i quina és la valoració que se'n pot fer i quina ha estat la participació dels estament escolars a partir de la incorporació del'educació intercultural en el PEC de l'Escola.

Experiències d'educació i convivència d'infants catalans i immigrants estrangers

En els darrers anys, a la nostra escola hi ha hagut un increment d'alumnes d'altres ètnies, ja que Premià de Mar (el Maresme) és un dels pobles amb més població immigrada del centre i nord d'Àfrica de la comarca. Malgrat que en aquests moments el nombre d'alumnes és petit, la previsió és que anirà en augment, tal com s'està manifestant a les altres escoles de la població.

**Francesc Villà
i Pardo**

Mestre E.P. El Dofí
Premià de Mar

Aquesta realitat ens va fer plantejar tot un seguit de qüestions a les quals mai no havíem parat esment fins aleshores. El fet de tenir alumnes de procedència cultural diferent a la nostra, que no parlaven el mateix idioma, que no ens entenien, etc., ens va fer adonar que estàvem mancats de les eines suficients, de la informació necessària i adient, per afrontar l'educació d'aquests alumnes amb un mínim de garanties.

Què fer? per on començar?

Com a professionals, érem plenament conscients que ens faltaven recursos per tots costats i intentàrem buscar-los. On?

Ens posàrem en contacte amb Educació Compensatòria, i la persona que en aquells moments es feia càrrec del Maresme sud ens assessorà ràpidament, ens donà pistes, material, pautes de relació,

32 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

etc., però no podia donar-nos massa més, no per manca de ganes ni de voluntat, senzillament per què no podia abastar totes les escoles que li corresponien a la seva zona. De totes maneres ens obrí els ulls a un grapat de coses i situacions a les quals abans no havíem parat atenció.

A partir d'aquí sorgeix la necessitat de plantejar-nos l'educació intercultural i no racista a nivell global d'escola i la seva incorporació al PEC.

En el camí cap a aquesta educació intercultural i no racista, ens proposàrem treballar en la direcció de desenvolupar en els alumnes coneixements de les diferents cultures en contacte a l'escola, habilitats (com les lingüístiques) i actituds positives envers la diversitat cultural. Els nois i noies han de conèixer i saber que es mouen en un món complex i plural, culturalment parlant. A més, aquests coneixements volíem fer-los extensius als pares de l'escola.

Per dur a terme tot això, calia tenir en compte diversos aspectes:

- Per una part, el desenvolupament d'actituds positives envers persones i grups diferents culturalment.
- Per altra, anar a la recerca de la igualtat d'oportunitats en el si de l'escola per als alumnes de grups minoritaris.
- També calia enfortir l'autoconcepte dels alumnes pertanyents a les minories ètniques per tal de millorar la seva pròpia autoestima, ajudant-los a controlar amb més autonomia l'ambient escolar i social en què es desenvolupen i preparant-los per evitar amb més eficàcia el perill del fracàs escolar.
- Finalment, calia potenciar la comprensió i l'enriquiment mutu entre les cultures en contacte. Ajudar tots els alumnes a conèixer altres perspectives culturals diferents a la seva, a connectar amb altres òptiques i interpretacions de la realitat, contribuint a la reflexió crítica respecte a la cultura de cadascú, ampliant la visió monocultural del món que tenim.

I tot això, com portar-ho a terme?

La preocupació pel tema va sorgir inicialment dels mestres que directament es varen trobar implicats amb alumnes d'altres ètnies



a la seva classe. De mica en mica es va anar fent extensiva al claustre, a través de diverses propostes que implicaven un compromís col·lectiu, i del claustre a tota la comunitat escolar.

La primera d'aquestes propostes va ésser la d'iniciar els tràmits per a sol·licitar formar part de les Escoles Associades a la Unesco. Això volia dir que calia presentar un projecte de treball assumit pel Consell Escolar i incorporat al Projecte Educatiu del Centre. Òbviament, calia parlar-ne i assumir-ho a nivell de claustre i de pares. Calia explicar-ho als alumnes. Era necessari, en definitiva, encetar un debat que cada cop troba més camins per continuar i que, per tant, està lluny de tancar-se.

L'altra proposta, evidentment, vinculada a la primera, va ésser la de triar com a tema anual el treball d'interculturalisme, la duració del qual l'hem feta extensiva a dos cursos, com a mínim, ja que el tema dona molt de si i al mateix temps forma part de l'acord adquirit amb la Unesco.

Per començar a materialitzar tot això, vàrem fer una planificació d'activitats diverses dirigides tant als alumnes de l'escola, com als seus pares. Aquestes activitats passaven per conèixer les diferents

34 No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació

Organitzacions No Governamental (ONG) que en aquests moments estan treballant en el nostre país en el context de la Pau, Cooperació i Solidaritat internacionals, com a primer pas per eradicar l'etnocentrisme inherent a tots nosaltres: d'altra banda, poder tenir més informació, més coneixement dels països i ètnies dels alumnes que s'han incorporat a l'escola, fills i filles d'immigrants estrangers, així com dels seus costums, llengua, etc.

Què hem fet!

En primer lloc, al començament del curs, vàrem donar a conèixer què és la Unesco, ja que si n'erem una Escola Associada calia explicar-ho. Això ho vàrem fer a tots els nivells escolars i als pares a través d'una xerrada duta a terme pels responsables de les Escoles Associades d'Unesco a Catalunya i Espanya. Per altra part, estem participant en els projectes Linguapax, Mediterrània i Co-action de la Unesco.

La participació en el projecte Linguapax ens permet treballar les àrees de llengües i socials amb un aprofundiment dels valors per la pau, la solidaritat, la cooperació i la tolerància; el projecte Mediterrània ens possibilita aprofundir en la preocupació per la temàtica medio-ambiental dins l'àrea de les ciències naturals i socials; el projecte Co-action ens vincula més directament en projectes de solidaritat i l'APA hi col.labora directament amb el 0,7% del seu pressupost.

Vàrem donar a conèixer INTERMON a partir del muntatge de la "Setmana d'Amèrica" proposada per aquesta ONG dins la seva campanya "500 anys, comparteix el futur".

Hem conegut MANS UNIDES a través de l'exposició "Àfrica, la gran esperança", portada a l'escola.

Per altra part, hem preparat totes les festes de l'escola en la perspectiva de l'interculturalisme, això ens ha portat a fer menjars i instruments musicals, a explicar i conèixer contes i rondalles diverses, a cantar cançons d'arreu del món.

També hem arribat a l'acord d'iniciar una biblioteca de contes i

llibres en la llengua materna dels alumnes immigrants, com també una biblioteca-arxiu sobre els seus països d'origen i materials diversos relacionats amb aquesta tasca.

Com s'ha viscut a l'escola?

A nivell global podem afirmar que hi ha hagut una sensibilització general molt satisfactòria per part de tothom, pares, mestres i alumnes. En aquests darrers és on potser s'ha manifestat més explícitament, i en dues direccions.

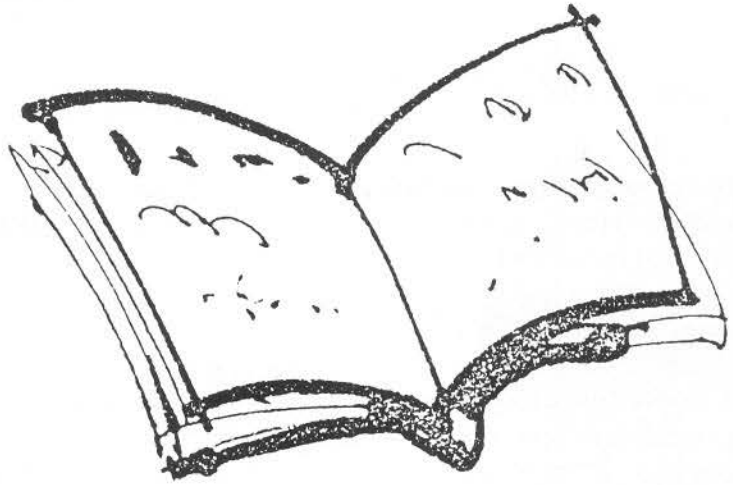
Per una part, als nens i nenes pertanyents a d'altres minories ètniques els ha anat molt bé pel fet de poder sentir-se protagonistes en algunes ocasions, veure que a l'escola es dóna importància a la cultura dels seus pares, la seva, identificar-se en segons quines maneres de fer, vestir, viure...

Per altra, els nois i noies autòctons han descobert altres cultures, altres maneres d'entendre segons quines coses del món (per exemple, la pràctica del Ramadà) i han sentit la necessitat de practicar la tolerància...

També la resposta dels pares immigrants estrangers és positiva. Vénen a parlar amb el mestre o la mestra quan se'ls convoca a una entrevista, els seus fills van tots a colònies, col.laboren en les coses que se'ls demana...

És cert que el fet de no ser massa nombrosos els alumnes fills d'immigrants estrangers ha facilitat la sensibilització de què parlàvem més amunt i la participació de totes les parts i ha possibilitat de bon grat una bona convivència. També ho és, però, la predisposició per part del claustre, que ha fet més fàcil la incorporació dels objectius de l'educació intercultural en els PEC de l'escola i l'elaboració d'una programació d'activitats emmarcades dins aquests objectius, els resultats de les quals, ara per ara, valorem molt positivament.





Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

- Actituds dels barcelonins envers els immigrants provinents d'altres cultures.* Barcelona: L'Ajuntament, 1992 (Barcelona som tots)
- ARANGUREN, J.L. *Qué son los fascismos.* Barcelona: La Gaya Ciencia, 1976 (Biblioteca de divulgación política)
- CALVO BUEZAS, T. *¿España racista?: voces payas sobre los gitanos.* Barcelona: Anthropos, 1990 (Autores, textos y temas. Antropología; 22)
- CALVO BUEZAS, T. *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares.* Madrid: Popular, 1989 (Papel de prueba; 246)
- COLLOQUI EL RACISME UN PERILL LATENT (1986: Barcelona). *El racisme un perill latent: conferències i debats.* Barcelona: Centre d'estudi i documentació Joventut i Societat: Fundació Ferrer i Guardia, 1988
- Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos.* Comp. de Teresa San Román. Madrid: Alianza, 1986 (Alianza Universidad; 471)
- FLECHA, R. *La nueva desigualdad cultural.* Barcelona: Roure, 1990 (Apertura)
- L'Interculturalisme en el currículum: el racisme.* M. Rosa Buxarrais Estrada ... (et al.). Barcelona: Rosa Sensat, 1991 (Dossiers Rosa Sensat; 45)
- MASLLORENS, A. *El quart món a la porta de casa.* Barcelona: Barcanova, 1991 (Biblioteca cultural: Justícia i Pau; 10)
- El racismo: una discusión ética.* Sta. Coloma de Gramenet: Grup de filosofia del Casal del mestre, 1989
- Vivir entre dos culturas: la situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias.* Barcelona: Serbal, 1983 (Libros del tiempo. Sociología y Política)

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

WIEVIORKA, M. *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós, 1992 (Paidós. Estado y Sociedad; 10)

Revistes

ALEGRET, J.LL.; MORERES, J.; SERRA, C. *Com s'ensenya i s'aprèn a veure l'altre: la diversitat cultural en els llibres de text*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 159 (1991), p. 45-49

CIREM. *Educar en la diversitat: la presència de cultures europees a Catalunya*. INFÀNCIA, n. 57 (1990), p. 26-29

Una educación pluralista en un mundo que cambia. PERSPECTIVAS, n. 81 (1992), p. 21-93

Educar en la diversidad. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 212 (1993)

Estado, educación y grupos étnicos. EDUCACION Y CULTURA, n. 27 (1992)

FERNÁNDEZ, A.M. *Educación de minorías étnicas: un reto a la capacidad de integración y acogida*. EDUCADORES, n. 163 (1992), p. 387-398

Immigració i escola. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 40 (1979)

Interdependència mundial. DOCUMENTS. Centre Unesco de Catalunya, n. 28 (1993)

Minorías étnicas: ¿integración o marginación? CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 196 (1991)

Pluralitat de cultures a l'escola. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 147 (1990)

PORTA, J. *Els valors en l'educació i la societat del futur*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 156, (1991) p. 3-6

Racisme. CORREU DE LA UNESCO, n. 67 (1983)

Racisme et xenophobie. FORUM, n. 1 (1984), p. I-XX

SAN ROMAN, T. *Pluriculturalitat i marginació*. BUTLLETÍ COL. OFIC. DRS. LLIC. DE CATALUNYA, n. 79 (1992), p. 63

SAN ROMAN, T. *Pluriculturalisme i minories ètniques*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 161 (1991), p. 25-28; n. 164 (1992), p. 41-44; n. 165 (1992), p. 51-55

VENDRELL, J. *El racisme de passat demà*. NOUS HORIZONS, n. 128 (1992), p. 13-14

WEBER, R. *Europa multicultural: sistemas de valores y normas éticas*. EDUCADORES, n. 160 (1991), p. 593-603

i la revista: La COMPRENSIÓ INTERNACIONAL EN LA ESCUELA: publicada semestralment per el Plan de Escuelas Asociadas de la Unesco. Paris: Unesco, n.37 (1979)

La lluita pels drets de les dones Història del feminisme

Clara Garcia Pleyan / Montserrat Roset Fàbrega



Diputació
de Barcelona

GRAÓ
DE DIFUSIÓ SOCIAL

ENTENDRE EL MÓN, ENTENDRE CATALUNYA
Els llibres de coneixements pensats i fets per a Catalunya

Sol·liciteu-ne informació
(93) 347 26 74

ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (66 nùms.)
EN 12 TERMINIS DE 3.754 ptes.

**ENSENYAMENT
SECUNDARI
OBLIGATORI**

GRAÓ
EDITORIAL

cl. de l'Art, 81 - 08026 Barcelona
Telf. (93) 435 23 11

Un grup format per quatre mestres i tres alumnes, dos nens i una nena, segueixen la cursa de la Setmana Catalana de Ciclisme. A través de diverses connexions radiofòniques amb emissores locals i amb Catalunya Ràdio, van informant als seus companys i als d'altres escoles sobre les incidències de la cursa i els llocs per on passen.

Fer de periodista en una cursa ciclista

Pedalejant les comarques

Antònia Burguesa

Mestra del CP Lola Anglada

Elisa Riera

Coordinadora del Pla Intensiu de Normalització Lingüística

Mercè Sau

Mestra CP el Turó

Jordi Vila

Mestre del CP García Lorca

Pedalejant les comarques:

- una proposta de treball interdisciplinari,
- una manera diferent d'aprendre,
- una proposta educativa,
- una experiència,
- una aventura,
- una aproximació al món del periodisme,
- la descoberta d'un esport: el ciclisme,
- en definitiva, una lliçó de convivència.

“Pedalejant les comarques” és una proposta de treball que, des del curs 1991/92, organitza el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) de la Direcció General d'Ordenació Educativa del Departament d'Ensenyament i la Secretaria General de l'Esport, tot aprofitant la celebració de la Setmana Catalana de Ciclisme. És una activitat molt adequada per posar en contacte els alumnes de 5è i 6è amb el coneixement

40 Experiències escolars



del medi natural i social de les comarques del Principat per mitjà de la tasca periodística i d'un medi de comunicació com és la ràdio.

Aquesta activitat parteix d'un esport molt proper als nois i noies d'aquesta edat: el ciclisme. Qui no té una bicicleta, o a qui no li agradaria d'anar-hi? Qui no s'ha sentit una mica Perico Delgado o Melcior Mauri? Per tant, és una activitat molt motivadora per a tothom. Per als mestres, a més, és un bon recurs per treballar de manera interdisciplinària les àrees de matemàtiques, coneixement del medi social i natural, llengua, educació visual i plàstica, ...

L'activitat està pensada per realitzar-la en un espai de temps de cinc dies, que es corresponen a les cinc etapes de la cursa,

però, realment, pot durar molt més. Hauria d'existir un treball anterior a la celebració de la cursa, a tall d'introducció, i un de posterior com a conclusió i síntesi.

El SEDEC proporciona a les escoles que desitgen participar en l'activitat un dossier molt ampli, amb material teòric, que dona informació per a mestres i alumnes, i un seguit d'activitats pràctiques per fer a l'aula, que cal anar triant segons les possibilitats de l'alumnat de cada grup-classe.

L'experiència tot seguint la cursa

No sabem ben bé si parlar d'experiència o d'aventura. Vam tenir la sort de ser escollits per a seguir la Setmana Catalana de Ciclisme des de dins, i participar-hi de manera directa, és a dir, compartint dia rera dia amb els seus protagonistes les vivències que comporta una cursa ciclista.

La cursa s'iniciava el dilluns 22 de març, però nosaltres vam marxar de Barcelona abans. Ens vam trobar davant del local social de l'Esport Ciclista de Barcelona, l'entitat organitzadora de la cursa, per anar cap a Calafell, on començava la primera etapa de la Setmana Catalana. Les mestres i el mestre que hi anàvem, quatre en total, ens havíem conegut abans, però cap no coneixia els alumnes de les altres escoles, i aquests alumnes tampoc no es coneixien entre ells.

Estàvem expectants. No sabíem si ens entendríem treballant, si tindríem els mateixos criteris d'actuació, si els dos nens

i la nena establirien una bona relació. Els dos nens eren de 6è: l'Oriol, de l'escola pública el Turó de Montcada i l'Alexis de l'escola pública García Lorca de Sta. Margarida de Montbui. La Raquel era l'única nena; fa 5è a l'escola pública Lola Anglada d'Esplugues de Llobregat. Dues coses, però, eren clares: teníem una gran il·lusió i una feina a fer: convertir-nos en periodistes per als nostres companys i companyes de la resta d'escoles de Catalunya.

Tot just arribar a Calafell, ja ens van donar una credencial a cada un, que ens possibilitava participar de ple, a partir d'aquell moment, i viure el desenvolupament de tots els esdeveniments que es produïssin al llarg de tota la setmana; en una paraula, ens permetia ficar el nas a tot arreu sense que ningú ens en fes fora.

I així va ser; dormíem als mateixos hotels que els ciclistes; sopàvem amb ells; seguíem la cursa "des de dins", en els cotxes de l'organització...

D'entrada, només podíem anar davant del pilot, però la nostra sorpresa va ser quan, de sobte, vam veure que podíem seguir ben de prop, al costat mateix, les escapades que es produïen. Quina emoció! Fèiem els descensos plovent, frec a frec amb els ciclistes escapats, sense parar de fer-los fotografies.

Els primer dia vam assessorar els futurs periodistes en tots aquells aspectes que es relacionen amb una cursa ciclista, tant els tècnics, com els organitzatius. D'això se'n va encarregar en Jordi, que és ciclista

afeccionat. Els vam fer observar també, en un atlas, el recorregut que seguiríem durant tota la setmana.

De mica en mica, la feina augmentava. Érem uns participants "especials"; tothom ens mimava. Vam aprofitar aquest fet per entrevistar una colla de persones. Vam parlar llargament amb Perico Delgado, Iñaki Gastón, el director de l'equip Banesto, els periodistes Sergi Valdivieso i Arcadi Alibés. Aquestes entrevistes, les preparàvem abans. Ens va sorprendre la bona disposició de tots ells, la bona acollida que van tenir els "aprenents de periodista" i, sens dubte, la quantitat d'informació que ens varen donar.

No podem deixar de parlar dels jutges, els àrbitres, els fotògrafs, ..., de tota l'organització en general. Tothom ens va ajudar, tant a fer-nos agradable l'estada, com a proporcionar-nos materials, dades,...que facilitaven la nostra feina.

Les transmissions

Què significa fer una transmissió radiofònica des del punt de vista periodístic?

- Cal disposar d'una informació per transmetre.
- Cal usar un vocabulari acurat, rigorós.
- És important tenir una bona dicció.
- Cal combinar l'espontaneïtat amb el rigor informatiu.
- Cal despertar l'interès dels oïdors i, per tant, adequar el registre de llenguatge al tipus de receptor.

42 Experiències escolars

Aquests cinc principis varen ser els objectius que ens vam marcar en el nostre treball com a mestres. L'Oriol, l'Alexis i la Raquel els van entendre i aplicar amb molta facilitat.

Quines eren les nostres fonts de recollida d'informació?

- 1) Observació directa durant la cursa.
- 2) El material gràfic (llibre de ruta, atlas, dossier Pedalejant les comarques).
- 3) Un receptor instal·lat al cotxe, que permetia rebre tota la informació oficial que es donava al llarg de cada etapa.
- 4) Entrevistes i comentaris fets pels experts, ciclistes, directors d'equip, etc.

Com organitzàvem la informació?

Cada dia fèiem l'estudi del perfil de l'etapa de l'endemà i n'estudiàvem el recorregut geogràfic. Durant la ruta, la Raquel, l'Alexis i l'Oriol anaven apuntant les incidències de l'etapa i el que observaven a nivell geogràfic. Després de l'etapa, organitzàvem la informació, en fèiem un resum i triàvem els aspectes que calia transmetre per la ràdio.

Què havíem de tenir en compte davant del micròfon?

- a. S'havia de parlar clar, a poc a poc, i fort.
- b. Sempre que fos possible, s'havia de contestar amb una frase.
- c. Cadascú havia de tenir molt clar què havia de dir: l'Alexis, la Raquel i l'Oriol es repartien el guió, però tenien llibertat d'emetre segons el seu tarannà.

d. S'havia d'utilitzar un llenguatge adequat als nens i nenes de la seva edat, amb un vocabulari rigorós.

Malgrat que fèiem transmissions per a emissores locals, la que arribava a tots els racons del país era la de Catalunya Ràdio, per mitjà del programa de la Fina Brunet: "Xec en blanc". Per a la darrera transmissió, en ruta i en una etapa avorridota, vam decidir acomiadar-nos de totes les companyes i els companys que ens havien escoltat d'una manera diferent. Si fins aleshores havíem parlat, el darrer dia cantaríem i aquesta és la cançó (amb la música de *Oh when the saints go marching in*) que vàrem crear:

*Pedalejant, / pedalejant, /
pedalejant anem pujant,
travessem rius, pugem muntanyes,
pedalejant anem pujant.*

*Tenim, /tenim /un conductor /
que es diu Manel i és el millor;
ens porta darrera escapades
i al costat dels corredors.*

*Anem veient / coneixent gent /
com el Martín, que és excel·lent;
ell sempre ens fa fotografies
per les revistes cada dia.*

*L'Arcadi fa / de locutor /
i sempre fa la transmissió,
a la sortida i a la meta,
ell sempre ens dona informació.*

*Veiem la neu, / toquem el mar /
i Catalunya hem travessat.*



*Tenim un llibre ple d'autògrafs dedicats,
que ningú no ens el prendrà.*

*Nosaltres set/som un equip/
i els conductors s'hi han afegit
ara en total som nou persones,
que aprofitem bé les estones.*

*A tu també,/ Fina Brunet,/
et dediquem aquest trosset,
perquè amb tu al "Xec en blanc"
tots els amics ens han seguit.*

*Gràcies a tots,/ gràcies a tots/
per haver-nos escoltat
i ara en el fons dels nostres cors,
hi guardem molt bons records.*

El seguiment dins l'aula

A l'aula l'activitat també ha estat una mica una aventura, o, si més no, una nova

experiència. No és normal que companys de la seva mateixa edat, a través de la ràdio, els proporcionin el material a treballar durant tota una setmana.

Tots estaven a l'expectativa i es preguntaven el primer dia: què ens explicaran? El segon dia: què els haurà passat avui? El tercer dia: com s'ho fan per saber tantes coses dels ciclistes...? i així, dia rera dia.

És a dir, cada dia hi havia un interrogant que els motivava i els engrescava a treballar, no només continguts conceptuals sinó també actitudinals.

El treball en petit grup és fonamental. Cal llegir el diari i treure'n la informació que els tècnics expliquen i contrastar-la amb la que expliquin els companys.

Cal escoltar la ràdio i, potser, no només dins l'aula, sinó en horari extraescolar. Cal

44 Experiències escolars



organitzar el grup classe perquè cada dia uns se'n responsabilitzin. Com us podeu imaginar, ningú no deixa de fer-ho.

Per acabar, també hi ha un altre fet motivador: el coneixement de la bicicleta: les seves parts, el seu vocabulari... i per què no? també en el pati de l'escola es pot organitzar una petita cursa de bicicletes.

Tot es prou motivador i els resultats són sens dubte positius. I no cal explicar la rebuda que fan al company o companya que ha fet de periodista quan torna. Tot són preguntes, expectatives...

Som un equip: l'aspecte humà de l'experiència

Després de l'explicació de la part més pedagògica i organitzativa de l'experiència,

cal parlar de la raó per la qual podem afirmar que érem un equip.

Des del primer moment es va trencar el binomi mestre-alumne de cada escola per convertir-nos en mestres i alumnes que comparteixen una experiència.

Per guanyar una cursa, els ciclistes han de treballar sempre en equip. Aquesta va ser la primera lliçó que vàrem aprendre i aplicar durant tota la setmana, tant entre mestres, com entre mestres i alumnes. Així doncs, els interrogants del primer dia van desaparèixer de seguida. Ho comentàvem i ho compartíem tot (fins i tot, alguna vegada a l'hora de dinar vam haver de compartir l'entrepà per manca de vitualles).

Malgrat que a estones les feina era feixuga (quatre transmissions diàries, entrevistes, ...), sempre hi havia il·lusió per fer més coses i no trobàvem a faltar les estones lliures que no teníem (els nens l'últim dia deien: 'només hem tingut mitja hora lliure el dijous en tota la setmana'; això sí, ho deien amb cara somrient!).

Sempre era festa per a nosaltres i, fins i tot la darrera nit, l'Oriol, la Raquel i l'Alexis ens varen obsequiar amb petites representacions teatrals; nosaltres fèiem els anuncis.

La vivència és molt difícil de transmetre, però, perquè us en féu una petita idea, vàrem sentir la necessitat de tornar-nos a trobar un cop acabada la setmana per compartir un bon berenar i intercanviar les fotografies mentre recordàvem les estones compartides.

Valoració de l'experiència

A la pregunta: '¿Què has après durant aquesta Setmana Catalana de Ciclisme, com a representant de les escoles que participen en el projecte "Pedalejant les comarques"?', els alumnes van respondre:

A.

- "Com viuen els ciclistes i què mengen.
- Com és una cursa per dins.
- El seu treball d'equip.
- Què fan els periodistes de la Setmana Catalana.
- Com és la vida dins d'una cursa com aquesta.
- Com hem viscut nosaltres, com hem treballat, com hem compartit els nens i els grans.
- He après coses de comarques i vocabulari tècnic que es fa servir en una cursa de ciclistes."

B.

"A mi, això de la Setmana Catalana de Ciclisme m'ha semblat bé, sobretot pels que hi havien d'anar, en aquest cas: l'Oriol, l'Alexis i la Raquel.

"També a les escoles dels nens que hi van, perquè així poden treballar aquest tema com els altres que segueixen la cursa.

"Jo he après molts mots que no coneixia com: pilot, escapat, etc. Vaig poder conèixer l'Iñaki Gastón i el Perico Delgado. Aquesta cursa, a més d'ensenyar coses a les escoles i als nens, va ser molt emocionant, sobretot al port de la Mussara i el Túnel del Cadí. Després d'això, a part d'anar darrera el pilot

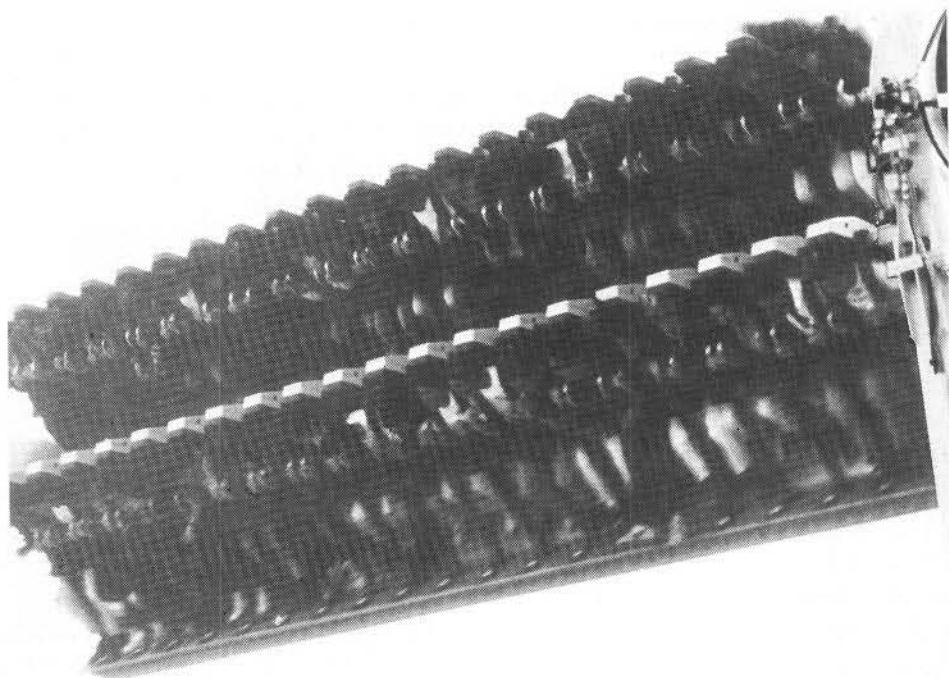
ja no ens quedava res per fer. Només us volia dir que si alguna vegada us passa el que m'ha passat a mi, no ho desaproveu, perquè és una de les coses més maques i emocionants de la vida. Després d'això ja no queda res per fer."

C)

"Jo he après molta més relació amb el ciclisme. També una part de la vida d'un periodista. Ser representant de la teva escola no és tan difícil, a part d'haver elegit la teva escola. Has de parlar bé el català, també saber escriure'l. Expressar-te tant com puguis, no quedar-te en blanc davant del micròfon.

"He viscut un munt de coses i també les he après. He après a parlar molt més el català; m'he sabut expressar amb un ciclista estranger. He après a viure cada dia en un lloc diferent."

Els mestres diem: no hi havia alumnes ni mestres, sinó set persones que compartien el treball, els entrebancs i les sorpreses de cada dia. Parafraçant l'Alexis, l'Oriol i la Raquel: si teniu l'oportunitat de fer l'experiència, no la desaproveu, perquè és una de les coses més maques i emocionants que hem viscut com a mestres.



**OFERTA ESPECIAL
ESCOLAR**

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

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

Preu Especial Escolar: 1.200 ptes. (40% de descompte) l'ENTRADA COMPLETA per a us il·limitat de totes les atraccions i per 300 ptes.

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

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

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

record: una foto de tota la classe de regal.

Aquest any, a més, podeu completar la vostra excursió

visitant per primera vegada LA TORRE DE COLLSEROLA.

Un ascensor panoràmic totalment envidrat us portarà

fins al mirador des d'on contemplareu un paisatge

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

Preu Especial Escolar: 350 ptes.

Porta els teus alumnes al Tibidabo. Descobreix

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



Parc d'Atraccions Tibidabo. Pça. del Tibidabo, 3-4.
Tel. (93) 211 79 49 - Fax (93) 211 21 11 - 08023 Barcelona

La Muntanya Mágica

Diferents corrents psicològics plantegen que la interacció del nen amb el medi promou el seu desenvolupament i el seu aprenentatge. Les autores investiguen la qualitat i la quantitat de la interacció adult-nen a la Llar d'Infants i al Parvulari per millorar les condicions de l'acció pedagògica basant-se en una informació real.

Interacció adult-nen a l'escola infantil

*C. Àngel
M. Bigas
R. Carrió
B. Moll*

Facultat de Ciències de l'Educació
de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Introducció

Tothom coneix la importància de l'etapa educativa prèvia a l'escolaritat obligatòria per a l'establiment de les bases del desenvolupament dels infants. La majoria de corrents psicològics consideren els primers anys de l'individu com un període clau en el seu desenvolupament. Bower indica que "la primera infància és un dels períodes més crítics del desenvolupament humà i que, durant aquesta etapa, s'estableixen les habilitats motrius bàsiques de l'home, es completa de fet el desenvolupament perceptiu i es posen les bases de les habilitats cognitives que arribaran a constituir l'intel·lecte humà" (Bower, 1983, 2).

Com es produeix aquest desenvolupament tan considerable? Hi ha autors, com Vigotsky, Wallon i Bruner, entre d'altres, que consideren que els processos d'aprenentatge que fan els nens tenen una

50 Educació infantil

tracta de simples còpies, sinó que cada infant aporta una nota personal al problema d'organització tempo-espacial" (Mira Stambak, 1984, p. 25). En estudiar la dinàmica dels intercanvis s'observa que les seqüències s'organitzen a partir de l'acció d'un d'ells i que immediatament, entre tots, adopten un projecte comú. En la realització d'aquest projecte, els processos d'imitació provoquen l'activitat comuna i cada un pot imitar i ser imitador en diferents actuacions.

En les situacions escolars, a més de la interacció entre els infants, que es produeix en relació a les activitats organitzades o espontànies, cal considerar la interacció amb l'adult. L'adult té un paper essencial en l'adquisició, per part dels infants, del llenguatge com a instrument de comunicació, d'informació, de coneixement, de transformació de la realitat. Segons Schaffer (1989), l'adult exerceix, generalment, amb les seves emissions verbals, una funció de control i de regulació de la conducta del nen, encara que sigui d'una forma indirecta —per mitjà de preguntes o suggeriments— i no per mitjà de prohibicions o ordres. L'adult busca la socialització de l'infant. Aquest procés es realitza en un context interactiu i és de naturalesa interactiva i al llarg del qual hi ha una progressiva modificació de la conducta dels participants.

Tenint en compte, doncs, la importància de la interacció a l'escola, és important de tenir informació de la situació a les aules, de veure quanta i quina és l'atenció que reben els nens i nenes i la influència en el seu desenvolupament lingüístic i cognitiu.

Objectius

El treball es proposa estudiar la incidència de l'adult en la interacció no verbal i verbal dels nens i nenes en el marc de l'escola infantil: llar d'infants i parvulari.

Els objectius específics són:

1. Estudiar les formes de comunicació no verbal i verbal i les formes de participació social dels infants de dos i quatre anys a la llar d'infants i al parvulari.

Pretenem saber si hi ha diferència de comunicació entre ells i en què consisteix la diferència, en quatre tipus de situacions diverses:

- A. El mestre interactua amb un sol infant, en situació diàtica.
- B. El mestre interactua amb l'infant observat quan aquest és en un grup
- C. El mestre interactua amb la resta del grup on és el nen o nena observat.
- D. El mestre no interactua amb l'infant observat ni amb el seu grup.

2. Estudiar les formes de comunicació no verbal dels adults mestres amb els infants observats, a les situacions A i B.

Metodologia

La metodologia emprada ha estat l'observació directa dels subjectes a l'aula, amb el suport de l'enregistrament en vídeo de diferents situacions.

L'estudi s'ha fet en una mostra de 30



subjectes, distribuïts en dos nivells de la següent manera: 15 són de llar d'infants i tenen una mitjana d'edat de dos anys i els altres quinze són de parvulari i tenen una mitjana d'edat de quatre anys.

La selecció dels infants es va fer seguint els següents criteris:

- que a cada grup hi hagués un nombre semblant de nens i de nenes;
- que la diferència entre les dates del naixement for mínima;
- que entre els infants seleccionats hi hagués representació de les dues llengües.

Condicionats per la llargada de l'article presentarem només els resultats que fan referència al grup de dos anys.

Resultat referents a la llar d'infants

a) En relació a les categories de l'adult:

- Hi ha molt poques situacions A i B i bastants C i D.
- Hi ha més nens en situació A i més nenes en situació D.
- Sembla que els nens demanen més atenció individualitzada que les nenes i més els nens castellanoparlants que els catalanoparlants.

b) En relació als infants:

En relació als intercanvis no verbals, podem constatar que:

- Predominen les mirades (que es donen quasi sempre) i els gestos (que es donen

52 Educació infantil

en gran nombre de casos).

- Hi ha pocs somriures a A i alguns a B, C i D.
- Es donen alguns contactes físiques a A, B, C i D.
- Es dóna més intercanvi no verbal a B que a A.
- La progressió és: $D > B > C > A$.

En relació als intercanvis verbals, podem ressaltar el següent:

- En totes les situacions els infants utilitzen molt més la llengua catalana que la castellana, encara que hi ha més nens que tenen la llengua castellana com a llengua familiar.
- A B els infants parlen gran nombre de vegades i a C i D es donen bastants situacions en què no parlen. En situació A, molts no parlen.
- Poques preguntes en totes les situacions
- Bastants respostes tancades a B.
- El tema sobre el qual quasi sempre es parla és el de les activitats de l'escola.
- A D es dóna una diversitat més gran d'intercanvis.
- La progressió és: $B > D > C > A$.

En relació als interlocutors del nen:

- L'adult ho és sempre a A i B, moltes vegades a C i bastants a D.
- Els altres infants ho són a C i D.
- El grup es manté sempre.
- A C hi ha molta riquesa de relació amb el grup.
- Hi ha més comunicació amb grup que amb nens en particular i més amb nens que amb nenes.

En relació a les conductes de participació i interacció social dels infants podem comentar que:

- Als 2 anys ja es dóna molta activitat associativa.
- L'activitat associativa es dóna molt a A i B i bastant a C i D.
- L'activitat paral·lela es dóna gran nombre de vegades a C.
- L'activitat solitària es dóna bastant a D.
- A A i B col·laboren i segueixen.
- A D es donen intercanvis de compartir, imitar, col·laborar, demanar, seguir.

Algunes consideracions

- Hi ha *reciprocitat comunicativa* entre la mestra i els infants en situació A i B. Es donen:

- Alguns somriures.
- Algun contacte físic.
- Ús exclusiu de la llengua catalana de la mestra i ús prioritari per part de l'infant.
- Preguntes tancades de la mestra i respostes breus de l'infant.
- Prioritat del tema escola per part de la mestra i de l'infant.

Importància dels *intercanvis no verbals* de l'adult:

- L'adult se serveix molt de la comunicació no verbal. Els seus intercanvis verbals queden recolzats en intercanvis no verbals.
- L'adult s'adapta a les necessitats dels nens i nenes i utilitza més recursos no verbals a la llar d'infants que al parvulari.

Funció d'*aclariment i de control* per part de l'adult:

- La funció d'aquesta comunicació no verbal pot ser aclarir, donar conceptes i ordres als nens de manera més entenedora.
- Amb la seva comunicació verbal l'adult exerceix una funció de control sobre la conducta dels nens amb suggeriments directes o indirectes: preguntes tancades, propostes, valoracions positives.

Diversitat de possibilitats obtingudes a cadascuna de les situacions A, B, C, D:

- La situació A, en la qual el mestre interactua amb un sol infant en situació diàtica, afavoreix el diàleg verbal amb l'adult, el contacte exclusiu amb ell i l'ús exclusiu de la llengua catalana.
- La situació B, en la qual el mestre interactua amb l'infant observat quan aquest està en un grup, possibilita més diàleg amb l'adult i més comunicació verbal.
- Les situacions C i D, en les quals el mestre no interactua amb l'infant observat, faciliten la seva interacció amb els companys. El fet de no ser el focus d'atenció del mestre li permet aconseguir més habilitats i competències socials, com ara col·laborar, compartir, etc.*

Bibliografia

- BOWER, T.G.R., *El desarrollo del niño pequeño*, Debate, Madrid 1983.
- JIMÉNEZ, N., MOLINA, L., *La escuela infantil*, Laia, Barcelona 1989.
- KAYE, K., *La vida mental y social del bebé*, Paidós, Barcelona 1986.
- MOLL, B. (Dir.), *La escuela infantil de 0 a 6 años*, Anaya, Madrid 1988.
- MOSS, P. i PHILLIPS, A., *Ser infante a Europa d'avui*, Rosa Sensat, Barcelona 1990 (Col. Temes d'Infància)
- PERINAT, A., *La Comunicación preverbal*, Avesta, Barcelona 1986.
- SCHAFFER, H.R., *Interacción y socialización*, Aprendizaje Visor, Madrid 1989.
- STAMBAK, M. y otros (1984), *Los bebés entre ellos*, Gedisa, Barcelona 1984.
- VILA, I., *Del gesto a la palabra*, en PALACIOS, MARCHESI, CARRETERO, *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo Cognitivo y social del niño*, Alianza Editorial, Madrid 1984.

* Agraïments: El treball de recerca s'ha fet amb l'ajut econòmic de DGICYT, i amb la col·laboració d'E. Flaquer (becària de la CIRIT) i del Patronat Municipal de Guarderies de Barcelona, i de les escoles Bellaterra, Gespa, La Fontana i Nenes i Nens.

EINES PER A LA REFORMA



C O R R E F O C

Coneixement del Medi social i cultural

T O R N A S S O L

Coneixement del Medi natural

B L A U E T

Llengua

V E R D E R O L

Llengua castellana

T R E S D E S E T

Matemàtiques

U L L D E B O U

Llengua



Els llibres Barcanova són uns llibres amens i ben presentats, coherents amb el currículum del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, i adequats a les característiques dels alumnes, que fomenten la curiositat i les ganes d'aprendre, consoliden els aprenentatges bàsics i potencien el treball sistemàtic.

Els llibres de l'alumne de cada una de les àrees van acompanyats per unes propostes didàctiques innovadores, que tenen com a objectiu primordial facilitar la tasca dels mestres davant dels nous enfocaments que suposa la Reforma.

Material elaborat per equips professionals competents, en total sintonia amb l'esperit de la Reforma i amb el ferm desig d'afavorir que els mestres puguin sentir el goig d'ensenyar i, d'aquesta manera, siguin capaços de desvetllar en els alumnes el plaer d'aprendre.

BARCANOVA



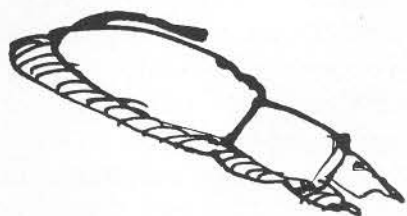
Novetats
Cicle Mitjà
d'Educació Primària

Ara que ja està en marxa la Reforma —relativament— ens caldrà veure com s'incorpora tot plegat a cada escola i de quina manera es reflecteix en la tasca de cada dia. El coneixement del medi resulta un eix imprescindible del currículum que haurem d'analitzar i revisar sovint, si volem assumir el compromís de renovar l'escola en profunditat.

Ciències socials i Reforma: el medi a l'escola

Júlia Costa i Coderch

E.P. "El Samontà"
L'Hospitalet de Llobregat

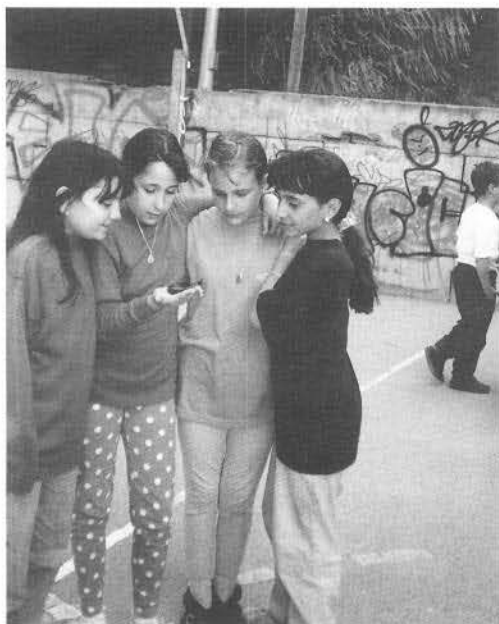


Una àrea conflictiva?

El currículum de coneixement del medi ha sofert en el transcurs de la seva elaboració diferents canvis, i això no fa res més que palesar una certa problemàtica en aquest punt. Ben segur que en qualsevol taula rodona sobre els continguts i objectius proposats sorgirien dubtes i diferències entre el professorat, tant a l'hora de jerarquitzar conceptes com en el moment d'interpretar-los d'una manera o altra. El primer disseny curricular presentava una temàtica força diferent de la definitiva, i aspectes conflictius, com ara el paper i continguts de la història, poden provocar, crec, debats i comentaris entre els mestres, així com diferències evidents a l'hora de concretar-se damunt de les unitats de programació.

Molts i moltes mestres ens preguntem si veritablement la Reforma representarà un canvi substancial en tot allò que ja es

56 **Aplicant la Reforma**



treballava a l'escola. El canvi i la dinamització d'aquesta àrea, com de tot el que es faci des d'ara, depèn abans que res del mateix professorat i, per tant, caldrà establir unes línies d'actuació a partir del Projecte Educatiu i del Projecte Curricular. És clar que ens podem trobar amb el perill evident de la pressa, de la comoditat que representa el fet de poder disposar de materials ben editats, a través de les editorials convencionals, i això no tindria més importància —ans al contrari— si els textos fossin escollits amb cura i complementats amb molts altres elements de tota mena. Però hi haurà continguts que no podran recollir-se en cap text editat ja que formaran part del medi concret on s'insereix l'escola i, per tant, sempre farà falta el treball personal de l'equip de mestres. Existeix el risc que aquesta àrea no acabi de trobar el seu paper definitiu i seriós —ben

programada, meditada a bastament, seqüenciada amb cura— en el conjunt del currículum.

L'elaboració d'unitats de programació globalitzades ha d'incloure totes les possibilitats que una temàtica determinada ofereix, i els aspectes socio-culturals no poden anar separats de tots els altres. L'etapa d'educació primària, malgrat que treballi un nivell bàsic de tots els aprenentatges, presenta la dificultat d'haver d'oferir-los d'una manera interrelacionada, adequada a l'evolució dels nens i les nenes i, ben sovint, les coses més senzilles, en aparença, són les més complexes de concretar en la realitat.

Els eixos transversals del currículum i l'àrea de coneixement del medi

Es fa difícil parlar del coneixement del medi separant els aspectes socials i culturals dels naturals, sobretot en els cicles inicial i mitjà. De fet, però, els materials editats, en general, presenten ja una globalització temàtica. Així mateix, el coneixement del medi recull, per les seves característiques, molts aspectes dels anomenats eixos transversals del currículum. Aquests eixos seran, ben segur, els que donaran a l'àrea una visió més actual i renovada, i una obertura cap a continguts més amplis i diversificats, de gran importància per a la formació integral de l'alumnat.

Ara bé, hi ha també un risc evident en tot això. L'escola rep una veritable allau de propostes, informacions, propagandes,

Si volem que alguna cosa canviï, amb la Reforma, el coneixement del medi ens ha de dur a contemplar la realitat d'una manera nova, adaptada a l'actualitat, i amb una visió de futur progressista i dinàmica.

projectes i materials de tota mena, sovint relacionats amb els eixos transversals i amb les àrees de coneixement del medi. Aquests materials són desiguals, molts d'ells arriben a través de les institucions, encara que poden venir també dels llocs més inversemblants. La selecció d'aquesta documentació és una tasca feixuga, que es pot canalitzar a través d'algunes persones concretes del claustre que ho vulguin assumir o, si això no és possible, limitar-se a arxivar-ho d'alguna manera ràpida i pràctica, que possibiliti la seva recerca en el moment adient.

Els eixos transversals que destaquen les publicacions sobre continguts de la Reforma són, entre d'altres: el consum, l'educació per a la salut, l'educació viària, la tecnologia de la informació, la diversitat intercultural, la no discriminació per raons de sexe, l'educació ambiental, per la pau i el desenvolupament, etc. Alguns d'aquests eixos s'han anat treballant ja, fins ara, a moltes escoles, en alguns casos fins i tot de manera sistematitzada, i han generat gran nombre d'experiències. A part d'aquests eixos cada escola pot determinar la necessitat d'afegir al currículum aquells altres que cregui convenients, segons les característiques dels centres, dels alumnes, de la societat concreta en què està inserida. Caldrà, a través dels moviments de mestres, centres de recursos, etc. anar aplegant tota la informació —molt nombrosa— dispersa i sovint heterogènia, sobre tota aquesta temàtica i elaborar seqüències coherents aplicables a alumnes concrets.

Per exemple, en parlar del barri o de la

localitat, ara, no podrem perdre de vista l'atenció a la diversitat —problemàtica immigratòria, cultura gitana, com s'accepten i integren en el barri de l'escola els nens i nenes amb problemàtiques concretes, etc.—, de manera que el propi medi eixampli els seus horitzons més enllà d'unes botigues o d'una sèrie d'elements familiars i coneguts. Al mateix temps caldrà dissenyar activitats prèvies, d'avaluació inicial, que ens permetin copsar la percepció del barri o de la localitat que tenen els nenes i nenes, per poder entendre d'on partim i en quins esquemes ens podem moure, si és que volem aconseguir que l'aprenentatge sigui significatiu.

Una nova manera d'observar el món

Si volem que alguna cosa canviï, amb la Reforma, el coneixement del medi ens ha de dur a contemplar la realitat d'una manera nova, adaptada a l'actualitat, i amb una visió de futur progressista i dinàmica. No es tracta tant, doncs, d'incorporar continguts massa diferents de tot allò que ja hi havia —l'estudi del medi proper compta amb una llarga tradició pedagògica a les nostres escoles— sinó de recollir el que teníem i adaptar-ho a una visió més adequada a l'esperit de la Reforma.

En primer lloc, caldria revisar si el que s'havia treballat abans continua essent significatiu per als nens i les nenes d'avui, i enriquir els materials amb aportacions globalitzadores que ens acostin més a la societat actual. De la manera com s'han

58 Aplicant la Reforma

enfocat els materials de la Reforma sembla que existeixi una preocupació excessiva per l'elaboració acurada de seqüències i tercers nivells de concreció, però això no hauria d'angoixar ningú, sinó al contrari, esperonar cada claustre en la recerca del seu propi camí de treball, i convertir la programació en una activitat enriquidora, participativa i saludable.

En aquesta àrea en concret —on en determinades unitats de programació globalitzades que incloguin continguts relatius al medi social i cultural— potser hauríem de partir dels procediments i de les actituds, més que no pas dels conceptes. Crec que el sol fet de prendre una opció o altra ja determina un camí més renovador. Encara que existeix poca tradició en aquest sentit, l'opció de triar les actituds, valors i normes, com a eix vertebrador de la programació de l'àrea pot resultar un estímul més per al professorat innovador.

La missió del mestre o la mestra haurà de ser d'ajudar a donar significats nous als esquemes que els alumnes ja han construït d'alguna manera. Les activitats han de ser motivadores, reptes intel·lectuals per als alumnes, i funcionals, és a dir, que, a poc a poc, aconseguixin que l'alumne pugui aprendre per ell mateix, i aplicar allò que ha après a diferents circumstàncies de la seva vida. Ha d'arribar a tenir un concepte d'universalitat, entendre el procés constant de canvi i sentir-se solidari d'un món cada vegada més petit i conegut. Els mapes i plànols, sovint infrautilitzats, són uns instruments més per comprendre la realitat i estimular la curiositat. La indagació

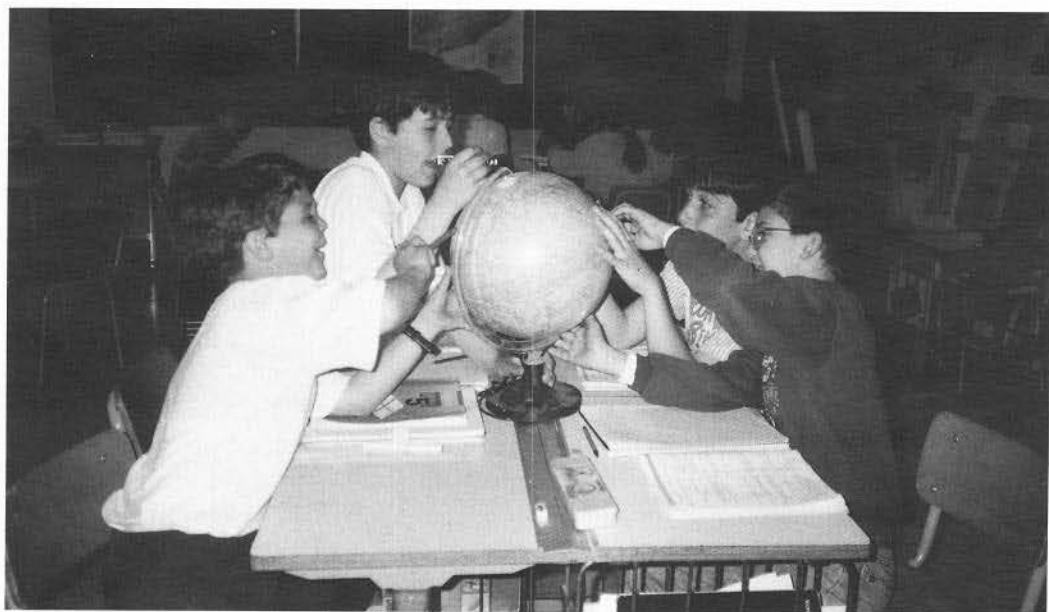
històrica senzilla ha de portar, també, a entendre el valor de la diversitat cultural i a fomentar processos d'empatia a un nivell molt ampli. Les noves tecnologies aplicades al món de la informació hauran d'arribar a l'escola, per tal de donar-nos una visió més completa i objectiva de la realitat.

Escola i medi proper

En aquests darrers anys s'ha partit, en aquesta àrea, del medi més proper als alumnes —barri, carrer, localitat, comarca— i aquest fet ha estat positiu, ja que tenia el seu origen en una situació prèvia determinada, amb un tipus de matèries plenes d'abstraccions. Evidentment, l'anàlisi del medi proper i el seu coneixement continuaran comptant amb un paper important, vertebrador de les ciències socials, en l'escola d'avui. Però cada vegada es palesa més la necessitat de donar als nens i nenes, com més aviat millor, instruments que els ajudin a entendre aquest món interdependent, que els arriba a la saleta de casa, sobretot, a través de la televisió.

La grandària del nostre món s'ha relativitzat molt i el sentiment de solidaritat, el respecte per la diversitat de tota mena i el reconeixement de la responsabilitat de cadascú envers la Humanitat en general haurien d'omplir de continguts significatius la tasca de l'escola.

Ara bé, no és possible sentir-se solidari i responsable envers tothom sense comprometre's d'alguna manera amb allò que tenim més a prop. Per això continuen essent



vàlides les propostes didàctiques sobre l'entorn immediat, eixamplant una mica els horitzons amb realitzacions pràctiques, com ara correspondència escolar amb nens i nenes d'altres llocs, intercanvis d'informació, treballs puntuals sobre el Tercer Món, etc.

L'atenció a la diversitat ens ha de fer adonar d'un fet evident. Els alumnes de famílies amb un nivell cultural mitjà, estructurades, sense problemes econòmics, vénen amb una sèrie de coneixements previs, sobre el medi, molt amplis. Hi ha moltes coses que s'expliquen i comenten a les cases on es dialoga normalment amb els infants; en aquestes famílies sovint es viatja i es fan visites i sortides de tota mena. En aquests casos es pot arribar a tenir, des de molt petit, una xarxa lògica i correcta d'informacions diverses. En canvi, són els

nens i nenes amb més dificultats aquells que tenen menys recursos personals i uns coneixements —sobretot de caire teòric— més pobres. Aquest fet, encara que no és nou, ha de replantejar-se a les escoles amb molta seriositat, i assumir el paper de suplència que sovint ha de fer el centre educatiu.

Entre el realisme i la utopia

L'àrea de ciències socials contribueix, molt directament, a fer-nos adonar de la problemàtica general de l'educació. Per això es fa molt necessari situar de nou el paper de l'escola i de les mestres i els mestres, reivindicar que no se'ns demani més del que raonadament podem arribar a fer, aconseguir la revaloració de la professió d'ensenyant, incidir tant com es pugui

60 **Aplicant la Reforma**

en les decisions de caire administratiu i elaborar, des dels centres, projectes curriculars que recullin les necessitats concretes de cada escola, posant a l'abast del professorat els materials que calguin per al desenvolupament d'unitats de programació ben estructurades.

Els aspectes tècnics i materials no ens han de fer oblidar, però, la finalitat específica, a llarg terme, del procés educatiu: la formació de persones amb un bon nivell d'autoestima, capacitades per emetre judicis crítics i constructius davant dels conflictes socials, i que respectin la convivència democràtica i els valors morals, ètics i socials, inclosos en la Declaració dels Drets Humans. I tots aquests aspectes estan molt relacionats amb les ciències socials.

Encara que la realitat de les nostres escoles és molt diversa, hi ha aspectes determinats que poden estimular la reflexió personal sobre el tema, com també el debat posterior. N'apuntaré només alguns:

1. L'avaluació dels procediments i actituds hauria de generar experiències i treballs aprofundits, si es vol fer d'una manera correcta. Les tècniques d'estudi i de treball s'haurien d'iniciar amb l'escolarització i tenir un seguiment acurat. La memorització comprensiva ha de recuperar el seu lloc en les activitats de ciències socials.

2. La participació en grups d'ensenyants, entitats culturals, associacions de tot tipus, debats, etc., d'una manera activa, contribueix a desvetllar la il·lusió i les esperances en una professió que no està passant ara,

precisament, el seu millor moment.

3. Les sortides, excursions, visites, són un instrument molt important a dins de les ciències socials, però cal revisar-les en profunditat, programar-les amb lògica i envoltar-les d'unes condicions que les facin còmodes, viables i enriquidores per als alumnes i també per al professorat. En els darrers anys s'ha donat una reacció —explicable, per altra banda— a fer una mena d'activisme acumulatiu, i això ha generat una oferta important, no sempre de prou qualitat.

4. L'interès per l'actualitat política, social, cultural, afavoreix el treball a l'aula. És difícil parlar o educar sobre allò que no es coneix o que ens és indiferent. Així mateix, per tal que l'aprenentatge sigui significatiu caldrà saber el que veuen i viuen els alumnes a través dels mitjans de comunicació, essencialment, ens agradi o no, de la televisió. El treball sobre l'actualitat, conflictes bèl·lics, desigualtats socials, etc. és compromès, i és en aquests temes on es fa encara més necessari el debat, el consens i el treball d'equip entre el professorat.

5. El món es troba en una època de canvis i les unitats elaborades han d'oferir la flexibilitat suficient per adaptar-se a noves visions i recollir aportacions futures. La història i la geografia convencionals es troben també en un procés de reconstrucció, el concepte de "ciències socials" és molt ampli, i calen noves lectures dels vells fets, com també estudiar amb atenció molt acurada aspectes que fins ara no havien



tingut la rellevància necessària: vida quotidiana, paper de la dona en la societat, multiculturalitat... El procés de programació, en general, ha d'ésser dinàmic i viu, i hauríem d'assumir la necessitat de revisió periòdica del treball dut a terme i dels resultats aconseguits, a través dels processos avaluatius coherents.

Bibliografia

He indicat solament alguns textos de caire general. De cara a la pràctica i al treball dels mestres, cada dia veig més necessària, en aquesta àrea concreta, l'existència d'un manual recopilador i útil —amb teoria, suggeriments didàctics, exercicis,

etc.— com ara el que ha publicat darrerament Graó sobre l'àrea de Llenguatge.

R. BATLLORI, J. PAGÈS I M. PONS (recop.), *Actes del 2n. Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, Eumo, Vic 1991.

L. LALIENA, SÁNCHEZ, T., *Propuestas de secuencia. Conocimiento del Medio*, MEC y Escuela Española, Madrid 1992.

CATALUNYA GENERALITAT. Departament d'Ensenyament, *Educació Primària: currículum*, Generalitat de Catalunya, Barcelona 1992.

LUC, J., *Didàctica de la geografia en la escola primària*, Morata y MEC, Madrid 1989.



FUNDACIÓ
JAUME I

XV Premis BALDIRI REIXAC

D'ESTÍMUL A L'ESCOLA CATALANA

VEREDICTE 1992-93

Dotació total: 10.650.000 ptes.

PREMIS A ESCOLES

12 premis de 500.000 ptes.
cadascun

C.P. MESTRE EMILI LUNA,
d'Alginet (La Ribera Alta)
**INSTITUT DE FORMACIÓ
PROFSSIONAL MONTSIÀ,**
d'Ampostà (Montsià)

C.P. SALVADOR ESPRIU,
de Badalona (Barcelonès)

**ESCOLA PÚBLICA CARLES DE
FORTUNY,** d'Esponellà (Pla de l'Estany)

**ESCOLA PÚBLICA MESTRES
MONTANA,**
de Grànollers (Vallès Oriental)

**COL·LEGI EPISCOPAL MARE DE DÉU
DE L'ACADEMIA,** de Lleida (Segrià)

COL·LEGI PUIGBERENGUER
de Manresa (Bages)

**ESCOLES BRESSOL TABALET I
LES FIGUERETES,**
de Mataró (Maresme)

**C.P. D'EDUCACIÓ ESPECIAL ELS
ANGELS,** de Palamós (Baix Empordà)

C.P. MAS D'ESCOTO,
de Riba-roja de Túria (Camp de Túria)

C.P. BENVIUERE,
de Sant Boi de Llobregat (Baix Llobregat)

C.P. LOLA ANGLADA,
de Tiana (Maresme)

PREMI A MESTRES I PROFESSORS

1 premi dotat amb 800.000 ptes.
en total, que es distribueixen
com segueix:
400.000 ptes. al treball
guardonat, i 400.000 ptes. de
subvenció per a contribuir a la
seva edició.

Ha estat atorgat al treball:

**EL PLA DE MALLORCA.
DIDÀCTICA PER A L'ESTUDI
DE LA COMARCA**

Els autors del qual són:
Antoni Ballester Vallori
Miquel Grimalt Gelabert
Joana M^a Petrus Bey
Raquel Rodríguez Gomila,
de Calvià (Mallorca)

És un estudi dirigit a alumnes dels
darrers cursos de Primària i primers de
Secundària Obligatoria que pot servir
com a model per al coneixement de
l'entorn més immediat. L'obra aplega
molta informació com a base de
consulta dels alumnes i del professorat i
ofereix ara una àmplia gamma de
pautes per a generar activitats
d'ensenyament-aprenentatge.

PREMIS ALS ALUMNES

50 premis en lots de llibres per
valor de 75.000 ptes. cadascun,
i un premi especial de 100.000
ptes. a un treball sobre les
Bases de Manresa realitzat per
alumnes de 12 anys en amunt

PARVULARI I CICLE INICIAL

El paper reciclat a parvulari.
Alumnes de parvulari. Escola
Puigberenguer, de Manresa.

Endevina quin animal és. Alumnes
de parvulari. C.P. Monsenyor Gibert,
de Sant Fruitós de Bages.

**Explicar contes amb un codi de
colors.** Alumnes de parvulari.
Escola Bressol Les Figueretes,
de Mataró.

Diari de la classe: la pluja.
Alumnes de 1r. d'EBG. Escola
Santa Maria d'Artes, d'Artes.

Les erugues. Alumnes de 1r.
d'EBG. C.P. Lloriana, de Sant
Vicenç de Torelló.

Els sentits. Els titelles. Alumnes
de parvulari, 1r. i 2n. d'EBG. Escola
l'Espill, de Manresa.

CICLE MITJA

Els aliments. Alumnes de 4t. d'EGB. C.P. Ciutat de Reus, de Reus.

El Delta de l'Ebre. Alumnes de 4t. d'EGB. Escola Montsant, de Reus.

Ès veritat o és mentida?. Alumnes de 4t. d'EGB

L'ordinador xafarder. Alumnes de 5è d'EGB. C.P. Monsenyor Gibert, de Sant Fruitós de Bages.

Qui parla...? escolta!. Alumnes de 5è d'EGB. Col·legi Mare de Déu del Carme, de l'Espluga de Francolí.

El riu Segre. Alumnes de 5è d'EGB. C.P. Joc de la Bola, de Lleida.

Treball sobre les campanes, amb motiu de la diada de Santa Cecília. Alumnes de 5è d'EGB. Col·legi públic de pràctiques, de Tarragona.

Sense oblidar el passat, fent present cap el futur. Alumnes de 5è d'EGB. C.P. Platero y yo, d'Aldaia.

La Vall d'Uixó. Alumnes de 5è d'EGB. C.P. La Moleta, de la Vall d'Uixó.

CICLE SUPERIOR

Ús del català a la Pobla de Lillet. Alumnes de 6è d'EGB. C.P. Lillet a Guell, de La Pobla de Lillet.

De la Prehistòria a la Reconquesta. Alumnes de 6è d'EGB. C.P. Dr. Fortià Solà, de Torelló.

Grup de treballs de Ciències Socials. Alumnes de 6è i 7è d'EGB. Escola Montsant, de Reus.

Els contes: El nostre homenatge a Joan Amades. Alumnes de 6è i 7è d'EGB. C.P. Baltasar Segú, de Valls.

La importància del suro a Palafrugell. Alumnes de 7è d'EGB. Escola Vedruna, de Palafrugell.

La indústria a Vilanova i la Geltrú. Alumnes de 7è d'EGB. Escola Cossetània C.P. de Vilanova i la Geltrú

18 contes mòbils. Alumnes de 7è i 8è. C.P. Pius XIIè, de Cornellà de Llobregat.

Grup de treballs de Ciències Socials. Alumnes de 7è i 8è d'EGB. Escola Vedruna, de Girona.

Col·lectiu de treballs de 7è i 8è. Alumnes de 7è i 8è d'EGB. C.P. Segimon Comas Codinach, de Sant Quirze de Besora.

Treball de Toponímia. Alumnes de 8è. C.P. Sant Ramon, del Pla de Santa Maria.

Grup de Treballs sobre Reus.

Alumnes de 8è d'EGB. Escola Montsant, de Reus.

Nit de malsons. Alumnes de 8è. C.P. Bac de Cerdanya, d'Alp.

La Fira de Sant Miquel. La fruita catalana. Alumnes de 8è d'EGB. Col·legi Nostra Senyora del Carme, de Balaguer.

Ruta Verdaguèria. Alumnes de 8è. C.P. Joan XXIII, d'Elis Hostalets de Balenyà.

Juguem? Jocs populars i de carrer. Alumnes de 8è d'EGB. C.P. Rico-Sapena, de Castalla.

Les capelletes: una expressió de la religiositat a Benicarló. Alumnes de 8è d'EGB. C.P. Jaume I, de Benicarló.

Evolució en acetats. Alumnes de 8è d'EGB. C.P. Garganes Foietà, d'Altea.

PREMI ESPECIAL Dotat amb 100.000 ptes. AMB MOTIU DEL CENTENARI DE LES BASES DE MANRESA

Les Bases de Manresa. Alumnes de 8è d'EGB. C.P. Flama, de Sant Fruitós de Bages.

CICLES DIVERSOS

El temps. Alumnes de tots els nivells. C.P. Bisbe Martí, d'El Milà.

Ens comuniquem. Alumnes de tots els nivells. C.P. Les Moreres, de Les Pobles.

Adral, el nostre poble. Alumnes de 1r, 2n, 4t, i 5è. d'EGB. Escola Pública, d'Adral.

Fem llibres vius. Alumnes de tots els nivells. C.P. Sant Josep de Calassanç, de Soria.

Mil·lenari de Corbera. Alumnes de tots els nivells. C.P. Jaume Balmes, de Corbera de Llobregat.

Les nostres escoles són les més petites. Alumnes de tots els nivells dels col·legis públics Antoni Tous, de Pira; Tirant lo Blanc, de Passanant i Sant Roc, de Rocafort de Queralt.

EDUCACIÓ ESPECIAL

Fem els rètols de l'escola. Alumnes d'educació especial. C.P. Les Aigües, de Mataró.

BUP, COU I FP

Memòries sobre el treball del món radiofònic. Alumnes de 1r. d'E.S.O. Institut d'Ensenyament Secundari, d'Abdera.

Homenatge a Montserrat Roig.

Alumnes de 1r. de B.U.P. Institut d'Ensenyament Secundari Mercè Rodoreda, de l'Hospitalet de Llobregat.

El comte Arnau: mite, llegenda i literatura. Ruta literària. Alumnes de 2n. de B.U.P. Institut de Batxillerat Alexandre Satorras, de Mataró.

Generació de corbes fractals. Alumnes de 2n. de B.U.P.

Dos drames sobre el rei Assuer. Alumnes de 3r. de B.U.P. i COU, i **Països Baixos. La ciència i el comerç al servei d'un Poble. Reflexions històriques amb Catalunya.** Alumnes de B.U.P. i COU. Escola l'Horitzó, de Barcelona.

La cultura dels aliments. Alumnes de 3r. de B.U.P. I.B. Montserrat, de Barcelona.

El trail. Alumnes de 3r. de BUP. I. d'E. Secundari Pere Barnils, de Centelles.

Treballs de l'àrea de ciències socials. 15 treballs d'alumnes de B.U.P. Centre d'Estudis Gresol, de Terrassa.

Antropologia i cultura popular a Torrent. Alumnes de 3r. de B.U.P. I. B. Serra Perenxisa, de Torrent.

Anàlisi de l'alimentació d'un grup d'adolescents de la Marina Alta.

Anàlisi de la relació entre els sòls, la vegetació i alguns artròpodes edífics en alguns ecosistemes de la Marina Alta. Alumnes de 3r. de B.U.P. I. B. Historiador Chabàs, de Dènia.

Boira, revista. Alumnes de B.U.P. i COU. Institut de Batxillerat, de Xàbia.

Determinació experimental d'una constant universal. Alumnes de 3r. de 2on. cicle F.P. Institut de F.P. Guindàvols, de Lleida.

Els fruits secs: el Camp de Tarragona. Alumnes de 5è administratiu 2n. grau F.P. I. d'E. Secundari, de Torredembarra.

JURAT

Carme Alcoverro i Pedrola Rosa Boixaderas i Sáez Ramon Bosch i Costa Margarida Cambra i Giné Josep González-Agápito Antoni Moga i Ferrés Redonmeu Palau i Redon Roser Ros i Vilanova Josep Tió i Casacuberta

ACTES DE LLIURAMENT

Premis a Escoles i a Mestres i Professors

10 de juny, dijous, 2/4 de 8 del vespre. Al Saló de Sant Jordi del Palau de la Generalitat.
Es imprescindible una INVITACIÓ NOMINAL per accedir al Palau.

Premis a ALUMNES

13 de juny, diumenge. Al Casal de l'Espluga de Francolí (Conca de Barberà)

"Contes de tots colors" és un projecte organitzat per l'IME de Badalona, a partir del maig de 1992, que té per objectiu donar a conèixer als nens i nenes de les nostres escoles contes de diferents cultures (gitana, àrab, africana i catalana). Un dels narradors, camerunès, explica aquí la seva vivència del projecte.

Contes de tots colors

Inongo-vi-Makome

Una llumeta en una nit fosca

De petit, al meu poble de Kribi (Camerun), ens explicaven els contes al capvespre. Allà, igual que en molts llocs del tròpic, les nits s'anuncien d'hora. Una mica abans de les set de la tarda, una immensa i espesa capa fosca s'abat sobre el llogarret, l'envolta i el converteix en una mena de presoner fins l'endemà al matí. Durant tot aquest temps, tot canviava. Els arbres de mangos, els cocoters, els plàtans, els bananers i fins i tot les mateixes cases, projectaven llavors a tot arreu imatges sospitoses i sinistres que mai no apareixien de dia.

Acostumava a ser també el moment que la selva que començava immediatament darrera de les cases i es perdia fins a l'infinit feia la sensació que sortia d'aquest infinit per envair el poblat i voler devorar-lo. Els baobabs dels afores s'acostaven perillo-



*La meva única preocupació era poder aconseguir traslladar-los,
des d'on estiguessin, a l'essència del misteri de la història que els anava
a explicar*

sament... De vegades un rat-penat planava al cel i un mussol des de la branca d'un arbre deixava notar la seva presència sempre atemoridora... Davant d'aquest panorama, només el mar ens atorgava una certa seguretat. La seva claredat, després de traspasar els obstacles que el separaven del llogarret, il·luminava una mica els patis. I el soroll constant i monòton de les onades, com també el de les cascades del riu, donaven confiança, encara que no del tot, tampoc. Perquè el mar i el riu tenien també esperits malignes que apareixien i desapareixien quan eren descoberts...

Era gairebé sempre enmig d'aquest ambient misteriós d'ombres, esperits de la selva, del mar, del riu, de les seves cascades, dels morts que es deixaven veure a les cantonades i prop de les seves tombes repartides en els petits cementiris dels clans al costat de les cases, que ens narraven o ens narràvem els contes, tant als patis com a la platja.

Quan em van proposar d'anar a explicar contes a Badalona, sabia que no disposaria d'aquest mateix escenari per als meus petits oïdors. Aquest detall no era important, no feia falta i no el necessitava. La meva única preocupació era poder aconseguir traslladar-los, des d'on estiguessin, a l'essència del misteri de la història que els anava a explicar.

Volia, i ho he procurat també en totes les sessions següents, trobar-me en el meu poblat en el pensament, i així i des d'allí, explicar-los un conte que pertany a aquelles terres igual que jo. Aquesta faceta no em

costava gaire, perquè, si bé visc a Barcelona, el meu esperit ho ha fet sempre al meu poble, rodant per les seves selves, nedant en el seu mar, i remant en una piragua en el seu riu mentre contemplava les cascades. Gràcies justament a aquesta facilitat de viure en dues terres alhora puc portar fins a Barcelona les històries de la selva, dels mars i dels rius d'Àfrica per escriure-les o narrar-les oralment a vegades quan se'm presenta una ocasió com la del projecte "Contes de tots colors".

El fet de cridar-me a formar part de l'equip d'aquest gran projecte va representar per a mi una nova oportunitat per avançar modestament en la construcció d'aquest llarg "pont cultural" pel qual podria passar jo i tothom que volgués, i que sempre he posat com a excusa per justificar la meva llarga estada en aquest país d'altri, però que, tot i que sense cap dret, estimo també molt.

Des del primer moment, a Badalona, els meus petits oïdors i jo vam viatjar plegats fins al nostre continent. Els vaig portar fins a un bosc sagrat dels "besimisimi" (genis), que un pagès coratjós havia gosat de penetrar per sembrar-hi mill, sense fer cas de les advertències que li havien fet tots els veïns del seu poblat. Vam escoltar plegats la veu potent del cap dels "besimisimi" quan es va interessar per la persona que havia entrar en els seus dominis i pertorbat la seva tranquil·litat. Vam respondre fent cor amb el pagès aquesta pregunta del cap dels amos d'aquest bosc. Ho vam fer amb una veu tremolosa: "mbaeceeeeee" ("joooooooooooo"), cantant i mig ballant...

66 Educació intercultural

I és que en molts pobles d'Àfrica, i entre ells el meu, el conte no es concep sense cant i ball a vegades. El poble negre africà és potser l'únic al món que, encara que sumit en la més trista desgràcia, canta i balla. I per això, un moment de màxima tensió, por i suspens que passem en escoltar la veu del "esimisimi" (geni), no podia ser menys...

Aquesta és precisament una de les meves il·lusions més grans. Acompanyar el relat d'alguns contes populars europeus amb cançons quan els expliqui als nens del meu poble i potser també als meus amiguets de Catalunya. Reflectir, per exemple, el drama de la Ventafocs, amb la lletra d'una cançó que il·lustri la seva tristesa quan es queda sola a casa, després que la seva madrastra i les germanastres l'han abandonat per anar a la festa, ens farà acompanyar millor la noia maltractada. Amb una altra cançó acompanyarem també el príncep en la seva soledat i desesperació, quan amb la sabata de la Ventafocs a la mà, deambula pertot arreu buscant la seva mestressa, que ja ho és també del seu cor. Finalment celebrarem plegats el trobament del príncep amb la seva estimada. Ho farem igualment cantant i ballant, perquè un esdeveniment com aquest no es pot entendre del tot expressat únicament amb paraules!

A la primera experiència de Badalona en van seguir d'altres, allà mateix i a molts altres indrets de Catalunya (Tarragona, Sant Boi, Cornellà, Girona, etc.). En tots aquests llocs la il·lusió dels nens que ens esperaven era la mateixa. Durant una mica més d'una hora, tots ens acompanyaven amb la mateixa

emoció als nostres diferents mons. A vegades era amb Lofti amb qui viatjaven fins al "desert magribí", damunt dels cavalls i camells, o volant amb la catifa màgica. A la tornada, primer la Maria i després la Quica s'afanyaven a fer-los pujar al carro amb altres gitanos per anar a veure l'espectacular força d'un esguerrat que aixecava l'enclusa amb una sola mà i aconseguia arrencar l'arbre on els seus germans l'havien lligat traïdorament mentre dormia i, malgrat tot, acabava casant-se amb la més guapa de les princeses gitanes, la qual admirava més els seus valors humans com a home que la bellesa física del seu cos.

Quan baixaven del carro on havien celebrat junts les noces de l'esguerrat amb la princesa, amb una festa que va durar moltíssims dies, em tocava guiar-los fins a la nostra selva muntats sobre les ales d'un ocell enorme, o empesos pel vent; i, a la tornada, gairebé sense descansar, Roser Ros els tornava a submergir en un altre món de la seva Catalunya natal que mai no havien conegut anteriorment. No sempre seguim aquest ordre. A vegades són els mateixos nens els que trien on volen viatjar en primer lloc. A nosaltres, mai no ens ha preocupat qui acompanyarà primer els nens i qui ho farà el darrer. La nostra única preocupació en aquest sentit ha estat millorar la nostra "conducció", que, al meu parer, hem anat aconseguint a mesura que passava el temps gràcies a les reunions i autocrítiques.

Després de tots aquests viatges, i de la tornada definitiva al nostre lloc de partida, sempre et queda el dubte de saber si els

NOVETAT

RIPOLL, J. *La salut a la infància. Parlem-ne!*
Col.lecció "temes d'infància", 21



- • • Parlem-ne, pares i mares, educadors i educadores, des del sentit comú a l'hora de procurar una vida feliç, saludable, als infants que tenim a la vora.

Parlem-ne des de la relativitat que amara un concepte ampli de salut dels infants.

Parlem, en fi, d'aquestes coses que no trobarem als tractats de puericultura i que no per sabudes deixen de neguitejar-nos. Perquè és important que els adults que hem de conviure amb els infants actuem amb la suficient i necessària tranquil·litat d'esperit.

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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

Llibres de música per a infants

ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL
MÈTODE IRENEU SEGARRA

Per a l'Educació Primària

Música

Educació Primària. Cicle inicial, 1.
112 pp. 1.500 ptes.

Música

Educació Primària. Cicle inicial, 2.
120 pp. 1.500 ptes.

Música

Educació Primària. Cicle mitjà, 3.
128 pp. 1.500 ptes.

Nova versió, reestructurada i enriquida, dels llibres apareguts a partir de l'any 1982. Elaborada per Santi Riera amb la col·laboració d'altres membres de l'equip de professors de l'Escola de Pedagogia Musical, és el fruit llargament experimentat de l'aplicació del mètode Ireneu Segarra a l'ensenyament de la música a les escoles d'Educació Primària.



Cartells -I-:

Direccionalitat, altures, neumes i melodia (1. part)

Cartells -II-:

Ritme i melodia (2. part)

Per al parvulari

Xim, na, na, nà

225 fitxes per a nens de 5-6 anys.
1983. 750 ptes.

Xim, na, na, nà

Guia del mestre, 1983. 20 pp.
125 ptes.

Pim, pam, repicam

189 fitxes per a nens de 4-5 anys.
1983. 750 ptes.

Pim, pam, repicam

Guia del mestre, 1983. 16 pp.
125 ptes.

M. Teresa Malagarriga i Rovira
Montserrat Busqué i Barcelo
La música al parvulari i al
jardí d'infància. I.

Continguts (4a. edició). 1991
88 pp. 500 ptes.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Ausias Marc, 92 98, int. - 245 03 03 - Fax 447 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluïl, 10-14 - Tels. 300 32 51 / 300 33 00 - Fax 300 95 64 - 08005 Barcelona

*No es pot demanar a la mainada tolerància i solidaritat,
quan les mateixes persones grans actuen d'una manera diferent del que
demanen o prediquen*

nens t'han pogut seguir de gust i sobretot si no s'han distret pel camí a causa de la llunyania del temps i de les distàncies dels llocs on els portàvem. I acostuma a ser justament en aquest moment quan un nen aixeca la mà i et treu del teu dubte i del teu error: "I per què la tortuga ha fet tramples?" O bé: "De veritat aquest goril·la blanc és de debò un noi negre que es deia Belinga?" —acostumen a preguntar—. A l'escola Sagrada Família de Barcelona, una nena d'uns nou anys se'm va acostar després d'una sessió a la qual excepcionalment jo havia anat tot sol i amb una expressió de timidesa a la cara, però amb decisió alhora, em va dir: "Vostè ens ha explicat la història fent gestos com si ho estigués vivint de veritat..." Els nens no es perden cap detall. I quan rebo una simpàtica i inoblidable observació com aquesta, la meua pell negra s'alia incondicionalment un cop més amb mi mateix, i evita descobrir el meu rubor, encara que en aquest moment el cor bombeja la sang amb totes les seves forces mentre plora d'emoció... En ocasions com aquesta, no acostumo a evitar d'enfrontar-me amb la mare naturalesa i preguntar-li: "Qui, oh mare naturalesa, en la teua perfecció, hi va ficar imperfecció...? Rèquiem per ell, rèquiem per l'impostor...!"

Portem un any treballant en el projecte "Contes de tots colors", i cada vegada que he hagut de narrar un conte davant d'un públic, tant infantil com d'adults (també l'hem tingut i esperem ampliar-lo en el futur), he sentit sempre una alegria immensa, perquè en aquest moment em justifico a mi mateix el motiu al qual he al·ludit abans, de posposar un temps encara

indeterminat el retorn definitiu al meu poble natal. Tenint en compte les tempestes que s'abaten sobre els nostres sostres d'immigrants, i les altres coses que s'anuncien a l'horitzó... Un sentiment contrari m'envaeix quan m'inviten precisament a fer una xerrada sobre la immigració o el racisme. Temes dels quals no sóc un especialista ni me n'ocupo, tot i que accepto per aportar la meua modesta opinió. I és que la paraula "racisme", cada vegada que la pronuncio, tant aquí com a la meua terra, em produeix tristesa i m'afebleix les forces de continuar treballant en el meu pont... És, n'estic segur, el que deu passar a tots aquells com jo que, escampats pel món, i independentment dels nostres colors de la pell, intentem construir ponts d'unió de cultures, que no són altres que els de l'amor, la comprensió i la il·lusió.

Quan fa catorze anys el meu fill Muna va venir al món, nascut d'una dona blanca, li vaig dir, després d'encomanar-lo als esperits dels meus avantpassats, que era fill de dos malentesos, que es van entendre en ell; que era fill de dos odís, que es van estimar en ell; que era fill de dues injustícies, que es van fer justícia en ell... Són més o menys les mateixes frases que he fet servir cada vegada que he volgut definir aquest gran projecte del meu amic Joan Soler i Amigó. "Contes de tots colors" és fill de moltes cultures que es van unir i van formar un bon mestissatge; és fill de camins diferents que es van ajuntar en un encreuament gran... Es un tot i un molt alhora!

Avui, en molts indrets d'Europa —Espanya i Catalunya incloses— s'intenta in-

culcar als nens blancs l'esperit d'amor, solidaritat i tolerància envers els altres nens de diferents colors i cultures que es troben entre ells. Jo en tot moment he estat escèptic pel que fa a aquestes recomanacions. Primer, perquè considero l'amor com un valor o sentiment que una persona, sigui de l'edat que sigui, ha d'expressar d'una manera voluntària envers un proïsme, sense que hi hagi d'intervenir cap recomanació de ningú. Però després hi ha les contradiccions que contenen aquests missatges i recomanacions. No es pot demanar a la mainada tolerància i solidaritat, quan les mateixes persones grans actuen d'una manera diferent del que demanen o prediquen. Dificilment un nen pot entendre que li demanin ser solidari, quan després d'escoltar per qualsevol mitjà de difusió que a Brussel·les es recomana sacrificar vaques en el seu continent perquè sobra llet i es dona formatge als animals pel mateix motiu, al moment següent sent una altra notícia o veu imatges de nens negres només amb la pell i l'os o convertits en rèptils en vida per manca d'alimentació.

Qualsevol que treballa amb els nens, o es troba sempre prop seu, siguin de la raça que siguin, sap que són massa llestos com per no captar els missatges que se'ls vol enviar. Els nens blancs saben que la seva gent gran els mana heretar l'hegemonia, el domini i la prepotència de la seva raça i que han de tolerar els altres només a partir d'aquestes característiques...

Els que formem l'equip de "Contes de tots els colors" a Catalunya no fem recomanacions d'aquesta mena als nens que

ens presenten per explicar-los contes. Únicament els fem veure que els altres nens que veuen a la seva terra també tenen terra i cultura pròpies. Després els demanem que s'aferrin fort i ens segueixin en els viatges en què els portem a través de les nostres historietes. Perquè, com molt bé diu Jacques Lévine, "els contes escenifiquen unes necessitats fonamentals, comunes en tots els homes".

Per aquesta raó, durant una mica més d'una hora intentem que els nens i nenes que ens escolten se sentin durant aquesta estona com el que són realment: Uns nens! És a dir unes persones humanes amb necessitats comunes... Intentem fer-ho així (jo almenys) tot i que sabem que, al cap d'una hora, els mitjans de comunicació portaran al nen blanc el seu doble missatge de poder; i al nen negre, magribí o gitano la seva condemna eterna al complex d'inferioritat, de culpa i de no ser ningú a què el tenen avesat. Però a desgrat d'aquesta llarga nit que envaeix les ments dels homes, personalment penso que el projecte de "Contes de tots colors", com molts d'altres que persegueixen el mateix fi, constitueix una llumeta que brilla enmig d'aquesta nit llarga i profundament fosca.

PAUTA

serveis pedagògics

Característiques dels serveis:

- Programacions específiques per a cada centre
- Reunions periòdiques (pares, mestres, monitors)
- Personal titulat i amb experiència
- Formació i reciclatge del personal
- Informes periòdics

Gestió pedagògica de:

- Menjadors escolars
- Activitats extraescolars
- Tallers
- Casals d'Estiu

Ja teniu la solució!!

Demaneu més informació sense cap compromís a:

PAUTA
serveis pedagògics

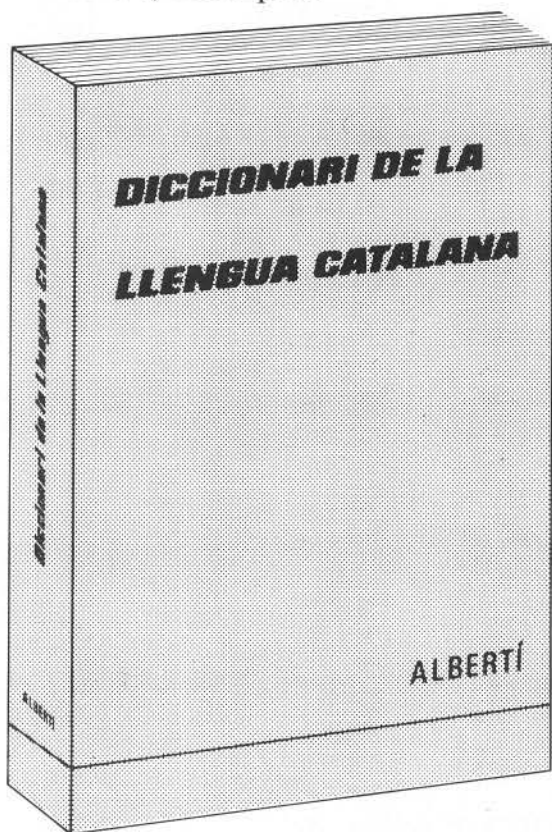
Númància, 70, baixos •
08029 Barcelona •
Tel. 430 25 85 / 430 24 85

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

29^a edició, 1.650 ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Gros***

19^a edició, 4.870 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Mitjà***

11^a edició, 1.950 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Petit***

10^a edició, 1.410 ptes.

ALBERTÍ, EDITOR. Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

Arran de la publicació del llibre Civisme i urbanitat, per l'Ajuntament de Barcelona, Marta Mata descriu els diferents corrents que hi ha hagut en el decurs de la història, fa unes reflexions sobre el tema i avança unes propostes sobre el que hauria de ser la ciutadania avui.

Civisme i urbanitat

Marta Mata i Garriga

Regidora de l'àmbit d'Educació i Cultura de l'Ajuntament de Barcelona i Presidenta de la Comissió de Redacció del llibre *Civisme i Urbanitat*

Tot assentament humà, tota ciutat, vila o poble, "és una formació gairebé vegetal de cases arrelades a la terra, d'uns espais robats a l'espai natural, perquè les persones hi puguin viure", com es diu en el primer capítol del llibre *Civisme i Urbanitat*.

La ciutat, però, és aquell assentament que en un moment o altre, o bé des de la seva fundació, com és el cas de Barcelona, ciutat colònia romana, o des d'un moment històric determinat, s'ha estructurat de manera que ofereix als seus veïns unes formes de vida pròpies, que comporten uns drets i uns deures, els més globals dels quals són ser ciutadà i comportar-se cívicament. Perquè les persones puguin fruit de la ciutat, s'han de captenir de tal manera que no sols no es molestin els uns als altres, sinó que en cada moment i ocasió es tinguin en compte per millorar les estructures de convivència.



74 Educació cívica

Viure en societat permet gaudir d'uns serveis i d'unes prestacions que fan la vida rica en perspectives, còmoda i agradable; però demana també als veïns, a tots, i especialment als seus administradors, que compleixin el seu paper i els seus deures. Potser els mots urbanitat i civisme ens ajudaran a primfilar els conceptes.

El gran assentament de població, l'*urbs*, definida sobretot per les seves dimensions, ha donat pas a un seguit de derivats lingüístics, *urbà* i *urbanitat* pels comportament i *urbanisme* per l'ordenació física a vegades posterior. Tots aquests mots tenen en comú amb l'arrel lingüística, el contingut semàntic de "pertanyent" a un gran nucli humà. La ciutat, en canvi, pot ser gran o petita, a vegades ben petita, i es defineix sempre per la seva ordenació política de serveis, de carrers. Els mots *ciudadà*, *ciudadania*, *civil*, *civilització*, tenen en comú també, juntament amb la seva arrel lingüística, la integració a un ordre.

La *urbanitat*, la qualitat del comportament urbà, ha estat durant molts anys una assignatura estudiada en la seva superficialitat i formalitat, sense profunditat ni massa contingut. El *civisme*, en canvi, ha estat tractat a l'escola com una conseqüència del coneixement de l'estructura ciutadana, dels drets i deures com comporta.

La història, a batzegades, de l'escola ens presenta tots els extrems.

A Roma, els infants que havien après de llegir havien memoritzat textos de Cató, que exalçaven les virtuts cíviques pròpies

de la república romana. Però en la mesura que aquestes virtuts foren abandonades per l'imperi, l'eficàcia d'aquell aprenentatge de civisme es perdé.

En el segle XVIII, la urbanitat és un complement de la instrucció de les classes altes, les que tenien mentor o anaven a l'escola i que necessitaven el vernís de la urbanitat pel vernissatge de l'entrada en societat. Hi va haver *abées* francesos que es van especialitzar en la redacció de textos de "bona educació". I, estesa l'educació a tots el segle passat, els textos francesos traduïts al castellà van ser la base de les "Lecciones de Urbanidad", amb continguts que, si havien servit d'alguna cosa a les classes benestants franceses, eren molt allunyats de la vida quotidiana de tots els infants escolaritzats a Espanya, i més encara a Catalunya, en castellà.

Ben pocs manuals complien els mínims de bon ús de la llengua, imprescindible en educació. Al contrari, potser era el mateix allunyament de la realitat allò que permetia dir el major cúmul de disbarats que trobem en els textos escolars. Per exemple, Don Pablo Espel y Comas, mestre a Barcelona, posava aquest lema a les seves *Lecciones progresivas de Urbanidad*: "La urbanidad es el lavabo de la conciencia, y la fortuna sin virtud, es la obscuridad del alma, y la tímida melancolía priva de abrir el capullo de la rosa por hallarse impotente la pureza de la flor." No cal dir que l'estil del llibre feia honor a aquest lema.

Per sort, molts altres autors tractaren amb seny el tema de les normes de cap-

MIRÓ
9130

Miró Ceramista

Palau de la Virreina
La Rambla, 99

Del 22 d'abril
al 31 d'agost de 1993

Tallers: de 10 a 14 h; i de 16.30 a 21 h.
Festius: de 10 a 14 h.
Dilluns matí tancat.

musau de
ceràmica

Autònoma de Catalunya

INSTAL·LACIONS PER A JOVES

On són i què hi trobareu



XALET DE COLL DE PAL
(Guardiola de Berguedà)
A 1.900 m d'alçada i dins
el Parc Natural del Cadí-Moixeró

Allotjament i alimentació
Escola de Natura a càrrec de biòlegs
Itineraris pel Parc, amb guies
Lloguer de material i cursos d'iniciació a l'esquí



RECTORIA DE SANT JOAN DE FÀBREGUES
(Rupit i Pruit)
A 3,5 km de Rupit i en l'entorn de les Guilleries

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions amb bicicletes de muntanya
Visites a granges
Esports d'aventura
Piscina municipal a Rupit



RECTORIA DE CASTELLAR DE N'HUG
Al centre de la vila, antiga rectoria
totalment restaurada

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions a les fonts del Llobregat
Polisportiu municipal



SANTA MARIA DEL PRIORAT
(Castellfollit de Riubregós)
Conjunt medieval dels
segles XI i XII a 300 m del nucli urbà

Allotjament i alimentació
Excursions guiades
Polisportiu i piscina municipal

Informa't a :
Diputació de Barcelona
Servei de Joventut
tel.: 439 34 00



Diputació de Barcelona

Viure en societat permet gaudir d'uns serveis i d'unes prestacions que fan la vida rica en perspectives, còmoda i agradable; però demana també a tots que compleixin el seu paper i els seus deures

77

teniment de l'infant, segons velles i noves llums. La de la religió continuà en-cesa a les escoles d'Espanya, però les de la moral laica en concepcions com les de la Institució Libre de Enseñanza i del civisme republicà dels francesos produïren nous criteris d'orientació.

A Catalunya el segle començava amb un reforçament dels criteris de comportament saludable a la *Higiene Moderna* de Joan Bardina i amb el seny de la llengua a *Polidesa*, il·lustrada per Llaveria, que tindria un continuador excel·lent en Opisso.

El segle començava també amb les antenes sensibles a una nova concepció de l'educació i de l'escola, la de l'Escola Activa. El cultiu de tot tipus d'activitat de l'infant, la memorística, la intel·lectual i també les d'expressió i creació artística, les d'experimentació de tot tipus, des de la ciència a l'esplai, i les de relació directa amb la natura i la societat, feia donar el que s'ha anomenat gir coperniquià a l'escola en general, i pel que fa a la urbanitat, la nova concepció de civisme podia aparèixer a les antípodes de la urbanitat vigent fins llavors. I ho era en certa manera; havien de desaparèixer les preguntes i respostes, el memorisme, el verbalisme, la inculcació no raonada, els temes no viscuts; què en quedaria de la urbanitat? Doncs, quelcom de millor, amb fonaments i metodologia comprensibles i adequats a l'infant.

Artur Martorell, mestre municipal, plantejà el tema en sengles articles sobre el Civisme al "Butlletí dels Mestres" de l'any 1922. Els diaris i els treballs de l'Escola del

Mar i l'Escola del Bosc, juntament amb els de les Colònies Escolars com el de la República d'Infants de Vilamar de Calafell, els butlletins de l'Institut-Escola de la Generalitat dels anys trenta, i els documents de la seva colònia de Can Surell, al Montseny, són el millor testimoni d'educació cívica que es produí en aquelles primeres dècades de segle, dècades de definició d'un corrent de pedagogia catalana, en la qual el tractament del civisme no pogué ser mai confós amb un vernís. Al contrari, el cultiu del sentiment de ciutadania n'és el veritable fonament.

Podríem dir, doncs, que el civisme és el fonament raonat del comportament, i que la urbanitat és el conjunt de formes d'aquest comportament; importants també, però que no s'aguanten per elles mateixes, sense el raonament que ofereix el civisme.

Durant la dictadura, Artur Martorell continuava treballant pel sense dir-ne així, perquè la paraula era "republicana". D'una manera o altra, ajudà les poques escoles, que des dels cinquanta, i a l'Escola de Mestres Rosa Sensat, des dels seixanta, miraven de recuperar el model escolar català d'abans de la guerra, posat-lo al dia i guanyant el temps perdut. Artur Martorell redactà per als seus mestres un programa de *Civisme* que enllaçava el coneixement de la ciutat amb el d'un mateix, i el comportament personal i amb els companys i la ciutat, amb la responsabilitat cívica.

L'any 1985 un grup de mestres municipals coordinat per M. Teresa Codina, redactaren, i l'Ajuntament publicà, un text, molt ben

78 Educació cívica

il·lustrat, d'educació cívica, *Visquem plegats i bé*.

El 1991, el mateix Alcalde, travessant la ciutat oberta per les obres i tement el retrocés que això podria comportar per al comportament ciutadà, va nomenar una comissió amb la finalitat d'escriure un manual de Civisme i Urbanitat. "És hora de passar de l'urbanisme a la urbanitat", digué per justificar-ho, mentre els mestres recordàvem que cal arribar a la urbanitat pel civisme. La Comissió ha treballat en la concepció i redacció del llibre *Civisme i Urbanitat*, en deu capítols, un per tema, dividits cada un d'ells en dues parts: una antologia comentada de textos en vers o en prosa, de diversos autors que parlen de la ciutat. Aquesta part, seria la part del raonament cívic o civisme, que fonamenta la segona part, la de les formes, del capteniment urbà o la urbanitat, on s'indiquen més concretament els comportaments que tant l'administració com els administrats han de tenir.

Els temes:

1. La ciutat com a casa, lloc de convivència i d'ajut mutu enfront de l'egoisme: "Barcelona conviu".
2. La ciutat com a espai de comunicació enfront de l'aïllament: "Barcelona circula".
3. La ciutat com a lloc de treball i de servei, en front de l'explotació: Barcelona treballa.
4. Pros i contres de la ciutat saludable: "Barcelona fa salut".
5. La ciutat com a oferta de cultura, educació i esport: "Barcelona educa i fa

cultura i esport".

6. La solidaritat com a ciment de la ciutat: "Barcelona és solidària".

7. El teixit associatiu com a trama de la participació en la vida ciutadana: "Barcelona som tots".

8. El govern democràtic de la ciutat: "Barcelona es governa".

9. La ciutat respecte al territori, la nació, la història: "Barcelona, cap i casal de Catalunya".

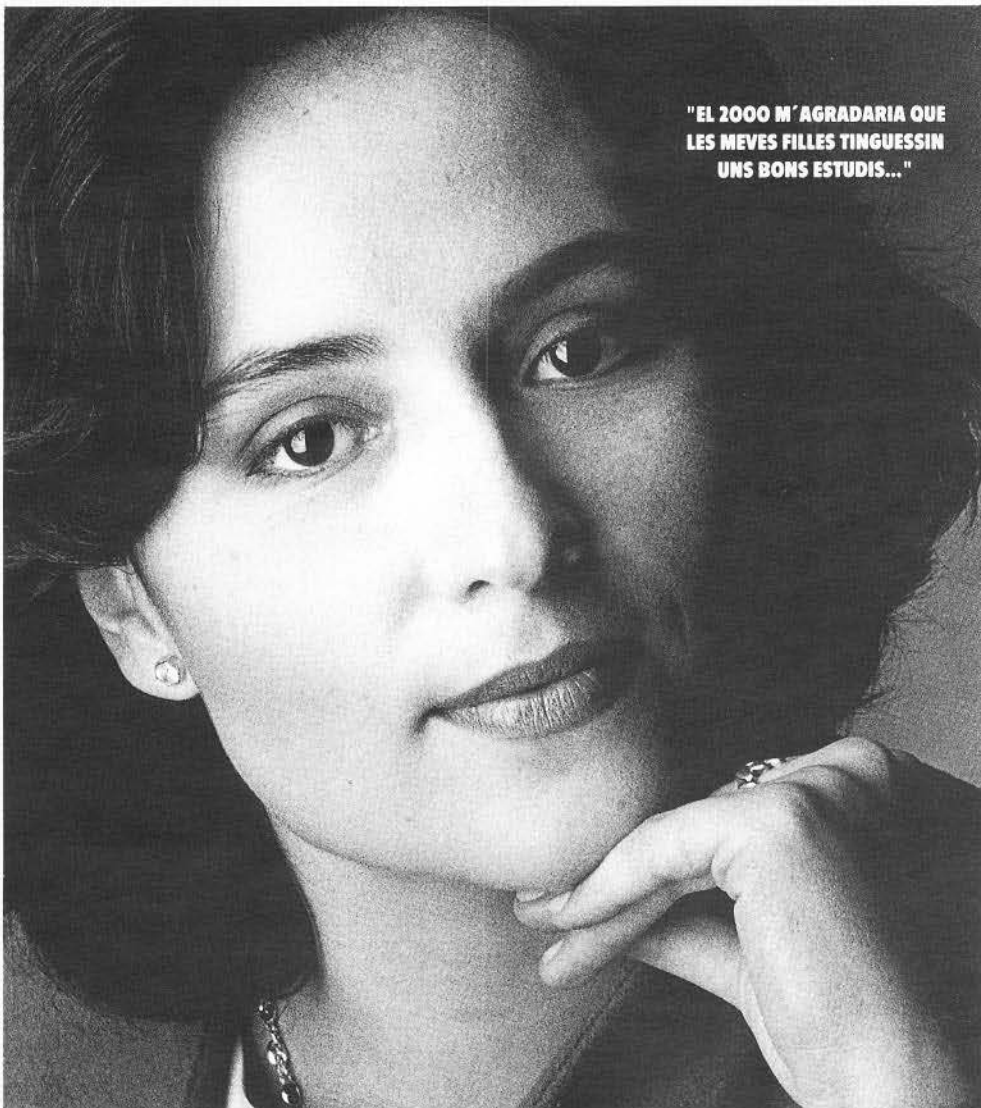
10. La ciutat oberta al món: "Barcelona, ciutat de pau i de llibertat", oberta a tots els vents i les gents del món.

El resultat, fruit també d'un gran nombre d'aportacions ciutadanes, ens agradaria que fos vàlid per a Barcelona, però també per a altres ciutats. Cada ciutat és diferent, té la seva història i característiques pròpies, que conformen els seus ciutadans en certa manera, però els fils, la trama i l'ordit, de la civilitat, són els mateixos per a tots.

L'exercici de redacció d'un manual de civisme i urbanitat destinat als ciutadans en general, per part de l'Ajuntament, ha estat un exercici de civisme per als seus membres, consistent a veure la relació entre les pautes de comportament dels ciutadans i la vida de la ciutat, la d'ara damunt la de sempre. Però per produir les reaccions que el Dr. Josep Estalella, director de l'Institut-Escola, fomentava en els seus deixebles, des de recollir els papers del terra de la ciutat, a salvar, amb risc i secret, la vida d'un home en temps de guerra, cal que mestres i deixebles, joves i adults, puguin sentir la ciutat com a pròpia, i com a nucli de solidaritat humana i de vida personal.



GENERALITAT DE CATALUNYA



"EL 2000 M'AGRADARIA QUE
LES MEVES FILLES TINGUessin
UNS BONS ESTUDIS..."

EB

En arribar el 2000 volem que Catalunya disposi d'un sistema educatiu al servei de la nostra realitat social i que col·labori a consolidar el procés de construcció nacional. Volem una educació moderna, innovadora, competitiva, amb qualitat per afrontar el repte de la integració europea.

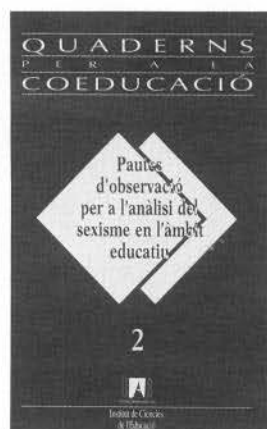
Per aconseguir aquest fi, en els darrers temps la Generalitat ha dirigit la seva acció a reduir els greus déficits d'infraestructura escolar, a estendre l'escolarització creant 292.710 places escolars

públiques, a mantenir i a enfortir la tradició pedagògica catalana, i a preparar l'adequada aplicació del nou sistema educatiu.

Cal que treballem pel 2000, des d'ara. Per això, la Generalitat estendrà l'ensenyament gratuït fins als 16 anys, diversificarà l'oferta de formació professional, continuarà potenciant la formació permanent del professorat, donarà més impuls encara a la introducció de la nova tecnologia en l'ensenyament i treballarà per anar bastint el nou sistema educatiu, amb la participació de tots.

TREBALLEM PEL

2000
DES D'ARA.



Novetats bibliogràfiques

Com una novel·la

Jaume Cela i Marta Utset
Mestres del CP Escola Bellaterra

La feina del mestre no és treballar només allò que és agradable o allò que té sentit per a l'alumne en aquell moment concret, sinó saber empescar-se mil i un recursos per fer treballar i d'una manera plaent alguns temes que costen d'empassar. Afirmem això perquè seria una llàstima que féssim una lectura superficial del llibre *Com una novel·la* de Daniel Pennac, publicat per l'editorial Empúries.

Tots els mestres, siguin de llengua o de qualsevol altra matèria, haurien de llegir i rellegir aquesta obra diverses vegades, sobretot per no caure en el perill que l'autor denuncia i que podem sintetitzar dient que és difícil, sinó impossible, passar de la lectura/obligació a la lectura/plaer o, com

diu l'autor al començament del llibre: *El verb llegir no admet l'imperatiu.*

Molts dels que han parlat aquests dies d'aquesta obra han fet referència al decàleg que concreta els drets del lector. Aquest decàleg s'articula en els punts següents: *“El dret a no llegir, el dret a saltar pàgines, el dret a no acabar el llibre, el dret a rellegir, el dret a llegir qualsevol cosa, el dret al bovarysme (malaltia de transmissió textual), el dret a llegir en qualsevol lloc, el dret a fullejar, el dret a llegir en veu alta i el dret a callar”*. Repassar aquests drets i complir-los fa girar com una mitja les actituds de bona part del professorat —i del que exigeix la societat en aquest tema— que es donen a les escoles.

Imaginem-nos la cara del mestre de socials que es troba amb un alumne que, mentre ell explica les causes de la crisi dels Balcans, llegeix l'última novel·la de

Barbara Cartland. O el posat adust d'un altre que davant d'un qüestionari sobre les preguntes tradicionals —punt de vista, tipologies dels personatges, recull del vocabulari, etc.— rebés un silenci reivindicatiu. I no cal comentar la cara esparverada d'alguns mestres en veure un alumne que imposés el seu gust lector davant la llista de llibres recomanats que comprenen les obres més destacades de la literatura de tots els temps.

Daniel Pennac defensa que l'única manera de formar lectors és donar una llibertat total a l'alumne i denuncia que la lectura com a obligació només ha fet que contribuir al fet que el nombre de lectors disminueixi. Però si només ens quedem en aquest nivell, no compliríem el paper que hem exposat al començament de l'article. L'autor exposa una estratègia que ens sembla encertada. Si els alumnes no llegeixen, llegim nosaltres davant d'ells i arribem-los a seduir, amb la nostra lectura.

La pràctica de l'oralitat, per dir-ho ras i curt, va desapareixent a mesura que els alumnes es van fent grans. L'estampa de la mestra de parvulari rodejada de criatures que escolten embadalits un conte es va perdent a mesura que els creixen pèls a les cames. Roald Dahl explica el bon record que li va quedar d'un mestre que els llegia llibres en veu alta i molts de nosaltres evoquem amb simpatia els relats que escoltàvem a les classes d'història sagrada. És ben cert que un bon lector sap comunicar el vici de la lectura. Però també és ben cert que hem d'acceptar sense fer-ne massa escarafalls que hi haurà alumnes que no

trobarem mai en el bosc que amaga els homes i dones llibres de l'obra de Bradbury.

Posats a recomanar com fa Pennac, nosaltres afegiríem que és important que el mestre no desmereixi mai el que llegeixen els seus alumnes. Com podem demanar a una noia que s'enganxi amb Hammett després d'haver ridiculitzat Agatha Christie que és el que l'entusiasma? La nostra feina consisteix a estirar el lector de les novel·letes roses —per horribles que siguin— a Madame Bovary, per exemple.

També cal perdre la por davant de la televisió. Aquest mitjà no és el culpable de la manca de lectors. No està demostrat que encantar-se davant de la pantalla vulgui dir perdre temps per a la lectura. Hem de procurar convertir la televisió en una aliada. Si passen la sèrie de dibuixos de D'Artagnan és un bon moment per presentar l'obra de Dumas. Ara és una bona època per fer llegir Dràcula i tot un seguit d'obres que tracten del vampirisme.

Convé evitar els interrogatoris. Fa més el comentari distès a la porta del pati sobre el llibre que un alumne està llegint que totes les fitxes de lectura, per ben fetes que estiguin. I no cal dir que val més la recomanació que un alumne pot donar a la resta de la classe que tots els nostres consells il·lustrats. Hem de donar la paraula als alumnes i nosaltres mantenir-nos en una actitud de silenci interessat. És clar que aquestes estratègies exigeixen un mestre lector i això demana temps. Sembla ser que la gent —els mestres també— no llegeix perquè tenen moltes coses a fer, la majoria més im-

82 Novetats bibliogràfiques

portants que la lectura. Només cal repassar quantes hores tenim en els nostres programes consagrades a la lectura sense condicions.

La societat reclama un augment del nombre de lectors però no acaba d'explicar per a què serveix llegir. Què deuen llegir els nostres polítics? I els banquers? I els cantants de rock? Per què no destinar una sessió del Parlament perquè contistes com Teresa Duran o Roser Ros narrin algun conte tradicional? Ben segur que les senyories hi anirien amb un posat menys tibet. Ara sabem que el fet de llegir ens aparta del món de les mones, però també hem com-provat que llegir no ens vacuna contra algunes menes d'imbecilitat.

Potser el bon lector o la bona lectora seria aquella persona que digués: Mentre te'l poses, acabaré la lectura d'aquests poemes de Vinyoli. Una conducta com aquesta seria una bona prova de la capacitat lectora d'un individu.

Volem insistir en la importància que té desdramatitzar el tema de la lectura. L'escola ha de facilitar les estratègies necessàries per donar elements que permetin que els alumnes sàpiguen interpretar qualsevol mena de text. Però parlar de la lectura com a plaer és una conquesta que va més enllà del món escolar. En aquest sentit volem fer nostres les paraules de Margaret Meek que tanquen un article seu publicat per Barcanova en un llibre que es titula *Ajudar a llegir*: "Quan penso en com s'ha enriquit la meua vida amb la lectura, en quines emocions, quin coneixement, quins

reptes intel·lectuals m'ha donat, aleshores vull que nens i nenes tinguin l'oportunitat d'experimentar algunes d'aquestes coses, fins i tot si finalment decideixen anar a fer la volta al món en barca. Però també sóc conscient que no he de fer xantatge ni als meus alumnes ni als meus néts perquè llegeixin per fer-me feliç a mi, sinó per descobrir que els llibres i els escrits poden oferir-los una vida més abundosa i plena. Llegir, al capdevall, no és l'únic problema; ni tampoc l'única solució."

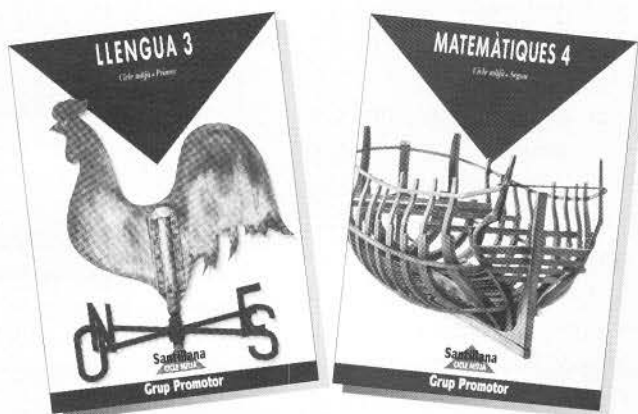
Llegim per viure millor, per apropiarnos de noves experiències, per tenir més vides que els gats, per comentar-ho amb els amics. No llegim per acabar omplint una fitxa. Els mestres hem de llegir per tot això i perquè estem obligats a fer-ho. Per traspasar qualsevol passió, i més quan no en dóna de calents, hem de portar-la de bracet tot el dia.

Una eina per treballar la no discriminació sexista a l'escola: els "Quaderns per a la coeducació"

Pilar Heras i Trias

Feia molt de temps que parlàvem de l'educació no sexista, del model androcèntric en les formes de pensar i d'actuar, de les possibilitats —no sempre tan clares— de la coeducació a les nostres escoles; en parlàvem i sempre algú es posava en marxa i encetava o continuava una experiència, muntava unes jornades, organitzava un

Innovació



És millor

Comunicació. Taller de la Història. Solució de problemes. Pàgina verda.
Són els noms dels programes innovadors de Grup Promotor . Santillana
per al cicle mitjà. Són exemples. N'hi ha més: el tractament dels eixos
transversals, la pàgina de tecnologia. Guies noves i noves eines.

Perquè Grup Promotor . Santillana li ofereix les grans innovacions de la Reforma.

Sense oblidar allò que és nostre de sempre: la claredat i el rigor.

Perquè Grup Promotor . Santillana li ofereix el millor.

Grup Promotor . Santillana, ara. Res de millor.

Santillana
CICLE MITJÀ

Grup Promotor

El teu millor currículum

84 Novetats bibliogràfiques

seminari, un curs... Hi havia quasi sempre una pregunta o una demanda que no sabíem o no volíem acabar de respondre, a vegades per aquella por a no improvisar "receptes": Com? Com tirem endavant en la nostra quotidianitat la no discriminació per raó de gènere? a les aules, al pati, amb la manera com parlem i com ensenyem a parlar, a llegir, a escriure, a interpretar..., amb la manera com fem ús dels llibres de text, amb la manera com encaixem i fem encaixar els rètols, els cartells i la senyalització..., amb la manera com ens tractem i tractem l'alumnat, les agressions,... amb la manera com ocupem l'espai... Perquè estàvem convençudes del paper que té la vida quotidiana en la transformació del model cultural i de relacions socials.

Avui, per continuar qüestionant-nos totes aquestes i d'altres coses al voltant dels estereotips sexuals i de gènere, disposem d'una bona eina que ens permet sobretot adonar-nos dels tics que trobem a la nostra pròpia pràctica. Els "Quaderns per a la coeducació" (ICE-UAB) serveixen, ara per ara, per conèixer les recomanacions institucionals i el marc legal en què ens movem (núm. 1), per analitzar el sexisme en l'àmbit educatiu a partir d'un pautes senzilles i útils a cada mestra/e (núm. 2) o bé per analitzar el sexisme i l'androcentrisme en la llengua, per canviar-ne alguns usos (núm. 3). Més endavant, hi podrem analitzar l'ensenyament com a professió femenina o d'altres aspectes que s'hi relacionen. De moment, els números que han sortit d'aquests "Quaderns" són útils i conviden a la reflexió, dues coses fonamentals en l'exercici de l'ofici de mestres.

Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

ACERO SÁEZ, E. *Crónica de la Formación Profesional española.*

1: *La Formación Profesional desde el comienzo del aprendizaje artesanal hasta finales de los años sesenta.* Madrid: Ed. Técnicas y Profesionales, 1993

BRONFENBRENNER, U. *Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la ex-Unión Soviética.* Barcelona: Visor, 1993 (Aprendizaje Visor; 86)

Extracte de l'índex:

La formación del nuevo hombre soviético; La educación infantil en Estados Unidos: presente, pasado y futuro: la deformación del niño americano. De la ciencia a la acción social

CASSANY, D. *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona: Graó, 1993 (Biblioteca de Aula; 1)

Extracte de l'índex:

¿Qué es la corrección?; ¿Vale la pena corregir?; ¿Que objetivos tiene la corrección?; ¿Qué errores es preciso corregir?; ¿Quién tiene que corregir?; ¿Cuándo es preciso corregir?; Técnicas de corrección

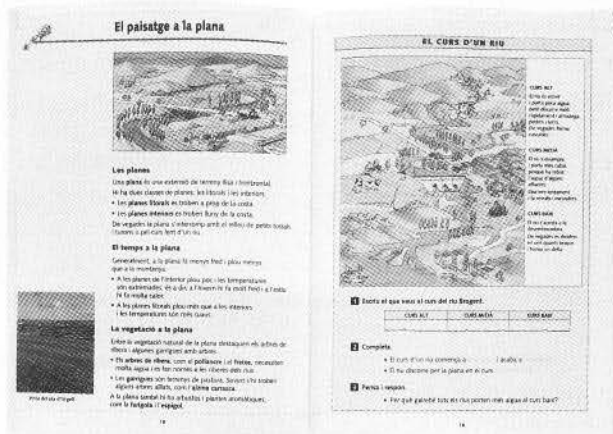
EOS: *diccionari terminològic català.* Pròleg d'A. Badia i Margarit. Barcelona: Vicens Vives, 1993

FONTANA, J. *La Història després de la fi de la història: reflexions i elements per a una guia dels corrents actuals.* Vic: Eumo, 1993 (Jaume Caresmar; 2)

Extracte de l'índex:

El retorn a la història narrativa: un indicador de problemes i una falsa solució; La il·lusió científista; La "Cliometria" o la il·lusió economicista; Un exemple concret: el problema del nivell i de la qualitat de vida; El

Amb l'estil de Grup Promotor . Santillana



És millor

Amb l'estil de Grup Promotor . Santillana. L'ordre i l'organització de les unitats, la claredat de la informació, activitats nombroses i variades, la progressió pas a pas.

L'estil de Grup Promotor . Santillana. El que impulsa les grans innovacions del cicle mitjà de Primària: des de l'organització de la Pàgina verda al Taller de la Història.

L'estil Grup Promotor . Santillana. Millorat. Més ordre, més claredat, més varietat en les activitats, millor progressió. Perquè Grup Promotor . Santillana li ofereix el millor. Grup Promotor . Santillana, ara. Res de millor.

Santillana

CICLE MITJÀ

Grup Promotor

El teu millor currículum

86 Novetats bibliogràfiques

cientifisme i la desintegració de la història; I per demà, quina història? reflexions per a una renovació més substancial

JULIANO, D. *El juego de las astucias: mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid: Horas y horas, 1992 (Cuadernos inacabados; 11)

Extracte de l'índex:

La contestación femenina en la estructura de algunos cuentos tradicionales; Los cuentos infantiles y el protagonismo femenino; El modelo del "aquellarre" y la Cenicienta; Mensajes sociales y discriminación de género: los mensajes masculinos y sus condicionantes, los enfrentamientos de género en el catolicismo; Las mujeres y la fiesta

LEVY, J. *El bebé con discapacidades: del acogimiento a la integración*. Barcelona: Paidós, 1993

LOBROT, M. *A quoi sert l'école?*. Paris: Armand Colin, 1992 (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation)

Extracte de l'índex:

L'école face à la culture; L'école de notre époque: Le choix pédagogique de l'école; L'influence de l'école sur l'organisation sociale. La genèse de l'école moderne. Une pédagogie pour les masses. La pédagogie bureaucratique; L'école face à la lecture; La libération de l'école

RIPOLL, J. *La salut a la infància. Parlem-ne!*. Barcelona: Rosa Sensat, 1993 (Temes d'Infància; 21)

Extracte de l'índex:

Històries, xafarderies i curiositats; Com vénen els nens?; Esquemes d'alimentació; Diètes especials; Bellugar-se és saludable

SCHILLER, P.; ROSSANO, J. *500 actividades para el currículo de Educación Infantil*. Madrid: Narcea, 1993 (Primeros años)

Extracte de l'índex:

Àrea de comunicació y expresi3n: la magia de la representaci3n. Expressi3n dramá-

tica; Desarrollo y dominio del cuerpo. Expresi3n corporal; Dar sentido a las matemáticas; Expresi3n musical; Area del medio físico y social: Despertar el interés por las ciencias fisiconaturales, conocimiento del medio social, educaci3n cívica

SEMINARIO DIDÁCTICO: ARAG3N ANTE LA REFORMA EDUCATIVA (4: 1992: Zaragoza). *La adaptaci3n del currículum a las necesidades de la sociedad: actas*. Zaragoza: La Universidad. ICE, 1992 (Informe; 39)

Extracte de l'índex:

La reforma educativa y la demanda social de educaci3n; Adaptaciones curriculares y pràctica educativa; La integraci3n de los contenidos transversales en el currículum; El desarrollo curricular en la escuela rural; Informe de comunidades aut3nomas: Cataluña, Galicia y Madrid

SERRANO, S. *Comunicaci3n, societat i llenguaatge: el desenvolupament de la lingüística*. Barcelona: Empúries, 1993

(Biblioteca Universal Empúries; 59)

Els signes de puntuaci3n. Bellaterra: Universitat Aut3noma. Gabinet de Llengua Catalana, 1993

WIEVIORKA, M. *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós, 1992 (Estado y sociedad)

Extracte de l'índex:

La raza como principio explicativo; Las relaciones de razas; Prejuicio y personalidad; El racismo como ideología; Las formas elementales del racismo

TEIXID3, M. *Educaci3n i comunicaci3n: Escola ComunicActiva*. Barcelona: CEAC, 1993 (Educaci3n i ensenyança)

Extracte de l'índex:

Els infants i els joves. Ús i consum dels mitjans de comunicaci3n; Models d'intervenci3n. Educaci3n escolar. Comunicaci3n de masses; Projecte d'organitzaci3n escolar. Etapa d'educaci3n secundària



AUTÈNTICA
NOVETAT

MATERIALS A MIDA

PARVULARI

3, 4 i 5 anys



*Mètode per al parvulari.
El professor o professora
pot adaptar-lo a la seva
pròpia metodologia.*

*El mètode consta de:
**MATERIALS PER A
L'ALUMNE:** Quadern
de Treball i Activitats de
Plàstica.*

***MATERIALS PER AL
PROFESSOR:** Projecte
curricular i Recursos
Didàctics.*

***MATERIALS PER A
L'AULA:** Activitats
manipulatives i Murals.*

BARCANOVA

GRUPO ANAYA

Textos legals



DOG

12-5-1993

Resolució de 29 d'abril de 1993, per la qual s'autoritza l'inici dels estudis conduents a l'obtenció del títol de diplomad en educació social a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Resolució de 27 d'abril de 1993, per la qual es publiquen les plantilles dels cossos d'ensenyament secundaris, segons les llistes numèriques de places.

21-5-1993

Resolució de 6 de maig de 1993, de modificació de la Resolució de 28 de gener de 1993, per la qual s'aprova la relació de llocs de treball docents dels centres públics

d'educació infantil, educació primària, educació general bàsica i educació especial a Catalunya per al curs 1992-93.

Resolució de 18 de maig de 1993, per la qual es fa pública la relació de llocs de treball vacants en centres públics d'educació infantil, educació primària, educació general bàsica i educació especial a Catalunya.

24-5-1993

Ordre de 6 de maig de 1993, de modificació de l'Ordre de 30 de juliol de 1991, per la qual s'estableixen les instruccions per a la constitució dels consells escolars territorials i les directrius per a l'elaboració dels seus reglaments.

Resolució de 6 de maig de

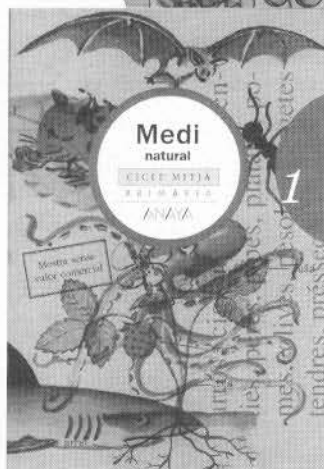
1993, per la qual s'aproven les modificacions i renovacions de concerts educatius de centres docents privats.

28-5-1993

Resolució de 21 de maig de 1993, per la qual es convoca concurs públic per a la concessió de llicències retribuïdes per dur a terme treballs de recerca i estudis directament relacionats amb els llocs de treball docents, per al curs 1993-94, destinades al professorat de nivells no universitaris.

ELS NOSTRES MATERIALS POSEN EN PRÀCTICA LA REFORMA

PRIMÀRIA
Cicle Mitjà
1 i 2



Els nostres llibres recullen de manera clara i precisa els principis de la Reforma i alhora s'adapten perfectament a la realitat de l'aula.

Entre les seves característiques i continguts destaquen:

- Activitats relacionades amb l'entorn.
- Pràctiques per a l'aula pensades perquè les puguin portar a terme tots els alumnes.
- Explicacions clares i senzilles.
- Presentació atractiva amb gran profusió d'il·lustracions.

ANAYA



Cartes al director



Estimat director:

Li he de confessar que, en un món com aquest en què la competitivitat és allò més important, em pregunto tot sovint què hi faig jo treballant a l'escola pública.

Em pregunto, consternada, quin paper represento jo, com a mestra, en una societat que es mesura pels índexs d'audiència, els gustos del públic i el mercat.

Cada vegada més sentim com moltes i diverses personalitats de tots els camps de la ciència i la cultura ens expliquen, amb bon seny, que bona part dels problemes que té plantejada la nostra societat: salut, xenofòbia, medi ambient, etc... tenen, com a gran solució, sobretot l'educació. Quan parlen d'educació, vull suposar que no es refereixen només a l'escola i els mestres. O sí?

Es deuen referir, també, als *mass media*, i evidentment a la televisió, que, com se sap, actualment arriba a tota la ciutadania i a totes les edats. Fins aquí bé, però després ens assabentem que per a la televisió l'única cosa que compta són els

índexs d'audiència. I es pot veure que no són només les televisions privades les que s'aboquen a aquesta lluita aferrissada de guanyar el mercat, sinó també les televisions públiques. I llavors és, quan tot plegat, li he de dir, senyor director, que per a mi se'm fa confús. No entenc res.

Els mitjans públics s'haurien de preocupar perquè els programes de televisió fossin educatius, de qualitat. Dient-ne educatius, en un sentit ampli, evidentment. Però aquesta idea d'educar el ciutadà d'una manera integral costa de veure, fins i tot mirant amb lupa. Els programes que tenen més audiència són els culebrons, els concursos, la teveritè i meravelles semblants...

Vaig pensar, ja l'hem vessada. Després d'aquests discursos sobre l'educació tornem a quedar els mestres com a boc emissaris. En una societat que dimiteix tan descaradament de tants valors, per tenir cura del vedell d'or, continuaran sent els ghettos anomenats escola el lloc on els missioners i les missioneres continuaran parlant de l'educació integral de la persona, dels

valors, dels ciutadans responsables etc., etc., mentre els nens ens contempen com si fóssim extraterrestres.

Ah no! Se'm va ocórrer una altra idea millor. Haurem d'anar cap a un altre model d'escola. Si els paràmetres actuals són els gustos del públic, farem escoles al gust del nostre públic. Mireu; la idea és aquesta: omplirem les escoles d'aparells de televisió i vídeos de dibuixos i pel·lícules d'adolescents. També d'aparells de vídeo-jocs, consoles amb molts bits, megas i tot això. És clar, caldran també les joguines més diverses amb les últimes barbis i monstrets apareguts al mercat. Posarem música d'allò més estripada i per a sords i... (ah, abans que se m'oblidi!) s'hauria d'obligar tots els mestres a fer un reciclatge de llengua fins que fossin capaços de dir coses com: *Una passada, tia. Quin morro. Això és tope. Ara sí que xalem, ja li he dit al meu vell, en aquest cole tots els profes són tope coleguis.*

Montserrat Garcia



PERSPECTIVA ESCOLAR

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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

Butlleta de subscripció

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

Adreça

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

Telèfon

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

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

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

Cognoms i nom del titular

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

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

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

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

Firma del titular

(Envieu-nos el full sencer)

Sempre a

Onda

Passeig de Gràcia, 120.
Tel. 415 02 12 Barcelona

Cicle Inicial i Mitjà

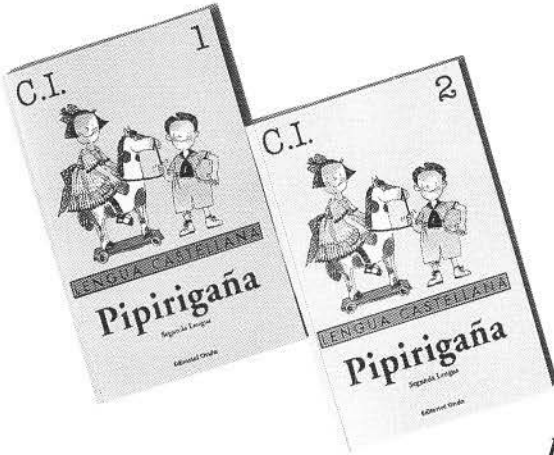
Àrea de Llengua i Literatura

LLENGUA CASTELLANA (Segona Llengua)

Autors: Imma Benet, Marta Mata, M. Josep Udina

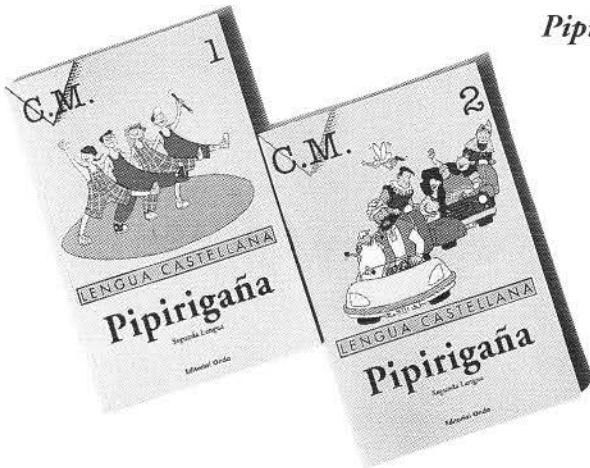
Pipirigaña C.I. 1

Pipirigaña C.I. 2



Pipirigaña C.M. 1

Pipirigaña C.M. 2



P r i m à r i a

1993
- 1968

25 anys
d' **ABACUS**[®]
COOPERATIVA

25 anys al servei
de l'ensenyament,
la cultura
i l'esbarjo.



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



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



CAMPUS
U.P.C
J.Girona Salgado s/n
Tel. 280 05 65



BADALONA
Temple, 9
Tel. 384 19 19



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