

Publicació
de Rosa Sensat

octubre 2006

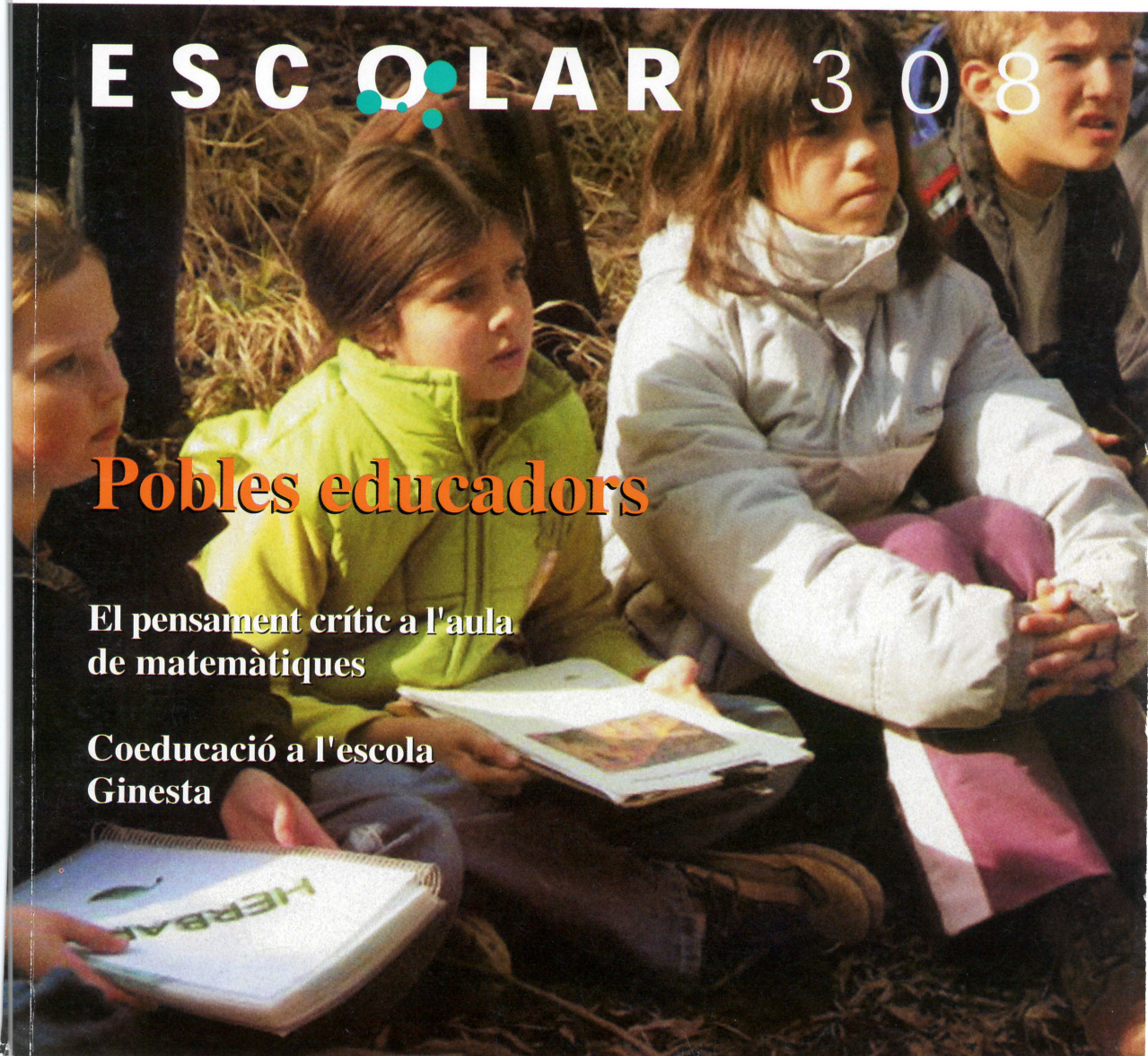
PERSPECTIVA

ESCOLAR 308

Pobles educadors

El pensament crític a l'aula
de matemàtiques

Coeducació a l'escola
Ginesta



Octubre 2006

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 3 0 8

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,
Quim Làzaro, Raül Manzano, Elena Noguera,
Joan Pagès, Antoni Poch, Maria Torres

Director:

Miquel Àngel Essomba

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz.

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Sergrafic-Trade, S. L. U.

Impressió:

GyERSA

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 48,50 euros. Preu no soci: 53,90 euros.
P.V.P. 6 euros.

Editorial:

La guerra, la pau i l'educació
per a la ciutadania 1

Monogràfic:

Pobles educadors

De l'ahir al demà, tot passant per l'avui,
de l'escola rural. *Josep Callís, David de la
Higuera i Miquel Mallén* 2

L'escola en la nova realitat sociològica
dels pobles.

Jordi Feu i Raül Manzano 12

El poble com a espai educador.
Assumpta Duran i Òscar Rebollo 22

Aportacions educatives del Congrés
del Món Rural. *Josep M. Besora,
Miquel Payaró, Isabel Viaplana
i Roser Boix* 29

Educació 0-12 al món rural.
Anna Vilà i Isabel Viaplana 40

De l'escola a l'institut al món rural:
experiència de coordinació al Montsant.
Teresa Àvila i Rosa Rius 44

El perquè i el com d'una AMPA de ZER.
Miquel Moyà 50

El Centre de Formació Permanent
d'Osona Sud: una experiència de treball
en xarxa entre municipis petits.

Clara Guindulain i Joan Soler 54
Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 60

Escola:

Matemàtica crítica.

El pensament crític a l'aula de matemàtiques.
Francesca Blázquez i altres 64

Coeducació.

Coeducació a l'escola Ginesta.
Teresa Farrés i Mari Llorente 73

Mirades:

Elogi de Sebastià Sorribas. *Jaume Cela* 79

Novetats:

Memòries d'un advocat laboralista
(1927-1958). *Ramon Plandiura* 80

Altres novetats bibliogràfiques. 83

Cartellera. 85

R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



La guerra, la pau i l'educació per a la ciutadania

S'ha acabat un estiu caracteritzat pels incendis, la sequera, la calor, l'arribada d'immigrants africans a les costes canàries i andaluses i... les guerres. Catàstrofes més o menys naturals, les primeres; catàstrofes socials, polítiques, econòmiques, les segones. Catàstrofes que, un cop més, estan protagonitzades –i alhora afecten– les persones i els grups humans més dèbils.

La geografia dels conflictes bèl·lics és cada vegada més extensa i sembla que, si no s'hi posa seny, ho serà més en el futur immediat. Afganistan, Iran, Sudan, Israel, Palestina i el Líban formen part de manera preferent d'aquesta geografia.

Les imatges colpidores de la guerra del Líban que han acompanyat les nostres vacances, al mar o a la muntanya, prenent el sol o la fresca, haurien de fer reflexionar els ciutadans i les ciutadanes d'Europa. La destrucció gratuïta de ciutats, de cases, de fàbriques, d'hospitals, la mort de nenes, de nens, d'avis i àvies, de joves amb futur ens hauria de mobilitzar contra la barbàrie. Els rostres de terror de libanesos i d'israelians davant els bombardejos o els míssils indiscriminats ens hauria d'indignar i mobilitzar-nos per posar fi a aquesta manera de fer les coses més pròpia del segle XX que d'un segle XXI que hem de construir d'una altra manera.

Europa es planteja trobar respostes per fer front a la indiferència amb què els joves es miren la democràcia i la política. Arreu es parla d'educació per a la ciutadania i de la necessitat d'educar els joves per assumir els seus compromisos socials i polítics. Es reclama un ensenyament centrat en els drets humans i en l'educació per a la pau. I s'assenyala l'escola com el lloc ideal per a aquesta educació. L'escola, sens dubte, hi pot fer alguna cosa. Sempre ho ha intentat. Però cada vegada més hem de mirar al conjunt de la societat, als dirigents polítics i als mitjans de comunicació per buscar les causes dels conflictes bèl·lics i per trobar-hi respostes pacífiques.

El curs que acaba de començar assistirà als interessats debats sobre l'Educació per a la ciutadania i l'educació en valors. Les esquerres defensaran la necessitat d'aquesta educació. Les dretes, per la seva banda, la negaran. En el centre, l'escola, els i les mestres i els nois i les noies hauran d'aprendre tranquil·lament a conuiu democràticament i a participar en la resolució tant dels conflictes propers com dels llunyans. I no els quedarà cap més remei que fer-ho de manera pacífica malgrat el que diuen alguns estudiosos sobre el que està passant a les escoles. Res diferent del que passa al conjunt de la societat i al món.

Tres mestres, antics alumnes de l'escola rural, fan un repàs sobre les arrels de l'escola en el món rural i analitzen la seva importància en la comunitat i en la vida dels pobles al llarg del temps.

De l'ahir al demà, tot passant per l'avui, de l'escola rural

Josep Callís¹
UdG

**David de la
Higuera**²
Mestre

**Miquel
Mallén**³
Mestre

El que a continuació explicarem no és més que la reflexió generada per l'experiència viscuda per part nostra, com a alumnes d'escola rural i, posteriorment, com a mestres de diferents escoles rurals de les comarques gironines. De l'ahir a l'avui amb les seves contradiccions i esperances amb el fil comú de la seva història i les seves arrels serà la breu síntesi en què incidirem.

I els pobles tingueren escoles

El concepte d'escola rural comporta, històricament, unes connotacions semàntiques que la lliguen al món agrícola o a poblacions d'economia primària i sovint, a més, situades en contextos amb un cert aïllament degut a la seva situació geogràfica o a la seva relativa mala comunicació amb l'entorn proper. Aquests trets contextuals generen, com és lògic, poblacions amb economia de subsistència i per tant pobles petits de poca població, la qual, generalment, sol estar molt dispersa dins el terme municipal. La població infantil és, consegüentment,

1. josep.callis@udg.es

2. dhiguera@xtec.cat

3. mmallen@xtec.cat

reduïda i no possibilita l'existència d'una distribució graduada d'aules per atendre la diversitat d'edats, sinó que cal concentrar-la en unes poques. És veritat que, en els últims temps, s'ha conegut l'escola rural com l'escola de les tres «pes» (petita, de poble i pública). De fet, però, tot i que generalment resulta cert, no sempre aquesta definició hauria estat vàlida per al passat ni fins i tot per a l'actualitat, perquè podem trobar escoles petites de poble amb estructuració i enfocament d'escola veritablement rural i que no són o han estat públiques, o escoles que, avui, estan en petites poblacions de l'entorn urbà i que encara que són petites, la seva orientació pedagògica és urbanita, o escoles, al contrari, de viles i ciutats que tenen un plantejament que les apropa a una pràctica d'escola rural més que no a la urbana.

Si fem una breu síntesi històrica de la seva evolució, cal constatar que, inicialment, les primeres escoles depenien de l'Església, normalment adossades o formant part de la sagristia, i era el mossèn del poble (el qual prèviament havia obtingut un certificat del Bisbat) qui ensenyava a llegir, escriure i els primers algoritmes, si bé tot integrat en l'ensenyament de la religió. De fet, però, no tots els infants podien accedir a aquests ensenyaments. A mesura que l'ensenyament va anar esdevenint una necessitat, s'anaren creant petites escoles particulars, sovint sota mecenatge de gent culta dels pobles i que les famílies sufragaven amb productes del camp o amb petites aportacions econòmiques voluntàries. Al llarg del segle XVIII, amb l'arribada de l'esperit de la il·lustració, ja es troben exemples de municipis que de manera pública es preocupen per la qualitat de l'ensenyament dels seus minyons.

Moments cabdals d'aquesta evolució i repercussió directa sobre l'escola rural, cal cercar-los en dues promulgacions de llei. Per una banda, la Llei General d'Instrucció Pública del 1857 o «Llei Moyano», que estableix, per primera vegada, l'obligatorietat de l'ensenyament dels sis als nou anys i l'ordenació de l'ensenyament públic. En un dels seus articles, diferenciava tres tipus d'escola basant-se en la població del municipi, i així es diferenciaven les escoles unitàries o de pobles de menys de 500 habitants on, necessàriament, nens i nenes anaven a la mateixa aula; les de pobles de més de 500 habitants amb una escola unitària per als nens i una altra per a les nenes –totes dues tipologies seran les que configuraran el que serà l'escola rural– i, finalment, les graduades o de poblacions superiors als 2000 habitants. De fet, però,

4 Pobles educadors

una cosa era l'esperit de la lletra de la llei i l'altre, ben diferent, la realitat en aplicar-la.

L'altra llei que incidirà fortament en l'escola rural, i en aquest cas de manera molt negativa, serà la Llei General d'Educació de 1970 i el posterior desenvolupament de l'Educació General Bàsica amb la seva política de concentracions escolars de segona etapa. Molts seran els pobles que veuran tancar les seves escoles i la desaparició gradual de l'alegria dels seus carrers i l'ànima del poble. L'enfocament educatiu que es potencia i on els mestres deixen de ser mestres per convertir-se en professors —tota una clara simptomatologia de l'orientació pedagògica implícita— serà, també, una de les moltes causes de l'abandó familiar del poble per un món més urbanita. L'escola graduada amb més dotacions de professorat i material i una línia pedagògica més centrada en el currículum oficial d'implementar assignatures que en l'adequació i integració a l'entorn, es convertiran en el model i exemple a imitar i que avui, encara per desgràcia, té una important connotació de valoració social. No tot, però, va ser negatiu per a l'escola rural, perquè la llei assumia l'obligatorietat educativa fins als catorze anys i en establir la coeducació possibilitava a l'escola rural graduar millor l'alumnat en els casos d'escoles amb més d'un mestre.

Les arrels pedagògiques de l'escola rural fruit de la necessitat

L'escola rural, com succeïa en la societat en general, vivia en un entorn relativament poc transformable. Les noves generacions assumien els papers i responsabilitats de les anteriors. L'educació i formació per a la vida es generava en tots els àmbits del dia a dia. El poble, en la seva globalitat, era escola de transmissió cultural i educava en tots els àmbits. Els infants aprenien de la realitat econòmica i productiva que es mostrava i es vivia arreu; des de ben petits entraven en contacte amb la producció agrícola, en la qual eren subjectes productius, però també amb la de qualsevol artesà (ferrers, sabaters, espartenyers, cistellaires, corders...) que al carrer o amb les seves portes obertes mostraven i feien patent la tècnica professional. El veïnatge assumia, com a col·lectivitat, la vigilància i control de la mainada quan anava o tornava de l'escola, però fins i tot assumia responsabilitats lligades amb l'atenció afectiva. La transmissió de les ar-

rels històriques a través dels contes, llegendes, refranys... formava part del llegat que la comunitat transmetia de mil i una maneres. També el joc era après per transmissió popular, començant per l'exemple que donaven els avis i àvies que, reunits en moments d'esplai, jugaven a cartes en qualsevol racó del poble. L'escola aportava la transmissió del coneixement cultural i s'hi anava a «aprendre de lletra», és a dir, les bases fonamentals de la lectoescriptura i el càlcul, amb el benentès que, a més, l'escola preparava per a la integració en la realitat específica del poble. El contacte amb l'entorn i la integració amb les famílies resultaven imprescindibles i obligaven a donar respostes no solament als infants sinó a la població en general des d'un posicionament inclusiu. Per això no és d'estranyar que el mestre tingués assignatures en la seva formació acadèmica que li permetien tractar, per exemple, del procés productiu en l'agricultura i ramaderia i aportar-hi innovacions.

Les condicions de treball dels mestres eren molt precàries, tant des de la perspectiva de l'habitabilitat i salubritat de l'edifici escolar, com dels serveis i materials disponibles, o fins i tot des del punt de vista salarial. Malgrat aquestes condicions –molt millorades en les dues últimes dècades i en espeical en aquesta última– o, fins i tot, a causa d'aquestes condicions, el mestre es veia en la necessitat de cercar estratègies i recursos metodològics per superar les dificultats que se li plantejaven. Molt sovint, fugir d'humitats, del fred o de la foscor, impulsava i estimulava el treball fora de l'aula i en contacte amb l'entorn. L'atenció a l'elevat nombre d'alumnes que, si bé d'una part solucionava la precarietat retributiva, de l'altra obligava a dividir la classe en grups o seccions tal i com se les anomenava. Era una pràctica comuna l'estructuració de l'alumnat en tres nivells que es corresponien aproximadament amb els actuals cicles. També era molt habitual l'ús del treball cooperatiu, on els més grans atenien els més petits i els ajudaven, sovint, en els processos d'adquisició lectora i de càlcul. Les necessitats del dia a dia obligaven a la distribució de càrrecs i responsabilitats, com podien ser les de cercar la llenya per alimentar l'estufa, netejar l'escola, recollir i endreçar el material o qualsevol altra activitat que ajudava a mantenir l'organització i el bon funcionament de l'aula.

Aquesta dinàmica pedagògica generava, en molts de casos, una profunda reflexió didàctica que acabà convertint-se en model per a

6 Pobles educadors

la renovació educativa. Els exemples de com es partia de la pròpia realitat i aplicació de mètodes d'observació i experimentació són prou amplis arreu de casa nostra i de l'educació europea. Podríem esmentar l'experiència de Balmanya a l'escola d'Espolla; la de Célestin Freinet; la de l'escola de Barbiana i la de tants i tants altres. L'escola rural ha estat sempre font bàsica i primerenca de la innovació docent.

El procés de proveïment de les places i les normatives legals que obligaven a la residència en el mateix poble, afegit a les dificultats de comunicació, convertien el mestre en un membre més del poble. Viví, conseqüentment, les seves problemàtiques i il·lusions i es veia impulsat a ser un membre actiu de la vida i dinamització del poble. Aquest aïllament, que per una banda l'integrava al poble, comportava, però, l'aïllament professional i la dificultat de compartir experiències amb d'altres mestres. Aquest isolament fou la causa essencial que molts mestres o grups de mestres cerquessin l'alternativa de compartir, a través de l'organització d'estructures que possibilitaven aquest contacte. En són bona prova i exemple, les Converses Pedagògiques que es generaren a les comarques gironines i foren impulsores i model de les escoles d'estiu; o els nombrosos grups que es crearen a diferents zones del país com, entre d'altres poden ser, per exemple, el Grup Isard dels Pallars, que es creà durant el franquisme, o l'Associació de Mestres de l'Alt Empordà al començament del procés democràtic.

A la recerca de la identitat perduda

Avui, la permanent i canviant realitat ha produït, obligatòriament, una profunda transformació a les poblacions rurals i, per tant, de l'escola rural. A grans trets, podria dir-se que entre els molts factors que incideixen més directament sobre l'escola rural, són de quatre tipologies: les transformacions economicoproductives, les millores comunicatives, els canvis sociològics de la població i el perfil professional dels docents.

Les transformacions econòmiques, amb la pèrdua progressiva de la importància i la rendibilitat de l'agricultura i ramaderia, juntament amb les millores de comunicació, siguin vials o informatives, han produït un gran abandonament dels pobles petits per part de les generacions joves. En contraposició, determinades zones, per les seves peculiaritats i



entorn, s'han convertit en centres d'atracció turística i de progressiu increment de segones residències, fets que sumats a l'arribada de grups de persones de procedència urbana decidits a viure als pobles, sota el pensament del neoruralisme, estan generant un desvetllament amb la consegüent demanda de mà d'obra, que ara arriba de la nova immigració. El canvi sociològic, en la majoria de pobles, per petit que sigui, es fa evident i és una nova realitat.

La implementació de l'EGB, amb la consegüent importància de les àrees de coneixement, i la funció dels especialistes, ha portat a la progressiva urbanització de l'orientació educativa de l'escola rural, on, com en l'escola de la ciutat, els interessos i necessitats de l'alumnat resten subordinats a l'estructuració horària. Si, a més, hi afegim que la greu repercussió de la llei que, a l'hora de cobrir les places vacants, potencia l'especialista per sobre del mestre generalista o de primària, llavors, aquest enfocament d'estructuració d'ensenyament d'institut de secundària resta, encara més, fortament arrelat, amb l'agreujant de la

8 Pobles educadors

manca de formació que aquests especialistes tenen per aplicar metodologies innovadores i atendre els aprenentatges de les matèries instrumentals com la llengua i les matemàtiques. Una altra problemàtica, no menys important i que no podem oblidar, és la temporalitat dels mestres. Com més petita és l'escola, més difícil és trobar-hi un equip estable. Aquest fet impedeix que el mestre vegi l'evolució de tot l'alumnat al llarg del curs i que es puguin realitzar projectes de llarga durada, que és un dels principals avantatges que té l'escola rural. Aquesta temporalitat també comporta una desvinculació del mestre amb el poble, i el centre esdevé simplement un lloc on anar a treballar. També hem de posar de manifest que moltes vegades l'Administració i una sobredimensionada burocràcia, davant de la poca capacitat resolutòria que té l'escola, en l'aspecte personal obliga que aquestes demandes passin al davant del treball que pedagògicament cal fer per poder generalitzar i compartir una metodologia comuna.

No cal dir que la necessitat de fer front comú per debatre i solucionar les problemàtiques específiques de l'escola rural, portà a la creació del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, ànima de tot el procés que avui estem vivint per recuperar el valor i prestigi d'aquesta excel·lent tipologia d'escola. També la convocatòria de les Jornades d'Escola Rural han servit per donar l'impuls definitiu per a aquesta recuperació. Avui és l'eina de debat dels problemes del futur i l'impuls per a la renovació i millora de la qualitat de l'escola rural.

Entre d'altres consecucions del Secretariat d'Escola Rural, cal destacar la legalització i estructuració de les ZER. Cal, però, ser prudents i no magnificar exclusivament les moltes virtuts de les ZER, les quals, si per un costat han resultat un important motor de la renovació de l'escola rural i han aportat millores substancials tant pel que fa a l'augment del nombre de professionals que atenen les escoles, com per les possibilitats de comunicació, debat i interconnexió entre escoles pròximes a través del seu claustre i activitats conjuntes, de l'altre costat, poden ser, alhora, generadores de profundes problemàtiques com la ja esmentada intensificació de la implementació del model d'escola urbana amb la progressiva pèrdua de la seva flexibilitat i interdisciplinarietat, o la dispersió de responsabilitats tutorialis i altres defectes derivats del model urbà.

Tot i aquestes dificultats, l'escola rural possibilita la innovació i

experimentació pedagògica gràcies a les seves característiques. El baix nombre d'alumnes fa que la seva atenció sigui més personalitzada. Treballar amb diferents cursos alhora i en el mateix espai possibilita l'estimulació d'alumnes amb dificultats. També, la proximitat de l'entorn natural i social en facilita l'accés i el seu treball.

Tanmateix, és obvi que moltes de les pràctiques que avui es presenten sovint a l'escola com a metodologies noves, no són més que recuperacions enllustrades de la pràctica habitual del que havia estat, en bona mesura, l'escola rural. En cap cas no es pot confondre el fet que una pràctica o treball específic, per exemple el coneixement de la realitat històrica, artística, sociològica o natural del poble, resulti una línia metodològica diferencial entre escola rural i escola urbana, ja que també aquesta, en molts casos, duu a terme la mateixa pràctica. La diferenciació no rau en l'acció o proposta de treball concreta que es faci a l'escola rural, ni tan sols en la metodologia aplicada, sinó en la filosofia educativa dels objectius o el fet de poder treballar aquests aspectes a través d'interrelació de nivells, amb la responsabilització formativa d'uns envers els altres i en la implicació social de l'escola.

L'esperança és possible en els camins del futur

Tot i que pedagògicament l'escola rural actual nascuda en la democràcia resulta més professional i, didàcticament, amb més capacitat material per a la innovació i la creativitat, també alhora l'escola rural d'abans presenta respecte de l'actual uns certs avantatges deguts al fet que molts dels grans reptes d'avui a les escoles eren poc presents en l'escola d'aquells moments. La consideració social del mestre dins la societat i la valoració que en feien les famílies no produïa les situacions d'angoixa i submissió que avui tot mestre sol sentir davant les pressions i la indefensió legal en què sovint es troba l'ensenyament; situació que porta al progressiu increment de les malalties professionals. L'equilibri i la tranquil·litat emocional permetien més serenitat i gaudi. Aquesta situació, afegida al fet que les normes de conducta i la moral social eren diferents a les actualment imperants, feien més fàcil el control conductual de la classe, si bé és cert que l'autoritarisme imperava d'una manera molt generalitzada en aquest control. Al suport de la família, unit a una facilitat de control més gran, cal afegir-hi, encara, l'homogeneïtat de l'estructura social que tenia

10 Pobles educadors

la població, juntament amb la motivació derivada del fet que, aleshores, la possessió de cultura possibilitava escalar nivells socials superiors.

A grans trets, podem resumir els reptes més importants que caldrà afrontar en l'acció potenciadora de tres factors: el perfil i formació del mestre de l'escola rural, la capacitat pedagògica de l'escola i la implicació social. Cadascun necessita un ampli seguït de factors, dels quals destacarem, només, alguns:

a. Perfil i formació del mestre:

- Millorar la preparació professional de base dels mestres i apostar per un mestre generalista davant de l'especialista.
- Integrar la preparació per a la realitat de l'escola rural en el pla d'estudis.
- Potenciar la formació didàctica i capacitar per treballar amb enfocaments interdisciplinaris, multiculturals i de connexió amb la realitat i entorn propis i partir de metodologies actives basades en la resolució de problemes i mètodes de projectes.
- Bon coneixement de la realitat del país.

b. Pel que fa a l'estructuració escolar:

- Evitar la compartimentació i exageració de mestres que intervenen a l'aula en favor de la millora del procés tutorial, el control del desenvolupament personal de l'alumnat i la prioritització de l'organització administrativa per sobre de la pedagògica.
- Escoles amb suficient i adequada dotació escolar: biblioteca, recursos informàtics, material didàctic..., prèvia modificació dels criteris administratius respecte a les dotacions trameses. No fer-ho d'acord amb el nombre d'alumnats, sinó segons la necessitat i proposta de projectes d'innovació.
- Planificar la programació a través de la realitat immediata i amb els recursos que ofereix el propi poble i entorn, ja que la vertadera escola és la vida i cal fer l'escola arreu i fora de les quatre parets.
- Potenciar el debat i la reflexió crítica per sobre de la demanda administrativa.
- Ser dinamitzadora i estimuladora de la vida i responsabilitat educativa del poble. Integrar la dinàmica i treball escolar com a font cultural (ràdio, exposicions, representacions, debats...).

c. Implicació social:

- Suport total (dotació personal, econòmic i de recursos) de l'Administració educativa i altres institucions oficials a l'escola rural i a les seves experiències.
- Integrar la formació del 0-3 a l'escola.
- Possibilitar i ampliar la creació de centres de secundària al més a prop possible dels petits pobles i, tant com sigui possible, en ells mateixos.
- Desenvolupar la consciència de poble educador en tots els camps de la vida (cultural, esportiu, professional...) a través de totes les entitats i grups locals (AMPA, Ajuntament, entitats cíviques, clubs esportius, indústries, cooperatives...).

La tasca de potenciar l'escola rural, de valorar les possibilitats pedagògiques del poble educador, del treball cooperatiu, d'escola inclusiva, d'enfocaments interdisciplinaris i lligam amb la realitat immediata, entre d'altres, són el crit d'alerta davant de la realitat de la pèrdua dels seus valors ancestrals i la progressiva substitució per enfocaments urbans. El moviment crític per recuperar, adequant-los a la nova realitat, els valors pedagògics del que havia estat o hauria de ser l'escola rural, és i serà una tasca gens fàcil.

Anàlisi sociològica de les transformacions del món rural els darrers anys i de com aquest fet té un impacte en l'escola rural i en la incidència de diferents factors sobre el fet identitari.

L'escola en la nova realitat sociològica dels pobles

**Jordi Feu
i Gelis**

Sociòleg de la Universitat de Girona

**Raiül Manzano
Tovar**

Mestre de l'aula d'acollida de l'Escola de La Portella (Lleida)

1. Mig segle de transformacions constants al món rural

No diem res de nou en manifestar que la major part dels pobles petits de Catalunya es troben en un procés accelerat de transformació. Aquests canvis, però, contràriament al que de vegades pensem, no són nous. Cal remuntar-nos a la dècada de 1950 per veure les primeres transformacions «modernes», les quals, tot sigui dit, van afavorir una certa desintegració territorial i social de l'espai rural. Dels anys 1950 endavant, molts pobles van perdre població, van veure disminuir el nombre de nens i nenes a les escoles i, més endavant, molts d'aquests centres s'acabaren tancant. A banda d'això, hi va haver una desestructuració econòmica i productiva (abandonament de terres de conreu i d'unitats de producció senceres) i es va generalitzar un cert desprestigi de tot allò que portava l'etiqueta de rural.

A partir de la dècada de 1980, però, i amb més intensitat durant la dècada de 1990, el món rural de Catalunya va modificar substancialment la direcció del canvi que acabem de comentar, en el sentit que, a grans trets, experimenta una millora. Es tracta d'una millora relativa –no pas en tots els àmbits– i, per descomptat, discutible. En tot

cas és una reforma intensa, inesperada i persistent que encara avui perdura.

Els canvis que s'han anat produint en aquests darrers 25 anys són fruit de diversos factors. En primer lloc, cal parlar dels factors endògens: dels propis i inherents a l'estructura i a la dinàmica de cada poble. Però també hi ha factors exògens, és a dir, originats fora de l'entorn estrictament rural: l'entorn rural ha anat canviant arran del que ha passat a les ciutats del país, a la resta de l'estat, a l'estranger i al món. L'espai rural del nostre país, com el de qualsevol altre lloc, està subjecte a múltiples influències externes d'abast nacional, estatal i internacional. D'aquí ve la connexió de què tot sovint es parla entre món local i món global.

Ja hem dit que les transformacions que es donen en la majoria de pobles del país afecten diversos àmbits: demogràfic, economicoproductiu, habitatge i, de retruc, l'urbanisme i els serveis, les comunicacions, el sentit de pertinença i d'identitat, la vertebració de la vida col·lectiva, l'entorn... Vegem tot seguit algunes d'aquestes transformacions.

2. Els canvis que apreciem avui als pobles

2.1. La necessitat d'una diversificació economicoproductiva

Una de les grans transformacions que ha viscut el món rural català en els darrers anys s'ha produït en l'àmbit economicoproductiu. En l'aspecte estructural cal parlar de la diversificació de l'economia (amb un clar augment de l'ocupació en la construcció i els serveis), de la disminució dels ocupats en el sector agrícola i ramader, de la professionalització i industrialització del sector (en aquells àmbits on això és possible).

I en un àmbit més concret cal parlar també de l'increment de la pagesia a temps parcial (sobretot en les explotacions agrícoles o ramaderes petites). En aquestes explotacions, el pagès només fa de pagès unes hores al dia i ho combina treballant a la indústria, a la construcció o als serveis. També cal fer esment de la incorporació de

mà d'obra estrangera. En els darrers anys no és estrany trobar immigrants que treballen al bosc (desbrossant, fent llenya, etc.) o en tasques agrícoles difícils de mecanitzar, com per exemple la recollida de fruita. Molt ocasionalment també en trobem que fan de pastor.

I enmig d'aquest nou escenari encara trobem altres àmbits d'ocupació minoritaris que molt probablement experimentaran un procés d'expansió els propers anys. Ens referim als llocs de treball relacionats amb l'agricultura ecològica i la ramaderia de qualitat, la qual, amb un valor afegit, es presenta al mercat amb una marca pròpia que la distingeix. En tot cas, pensem que tot això és una qüestió important, no només per la qualitat dels productes que ofereix, sinó també pel debat que ha suscitat dins del ram agrícola i ramader: un debat que sovint té a veure amb la relació que s'estableix entre productor, consumidor, producte, entorn, etc.

2.2. Una clara tendència a l'augment demogràfic

Un dels canvis més notables que s'ha produït en molts pobles de Catalunya afecta, i des del nostre punt de vista en un sentit positiu, la demografia i l'estructura de la població. Ja fa uns quants anys que el procés de pèrdua de població s'ha aturat. És més, en molts casos fins i tot es produeix un increment del nombre d'habitants. Aquest fet s'explica per diferents raons que tenen un pes diferent en cadascun dels pobles que han tingut la sort d'experimentar aquesta remuntada: el fet que hi ha joves que decideixen quedar-se a viure al poble, l'arribada de noves famílies procedents de ciutats relativament properes, i la incorporació de persones procedents de la immigració de països estrangers: Magrib, sud del Sàhara, Amèrica Llatina, Àsia, Europa de l'Est i també de l'Europa Continental...

Amb l'objectiu de concretar la magnitud d'aquesta recuperació demogràfica, heus aquí les dades censals que parlen per elles mateixes. Atenent l'evolució demogràfica que es produeix en els municipis de fins a 1500 habitants de Catalunya (575 d'un total de prop d'un miler) entre els anys 1998 i 2005 constatem que 414 han incrementat el nombre de població, 100 en perden i els 11 restants mantenen el mateix nombre. En conseqüència, gairebé tres quartes parts dels municipis petits, exactament el 72 %, veuen incrementar el nombre d'efectius i només el 17,3 % en perd.



I en relació amb la immigració, partint de les dades estadístiques més actuals sabem que 517 municipis (el 90 % dels pobles petits de Catalunya) tenen població estrangera (comunitària i extracomunitària). 302 municipis tenen fins a un 5 % d'immigrants; en 146 pobles rurals, aquesta població oscil·la entre el 6 % i el 10 %, en 78 pobles rurals ho és entre l'11 % i el 15 %; en 12 pobles rurals ho és entre el 16 % i el 20 % de població i en 9 municipis, la població estrangera supera el 20 % dels habitants censats.

L'arribada d'aquest contingent de població ha introduït, com és d'esperar, una diversitat notable en molts pobles del país. Volem insistir, una vegada més, que la diversitat és promoguda tant per les famílies estrangeres com per les «nacionals». Bé és veritat que les famílies estrangeres introdueixen de manera quasi exclusiva la diversitat lingüística (àrab, sarahule, mandinga, urdú, panjabi, etc.), però la resta de diversitats –la religiosa, l'alimentària, la ideològica, la rela-

cional, la cultural (entesa aquesta en el sentit més reduït del terme)—rarament és una qüestió introduïda de manera exclusiva pels estrangers. El món contemporani genera, entre els mateixos «autòctons», tot un seguit de cultures i subcultures que constitueixen una mena de calidoscopi cultural revelador d'una gran diversitat que es fa enormement palesa a les aules, entre d'altres llocs.

2.3. La major assequibilitat de l'habitatge en alguns municipis afavoreix l'augment de població

Relacionat amb la transformació demogràfica hi ha hagut en molts llocs un increment de la borsa d'habitatge, especialment en zones rurals properes a àrees urbanes o capitals de comarca. Durant aquests darrers 25 anys diversos municipis del país han pogut acollir els joves gràcies, en part, a la promoció d'habitatge que ocasionalment ha comptat amb plans de protecció per afavorir-hi l'accés. La situació de l'habitatge en els pobles, però, és molt diversa i polèmica: mentre que uns quants —més aviat pocs— han optat per una política com la que acabem d'esmentar, d'altres, la majoria, han escollit models clarament especulatius: des de la construcció d'urbanitzacions de luxe concebudes com a primeres o segones residències per a les classes més afavorides fins a la planificació d'urbanitzacions relativament senzilles destinades a la classe treballadora, a la qual, per nivell retributiu, li és impossible adquirir un habitatge a la gran ciutat. I entre aquests dos pols cal trobar, com és d'esperar, una àmplia gamma de situacions intermèdies com les que es donen a l'àrea metropolitana de Barcelona, més concretament en el segon i el tercer cinturó.

Els pobles que, seguint un model o un altre, han crescut, és obvi que han experimentat un creixement urbanístic amb la consegüent demanda de serveis de tot tipus: alimentaris, sciosanitaris, esportius, culturals i també educatius. Una planificació ben feta en aquest àmbit ha estat i és determinant per marcar el tarannà del municipi. Així, doncs, mentre que els que han estat atents a les demandes (implícites i explícites) de la població han estat capaços de crear pobles «acollidors», amb més o menys vida pròpia, amb autonomia i amb un cert benestar generalitzat que fomenta, entre altres coses, la cohesió social, d'altres, els que només s'han preocupat per créixer i fer diners fàcilment, no han fet altra cosa que crear pobles dormitori on la vida comunitària és pràcticament inexistent. No cal dir que en aquests contextos l'escola



es troba tot sovint subsumida en una problemàtica important generada, no ho oblidem, per la mala planificació.

2.4. Un impacte positiu en general per a l'escola rural

Tornant a la qüestió demogràfica, però, ens adonem que ha estat, generalment, positiu per a l'escola rural. I ho ha estat perquè ha permès reobrir escoles allà on anteriorment n'hi havia hagut (per exemple Cabanes, Alt Empordà) i, d'altra banda, ha permès consolidar les ràtios d'aquelles escoles que, de seguir amb la tendència dels anys anteriors, estaven abocades al tancament. Ara bé, no podem obviar que el creixement demogràfic accelerat i permanent en alguns pobles ha comportat un fenomen relativament nou: la conversió de l'escola rural en una escola d'una línia sencera o, tot i que molt ocasionalment, en un centre de dues línies amb tot el que això comporta: canvi radical d'estructura, dificultat de mantenir l'educació multinivell i, inexcusablement, sortida de la ZER. Aquest fet ha generat un nou debat, ara

per ara encara molt poc elaborat, sobre la funció i les possibilitats de les ZER en els entorns on les escoles tendeixen, per les raons que acabem d'explicar, a sortir-ne.

2.5. La nova realitat sociològica comporta noves necessitats de serveis

Independentment de com ha derivat l'evolució de les escoles allà on hi ha hagut una transformació demogràfica important, és evident que la gran majoria de les escoles rurals del país necessita bona part dels serveis que té la resta d'escoles: menjador, oferta d'activitats extraescolars –un cop s'ha acabat l'horari lectiu– i algunes fins i tot necessiten transport escolar. I a totes, això sí que és una necessitat generalitzada, els fan falta llars d'infants.

Aquests serveis són necessaris, en primer lloc, per l'evolució dels pobles petits i, molt especialment, dels pobles propers a ciutats (que en molts aspectes, tendeixen a uns hàbits cada cop més urbans), i en segon lloc, pels canvis laborals, educativoformatius i socials que s'han produït en la majoria de zones que viuen en aquest entorn. No podem oblidar que en l'entorn rural, com a l'urbà, la dona ha manifestat cada vegada més un clar interès per incorporar-se al mercat de treball remunerat i per accedir a nivells d'instrucció superiors. I, en fer-ho, li ha calgut una nova organització que fes compatible aquests objectius amb les tasques de caràcter reproductiu (cura dels fills, atenció de la llar, etc.) que tradicionalment li havien estat assignades.

L'existència de menjador escolar als centres permet que els pares, i sobretot les mares, no hagin d'interrompre la jornada laboral (o que ho facin, però amb les mínimes repercussions possibles) i l'existència d'escoles bressol, a part del seu inqüestionable valor educatiu, permet que les mares no hagin d'abandonar el seu lloc de treball. La creació de xarxes educatives 0-12 anys als pobles es fa cada cop més necessària.

Entenem que la demanda dels serveis educatius no es pot cenyir només a l'àmbit escolar. Cal que s'estenguin de manera adequada a l'àmbit de l'educació no formal i a la cultura en general: els pobles tenen dret a tenir mediateca-biblioteca, casals d'hivern, casals d'estiu, centres cívics i socials, ensenyaments musicals i d'arts i la pràctica

d'esports amb una programació coherent i completa. És veritat que potser és difícil que cada poble tingui els seus, però això no treu que no es puguin pensar estructures mancomunades, com per exemple, tot i que a un altre nivell, les ZER.

Aquest model de serveis ens fa pensar en la conveniència que es tingui com a punt de referència el poble, les seves necessitats, la seva gent. I que siguin els professionals els que es desplacin i puguin generar les activitats pròpies. Per a determinades activitats que necessitin un caràcter més col·lectiu, es pot pensar en l'agrupament en un dels pobles.

2.6. Els factors apuntats, i d'altres, incideixen sobre el fet identitari

Un altre aspecte important que ha canviat és el que té a veure amb el fet identitari. L'entorn rural d'avui i l'escola que es troba en aquest medi se les han de veure amb un nou substrat on el sentit de pertinença i de comunitat es defineixen d'una manera diferent de com s'havia fet en el passat. Si en la ruralitat tradicional la identitat es definia, fonamentalment, per la família d'origen, pel costum, per la tradició i pel seguiment d'unes pautes de comportament prèviament establertes que eren seguides sense cap opció a crítica, ara per a la gran majoria de la població no és així.

Actualment, la identitat es construeix a partir dels mateixos espais socialitzadors que es donaven abans més d'altres que tot sovint s'escapen del control dels adults: mitjans de comunicació de masses –i molt especialment la televisió–, Internet i tot un munt d'institucions plurals a les quals accedim d'acord amb la nostra tria i la proximitat a nosaltres.

3. Una realitat socioeducativa convivencial al món rural d'avui

La qüestió que s'acaba d'apuntar ens permet abordar un altre tema també important com és el pes que té l'escola i el conjunt dels agents socialitzadors en el procés educatiu dels nens i nenes en aquest nou escenari. A la vista del que hem explicat, ja queda clar que la família, els veïns i la comunitat (amb canvis importants en el moment present)

20 Pobles educadors

fan un paper diferent respecte del que havien fet abans. I el mateix passa amb l'escola. Però que facin un paper diferent no vol dir que no comptin, sinó que compten d'una altra manera. L'educació dels nens i les nenes dels pobles d'avui passa, essencialment, per una diversificació progressiva dels agents educatius. L'escola, en aquest entorn, continua tenint una posició central, però, per dir-ho gràficament, aquesta centralitat es desplaça i esdevé relativament difusa.

En aquest sentit és necessari introduir la idea de descentralització i d'equilibri territorial pel fet que els infants i la ciutadania del món rural ha de poder gaudir de les mateixes possibilitats educatives i culturals. Això és especialment important en moments en què estem parlant d'educació al llarg de la vida i d'una societat de la informació, del coneixement i de la saviesa. L'extensió de les noves tecnologies arreu del territori i la potenciació del seu ús poden ser elements de gran interès en l'aspecte econòmic, social, educatiu i cultural. En el seu desenvolupament cal mantenir el sentit comunitari més que no pas aïllar-lo.

El fet migratori té, en diversos sentits, implicacions en l'àmbit col·lectiu i en el de la identitat. Els pobles, com hem dit, han estat tradicionalment espais acollidors on la interacció i l'intercanvi entre les persones ha tingut moltes possibilitats. Aquest plantejament comunitari, val la pena emprar-lo com a potencial d'acollida i d'educació. L'escola –entesa com a comunitat educativa– hi fa molt en aquest sentit en tenir un caràcter obert i interactiu amb el poble. Cal, però, que els plans d'acollida tinguin un sentit ampli i es generin polítiques transversals que afavoreixin la convivència i la integració en els camps de l'habitatge, l'urbanisme, la cultura, l'educació, l'assistència social...

El tema de l'aprenentatge de la llengua per part de les persones que arriben d'altres països, s'ha de tenir especialment en compte, perquè a part de l'aprenentatge informal propiciat per la convivència quotidiana, cal una formació sistemàtica i planificada. Aquest conjunt de necessitats fa que les administracions que gestionen directament el dia a dia de la gent hagin de tenir recursos i possibilitats d'actuació.

L'escola esdevé un agent integrador important. Cal tenir en compte que amb aquests processos s'està afegint diversitat a la ja normal situació diversa de l'escola rural. La realitat ha fet que en els terrenys

organitzatiu i metodològic estigui preparada per conviure amb la diversitat. En aquests moments veiem que és fonamental la potenciació de l'autonomia de centres amb dotacions de recursos personals i materials adequats a les necessitats de cada escola i de cada poble. Les aules d'acollida estan adquirint un paper important i creixent. Creiem que cal continuar aprofundint en metodologies i agrupaments escolars que afavoreixin la relació i interacció social.

La convivència social i educativa té molt a veure amb plantejaments socials i educatius globals. Veiem la necessitat de la cooperació, de la integració de les diferents entitats que actuen al poble o a la zona per tal de poder generar activitats esportives, culturals, de lleure... Cal donar suport i ajudar perquè es creïn entitats que actuïn o puguin actuar en el futur als municipis rurals. Les iniciatives han de sortir de la mateixa gent del poble; per això cal consolidar i generar processos de sensibilització i dinamització. En aquest sentit, creiem important la creació de la figura del dinamitzador sociocultural de zona.

Tot plegat ha de portar a fer un entorn rural físic, social, cultural i educatiu agradable, proper i sostenible on les persones visquin i s'eduquin, interactuïn i comparteixin realitat i cultura, construeixin col·lectivament el seu futur en un món cada cop menys distant, on tothom tenim coses per aprendre i per ensenyar.

Partint de l'experiència a Borredà, els autors manifesten que s'ha de reafirmar el paper central que té l'escola en l'educació formal d'infants i joves, promoure la seva obertura a la comunitat, potenciar els intercanvis entre aquesta i l'escola i assegurar que al seu entorn hi hagi una xarxa de serveis complementaris.

El poble com a espai educador

*Assumpta
Duran
Òscar Rebollo*

1. Cap a una nova relació educació-societat

L'imaginari educatiu de la modernitat s'ha construït amb algunes idees que, tot i veure cada dia amb més claredat les seves limitacions, resten encara força incrustades en les nostres formes de pensar i procedir davant el fet educatiu: un cicle biogràfic lineal, en etapes que se succeïen una rere l'altra sense cavalcar-se (primer la formació, quan som infants i joves, després la feina, en la nostra vida adulta, i finalment la jubilació, quan passem a ser gent gran); una clara delimitació de les institucions socials que han de gestionar cadascuna de les etapes (reservant a l'escola un paper protagonista a la primera etapa, l'educativa, únicament compartit amb la família i prou) i uns continguts educatius dirigits cap a la socialització primària i cap a la inserció laboral. En resum, estem parlant d'un imaginari educatiu que es fonamenta en la linealitat de la vida, l'especialització i el monopoli de funcions per part d'algunes institucions i una focalització molt limitada dels continguts.

Però com més va més evident se'ns fa la necessitat de començar a pensar els processos educatius des d'altres imaginaris segurament ni tan lineals, ni tan compartimentats, ni tan especialitzats com els hem pensat fins ara. Els canvis en el sistema productiu i en la tecnologia, en



les estructures familiars, l'allargament de l'esperança de vida, la globalització, les noves migracions o les exigències que comporta la consciència ecològica, per exemple, són alguns dels processos socials en què estem immersos i que ens fan palès que hi ha quelcom que ja no funciona pel que fa al paper que ha de tenir l'educació en la conformació de la vida en societat. Així, des de fa un temps, no pas gaire, es comença a parlar de la necessitat de construir un nou imaginari més fonamentat en l'educació com un procés que dura tota la vida, permanent, que ha d'estar vinculat a més activitats que les merament productives —a la pròpia qualitat de vida—, que s'ha de vincular a processos de canvi social i que ha d'implicar necessàriament més actors educadors que la família i l'escola.

El nou discurs està força avançat i queda bastant coherent, però la consolidació del nou imaginari necessita pràctica, experiències, formes de fer. Hem après amb relativa facilitat a adaptar als nous temps el discurs sobre el fet educatiu, però no l'acabem d'encertar quan no es tracta de fer discursos, sinó de fer noves polítiques educatives, o canviar les que tenim, incorporant el discurs a la pràctica. I és normal

que això passi, que no sigui fàcil. La nostra hipòtesi és que cal posar en marxa processos que es retroalimentin des dels dos punts de vista: el de les noves conceptualitzacions teòriques i metodològiques i el de les noves pràctiques. I això, que en part ja s'ha començat a fer, té encara, tant al discurs com a la pràctica, importants limitacions que s'hauran d'anar superant a base d'experimentar, d'innovar, de reflexionar i sistematitzar la innovació, sense perdre de vista quins problemes volem resoldre, i quines noves oportunitats volem obrir.

És en aquest sentit que pensem que un dels terrenys encara força oblidats, sobre el qual es fa poc discurs i al qual arriba poca pràctica innovadora, el trobem en els municipis més petits dels entorns no metropolitans, en els pobles. Val la pena cobrir aquest buit segur que per moltes raons, però nosaltres en voldríem destacar tres: en primer lloc perquè als pobles hi viu gent, ciutadans i ciutadanes que no poden quedar despenjats d'aquests processos d'innovació educativa. En segon lloc, perquè les característiques específiques d'aquests entorns en termes d'estructura social i demogràfica, administrativa, de recursos, etc., fa que no siguin mimèticament exportables moltes de les propostes i metodologies metropolitanes i, en tercer lloc, perquè precisament en els municipis més petits, i en relació amb l'educació, s'estan donant des de fa temps experiències d'innovació en la gestió compartida de recursos i en les relacions amb la comunitat que poden ser font d'un gran aprenentatge per a tothom, i no només per als que treballen als pobles.

2. Noves metodologies per a noves necessitats

En els pobles trobem una realitat definida i palpable, poc estructurada, que obre moltes possibilitats i planteja reptes a assolir. Als pobles, avui, hi trobem una diversitat quasi tan gran com a les ciutats, reduïda, més a l'abast, que cal analitzar detalladament perquè no hi ha dos pobles iguals i, per tant, les solucions dels problemes plantejats no poden ser iguals. Per això, com sempre en educació, cal ser creatius i buscar quines són les metodologies que s'adapten més bé a les noves necessitats.

Conceptes com comunitat d'aprenentatge prenen més sentit i agafen volada en espais reduïts, com són els pobles. Entendre la comuni-

tat que viu en un territori com a generadora d'aprenentatges i la seva vertebració en el treball escolar, dóna unes possibilitats molt diferents a aquest: obre portes al treball intern, connecta amb la realitat, ofereix una motivació real per a l'aprenentatge, ofereix models diversos, en definitiva, l'educació traspasa les portes de l'aula i esdevé educació en un espai més global. La comunitat, l'entorn són l'espai on es mou l'educació. En aquest cas posem la centralitat de l'educació en la comunitat que la genera i la fa possible.

Analitzar les oportunitats que ofereix un poble quant a l'educació i gestionar-les de la millor manera possible ens porta al concepte de poble educador, que veiem complementari de l'anterior. Només cal que ens mirem l'educació des de dos punts de vista diferents: amb una mirada interna, centrant-la en l'escola, l'aprenentatge, la comunitat, o bé des de fora centrant-la en l'espai, el territori, tot analitzant els agents educatius, les condicions i les oportunitats.

Mirem-nos-ho com ens ho mirem, anem a parar a l'escola. En un poble, ara per ara, només aquest servei assegura l'educació obligatòria en una franja d'edat 3-12, complementada amb la següent 12-16, que acostuma a oferir-se a la població gran més propera o a la capital de comarca.

Cal, doncs, reafirmar aquest paper central que té l'escola en l'educació formal dels infants i joves de les zones rurals, acompanyar-la de l'obertura a la comunitat, potenciant els intercanvis entre aquesta i l'escola i assegurar que al seu entorn hi hagi tota una xarxa de serveis i activitats que complementin, afermin i assegurin el seu treball, oferint oportunitats educatives al llarg de tota la vida.

3. Reflexió des de l'experiència: l'escola de Borredà

Posem com a exemple la nostra escola de poble: Des de fa una colla d'anys, més de vint, el treball que s'ha dut a terme ha comptat amb la comunitat a la qual va dirigida i en la qual està immersa. D'altra manera seria molt difícil treballar com ho hem fet. S'ha buscat la complicitat de pares, mares, avis, i altres persones del poble per resoldre aspectes diversos tant del mateix currículum com de les activitats que es generaven dintre i fora de l'escola: així han entrat a

l'escola persones a donar informacions sobre aspectes que elles dominaven i que els infants volien conèixer, a responsabilitzar-se de tallers, a portar activitats escolars i extraescolars. Tanmateix, l'escola ha sortit fora i ha aprofitat la riquesa de l'entorn i les persones per visitar el territori, els llocs de treball, fer enquestes, converses, demanar opinions, analitzar situacions... Hem fet teatre, sortides, festes... i hem comptat sempre amb la participació i col·laboració de tothom, fossin de la comunitat educativa més estricta o del poble, en general. Viure en un poble té alguns avantatges a l'hora de fer un treball més participatiu.

Durant una colla d'anys, aquesta ha estat la nostra teoria i pràctica: obrir les portes de l'escola tot deixant entrar el que hi havia a fora (i no només al poble, és clar, però aquest era el primer pas, el que servia per nodrir, dia a dia, el treball a les aules), alhora que l'escola també sortia a fora i feia de l'espai, del territori més proper, el seu lloc d'acció, la seva font de treball i el lloc on es materialitzava. Les sortides dels més petits als planells, setmana rere setmana, les anades al bosc, a les fonts, al riu, a l'abocador, a tots els espais que poguessin ser útils, han estat una pràctica sovintejada.

A l'hora de pensar algunes activitats, com la celebració de festes, per exemple, s'ha tingut en compte l'entorn, el que hi havia, les tradicions, si es mantenen o no... i moltes de les propostes s'han adreçat a tota la població: en algun cas a recuperar activitats que s'havien fet i ara estaven totalment perdudes; en altres casos, a crear activitats que, gràcies a la seva continuïtat any rere any, generessin hàbit, rutina, tradició. En aquests moments, doncs, és impossible pensar en la castanyada i oblidar que al poble hi ha una tradició de fa uns quants anys: mares, pares, nens i tothom que s'hi apunta fan panellets a l'escola per a tothom que en vol, quilos i quilos de panellets que, després, assaboriran tranquil·lament a casa seva.

L'escola, actualment, disposa de molts recursos (culturals, tecnològics, humans... i d'espai). Bo és que aquests estiguin a disposició de tothom i durant més temps: l'escola oberta fora de l'horari lectiu per ser utilitzada per fer-hi activitats educatives diverses: com a aula de música, d'informàtica, de català... i adreçada a col·lectius diferents: alumnes, exalumnes, joves, gent gran...; els serveis de què disposa l'escola, com aparells informàtics, per muntar-hi un telecentre obert



a la consulta de tothom, però especialment per a aquells nois i noies que estan estudiant la secundària fora de la població i que, quan arriben al poble, es troben mancats de quasi tot. També la biblioteca del centre, un espai pensat únicament per ser utilitzat pels alumnes, els mestres i, si molt insisteixen, les mares i pares que es transformi en un espai públic, obert a les tardes i a l'estiu, amb un fons més ampli, que pugui ser d'utilitat i consulta per a tots aquells que ho necessitin, en el qual pugui funcionar un servei de préstec. La sala d'actes o l'espai de trobada de l'escola pot convertir-se en una sala de cinema per fer-hi projeccions (comptant amb els aparells de què es disposa actualment) els caps de setmana i a l'estiu, o en lloc de xerrades, reunions i llocs de trobada dels diferents col·lectius.

Estem iniciant un camí i sabem que caldrà molta reflexió i molta pràctica per avançar de manera ferma, que caldrà molt convenciment, que haurem d'explicar-nos i convèncer. Però això no és nou, ho hem

fet sempre i de l'anàlisi de la pràctica educativa i de la seva reflexió poden sorgir noves metodologies que poden ser ampliables a d'altres territoris i altres col·lectius.

En aquest camí que s'inicia cal, com hem dit, que experimentació i reflexió metodològica avancin plegades. És per aquest motiu que l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona ha començat aquest any 2006 una nova línia de treball per estar al costat dels municipis més petits de la província que vulguin ser pioners i acollir experiències innovadores. El poble, a través del seu ajuntament, ha d'estar al costat per tirar del carro dels nous plantejaments, exercint un lideratge relacional (governança) que serveixi per sumar esforços i coordinar recursos que moltes vegades dependran d'altres administracions locals o supralocals.

A més, a través d'un conveni de col·laboració amb la universitat de Vic, es vol construir un espai de reflexió, sistematització i recerca, en el que participen professors universitaris i recercadors, però també mestres, tècnics municipals, alcaldes, regidores i regidors, que vagin complint el doble paper de ser alhora espai de seguiment i assessorament de les experiències innovadores, que no se sentin soles sinó més aviat, molt ben acompanyades, i que també s'encarregui d'anar sistematitzant metodologies de treball perquè altres municipis s'hi puguin anar sumant.

Els responsables de les organitzacions que han participat en l'apartat educatiu del Congrés del Món Rural de Catalunya en ressenyen l'experiència, les conclusions i les línies prioritàries.

Aportacions educatives del Congrés del Món Rural

El Congrés del Món Rural de Catalunya –Rural '06– va ser una iniciativa del Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca d'obrir un procés participatiu de pràcticament un any i es va clausurar el maig de 2006. Partia de la necessitat d'una reflexió col·lectiva sobre el present i el futur del món rural, encapçalada per les organitzacions professionals, representants del món cooperatiu, la indústria i l'administració de Catalunya per estendre's posteriorment a tota la societat.

En un principi partia d'una perspectiva econòmica amb les seves repercussions en el medi ambient i en la població del món rural. Es va veure la necessitat d'incorporar altres temes i sectors socials que ajuden a donar vida i configuren les comunitats dels pobles. Per això, el seu director es va posar en contacte amb el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya i el Grup Interuniversitari per l'Escola Rural i va acordar iniciar un Projecte compartit. A les XIII Jornades d'Escola Rural de Berga, l'1 de juliol de 2005 el Congrés n'assumeix les propostes i es formalitza la voluntat de dur un projecte comú.

El projecte parteix i vol destacar la importància que té l'entorn social en l'educació i la necessitat de propiciar interaccions escola-societat. Es pretén articular un treball que permeti una anàlisi educativa i marqui

unes propostes per tal que l'educació en l'àmbit rural sigui un element de millora en el benestar de les persones, en la seva ocupació, en la cultura i en futur dels pobles.

En el present article els responsables de les organitzacions que han participat en l'apartat educatiu del congrés en ressenyen l'experiència, les conclusions i les línies considerades prioritàries. En primer lloc, el director de Rural '06 es dirigeix de manera molt directa als mestres d'escola rural situant l'experiència del congrés i remarcant la importància de l'escola i de l'educació per al desenvolupament del món rural. Seguidament els coordinadors del Secretariat d'Escola Rural i la coordinadora del Grup Interuniversitari apunten les perspectives educatives de futur per als pobles. La pretensió d'aquest procés participatiu de treball ha estat donar elements al govern i a la societat per construir col·lectivament un medi rural sostenible, econòmicament avançat, socialment equitatiu i culturalment ric.

La importància de l'escola en el desenvolupament del món rural

Josep Maria Besora

Director del Congrés del Món Rural
«Rural '06»

Des de la meva primera presa de contacte amb el vostre col·lectiu, el juliol de l'any passat a les jornades de Berga, he pogut constatar amb el vostre treball i el vostre interès en l'esdevenir del món rural, que l'educació i més encara l'educació al món rural pot presumir d'un col·lectiu amb prou empenta per batallar i ser conscient, alhora, que la vida, la feina, el dia a dia de qualsevol persona que viu o es desenvolupa al món rural és un continu aprenentatge que requereix la màxima implicació.

En aquell moment, com a director del Primer Congrés del Món Rural de Catalunya vaig poder comprovar com els mestres i les mestres de l'escola rural volíeu, decididament, participar en un congrés que òbviament us era ben propi. Les jornades que vàrem organitzar a Lleida i a Girona em permetien tornar a copsar el vostre interès i la



vostra dèria perquè l'escola rural tingués la consideració que es mereix com a eix vertebrador fonamental de la Catalunya rural per la qual tots estem treballant.

La feina de l'escola rural, amb la participació activa del Secretariat de l'Escola Rural i el GIER, com a part important de Rural '06, va deixar molt clar que defenseu un model educatiu que cal mantenir i potenciar. L'escola rural va exposar la seva metodologia, els seus projectes, va parlar amb valentia d'atenció individualitzada, de flexibilitat, de convivència, de diversitat cultural, d'un model educatiu claríssim dins una societat rural sostenible.

El vostre interès pel congrés ens va servir per recordar que el món rural català no és només un concepte agrari, sinó que va molt més enllà i que implica desenes de col·lectius que en formen part activa, entre els quals, un de bàsic: l'escola.

Parlar de l'escola rural, parlar de l'educació al món rural, és plantejar obertament un dels pilars fonamentals per a la vertebració del territori, i no només això, l'escola comporta mestres, nens i nenes, pares i mares, avis, botigues, tallers, activitats... i tot plegat representa la garantia de futur del món rural.

Vivim en un món globalitzat que no ens permet gaire aturar-nos un moment per fixar-nos en els detalls, però és evident que també l'escola rural està vivint molts canvis, ràpids, intensos, que requereixen molta atenció i professionals disposats a avançar-se als esdeveniments, a proposar solucions.

L'escola rural respon a un model d'escola diferent que comporta la interacció entre alumnes de diferents nivells, i no només això, alumnes de diferents cursos i edats, la qual cosa comporta que els mestres i les mestres duuguin a terme una tasca fonamental de cohesió dins de l'aprenentatge potenciant alhora el valor del grup amb l'autonomia, la responsabilitat, el respecte i els hàbits de treball de cadascú.

Recordo haver llegit que l'escola rural era l'escola de les tres «p»: petita, de poble i pública... Hem de saber trobar l'oportunitat en aquesta aparentment despectiva descripció. L'escola rural és, per a qualsevol poble petit del nostre territori, el motor que li dona vida i li dona raó de ser. És tan fàcil com tenir clar que si hi ha escola, hi ha poble viu; si no hi ha escola potser només hi haurà un record del que va ser un poble, uns camins, unes masies, un bosc endreçat.

Una escola en un poble garanteix la dinamització, les activitats, el traspàs de coneixements dels més grans als més petits, a través dels ensenyants, la continuïtat de les tradicions; garanteix, en definitiva, que aquell poble tingui vida pròpia present i futura. L'escola rural facilita que els pobles no s'abandonin; si hi ha escola, hi haurà famílies que s'hi quedaran, potser fins i tot n'arribarà alguna de nova, s'hauran de buscar recursos perquè la gent s'hi guanyi la vida, es tindrà cura del poble, és a dir, del territori, i es mantindrà el valor que intrínsecament comporta la vida al món rural.

Aquest model d'escola és una eina fonamental per garantir l'equilibri territorial del nostre país i ens dona la clau per mantenir i fins i tot augmentar demogràficament aquest 10 per cent de la població que se

situa a la Catalunya rural, entre la qual em compto amb orgull i, precisament, proclamo aquest orgull de ser «rural», de pertànyer al món rural.

La diferència avui en dia entre el món rural i el món urbà no és, visualment, tan gran: la motxilla de l'escola del nen d'un poble de 100 habitants és, segurament, igual que la d'un xavalet que va a un «col·le» del centre de Barcelona; el que la fa diferent és el plus de prestigi que tenim, o ens han fet creure que tenim, els uns o que tenen els altres. No cometré l'error, però, de no deixar clar que aquest valor afegit que estem enaltint del món rural ha d'anar acompanyat del compromís i del treball de l'administració i del conjunt de la societat per garantir-hi condicions d'igualtat d'oportunitats, de serveis i de comunicació com a part essencial per al seu futur. Aquest ha de ser l'objectiu prioritari.

Ha d'arribar el moment en què ser pagès ha de ser un honor; viure al món rural, amb igualtat d'oportunitats i de serveis ha de ser l'objectiu, i en tot plegat, formar-se a l'escola rural ha de ser un privilegi.

Però això ho hem de fer entre tots plegats. Hem de treballar de valent –aquest és el meu compromís actual com a director general de Desenvolupament Rural del Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca de la Generalitat de Catalunya–, per reforçar models com l'escola rural que garanteix que, davant la manca de temps, la competència desmesurada, l'oblit de les tradicions..., hi ha una altra manera de formar persones amb una base pedagògica excel·lent, però donant prioritat també a un model de vida diferent i, en aquest cas, francament millor.

Recullo finalment l'essència d'una dita il·lustre: hem de defensar i tenir clar d'on venim per aconseguir arribar on ens mereixem... La gran majoria de nosaltres ens vàrem formar en una escola rural.

Propostes de futur educatiu aportades al Congrés del Món Rural

Miquel Payaró i Isabel Viaplana

Coordinadors del Secretariat d'Escola Rural

Roser Boix

Coordinadora del GIER

Les conclusions que segueixen són fruit d'un treball extens i de l'aportació de moltes persones de la comunitat educativa local i de diferents entitats. El Congrés ha estat coordinat pel Secretariat de l'Escola Rural de Catalunya i el Grup Interuniversitari d'Escola Rural-GIER. La nostra cooperació amb el Congrés es formalitzà a les XIII Jornades d'Escola Rural de Berga, al final del curs 2004-05. El congrés, i més concretament el seu director, va assumir les línies d'actuació que s'apuntaven i ens proposà aprofundir-hi durant el procés de Rural '06. La modalitat per a la reflexió i el debat foren els «Fòrums per al Diàleg», que tingueren lloc el primer a Lleida, el 12 de novembre de 2005 amb el títol *L'educació i la nova realitat sociològica als pobles* i el segon a Girona, l'11 de febrer de 2006 amb el títol *L'itinerari educatiu al món rural*. Van ser espais per a la trobada, intercanvi d'idees i d'opinió i per a propostes dels diferents agents educatius, comunitaris i socials relacionats amb el món rural: pares i mares, representants d'ajuntaments, persones relacionades amb el lleure, representants sindicals de l'ensenyament, representants sindicals de la pagesia, mestres de diferents etapes educatives, professorat universitari i d'altres persones amb sensibilitat envers l'educació.

Entenem el concepte d'educació d'una manera global i àmplia, on l'escola rural i el seu model inclusiu té una gran importància, però que hi ha molts altres temes que hem d'abordar per potenciar una formació integral i integradora per a totes les persones que viuen diferents etapes de la seva vida a l'àmbit rural. Aquesta formació passa, en primer lloc, pel reconeixement de les necessitats i demandes de cada etapa i, en segon lloc, per la presentació d'una oferta educativa i cultural que creï sinergies.

Aquí apuntarem les principals línies d'actuació que creiem que cal emprendre des d'ara mateix. Sorgeixen en primer lloc quatre principis genèrics:



1. L'educació: responsabilitat compartida

L'educació és una responsabilitat de tot el Govern i de la societat. Més enllà del Departament d'Educació creiem que hi ha d'haver polítiques transversals de totes les conselleries per potenciar el desenvolupament rural. Hi ha experiències en diversos països en aquest sentit, a partir d'agències que malden de manera interdepartamental per assolir aquesta finalitat. Cal una consciència més profunda del fet que la inversió més gran que es pot fer per als pobles i per a la societat en general és l'educació. Per a això cal un augment del pressupost educatiu, amb els corresponents mitjans de seguiment i avaluació per tal d'optimitzar-lo correctament.

2. Observatori de l'Escola Rural

És un sentiment compartit que les normatives que surten del Departament d'Educació tenen una visió «urbanocèntrica», és a dir, massa centrada en tot allò que passa en el món urbà i a l'escola gran.

Conseqüentment, les persones que vivim i/o treballem als pobles petits i molt particularment els mestres de les escoles rurals solem ser una excepció que, per continuar essent, ens cal justificar reiteradament la nostra manera de fer i d'actuar. És per això que instem el Departament d'Educació a crear l'Observatori de l'Escola Rural. Aquest observatori hauria de tenir tres finalitats bàsiques: 1. recollir informació a fi de fer una planificació educativa-formativa el més completa i racional possible, 2. elaborar documents explicatius sobre la realitat de les escoles rurals a fi que tota reglamentació del Departament d'Educació sigui respectuosa i s'adapti al món rural i a la seva escola i 3. impulsar i desenvolupar recerques vinculades a l'educació en els espais rurals.

3. Igualtat real d'oportunitats

Cap persona que viu al món rural no es pot quedar sense possibilitats d'educació al llarg de la vida per raons econòmiques o per dificultats de mobilitat. Si volem tendir a la igualtat real d'oportunitats i al tan esmentat equilibri territorial, cal no deixar-se portar només per la rendibilitat, fa falta apostar per la formació de les persones que viuen arreu del territori en pobles.

4. Portada a la pràctica

El congrés ha estat un espai excel·lent per a la reflexió, el diàleg i la proposta. Ara cal començar a posar-se a treballar en el sentit que han mostrat els seus diferents àmbits de treball. Instem el Govern de la Generalitat a assumir-ne les propostes i començar a iniciar experiències. Amb el benentès que se'n traurà profit socialment i ens en podem beneficiar si es fa d'acord amb les necessitats sentides, reals i expressades pel teixit social, ajuntaments i altres administracions i persones del territori concret.

Aquests quatre principis ens porten a delimitar una sèrie de línies educatives cap a les quals pensem que cal tendir:

1. Poble educador

Un projecte educatiu de poble és una opció politicosocial que cal garantir independentment de la voluntat del govern municipal

conjuntural. Les limitacions d'algunes localitats petites es poden millorar a partir de la mancomunitat de municipis. Ens apareix la figura del tècnic educador rural, coneixedor del territori i que potenciï la creació de projectes i activitats acordats a les necessitats de la gent i per al desenvolupament cultural del territori.

2. Nova realitat social

La nova realitat sociològica del país, i també dels nostres pobles, fa que les persones nouvingudes i la diversitat cultural siguin una realitat. Cal que es pugui comptar amb recursos i organització per tal que les necessitats d'aquestes famílies es tinguin en compte a l'hora de fer el disseny d'accions formatives i ser conscient que tots tenim coses per aprendre i per ensenyar.

3. Educació infantil

La concepció educativa que tenim de l'educació infantil (0-6 anys), més la realitat canviant que estem vivint als pobles en l'àmbit sociolaboral, ens fa creure del tot convenient la necessitat de crear escoles bressol on hi ha o hi pot haver escola rural. Creiem que han d'estar integrades físicament i pedagògicament, de manera que es pugui fer un itinerari educatiu coherent dels zero als dotze anys al poble. La competència del primer cicle de l'educació infantil (0-3 anys) és competència dels ajuntaments. Creiem que necessiten suport i acompanyament per part de la Generalitat, sobretot pel que fa a qüestions de finançament i infraestructures

4. Escola inclusiva

L'escola rural ha estat inclusiva per definició, per la diversitat d'edats de l'alumnat, per la diversitat de procedència, per la diversitat d'estils d'aprenentatge, per la diversitat metodològica, per la constant voluntat d'incidir en aspectes de l'educació integral de la persona com l'autonomia, la cooperació, la solidaritat, el respecte a l'entorn. Cal mantenir aquest model i integrar l'alumnat nouvingut que afegeix diversitat a la ja diversa situació de l'escola de poble. Creiem que hi hauria d'haver una discriminació positiva per tal que les escoles de poble poguessin disposar dels mateixos recursos i serveis que les escoles grans.

5. Autonomia de Centre i de ZER

Creiem que el nostre model educatiu d'escola i Zona Escolar Rural ha de basar-se en l'autonomia responsable, de manera que el centre pugui prendre decisions significatives sobre què ensenyar, quan fer-ho i de quines maneres. També hi ha d'haver la possibilitat de gestionar directament els recursos per tal d'optimitzar-los i adaptar-los el màxim possible a les necessitats.

6. Ensenyament secundari (obligatori i postobligatori)

El pas a l'educació secundària obligatòria implica el desplaçament de l'alumnat a municipis més grans. Creiem que cal valorar la possibilitat de crear CES (Centres d'Ensenyament Secundari 12-16 anys) on es puguin adaptar i vincular a la realitat específica del territori mitjançant la coordinació de dinàmiques, continguts i maneres d'aprendre que facilitin uns veritables itineraris educatius de l'educació obligatòria.

7. Formació al llarg de la vida

Cal pensar en la formació de la gent dels pobles un cop s'acaba el període obligatori. Es requereix una oferta formativa de tipus professionalitzador –FP, formació ocupacional i continuada– adequada a les necessitats laborals del territori. Cal un sistema d'ajuts suficients per als joves que han d'estudiar fora del poble. De la mateixa manera que hi ha professorat que es desplaça a les ZER, també es podrien cercar fórmules mancomunades en aquest sentit.

8. Serveis educatius

És necessària una xarxa de serveis bàsics a cada poble per a la formació permanent, alguns compartits amb altres municipis de la zona. Cal involucrar-hi ajuntaments, consells comarcals, institucions, empreses... La biblioteca i els espais per a les noves tecnologies esdevenen imprescindibles, independentment del nombre d'habitants.

9. Formació del professorat

Instem totes les universitats de Catalunya que imparteixen els

estudis de mestre, que en el Pla de Formació Inicial de futurs mestres incloguin la realitat de l'escola rural en les assignatures obligatòries (incloses les pràctiques), optatives i/o de lliure elecció com a model educatiu.

El treball que hem fet al llarg d'aquest temps es pot resumir en una frase que apareix en el sentit de totes i cadascuna de les parts d'aquest text: ***L'educació és la millor inversió per al món rural.***

Al poble d'Ullastret, la llar d'infants té una estreta vinculació amb l'escola, ja que fomenta la relació dels infants escola-llar i comparteix diferents serveis per aconseguir la continuïtat dels 0-12, adaptant-se any rere any a la realitat del moment. L'article descriu l'experiència i en fa una valoració.

Educació 0-12 al món rural

*Anna Vilà
Isabel
Viaplana*

El poble d'Ullastret (Baix Empordà), amb 246 habitants, sempre ha tingut voluntat de tenir i mantenir l'escola.

L'any 2001 es plantejà la conveniència de crear una llar d'infants per als tres o quatre nens i nenes que hi havia al poble.

El projecte sorgí, per una banda, de la necessitat d'uns pares i, de l'altra, del convenciment que la llar pot afavorir la incorporació de nous alumnes a l'escola. Finalment, també l'Ajuntament ho veié positiu com a oferta de nous serveis.

Foren uns dies de discussions i negociacions, però, amb la bona disposició i col·laboració per part de tothom, l'Ajuntament inicià els tràmits per tirar endavant aquest projecte seguint els passos pertinents. Així doncs, la Llar d'Infants Municipal d'Ullastret va obrir les seves portes per primera vegada el curs 2001-02 amb quatre alumnes, que molt aviat foren cinc, per tal de cobrir les demandes del moment.

Des del principi, l'escola es va implicar molt en la creació i el bon funcionament de la llar i és gràcies a això que ha tingut continuïtat i creixement.



La idea inicial fou que la persona que n'era responsable tingués titulació de mestra per tal de garantir una qualitat. No es pretenia tan sols acollir els menuts del poble, sinó fer-ho amb un nivell educatiu adequat. La primera mestra tenia a la vegada la titulació d'educadora d'infantil, cosa que afavoria el tracte amb els infants, facilitava la coordinació amb l'escola i donava autonomia de funcionament.

Cada vegada que hi havia canvi de professional era començar de nou i per aquest motiu es demanà a la mestra que va començar la possibilitat de fer la coordinació, per tal de mantenir una línia coherent. Això va permetre tenir una educadora atenent directament els nens i una persona que marca la línia pedagògica.

Des del començament, la llar ha funcionat en estreta vinculació amb l'escola, cosa que ha vingut en bona part marcada pel mateix espai: en l'aspecte pedagògic, organitzant horaris, programant conjunta-

ment el treball dels hàbits, cuidant el traspàs d'informació dels infants –algunes vegades els alumnes d'educació infantil van a fer alguna activitat per als de la llar: cantar una cançó, representar un conte, fomentant així la relació dels infants escola-llar.

Compartim serveis (menjador): fins als dos anys mengen a l'aula mateix i a aquesta edat, a partir de mig curs, comencen a menjar amb el grup de petits de l'escola. També comparteixen estones de joc, materials de motricitat, espais com el pati i, si és el cas, en ocasions molt puntuals podem intercanviar aules. Participen en moltes de les activitats que es porten a terme a l'escola: festes populars, petites sortides pel mateix poble, activitats esporàdiques...

Fins i tot els pares i les mares han arribat a formar part de l'AMPA de l'escola, ja que sovint tenen fills a un lloc i a l'altre.

Tots tenim clara la necessitat d'aquesta cooperació per tal d'aconseguir la continuïtat educativa de zero a dotze anys, però cada curs s'ha anat adaptant a la realitat del moment segons les edats dels infants, nombre d'alumnes matriculats, distribució per edats, relació alumnat de llar/alumnat de parvulari, característiques personals de cadascú...

Quan l'escola amb quinze alumnes i la llar amb quatre, eren petites, els infants de la llar solien participar de tots els esdeveniments que es produïen a l'escola. S'organitzaven conjuntament les festes populars que celebràvem amb tot el poble, tots participàvem en els aniversaris, organitzàvem conjuntament amb els petits de l'escola sortides pel poble amb motiu de fer d'alguna visita... En aquestes ocasions, les dues mestres podien compartir els dos grups d'infants.

Tot i que actualment l'escola amb trenta-dos alumnes i quatre mestres i la llar amb setze alumnes i dues mestres han crescut i hem hagut de deixar algunes de les activitats per manca d'espai i per adaptar-nos a una organització més complexa, continuem compartint part de les hores d'esbarjo, cosa que considerem molt positiva ja que els alumnes més grans aprenen a tenir cura dels menuts i respectar els seus espais, els de P3 encara poden mantenir en certa manera un vincle afectiu, quan ho necessiten, amb l'educadora i els companys del curs anterior. A mesura que els nens i les nenes de la llar van creixent

comencen a crear lligams amb els companys de l'escola, els quals en alguns moments els acompanyen i donen seguretat.

L'experiència ha estat molt positiva per motius diversos:

1. La persona de la llar no s'ha sentit mai sola. Si ha calgut, ha comptat amb el suport de les mestres de l'escola.
2. Els infants s'incorporen a l'escola sense cap trauma, com la cosa més natural, simplement continuen; coneixen mestres i companys o companyes.
3. Coneixen els espais i, en certa manera, el que hi trobaran.
4. Hi ha una continuïtat en el treball d'hàbits i socialització.
5. L'alumnat que presenta algunes dificultats té més fàcil l'adaptació.
6. Els i les alumnes de la llar d'infants han pogut participar en algunes activitats que d'altra manera no s'haurien pogut dur a terme.

La ubicació dels espais ha permès créixer junts compartint vivències i experiències.

El futur presenta nous reptes, l'escola canvia d'edifici i de moment la llar es queda al mateix lloc. Es passarà un període d'allunyament físic i serà qüestió que de nou els i les professionals busquem alternatives per continuar en la línia que s'ha anat mantenint fins ara i procurant crear ponts de comunicació.

És important que l'Administració entengui que cal una discriminació positiva per tal que tots els pobles que tenen o poden tenir escola tinguin llar d'infants. És positiu per al creixement dels infants i per a la revitalització i consolidació del poble com a tal.

Cal la col·laboració i les ganes per part de tothom i, tot i que a vegades costa, val la pena.

Experiència sobre la coordinació entre primària i secundària a les terres del Montsant amb plantejaments de projectes compartits i experiències conjuntes dels nois i les noies dels diferents nivells.

De l'escola a l'institut al món rural: experiència de coordinació al Montsant

***Teresa Àvila
i Mariné¹***

***Rosa Rius
i Serra²***

L'any 1985, començà la ZER Montsant-Serra de Prades, la primera de les comarques tarragonines, aplegada per deu pobles i a cavall de tres comarques: Priorat, Conca de Barberà i Baix Camp. Actualment la componen les escoles de Cornudella de Montsant, Poboleda, Prades i Ulldemolins.

L'any 1996 es va crear la SES Montsant a Cornudella, la qual acull els nens i les nenes de la ZER Montsant-Serra de Prades. Us volem explicar com hem dut a terme en els darrers anys la coordinació primària-secundària.

Una de les singularitats que han facilitat la relació entre la ZER Montsant-Serra de Prades i la SES Montsant té l'origen en la tasca que es va haver de fer des del Consell Escolar de la ZER per demanar la creació del centre de secundària.

1. Directora de la SES Montsant de Cornudella des del seu inici, l'any 1996, fins al curs 2004-05.

2. Directora de la ZER Montsant-Serra de Prades

En el moment de la implantació de la Reforma i la consegüent ampliació de l'escolarització obligatòria fins als setze anys, les escoles rurals van plantejar diferents solucions o alternatives davant el fet que els alumnes havien de deixar l'escola de primària als dotze anys. En el nostre cas, el Consell Escolar de la ZER va analitzar detalladament la situació i va proposar de crear un centre de secundària a la ZER. El Departament havia previst que els alumnes anessin a les localitats grans més properes, a Riudoms, o bé a l'Espluga de Francolí, o bé a la Granadella. Aquesta proposta es va considerar inviable des de la comunitat educativa perquè els desplaçaments eren molt llargs i dificultosos. El Consell Escolar argumentava que aquesta via suposaria el desplaçament forçós de famílies senceres a les localitats més grans i la consegüent pèrdua d'habitants i vida social als pobles.

Després de diverses reunions amb el Departament per trobar-hi una solució es va aconseguir la creació del centre de secundària de la zona, situat a Cornudella de Montsant.

Les persones que es varen responsabilitzar de tirar endavant el funcionament d'aquest nou centre van ser mestres que pertanyien a la ZER Montsant-Serra de Prades, que coneixien bé les identitats de les escoles i dels seus alumnes, que havien format part de la creació de la Zona i que havien estat membres del Consell Escolar.

Els primers passos de la coordinació

Quan el centre de secundària va entrar en funcionament i, a la normativa d'inici de curs de l'any 1996, es va iniciar la coordinació de primària i secundària, en el nostre cas no va ser gens costós, perquè ja teníem tradició de treballar plegats.

Els temes que vam considerar prioritaris a l'hora d'iniciar la coordinació van ser:

- Connectar els currículums de primària i secundària, sobretot entre 6è de primària i 1r d'ESO i establir uns mínims que calia assolir per part dels alumnes de primària per tal de facilitar-los els nous aprenentatges.
- Detectar i fer propostes de millora en les dificultats que es detectaven en entrar a l'ESO.

- Conèixer les activitats que es duïen a terme a l'entorn del currículum (sortides, visites, colònies...) perquè no hi hagués una repetició d'aquestes activitats.
- Traspasar la informació acadèmica dels alumnes de 6è en acabar la primària, amb un qüestionari personal i amb una entrevista entre cada tutor de 6è, el cap d'estudis de la SES, els mestres d'educació especial de cada centre, així com els professionals de l'EAP.

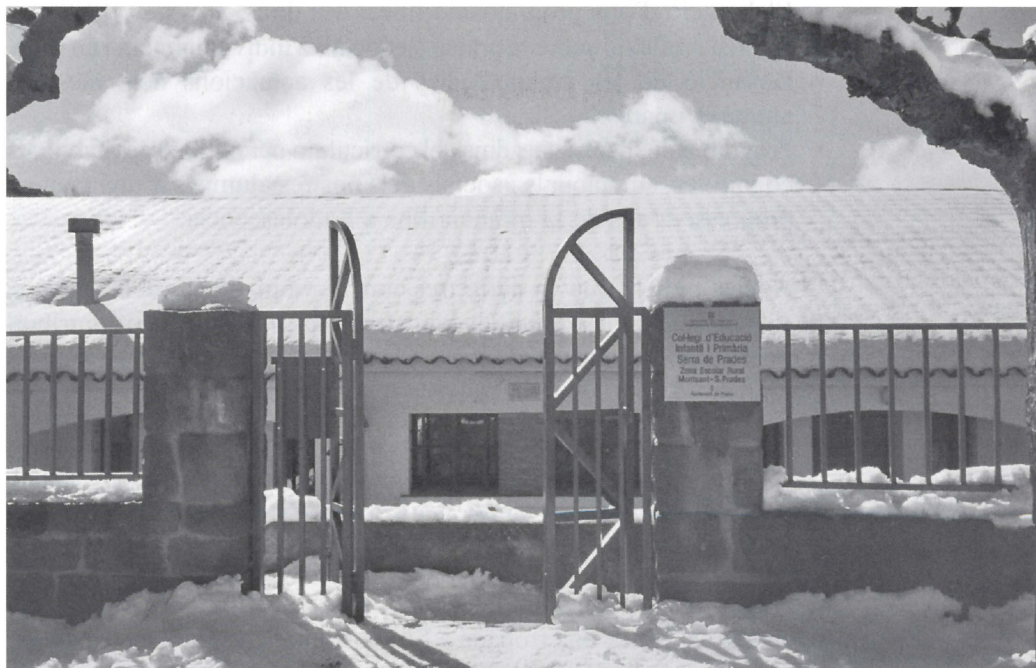
De la coordinació al plantejament de projectes compartits

A mesura que avançava aquesta coordinació ens vam trobar amb altres necessitats, les quals ens van portar a plantejar-nos projectes compartits entre les escoles i l'institut: la preocupació per l'educació dels adolescents fora de l'àmbit escolar, per com transmetre uns valors que els permetessin sortir d'una certa inèrcia que es creava referent a la drogoaddicció i la violència. Hi havia una inquietud de pares i educadors per donar una educació en valors en el lleure, per prevenir possibles conflictes que ja s'observaven en certs grups i edats.

En un primer moment, les persones interessades en aquests aspectes es varen reunir per debatre com es podrien treballar els valors en l'adolescència. Hi havia gent representativa de diferents àmbits –associacions de pares i mares, assistenta social, mestres i representants dels ajuntaments– de la zona que reuneix els pobles de Cornudella, Prades, Poboleda, Ulldemolins, la Febró, Arbolí, la Morera de Montsant i Scala-Dei.

Aquestes inquietuds ens van portar a plantejar una sèrie d'actuacions:

- Establir un espai d'intercanvi d'opinions entre els educadors.
- Crear un espai on poguessin participar nois i noies i que servís de punt de referència.
- Iniciar una escola de pares i mares.
- Analitzar la problemàtica que s'observava en els diferents pobles i establir criteris d'actuació.
- Programar activitats amb els nois i les noies que potenciessin les relacions intergeneracionals, la comunicació, la solidaritat, l'arre-



lament a la seva població, el respecte pel medi i el coneixement de la situació mundial.

- Potenciar l'ús de les biblioteques locals.
- Estudiar la viabilitat d'una bossa de famílies cangur.

La necessitat d'una formació compartida

En el curs 2001-02, va sorgir la idea de demanar un seminari dins el PFZ (Pla de Formació de Zona) sobre «Com desenvolupar les habilitats cognitives i socials dels alumnes de parvulari fins a 4t d'ESO», posant com a base l'educació emocional. Al mateix temps es va buscar una persona del Programa de Compensatòria de la comarca que dinamitzés el professorat de les escoles i l'institut.

En un seminari conjunt s'aborden els reptes següents:

- Detecció dels problemes actitudinals que presenti l'alumnat en totes les seves etapes educatives.

- Elaboració d'una programació lineal des de P3 fins a 4t d'ESO.
- Anàlisi i reflexió sobre la pràctica educativa individualment i en grup.
- Definició de les competències de les actuacions dels mestres, alumnes i pares.
- Programació d'activitats dins del currículum per millorar les habilitats cognitives, emocionals i socials dels nostres alumnes d'una manera progressiva des de la infància fins a l'adolescència.

Aquest treball, que va durar tres cursos, va plantejar un model nou de relacions entre la comunitat educativa. Els seus fruits han contribuït a crear un clima més dialogant, respectuós i enriquidor als centres educatius.

Les experiències conjuntes amb alumnat

Una altra línia de treball molt interessant és la realització d'activitats conjuntes amb alumnat de les escoles i de l'institut. Una experiència que vam fer va ser una trobada a Siurana entre els nens i nenes de cicle superior de la ZER Montsant-Serra de Prades i els nois i noies de la SES Montsant de Cornudella. Va tenir lloc el maig del 2003. El motiu va ser acostar-nos a l'època i als fets que van passar en aquestes terres ara fa 850 anys: la conquesta de la fortalesa sarraïna de Siurana per les tropes del comte Ramon Berenguer IV, fet que clou la reconquesta del que són les terres catalanes.

Tot va començar quan vam rebre la invitació de l'alcalde de Cornudella al Consell Escolar de ZER per participar en els actes del jubileu de Siurana. Ens posàrem en contacte el SES Montsant i la ZER i vàrem embastar la idea com un projecte conjunt.

La trobada va ser el resultat de tot un treball curricular. El cos d'aquest treball es fonamentava principalment en les ciències socials. Fou un treball històric, però interrelacionant-hi tots els elements possibles que oferís l'entorn: de llenguatge i poesia, expressió artística musical i plàstica, educació física...

A la vegada es va facilitar la relació i col·laboració entre el professorat de primària i secundària, tant en la preparació com en el desenvolupament de la jornada.

Unes reflexions al voltant d'aquests anys de projectes compartits

El treball compartit d'aquests anys ens ha portat a poder fer una valoració de la coordinació entre la primària i la secundària al món rural. Creiem que les dificultats més freqüents per engegar dinàmiques de treball compartit són:

- La inestabilitat de les plantilles dels centres.
- La diferent visió pedagògica que tenim els diversos professionals en relació amb l'educació dels infants.

Ahora veiem com a gran potencialitat d'aquests projectes:

- La coneixença i relació entre els diferents membres dels claustres, ZER i SES.
- La consciència de la necessitat de treballar conjuntament per afavorir l'educació dels infants que comencen l'escolaritat a les escoles de la ZER fins que l'acaben a la secundària a la SES.
- Un diàleg obert entre els equips directius dels diferents centres.

La coordinació és possible, només fa falta voluntat i temps per tirar-la endavant. Considerem que l'esforç de coordinació és sempre positiu per tal de seguir millorant l'educació que reben els nostres alumnes.

Experiència d'una AMPA de la ZER Baridà-Batllia, a la Cerdanya, que engloba set escoles i té per objectiu donar cobertura a totes les necessitats de la ZER, cohesionant els diferents interessos de totes i cadascuna de les escoles.

El perquè i el com d'una AMPA de ZER

Miquel Moyà
i Altisent
Mestre rural

L'any 1988 es va publicar el Decret de la Generalitat de Catalunya de Creació de Zones Escolars Rurals. El curs 1988-89 se'n varen crear les primeres quinze i el curs següent, 1989-90, la ZER Baridà-Batllia va obtenir el vistiplau del Departament d'Ensenyament per tirar endavant un Projecte Educatiu Comú.

Els mestres ja treballaven i preparaven activitats conjuntament: natació, setmana blanca, estades escolars, trobades als diferents pobles de la ZER...

El curs 1994-95, ens marcàrem com a objectiu cohesionar la comunitat educativa de la ZER Baridà-Batllia, a la Cerdanya lleidatana, formada per les escoles rurals de Lles, amb 7-10 alumnes i una mestra; Martinet, entre 20-28 alumnes i dos o tres mestres; Montellà, 37-33 alumnes i dues o tres mestres; Prats, 8-10 alumnes i un mestre; i Prullans amb 6-10 alumnes i una mestra. Resumint, cinc escoles d'una, dues i tres unitats, amb un alumnat entre 65-80 nens i nenes i uns 12 mestres, vuit tutors i quatre itinerants.

En ser escoles d'un nombre reduït d'alumnes, es va creure convenient intentar organitzar activitats conjuntes i es distribuïren els alumnes per nivells d'edat, educació infantil, cicle inicial, cicle mitjà i



cicle superior. El lloc d'encontre a la seu de la ZER, Martinet, és l'escola amb més espai i, a més, és situada en el centre radial de les altres quatre.

Per poder reunir-se els mestres i dur a terme el projecte de ZER, grups de treball de cicle, d'àrea, activitats complementàries, estades escolars de ZER, calia que les activitats de l'alumnat fossin activitats extraescolars. Això implicava que havien d'estar organitzades per l'AMPA.

Però, en el nostre cas, quina AMPA?

De les cinc escoles, tres la tenien constituïda i cooperant amb l'escola, però dues no. Calia formar i constituir una AMPA de quatre o cinc famílies?

Per altra banda, federar-se a la FaPaC tenia el mateix cost a l'AMPA d'una escola que una AMPA de tota la ZER que englobés totes les famílies i donés cobertura a tots els alumnes de la ZER.

La idea fou exposada en claustre, ja que necessitava la implicació de tots els seus membres. Acte seguit fou presentada i aprovada en Consell escolar de ZER. Es necessitava el consens de pares i mestres.

Per poder realitzar les activitats extraescolars conjuntes, els alumnes necessitaven transport i monitoratge. Per tal de tenir el transport de l'alumnat subvencionat pel Consell Comarcal de la Cerdanya ens havíem d'adaptar a l'horari que ens proposaven, els dimarts de 2/4 de 3 a 2/4 de 6. Ho vàrem fer, òbviament.

El monitoratge aniria a càrrec dels pares, o sigui: més famílies a pagar implica menys cost per alumne/a.

Cada una de les escoles va dur a terme reunions de mestres i pares per exposar el projecte i nomenar un representant a la futura AMPA de ZER.

Els pares i les mares de la ZER van manifestar, per unanimitat, el seu suport al projecte d'activitats i l'equip directiu de la ZER es va reunir amb els cinc representants de les famílies de les cinc escoles i es va decidir crear una AMPA de ZER, amb presidència, secretaria, tresoreria i dues vocalies. Els càrrecs se'ls reparteixen entre les cinc persones segons preferències i/o disponibilitat de temps.

Es van confeccionar els Estatuts de l'AMPA de ZER Baridà-Batllia, es van presentar i varen ser aprovats en assemblea general i, una vegada presentats a la Delegació de Justícia de Lleida, varen ser aprovats el 31 de desembre de 1996.

Es va establir una quota per família, fos quin fos el nombre de fills escolaritzats. Totes les famílies n'eren sòcies.

Un dels punts dels estatuts que cal remarcar és que totes les escoles tenen un vot sigui quin sigui el nombre d'associats. Si un membre de la Junta directiva causa baixa, és substituït per un altre de la mateixa escola, amb la qual cosa les cinc escoles estan sempre representades.

D'altra banda, aquesta AMPA de ZER no pretenia suplir les associacions existents i que ja organitzaven activitats. Senzillament tenia, i té, com a objectiu principal donar cobertura a les necessitats globals de la ZER. Cal remarcar el suport i les facilitats per federar-se que va donar la delegació de la FaPaC de Lleida.

Actualment, l'AMPA de ZER organitza un curs d'informàtica per a pares i mares i la festa de fi de curs conjunta, amb alumnes, mestres i pares i mares. També organitza i subvenciona activitats les tardes del mes de juny, quan les escoles apliquen l'horari matinal, i col·labora en les activitats complementàries de la ZER: castanyada, certamen literari, dia d'Europa, etc.

La voluntat de l'AMPA de la Zona Escolar Rural és oferir les mateixes possibilitats d'estructuració organitzativa i pedagògica que qualsevol altra associació de les escoles lineals, amb la dificultat afegida de cohesionar els diferents interessos de totes i cadascuna de les escoles.

L'AMPA de ZER no supleix les activitats particulars de cada escola, sinó que estructura i organitza aquells serveis als quals una escola petita no podria accedir.

A partir de diferents experiències consolidades sobre la formació de persones adultes de diferents municipis, es va crear el centre de Formació Permanent d'Osona Sud, com a únic centre que actués en el territori i oferís serveis i formació a tota la població del territori. El centre està inspirat en el model de les zones escolars rurals.

El Centre de Formació Permanent d'Osona Sud: una experiència de treball en xarxa entre municipis petits

*Clara
Guindulain
Rifà
Joan Soler
Mata*

«L'educació bàsica per a tothom proposa que totes les persones, sigui quina sigui la seva edat, tinguin una oportunitat, individualment i col·lectivament de realitzar el seu potencial. No és només un dret, sinó també un deure i una responsabilitat cap als altres i la societat en el seu conjunt»

*5a Conferència Internacional sobre Educació d'Adults
(Hamburg, 1997)*

A la comarca d'Osona, hi ha una llarga tradició en educació de persones adultes iniciada a partir de l'acció de diferents entitats i institucions que treballen a la comarca des de 1978 (any en què es funda l'Escola Comarcal d'Adults, a Manlleu). A partir de la dècada de 1990 en què es va veure la necessitat d'una coordinació comarcal, hi van sorgir diverses iniciatives per donar-hi una solució: en primer lloc, la dinamització d'aquesta coordinació, a càrrec del Col·lectiu Trama-Osona; després, la implicació dels ajuntaments de Balenyà (els Hostalets), Centelles, Manlleu, Masies de Voltregà, Roda de Ter, Sant Hipòlit de Voltregà, Tona i Torelló portà Gram-Osona a fer un estudi de necessitats i la primera redacció d'un pla local. Aquesta iniciativa

rebé, a partir de 1997, el suport de la Diputació de Barcelona amb l'objectiu d'implementar aquest pla, amb el nom de Pla de Formació Permanent d'Osona. La primavera de 2000, des dels ajuntaments de Balenyà, Centelles i Tona, ajuntaments que havien format part del Pla de Formació Permanent d'Osona, va començar el procés per a la creació d'un centre integral per tal de respondre satisfactòriament als reptes i a les necessitats vinculades als tres àmbits que incloïa la Llei 3/1991 i per superar les diverses limitacions locals en recursos pedagògics, econòmics, infraestructurals, etc. S'elaborà el projecte de centre per part d'un equip de docents (un de cada Ajuntament), una tècnica de la Diputació de Barcelona i la coordinadora del Pla de Formació Permanent d'Osona, i el curs 2001-02 nasqué el Centre de Formació Permanent d'Osona Sud.

Paral·lelament, aquests tres ajuntaments van veure la necessitat d'un organisme que gestionés aquest centre integral i el març del 2002 es constituïren com a fundació: Fundació Privada Osona Formació i Desenvolupament. Aquesta fundació és un organisme de gestió, les activitats de la qual tenen com a objectiu l'àmbit de l'atenció a la persona, amb especial incidència en tots els camps de l'educació, i dintre d'aquest àmbit en el de la formació permanent en un sentit ampli. La fundació rebé, des del començament, la col·laboració de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona i, a partir de 2004, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Actualment formen el patronat els alcaldes dels ajuntaments de Balenyà, Centelles i Tona, i per això la seva actuació s'adreça bàsicament al sector públic local, si bé no de manera exclusiva ni exclouent. Encara que l'òrgan de govern de la fundació és el patronat, aquest organisme delega algunes funcions a la comissió executiva. Són membres d'aquesta comissió les persones que exerceixen en cada moment el càrrec de regidor/a amb competències en formació permanent de cadascuna de les entitats locals que formen part de la fundació. Les seves funcions són les que afecten el govern i l'administració de la fundació i que no estiguin reservades al patronat. En aquest moment, formen part d'aquesta comissió els regidors d'Ensenyament dels Ajuntaments de Balenyà, Centelles i Tona.

La fundació té contractada una gerent que té al seu càrrec la gestió dels serveis administratius, econòmics i personals de les activitats que aquesta porta a terme. També té les funcions de secretària del patro-

nat i de la comissió executiva. La resta de treballadors de la fundació són el personal administratiu i els docents del Centre de Formació Permanent d'Osona Sud. Des de la seva constitució fins ara, la fundació ha treballat gairebé exclusivament per a la consolidació del projecte del Centre de Formació Permanent d'Osona Sud i la seva projecció externa. El treball que es fa des de la fundació es coordina amb altres serveis o àrees municipals: el Servei de Promoció Econòmica d'Osona Sud, i les àrees d'Educació, Joventut, Esports i Serveis Socials dels diversos municipis. La fundació també manté relacions amb empreses i entitats del territori.

El Centre de Formació Permanent d'Osona Sud

Fins al curs 2001-02, en què es va iniciar la implantació del Centre de Formació Permanent d'Osona Sud, a cada municipi hi havia diferents iniciatives i experiències consolidades en formació per a persones adultes. En aquell context, després de la reflexió i el procés de debat i treball conjunt encetat en el marc del Pla de Formació Permanent d'Osona Sud, sorgí la possibilitat de treballar conjuntament i de constituir un únic centre de formació permanent que actués en el territori conjunt dels tres municipis i oferís serveis a la totalitat de la seva població i restava alhora obert als altres municipis del seu àmbit d'influència. Amb aquest esperit, el nou centre es va definir com: «Un centre educatiu de caràcter públic que ofereix formació específica per a persones adultes, que integra els tres àmbits de la formació integral (formació bàsica, formació sociocultural i formació per al treball), que es vincula amb l'entorn i que té caràcter intermunicipal.»

El Centre de Formació Permanent d'Osona Sud té una referència física a cada municipi (un espai local): a Hostalets de Balenyà és l'Ateneu; a Centelles és la Casa de Cultura i a Tona, l'Aula Oberta de l'edifici de l'Ajuntament. Però també s'utilitzen altres espais municipals com les aules dels CEIP de cada municipi o de l'institut, pavellons esportius, sales d'usos múltiples, etc.

Els objectius que consten en el primer projecte de centre que es va elaborar són:

- Fer arribar la informació de l'oferta formativa de manera global i interrelacionada.



- Donar prioritat a les persones amb més baix nivell formatiu.
- Facilitar la formació necessària per a l'accés i adaptació al món del treball de tota la població.
- Promoure la dinamització cultural que proporcioni a la població eines per al seu desenvolupament social i cultural.
- Interrelacionar els diferents àmbits formatius.
- Crear programes i materials propis.
- Aplicar a totes les activitats del centre les metodologies adequades en l'aprenentatge de les persones adultes.
- Crear espais de formació permanent dels formadors/es.
- Optimitzar els recursos existents i crear-ne de nous.
- Dotar-se d'un model organitzatiu democràtic, eficaç i àgil.

Organització i gestió

Com en qualsevol centre educatiu, a l'organigrama hi ha diferents nivells d'òrgans de decisió i gestió:

- **Consell de Centre:** format per un representant polític de cada Ajuntament, un representant dels alumnes de cada espai (municipi), dos representants de l'Equip pedagògic, l'Equip coordinador de Centre i la gerent de la fundació. Es reuneix trimestralment de manera ordinària.
- **Equip coordinador de Centre:** format per un docent responsable de la coordinació de cada espai local de cada municipi que conforma el centre. Es reuneix mensualment amb la gerent de la fundació i periòdicament amb la comissió executiva de la fundació.
- **Equip pedagògic de Centre:** és l'espai de coordinació de tots els docents del centre organitzats per comissions de treball.
- **Espais locals:** són els espais físics on es concreten les activitats formatives del centre a cada municipi. Són membres d'aquests espais locals totes les persones que hi estan vinculades.
- **Equip de professors:** en formen part els docents que intervenen en cada espai educatiu local. La seva mobilitat ve donada per l'oferta formativa proposada.
- **Espai de participants:** en formen part un representant de cada activitat de l'espai educatiu local.
- **Comissió local:** hi ha una comissió local a cada espai local i en formen part un representant dels docents, un participant, el responsable polític que representa aquest municipi a la comissió executiva de la fundació i un docent que té la funció de coordinador de l'espai local i és membre de l'Equip coordinador de Centre. Es reuneix mensualment.
- **Administració i consergeria:** cada espai local té una administrativa que es reuneix de manera periòdica amb la gerent de la fundació i amb el coordinador de l'espai local.

L'experiència del Centre de Formació Permanent d'Osona Sud, molt propera a l'esperit i el model organitzatiu de les zones escolars rurals en l'àmbit escolar bàsic, ha produït un canvi qualitatiu i quantitatiu molt important en l'oferta i el desenvolupament de les activitats de formació permanent del territori. Les avaluacions de les memòries anuals destaquen:

- L'optimització i racionalització dels recursos i de les infraestructures municipals.
- La riquesa del treball i la reflexió conjunta de tots els agents implicats en aquest àmbit en el territori d'Osona Sud.

- El treball coordinat que ha enriquit i millorat la pràctica educativa dels docents.
- La difusió conjunta de les activitats formatives arriba a totes les persones d'una manera global i interrelacionada i així resulta més efectiva.
- L'augment notable dels alumnes que participen en els cursos i les activitats del centre.
- Els diferents espai locals ja són un referent municipal de dinamització cultural.

Actualment, el centre està plenament consolidat i la seva gestió a través de la fundació s'ha demostrat com un encert i com una eina valuosa que es pot traslladar a altres àmbits dels serveis a les persones i a altres territoris. Algunes xifres en són una bona prova: el curs 2006-07 ha començat amb una oferta de més de cinquanta activitats formatives (cursos, tallers, etc.), una matrícula de vuit-cents alumnes i un equip de trenta professionals (entre docents i personal de gestió i administració) que treballa i participa en la dinàmica del centre. Unes dades que només són possibles a partir d'aquest treball conjunt entre municipis petits i en el qual encara hi ha camí per recórrer i noves possibilitats per explorar.



Bibliografia complementària*

**Biblioteca
Rosa Sensat**

Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar*

- BATISTE, Montse. «English Corners: una experiència d'aprenentatge lúdic de l'anglès a l'escola rural». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 299 (novembre 2005), p. 75-78
- COMELLA TORRENT, M. Àngels; FONS SOLÉ, Roser. «La Marta i els contes: una experiència d'integració a l'escola rural». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 207 (setembre 1996), p. 55-58
- «Una escola rural amb nens sords: el camí de la integració». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 251 (gener 2001), p. 52-56
- FEU GELIS, Jordi. «L'Escola Rural de Boadella: una experiència educativa i social que diu molt a favor de l'escola rural del nostre país». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 279 (novembre 2003), p. 70-74
- LLEONART, Ariadna; VILA, Ignasi. «Infants en l'àmbit rural». A: *Perspectiva i diversitat*, núm. 12 (maig 2002)
- NEBOT, Gemma. «El pla de treball a l'escola d'àmbit rural» [Monogràfic]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 195 (maig 1995), p. 56-60
- «Una nova escola rural» [Monogràfic]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 233 (març 1999), p. 2-51
- VIDAL DAMUNT, M. Mercè. «Una escola en el món rural?: una escola a Europa». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 222 (febrer 1998), p. 71-80

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

Libres

- BOIX, Roser. *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: La Universitat. ICE: Graó, 1995 (Materiales para la innovación educativa)
- CONGRÈS DEL MÓN RURAL DE CATALUNYA 06. *Fòrums per al diàleg*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Dep. d'Agricultura, Ramaderia i Pesca, 2006
- La educación en la escuela rural: características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Segovia: Librería Diagonal, 1999
- La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis, 2004 (Compromiso con la educación)
- Formació bàsica per a la Reforma: escola d'àmbit rural: material formatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1993
- ORTEGA, Miguel Ángel. *La parienta pobre (Significante y significados de la Escuela Rural)*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC: CIDE, 1995 (Investigación)
- Present i futur de l'escola rural: Jornada de Lleida, 16 de desembre de 1995*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya, 1996 (Documents)
- SUBIRATS, Marina. *L'escola rural a Catalunya*. Caivano, Fabricio (pròl.). Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1983 (Rosa Sensat)
- Trabajar en la escuela rural ¿Trabajar en la escuela rural? ¡Trabajar en la escuela rural!* Sauras Jaime, Pedro (coord.). Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1998

Articles

- ALBERO SERRANO, José Antonio. «Contra el aislamiento rural». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 298 (enero 2001), p. 24-26
- ÁLVAREZ MARTÍN, Miguel Ángel; JURADO GARCÍA, Manuel. «Maestros rurales y ovejas eléctricas». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266 (febrero 1998), p. 86-89
- BORRAJO, Genera. «Alicia López Pardo: la magia de la escuela rural». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 325 (junio 2003), p. 44-49
- CANO, Julia. «L'educació preescolar a l'escola rural». A: *Guix d'infantil*, núm. 16 (novembre/desembre 2003), p. 26-29
- COLECTIVO DE ESCUELAS UNITARIAS ZONA ESTE DE LA PALMA. «La escuela unitaria: progreso y carencias». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 299 (febrero 2001), p. 19-33
- «El diari: una eina per treballar la diversitat a l'escola rural». A: *Guix*, núm. 252 (febrer 1999), p. 45-47

- «La educación rural» [Monogràfic]. A: *Revista de educación*, núm. 322 (mayo/agosto 2000), p. 7-163
- «Escola rural: l'Escola, l'escola, l'escoleta» [Diversos articles]. A: *Guix*, núm. 272 (febrer 2001), p. 9-43
- «L'escola rural, nous reptes» [Diversos articles]. A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 322 (febrer 2006), p. 9-51
- «La escuela rural en una sociedad plural» [Diversos articles]. A: *Aula de innovación educativa*, núm. 149 (febrero 2006), p. 28-57
- «Escuelas rurales: el orgullo de ser el patito feo». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 289 (marzo 2000), p. 14-19
- FEU GELIS, Jordi. «La escuela rural: apuntes para un debate». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327 (septiembre 2003), p. 90-94
- FEU GELIS, Jordi. «De la "vella" a la "nova" escola rural: potencialitats desconegudes d'una petita gran escola». A: *Àmbits de psicopedagogia*, núm. 11 (estiu 2004), p. 41-46
- HUGUET I PENA, Carme. «L'Oliver: organització i gestió d'una zona escolar rural». A: *Escola catalana*, núm. 411 (juny 2004), p. 37-40
- JORNADES D'ESCOLA RURAL. «L'escola en un món rural canviant: Berga, 30 de juny i 1 de juliol 2005» [Diversos articles]. *Temes de renovació pedagògica*, núm. 22 (desembre 2005), p. 5-32
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos. «Inglés en la escuela rural». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 300 (marzo 2001), p. 30-33
- MARTÍNEZ URMENETA, Iñaki. «Orientación profesional en la escuela rural». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 288 (febrero 2000), p. 41-43
- SANTAMARÍA CONDE, Rosa M^a. «Internet en la escuela rural». A: *Primeras noticias. Comunicación y pedagogía, nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm. 182 (2002), p. 17-20
- SECKA, Àfrica. «La meva experiència en una llar d'infants rural». A: *Infància, educar de 0 a 6 anys*, núm. 124 (gener-febrer 2002), p. 12-14
- «Treballem per un món sostenible» [Diversos articles]. A: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 316-317 (juliol/agost 2005), p. 8-47
- «Viure, treballar i estudiar a la terra» [Diversos articles]. A: *Escola catalana*, núm. 411 (juny 2004), p. 6-27
- «¿Y en la escuela rural?» [Diversos articles]. A: *Tándem*. núm. 9 (octubre/noviembre/diciembre 2002), p. 7-89

(a poc)²
+ bona
lletra

PBR* **XXIX**
Premis
Baldiri
Reixac
2006-2007

Per a l'estímul i el reconeixement de l'escola catalana

111.200 euros de dotació total.

A les escoles 14 premis de 3.300 euros cadascun.

Als alumnes 70 premis de 700 euros cadascun a treballs escolars i 2 premis de 2.000 euros cadascun a experiències per fomentar l'ús de la llengua.

A mestres i professors 6.000 euros per a un estudi, assaig o recerca pedagògica i 3.000 euros de subvenció per a la seva edició, i 3.000 euros per una experiència didàctica i la seva aplicació.

Termini de presentació dels treballs: **8 de febrer de 2007**

Trobareu les bases, els qüestionaris i les fitxes d'inscripció a **www.fundaciolluiscarulla.cat**

Fundació Lluís Carulla
Aribau, 185, 3r 08021 Barcelona
Telèfon: 93 200 53 47 Fax: 93 200 56 33
Correu electrònic: info@fundaciolluiscarulla.org

Assessorats tècnicament per la DEC d'Òmnium Cultural
Amb el patrocini honorífic de la:

Els autors parteixen de la base que el model de resolució de problemes i el model de problemes de matemàtica crítica són similars i que un bon ensenyament de la matemàtica ha de saber combinar els dos models. L'article exposa exemples d'activitats de matemàtica crítica per a nois i noies d'ESO.

El pensament crític a l'aula de matemàtiques

*Francesca Blázquez,
Anna Darnaculleta, Raquel Figueras,
Joan Carles Franquet, Antonio Miguel
i Núria Planas¹*

De la resolució de problemes a l'educació matemàtica crítica

El model de resolució de problemes ha estat a bastament fonamentat i aplicat en l'àmbit de l'educació matemàtica a les diferents franges d'edat. A diferència d'altres models, aquest promou el paper de l'alumne com a investigador i el del professor com a mediador a una certa distància. En general, les fases del model són la identificació i representació del problema, la selecció i aplicació d'una estratègia i, finalment, la valoració dels resultats. Es tracta, però, d'un model on el professor acostuma a plantejar directament el problema per mitjà d'un enunciat. L'objectiu principal de l'activitat de resolució de problemes és, per tant, l'organització d'estratègies d'aproximació i resolució, per davant dels processos d'identificació de situacions problemàtiques.

1. Els autors són membres del grup «Educació Matemàtica Crítica». El grup forma part de la Xarxa REMIC –Recerca en Educació Matemàtica i Científica– i està finançat per la Direcció General de Recerca.

A moltes aules de matemàtiques, la majoria de problemes són «problemes ben definits» que poden generar situacions d'aprenentatge riques. Per exemple, amb una bona gestió, trobar la quantitat de pintura que caldrà per pintar l'aula pot donar peu a un ambient de resolució de problemes on els alumnes portin a la pràctica i amb èxit coneixements de mesura i càlcul estimatiu. Les estratègies que es desenvoluparan tindran a veure amb la forma més o menys regular de l'aula, amb les preferències i els coneixements dels alumnes, amb la capacitat dels pots de pintura, etc. Pot ocórrer que els alumnes no estiguin acostumats a calcular quantitats de pintura en una situació real i que, per tant, tinguin dificultats a l'hora d'entendre l'expressió «pintar l'aula» (cal passar dues capes de pintura? S'han de repassar només les parts en pitjor estat? S'ha de pintar la paret que té un armari davant?). Amb tot, el problema està «ben definit» i les qüestions dels alumnes s'han de considerar com una preparació de les fases d'aproximació i resolució.

La nostra experiència en els móns físic i social és plena de «problemes definits» que sovint ens veiem obligats a resoldre (quant temps necessitem si volem arribar puntuals a una reunió? Com podem comprovar que en un joc de coberts no en falta cap? Quines llavors són més convenientes per a un terreny?). Alhora, també hi ha molts «problemes no definits», no sempre fàcils de copsar i que *hem de ser capaços de definir* nosaltres. Plantejar i resoldre aquests problemes ens ha de permetre construir una mirada crítica a fenòmens i

situacions que condicionen la nostra vida. Quan anem, per exemple, a la botiga de llavors, el botiguer ens pot recordar que hem de triar les llavors més convenientes per al terreny i per a l'època de l'any. Però si el botiguer no ens fa aquesta observació, nosaltres hem de ser capaços de fer-nos-la perquè les llavors germinin amb èxit. En aquest cas, està en joc un hort. En d'altres ocasions pot estar en joc la nostra salut (com s'han de distribuir les dosis d'una medecina?), la salut de molts (com es pot reorganitzar la jornada laboral perquè hi hagi temps de fer esport?), la comprensió de com funciona el món (com es calcula l'índex de l'atur al meu país?), etc.

El treball de problemes no definits a l'aula de matemàtiques

Els models de resolució de problemes i d'educació matemàtica crítica són molt similars. Tots dos es basen en l'aprenentatge per indagació, però difereixen en la fase d'introducció de la situació problemàtica. Un bon ensenyament de les matemàtiques ha de saber combinar, d'una manera equilibrada, tots dos models. En aquesta secció il·lustrem part del treball dut a terme dins del grup de treball «Educació Matemàtica Crítica» al llarg del curs 2005-06. Un objectiu del grup és trobar formes d'integrar el pensament crític en el currículum de matemàtiques de l'etapa de secundària i donar a conèixer els nostres resultats. Entenem que l'educació matemàtica ha d'incloure la preparació dels alumnes perquè siguin part activa de la vida

66 Matemàtica crítica

social, interpretant, qüestionant i reformulant la informació que els arriba o a la que tenen accés.

L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, OCDE (2001, p. 12), parla de l'educació matemàtica en termes d'educació crítica: «L'educació matemàtica s'ha de basar en la capacitat d'identificar, comprendre i fonamentar arguments sobre el paper de les matemàtiques en la vida pública i privada de les persones, en els àmbits laboral, social i cultural, amb els companys i amb la família, i, en general, en totes aquelles esferes de la vida que requereixen una ciutadania compromesa i reflexiva.» Aquest organisme internacional, especialment sensible envers els temes d'educació, fa referència a estudis anteriors i, en particular, destaca l'escrit d'Ernest (1996, p. 1) on s'usa l'expressió *educació matemàtica crítica*: «L'educació matemàtica ha de ser educació matemàtica crítica ja que ha de donar eines als alumnes perquè siguin ciutadans crítics en la societat moderna i desenvolupin habilitats suficients d'identificació i resolució de problemes en contextos molt variats.»

A continuació, donem un exemple d'activitat basada en la construcció de problemes. Hem plantejat l'activitat de manera que correspongui a un «problema no definit». És, per tant, una *activitat crítica* en el sentit de requerir un esforç important d'identificació de situacions problemàtiques per part dels alumnes. Aquesta activitat s'ha dut a terme en diferents aules i l'ha gestionada en cada cas un professor del

grup. Els resultats han estat diversos, però hi ha alguns denominadors comuns que volem destacar.

El Pla de Sant Joan

La Palma de Cervelló és un poble proper a Barcelona de 5 km² d'extensió, amb 3.000 habitants i un 30 % de la població menor de 18 anys. El Pla de Sant Joan són uns terrenys del poble envoltats de zones boscoses on es vol dur a terme un projecte urbanístic de 1.500 habitatges. Analitzeu la informació publicada per l'Associació de Propietaris del Pla de Sant Joan:

El 56 % dels palmarencs estarien d'acord a desenvolupar el Pla de Sant Joan

Editorial

**La Palma no s'oposa al projecte
Més espai, un mateix poble**

Tot i que l'índex de participació ha estat molt baix (només un 6,1 %), més de la meitat de les persones que han respost l'enquesta sobre el Projecte de Recuperació del Pla de Sant Joan estarien d'acord amb la proposta que promou l'Associació. Concretament, el 56 % considera que desenvolupar el Pla d'una manera ordenada i sostenible seria beneficiós per al municipi

Un professor del grup viu a la Palma de Cervelló i està implicat en el moviment veïnal de protesta contra el pla urbanístic proposat sota el nom de Projecte de

Recuperació del Pla de Sant Joan. Tot i que les aules on es preveu plantejar aquesta activitat no són properes a aquesta zona, llevat del cas de l'institut de Gelida, s'ha considerat que el tema de la sostenibilitat ecològica i urbanística és suficientment atractiu i actual per als alumnes de secundària. Amb tot, caldria adequar enunciats similars per a cada zona geogràfica. Per exemple, els professors que treballen a l'anomenat districte 22@ de Barcelona podrien recollir informació sobre actuacions polèmiques en aquest barri.

Resultats extrets d'aules d'ESO

La taula 1 de la pàgina següent resumeix part dels resultats obtinguts en dur a terme l'activitat del Pla de Sant Joan als diferents nivells d'ESO. Els alumnes d'un curs equivalent a 1r d'ESO de La Bressola estan acostumats a fer activitats situades en un context real i sota la dinàmica «reflexió individual-treball en petit grup-discussió en gran grup». En aquesta ocasió, però, no se'ls proporciona qüestió final. Durant el temps de treball en petit grup, alguns fan càlculs per saber quanta gent ha respost l'enquesta; d'altres no s'hi impliquen, tot i que es recorda un debat anterior sobre el pas de les línies de la MAT (Molt Alta Tensió). La professora planteja preguntes (És cert que la meitat dels palmarencs estan d'acord amb aquest projecte urbanístic? Creieu que aquesta Associació vol millorar el poble?) que porten a reaccions d'indignació amb el comportament de l'Associació i la manipulació informativa. L'objectiu de promoure una discussió matemàtica al

voltant de l'enunciat s'assoleix, tot i que els alumnes no han estat capaços de generar preguntes.

A l'Escola Voramar treballem amb dues classes de 2n d'ESO. Es proposa la dinàmica de treball individual, redacció per escrit i discussió en gran grup. Tot i que la participació no supera la meitat dels alumnes en cada cas, hi ha interès pel tema. Molts alumnes consideren el projecte beneficiós per al poble i n'argumenten els beneficis. A la primera aula, els alumnes mostren sorpresa. De seguida, però, entenen que han de reflexionar sobre la informació de l'enunciat. Set alumnes parlen dels percentatges i les votacions d'una manera estimativa, sense comparacions numèriques. Molts d'altres expressen satisfacció pel projecte, tot i que s'adonen que la urbanització serà més gran que el poble i que hi haurà una pèrdua de boscos. Alguns treuen la calculadora i fan càlculs orientats a entendre què vol dir el 56 % dels palmarencs i deduir si la votació reflecteix una part significativa de la població total. A la segona aula, 13 alumnes recorren directament a la calculadora i omplen el full amb càlculs molt variats. D'altres fan el 56 % de 3.000, però no saben explicar per què. Finalment, participen amb un nivell més alt de reflexió els alumnes que han fet càlculs estimatius sense calculadora.

També hem treballat amb dues aules de 3r d'ESO, una a l'Escola Voramar i l'altra a l'IES Gelida. La manca de reflexió raonada es dona en tots dos grups, tot i que en el primer els alumnes fan tasques principalment de càlcul que després no sa-

Taula 1. Extractes d'alumnes d'ESO

Curs i centre	Reaccions d'alumnes
Primer d'ESO Escola La Bressola, Catalunya Nord	«Barcelona és molt lluny! No té res a veure amb nosaltres això!» «Sembla que hagin votat molts més.» «No ho diuen que es doblarà la població de cop.»
Segon d'ESO Escola Voramar, Bar- celona	«Els comerços estaran contents perquè hi guanyaran molts diners.» «1.500 habitatges com a mínim són 3.000 persones.» «No em quadren les dades que tinc amb el titular de la notícia.» «Volia saber quanta gent ha votat i em sobta molt el que em dona.» «Oculen dades.» «Quan llegim el diari no tenim la nostra introducció; només es llegeix el titular. No és un engany però no hi ha tota la veritat.»
Tercer d'ESO Escola Voramar IES Gelida, Gelida	«A alguns els pot sortir a compte i pot ser beneficiós per al poble.» «No són suficients vivendes per a la part de gent major d'edat.» «Si la majoria de gent major d'edat hi està d'acord, està tot decidit.» «No es pot saber que més de la meitat d'habitants està d'acord perquè no els han enquestat a tots.» «La densitat del poble ja és altíssima, 600 h/km ² , 1.500 habitatges més és una barbaritat.» «La construcció dels habitatges és igual a la meitat del poble.» «El poble vol comprar tot el terreny del bosc.» «En 5 km ² és molt difícil que hi visquin 3.000 persones.» «Amb el Pla ordenat i sostenible, el poble estarà millor.» «Hi haurà més turisme i diners.»
Quart d'ESO IES Ramon Casas i Carbó, Palau-solità i Plegamans	«El tant per cent no reflecteix l'opinió de tots.» «És un territori massa petit.» «Volen fer-ho per guanyar diners.» «És un percentatge molt baix, haurien de tornar a fer l'enquesta.» «Hauria de dir els 56 % dels habitants que han respost l'enquesta.» «S'hauria de canviar, el periodista s'ha equivocat.» «Crec que l'Associació vol fer una millora però enganyen al poble dient que més de la meitat ho vol quan només un 6'1% ha votat.»

ben justificar. Al primer centre, el grup d'onze alumnes està considerat com un grup d'alt rendiment. D'aquests, set fan càlculs sense saber massa bé què fan i sense concloure. La resta donen l'opinió sense fer càlculs i amb mostres d'incomprensió de la notícia. Destaca el cas d'una alumna acadèmicament brillant que omple dos fulls de càlculs, però diu no haver tingut temps de concloure. Al segon centre, el grup ha estat classificat dins dels anomenats «alumnes de nivell baix». Llevat d'unes poques excepcions, s'expressen idees molt poc clares i es mostren senyals de no haver entès bé la notícia. En general, no hi ha un esforç per comprendre les dades, ja sigui confirmant-les o rebutent-les. S'accepten les interpretacions de l'Associació sense qüestionar-les i hi ha una manca generalitzada de debat matemàtic en establir-se moltes relacions arbitràries.

A l'IES Ramon Casas i Carbó, hem estat a dues aules de 4t d'ESO, de reforç i d'ampliació respectivament. Es passa als alumnes un full amb l'enunciat i se'ls demana que el llegeixin, l'analitzin i opinin per escrit. D'entrada, els alumnes no entenen què han de fer i es mostren desorientats. No estan familiaritzats amb enunciats sense una pregunta de tipus matemàtic definida. En el primer grup, hi ha respostes escrites molt diverses i breus sense arribar a treure's conclusions sobre l'ús de les matemàtiques per part de l'Associació de Propietaris. La majoria d'alumnes expressa opinions poc elaborades i inicien intents d'argumentació que esperen que continuï la professora. En el segon grup, els 18 alumnes formulen preguntes concretes

d'una manera ràpida i, en general, precipitada. Tots calculen quantes persones han respost l'enquesta i quantes hi estan d'acord descartant, en molt casos, la població menor de 18 anys. Uns treuen conclusions elaborades, d'altres diuen que el titular de l'enunciat és enganyós i encara uns altres diuen que és erroni. Quan la professora introdueix nous elements de discussió sobre els percentatges i la seva interpretació en el text, els qui només havien fet càlculs s'expressen amb arguments on relacionen informacions diverses.

D'altres exemples de «problemes no definits»

Paral·lelament a l'activitat sobre el Pla de Sant Joan, s'han dut a terme d'altres activitats amb la mateixa intenció pedagògica i matemàtica. En tots els casos s'han pensat enunciats que hagin de facilitar l'aprenentatge de les competències bàsiques per tenir una actitud crítica. Per això, cal haver desenvolupat les capacitats de reflexionar, argumentar i actuar davant les diverses situacions que condicionen l'entorn més proper i d'altres entorns influents en la nostra societat o en d'altres societats de referència. Alguns exemples d'aquestes activitats són:

La selva amazònica

Al final de l'any 2005 quedaven 100 milions d'hectàrees de selva amazònica verge, dels 300 milions d'hectàrees inicials. Entre agost de 2004 i juliol de

2005 s'han destruït de manera il·legal 26.130 km² de selva. Aquesta xifra és una mitjana bastant precisa dels km² destruïts de manera il·legal els darrers deu anys. Què en penseu?

El cost dels trens

La plataforma ciutadana «Per un tracte igual» ha denunciat que els usuaris catalans reben un tracte desigual en els serveis ferroviaris. En una roda de premsa han explicat que el trajecte Barcelona-Tarragona costa 0'19 euros/km, mentre que Madrid-Toledo surt per 0'049 euros/km. RENFE ha dit que no es poden comparar els dos serveis i ha demanat que s'escoltin els seus arguments. Què en penseu?

La construcció de habitatges

La manca de qualitat o els defectes de construcció que es detecten en els edificis costen cada any una mitjana de 12.000 milions d'euros, l'equivalent al cost de fer nous uns 80.000 habitatges de protecció oficial. Què en penseu?

A l'informe PISA 2000 (OCDE, 2001, p. 22), les nocions matemàtiques es defineixen com «la capacitat per identificar i comprendre el paper que fan les matemàtiques, i fer judicis ben fonamentats sobre la presència de les matemàtiques en la vida present i futura dels individus, en la seva vida professional, en la seva vida so-

cial amb l'entorn i amb els familiars, i en tant que ciutadans constructius, preocupats i reflexius». D'acord amb això, els exemples d'activitats donats estan pensats per a la construcció de coneixement matemàtic en entorns d'aprenentatges integrats. Els alumnes han de qüestionar la barreja d'unitats de mesura de longitud en l'enunciat de la selva amazònica (km² i ha) al mateix temps que qüestionen com és possible la desforestació il·legal o per què al Brasil li pot interessar distingir entre desforestació legal i il·legal. Igualment, han de reflexionar sobre quina és la diferència de cost en els trajectes del segon enunciat al mateix temps que exploren els arguments de la companyia ferroviària en la defensa de les diferències de preu.

Enguany, el Departament d'Educació ha fet arribar als formadors de formadors exemples d'activitats matemàtiques creades a partir de les proves PISA 2003. Algunes d'aquestes activitats suggereixen el treball del pensament crític i s'aproximen a la idea de problema no definit. Per exemple, l'anomenada activitat de la dieta equilibrada reproduïx una notícia d'un diari sobre característiques de tres tipus de dietes i resultats d'investigadors d'un centre mèdic. La informació sobre l'estudi que presenta la notícia no és completa i es demana als alumnes que decideixin quines dades els caldria tenir per poder avaluar les dietes i la investigació. S'han d'organitzar les dades i redactar conclusions. Hi ha una altra activitat, la de les migracions a Espanya, on es proporcionen diferents textos periodístics i gràfics i els alumnes han de donar el seu punt de vista sobre el fenomen de les

migracions. Aquesta actuació de l'Administració és una bona mostra de l'atenció que el pensament crític està rebent en àmbits molt diferents.

Reflexions finals

En aquest article no preteníem detallar les discussions matemàtiques dutes a terme en les diferents aules. El nostre propòsit és mostrar que els alumnes són capaços d'implicar-se en una situació de raonament matemàtic a partir d'un enunciat que els obliga a delimitar les variables rellevants i les qüestions a respondre. És cert que els alumnes tenen moltes dificultats a l'hora d'interpretar la informació que se'ls dona i decidir quines qüestions cal respondre, quina informació addicional poden necessitar i quines estratègies d'aproximació resulten útils en l'organització de la informació i de les respostes. Això era d'esperar, atès que es tracta d'alumnes amb una experiència matemàtica escolar molt allunyada d'aquestes pràctiques. Això no obstant i malgrat les dificultats, en molts casos, quan el professor comença a dinamitzar la discussió matemàtica amb preguntes concretes, els alumnes acaben elaborant interpretacions alternatives a les del professor i plantegen qüestions del tot rellevants.

En aquesta experiència, els professors del grup hem assumit un paper diferent dins l'aula. A més, hem demanat als alumnes que ells també assumissin una identitat diferent que passa per formular preguntes i prendre la iniciativa en l'anàlisi d'un enunciat. Aquesta situació genera confusió en molts alumnes que esperen que sigui el

professor qui plantegi els problemes i en condueixi la resolució. Els alumnes reben molt poques limitacions sobre el que poden fer i sobre el tipus d'aportacions que poden fer i, inicialment, el professor hi intervé molt poc. Per tal de no dominar en excés la conversa, quan parla, el professor acostuma a repetir el que ha dit algun dels alumnes, fent evident el seu seguiment de la discussió i, alhora, requerint que es completin els arguments. En aquesta nova situació, es proporciona temps perquè els alumnes estructurin i expressin les seves idees, però també perquè mostrin les seves dificultats.

El treball del pensament crític ha de facilitar que els alumnes assumeixin responsabilitats en relació amb allò que ocorre i allò que es diu a l'aula (Planas, 2005), a més d'afavorir el treball interdisciplinari, base del debat curricular més recent. Les dificultats a l'hora d'estructurar i expressar idees no són un obstacle per mantenir una discussió matemàtica seriosa i, per tant, no han de ser vistes com a tal. Perquè els alumnes comencin a compartir responsabilitats en el decurs de les converses a l'aula, cal que practiquin i exerceixin un paper més actiu en la definició dels temes d'aquestes converses. Aquest és un principi bàsic del treball del pensament crític. Un altre principi essencial diu que tots els alumnes són potencialment capaços de mantenir i liderar parts d'una discussió si se'ls ofereixen les oportunitats adequades perquè ho facin i si es construeix una cultura d'aula que de manera natural generi aquestes oportunitats.

Referències

- ERNEST, P. «Review of 'Towards a philosophy of critical mathematics education'», dins *Philosophy of Mathematics Education*, 9, 1996, 1-5.
- OECD. *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. París: OECD, 2001.
- PLANAS, N. «El aula de matemáticas como comunidad de práctica inclusiva», dins *Revista Educar*, 32, 2005, 57-64.

L'article explica la manera d'incorporar en el currículum i en diferents espais i temps escolars un projecte de coeducació amb una intencionalitat específica.

Coeducació a l'escola Ginesta

Teresa Farrés Solsona

Mari Llorente Angulo

Mestres del CEIP Ginesta de Matadepera

A la nostra escola, i des del mes de setembre, estem desenvolupant un projecte de coeducació que està emmarcat dins dels projectes d'innovació educativa del Departament d'Educació. Aquest projecte ha estat consensuat pel claustre i aprovat en consell escolar. Tindrà una durada de tres cursos, temps que és necessari per a la sensibilització, formació i preparació i per poder avançar cap a una escola coeducativa.

Els anys anteriors, ja s'havien fet activitats encaminades a manifestar la necessitat de treballar en aquesta línia. Es feien activitats concretes i esporàdiques en dates molt significatives (8 de març, Dia de la no-violència...) per desmitificar la tradicional distribució de les feines domèstiques.

Treballs ocasionals, que sovint involucraven més d'un cicle, però que quedaven

74 Coeducació

reduïts a treball de tutoria i depenien de la sensibilitat i coneixement que cada persona podia tenir del tema.

Amb motiu de la concessió de l'esmentat projecte hem començat a fer diferents activitats, que ens han fet veure la necessitat d'implicar-hi tots els agents educatius, és a dir, les famílies, la institució escolar, el temps de lleure, els tallers, el menjador i la resta d'institucions municipals.

Per portar a terme les activitats, hem utilitzat materials de procedència diversa:

- Departament d'Educació.
- Quaderns de Coeducació de l'ICE de la UAB.
- «Maleta Coeducativa» (grup Lluna Plena).
- Quaderns de l'Institut Català de la Dona, etcètera.

I d'altres que ens hem anat confeccionant nosaltres.

El que estem fent és ben senzill i segurament en molts altres centres hi ha experiències similars que es duen a terme des de fa temps. Allò que sí que voldríem remarcar és *la intencionalitat* amb què treballem per incorporar dintre del currículum moltes actituds, procediments, conceptes i sistemes conceptuals que, potser, ja hi figuren, però sota una perspectiva i criteris diferents.

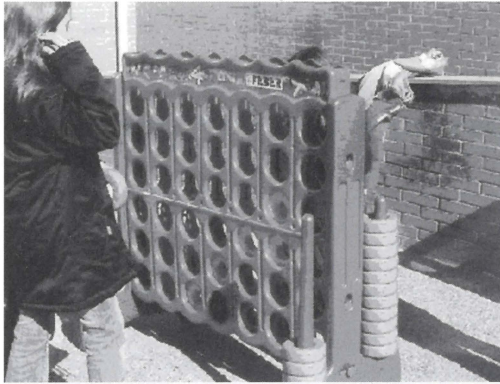
Un dels primers aspectes que ens vam plantejar va ser el referent al currículum ocult, és a dir, el bagatge personal del pro-

fessorat que fa que, sense adornar-nos-en, fem diferències de gènere. Quantes vegades, per exemple, quan es tracta de demanar ajuda als alumnes en assumptes relacionats amb la força física com pujar uns paquets de secretaria, ens dirigim als nois i quan demanem ajuda relacionada amb temes d'estètica, com arreglar unes cartelleres, busquem les nenes? Evidentment cal canviar actituds.

Un altre tema que mereix molta atenció és el del llenguatge que fem, que no sigui sexista. Cal buscar paraules alternatives genèriques i evitar la utilització d'un llenguatge massa carregat.

Activitats

L'hora de l'esbarjo és fonamental per veure si una escola és coeducativa o no, ja que és on es manifesta lliurement com es reparteix l'espai comú que és el pati. A tota la primària vam fer una observació sistemàtica del que passava a l'hora d'esbarjo i vam constatar el que ja sabíem: que gairebé tot l'espai estava ocupat pel noi jugant sobretot a futbol. Hem ofert alternatives, de manera que les diferents maneres de ser i de viure el lleure poguessin tenir-hi cabuda i, de moment, hem comprat uns jocs de taula gegants i també els oferim el *bibliopati* en el qual els nens i les nenes poden fullejar algun conte o còmic. (Vegeu la foto de la pàgina següent.)



Racones a educació infantil

Treballem els racons següents: racó de la casa, on els nens i les nenes poden banyar ninots i nenes, planxar la roba, fer el dinar, parar taula, escombrar, rentar i estendre la roba...; racó de la botiga (qui va a comprar, qui fa de venedor o de venedora, fer la llista de les coses que volem comprar, preparar la compra i portar-la a casa...); racó de titelles (amb titelles per representar contes diversos, per inventar-se històries...); racó de les construccions (amb peces de diferents mides i dificultat), racó dels cotxes i dels trens, racó de les TIC (amb ordinadors portàtils)...

Tot i semblar trivial, és una activitat paradigmàtica adreçada a treballar, no els racons pròpiament com a metodologia, sinó la vessant intencional adreçada fonamentalment a veure les possibilitats que els nens i les nenes tenen de coparticipar en jocs i activitats diverses sense rols de sexe estereotipats.

Sovint és necessària la intervenció de

les mestres per arribar a fonamentar principis de conducta que es contradiuen amb alguns que l'alumnat ja té interioritzats en moltes de les seves actituds per influència de la socialització familiar i dels mitjans de comunicació. La nova pauta conductual necessita la figura de la persona adulta amb mirada coeducativa, en aquest cas de les mestres, per poder portar a terme la coparticipació.

Cicle inicial

Respecte al funcionament general per tal d'afavorir la cooperació i la col·laboració, ens hem fixat en els aspectes següents:

- Establiment de càrrecs rotatius que fomenti la responsabilitat compartida del nen i de la nena, de manera que a cada càrrec sempre hi ha una parella formada per una nena i un nen per tal d'estimular el treball conjunt i la cooperació.
- Situar l'alumnat a la classe de manera que afavoreixi la interrelació entre nens i nenes.
- Establir els grups de treball i els de tallers de manera que el tant per cent de nenes i nens estigui equilibrat.

Respecte al joc:

- Observar l'ocupació dels espais del pati.
- Tenir cura que al pati hi hagi joguines que afavoreixin el joc cooperatiu i no competitiu: jocs gegants, bibliopati, etc., i limitar els típics jocs de pilota a horaris més concrets.

76 Coeducació

Treball tutorial amb incidència important en tot el que implica actituds i emocions:

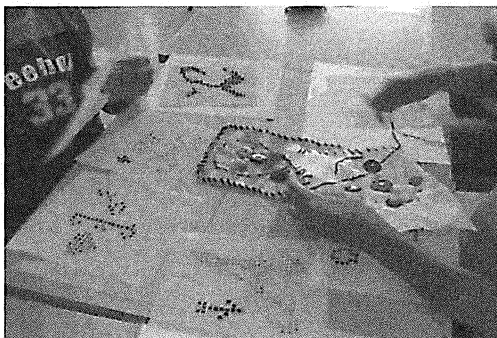
- A partir de contes, textos, imatges, etc., que presentin alguna situació personal o social que representin conflicte de valor, per tal d'establir una diàleg participatiu per reflexionar, pensar i elegir la millor solució.
- Representació de petites dramatitzacions que presentin conflictes de valor o situacions en les quals s'hagi d'emetre judicis i prendre decisions.
- Utilització d'un dossier de treball «Tot-hom és igual» a partir de l'explicació del conte *El partit de futbol*, elaborat per l'escola amb l'objectiu de reflexionar sobre certs tòpics dels rols femení i masculí.
- A la bústia de classe, l'alumnat hi pot exposar situacions que s'han viscut com a conflictives a discutir i trobar-los estratègies de resolució.

Cicle mitjà

Acció tutorial específica sobre actituds i emocions.

Els nens i les nenes d'aquests cursos treballen unes fitxes que tenen com a objectiu comunicar-se, explicar-se experiències pròpies i fer valoracions. Els ha ajudat molt a elaborar estratègies sobre els comportaments i les actituds que han de prendre en determinades situacions. Els resultats són molt satisfactoris.

Tallers de costura



Des de fa bastants cursos en aquest cicle fem un taller de costura en el qual participen tant els nens com les nenes. La durada d'aquest taller és d'un trimestre i es fa a tercer i a quart. A tercer, l'alumnat aprèn a enfilar l'agulla i a cosir botons; es treballa, quan es pot, amb mig grup classe. L'objectiu final és fer un treball artístic en el qual es combina la pintura i els botons cosits. Els treballs elaborats són molt lluïts i vistosos.

A quart, s'hi fa punt de creu amb canemàs (vegeu la foto). Primer, dibuixen en un full quadriculat la inicial del seu nom, que pot ser inventada o copiada d'algun llibre, i després la cusen a la roba. També ho complementen amb altres creacions.

A educació física treballem els jocs cooperatius entre nois i noies

Amb lectura de contes estem treballant les diferències entre nenes i nens a l'hora d'escollir un llibre de lectura. Hem observat que les nenes no tenen prejudicis a l'hora

d'elegir un llibre; els és igual que el protagonista sigui nen o nena, cosa que no passa amb els nois, els quals, per regla general, rebutgen els llibres en què la protagonista és una noia.

Tanmateix, en els llibres que escollim per llegir a classe vetllem perquè el nombre d'autores i autors i el de protagonistes femenins i masculins sigui el mateix.

Cicle superior

Com treballem a les tutories?

La coeducació és una part importantíssima de l'educació. Es tracta d'ensenyar i aprendre a relacionar-se, a establir relacions de respecte, a viure sense discriminar i a valorar els sentiments. El treball de tutories ha estat determinat per aquests valors, hem fet activitats de diferents tipus, per exemple mostrar-los la imatge d'una mare amb un nadó i proposar-los que diguessin què els suggereix. Van sortir paraules molt boniques que expressaven la seva tendresa interior, tant en els nois com en les noies. També van enviar-se missatges positius entre companys i companyes, amb la finalitat d'aprendre a valorar-se més i a millorar la pròpia autoestima.

Hem introduït la coeducació en el currículum d'algunes matèries, on hem reconegut els sabers de les dones i els hem donat a conèixer.

Coneixement del medi social

Hem treballat tres objectius, el primer

dirigit sobretot a les nenes, i fa referència a la importància del **treball professional** com a camí imprescindible per esdevenir una persona adulta, responsable, independent i lliure per decidir el propi destí. Si de grans decideixen només ser mestresses de casa, tenir cura dels fills i de la llar, que sigui una decisió plenament responsable i amb coneixement del que comporta. Quan les decisions es prenen amb responsabilitat és quan esdevenim ciutadanes i ciutadans amb ple dret de ciutadania.

El segon objectiu ha estat reflexionar sobre **el treball domèstic**. Hem utilitzat materials elaborats per les dones del grup de treball «Lluna plena». Hem analitzat com es distribueixen les feines a les llars dels nois i les noies de cicle i hem vist que s'han de distribuir responsablement entre els membres de la família..

El tercer objectiu ha estat introduir el **paper de la dona** en els diferents períodes de la història.

Coneixement del medi natural

En aquesta assignatura incidim en dos aspectes: en primer lloc en **l'àmbit de la salut**, ja que les noies i els nois d'aquest cicle comencen a tenir molt present el tema de les modes i l'estètica. Treballem el tema de l'alimentació i el de la cura del propi cos sota la perspectiva de la importància de la salut i de l'autoestima, ja que malauradament, l'aspecte físic compta moltes vegades de manera prioritària i per sobre d'altres valors.

En segon lloc, totes les experiències *d'introducció a la química i a la física, les fem amb elements de la cuina*, ja que és el gran laboratori de transformació i de canvis d'estat des de sempre. És una manera de fer evident a l'alumnat que la ciència és present a la vida quotidiana.

Llengua

Volem treballar les novel·les des de la perspectiva de gènere. Mirem que en les que escollim per treballar amb el nostre alumnat estiguin en equilibri la quantitat de personatges femenins i masculins, i també la paritat d'autores i d'autors.

A l'hora de treballar el gènere, donem la mateixa importància al masculí com al femení. Ens plantegem si cal dir sempre

«escriu el femení de», potser també podem plantejar-ho a l'inrevés, oi?

Matemàtiques

Estem treballant per crear algunes unitats didàctiques relacionades exclusivament amb *temes de la llar*, ja que introduir l'àmbit domèstic en el món escolar és una manera de dignificar el treball que des de sempre han fet les dones.

Resumint molt, el que pretenem és que nois i noies aprenguin a ser feliços, a desenvolupar-se de manera que quan siguin homes adults i dones adultes visquin amb responsabilitat, sense violència de gènere i esdevinguin ciutadans i ciutadanes, amb ple dret de ciutadania i, també, molt més feliços.

Elogi de Sebastià Sorribas

Jaume Cela

Entro al tren i m'assec davant d'un nen. Deu tenir deu anys. Potser onze. Està llegint i sempre m'agrada tafanejar què llegeixen les persones amb qui comparteixo un viatge. No és res d'en Potter. És en Pitus. *El Zoo d'en Pitus*.

Decideixo renunciar a llegir el llibre que porto i observar el nen que està vivint les peripècies d'en Pitus i de la seva colla. De tant en tant enceta un somriure. De tant en tant arruga la cara. Ara s'atura per dir a la seva mare: «Mira, mare, volen caçar un conill sense escopeta.» I torna a riure.

Jo no vaig tenir la sort de llegir *El Zoo d'en Pitus* quan tenia l'edat d'aquest nen que ara observo. Quan va sortir publicat ja tenia disset anys, pèls a les cames i estava decidit a menjar-me el món. Ara bé, el vaig llegir així que vaig començar a fer de mestre. He comentat aquest llibre amb moltes criatures. Sempre em comenten que la història els interessa, que se la fan seva de bon començament. Jo en valoro, a més, la qualitat del llenguatge que fa servir Sebastià Sorribas, ric sense que sembli estrany. M'admira com sap commoure'ns amb aquesta història tan ben il·lustrada per Pilarín Bayés, la qual, si no m'equivoco, comença a dibuixar els personatges pels ulls.

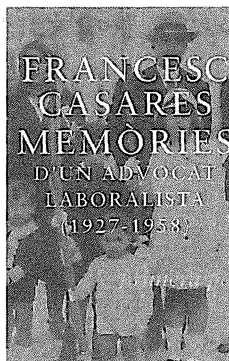
I ara el llibre té 40 anys i en aquest temps

he tingut la sort de conèixer en Sebastià. És un home bo, que encara està convençut que val la pena treballar per anar construint un món més humà. Els anys no l'han vençut. Això sí, parla pels descosits, sap molt de cine i és un pou d'anècdotes. Des de fa temps que li tinc dit que escrigui les seves memòries —si no ho fa em sentirà—, que reculli tot el que va viure quan era una criatura com aquesta que tinc al davant totalment immersa en un món de tendresa, on els personatges impulsen accions bones per als seus amics.

Si algun dia aquest llibre deixés de ser llegit i estimat per la canalla voldria dir que alguna cosa hem perdut, que el món ha fet un pas enrere, perquè el llibre d'en Sorribas és un cant a l'amistat, una defensa del valor que té ajudar els altres sense esperar res a canvi.

«Saps, fill», sento que diu la mare, «jo també el vaig llegir, aquest llibre». «I el pare?», pregunta el nen. «El pare també», respon la mare.

Amb la gent d'aquest tren comparteixo moltes coses. Una d'elles, n'estic ben segur, és que hem llegit *El Zoo d'en Pitus*. Aquest llibre és un dels nostres clàssics i un clàssic sempre ens diu alguna cosa que ens ajudarà a viure i a deixar viure.



Memòries d'un advocat laboralista (1927-1958)*

Ramon Plandiura Vilacís

Francesc Casares, mestre d'advocats laboralistes, acaba de publicar la primera part del que anomena *Memòries d'un advocat laboralista (1927-1958)*, que edita La Campana. Certament que les *Memòries* parlen de la seva iniciació en la activitat professional i política, i és d'esperar que, en la publicació de la segona part de l'obra que insinua, aquests vessants adquireixin tota la plenitud. Certament també que, en aquesta primera part de les *Memòries*, l'autor posa una mirada atenta i propera tant als esdeveniments polítics i socials dels temps esperançadors i convulsos de la segona República com a la foscor dels dies més durs de la dictadura franquista, i certament també que, sovint, l'autor es recrea en les persones i els entorns sempre emotius de la infantesa. Tanmateix, aquesta primera part de les *Memòries*, i especialment la primera part de la primera part,

* CASARES, Francesc. *Memòries d'un advocat laboralista (1927-1958)*. Barcelona: La Campana, 2005.

podria perfectament haver-se presentat sota l'enunciat de *Memòries d'un escolar fill de mestres entre la República i la Dictadura*. Els motius que em menen a pensar en aquest títol són els mateixos que em menen a recomanar el llibre, redactat sempre amb un llenguatge ric i directe, a mestres i educadors.

Els pares de Francesc Casares eren tots dos mestres de l'escola pública en temps de la segona República, encara que no va descobrir la seva mare com a mestra fins molt més tard, quan, per raons de seguretat, va deixar l'escola Baixeres al bell mig de Barcelona, on el seu pare feia de mestre, i va ser escolaritzat a l'escola Casas, en el barri obrer del Clot, on les classes les impartia la seva mare. La impressió que li causen les habilitats docents de la mare a l'aula, la saviesa amb que, a través dels seus escriptors, se sap fer estimar el castellà en una escola catalana, o la importància de la biblioteca escolar en un centre de barri, són aspectes que li criden poderosament l'atenció. Però la referència és el pare, un mestre compromès més enllà de l'aula, que deixa la direcció d'un grup escolar a Tarragona per integrar-se com a mestre en una més dinàmica escola del Patronat escolar de l'Ajuntament de Barcelona, que viu intensament la professió i que es relaciona amb altres il·lustres pedagogs com en Josep Blasi, en Pau Romeva, en Manuel Ainaud o l'Artur Martorell, que participa activament en la redacció del *Magisteri Català*, que és designat secretari de la comissió mixta de traspassos i que és apartat per moderat de la redacció del *Magisteri Català* arran de

la polarització de la societat i que, després, acaba patint la depuració de la Dictadura. El pare passa a engruixir aquest col·lectiu de mestres de la segona República que varen salvar la pell, però que varen ser expulsats de la docència, amb tot el que va representar de drama personal i el que ha representat de pèrdua per al país.

Interessa especialment seguir les vicissituds escolars de Francesc Casares des de l'escola Baixeres, amb uns parèntesis curts a l'escola de poble de Vimbodí i a l'escola Casas del Clot, des d'on passa a l'Institut Maragall i, posteriorment, a l'Institut Balmes, que compatibilitza en alguns moments amb unes classes de nit a l'Institut Francès. Si bé l'autor posa èmfasi en la seva estada a l'escola Baixeres en temps de la segona República i a l'Institut Balmes ja en la Dictadura, no passa de llarg sobre els altres centres educatius. Així, tracta amb afecte i emoció la seva vida en una escola unitària de poble com la de Vimbodí, o s'atura en una escola de barri com l'escola Casas, o se sorprèn —com en bona mesura es segueixen sorprenent els alumnes d'avui en dia— que es passi radicalment d'un model de professor per aula a un model de professor per assignatura en el trànsit de primària a secundària, o fa ressaltar que, a l'Institut Francès, en contraposició a l'Institut Balmes, els professors més que ensenyar fan aprendre. Però són l'escola Baixeres i l'Institut Balmes els centres docents als quals Francesc Casares dedica més atenció

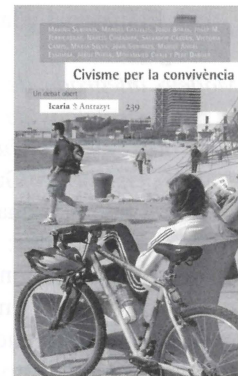
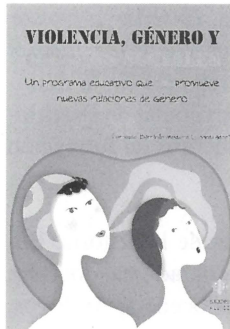
Sembla clar que l'escola Baixeres va ser especialment determinant en la formació

de Casares. La seva narració, que va des de subratllar el cara a cara amb el director com a recurs disciplinari, o de reflexionar sobre la problemàtica de tenir el pare mestre en la mateixa escola, fins a explicar la naturalitat amb què s'implementa la coeducació en un centre de primària o valorar l'encert en l'adjudicació de places de mestres a les escoles del Patronat, l'autor no deixa de captar en tot moment l'atenció del lector. Les *Memòries* es refereixen també als entorns amables que es respiren a l'escola Baixeres i subratllen la importància d'anar content a l'escola i també sortir-ne. Francesc Casares s'enorgulleix d'haver anat a una escola noucentista com la seva, que ho és noucentista, no només per l'arquitectura i decoració sinó, sobretot, per mestres que saben despertar curiositat, per una línia pedagògica activa, per una filosofia que es plasma, entre altres, en l'exaltació de la ciutat com a nucli polític, en els principis de convivència i democràcia i solidaritat, a fer comprendre la importància de la cosa pública. Potser, en temps de tanta confrontació, el que cridi més l'atenció de l'autor sigui la capacitat dels docents de no deixar-se endur pel trencament de la societat, a saber treballar sobre valors pedagògics i morals de més llarg abast.

Després d'afrontar l'examen d'ingrés al Batxillerat, i ja en els primers anys de la Dictadura, l'alumne Casares passa a estudiar, primer, a l'Institut Maragall i, després, a l'Institut Balmes. L'autor no ha tingut la sort d'haver pogut estudiar a l'Institut-Escola, cosa que sí que va poder fer el seu germà gran. Aquí, a l'escola dels gua-

nyadors de la guerra, es canta el *Cara al Sol*, s'usen els fusells de fusta com a eina pedagògica, es cobreixen les parets d'imatges religioses i militars, es carreguen els continguts amb una sobredosi d'humanitats, la ridiculització de l'alumne esdevé pràctica docent, no hi ha cap estratègia didàctica... Però això no impedeix a l'autor marcar distàncies del seu institut respecte a algunes escoles religioses, en les quals, entre altres, s'aplica la delació com a mètode, ni l'impedeix tampoc fer aparèixer una galeria de professors que, des de la distància, són mirats críticament, amb les seves llums i les seves ombres, mai amb desqualificacions globals.

Després de set anys, Casares deixa l'Institut i, superat l'examen d'Estat, ingressa a la Universitat. A partir d'aquí es configura ja la seva vocació d'advocat laboralista i de polític compromès. Tanmateix, la vocació menys visible, la de mestre d'advocats, sempre amb una pedagogia i una filosofia marcadament noucentistes, segurament es varen configurar molt abans d'entrar a la Universitat, en una escola pública via Laietana avall...



Altres novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

CASANOVA, María Antonia. *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla, 2006 (Aula abierta)

Extracte de l'índex:

El currículum en la sociedad actual: características; El concepto de currículum y sus elementos; Objetivos de la educación y sus contenidos curriculares; Evaluación y cambio educativo; Las estrategias metodológicas, clave para la educación educativa diversificada; Los proyectos institucionales de los centros docentes, como concreción del diseño curricular; La innovación del diseño curricular, base para la innovación educativa

Civisme per la convivència: un debat obert.

Marina Subirats... [et al.]. Barcelona: Icaria: Ajuntament de Barcelona, 2006 (Antrazyt: Anàlisi contemporània; 239)

Extracte de l'índex:

L'espai públic, un dret a compartir; Civisme, entre la repressió i la llibertat; És un valor la solidaritat?; El civisme, es pot ensenyar?; El

civisme des de les dones; Construir xarxes de valors compartits; És possible una ètica comuna des de la pluralitat religiosa?; Educar les emocions per construir la convivència

L'escola entre l'Autoritat i la Zitzània. Grup LIFE. Barcelona: Graó, 2006 (Biblioteca de Guix: sèrie Formació i desenvolupament professional del professorat; 152)

GUTIÉRREZ PÉREZ, Cayetano. *Fisiquotidiana: la Física de la vida cotidiana*. Murcia: Academia de Ciencias de la Región de Murcia, 2005

MARTÍNEZ TORRALBA, Isabel; VÁSQUEZ-BRONFMAN, Ana. *La resiliencia invisible: infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa, 2006 (Resiliencia)

Materiales y actividades para las aulas de acogida. Consol Ribas... [et al.]. Barcelona: Horsori, 2006 (Manuales: infantil y primaria; 2)

Extracte de l'índex:

El alumnado de incorporación tardía y la lengua de la escuela; La escuela «la Farga» de Salt (Girona): el contexto de la experien-

cia; El material y las actividades del aula de acogida

Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Juan Carlos Torrego (coord.). Barcelona: Graó, 2006 (Serie Orientación y tutoría; temas transversales; 227)

Extracte de l'índex:

Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia; El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros; Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos; Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos; Gestión democrática de las normas; Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar; La gestión de la convivencia escolar desde el diálogo educativo con el contexto: una reflexión sobre la inadaptación social, condición marginal y conflicto escolar

MOYA MAYA, Asunción; MARTÍNEZ FERRETER, Juan; RUIZ SALGUERO, Juan. *Una alternativa de apoyo en los centros: el modelo de apoyo curricular.* Archidona (Málaga): Aljibe, 2006

Extracte de l'índex:

El apoyo curricular como medida global de atención a la diversidad; Concepto y evolución del apoyo; ¿Cómo actúan los apoyos internos? Modelos de intervención; Apoyo a la comunidad, Apoyo interescuelas, Apoyo a la familia, al profesorado, al aula, al alumnado y al centro

SEGARRA, Lluís. *Els millors jocs de matemàtica.* Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 2006 (Mina singular)

Extracte de l'índex:

Màgia matemàtica; Càlculs fantàstics; Problemes d'enginy; Enigmes i endevinalles; Els nombres i les seves curiositats

TRIBÓ TRAVERIA, Gemma. *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia.* Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori, 2005 (Cuadernos de formación del profesorado; 19)

Extracte de l'índex:

Los retos de la didáctica de la historia; Enseñar a investigar: un paradigma docente; De la investigación a la docencia; Archivos, ciudadanía y educación: las nuevas funciones de los archivos, archivos y proceso educativo en Europa; Acción didáctica de los archivos y currículum escolar; Los servicios didácticos de los archivos; La interacción en el aula: potencialidad didáctica de las fuentes; Experiencias didácticas con fuentes primarias; La historia contra los mitos o construir didáctica de la historia para el siglo XXI

Violencia, género y cambios sociales: programa educativo que [sí] promueve nuevas relaciones de género. Fernando Barragán Medero (coord.). Archidona (Málaga): Aljibe, 2006

Extracte de l'índex:

Guía teórica y práctica para el profesorado: sexo, género y currículum; Violencia de género, masculinidades e interculturalidad; Violencia de género y educación; La educación sentimental; De la culturalidad a la transculturalidad; Adolescencia y aprendizaje: violencia de género e interculturalidad; Guía para trabajar con el alumnado

WILD, Rebeca. *Libertad y límites. Amor y respeto: lo que los niños necesitan de nosotros.* Barcelona: Herder, 2006

Extracte de l'índex:

Límites y entorno preparado; Inseguridades a la hora de poner límites; Vivir significa estar limitado; Libertad y límites; Amor; Respeto; Juegos; Procesos de desarrollo; Límites en una escuela libre

Cartellera

CAMPANYA

Objectius de Nacions Unides per al Mil·leni
«Aixeca't contra la pobresa. aixeca't pels objectius de desenvolupament del Mil·leni»
15 i 16 d'octubre de 2006

Com a seguiment de la Declaració del Mil·leni, les Nacions Unides han establert vuit objectius, els Objectius de Desenvolupament del Mil·leni, que es pretenen assolir per a l'any 2015, i que comprometen els països a adoptar mesures i aplicar esforços i recursos per aconseguir-los.

Per organitzar un acte IXECAT a la teva escola o institut el dilluns 16 d'octubre, inscriu el teu centre a la Campanya del Mil·leni.

Organitza: Associació per a les Nacions Unides
 Tel.: 93 301 39 90 • A/e: info@anue.org • http://www.anue.org

Informació: www.sinexcusas2015.org/levantate.htm

FÒRUM

Programa: «Violència: Tolerància zero»
1r Fòrum Internacional d'Observatoris de la Violència
Barcelona, dimecres 25 d'octubre de 2006

Lloc: CaixaForum
 Av. Marquès de Comillas, 6-8
 08036 Barcelona

Organitza: Institut Català d'Antropologia
 Obra Social Fundació «la Caixa»

Informació: www.icantropologia.org

EXPOSICIÓ

«Educació, Municipis i República»
Barcelona, del 4 al 21 d'octubre de 2006

Lloc: Edifici Històric de la Universitat de Barcelona
 Pl. de la Universitat

Comissaris: Rafael Aracil i Antoni Segura

Col·labora: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona

JORNADES

Jornada per a professors de secundària
«Deconstrucció científica de CosmoCaixa»
Barcelona, 25 d'octubre de 2006

Lloc: CosmoCaixa

Teodoro Roviralta 47-51 • 08022 Barcelona

Organtza: Obra Social de la Fundació «la Caixa»

Coordina: Claudi Mans, catedràtic d'Enginyeria Química de la UB

Informació: Tel. 93 495 39 45

<http://www.laCaixa.es/ObraSocial>

SIMPOSI

5è Simposi: llengua, educació i immigració
Nouvinguts, fins quan?
Girona, 23 i 24 de novembre de 2006

Organitzen: ICE Josep Pallach de la UdG, ICE de la UB i Obra Social «la Caixa»

Lloc: Auditori Narcís de Carreras de la Fundació «la Caixa»
c. Santa Clara 11, 4t • Girona

Termini d'inscripció: **15 de novembre**

Informació: ICE Josep Pallach. UdG

Tel. 972 41 87 92 / 93

A/e: simposi.ice@udg.es • <http://www.udg.cat/ice/simposi.html>

PREMI

10è Premi de conte infantil
«Hospital Sant Joan de Déu» 2007

Aquest premi es convoca per tal d'estimular la producció d'obres de narració en llengua catalana destinades a nens i nenes.

Convoquen: Hospital de Sant Joan de Déu, Cercle de Lectors i La Galera SAU Editorial

Termini de presentació: Les obres s'han de presentar **abans del 27 d'octubre de 2006** a la secretaria de gerència de l'Hospital de Sant Joan de Déu

Pg. de Sant Joan de Déu, 2 • 08950 Esplugues de Llobregat

Més de 70 anys
assegurant
el **sector docent**
fan que tinguem **la millor**
oferta del mercat:

- 25% de descompte en auto.
- 4% de reducció per pagament anual.
- Responsabilitat Civil laboral per a docents inclosa a l'Assegurança de la Llar.

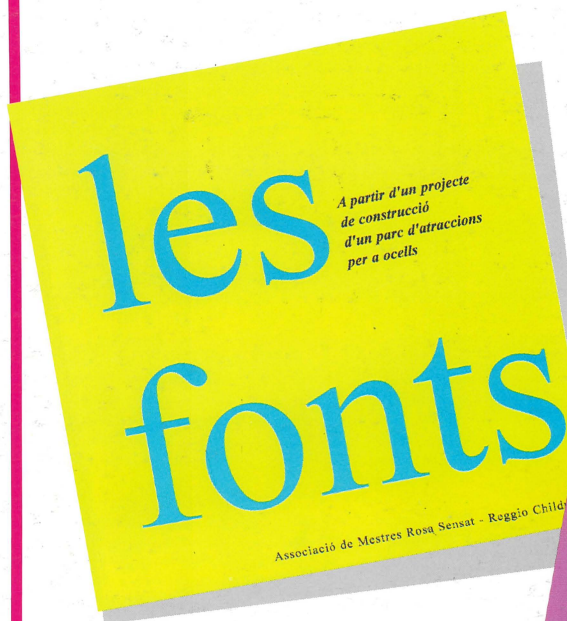
Renault Scenic Emotion Plus 1,5Dci 85cv

Tercers: 182,16 € *

Tot risc (franquícia 600 €): 277,09 € *

** Professora de 35 anys, 10 anys de carnet i 5 sense sinistres. Barcelona.*

novetats



Les fonts

80 pàg. PVP: 13 euros

El projecte, la construcció d'un parc d'atraccions per a ocells. Projectar és un joc rigorós d'aprenentatge, un joc d'infants i adults junts, un joc d'experimentació i reflexió compartida

Tendresa

56 pàg. PVP: 8 euros

El nen, la nena real, de carn i ossos, i de sentiments, d'emocions, de passions, de sensacions... El nen, la nena, polièdrics, complets com a persones.



R O S
S E N
S A T

Edita:

Associació de Mestres Rosa Sensat

www.revistainfancia.org

COL·LECCIÓ ESCOLTEM-LOS