

Publicació
de Rosa Sensat

Setembre 1992

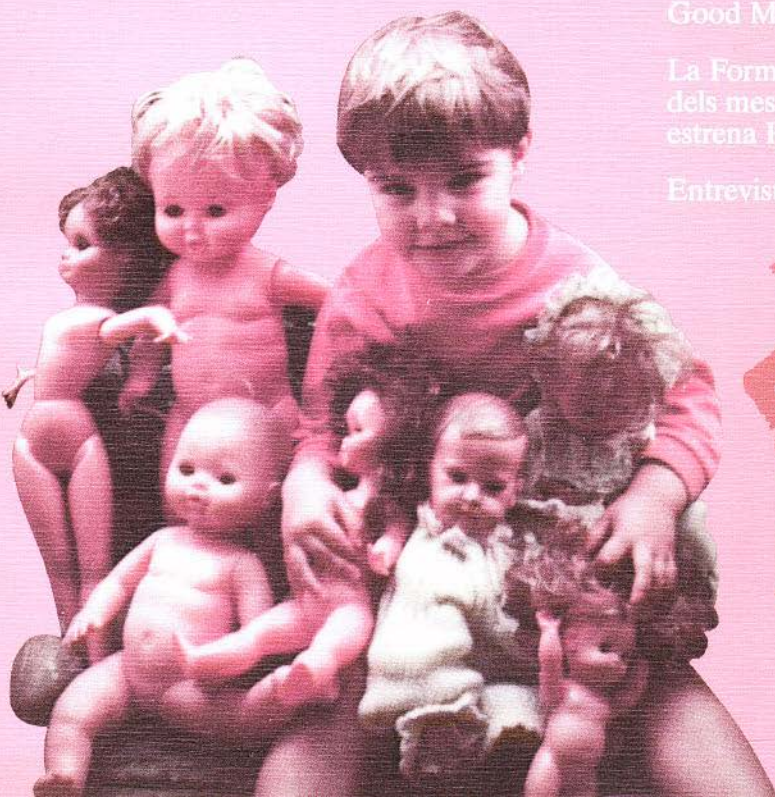
PERSPECTIVA ESCOLAR 167

Educació no sexista
i Reforma

Good Morning Atlantis

La Formació inicial
dels mestres
estrena Pla d'estudis

Entrevista a Sarah Freedman



Setembre 1992

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

Edició i Administració:

a.a.p.s.a. Rosa Sensat.
Còrsega, 271 Tel. 237 07 01
08008 Barcelona

Consell de Redacció:

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

Director:

Jordi Tomàs

Secretaria de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Muntatge:

Núria Hortal

Fotocomposició i impressió:

Impre-Rapid, S.A.

Subscripcions i distribució llibreries:

a.a.p.s.a. Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1075-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

4.900 ptes.- P.V.P. 600 ptes.

Editorial:

Barrejant temps amb temps. 1

Monogràfic:

Educació no sexista i Reforma.

Presentació. *P. Heras i Col.* 2
Sexisme i androcentrisme en les Ciències
Socials. *D. Porqueres i Giménez,*
A. Sopena i Nualart 9
Sexisme i matemàtica. *Dolors Busquets i Prat* 17
El sexisme a l'educació física. *R. M. Pérez*
i Peidró 24
Noies i nois a les classes de ciència i
tecnologia. *Grup Dona i Ciència* 29
Sexisme i llengua a l'escola. *Eulàlia Lledó* 36
Bibliografia sobre sexisme. *Biblioteca*
Rosa Sensat 46

Escola.

Innovació educativa:
Good Morning Atlantis. *Joan Boada,*
Elisenda Papiol 53
Aplicant la Reforma:
Reforma i programació d'activitats.
Josep Fernández i Quiles 59

Escola i societat.

Entrevista:
Sarah Freedman. L'ensenyament de
la composició escrita. *Marta Milian* 65
La mestra i el mestre:
La formació inicial dels mestres estrena
Pla d'Estudis. *Joan Rué* 71

Novetats bibliogràfiques.

Biblioteca Rosa Sensat 77
Per als nois i noies.
Literatura infantil i juvenil:
Ciència ficció, sí gràcies. *Montserrat Galícia* 81
Cartes al director 82

R O S
S E N
S A T

Barrejant temps amb temps

"Perspectiva Escolar" ofereix una nova imatge. La influència creixent d'una nova estètica ens ha mogut a la seva remodelació gràfica per adequar-la als nous corrents dels anys noranta i fer així més fàcil i agradable la seva lectura.

Una nova imatge, però, que no ens faci oblidar el passat -portats només per una moda passatgera- ni ens faci perdre la seva orientació principal: un instrument per ajudar els mestres i les mestres en la seva tasca diària, tant en els aspectes pràctics del seu fer pròpiament escolar, com en els de formació més global; una eina de reflexió i de resposta als problemes constants que se'ls plantegen des de l'entorn social i des de la mateixa escola. I en aquest sentit, fer un intent d'equilibri entre reflexió i pràctica escolar, entre escola i societat, convençuts que l'escola ha d'estar basada, d'una banda, en uns pilars formatius sòlids i, de l'altra, en el respecte i, més encara, la solidaritat.

Dins, doncs, d'aquesta línia que li és pròpia i amb l'ànim de renovació necessària, la revista anirà introduint, ja des d'aquest mateix número, nous apartats d'interès per al mestre, com aplicació de la Reforma, innovació pedagògica, materials curriculars, etc.

No oblidem que "Perspectiva Escolar" es deu als mestres i a les mestres i que existeix gràcies a ells, com també als centenars de col.laboradors que l'han fet possible des dels seus inicis. Els vostres suggeriments i la vostra col.laboració ajudaran a fer més vostra i més útil aquesta revista.

2 Educació no sexista i Reforma

L'educació no sexista és un tema al qual cal prestar una atenció especial i més ara que ens trobem en un procés de Reforma. Si bé el tema no té una gran tradició, hi ha algunes experiències i reflexions basades en la pròpia pràctica que ens permet fer algunes propostes de persones que treballen en diversos nivells i àrees de l'ensenyament.

Presentació

*Pilar Heras
Pilar Martín
Anna Piguillem
Elisabet Quesada*

El fet de tornar a insistir en el tema del no sexisme, que proposem en aquest monogràfic, obeeix a almenys dues raons: primer perquè el tema per ell mateix ja mereix una atenció especial, com així es va demostrar en la darrera Escola d'Estiu, i també perquè estem enmig del procés de Reforma i, per tant, enmig de la recerca de sortides, propostes i fins "receptes" per tal de dur a terme el que sobre el paper gairebé tothom veu clar, però que a la pràctica de cada dia es fa més difícil d'incorporar. I encara és més difícil si tenim en compte que es tracta d'un tema sobre el qual no hi ha una tradició de reflexió, la seva elaboració teòrica és encara jove i controvertida i no s'ha aconseguit un lligam suficientment consolidat entre la reflexió teòrica i la pràctica docent quotidiana.

L'element clau en la posada en marxa de la Reforma, encara que no l'únic important, és el professorat. Però quan parlem de professorat ens referim a unes persones que, com la mainada, també elles tenen una història i uns coneixements, unes experiències, unes referències, etc. prèvies, així com un bagatge cultural prou consolidat, en la majoria dels casos, que fa difícil d'encabir-hi, ni en forma de transversalitats, determinats continguts conceptuals, determinades maneres de fer o determinats canvis d'actituds i de valors.

Es tracta, doncs, en definitiva que aquest professorat canviï el seu punt de vista sobre algunes coses. Es tracta d'anar construint un nou perfil de professorat -i no només perquè estigui escrit en els documents de la Reforma- que pugui respondre a les problemàtiques

* Grup de treball per una Educació No Sexista



certament complexes que cada dia sorgeixen al voltant de nous temes, de noves o velles realitats.

No obstant això, les persones no canvien ni per decret ni per voluntat, només. I en el cas que ens ocupa és important que, des de tots els sectors que creiem que cal aquest canvi de punt de vista que apunti cap a uns aspectes que han d'impregnar la nostra pràctica quotidiana docent com és l'educació no sexista, entre altres, aportem tot allò que tenim a l'abast per omplir col·lectivament de contingut el que, de moment, és encara un punt de referència escrit i/o parlat.

A més dels estudis més acadèmics que, de manera més o menys aprofundida, coneix gairebé tota persona ensenyant a qui ha preocupat la concreció de les transversalitats, hi ha algunes experiències i reflexions al voltant de la pròpia pràctica que sobre el tema.... poden servir perfectament per començar a posar fil a l'agulla. Són aquestes les que ens ha semblat que podien tenir interès en un monogràfic com aquest. Sobretot perquè es tracta de propostes presentades per gent que exerceix en les diferents àrees i en els diferents nivells de

4 Educació no sexista i Reforma

l'ensenyament a Catalunya, gent que hi ha pensat seriosament, gent amb qui, si convé, podem mantenir una conversa i podem intercanviar posicions i punts de mira sobre com treballar a les aules.

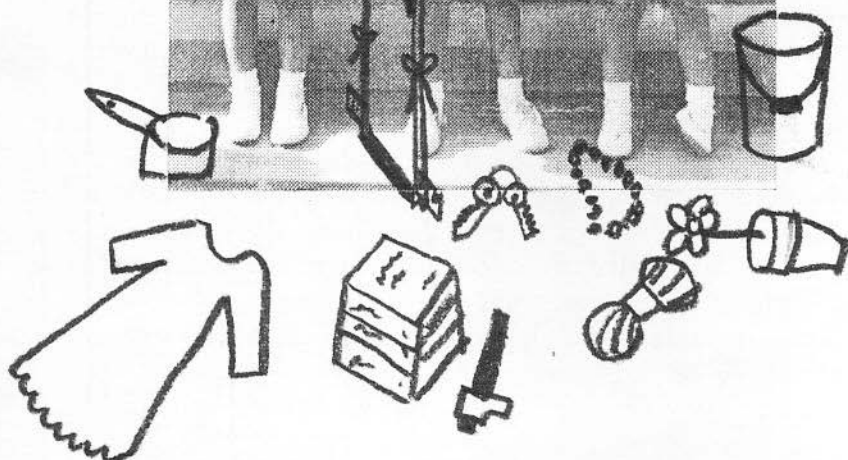
El professorat, aquest que ha de definir el perfil d'ensenyant que des de fa un temps s'està discutint i elaborant a partir de les pràctiques ja existents i de les noves iniciatives, ha de prendre una responsabilitat i ha de triar què vol dir traçar com a eixos transversals un seguit de temes que fins ara l'escola, la majoria de les escoles, deixaven de banda. Cal que defineixi si l'eix transversal de l'educació no sexista té més a veure amb la coeducació que amb el simple fet de tenir nenes i nens a una aula fent més o menys les mateixes coses.

Per això potser cal que ens posem d'acord sobre el que entenem quan designem amb paraules alguns conceptes claus com el d'eixos transversals, el de coeducació o el d'escola mixta. Aclarir si quan treballem a favor de les nenes, perquè no se les ha tingut presents o se les ha considerat dins d'un model masculí d'actuació, ho fem per tal que aquestes siguin iguals que els nens o bé perquè siguin diferents. Aclarir què entenem per igualtat o per diferència. Tots ells, conceptes sobre els quals ha corregut molta tinta. Entendre que la diferència entre l'escola mixta i la coeducació rau en el fet de no forjar un model que incorpori les nenes al món masculí, sinó més aviat de remoure aquest model tenint en compte la presència de les nenes.

Continuant en les consideracions conceptuals, ens sembla que hem de remarcar almenys un parell de contradiccions. En primer lloc, des de la Reforma, i no pas de manera casual ni descontextualitzada, es parla de la diversitat. La idea diversitat deixa entreveure, d'una banda, una realitat de persones diverses, en sentit ampli, amb diferències de sexe-gènere, de classe, culturals, ètniques, etc. entre elles i, d'altra banda, la necessitat gairebé implícita de respectar en les relacions educatives, en els enfocaments de les disciplines, en els procediments, etc. que es donen en qualsevol procés educatiu, aquestes diferències.

Respectar la diversitat no vol dir ni de bon tros que es pugui actuar negligentment amb qualsevol fet i en qualsevol situació. Ans al contrari respectar la diversitat vol dir, en la majoria dels casos, que





aquest respecte et fa prendre posició davant els fets i les situacions. Per exemple, no es pot amagar en un pretès respecte per la diversitat de sexe-gènere, aquell argument que hem sentit tantes vegades : "alerta, que per no discriminar les nenes, no estiguem discriminant els nens..." És més que evident, la realitat de cada dia ens en dóna mostres suficients, el fet que les diferències basades en relacions de dominació no tenen res a veure amb les diferències de respecte que es reclamen per no caure, en nom d'una pretesa igualtat, en el parany de fer les coses en masculí. I és que el que cal que les persones educadores ens fiquem al cap que hem de canviar és el paradigma.

No cal recordar amb gaires cites teòriques que un paradigma no és pas un mètode, sinó que és una manera de veure el món i d'interioritzar-

6 Educació no sexista i Reforma

lo; un conjunt d'acords sobre el com considerar i investigar la realitat, sobre com actuar en aquesta realitat. Això és vàlid també en el cas de l'educació. Eduquem a partir dels paradigmes que tenim i que ens funcionen.

Ara bé, el paradigma dominant, en el món de l'educació, com en el de la ciència, com en qualsevol àmbit del coneixement sotmès a les relacions socials que el legitimen, és un paradigma que està impregnat de la visió androcèntrica del món i de la seva interiorització. Per tant és molt fàcil que els nostres acords sobre les coses pertinents en la recerca o en la pràctica escolar hi hagi ben arrelada aquesta visió que considera que allò central en la vida social és allò masculí, allò masculí consolidat per la cultura occidental que afavoreix -com s'explica en un dels articles que presentem- el fet de ser baró, europeu, de classe mitjana o alta, de raça blanca...El que Amparo Moreno (1986) caracteritza com "l'arquetip viril". El que predomina com a model d'actuació social.

La contradicció és, doncs, que en una absoluta "ignorància" de l'androcentrisme que domina els punts de referència de qui està educant, de qui està investigant, etc. es tracin eixos trans-versals teòrics per sobre de la realitat i es parli de diversitat en una societat que no respecta el fet divers, per exemple de sexes, sinó que pretén, una altra vegada, uniformar. Cosa que ens demostra que la Reforma està pensada des del paradigma androcèntric. Tornem a preguntar-nos si l'escola ha de reflectir la societat o intentar de transformar-la ...

I per això, creiem que el plantejament de la diversitat, com a idea de fons, té sentit en la mesura que es converteix en un qüestionament dels eixos de relació basats en la dominació i, en el cas que ens ocupa, en la voluntat de trencar el model androcèntric.

En segon lloc, el tema de la transversalitat vol dir que hi ha una manera de veure les coses que travessa i impregna tot allò que és pensament i acció. I la contradicció apareix en la mesura que la proposta constitueix per al professorat o bé una manera d'aprofitar una conjuntura per poder continuar tractant, per exemple, el tema de l'educació no sexista teòricament i pràcticament, o bé una obligació legislada i -si hem de ser franques, molt poc desenvolupada- amb una forta proposta de voluntarisme. En cap dels dos casos es propicia, de

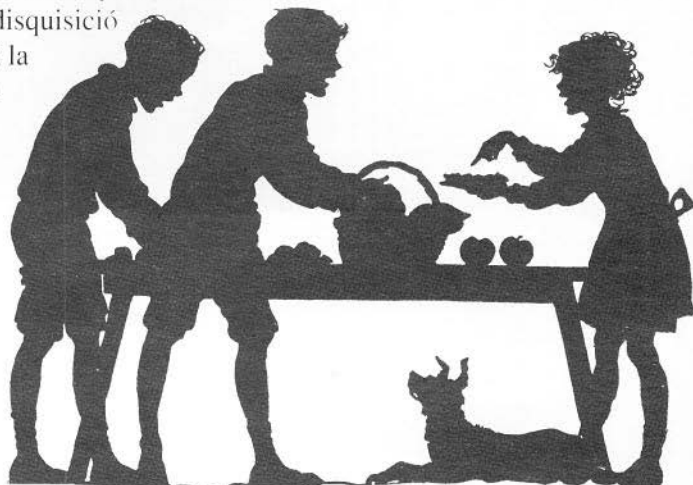
fet, una transformació de l'educació a partir dels supòsits de reformar.

En el millor dels casos s'afirma el perfil d'un professorat preocupat que ja existeix, se li dóna carta de legitimitat o s'evidencia el perfil obsolet d'alguns sectors de mestres que, encara que no ho diguin, consideren que l'educació ha de reproduir les desigualtats, discriminacions, etc. que hi ha a la societat. Però de moment el perfil de la persona que educa en la diversitat està per bastir en gairebé totes les seves característiques de vivència.

Probablement no només s'han de constatar les contradiccions, tot i que això ben segur que ajuda a fer avançar. Probablement s'espera que cada vegada que parlem d'educació no sexista (com dels altres eixos transversals) es puguin aportar coses noves, coses que serveixin per a la informació, per a la reflexió, per a la pràctica educatives. En aquest sentit ens sembla interessant l'aportació col·lectiva que, tot i ser presentada en forma d'articles individuals -o en algun cas de dues persones-, enceta el que voldríem que fos un fòrum de debat sobre aquesta educació no sexista que anem construint.

Ens sembla important d'aclarir, a qui vulgui participar d'aquesta tribuna oberta de debat, que el nostre objectiu principal, el de les persones que hem preparat aquest monogràfic, és el de clarificar conceptes, posicions, etc., per la qual cosa és necessari que precisem que el criteri d'acord ha estat el d'oferir una primera mostra de reflexions que sobrepassessin la disquisició teòrica i que relacionessin la teoria i la pràctica, la recerca, l'experiment a l'aula amb la reflexió sobre els problemes quotidians en les àrees en les qual treballen les autores dels articles que presentem.

Hem començat per partir de les àrees, aquest cop de llengua, de ciències socials, de matemàtica, de noves tecnologies i d'educació física, perquè, en principi



8 Educació no sexista i Reforma

són les àrees per les quals la gent ha començat a treballar aquest tema i perquè hi són representades les instrumentals bàsiques així com les tres amb més repercussió sobre el tema tant pel que fa als aspectes conceptuals com als valors, actituds i procediments. Ens sembla que poden oferir o recordar algunes pistes per a l'actuació de totes i tots a les nostres classes. Però, tot i amb això, som conscient que, a part de les altres àrees o d'altres aportacions sobre aquestes mateixes àrees que esperem continuar presentant, hi ha temes, com ara el currículum ocult o amagat o el material didàctic (llibres de text, etc.), per posar només dos exemples, que són tan importants com necessaris de ser discutits permanentment i més des de la perspectiva de la diversitat, de la transversalitat, en general, i de l'educació no sexista, en particular. En aquest sentit, esperem poder aprofitar "Perspectiva Escolar" com a lloc on poder continuar la conversa.

L'objecte principal de les ciències socials són les relacions humanes. En estudiar la situació de les dones i dels homes, revelen una opinió totalment esbiaixada, delimitada molt bé amb el terme "androcentrisme".

Les autores suggereixen algunes actuacions que s'haurien de dur a terme en el moment actual d'implantació d'un nou model d'ensenyament.

Sexisme i androcentrisme en les ciències socials

En altres articles d'aquest mateix número es fan consideracions més generals sobre el sexisme en l'escola. Nosaltres ens centrem en l'anàlisi de la incidència de l'Àrea de Ciències Socials en la reproducció dels models jerarquitats home-dona i a suggerir algunes actuacions per dur a terme especialment en el moment actual d'implantació d'un nou model d'ensenyament.

Altres fenòmens socials han estat objecte d'estudi i de debat des de fa més temps i, per tant, aquestes reflexions s'han pogut incorporar en el treball i vida de l'escola. Per exemple, les desigualtats econòmiques (classes socials, països rics-pobres, etc.), la diversitat ètnico-cultural, la contaminació del medi ambient, l'autoritarisme en la família i en l'escola, etc.

En canvi, la diferència sexual i les seves implicacions són preocupacions més recents.

El sexisme afecta totes les àrees de coneixement i també totes les relacions que es donen a l'escola (a l'aula, entre professorat i alumnat, al claustre i fins i tot en la mateixa estructura jerarquitzada de l'escola). Per això, no podem pensar que l'actuació des d'una sola àrea pugui canviar aquesta realitat. Tanmateix, és cert que l'objecte principal de treball de les Ciències Socials són les relacions humanes i, per això, les nostres actuacions poden ser especialment rellevants.

Les Ciències Socials, en estudiar les societats del passat i del

*Bea Porqueres i
Giménez**

*Assumpta Sopena i
Nualart***

* Professora de l'I.B. Vallde-mosa (Barcelona)

** Professora de l'I.E.S. Badalona 9 (Badalona)

10 Educació no sexista i Reforma

present donen una visió de quina ha estat i és en el moment actual la situació de les dones i dels homes i la seva contribució a l'esdevenir històric. Ara bé, fins ara aquesta visió era profundament esbiaixada. Es parlava només dels homes -i tampoc en general de tots ells- i de les seves realitzacions i se suposava que l'experiència i les aportacions de les dones ja hi quedaven reflectides. El terme androcentrisme defineix molt bé aquest punt de vista esbiaixat.

Una de les primeres reflexions, al nostre país, sobre l'androcentrisme en les Ciències Socials fou la d'Amparo Moreno en *El arquetipo viril* (vegeu bibliografia). En aquesta obra, hi analitzava llibres de text d'història de primer de BUP d'àmplia difusió i conclouia que només es presenta un únic protagonista de la història: *l'home adult, ric i blanc*. D'aquest estudi, se'n deriva la necessitat de canviar l'enfocament a l'ensenyament de les Ciències Socials de manera que mostrin la contribució de les dones, ja que ha estat una contribució específica i fonamental per a la humanitat (això no exclou la necessitat paral·lela d'estendre el protagonisme de la història a altres col·lectius).

Des dels inicis dels anys vuitanta, s'han anat fent trobades i debats sobre el sexisme i l'androcentrisme a l'ensenyament de les Ciències Socials a diverses ciutats de l'estat (Madrid, Barcelona, País Basc, València, etc.). També s'han format grups de treball, que reuneixen fonamentalment professors dels diversos nivells de l'ensenyament, per reflexionar sobre aquesta problemàtica i produir materials didàctics i pautes metodològiques per a la seva utilització a l'aula.

Comencem, doncs, a disposar d'eines per incidir a l'escola des d'aquesta perspectiva crítica i constructiva, que s'orienta i fonamenta en els nombrosos treballs teòrics, metodològics i disciplinaris que des dels anys setanta està produint el pensament feminista.

L'androcentrisme a les Ciències Socials

La visió androcèntrica de les Ciències Socials es reflecteix, entre d'altres, en els següents aspectes:

1. Divisió artificial de la vida social en dues esferes: l'esfera pública i l'esfera privada.



2. Centralitat de l'esfera pública. Les referències a l'esfera privada es fan en termes d'irrellevància, tot ocultant-la o infravalorant-la.

3. Invisibilitat de l'esfera de la reproducció, on les dones han tingut un paper central.

4. Naturalització de la jerarquia. Es presenta com a fet natural el paper subordinat de les dones i no s'expliquen els mecanismes i processos que han conduït a la seva subordinació.

5. Exclusió en les explicacions de les relacions de gènere i de les relacions entre dones. Tampoc no s'explica la intervenció de les dones en els fenòmens de canvi que van afectar el conjunt de la societat ni les lluites de les dones per transformar la seva pròpia situació (història del feminisme).

6. Universalització del discurs històric. Es proposa aquesta visió del món com a única i referida a tots els éssers humans quan en realitat correspon únicament a la pròpia d'un col·lectiu determinat

12 Educació no sexista i Reforma

(home adult, blanc i ric) tot reforçant el biaix etnocentrista i classista de les Ciències Socials.

Les noies no poden veure's reflectides en aquesta visió del passat i del present humà. Si els referents que se'ls ofereixen són marginals i subordinats, només se'ls creen expectatives de futur de marginació i subordinació i, als nois, de protagonisme i domini.

L'androcentrisme en el nou disseny curricular d'àrea a l'etapa de secundària obligatòria

La Reforma Educativa que ara es planteja estableix com a objectiu general de totes les etapes promoure el respecte a les diferències i el rebuig de qualsevol tipus de discriminació.

Però, des del nostre punt de vista es posa poc èmfasi en el reconeixement de la diferència sexual, que és un fet bàsic i irrenunciable, i en l'eradicació de les discriminacions que s'hi basen.

Els dissenys curriculars de Primària i Secundària mantenen, pel que fa a les Ciències Socials, l'orientació androcèntrica que hem descrit abans. Aquest fet pot dificultar una renovació global dels continguts, però cal anar pensant com introduir canvis en la línia crítica que volem endegar, tot aprofitant l'ampli marge d'actuació dels equips de professorat i dels centres educatius en el segon i tercer nivell de concreció dels nous dissenys curriculars.

Propostes d'actuació en l'Àrea de Ciències Socials

El pensament feminista ha anat produint, com ja hem assenyalat, pautes per al nou enfocament no androcèntric i, actualment, part dels seus plantejaments comencen a ésser recollits, almenys en els corrents de pensament més crítics de les diverses disciplines que integren les Ciències Socials (antropologia, economia, història, geografia, sociologia, etc.). Això ens permet introduir avui elements innovadors des d'aquesta nova perspectiva. Resumim a continuació algunes actuacions possibles.

Nous continguts conceptuals

Una de les primeres actuacions que cal fer per eliminar el biaix sexista i androcèntric és promoure un ús crític i rigorós del *llenguatge*. En altres col.laboracions d'aquest mateix número, se'n parla en profunditat. Cal recordar, però, que les Ciències Socials treballen sobre informació oral i escrita que s'ha d'analitzar molt acuradament, especialment pel que fa al freqüent ús del masculí com a genèric, pràctica que oculta la presència de les dones en tots els àmbits de la vida social.

Quant als temes a tractar, cal evitar el situar l'anomenada esfera pública com a objecte central de l'estudi de les Ciències Socials. Per exemple, en parlar d'economia, s'han d'incloure totes les activitats econòmiques, ja siguin productives o reproductives, tant si s'acompleixen a l'esfera pública com a la llar, de manera que el treball domèstic sigui considerat com una activitat econòmica indispensable per al funcionament del sistema econòmic.

En l'estudi de les *relacions socials* cal incloure com a tals les relacions de gènere i les relacions dins de la família. En tractar *problemes demogràfics*, s'ha de tenir en compte que la humanitat està composta per dones i homes i les repercussions que això té en fenòmens com el creixement demogràfic, les migracions, població activa, etc. En treballar les *relacions de la humanitat amb el medi* s'haurà d'explicitar quins tipus d'activitats hi incideixen de manera especialment depredatòria i quines potencien, en canvi, la seva conservació.

En els temes que tracten l'organització política, i més específicament les *relacions de poder*, cal tenir present que tota relació entre sexes ho és, i, per tant, cal fer-hi referència explícita. Les legislacions són un bon punt de partida per estudiar aquesta realitat. D'altra banda, si deixem de pensar que la política la fan només els poderosos, haurem de parlar dels moviments de contestació en els quals sempre han participat les dones i n'han creat un de propi: *el moviment feminista*.

S'haurà d'evitar també pensar en la *cultura* i, més específicament, en l'art com a creacions individuals -exclusivament masculines- i,



14 Educació no sexista i Reforma

per tant, caldrà incloure les aportacions específiques de les dones tant individuals com col·lectives de manera no jerarquizada (pensem en divisions tradicionals com l'existent entre «art» i «artesanía» o «arts majors» i «arts menors»).

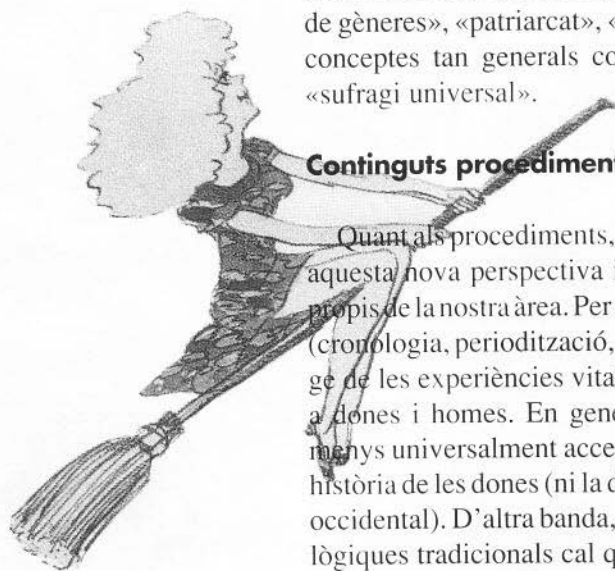
En resum, cal fer sortir a la llum la presència de les dones en tots els camps de la vida social, en el passat i en el present, tot destacant la centralitat de la seva contribució amb exemples concrets i irrefutables.

Introduir nous temes o modificar la «mirada» sobre els temes que es tracten a l'aula, implica alhora utilitzar nous conceptes i categories d'anàlisi en cadascuna de les disciplines tals com «gènere», «sistema de gèneres», «patriarcat», «treball domèstic», etc... o revisar l'ús de conceptes tan generals com «economia», o tan particulars com «sufragi universal».

Continguts procedimentals

Quant als procediments, només apuntarem alguns dels canvis que aquesta nova perspectiva introdueix en aquells que es consideren propis de la nostra àrea. Per exemple, usar noves categories temporals (cronologia, periodització, canvi i continuïtat...) no es pot fer al marge de les experiències vitals i aquestes són i han estat diferents per a dones i homes. En general, les perioditzacions que són més o menys universalment acceptades no incorporen l'especificitat de la història de les dones (ni la d'altres col·lectius humans externs al món occidental). D'altra banda, en el cas de mantenir les divisions cronològiques tradicionals cal qüestionar-les en el sentit de veure si són realment significatives per explicar l'evolució de les formes de vida de manera que incloguin els canvis en la condició de les dones i d'altres col·lectius mancats de protagonisme, com per exemple les criatures.

Un altre exemple de com incidir en els procediments és analitzar la informació de tipus estadístic, tot incorporant la variable sexe. Si es parla de població activa tal com avui en dia la tipifiquen les estadístiques oficials s'està ocultant el treball no remunerat de les dones. O per exemple, fenòmens com l'atur afecten diferentment els col·lectius masculí i femení.



Cal desenvolupar les capacitats d'anàlisi de noves fonts on sigui possible atendre la veu de les dones o que informin de les seves experiències (literatura, imatges, publicitat, fonts orals...).

Pel que fa a la utilització de recursos visuals -fotografies, quadres estadístics, dibuixos, pel·lícules, diapositives, etc.- per il·lustrar la vida del passat i del present cal seleccionar-los i comentar-los molt acuradament. Per exemple, la imatge que l'art occidental presenta de dones i d'homes contribueix a reforçar el sexisme. Treballar les imatges de manera crítica donarà pautes per a la comprensió de la relació de sexes en el passat i també facilitarà la lectura crítica de les imatges que els mitjans de comunicació de masses ofereixen avui en dia dels homes i de les dones.

També cal fomentar- i, en cap cas, limitar- les capacitats que es deriven del tipus específic de socialització que estan vivint les noies i referir-se a les seves experiències quotidianes, als aprenentatges que estan vivint fora de l'escola.

Actituds i valors

Pel que fa als continguts actitudinals i de valors, les Ciències Socials, en treballar les activitats i relacions humanes han d'insistir especialment a fomentar actituds de respecte, tolerància, solidaritat, lluita contra la injustícia i les discriminacions, tot tenint en compte que han adoptat formes diferents per a homes i dones.

De fet, allò que orienta la nostra reflexió és una voluntat de canvi social, canvi de les actituds, valors i normes dominants en la societat en què vivim i no només una proposta d'ampliació de coneixements o d'un rigor científic més gran. Comprendre el passat i el present de les societats humanes implica incloure l'estudi de tots els éssers que les componen. Però, un futur diferent implica un canvi d'actituds. Tots dos objectius, la renovació científica i la voluntat de canvi social, no poden anar deslligats.

Bibliografia

- ADAMS, Carol. «La exclusión de la mujer de las aulas». *Debats*, núm. 7 (març 1987), pp. 72-75.
- ALEGRÍA, Carme; CORTADA, Esther. «Por un estudio del medio en clave de género. Un enfoque no androcéntrico de las Ciencias Sociales en la escuela primaria». *Del silencio a la palabra. Un enfoque no androcéntrico de la educación*. (En curs de publicació).
- HERAS TRÍAS, Pilar. «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Catalunya». *La investigación en España sobre mujer y educación*. Instituto de la Mujer, Madrid 1987, pp. 41-59.
- «L'ensenyament de les ciències socials: un discurs exclouent». Ponències de les I Jornades Internacionals de Coeducació. València 2, 3, 4 novembre 1989. València: Generalitat Valenciana. Institut Valencià de la Dona, 1989.
- MORENO, Amparo. *El arquetipo viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*, la Sal, Barcelona 1986.
- NASH, Mary. *La dona i la identitat històrica. Cap a un enfocament més equilibrat de la Història*. «Butlletí dels mestres», núm. 223 (juny 1989), pp. 33-37.
- Mujer y educación. Bibliografía analítica. 1984-1988*. Instituto de la Mujer, Madrid 1989.

És fàcil de creure que, pel fet de tractar-se d'un coneixement més formal i abstracte, l'ensenyament de la matemàtica no resulta afectat per la problemàtica del sexisme a l'escola.

L'anàlisi de la realitat ens demostra tot el contrari. L'article ofereix elements de reflexió que han de permetre la construcció d'alternatives i instruments per dur-les a terme.

Sexisme i matemàtica

Dolors Busquets i Prat

L'escola ja és mixta: nenes i nens comparteixen uns mateixos espais, uns mateixos programes, uns mateixos materials i participen conjuntament d'unes mateixes activitats. Sembla que reben igual tracte i que per tant les unes com els altres disposen d'igualtat d'oportunitats en l'ensenyament i aprenentatge a què estan dedicats.

Sortosament, en l'actualitat, es disposa de molts estudis i treballs que posen de manifest les diferents formes de discriminació que en el marc escolar, i per raó de sexe, incideixen sobre les noies ja des de les primeres edats. Sovint sota una aparent igualtat de condicions i darrera una dinàmica relacional que pretén de manera explícita fer possible un intercanvi positiu entre totes les persones que configuren el col·lectiu escolar, apareixen greus indicadors que constaten la presència d'un missatge doble i contradictori, tant en les diferents formes d'intervenció pedagògica, com en el tractament dels continguts, com en l'oferta de materials i recursos de suport en els processos d'aprenentatge, etc.

Si bé aquestes consideracions són generals i aplicables a tot allò que determina l'àmbit educatiu, en focalitzar la nostra atenció en l'àrea del coneixement matemàtic és fàcil deixar-se portar per la percepció que pel fet de tractar-se d'un coneixement més formal i abstracte, resulta neutre o no susceptible d'ésser afectat per aquesta problemàtica. L'anàlisi de la realitat, però, ens fa palès tot el contrari.

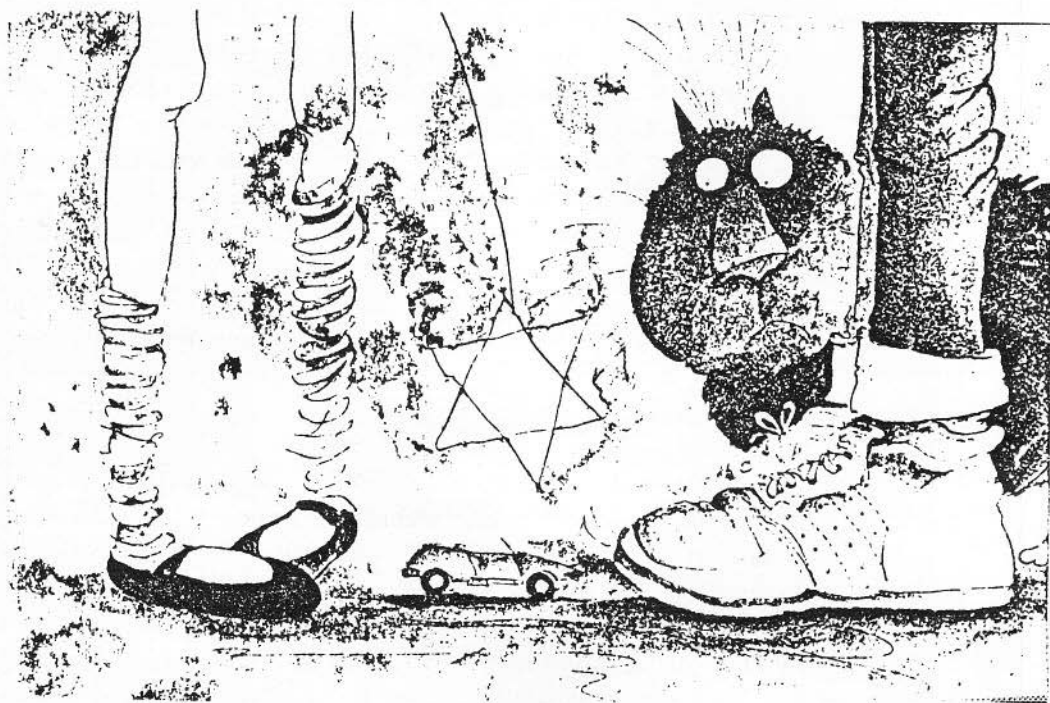
18 Educació no sexista i Reforma

Tal com s'ha pogut demostrar (D. Busquets, T. Fernández, M. Moreno i G. Sastre, 1991), els llibres de text de matemàtiques són clarament sexistes; obliden la vinculació dels continguts matemàtics en la vida quotidiana de les nenes, noies i dones, i a través de les poques al·lusions que fan al sexe femení ofereixen models dotats d'un escàs valor social, i en molts casos transmeten una imatge d'infravaloració de les capacitats femenines respecte del pensament matemàtic.

Un estudi sobre la possible influència dels missatges i models que aquests llibres transmeten sobre l'alumnat que els utilitza (D. Busquets, T. Fernández, M. Moreno i G. Sastre, 1991) va posar de manifest l'alt nivell d'interiorització que tant nois com noies posseeixen al respecte. Altres treballs han fet palesa la diferent atenció que el professorat concedeix segons es tracti de nois o noies en les classes de matemàtiques (C. Brullet i M. Subirats, 1988), com també en les expectatives d'èxit o fracàs d'unes i altres en el domini d'aquesta matèria (M. Moreno, 1986). També sovint els pares manifesten diferent grau de preocupació davant de qualificacions negatives de matemàtiques segons sigui un fill o una filla qui les obtingui.

Simultàniament a aquest tipus d'estudis centrats en l'anàlisi de les diferents formes de discriminació que coexisteixen respecte a l'ensenyament de les matemàtiques, també hi ha hagut interès a esbrinar les possibles diferències a nivell de raonament, segons que de noies o nois es tractés, en resoldre unes tasques de contingut matemàtic. L'anàlisi de les estratègies utilitzades per superar les dificultats que les tasques presentades comportaven evidencien, en primer lloc, recorreguts intel·lectuals diferents entre l'alumnat i en alguns casos poden observar-se unes determinades constants de procediment més presents en nois i d'altres més presents en les noies.

Totes aquestes aportacions, si bé és cert que deixen prou clara una panoràmica descoratjadora de la realitat, també aporten elements de reflexió que han de permetre la construcció d'alternatives per transformar-la. Actualment es pot constatar ja el valor de denúncia formal que adquireixen. En aquests moments no es tracta únicament d'opinar sobre una possible discriminació, sinó de demostrar la seva existència real. Tanmateix afavoreixen la presa de consciència



respecte a aquesta problemàtica de totes aquelles persones i professionals que, d'una manera o altra, estan vinculats a l'àmbit educatiu i que molt sovint ignoren, fins i tot neguen d'entrada, que en l'actualitat existeixi tal desigualtat d'oportunitats. Aquesta presa de consciència per part del professorat esdevé del tot necessària i imprescindible per poder transformar la realitat no desitjada.

*Il·lustració extreta del
llibre COLE, Babette.
El príncep ventafocs.
Barcelona: Destino,
1988.*

La construcció d'alternatives i instruments que facilitin una igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat és una tasca que compromet el conjunt de professionals de l'educació, sigui quin sigui el seu àmbit d'actuació; el professorat, l'Administració, especialistes i tècnics de l'educació, editors, etc., han de contribuir des del seu estament a oferir els mitjans i condicions necessàries que permetin avançar de manera sòlida i constructiva en aquesta empresa.

Des de l'escola, i pel que fa a l'àrea de matemàtiques, tres són els eixos fonamentals a partir dels quals el professorat pot intervenir a favor de la no discriminació sexista: a) programació dels continguts, b) metodologia i dinàmica a l'aula i c) materials de suport.

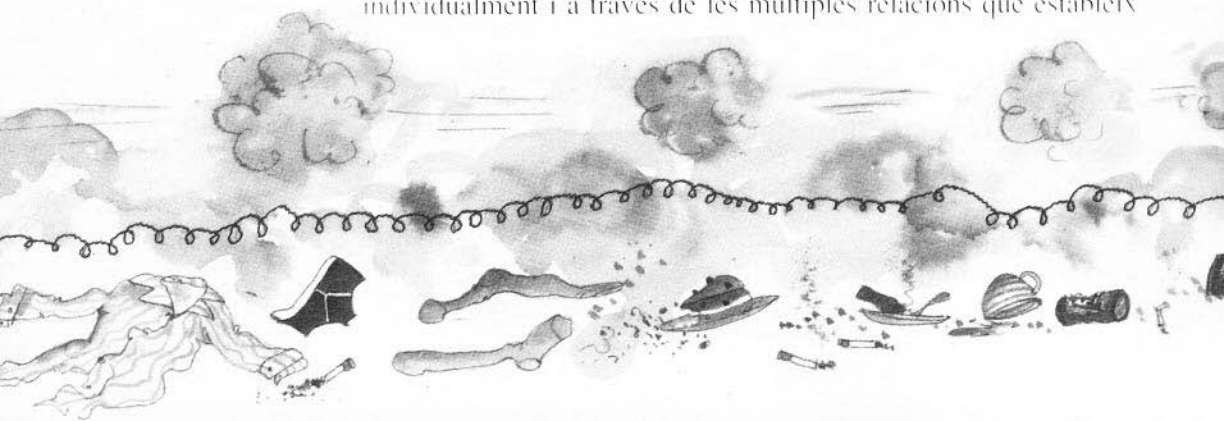
20 Educació no sexista i Reforma

Respecte a la programació dels continguts de matemàtiques des d'un enfocament no sexista, cal vincular els conceptes i nocions que correspon tractar a cada nivell educatiu amb els fets i fenòmens de la vida quotidiana del col·lectiu de persones (noies i nois) que es disposen a aprendre'ls, de tal manera que es converteixin en instruments per resoldre els problemes, conflictes o activitats del seu fer i actuar que comportin un contingut matemàtic. En aquest sentit, homes i dones, noies i nois en la seva activitat diària, en cadascuna de les realitats socials, són múltiples i diverses les situacions que afronten en les quals es fa necessari el raonament lògic-matemàtic i l'ús de determinades operacions, relacions, càlculs, estimacions quantitatives, etc.

Construir els aprenentatges matemàtics a partir de les pròpies activitats quotidianes permet identificar-se amb els coneixements i convertir-los en quelcom de propi i útil tant per a un o una mateixa com per a l'intercanvi amb altres.

D'altra banda, introduir com a contingut a tractar el perfil històric de la ciència matemàtica i destacar les aportacions i descobriments importants que homes i dones han elaborat al llarg del temps en aquesta àrea del coneixement, serà un factor més que col·laborarà a desterrar la falsa imatge que les matemàtiques han estat i són cosa «de nois», com si a les noies no els calgués adquirir aquests coneixements, o allò que encara és més greu, com si les noies no estiguessin prou capacitades per a adquirir-los.

Respecte a la metodologia, cal considerar que si en tot aprenentatge plantejem l'adquisició de coneixements com el resultat d'un llarg procés de construcció intel·lectual que cada subjecte desenvolupa individualment i a través de les múltiples relacions que estableix



amb les altres persones, en conseqüència haurem d'afavorir amb la intervenció pedagògica la presència i coexistència d'aquests dos tipus de processos, l'individual o personal (de cada noi o noia) i el col·lectiu o social.

Des d'aquest enfocament metodològic, fer presents a l'aula els diversos procediments i recorreguts intel·lectuals de cada subjecte permetrà tractar el valor complementari existent entre uns i altres i l'enriquiment mutu que representa posar en comú i contrastar idees i pensaments. Nois i noies en igualtat d'oportunitats aporten els seus raonaments i estratègies intel·lectuals en el camp matemàtic de tal manera que converteixen la ciència matemàtica en una matèria creativa i instrumental, útil en la realitat quotidiana pel fet d'estar al servei dels interessos i necessitats de tot l'alumnat.

Amb aquesta finalitat, la dinàmica a l'aula haurà de permetre en tot moment la lliure expressió del pensament de l'alumnat tant de forma individual com col·lectiva. Possibilitar el plantejament de les idees personals i els debats col·lectius, donant per igual la paraula a les noies i als nois, suposa oferir l'oportunitat d'elaborar i enriquir els arguments que justifiquen, ataquen o defensen les opinions. D'altra banda, conèixer tals idees i arguments permet al professorat actuar, des de les diferents formes d'intervenció pedagògica, per tal d'afavorir els processos de presa de consciència, d'anàlisi de contra-

Il·lustració extreta del llibre Coll, Babette. El príncep ventafoes. Barcelona: Destino, 1988.



22 Educació no sexista i Reforma

diccions, de síntesis d'opinions, etc., que en definitiva són els que fan possible l'avenç en la construcció de coneixements.

Fetes aquestes breus, però importants, consideracions respecte al contingut, metodologia i dinàmica a l'aula en els aprenentatges de matemàtiques, ens cal destacar la importància que té la selecció o elaboració de tots aquells materials i recursos que suposadament han de donar suport a l'acció pedagògica del professorat. Cal tenir cura en l'elecció d'aquests materials per no caure en contradiccions o facilitar, tal com comentàvem al començament, un doble missatge.

Coherents amb les postures definides, uns materials de suport han de permetre l'exteriorització del pensament personal de tot l'alumnat, han de facilitar la recerca d'estratègies, explicacions, respostes i solucions per part de cada noi i noia, han d'afavorir la possibilitat de treballar en grup i el contrast d'opinions en totes aquelles activitats que proposen. Respecte al contingut, models i activitats que s'ofereixen per tal de poder participar de manera activa, creativa i constructiva tant en els seus propis processos d'aprenentatge individuals com en els processos d'intercanvi i construcció col·lectiva i social.

En aquest sentit resulta satisfactori constatar que dels nous llibres de text i materials editats recentment per a la implantació de la Reforma Educativa, n'hi ha que són sensibles a aquesta problemàtica i ofereixen models socials no sexistes a la vegada que fan ús d'un llenguatge igualment no sexista. Cal, doncs, tenir cura al moment d'escollir-los.

A partir d'aquest conjunt de reflexions, l'actuació professional del professorat esdevé cabdal per a la construcció d'alternatives positives, viables i reals que permetin transformar un ensenyament mixt en coeducatiu, on la igualtat de condicions i oportunitats per a tothom suposi que la riquesa de noies i nois generi l'enriquiment mutu i el desenvolupament de totes aquelles capacitats que permeten a les persones ser lliures, autònomes, crítiques, creatives i productives tant a nivell individual com social.

L'aprenentatge de les matemàtiques també és responsable d'aquest ambició i alhora engrescador projecte.

Referències bibliogràfiques

- BUSQUETS, D.; FERNÁNDEZ, T.; SASTRE, G., «De quién y para quién son las matemáticas», a *Del silencio a la palabra*, Instituto de la Mujer, Madrid 1992 (en premsa).
- BUSQUETS, D., «Pensament matemàtic, realitat i societat», a *Actas de III Jornadas Internacionales de Coeducación. La enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales*, València, octubre 1991.
- MORENO, M., Informe sobre «Análisis de los Documentos de la Reforma Educativa desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades de la mujer», Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORENO, M., *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona 1986.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C., *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid 1988.



El desenvolupament de les qualitats físiques, marcades per concepcions biologistes, no ha estat igual per a nois i noies. L'educació física femenina s'ha preocupat més dels aspectes artístics i expressius que dels instrumentals i ha estat condicionada per normes de moral sexual... S'ha de desenvolupar una educació física més comprensiva i no només basada en el model masculí.

El sexisme a l'educació física

Rosa M. Pérez
i Peidró

1. L'educació física és sexista?

L'educació física és una forma d'educació i per tant no queda fora dels estereotips sexistes que han influït l'educació. Si l'accés a l'educació va ésser més tardà per a les noies, l'accés a l'educació física també ho va ésser, però a més va tenir unes característiques diferents, ja que no hem d'oblidar la idea masculista de l'exercici físic. Per tant, l'única justificació de l'educació física en l'escola era sota una concepció higienista, en aquest cas, per preparar millor el cos de la dona per a una futura maternitat.

No volem fer un escrit històric, però cal no oblidar la història. Les concepcions biologistes de l'educació física per a la dona han dificultat una educació física igualitària per a tots dos sexes. Aquesta concepció biològica no ha desaparegut totalment, les justificacions de salut poden emmascarar el sentit complet d'una educació física no sexista, en el marc d'una coeducació física i no solament en el marc d'una escola mixta. Això es pot constatar quan comprovem que hi ha escoles que afirmen que fan coeducació; a les aules estan junts (però separats) i a l'hora de fer educació física i esport la fan els nois per un costat i les noies per un altre.

Efectivament, l'educació física pot ésser molt sexista, ja que l'activitat física és susceptible d'ésser identificada sota uns patrons culturals androcentristes. L'activitat física s'ha promogut com una forma de desenvolupament de «fortalesa» física identificada amb

les característiques masculines, de manera que si una dona fa molt d'exercici físic se la pot considerar un gallinarsot.

Cal fer una *coeducació física* que representi: No acceptar el model esportiu masculí com a únic model i proposar un currículum d'educació física equilibrat amb varietat d'activitats físiques i expressives, que permetin el desenvolupament de totes les noies i de tots els nois.

2. Hi ha sexisme a l'educació física?

Quan una professora com jo, que ha fet i fa bastantes hores de pati i gimnàs, es fa aquesta pregunta, la resposta acostuma a ésser: No!!, tots juguen a tot... Però, reflexionant te n'adones que no és veritat. Les activitats físiques que es realitzen a les sessions d'educació física estan carregades de continguts esportius que reflecteixen el projecte educatiu de cada escola, però també el del professor o professora que se'n fa càrrec.

Quan es fa una proposta d'esport, es comença pel bàsquet o el futbol, que són esports amb contacte físic, els que les noies per la seva pròpia idiosincràsia poden rebutjar. Fem activitats expressives i rítmiques? Quines alternatives tenim? Com hi intervenim? Per què no fem propostes esportives que no suposin un obligat contacte físic i promocionem l'habilitat per sobre de la força?

3. L'educació física i les noies

El desenvolupament de les qualitats físiques no ha estat igual per als nois que per a les noies. Les noies no cal que tinguin força, hem sentit..., no és femenina. L'educació física femenina ha atès més els aspectes artístics i expressius que els instrumentals; recordem que les noies fèiem (anys 70) «Gimnàstica Educativa Femenina», danses, una mica de bàsquet «femení», i no gaires coses més.



26 Educació no sexista i Reforma

L'educació física femenina ha estat condicionada per normes de moral sexual i per factors estètics lligats als estereotips femenins dominants que impedièren realitzar exercicis violents que poguessin malmetre la seva aparença delicada. Pensem en l'accés restringit a alguns esports (el rugby femení és recent, el ciclisme encara no existeix pràcticament, el futbol femení és més com un espectacle...).

Hi ha «mites de l'educació física femenina» que han caigut gràcies al procés d'emancipació de la dona, per un costat, i gràcies a la participació de les dones en els JJOJ (el CIO ha estat particularment reticent a la incorporació de la dona, tant a nivell participatiu, com organitzatiu) per l'altre.

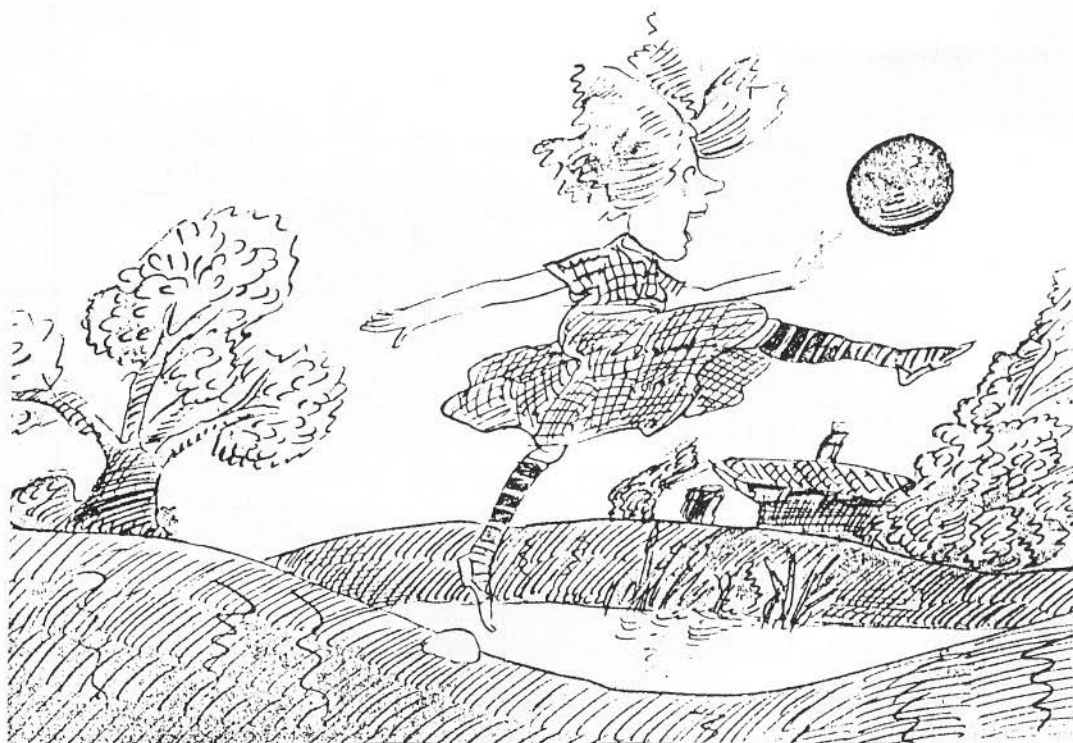
4. Educació física i coeducació

Tradicionalment s'ha fet una proposta curricular d'educació física basada en un model androcèntric, que s'identifica amb el model esportiu i que suposa una discriminació per a les dones en no coincidir amb la manera de ser de la noia. El distintiu de l'esport és la lluita, la competitivitat, la dominació, el protagonisme, l'agressivitat, etc., aquests trets no fan més que reafirmar el rol masculí, amb el qual les noies no se senten identificades.

Si no volem reproduir aquests valors físicament masculinitzants, hem de desenvolupar una educació física més comprensiva que promogui la salut, l'adaptació al medi físic i social, la millora de la condició biològica, el desenvolupament de les habilitats motores, la solidaritat, la cooperació en els jocs, l'expressivitat corporal, etc.

L'educació física té un currículum ocult tant o més gran que el currículum explícit, ja que fa referència a aspectes antropomòrfics molt profunds, com són la consciència i la valoració del propi cos, el seu lloc en la cultura, les tècniques corporals segons l'edat, el sexe, els costums corporals, etc.

La transmissió del currículum ocult ve feta per la família i pel professorat, amb conductes inconscients; per tant hem de tenir força cura a transmetre missatges que afavoreixin la transmissió negativa de valors femenins, comentaris fets a nois del tipus: corre



més!!...sembles una nena; o a les nenes; patosa...no farem res!!... o comentaris referents a atributs sexuals...

Hem de fer participar per igual nois i noies, sense fer comentaris que puguin induir a discriminació o menyspreu. Cal tenir cura que l'atenció que dediquem a les noies sigui igual que la que dediquem als nois. Està comprovat que les professores interactuem més amb els nois que amb les noies.

5. L'educació física i el currículum en la Reforma

Els nous dissenys curriculars ja no fan diferències entre nois i noies, sinó que ofereixen el mateix per a ambdós sexes i donen grans possibilitats de coeducació, ja que es promou tot tipus de contingut (expressió corporal, habilitats motores, joc, etc.). El problema pot sorgir quan desenvolupem aquest currículum en el projecte de centre i en les activitats d'aprenentatge que els oferim.

Hem de pensar activitats d'aprenentatge per a les nostres noies i nois sense tractar tots per un igual, perquè això pot perpetuar les desigualtats. Hem d'oferir propostes diferents a diferents necessitats,

28 Educació no sexista i Reforma

sense renunciar a oferir els mateixos continguts a tots, reflexionant com els oferirem i a qui afavoreixen. Les comparacions entre sexes tampoc no contribueixen a crear més igualtat.

La nostra actitud com a ensenyants ha de ser intervenir en actituds sexistes, barrejant els equips, oferint diferents alternatives d'activitat, no comparant entre sexes, atenent per igual tothom, descobrint el grau de destresa motora independentment dels sexe, promovent la cooperació abans que la competició, l'activitat davant de la passivitat.

Hem d'oferir diferents activitats que els ajudin a conèixer-se millor a ells mateixos i a tenir una millor socialització.

Bibliografia

- SUBIRATS, M.; BRULLET, C.: *Rosa y Azul. La transmisión de géneros en la escuela mixta*, Ed. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid 1988.
- ÁLVAREZ, G.; VÁZQUEZ, B. i altres, *Guía para una educación Física no sexista*, M.E.C., Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid 1990.

Una anàlisi detallada del que succeeix a les classes revela que també en aquest camp hi té lloc el sexisme: les imatges incloses als llibres de text, l'oblit de les dones que han treballat en ciències, el model de ciència abstracta i... les diverses relacions que s'estableixen amb els alumnes segons que siguin nois o noies, ens obliga a pensar com modificar les nostres interaccions i les estratègies d'aprenentatge.

Noies i nois a les classes de ciències i tecnologia

*Grup Dona i Ciència**

La reflexió des d'una perspectiva no sexista a l'escola s'ha portat a terme al voltant de temes com el joc, les joguines, l'ús dels espais escolars, i aspectes del currículum ocult com les interaccions que hi ha entre el professorat i l'alumnat, a través de l'atenció que es dedica a les noies i els nois, ja sigui mesurada amb el temps o el nombre de vegades que se'ls contesta, pregunta o parla. S'ha iniciat l'anàlisi de matèries i materials educatius com el llenguatge i les ciències socials. Però curiosament, l'àmbit de les ciències experimentals no semblava a primer cop d'ull que pogués incloure un biaix sexista. La imatge tradicional de la ciència com una activitat objectiva, neutral, racional, que busca la veritat, ha reforçat aquesta creença.

Però una anàlisi més detallada del que succeeix a la classe de ciències obliga a revisar aquesta opinió. Tal com succeeix en altres matèries, l'ús del genèric masculí és molt habitual a la classe de ciències experimentals. Això, a més de crear moltes vegades ambigüitats en la interpretació d'un text, provoca la invisibilitat de les dones en un terreny que socialment es considera masculí. Així la imatge que l'alumnat treu de la lectura d'un llibre de text de ciències experimentals és la d'un món del qual les dones són excloses. Alguns exemples serien «L'home utilitza l'energia solar en benefici propi...» (Ciències Naturals. 5è EGB. Ed. Teide 1985). Caldria

* El Grup Dona i Ciència està format per Pepa Castelló, Carme Fernández, Josi Mirandes, Isabel Porta, Manuela Rodríguez, Núria Solsona i Rosa M. Tarín.

30 Educació no sexista i Reforma

preguntar-se si les dones estenen la roba a l'ombra i l'assequen bufant, però és que a la mateixa plana es diu: «l'home va aprendre molt aviat a emprar el vent com una font d'energia».

Aquest aspecte pren una especial importància perquè el professorat de ciències experimentals posa un especial èmfasi a fer un ús precís del llenguatge científic. No permet confusions del tipus: àtoms i molècules, massa i pes, temperatura i calor. Per tenir resolt aquest problema ha d'anomenar cada cosa pel seu nom, en masculí i en femení.

Un altre aspecte que també té la característica de ser comú a altres matèries és el de les imatges de persones incloses en els llibres de text. Sense pretendre fer una anàlisi exhaustiva i rigorosa, hem estudiat la presència d'homes i dones en una primera mostra de divuit llibres de text i de pràctiques de laboratori, seleccionats únicament amb el criteri de ser dels habituals en els centres escolars de Catalunya. En tots els textos el nombre d'homes supera àmpliament el de dones, el qual nombre arriba a ser com a màxim del 19 % de les imatges totals. En alguns casos, la presència de noies arriba a ser anecdòtica i molt estereotipada: en un de l'Editorials Casals només hi ha una noia que empeny un carretó d'anar a comprar, en un de l'Editorial Mir hi ha dues imatges de noia, una d'elles aguanta una flor mentre el noi l'observa. En un llibre de pràctiques de l'Editorial Alhambra, malgrat que els temes de treball que proposa el llibre són propers a l'experiència prèvia de les noies, només apareix un dibuix on es representa una dona banyant dos nois o noies.

En les poques ocasions en què els llibres de text fan alguna referència a la perspectiva històrica de la ciència, parlen només dels homes que han treballat en ciències. Així coneixem Isaac Newton, Enrico Volta, Michael Faraday, Antoine Lavoisier, Galileu Galilei, John Dalton i Charles Darwin entre d'altres. Però no hi són presents ni les astrònomes Maria Cunitz, Elisabeth Hevelius i Maria Winkelman, ni la química Marie Meurdrac, ni les matemàtiques Emilie du Chatelet o Sophie Germain.

Aquesta manca d'imatges femenines que facilitin la identificació de les noies amb el que fan a classe de ciències experimentals, es torna a repetir en les persones protagonistes dels problemes. La

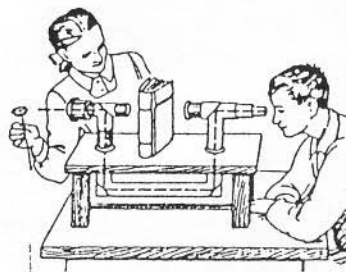
redacció de les preguntes acostuma a ser impersonal, i quan es personalitza acostumen a ser un ciclista, un pilot, un observador, un conductor de cotxe, un vianant o un noi. No podem saber fins a quin punt aquests aspectes contribueixen a descoratjar les nenes i les noies en les seves aspiracions científiques, però segur que contribueixen a reforçar el missatge dissuasiu perquè les noies no estudiïn ciències.

Un altre àmbit de reflexió que mereix la nostra atenció és el de quin model de ciència transmetem a l'ensenyament. La imatge tradicional de la ciència objectiva, que busca la veritat i controla i domina la naturalesa, malgrat que ha estat contestada i matisada des de la filosofia de la ciència, continua essent la component principal de la imatge de ciència que es transmet. Aquesta imatge d'una ciència abstracta i allunyada de la vida de les persones actua també com a element desmotivador de les noies cap als estudis científics.

Un altre punt de reflexió seria al voltant de les interaccions que establim amb el nostre alumnat. Malgrat que en teoria pensem que no establim cap mena de diferència segons que es tracti de nois o de noies, molts treballs d'investigació dins les aules ens demostren que a la pràctica sí que ho fem (*Rosa y Azul...*). Les nostres preguntes es dirigeixen més sovint als nois que a les noies, possiblement amb la intenció de controlar les qüestions disciplinàries. Una altra possible explicació seria que les nostres pròpies preconcepcions ens fan creure en l'existència d'un interès més alt per la ciència i la tecnologia per part dels nois.

La nostra pràctica diària ens confirma que els nois contesten més vegades i més ràpidament que les noies a preguntes formulades a tota la classe i fins i tot es poden saltar el torn i contestar encara que no els toqui. Sabem també per experiència que aquest comportament més ràpid per part dels nois no implica que les seves respostes siguin sempre les més adequades.

També en un estudi realitzat en Centres de Reforma (Roser Coscojuela i al. 1991) per analitzar l'adscripció diferenciada de noies i nois a l'hora de triar els crèdits variables, s'ha detectat que, en una proporció elevada, les noies opten més per crèdits de lletres que no pas els nois. És interessant remarcar que aquesta situació era



32 Educació no sexista i Reforma

desconeguda i fins i tot considerada poc probable, fins que no es va realitzar l'estudi per part del professorat dels Centres. Aquest és un aspecte molt important a treballar des de la tutoria, sobretot per les repercussions que pot tenir en el futur professional.

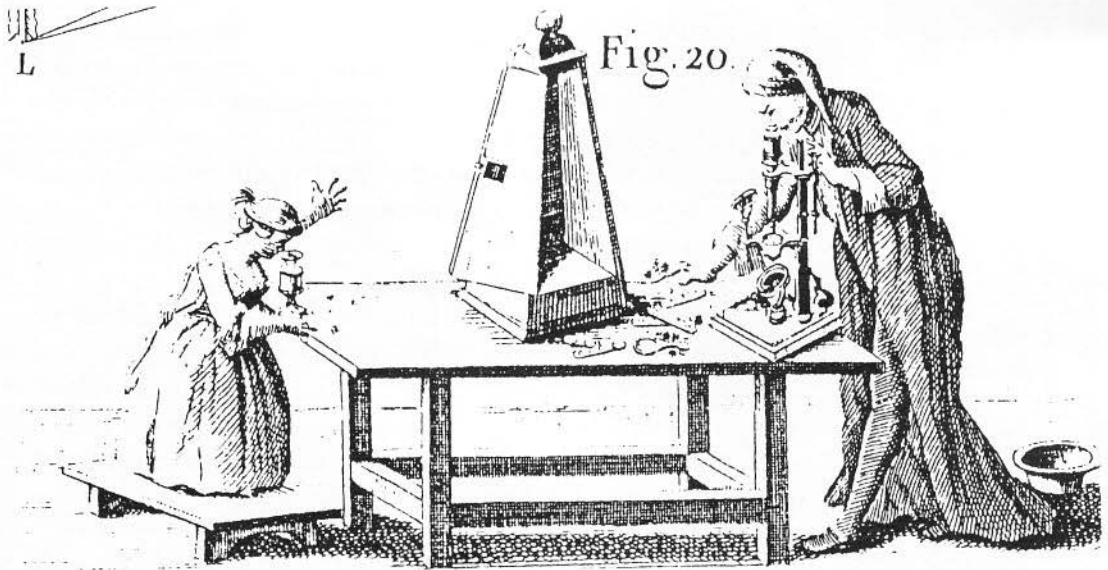
Les investigacions psicològiques recents confirmen que la major o menor rapidesa, o protagonisme, no estan assignats de manera innata a cap sexe, sinó que es van consolidant i formant, en correspondència amb el gènere, al llarg de la socialització. Ens podem preguntar si aquestes diferències en les interaccions adquireixen unes característiques peculiars en les classes de pràctiques de laboratori.

Sovint adoptem en el laboratori, en el taller, en les classes de ciències i de tecnologia una actitud més paternalista amb les noies, ajudant-les a acabar les pràctiques o a fer els muntatges, mentre que animem els nois que tots sols vencin les dificultats.

Pel que fa a la «lliure» distribució de tasques, moltes vegades ens fixem només en la qüestió de la neteja. Respecte a aquest punt, el professorat està alerta, sobretot en el cas de grups només de nois. En els grups mixtos resulta fàcil fer els ulls grossos si les veiem només a elles rentant: el que més interessa és que torni a quedar tot net.

Seria interessant poder fer en els nostres laboratoris una observació sistemàtica d'altres qüestions, a part de la neteja, i que han estat investigades en diferents estudis, en especial en el projecte GIST: Els nois tenen una certa tendència a acaparar el material o aparells comuns a tota la classe. Es diria que ells estan més predisposats d'entrada a fer coses, a manipular, a prémer botons, encara que d'una manera un xic irreflexiva. Les noies, amb menys experiència prèvia en aquestes tasques manipulatives i pre-científiques (només ens cal pensar en el tipus de joguines i jocs ben diferenciats que han tingut o tenen), es mostren sovint menys actives, poc arriscades en aparells potencialment perillosos, o fins i tot menys interessades. Recordem, però, que la qüestió de l'interès depèn molt del tema al voltant del qual hem presentat la pràctica.

Aquests aspectes que estem comentant també tenen importància a l'hora d'iniciar l'accés a les noves tecnologies. Una vegada més la



socialització diferenciada, que es concreta en una experiència prèvia superior en els nois que en les noies, planteja la necessitat d'utilitzar estratègies diferents en funció del gènere a l'hora de començar a treballar amb els ordinadors o el vídeo.

Un element complementari que està allunyant les nenes i les noies de l'aplicació de la informàtica és l'existència en el mercat d'una gran quantitat de jocs d'ordinador i de software en general, que recullen aspectes força violents, agressius i competitius, en àmbits considerats socialment propis del món masculí: guerres, curses de cotxes, etc.

Si aquesta és, efectivament, la situació real, caldrà que ens qüestionem la neutralitat de les nostres classes de ciències i de tecnologia i que pensem com modificar les nostres interaccions i estratègies d'aprenentatge.

Les interaccions entre el professorat i l'alumnat són, per tant, un altre factor que ajuda a consolidar la inseguretats i desconfiança de les noies en les seves capacitats científiques i les reafirma en un paper d'observadores passives. D'altra banda, això reforça el paper dominant i actiu dels nois, i la seguretats en les seves capacitats científiques.

34 Educació no sexista i Reforma

Seguint el fil de les nostres reflexions, ara estem entrant en el camp de les expectatives de l'alumnat i del professorat. En teoria, la intel·ligència de la noia o del noi no té res a veure amb el seu sexe. A la pràctica, però, molt sovint descrivim les noies com metòdiques, ordenades i treballadores (i a aquests factors atribuïm les causes del seu èxit escolar), i els nois com llestos, ràpids en el seu raonament, amb idees brillants.



D'altra banda, hi ha el fet objectiu de la menor presència femenina en carreres científiques i tècniques, respecte a les carreres de lletres. També les estadístiques ens informen que les noies obtenen iguals o superiors qualificacions en assignatures de ciències que els seus companys, però arribat el moment d'escollir, elles se'n van en una proporció més gran a lletres.

Aquest model estereotipat és present a la nostra societat. Però, fins a quin punt no està també a dins nostre i el transmetem mitjançant les múltiples interaccions que tenim amb el nostre alumnat?

El que sembla clar és que, si tenim en nosaltres aquesta expectativa diferent respecte a nois i noies, és a un nivell totalment inconscient i per tant difícil de detectar i resistent al canvi. Per detectar l'existència d'aquestes expectatives diferenciades vàrem fer un treball d'investigació amb professors i professores de Física i Química de diferents instituts. Vàrem agafar tres exàmens reals de física, corresponents a tres nivells diferents. Els i les alumnes van posar-hi el seu nom real i en una còpia del mateix examen van posar un nom de sexe contrari. Es tractava que el professorat fes recomanacions de carreres de ciències a seguir, basant-se en idèntics exàmens, però signats amb nom masculí o femení. Les carreres de ciències recomanades als nois eren Físiques, Enginyeria, Arquitectura, Exactes i carreres tècniques en general. Les recomanades a noies: Biològiques, Medicina, Veterinària, Ciències de la Salut. Només Químiques va ser recomanada tant a exàmens signats amb nom de noi com amb nom de noia.

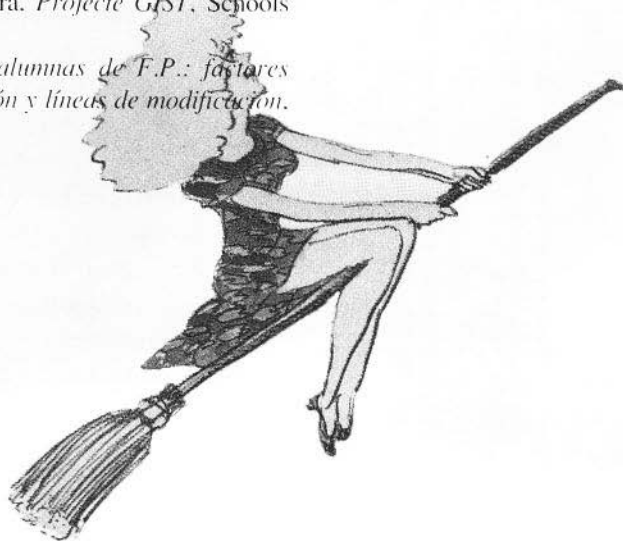
Altres treballs ens confirmen aquesta tendència del professorat a considerar els nois més ben dotats per a les disciplines científiques, matemàtiques i tècniques, mentre que les noies pensem, en general, que estan més interessades per les assignatures considerades com «verbals», «artístiques», «intuïtives»...

Si les noies i els nois senten que hi ha dipositades damunt seu expectatives diferents, que s'espera d'ells i d'elles gustos, preferències i aptituds diferents, això farà que adoptin també, amb més facilitat, aquestes expectatives, les integrin i les converteixin en les seves pròpies. Això i la socialització diferenciada que han viscut, faran un paper primordial en l'elecció del propi futur professional. Tal com diu Spear: «Les expectatives del professorat solen ser profecies que influeixen en el resultat previst.»

Aquest conjunt d'indicadors que hem exposat breument té com a primer objectiu que el professorat de ciències i tecnologia pugui iniciar una reflexió entorn a la nostra pràctica docent des d'una perspectiva de gènere, per tal de fer-nos conscients de quina és la situació. Tenim present que avui la nostra fita no és la de canviar les noies perquè puguin accedir a la ciència, sinó que es tracta de modificar la ciència perquè les noies puguin i vulguin accedir-hi.

Per saber-ne més

- COSCOJUELA, Roser i al., *La optatividad y el sexismo en la Reforma*, «Cuadernos de Pedagogía», núm 189 (1991)
- SCHIEBINGER, Londa, *The mind has no Sex?*, Harvard Univ. Press, 1990
- SPEAR, Margaret, *Science teacher's perceptions of the appeal of science subjects to boys and girls*, I.J.S.E. 9 (3), 1987
- SUBIRATS, Marina i BRULLET, Cristina, *Rosa y Azul*. Ed. Min. Cultura, 1988
- KELLY, Alison, WHYTE, Judit, SMAIL, Barbara. *Projecte GYST*. Schools Council UK: 1983
- Projecte IDEA, *Elección de ramas por las alumnas de F.P.: factores escolares relevantes en la actual segregación y líneas de modificación*, 1991



La llengua reflecteix totes les desigualtats que es donen a la societat. Pertot arreu trobem l'ús sexista de la llengua (diccionaris, llibres de text, etc.), que condiciona el pensament, la imaginació i el desenrotllament social i cultural.

No podem esperar que el llenguatge precedeixi i forci l'evolució de les mentalitats, però sí que podem incidir-hi, com a opció ideològica, actuant des de l'escola.

Sexisme i llengua a l'escola

Eulàlia Lledó

La llengua és un mirall de la realitat, que reflecteix, per tant, com és la societat que la utilitza: és normal, doncs, que reculli totes les desigualtats que es donen en aquesta societat. Si el món en què vivim és racista, evidentment reflectirà el racisme: només cal pensar en les connotacions que agafen les paraules *gitano*, *jueva* o *negre*... Una de les desigualtats socials més esteses i àmplies és la discriminació sexual que tracta diferentment dones i homes. Com és lògic, aquesta desigualtat es reflecteix en la llengua: només cal pensar en les connotacions d'una frase com: «no siguis nena», o les que arriben a tenir paraules com *dona* o *home*.

Qualsevol de les activitats que es porten a terme en la institució escolar, des de la mera utilització del llenguatge a classe fins a la transmissió concreta dels continguts de les matèries, estan marcades per aquesta discriminació. Tothom sap, a més, que en llibres de text, programes d'ensenyament... la dona no existeix o existeix com a mer apèndix de l'home, i així, es dona la paradoxa que allò mateix que ensenyem, amaga i deforma la multiplicitat dels fenòmens socials i els canvis al llarg del temps. És a dir, és un peix que es mossega la cua, ja que la institució escolar propaga allò que hauria de combatre i, per descomptat, dificulta els canvis en les relacions entre les dones i els homes, perquè transmet una realitat esbiaixada i tergiversada en què se sobredimensiona el que han fet els homes i se subvalora o s'amaga el que han fet les dones.



Aquest ús sexista de la llengua el trobem per tot arreu; per exemple, en la presència abassegadora del masculí, l'ocultació

sistemàtica del gènere femení i en l'ús del suposat genèric; també es reflecteix en les gramàtiques i els diccionaris.

Així, per exemple, si agafem un diccionari d'ús corrent a l'escola com és el Fabra i mirem les entrades "home" i "dona", veurem que els exemples són ben sucosos. Trobarem per a home: «Un home de bé. Un home de cor. Un home de talent. Un home de mèrit. Un home de gust. Un home d'honor. Un home de lletres, de negocis. Un home de món. (...) No el torceràs del seu camí: és un home. No ets home si no ho fas...» Sembla que pel simple fet de ser home ja tot estigués guanyat.



En canvi, els exemples per a "dona" són: «Ésser ja una dona. Fer-se dona. Una dona amb dues noies. Dona de sa casa. Dona homenenca.» No trobem cap dona de bé, de cor, de talent, de mèrit, de gust, d'honor... Finalment, l'última accepció d'una gran obscenitat: «(entre eclesiàstics) el breviari»...

Tots aquests exemples ens poden molestar més o menys, però tenen una coartada: reflecteixen l'ús real de la llengua.

En canvi, el que ja no té justificació -ni ús real de la llengua, ni res, sinó pura ideologia de qui ha fet el diccionari- és el tractament de l'explicació de les dues entrades.

Així, veurem que el concepte "home" ocupa 41 línies i és definit com a «animal mamífer» i el descriu a partir d'aquí, i després com a segona accepció el defineix com a «Individu mascle de l'espècie humana (oposat a dona), esp. el qui ha arribat a l'edat adulta o viril (oposat a noi).»

En canvi, "dona" ocupa 17 línies i és definida com a «Persona del sexe femení, esp. la que ha arribat a l'edat de la pubertat (per oposició a nena), i més especialment la casada o d'edat madura (per oposició a noia)». L'home no es defineix per la seva relació amb la dona, però sembla que és rellevant per a la dona estar casada per ser-ho realment.

Només cal mirar una entrada aparentment tan innocent com "edat" per veure-ho encara més clar.

38 Educació no sexista i Reforma

Així, la definició és «Temps transcorregut des que un home (sic) ha començat a viure», i després hi ha un seguit d'exemples dels quals es desprèn que el concepte d'edat és aliè a les dones. Més avall parla de l'edat com a «cadascun dels períodes en què es considera dividida l'edat de l'home (i ara entendrem la insistència a posar sempre home):¹ la infantesa, la joventut, la maduresa i la vellesa. L'edat adulta, viril.», és a dir, dóna com a sinònim d'edat adulta, viril, i comencem a entendre per què fins i tot en el diccionari se'ns tracta com a criatures.

De detalls, n'hi ha per parar un carro. Per exemple, hi trobem l'entrada "androfòbia"... Senzillament: androfòbia no existeix, i si existís no seria mai «repugnància pel sexe masculí», com diu el diccionari, sinó «por extrema al sexe masculí», pensem en el significat de claustrofòbia o agorafòbia...

També hi trobem l'entrada «ginecocràcia f. Govern de les dones»... És clar, com que al llarg de la història hi ha hagut tants governs de dones, no han tingut més remei que fer-ho constar al Diccionari... Fixem-nos que androcàcia, ni tan sols surt.

Per cert, que pràcticament passa el mateix en els diccionaris castellans. Si agafem el María Moliner (*Diccionario del uso del español*), veurem que dedica 88 línies (mitja pàgina) a "mujer" i 156 línies (una pàgina) a "hombre"; pel que fa als exemples, també hi ha una correspondència gairebé matemàtica amb el Fabra.

Si agafem una altra entrada del *Diccionario de la Real Academia Española*, el resultat no diferirà gaire. Trobarem que, per exemple, l'entrada "niñada" es defineix així: «Hecho o dicho impropio de la edad *varonil*² y semejante a lo que suelen ejecutar los niños que no tienen advertencia ni reflexión.» Crec que sobra qualsevol comentari, potser només fer notar la curiosa i sospitosa unanimitat del Fabra i del D.R.A.E. en la consideració que virilitat i varonil equivalen a maduresa...

Si mirem algun altre material, per exemple enciclopèdies, al *Larousse* trobarem un detall astorador: aquell criteri aparentment inflexible, constant i inamovible de posar totes les entrades per ordre alfabètic no ho és tant com sembla. Busqueu Marie Curie i Pierre Curie, i a veure qui trobeu primer... Sense moure'ns de les

1. El parèntesi és meu.
2. El subratllat és meu.



enciclopèdies, proposo que busqueu Heloïsa i Abelard a la *G.E.C.*

En aquests exemples hem vist la importància i consideració que tenen homes i dones en diccionaris i enciclopèdies. Si analitzem ara els llibres de text de qualsevol matèria, veurem que el resultat és similar. Així doncs, trobem que les referències amb què constantment topen noies i nois no fan més que revaloritzar l'existència i la representació dels uns, i menystenir i desvaloritzar les de les altres. No és estrany, doncs, que l'autoestima d'unes i altres sigui molt diferent, i se'ls conformi una visió del món esbiaixada i d'acord amb les informacions que reben.

Això és especialment important si considerem que la llengua, a més de reflectir la societat, estructura la realitat, és a dir, la llengua condiona i limita el pensament, la imaginació i el desenrotllament social i cultural.

Només cal fer un exercici tan simple com, a classe de llengua, fer fer als nois i noies frases amb verbs atributius. Dono fe que en un COU en què només hi havia noies i en el qual aquestes noies eren perfectament normals, intel·ligents i despertes, la resposta davant d'aquest exercici va ser fer frases amb un protagonista masculí normalment acompanyat d'una qualitat positiva, les poques frases

40 Educació no sexista i Reforma

que tenien protagonistes femenines van ser totes del tipus «La Maria es va tornar boja», «La Maria va esdevenir histèrica»... i no n'hi va haver cap referida a una dona que fos positiva. Quan els ho vaig fer notar, es van quedar ben parades; no hi havien caigut.

En un altre COU, aquest mixt, la tònica de les respostes de les noies va ser exactament la mateixa. Els nois van utilitzar majoritàriament frases amb protagonistes masculins amb qualitats positives, tipus: «Va esdevenir un gran artista», «en Joan era un polític important», etc.

En aquest mateix ordre de coses, una professora va fer-los fer un test que consistia a fer-los acabar vint frases que començaven amb «Jo sóc...». Doncs bé, l'autoestima de les noies va tornar-se a mostrar a l'alçada del betum. La primera de la classe (una noia molt intel·ligent, per cert, encara que quan alumnat i professorat es refereixen a ella diuen «és molt *empollona*...» -com si els primers de classe no *empollessin*- i no diuen mai «és molt intel·ligent» o «és molt brillant»: sembla que aquests dos adjectius es reserven per als nois...) va dir coses com: «Jo sóc molt gandula»... D'altres deien que eren egoïstes, mandroses, lletges, tímides... Rars van ser els nois que es van atribuir qualitats negatives, i fins i tot n'hi havia algun que deia coses tan fastuoses com: «Jo sóc existencialista» i d'altres d'aquest estil.

Molt bé per als nois, naturalment, està bé tenir reforços positius, com més millor...; una pena, però, per a totes les noies tenir constantment, mirin on mirin, al carrer o a classe, a casa i a fora, tantes representacions negatives.

Podria semblar que m'estic desviant de les interrelacions entre el sexisme i el llenguatge, però no ho crec pas; em fa l'efecte que la representació que es fa de les dones a diccionaris, enciclopèdies, llibres de text, etc., que he intentat mostrar més amunt, tenen molt a veure amb la pròpia estima i la valoració que fan de la pròpia personalitat, capacitat, vàlua, possibilitats, etc., noies i nois.

3. *Comment devenir des femmes civiles?* a "Le Temps de la différence" (vegeu bibliografia).

Per exemple, Luce Irigaray,³ en un estudi fet per analitzar la manifestació de la diferència dels sexes en diferents llengües, ha constatat els següents fenòmens:

Les dones rarament es designen, a si mateixes o a d'altres dones, com a subjectes del discurs. Quan una dona és subjecte d'una frase rarament s'adreça ni a ella mateixa ni a una altra dona, sinó, gairebé sempre, a un home. Els homes es designen a si mateixos o a d'altres homes com a subjectes de la frase. Els homes parlen, s'adrecen a ells mateixos o a d'altres homes. Només s'adrecen a les dones quan es queixen, és a dir, quan reclamen alguna cosa.

Veiem, doncs, la dificultat de les dones per autorepresentar-se, per agafar-se com a subjecte empíric, per tenir models, projectes, etc., femenins.

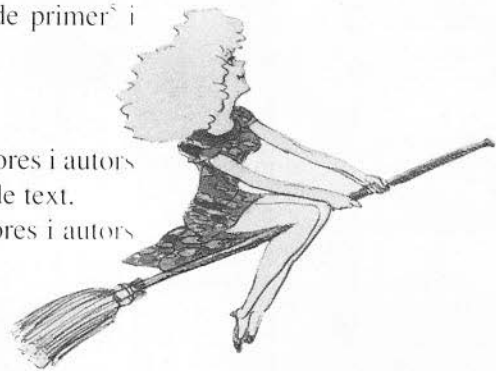
Si mirem, per un moment, una anàlisi sobre una mostra⁴ dels llibres de text de primer i segon de batxillerat que hi ha en el mercat, veurem que en aquest aspecte el sexisme és, també, esfereïdor.

En aquest estudi es van analitzar quatre manuals de primer⁵ i quatre de segon,⁶ segons els següents criteris:

1. Analitzar els índexs dels quatre llibres.

1.1. En els de llengua, comptabilitzar de quantes autores i autors hi havia lectures o fragments per realitzar comentaris de text.

1.2. En els de literatura, comptabilitzar quantes autores i autors s'estudien o citen.



4. Apartat: «Análisis de los libros de texto de la Educación secundaria obligatoria. área de lengua y literatura», a *Análisis del currículum de lengua y literatura en la educación secundaria obligatoria respecto a la igualdad de oportunidades de la mujer*. (Vegeu Bibliografia). També hi ha un estudi referit a la Bàsica: *Modelos masculino y femenino en los libros de texto de E.G.B.* (Vegeu Bibliografia).

5. Lázaro, F., Tusón, V., *Bachillerato 1. Lengua española*. Grupo Anaya, S. A., Madrid 1989; Alonso, L., Barroso M. A., González Cantos, M. D., *Lengua activa -1. B.U.P. 1er curso*. Ed. Vicens-Vives, Barcelona 1989; Ferro, E. Ruíz, M. R., *Lengua española*. BUP 1. Ed. Santillana, Madrid 1987; Pedraza, F. B. *Nuestra expresión 1. Lengua española*, Ed. Bruño, Madrid 1988.

6. Lázaro, F., Tusón, V., *Bachillerato 2. Literatura española*. Grupo Anaya, S. A., Madrid 1988; Alonso L., Barroso, M. A., González Cantos, Ma. D., *Literatura activa-2. B.U.P. 20. Curso*. Ed. Vicens-Vives, Barcelona 1986; Mas, J., Mateu, M. T., Ferro, E., *Literatura española*. BUP 2. Ed. Santillana, Madrid 1988; Piñero, P. M., Reyes, R. *Nuestra expresión 2. Lengua española*, Ed. Bruño, Madrid 1988.

42 Educació no sexista i Reforma

2. Analitzar totes les il·lustracions dels llibres i comptabilitzar-les com segueix:

2.1. Comptabilitzar quants retrats hi ha d'escriptores i quants d'escriptors.

2.2. Comptabilitzar quantes imatges hi ha que reflecteixin protagonisme de la dona, de l'home o que siguin neutres (s'entén per neutres les imatges en què apareixen paisatges, dones i homes sense un protagonisme més gran d'un sexe o altre, mapes, animals, etc.).

3. Analitzar entre la meitat i un terç del contingut de cada llibre amb criteris diferents per als de llengua o de literatura.

3.1. En els de llengua, comptabilitzar i classificar els exemples gramaticals.

3.2. En els de literatura, analitzar algun apartat concret: esquemes, algunes lliçons, etc.

El resultat global dels quatre llibres de llengua de primer, va ser el següent:

	% dones	% homes
Textos	2,9	97,1
Imatges	19,3	80,7
Exemples	7,8	92,2

Qualsevol comentari és superflu. Potser podríem remarcar que la llengua escrita continua superant en sexisme la imatge.

Quant als quatre llibres analitzats de literatura de segon, els resultats generals són els següents:

	% dones	% homes
Autoria	5	95
Imatges	17,1	82,9

El paral·lelisme dels resultats és, doncs, notable. Si tenim en compte que la literatura és una manifestació cultural que reflecteix la societat, la història, les actituds, els imaginaris, la mateixa llengua... la invisibilitat de la dona en aquesta àrea implica la no presència de la dona en cap àmbit.

Dos factors agreugen aquest estat de coses: d'una banda, la no justificació d'aquesta absència, si tenim en compte, a més, les



dificultats específiques de les dones per accedir a la cultura i a la manifestació escrita. De l'altra, la falta de la més mínima crítica que denunciï el sexisme i misogínia de tants i tants autors que reproduceix, deforma i empitjora la imatge de les dones, especialment en una etapa de formació com és l'escolar.

Els resultats de les diferents anàlisis són prou clars. Realment, ens trobem amb el peix que es mossega la cua d'abans, ja que la situació de discriminació que pateix la dona es reflecteix en la llengua i en els manuals escolars, i, al mateix temps, aquest reflex en la llengua reforça la visió masculista de la societat i l'ajuda a perpetuar.

Sabem, però, que es pot incidir sobre la realitat i també sobre la llengua, que a mesura que la societat canvia, la llengua també canvia. Hi ha paraules que cauen en desús, se n'inventen d'altres i n'hi ha que canvien de significat tot reflectint canvis en la societat i les mentalitats.

Això pot donar-se de dues maneres. Un cas és quan, per exemple, després de la Revolució francesa, i arran del canvi que això va suposar, es va popularitzar i imposar la utilització de *ciudadà* o

ciutadana, o el tuteig en el tracte. L'altre cas és el del canvi constant i normal o introducció de paraules, per exemple, la mateixa paraula *feminisme* que en aquest moment tota la població coneix i que és d'aparició molt recent: s'ha introduït pel fet que el feminisme ha començat a existir.

També sabem que la llengua va darrera de les estructures socials, ja que l'estructura mental i lingüística la frenen. És després que han quallat canvis en la societat i en les mentalitats que canvia: és a dir, la llengua arrossega molta inèrcia i va a remolc dels canvis. No podem esperar que el llenguatge precedeixi i forci l'evolució de les mentalitats, seria tant com posar el carro davant dels bous. Però sí que podem i hem d'incidir-hi parcialment actuant en els centres d'ensenyament, des de les institucions, als mitjans de comunicació, a l'hora d'escriure, de traduir...

L'acció sobre la llengua no és espontània, és una opció ideològica. Així, el fet que existeixi l'hebreu modern i que la població l'apregui i l'usi ve després d'haver pres aquesta determinada opció ideològica i els mitjans per portar-la a terme. Proposar noves formes de redactar⁷ per tal d'eliminar el sexisme en la llengua implica, doncs, una opció ideològica prèvia.

Penso que ens hem de plantejar incidir -com a mínim- en el sentit que la llengua perdi la inèrcia sexista i accelerar-ne els canvis que ja s'han produït o es produeixen en la societat en aquest sentit. De fet, hi ha interrelacions entre la llengua i els canvis de mentalitat.

Bibliografia bàsica

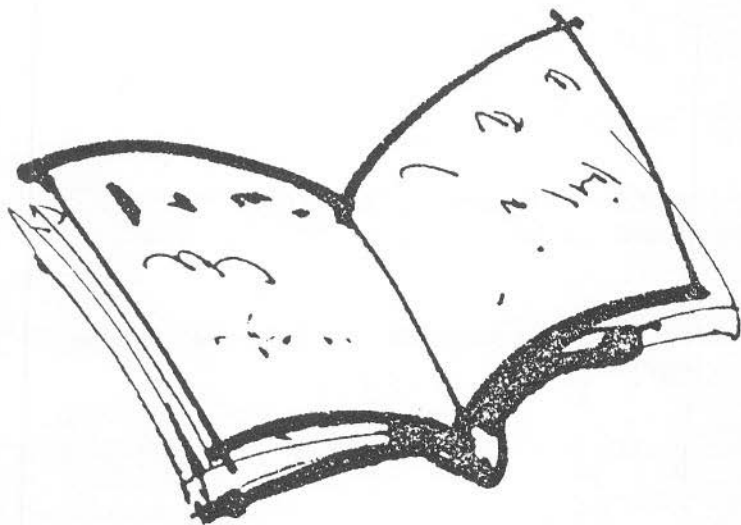
- ADAMS, Carol, «La exclusión de la mujer de las aulas», *Debats*, 7, Març del 1984.
- CATALÀ GONZÁLEZ, Aguas Vivas y GARCIA PASCUAL, Enriqueta, *Una mirada otra*, Generalitat de València, València 1987.
- LAKOFF, Robin, *El lenguaje y el lugar de la mujer*, Ed. Ricou (Hacer), Barcelona 1981.
- MESEGUER, A. G., *Lenguaje y discriminación sexual*, Montesinos ed., Barcelona 1988.
- MORENO, Montserrat, *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Icaria Editorial, S. A., Barcelona 1986.

7. A la Bibliografia bàsica trobareu un apartat dedicat a propostes de redacció no sexista.

VIOLI, Patrizia. *El infinito singular*, Ed. Cátedra, S.A., Madrid 1991 (Col. Feminismos 2).

Materials amb propostes per evitar el sexisme en la llengua

- LLEDÓ, Eulàlia. «Propostes per una llengua no sexista», a *Almanac de la Dona*. Diverses autories. Edicions 62, Barcelona 1991. Es pot trobar una versió reduïda a «Algunes orientacions bàsiques per a un redactat no sexista», MOT, doc. número 4 del Servei de Llengua Catalana de la Universitat de Barcelona. Barcelona, abril del 1991.
- LLEDÓ, Eulàlia i OTERO, Mercè. «Correcciones y añadidos al Libro blanco para la reforma del sistema educativo y al Diseño Curricular Base. Educación Secundaria obligatoria II. M.E.C., Madrid 1989», a *Análisis del currículum de lengua y literatura en la educación secundaria obligatoria respecto a la igualdad de oportunidades de la mujer*, Barcelona 1990 (inèdit).
- LLEDÓ, Eulàlia i OTERO, Mercè. *Que jueguen a nines, els nens?*. «Guix», núm. 164, juny 1991.
- Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.*, coordinado por Núria Garreta. Madrid 1984.
- Recomendaciones para un uso no sexista de la lengua*. Departament de la Dona. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1987.
- Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua*. Ministerio de Educación y Ciencia. Serie Coeducación, 1988.
- Uso no sexista del lenguaje administrativo*. Ministerio de Asuntos Sociales y Instituto de la Mujer. Madrid, 1990.



Bibliografia sobre sexisme

Biblioteca
Rosa Sensat

- ASKEW, S.; ROSS, C. *Los chicos no lloran: el sexismo en la educación*. Barcelona: Paidós, 1991 (Paidós educador; 102)
- COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (6; 1990; Santiago de Compostela). *Mujer y educación en España 1868/1975*. Santiago de Compostela: Universidades, 1990
- L'Educació del rol femení: estudi internacional sobre les desigualtats entre noies i nois en l'educació*. Barcelona: Aliorna, 1987 (Aliorna teoria i pràctica; 3)
- L'Enseignement au féminin: étude internationale sur la façon dont filles et garçons sont élevés et instruits*. París: OCDE, 1986
- FEMINARIO DE ALICANTE. *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación*. València: Victor Orensa, 1987 (Ensayo; 3. Cuadernos didácticos)
- GARCÍA MESSEGUER, A. *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos, 1988
- GRUP DE COEDUCACIÓ «UNA ESCOLA ALTRA». *Llibres per a coeducar*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1989 (Educació; 1)
- Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1990
- Guía para una educación no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990
- Hacia una educación no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Morata, 1988 (Educación infantil y primaria)
- JORNADAS MUJER Y EDUCACIÓN. EL SEXISMO EN LA ENSEÑANZA. Bellaterra: ICE, UAB, 1987

- JORNADES INTERNACIONALS DE COEDUCACIÓ (1: 1989; València).
L'ensenyament de les ciències socials: un discurs excloent. València:
 Generalitat Valenciana. Institut Valencià de la Dona, 1989
- LAKOFF, R. *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona: Hacer (J. Ricou),
 1981
- MARTÍNEZ TEN, L.; ALBERDI ALONSO, I. *Guía didáctica para una orien-
 tación no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988
 (Coeducación)
- Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio
 de Cultura. Instituto de la Mujer, 1987 (Serie estudios; 14)
- MORENO, M. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*.
 Barcelona: Icaria, 1986 (Ocho de marzo; 6)
- La Mujer en España: situación social: educación*. Madrid: Ministerio de
 Asuntos Sociales, 1990
- Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua*. Madrid: Ministerio
 de Educación y Ciencia, 1988 (Coeducación)
- SANTOS GUERRA, M.A. *Coeducar en la escuela: por una enseñanza no
 sexista y liberadora*. Madrid: Grupo Cultural Zero, 1984 (Por un nuevo
 saber; 13)
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en
 la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer,
 1988 (Serie estudios; 19)
- VIOLI, P. *El infinito singular*. Madrid: Cátedra, 1991

Revistes

- ALBERDI, I.; ALBERDI, I. *Mujer y educación: un largo camino hacia la
 igualdad de oportunidades*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 275
 (1984), p. 5-18
- ALONSO, I.; GASTAUDI, P. *Las niñas ante las nuevas tecnologías*. ZEUS,
 n. 6 (1988), p. 15-17
- BARTOLOMÉ, J.L.; MONTSACOPA, I.B. *El sexisme lingüístic com a motiu de
 treball a l'escola*. ESCOLA CATALANA, 1: n. 257 (1989), p. 2-4. 2:
 n. 262 (1989), p. 7-9
- BÉDARIDA, C.; HELFTER, C. *Filles: la fausse réussite scolaire*. LE MONDE
 DE L'ÉDUCATION, n. 173 (1990), p. 18-36
- CAÑADELL, R.M. *Mujer y discriminación*. CUADERNOS DE PEDAGO-
 GÍA, n. 186 (1990), p. 51-53
- CARABAÑA MORALES, J. *Modesto intento de interpretación de las tasas*

- femeninas de escolaridad*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 275 (1984), p. 19-41
- CASELLES PÉREZ, J.F. *Sexismo y educación: aproximaciones a la investigación realizada y a las implicaciones de la Reforma educativa*. ANALES DE PEDAGOGÍA, n. 8 (1990), p. 53-75
- L'educació no sexista*. GUIX, n. 161 (1991)
- ELIU, M. *Les dones i l'educació*. EL CORREU DE LA UNESCO, n. 64 (1983), p. 22-25
- L'Escola: nen/nena*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 98 (1985)
- Escuela y roles sexuales*. COLABORACIÓN, n. 38 (1983), p. 5-20
- Esteriotipos sexistas en sociedad y escuela*. TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, n. 101 (1989), p. 11-23
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La Bella y la Bestia: un estudio sobre el género y la interacción en el aula*. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, n. 6 (1990), p. 43-60
- FREIXAS FARRÉ, A.; FUENTES-GUERRA, M. *Adquisición del rol sexual y acción docente*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 142 (1986), p. 68-70
- GARCÍA, F. *Roles sexuales y educación*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 129 (1985), p. 41-44
- GASTANDI, P.; ALONSO, I. *Niñas y nuevas tecnologías*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 171 (1989), p. 26-28
- GUTIÉRREZ, B. *Del rosa al violeta ... passant pel blau*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 26 (1978), p. 33-36
- HERAS, P. *Ja comença des de la infància...* INFÀNCIA, n. 53 (1990), p. 32-34
- HERAS, P.; MARTIN, P.; QUESADA, E. *I si ens plantejem una escola on les dones «existeixin»*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 163 (1992), p. 65-67
- HURTING, M.C. *L'élaboration socialisée de la différence des sexes. Rôles, identité et représentation de sexe*. ENFANCE, n. 4 (1982), p. 283-301
- L'educació no sexista*. EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA, n. 20 (1991), p. 51-59
- LLEDÓ, E.; OTERO, M. *¿Que juguen a nines, els nens?* GUIX, n. 164 (1991), p. 37-39
- MICHEL, A. *El sexismo en los libros infantiles y los manuales escolares*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 163 (1988), p. 90-92
- MORENO SARDÀ, A. *Prejuicios persistentes*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 193 (1991), p. 78-79
- MOSCONI, N. *Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalités*

- des chances entre sexes a l'école.* REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, n. 62 (1983), p. 41-50
- Mujer y educación.* COMUNIDAD ESCOLAR, n. 144 (1987), p. 19-22
- NASH, M. *La dona i la identitat històrica: cap a un enfocament més equilibrat de la història.* BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 223 (1989), p. 33-37
- La optatividad y el sexismo en la Reforma.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 189 (1991), p. 56-58
- Per una actuació no sexista a l'escola.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 160 (1991), p. 59-62
- Per una altra lectura de les coses. Converses sobre l'androcentrisme i el sexisme en l'educació.* TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 6 (1991), p. 135-176
- PLAZA I ARQUÉ, C. *La llengua i les dones.* ESCOLA CATALANA, 1: n. 212 (1985), p. 6-9, 2: n. 214 (1985), p. 6-10
- Por una escuela no sexista.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 118 (1984), p. 3-22
- Reforma y sexismo.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 167 (1989), p. 55-58
- ROLAND MARTIN, J. *Sophie y emile: estudio de un caso de prejuicio sexista en la historia del pensamiento educativo.* EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, n. 1 (1983), p. 127-145
- Sexismo en el aula.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 171 (1989), p. 7-34
- El sexismo en los libros de texto.* EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA, n. 20 (1991), p. 54-55
- SUBIRATS, M. *Educación y mujer: un balance europeo.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 60 (1979), p. 70-72
- SUBIRATS, M. *Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de géneros actuales.* EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, n. 4 (1985), p. 91-100
- TORRES SANTOMÉ, J. *Niños visibles y niñas invisibles.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 182 (1990), p. 66-72
- ZAZZO, B. *Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles.* ENFANCE, n. 4 (1982), p. 267-281
- El Rendimiento escolar en función del sexo al inicio de la EGB.* REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, n. 8 (1990), p. 123-132



Àudio visuals

PUEYO, J. *Coeducación: diferencias sin jerarquías*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de la Mujer, 1992. 1 videocasset (VHS) (24 min.): col., so.

SENDÓN, V. *Tú también puedes elegir*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1989. 1 videocasset (Betamax) (25 min.): col., so.

SENDÓN, V. *Vaqueros y princesas*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1989. 1 videocasset (VHS) (20 min.): col., so.



GENERALITAT DE CATALUNYA

Cap a Europa

La Generalitat és conscient que els ciutadans de Catalunya no tenen prou informació sobre el procés d'unificació europea i el Tractat de Maastricht, i es proposa millorar aquest coneixement.

UNA EUROPA SENSE FRONTERES

El dia 1 de gener de 1993 comença el mercat interior europeu, el mercat sense fronteres.

Aquest mercat assegura la **lliure circulació de persones, capitals, mercaderies i serveis.**

El mercat interior europeu oferirà més productes i serveis, a millor preu i qualitat, en eliminar-se els efectes negatius dels monopolis i fomentar-s'hi la competència.

Els nostres empresaris tindran accés lliure i sense entrebancs al mercat més ric del món, el mercat interior europeu. Però al mateix temps tindran més competència.

Per tant, la Comunitat Europea ens obliga a progressar, a ser més competitius, a tenir i oferir un més gran nivell de qualitat.

Per a progressar, Catalunya ho haurà de fer amb Europa.

CATALUNYA ★ UN PAÍS ★ D'EUROPA

Llibres de música per a infants

ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL
MÈTODE IRENEU SEGARRA

Per a l'Educació Primària

Música

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

Música

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

Música

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

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



Cartells I-:
Direccionalitat, altures, neumes i melodia (1 part)

Cartells II-:
Rítmic i melodia (2a part)

Per al parvulari

Xim, na, na, na

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

Xim, na, na, na

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

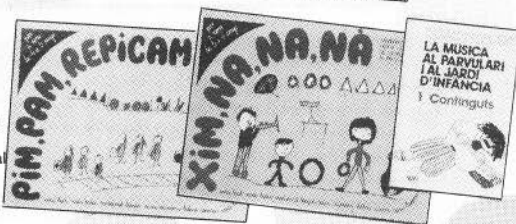
Pim, pam, repicam

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

Pim, pam, repicam

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

M. Teresa Malagarriga i Rovira
Montserrat Busqué i Barceló
La música al parvulari i al jardí d'infància. I.
Congregats (4a edició). 1991
88 pp. 500 ptes.



Per a escoles de música

Ireneu Segarra

El meu llibre de música

Primer grau (7a edició) 96 pp.
1.000 ptes.

Segon grau (5a edició) 120 pp.
1.250 ptes.

Tercer grau (2a edició) 134 pp.
1.250 ptes.

Quart grau. 128 pp. 1.060 ptes.

Cinquè grau. 156 pp. 1.600 ptes.

Sisè grau. 128 pp. 2.300 ptes.

Ireneu Segarra

40 fitxes

Complement d'«El meu llibre de música».

Primer grau (6a edició) 530 ptes.

Ireneu Segarra

30 fitxes

Complement d'«El meu llibre de música».

Segon grau (2a edició) 395 ptes.

Ireneu Segarra

27 fitxes

Complement d'«El meu llibre de música».

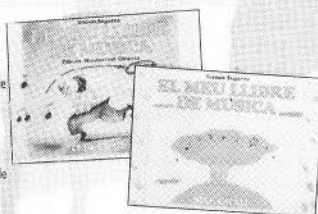
Tercer grau. 355 ptes.

Ireneu Segarra

30 fitxes

Complement d'«El meu llibre de música».

Quart grau. 455 ptes.



Cançoners

Montserrat Busqué

Violet Sant Pere

(3a edició) 100 pp. 675 ptes.

Montserrat Busqué

Violet Sant Pau

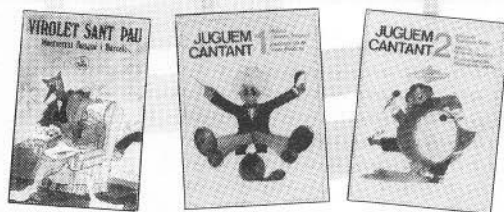
(3a edició) 98 pp. 675 ptes.

Ireneu Segarra

Juguem cantant

I. 6a edició. 48 pp. 600 ptes.

II. 2a edició. 32 pp. 600 ptes.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Audis Merc. 92 88 ml. 245 03 03 - Fax 447 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Llib. 10 14 - Tels. 300 32 51 - 300 33 00 - Fax 300 35 64 - 08005 Barcelona

Tres escoles de l'Alt Penedès van connectar amb el satèlit espacial Atlantis i, per mitjà d'un professor, van poder parlar amb un dels astronautes. Es tracta d'una experiència altament motivadora i molt

avançada des del punt de vista de les noves tecnologies i de la comunicació que hauria de continuar i estendre's a d'altres escoles.

Good Morning Atlantis

Joan Boada i Elisenda Papiol

Four, Three, Two, One... l'Atlantis s'enlairava amb 24 hores de retard, però malgrat el neguit que això suposava perquè s'havia d'esperar un dia més per connectar, en els nois i noies no va decréixer l'emoció del que suposava sentir parlar un dels astronautes de la nau Atlantis, i per mitjà del seu professor fer-li les preguntes que ells i elles havien preparat.

L'experiència era insòlita en el nostre país i a la resta d'Europa; havia estat possible mitjançant la Radiocomunicació. Aquesta permet intercanviar informació parlada i escrita, potencia el diàleg, estableix llaços d'amistat i dona lloc a una comprensió més gran de les diferents cultures, costums... etc., alhora que posa en contacte l'infant amb les noves tecnologies.

L'experiència SAREX no havia estat sinó una activitat més de les que durant dos anys s'havien dut a terme, a través d'una llicència retribuïda (cursos: 1989-90 i 1990-91).

Fins al moment de connectar amb l'Atlan-

tis s'havia establert una "Comunitat virtual" formada per diverses escoles enllaçades entre elles via ràdio, aquestes es connecten a través d'un equip pont, de manera que generen, intercanvien i emmagatzemen informació. El sistema emprat permet que es comuniqui fins i tot si el nen o la nena no sap llegir ni escriure.

Altrament, permet recollir informació de les agències internacionals de notícies, a través dels radioteletips (RTTY). Aquesta, juntament amb les possibilitats d'intercanviar informació oral, gràfica i escrita amb les escoles d'altres països, permet potenciar i donar suport didàcticament a les llengües estrangeres. Una altra informació valuosa que s'obté és la procedent de les agències de FAX, que a l'aula permeten treballar aspectes de Ciències Físiques —Meteorologia— i Socials —Geografia, Cartografia—. L'experiència viscuda fins ara ens demostra que la Meteorologia, l'Astronomia, la Física, la Tecnologia, etc. són molt més atractives, suggerents i interessants a través de la ràdio.

54 Innovació pedagògica

Experiència Sarex

La tecnologia de radiocomunicacions, a més de permetre obtenir informació com l'esmentada anteriorment, permet també poder-ho fer a través de satèl·lits o naus espacials.

Aquests actuen com a emmagatzemadors d'informació o permeten mantenir converses interactives entre zones geogràficament allunyades, sense els quals seria impossible la comunicació.

El projecte Sarex (Shuttle Amateur Radio Experiment) n'és un exemple. Aquest, supervisat per la NASA, té com a propòsits motivar mestres i alumnes en el coneixement de l'espai pròxim, a través dels programes espacials que els EUA duen a terme amb les naus Columbia i Atlantis entre altres.

Fruit de les gestions fetes amb el projecte Sarex i gràcies al Departament d'Ensenyament, la Direcció General de Telecomunicacions, l'Ajuntament de Vilafranca del Penedès, els claustres de les Escoles Públiques Dr. Estalella i Graells de Vilafranca, de Mediona de St. Joan de Mediona i del C.P. de la Llacuna, a les APAS d'aquestes escoles i Radioaficionats de l'Alt Penedès, amb el patrocini del Centre de Documentació i Experimentació de Didàctiques Tecnològiques (CDEDT) de la Generalitat de Catalunya, el dia 27 de març a les 8h 35m (7h35'UTC), es va establir el contacte.

El treball que hem fem amb els nostres alumnes ha permès de consolidar, aprofundir i ampliar continguts més elementals de l'àrea de Ciències Experimentals, tot interrelacionant-los amb les àrees de Ciències Socials, Educació tecnològica, Matemàtiques i Llengües (amb incidència especial en la Llengua Anglesa).

Mitjançant les activitats programades, prèvia i postconnexió, els alumnes han treballat un seguit de continguts i l'experiència ha resultat altament motivadora, colpidora i molt avançada des del punt de vista de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació.

Descripció de l'activitat

Continguts

Referents a procediments:

Interpretació de gràfics de l'òrbita de la nau.

Interpretació de la simbologia específica.

Dibuix d'una maqueta.

Construcció d'una maqueta a escala de la nau.

Utilització de diversos instruments d'ús comú.

Observació directa de l'òrbita mitjançant un programa de simulació, a través de l'ordinador.

Intercanvi d'informació referent a cultura, història, etc., del país de procedència dels astronautes.

Intercanvi d'informació referent al medi físic en el qual es troben.

Disseny d'una enquesta a passar per mitjà de la ràdio.

Càlcul del temps que triguen a recórrer l'òrbita.

Explicitació de les dades recollides en l'enquesta.

Elaboració de gràfics.

Visualització a través de vídeo d'enlairament de coets.

Recerca d'informació referent a temes de l'experiència.

Referents a actituds, valors i normes:

Actitud favorable envers la comunicació.



Sensibilització per la importància de l'intercanvi d'informació.

Collaboració amb les activitats a fer.

Participació activa en l'experiència.

Interès per conèixer els equips tecnològics que caldrà usar.

Presentació correcta dels treballs que se'ls demana.

Respecte per altres cultures i llengües.

Referents a fets, conceptes i sistemes conceptuals:

Ones, radiació i enllaços hertzians.

Gravetat i acceleració.

Lleis de Kepler.

Història de l'Astronàutica.

Vocabulari referent a l'Astronàutica.

Comunicació i espai.

Efecte Doppler.

El Sistema Solar.

Països per on passa referent a l'òrbita de Barcelona.

Medi físic i social.

Fusos horaris. Correspondència.

Com es va desenvolupar la comunicació

Aproximadament una hora abans de la comunicació es van començar a preparar els equips a la sala del menjador del C.P. «Dr. Estalella i Graells». A les 8h 35m la sala estava plena de nens i nenes de les escoles participants, professorat de diverses escoles de la zona, pares i mares de l'alumnat, autoritats locals i autonòmiques, diversos informadors de premsa, de ràdio i TV.

56 Innovació pedagògica

Un parell d'aules estaven habilitades, amb el corresponent receptor de TV per poder seguir l'experiència a través de la gravació en directe d'una càmera de vídeo.

L'expectació era enorme, inusual en una escola. Les primeres veus arribades de l'espai van fer que el silenci fos total, només trencat uns segons en sentir que l'astronauta Dave Leestma (N5WQC) ens contestava. A continuació es va establir un diàleg entre els astronautes i nosaltres. Aquest consistia en una sèrie de preguntes als astronautes, a les quals ells contestaven o en feien els corresponents comentaris.

Aquestes preguntes havien estat preparades pels alumnes de les tres escoles que participaven en l'experiència.

Els aplaudiments van esclatar en acabar la connexió i sentir la veu de l'astronauta que s'acomiajava.

Durant els set minuts que va durar la conversa la nau va viatjar des de la perpendicular a la frontera entre el Sàhara Occidental i el Marroc, a la perpendicular de Berna (Suïssa).

Cal remarcar que la nau va passar pràcticament per sobre nostre amb un desplaçament a l'est de 90 km (40E de Barcelona ciutat).

Equipament tècnic

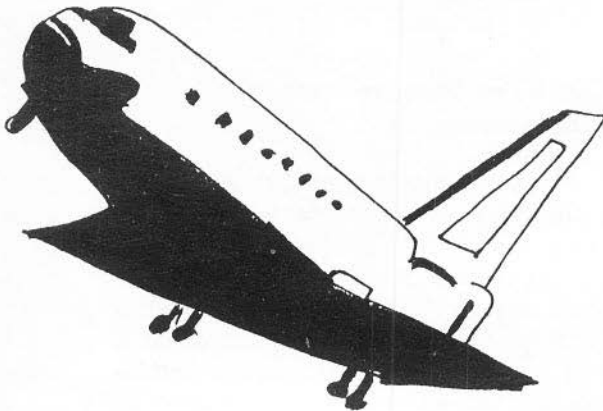
Podríem dividir l'equipament tècnic emprat en la comunicació en tres parts ben diferenciades:

Un ordinador (1) amb monitor de color, resolució VGA equipat amb un programa, que donava, en temps real, les coordenades de l'Atlantis i la zona de cobertura de la comunicació. Aquestes dades, azimuth, altura i efecte doppler, permetien en tot moment poder-la seguir amb l'antena (2) operant a distància els seus dos motors. El lloc central de comunicacions disposava d'un equip emissor-receptor (3) per poder conversar amb els astronautes.

Accions posteriors

Aquesta experiència, tot i sent molt significativa, no és en si mateixa puntual; per tant és necessari que no quedi aturada; per això és possible fer diverses accions. Aquí anomenen les més significatives:

1. Formar, tant tècnicament com pedagògicament, els mestres interessats en l'aplicació d'aquests mitjans a l'escola. En aquest moment hi ha més d'una vintena de mestres preparant l'examen de radioaficionat i, a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, està previst un altre curs, així com un seminari d'aplicacions pedagògiques d'aquests mitjans.
2. Consolidació de les comunicacions entre escoles rurals.
3. Extensió a altres escoles d'àmbit rural i urbà.



4. Suport a activitats concretes: Intercanvis amb altres països. Actualment s'està en contacte amb França (Tolosa i Marsella). Aquesta experiència augmenta l'expectativa a altres països com Alemanya, Anglaterra, Noruega, EUA, Canadà, Japó, etc.

5. Relació amb altres serveis via ràdio de diversos països que es poden trobar actualment en col·legis en la modalidad de ràdio-clubs.

6. La interrelació amb la xarxa XTEC, o altres d'àmbit educatiu.

7. La formació d'un ràdio-club escolar.

8. Col·laborar en activitats de radiocomunicació.

Esperem poder participar en experiències i desitgem continuar apropant els nostres infants a les noves tecnologies de manera entenedora, perquè en gaudeixin i s'hi interessin cada vegada més.

Six, seven, eight, nine... Goodbye Atlantis and see you soon. Fins aviat!

J.B.

Coordinador tècnico-pedagògic de l'experiència.

E.P.

Mestra, especialista Ll. Anglesa.

Bibliografia

CATALUNYA GENERALITAT. Departament d'Ensenyament. *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*. 1989.

L'ensenyament Secundari Obligatori i el Batxillerat en la nova proposta educativa. 1991.

Orientacions per a l'elaboració d'un crèdit. 1991.

CURTIS, Anthony R., *Space Almanac*, Arcsoft Publishers, 1990.

ROSADO, Luis, *Modelos en los procesos de la ciencia y su contrastación*, 1986.

BOADA, Joan, *Radioafición y escuela*, «CQ», 1992.

BOADA, Joan, *La radio, un poderoso medio de obtención e intercambio de información*, «INFODIDAC», núm. 7-8 (juny-agost 1990).

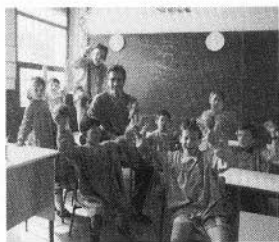
The ARRL Operating Manual de l'American Radio Relay League, 1990.

DAVIDOFF, Martin R., *The Satellite Experimenter's Handbook*, 1985.

VAN HORN, Larry, *Communications Satellites*, 1987.

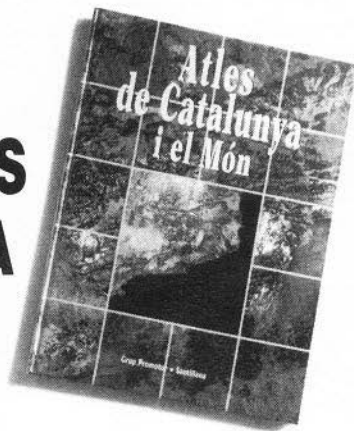
PORLAN, R., i col., *Constructinismo y enseñanza de las ciencias*, 1988.

A més, material gràfic i revistes de JPL (Jet Propulsion Laboratory de Califòrnia. Institute of Technology), anys 1983-90 i textos, material gràfic i transparències de la NASA (Lyndon B. Johnson Space Center, Houston, Texas).



**“...Penso
que és molt
important
saber on som.”**

**ATLES
DE CATALUNYA
I EL MÓN**



Grup Promotor • Santillana

El model de disseny curricular que proposa la Reforma, en el tercer nivell de concreció, estableix que els mestres planifiquem les activitats i tasques a l'aula elaborant «Unitats de Programació».¹ Però, ¿faran possible la creació de situacions d'aprenentatge significatiu?, ¿seran un instrument viu, o un simple precepte burocràtic?, ¿flexibilitzaran el currículum o encara el tancaran més?

Josep Fernández Quiles

Reforma i programació d'activitats

Programació i aprenentatge

Des d'una perspectiva constructivista, la programació és un element important en el procés d'ensenyament/aprenentatge: ha de permetre que els continguts estiguin ben seqüenciats dins una mateixa àrea i, alhora, interrelacionats de manera coherent amb les altres àrees d'aprenentatge, formant esquemes de coneixement susceptibles de ser assimilats pels alumnes.

Seguint aquesta perspectiva, la pràctica quotidiana del mestre a l'aula ha de tenir en compte anar presentant els nous continguts, o esquemes de coneixement, en el moment en què els alumnes manifesten tenir capacitat per relacionar-los amb els que ells ja posseeixen. Perquè aquest procés faci possible la realització d'aprenentatges significatius, s'ha de produir en un context de motivació i d'interès.



1. Vegeu *L'educació infantil i l'educació primària en la nova proposta educativa*, Departament d'Ensenyament, Barcelona 1991.

Elaboració de les Unitats de Programació

Segons el nou disseny curricular, les UP s'elaboren a partir de les seqüències de continguts i objectius (segon nivell de concreció), temporalitzats per cicles, i que ha d'establir cada escola al seu Projecte Curricular de Centre (PCC). L'estructura d'una UP s'organitza en: continguts, objectius didàctics, activitats d'aprenentatge i d'avaluació. Alhora, ha d'explicitar tots els materials i recursos curriculars necessaris per desenvolupar-la a l'aula.

Als exemples que se citen als materials distribuïts pel Departament d'Ensenyament o per les editorials (no conec cap Centre Experimental de Reforma que les hagi elaborat), la programació completa d'un cicle podria constar de més de 30 Unitats de Programació.

La pregunta inevitable és: la planificació d'activitats a l'aula a través de les UP farà possible les condicions per a l'aprenentatge esmentades al començament de l'article? Al meu entendre ens podem trobar amb seriosos inconvenients:

- En el moment d'elaborar una UP, encara falta temps per aplicar-la. No podem saber amb precisió els coneixements dels alumnes respecte als continguts que estem programant.
- Quan estem desenvolupant amb els alumnes una UP poden sorgir interessos o succeir fets impossibles de preveure. ¿Hem de fer les activitats previstes a la UP, no n'hem d'improvisar unes altres?
- Imaginem que un equip de cicle ha elaborat tot el conjunt d'UP a desenvolupar al llarg del cicle. ¿Fins a quin punt això no pot contribuir a anar-les reproduint any rera any, provocant un «tancament» curri-

cular i una monotonia general, tant per als alumnes com per als mestres?

És evident que aquests problemes es poden resoldre a partir d'una actitud de flexibilitat i adaptació de les UP per part dels mestres que les apliquen, però, el col·lectiu de mestres, estem en condicions d'assumir aquesta actitud?

I, a part de consideracions pedagògiques, una qüestió força important: disposarem de temps suficient per elaborar-les? Si l'elaboració d'UP en si mateixa ja és una tasca complexa, a més a més requereix disposar prèviament d'un PCC com a referència. Tot plegat unes quantes hores...

Recerca d'alternatives

Qualsevol alternativa a les UP hauria de tenir en compte les estratègies més habituals dels mestres a l'hora de planificar el treball. Aquestes són el resultat d'una actitud d'observació sistemàtica del que passa a la classe que sol tenir en compte indicadors com:

- Els interessos que manifesten els alumnes en les matèries d'aprenentatge.
- Els diferents nivells d'aprenentatge.
- L'aparició de dificultats concretes en un moment del procés.
- Fets o esdeveniments d'actualitat: una notícia, la mort d'un animal de la classe, un conflicte personal o col·lectiu al grup classe, circumstàncies climatològiques, etc.

A més, i per què no?, en la decisió de les activitats també tenen un pes important els interessos personals i professionals del mestre que, si es poden combinar amb els dels alumnes i amb els continguts a treballar, faran possible que la qualitat de les interaccions entre tots els implicats en el procés d'ensenyament/aprenentatge a l'aula sigui molt més alta.

Les estratègies més habituals dels mestres a l'hora de planificar el treball són el resultat d'una actitud d'observació sistemàtica del que passa a la classe.



A la pràctica, aquest conjunt d'indicadors i interessos dona com a resultat l'organització de condicions i estratègies concretes que donen resposta a les diferents necessitats del moment i que solen constituir la proposta de treball setmanal o quinzenal.

La manera de concretar-ho sobre el paper depèn del tipus d'estratègies que s'utilitzen: plans de treball, distribucions horàries, centres d'interès, projectes de treball, grups flexibles. En cada cas queda escrit d'una o altra forma, sempre molt lligada a la manera de treballar de l'equip o de cada mestre.

Però com, aquesta manera de procedir, assegura la continuïtat i coherència de la programació de les diferents àrees d'aprenentatge? A la pràctica existeixen com a mínim dues tipologies ben definides:

- Moltes escoles utilitzen els llibres de text a la manera de «Projectes Curriculars» que permeten anar seguint un procés de treball estructurat. Existeix el problema que poques vegades s'adapten als interessos o als diferents ritmes o problemes d'aprenentatge dels alumnes. Però sovint la creativitat i la imaginació dels mestres resolen molts d'aquests problemes a partir de la preparació de treballs alternatius.
- Hi ha escoles que tenen una programació pròpia com a referència del que cal treballar a cada cicle, en realitat un veritable PCC. A partir d'aquesta programació, utilitzen una combinació dels materials que permeten desenvolupar-la millor: llibres de text, quaderns de treball, llibres diversos, materials elaborats pels mestres i altres recursos.

62 Innovació pedagògica

El Projecte Curricular de Centre com a base de la programació

Partint de la necessitat inqüestionable de la programació dels continguts en la tasca educativa i de la constatació de les experiències del treball quotidià dels mestres com a professionals, és necessari plantejar formes realistes de dur a terme la programació d'activitats a l'aula en el nou context de la Reforma.

Per una acció educativa coherent, l'actuació de cada mestre a l'escola ha de tenir com a referència una seqüència determinada de continguts a treballar amb els seus alumnes en el context del cicle en què es troba. També ha de tenir en compte la utilització d'una determinada metodologia de treball i uns materials que garanteixin la continuïtat de la tasca pedagògica que anirà guiant els alumnes a través del seu pas per l'escola. Tots aquests elements, que formen part del Projecte Curricular de Centre,² posen en relleu la importància de l'elaboració d'aquest document.

Aquesta elaboració, com al Projecte Educatiu de Centre, ha d'estar presidida per la participació i les aportacions personals de tots els mestres de l'equip. Però, un cop realitzat el PCC, la seva posada en pràctica ha d'estar a les mans de cada mestre, assumint totes les decisions relatives a cada tema, però adaptant-les a la seva forma personal de treballar i a les necessitats i interessos concrets dels seus alumnes.

Un bon PCC pot guiar perfectament l'actuació educativa de cada professional a l'aula. Però, en les circumstàncies en les quals es desenvolupa actualment la nostra tasca, no està clar que les Unitats de Programació contribueixin a facilitar-la o millorar-la. El Departament d'Ensenyament hauria de deixar un bon marge de llibertat per a l'elaboració del tercer nivell de concreció en funció dels diferents plantejaments pedagògics, i estils de treball personal de cada mestre.

Juny 1992

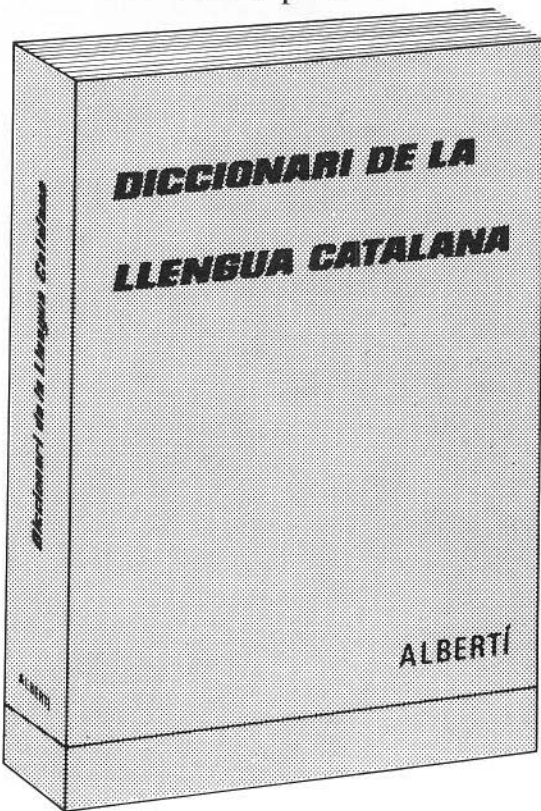
2. Vegeu «Del Carmen, L., Antúnez, S. i altres, *El currículum en el centro educativo*, ICE-Horsori, Barcelona 1991.

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

27.^a edició, 1440,-ptes.



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

18.^a edició, 4290,-ptes.

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

9.^a edició, 1710,-ptes.

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

10.^a edició, 1240,-ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

El millor currículum.



Per pràctica.

Perquè en el Primer Cicle de Primària hi ha objectius que necessiten exercitació. Perquè l'escriptura, la composició o l'ortografia requereixen un «entrenament constant». Perquè la lectura necessita una selecció de textos acurada. Perquè els nombres i les operacions bàsiques s'adquireixen a còpia de pràctica. Per això Grup Promotor Santillana ofereix quaderns trimestrals de reforç de llengua i de matemàtiques i un llibre de lectura per curs, en què es pot descobrir el plaer de llegir.

Santillana
CICLE INICIAL
Grup Promotor

Les IV Jornades de Didàctica de la Llengua, organitzades pel Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i les Ciències Socials de la Universitat Autònoma durant els dies 6, 7 i 8 d'abril de 1992, han estat dedicades a l'ensenyament de la composició escrita, una de les qüestions que planteja més preguntes als ensenyants. La professora Sarah W. Freedman, de la Universitat de Berkeley, hi ha participat amb

una ponència sobre la relació entre escriure a l'escola i escriure en el món real. Aprofitem la seva estada a Barcelona per fer-li unes quantes preguntes sobre l'ensenyament de la composició escrita als EUA.

L'ensenyament de la composició escrita

Marta Milian

Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat Autònoma de Barcelona

Perspectiva Escolar.— *Als EUA hi ha un gran interès per l'ensenyament de la composició des de fa un quant temps. Ens pot explicar com va començar?*

Sarah Freedman.— L'interès per l'ensenyament de la composició escrita es pot dir que va començar fa uns 20 anys, una mica com a conseqüència de l'enorme interès que havia despertat l'ensenyament de la lectura. Semblava que la preocupació per ensenyar de llegir hagués barrat el pas a altres aspectes de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua, que van reclamar també el seu espai, coincidint amb la idea que saber llegir no ho era tot. Es va iniciar amb la investigació sobre els processos d'escriptura dels aprenents d'escriptor. Paral·lelament, començava a estendre's l'opinió que a l'escola no s'aprenia d'escriure bé i que, almenys als EUA, hi havia molta gent que no sabia escriure ni llegir, i això es feia evident

en els impresos d'hisenda —la gent no entenia les instruccions per omplir-los—, i també en el món empresarial —persones que tenien càrrecs de responsabilitat escrivien informes incomprendibles. Aquesta situació va generar una pressió sobre les escoles, que es van sentir obligades a fer alguna cosa en relació a les habilitats de composició de la població. Els anys setanta es va publicar una narració a primera plana al «Newsweek Magazine», una revista molt popular i coneguda als EUA i arreu del món, que es titulava *Per què en Joan no sap escriure?*, recordant una altra narració anterior titulada *Per què en Joan no sap llegir?* L'opinió que les escoles estaven fallant es generalitzava i aquesta situació va contribuir a l'interès per la recerca per part dels mestres, que van veure-hi un camí per aturar el que es considerava una davallada en les habilitats de composició. Si ho era o no, una davallada, no en tinc la convicció, però la societat ho percebia així.

66 Entrevista

P.E.— *El National Writing Project és un projecte que implica els mestres que volen millorar l'ensenyament/aprenentatge de la composició escrita. Ens en pot fer una breu descripció?*

S.F.— És un projecte que va començar al mateix temps que aquesta preocupació i interès per la composició. El fundador del projecte, James Gray, i els seus col·laboradors a la universitat de Berkeley, van pensar que s'havia d'aprofitar aquesta pressió social per fer alguna cosa en aquest camp. Estaven treballant en un curs de formació de mestres i tenien l'ocasió de veure moltes aules i moltes escoles diferents, i també l'oportunitat d'adonar-se que hi havia mestres que sabien com treballar la llengua escrita a l'escola amb molt bons resultats. Van convèncer l'administració de Berkeley perquè financés un grup de 25 bons mestres de composició escrita, a la zona de San Francisco. Aquests mestres van passar l'estiu de 1972 explicant-se, als matins, el que feien a les classes que consideraven positiu per a l'aprenentatge de la composició. A les tardes, ho escrivien, perquè la idea del projecte implicava que els mestres de composició havien de saber escriure i compondre textos. I aquesta combinació d'explicar-se experiències i escriure-les els va estimular i els va implicar molt més en l'ensenyament de la composició. A més a més, quan exposaven les seves idees als altres mestres, els coordinadors del projecte veien quins mestres tenien més habilitat per transmetre les seves idees. I això els va fer organitzar uns tallers per a d'altres escoles i d'altres mestres menys experimentats durant el curs escolar. I es va crear una xarxa de tallers que va tenir molt d'èxit, perquè eren els mateixos mestres que explicaven les seves experiències als seus companys. Va tenir molt més èxit que el sistema de formació permanent habitual en aquell moment.

P.E.— *Com es va estendre per tot el país? Encara és vigent? Com està organitzada?*

S.F.— El primer Writing Project va ser organitzat i finançat per la universitat de Califòrnia; en edicions successives el projecte va obtenir fons de diverses fundacions —de l'Institut Nacional de les Humanitats, que és un organisme federal que promou les arts, i també de la Fundació Mellon i altres fundacions privades durant quinze anys aproximadament. En aquest període de temps el projecte s'ha estès per tot el país a partir del model inicial: un coordinador d'una universitat de la zona estableix contactes amb les escoles i organitza una escola d'estiu amb els mestres experts en l'ensenyament de la composició, que després són els encarregats de les sessions amb altres mestres al llarg del curs escolar. Cada estiu s'organitzen trobades i sempre hi ha mestres que poden aportar les seves experiències i els seus èxits en l'ensenyament de la composició, sobretot a partir de l'interès creixent dels mestres pel seu desenvolupament professional. Actualment el projecte està finançat pel govern dels EUA, com a conseqüència d'una resolució del Congrés de l'any 1991.

P.E.— *De quina manera la recerca sobre la composició ha modificat l'ensenyament de l'escrit a l'escola? Hi ha un model generalitzat que se segueixi a totes les escoles del país?*

S.F.— La recerca sobre el procés de composició ha tingut una gran repercussió a l'escola. El centre d'atenció s'ha desplaçat del text com a producte cap a l'alumne i la manera com escriu; sobretot s'ha posat en relleu el fet que escriure és un procés, un procés llarg i complex; que escriure no és posar-se a redactar a partir del títol que el mestre proposa i donar l'escrit acabat perquè el mestre el corregeixi sense prestar atenció a com ha estat fet. La recerca sobre el procés de composició ha posat en relleu que és molt important que el mestre ajudi l'alumne al llarg de la feina d'elaboració de l'escrit. Ara ja hi ha

molts mestres que creuen que els estudiants han de pensar en allò que estan escrivint, que els estudiants necessiten temps per pensar-hi i per organitzar-se la feina, que necessiten temps per revisar el que han escrit, que necessiten que algú els ajudi i doni respostes als seus dubtes durant l'elaboració i la revisió de l'escrit, i que aquest algú pot ser tant un company com el mateix mestre. Aquest plantejament és molt diferent del que abans era habitual als EUA: l'única resposta que rebien els alumnes era una valoració en forma de nota sobre el paper i, a tot estirar, algun comentari per justificar la nota. Ara la resposta es rep al llarg de tot el procés i, al final, els alumnes ja saben si se n'han sortit o no, sense les anotacions al marge. Els canvis més notables s'han produït com a conseqüència de considerar la composició com un procés complex i llarg que exigeix que l'aprenent d'escriptor tingui diversos tipus de suport durant aquest procés.

P.E. — *Quin paper ocupa l'ensenyament de la composició a l'escola? Es treballa només a l'assignatura de llengua? Els professors de les altres matèries consideren que ells també han d'ensenyar a escriure?*

S.F. — Em sembla que hi ha una diferència entre ensenyar a escriure explícitament i fer servir l'escrit per aprendre. A la majoria d'escoles primàries, l'ensenyament explícit de l'escrit, de la composició, encara es fa a l'assignatura d'anglès —de llengua—, que s'anomena *Language Arts*. Els mestres de primària són considerats els responsables de l'ensenyament del llenguatge i se'n senten responsables. En els últims deu anys aproximadament s'ha estès la idea que, si els alumnes han d'aprendre a escriure a l'escola, ensenyar-los d'escriure no és només la feina dels mestres de llengua, sinó de tots els mestres. Això ha generat una pressió sobre els mestres d'altres matèries, que ha donat resultats diversos. És molt difícil, i s'hi esmerça molt de temps, que

els alumnes escriguin a totes les matèries, perquè... si els alumnes escriuen, s'ha de llegit tot el que escriuen, i això fa que els mestres facin escriure als alumnes només si veuen que aprenen més bé els continguts de la seva matèria.

Jo diria que ja n'hi ha molts que s'han adonat que val la pena, però també n'hi ha molts que estan intentant de trobar maneres d'incorporar eficaçment la composició en la seva assignatura; de fet, hi ha investigacions que demostren que fer escriure els alumnes en història, o matemàtiques, o geografia no garanteix que aprenguin millor ni història ni matemàtiques ni geografia, i que hi ha moltes diferències en els resultats en funció de com es planteja l'ús de l'escrit i de com es porta a terme. Si la composició escrita té la intenció d'aprofundir críticament la matèria, de fer pensar, es marca una gran diferència amb el fet d'usar l'escrit només per copiar resums, per exemple.

P.E. — *Vostè és directora del Center for the Study of Writing and Literacy, un centre dedicat a l'estudi del desenvolupament de la competència escrita, que promou la investigació en aquest camp i manté una relació constant amb l'àmbit escolar. Quines són les línies de recerca prioritàries al CSWL?*

S.F. — El que estem fent és establir el marc per a la recerca en composició escrita, dibuixar el que ha de ser la recerca en aquest camp: partim d'estudis relativament tradicionals sobre el procés d'escriptura, però estem intentant d'incorporar-hi la visió del context en què es realitzen aquests processos, és a dir que el nostre interès és la relació, la imbricació entre el context social i els processos cognitius.

Als EEUU tenim diverses poblacions d'aprenents, tenim molts estudiants que fracassen, i sovint aquests estudiants provenen

68 Entrevista

del que anomenem «grups ètnics minoritaris». Volem iniciar una línia de recerca sobre la relació context processos cognitius en aquests grups que sempre són a la cua —o que l'escola sempre ha deixat a la cua—, i trobar un camí per atendre millor les necessitats d'aquests alumnes.

P.E. — *Creu que els mestres poden contribuir a la recerca sobre la composició escrita?*

S.F. — Aquest és un altre dels objectius principals del Centre. Tenim un eslògan que sembla un joc de paraules: practiquem un tipus de recerca sensible, perquè volem ser sensibles a les necessitats de la pràctica escolar (dels mestres), i promovem la pràctica de la recerca sensible.

Fent aquest tipus de recerca ens hem adonat que és molt important incorporar els mestres no com a objecte de la recerca, sinó com a membres actius del procés investigador. En els nostres equips de recerca hi ha mestres en diversos models d'investigació. Jo mateixa

estic a punt d'iniciar una investigació amb mestres de quatre ciutats diferents dels EUA que treballen amb grups multiculturals. Aquests mestres faran un treball de recerca a la seva aula, estudiaran aspectes que consideren bàsics per a l'ensenyament de la llengua a grups multiculturals en una mateixa aula. Ells seran els investigadors i nosaltres treballarem amb ells i els oferirem l'ajut que calgui en la feina de recerca.

Esperem que els mestres escriguin i divulguin els seus treballs d'observació i investigació. Crec que és essencial que els mestres s'impliquin en la recerca de la composició escrita.

Agraïm a la professora Sara W. Freedman la informació sobre l'estat de la qüestió als EUA, que ens obre camins de reflexió i d'acció per acostar teoria i pràctica en el millorament de la composició escrita a les nostres escoles.

M.M.

Butlleta de subscripció

Cognoms

Nom

--	--

Adreça

--

Codipost

Població

Província

--	--	--

Telèfon

--

Se subscriu a *Perspectiva Escolar* (10 números) per a l'any 1992

Import: 4 900,- ptes (Iva inclòs)

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Cognoms

Nom

--	--

Cognoms i nom del titular

--

Banco Caixa

Agència

--	--

Població

Província

--	--

Entitat

--	--	--	--

Oficina

--	--	--	--

Compte

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

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/libreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà Rosa Sensat a.a.p.s.a. per al pagament de la meva subscripció a **Perspectiva Escolar**.

(Firma)

(Envieu-nos el full sencer)



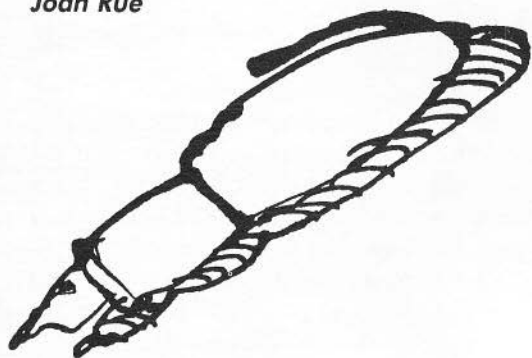
PERSPECTIVA ESCOLAR

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01
Fax 415 36 80 08008 Barcelona

Un nou pla d'estudis per a la formació inicial dels mestres es posarà en pràctica el curs 1992-93. El procés seguit en el seu disseny ha registrat novetats significatives de procediment, les quals afecten de manera substancial la configuració de la carrera de magisteri.

La formació inicial dels mestres estrena Pla d'estudis

Joan Rué

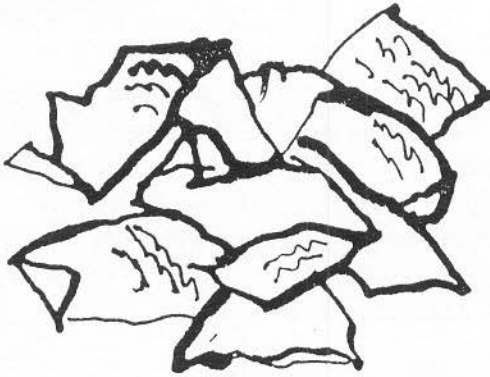


El proper curs 1992-93, la formació inicial dels mestres es farà des d'un nou pla d'estudis. El procés seguit en el seu disseny ha registrat novetats significatives de procediment respecte del que, històricament, havia estat la seva norma d'elaboració. Procediment que ha afectat de manera substancial la configuració de la carrera de magisteri, en el sentit que podem dir que aquesta es concretarà de manera específica segons cada Universitat. A més, els nous estudis presenten, de forma general, importants novetats respecte al pla fins ara vigent.

Els nous plans d'estudis s'han traçat en el marc de l'establiment dels plans de totes les noves titulacions que va aprovar recentment el «Consejo de Universidades».

La primera novetat és que d'un pla dissenyat de manera centralitzada s'ha passat a un procés d'elaboració moderadament descentralitzat. Això significa que, en el marc de l'actual autonomia universitària i de les noves titulacions i directrius governamentals, cada universitat ha hagut de definir el seu currículum per a la formació inicial de mestres.

72 La mestra i el mestre



Tot i la voluntat descentralitzadora inicial, en la configuració del nou currículum hi ha hagut, tal com veurem, dos grans tipus de condicionants que l'han afectat, moderant les previsions inicials d'autonomia en les decisions. Un primer tipus de condicionants, de caràcter normatiu, han estat òbviament les directrius generals fixades pel mateix MEC, les quals han definit el marc i les condicions en les quals s'havien de desenvolupar i concretar les propostes de formació per part de les universitats. Un segon tipus de condicionants han tingut un important paper de fet en la presa de decisions. Són les infraestructures, els recursos disponibles en professorat, dotacions, etc., que ja tenien les universitats i les escoles, totes elles obtingudes en funció del pla fins ara vigent i que, sense directrius addicionals ni previsió de recursos complementaris, han hagut de ser incorporades o reinvertides en el nou pla.¹

Quines han estat les directrius generals del MEC?

Entre les condicions més importants, pel tipus d'efectes que generen en la concreció de

1. Quan escaigui, els aspectes comentats s'il·lustraran amb les decisions que hem anat prenent a l'Escola de Mestres «St. Cugat» de la UAB. El lector interessat en el pla d'estudis de centres d'altres universitats farà bé d'informar-se'n directament.

la formació inicial, cal destacar les següents:

1. *El reconeixement oficial de set especialitzacions en el títol de mestre.*

Els alumnes des de primer curs hauran de decidir-se per formar-se en una de les titulacions següents: Educació Infantil, Primària, Llengua Estrangera, Educació Física, Educació Musical, Educació Especial i Audició i Llenguatge. El proper curs, a la UAB, es posaran en funcionament les cinc primeres especialitats. Educació Especial d'aquí a dos cursos. I no és previst d'oferir Audició i Llenguatge. Aquest model contrasta amb el que fins ara ha estat vigent, d'una sola titulació amb subespecialitzacions.

2. *Un nombre mínim i màxim de crèdits en la formació.*

En el nou llenguatge dels plans d'estudis, el concepte assignatura queda desplaçat pel de crèdit. Un crèdit equival a unes 10 hores de docència. El mínim de crèdits globals de la formació, segons les normes del R.D., no podia ser inferior a 180. La càrrega lectiva total (formació teòrica, pràctica i pràctiques als centres) dels alumnes a l'escola de mestres de la UAB, a les diferents especialitats, serà de 214 crèdits.

3. *Set matèries troncales comunes a tots els títols de mestre.*

Això suposa que qualsevol estudiant de qualsevol especialitat haurà de cursar una formació troncal professional obligatòria i comuna de 40 crèdits en total. Formació que es distribuirà durant la carrera i desapareixerà, per tant, l'any comú.

4. *Matèries troncales obligades i específiques per a cada una de les especialitats.*

El conjunt d'aquestes matèries aporten una

càrrega lectiva global que oscil·la entre els 78 crèdits a l'Ed. Infantil i els 98 a l'Ed. Musical, com a extrems, i 88 per a la resta d'especialitats. Entre aquestes matèries sempre s'hi compten les pràctiques a centres, amb 32 crèdits.

5. Definició dels continguts mínims de les matèries comuns i troncal obligatòries.

En absència d'una definició més explícita, o d'una justificació del model de formació pel qual s'ha optat, es podria dir que aquests dos blocs de matèries, juntament amb les especificacions dels seus continguts, dibuixen el perfil de formació bàsica que s'ha pensat per als futurs mestres en cada una de les titulacions. En conjunt, defineixen entre 118 i 138 crèdits que, en els seus continguts essencials, podem trobar a qualsevol de les diverses universitats.

Les matèries comunes que trobarem a qualsevol especialitat, classificades pel seu valor en crèdits, són les següents: Bases psicopedagògiques de l'Educació Especial, Didàctica General, Psicologia de l'Educació i del desenvolupament a l'edat escolar, amb vuit crèdits cada una. Teories i Institucions contemporànies de l'Educació, Organització del centre escolar, Sociologia de l'Educació i Noves tecnologies aplicades a l'educació, quatre crèdits.

Les classificades com a matèries troncal de l'especialitat es divideixen entre Didàctiques (de Llengua, CCSS, CCNN, Matemàtiques, Idioma, etc.) i les pràctiques, amb 32 crèdits. Les especialitats d'Ed. Infantil, Musical, Idioma i Ed. Física incorporen, a més, algunes matèries de continguts considerats específics de cada especialitat.

Per últim, l'èmfasi que es posa en les pràctiques dels alumnes als centres escolars no és

cap novetat en el nostre cas però sí que ho pot representar a nombroses escoles de la resta de l'Estat on hi havia moltes diferències en la seva consideració acadèmica, i, sovint, aquesta era molt baixa.

6. Adscripció de les assignatures del currículum a les diverses àrees de coneixement universitàries.

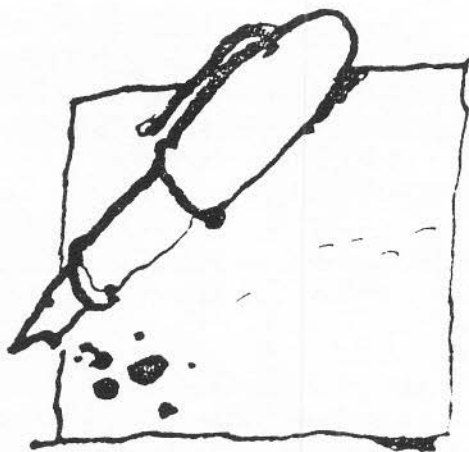
Cada àrea de coneixement (els seus professors), a través dels Departaments on és integrada, és la responsable final de concretar, per les matèries que tingui adscrites, els programes, els requisits acadèmics, proposar el curs on situar les matèries i els professors que les han d'impartir.

Una conseqüència pràctica d'aquesta condició és que a diferents universitats podem trobar matèries semblants que tenen un desenvolupament diferent perquè aquella matèria ha estat adscrita a departaments diferents. Des d'aquesta perspectiva, les Àrees i els Departaments han estat, arreu, uns agents significatius en la negociació del currículum dels nous plans d'estudi. La seva major o menor preponderància com a agents de negociació ha obeït a la història i dinàmica de cada centre, com també a les condicions fixades per la mateixa universitat. Part de les diferències en els currículums entre universitats són degudes a aquest factor.

7. La durada de tres anys de la formació.

Aquesta durada estableix les condicions de temps que hauran d'afectar la distribució i seqüenciament dels continguts del currículum final. Raons polítiques, de rerafons econòmic, no han considerat, una vegada més, la vella reivindicació de la formació en quatre anys, si bé s'ha acceptat reduir la formació a les llicenciatures, de cinc a quatre anys.

74 La mestra i el mestre



Els criteris que ha aportat la UAB

Dels criteris de la UAB, establerts per a tots els plans d'estudis d'aquesta universitat, en destacarem els següents, a més d'aquells que regulaven i articulaven el procés d'elaboració a través de comissions de centre i universitat,

1. El principi de lliure elecció.

Significa que una part de la formació, un 10% del currículum o 20 crèdits, queda a la iniciativa de l'estudiant. Aquests crèdits els pot escollir cada estudiant d'entre aquells que s'ofereixen tant en el mateix centre com a d'altres centres. No obstant això, els horaris i la distància física entre centres significaran un important condicionant a aquest principi.

2. La distribució del conjunt de crèdits en quadrimestres.

Els alumnes hauran de cursar les diverses matèries de cada curs acadèmic distribuïdes en dues fraccions quadrimestrals. El nombre de crèdits resultant al nostre centre és de 34 a 38 segons cursos i quadrimestre.

Aquesta ordenació del temps acadèmic no és només una qüestió administrativa. Tot i ser

una mesura racionalitzadora tindrà, molt probablement, importants efectes pedagògics. La noció del temps escolar que hem après, estudiants i professors, els hàbits de treball associats als diversos períodes de l'any, la selecció i periodització dels continguts acadèmics, el tipus d'activitats d'ensenyament i aprenentatge i el seu grau d'exigència es veuran afectats amb la nova organització. I s'hauran d'aprendre a fer funcionar amb eficàcia.

Els criteris de centre

La capacitat de decisió del nostre centre ha incidit, finalment, sobre gairebé un 30% del currículum, a més de fer-ho sobre els programes de les diverses matèries, la seva organització per quadrimestres i cursos o l'articulació de les possibilitats reals d'opcionalitat. El conjunt de les decisions s'han conjugat atenent els aspectes següents:

1. Un enfoc de la formació que adopta el perfil de mestre que emergeix de la LOGSE, procurant que la formació s'adigui a les característiques educatives dels cicles d'Infantil i Primària.

2. Els diversos continguts s'orienten en funció de quatre finalitats de la formació: coneixements i instruments específicament professionals, coneixements científics i culturals de caràcter més ampli, adquisició de tècniques instrumentals i desenvolupament d'actituds professionals. Aquestes finalitats han permès definir els continguts dels següents blocs: de pedagogia, sociologia i psicologia, de les didàctiques, dels coneixements instrumentals, de la formació cultural i de les pràctiques.

3. Considerar els trets formatius, culturals i d'interessos que defineixen els nostres estudiants en els darrers anys. Així, s'ha buscat aconseguir un determinat equilibri entre el

conjunt de criteris esmentats i les necessitats de formació del nostre alumnat.

4. Recollir el principi d'opcionalitat. Una aportació del nostre pla són les matèries optatives definides com de l'àrea del saber. Es tracta que l'estudiant pugui escollir un nombre variable de crèdits (24 a Primària, 12 a Infantil i 8 a la resta d'especialitats) d'entre diferents opcions formatives a les diverses àrees del saber. La finalitat d'aquesta opció és de permetre un cert aprofundiment en un aspecte concret de la formació.

Epíleg

És difícil establir una valoració, ni que sigui breu, d'aquest pla d'estudis en el marc del present article. Això no obstant, si haguéssim de concloure alguns aspectes generals de tot aquest procés, podrien ser els següents:

1. Un pla d'estudis és allò que s'acaba fent a la pràctica i no el disseny del que es pretén fer. Els estudiants es formen a través del que viuen o se'ls fa viure.

2. Un debat sobre un pla d'estudis reformula i fa emergir significats socials i culturals. En aquest sentit, és un debat cultural on els conflictes de valors hi són inherents.

3. La elaboració del Pla d'estudis ha generat insatisfacció i frustració, a causa del model implícit a les orientacions oficials, poc compartit, i perquè l'autonomia final no s'ha correspost amb les esperances inicials. Els marges de maniobra han estat molt reduïts i, sense aportacions de recursos complementaris ni orientacions de fons, el pes d'allò que ja es feia o es tenia ha estat molt important.

4. Un procés com aquest força a reformular la cultura i les tradicions del context en el qual es formula. Això porta a establir relacions de poder, a negociacions i a trobar nous equilibris.

5. Quan es parla d'equilibris i de correspondre a necessitats, es fa referència a criteris fonamentals, la qual cosa no n'exclou d'altres, ni que no hi hagi discrepàncies sobre aquests criteris. La manera de resoldre-ho ha estat el debat, la negociació i un grau d'insatisfacció.

N O V E T A T

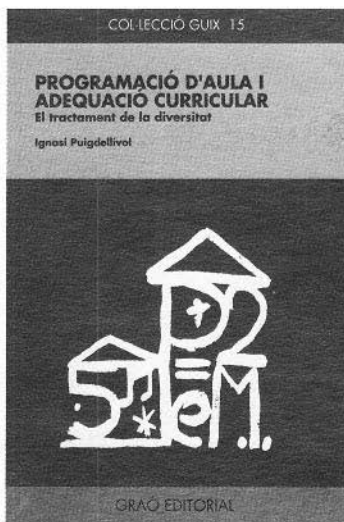
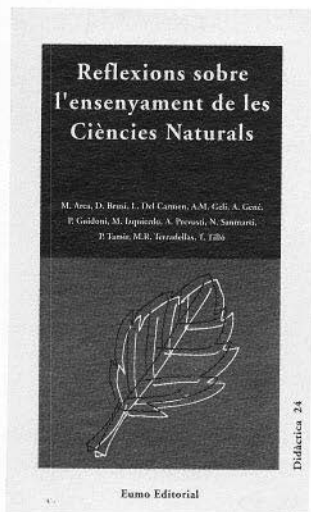


Aquest llibre, fruit de l'experiència, de l'observació constant i de l'estudi rigorós d'una mestra, Maria Teresa Codina, constitueix una reflexió profunda, que vol contribuir a crear una realitat cada cop millor per als infants de tres a sis anys.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

Disposicions sobre família i infància. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. de Benestar Social, 1991 (Dret dels Serveis Socials; 2).

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Escolar del Estado. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1989-90.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Escolar del Estado, 1991.

ESPINOSA GONZÁLEZ, A.; VIDANES DíEZ, J. *La ordenación básica de la Educación Secundaria Obligatoria: enseñanzas mínimas. Calendario y Requisitos mínimos de los centros.* Madrid: Escuela Española, 1991 (Reforma educativa).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa.* Madrid: Centro de publ. del MEC: CIDE, 1990 (Investigación; 49).

Extracte de l'índex:

Procesos productivos, mercado de trabajo y cualificaciones; Las perspectivas de España; Las desigualdades ante el empleo; Las enseñanzas regladas; La formación profesio-

sional ocupacional; La incorporación a la vida adulta.

FERRER I RABELL, J.; PEDROCCHI I RIUS, E. *L'aquari: components i normes de muntatge.* Vic: EUMO, 1992 (Quaderns de didàctica de les ciències).

JORDÁN, J.A. *L'Educació multicultural.* XIIIè Premi d'Educació Josep Pallach. Barcelona: CEAC, 1992 (Educació i ensenyança). Extracte de l'índex:

El fet multicultural; Concepte de cultura. Relació educació cultura; Anàlisi pedagògica i escolar de l'educació multicultural; L'educació multicultural de Catalunya.

LANCASTER, J. *Las artes en la educación primaria.* Madrid: MEC: Morata, 1991 (Educación infantil y primaria; 21).

Extracte de l'índex:

La educación artística en la educación primaria; ¿Qué entendemos por arte, artesanía, diseño y apreciación?; La finalidad de la expresión artística en la educación primaria; El marco para la planificación de las actividades artística: Los tipos de materiales que pueden emplearse; ¿Qué experien-

78 **Novetats bibliogràfiques**

cias artísticas necesitan los niños?; Actividades de resolución de problemas; Planificación de lo que hay que enseñar; Organización del arte dentro del «currículum» de primaria: Arte en sí mismo: el valor de la pura experiencia artística; Educación artística en la escuela: Empleo del espacio en el aula, Equipamiento, materiales y almacenamiento; Exhibición de obras; Evaluación; La expresión artística fuera del aula; Exposiciones en la escuela; Estímulo de trabajo en casa; Utilización de las galerías de exposiciones.

MARCÉN ALBERO, C. *La educación ambiental en la escuela*. Zaragoza: ICE: Universidad de Zaragoza, 1989 (Educación abierta; 80).
Extracte de l'índex:

Historia de la educación ambiental; Concepto, fines y objetivos de la educación ambiental; La integración de la educación ambiental en el currículum escolar; El niño y su medio; La formulación de objetivos en educación ambiental, su desarrollo y adaptación al currículum; La figura del maestro en la educación ambiental; Actividades: Salidas, investigaciones programadas, juegos y simulaciones, el laboratorio de imagen y sonido.

PUIGDELLÍVOL, I. *Programació d'aula i adequació curricular: el tractament de la diversitat*. Barcelona: Graó, 1992 (Guix; 15).

Extracte de l'índex:

Currículum i activitat educativa; L'adequació curricular a l'escola: El plantejament escolar del currículum, el Projecte Educatiu de Centre, el Projecte Curricular; Adequació curricular i programació d'aula; L'adequació curricular com a resposta a les necessitats educatives especials: Avaluació de les necessitats educatives, l'estructura de l'adequació curricular individual, adequacions inespecífiques, adequacions específiques.

PORRIT, J. *Salvemos la tierra*. Madrid: Aguilar, 1991.

Extracte de l'índex:

La tierra; El aire; El fuego; El agua; El proceso curativo.

RUÉ I DOMINGO, J. *El treball cooperatiu: l'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Pròleg de Pere Darder. Barcelona: Barcanova, 1991 (Barcanova educació).
Extracte de l'índex:

Educació i recerca educativa: Els paradigmes de la recerca educativa, l'aula com a àmbit per a la recerca, l'aula com a àmbit comunicatiu d'aprenentatge, esboç d'un marc de referència per a la recerca; Del treball en equip al treball cooperatiu: La classe com a ambient d'aprenentatge, aspectes de treball en equip o en grup, el concepte de cooperació, els models de cooperació grupal a l'aula; Metodologia de la recerca; Treball en grup i cooperatiu, quines diferències?; Organització i estructura del treball en grup; Organització i estructura del treball cooperatiu; Conclusions.

Reflexions sobre l'ensenyament de les Ciències Naturals. Vic: EUMO, 1992 (Didàctica; 24).

Extracte de l'índex:

Reflexions entorn a l'evolució de la innovació i la recerca en l'ensenyament de les ciències a Catalunya; La seqüenciació de continguts en l'ensenyament de les ciències de la naturales; Les activitats a l'aula; El treball al camp en Ciències Naturals; L'Ensenyament de les ciències en els diferents nivells educatius.

SIMPOSI SOBRE L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ A NO-CATALANOPARLANTS (2on: 1991: Vic). *Comunicacions*. Vic: EUMO, 1991 (Documents; 16).

Extracte de l'índex:

Intercomunicació pares-escola en una si-

tuació d'immersió; L'especialista de català a l'EGB dins la Reforma; L'activitat de racons en el programa d'immersió: la intervenció del mestre en el joc simbòlic; La diversitat social, lingüística i cultural: un repete educatiu; Algunes mancances de l'ús del català com a segona llengua.

SIMPOSI SOBRE L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES NATURALS (3r: 1992: Girona). *Actes*. Vic: EUMO, 1992 (Documents; 17).

VAQ: instrument per a l'avaluació de centres docents. Barcelona: Barcanova, 1992 (Barcanova educació).

Extracte de l'índex:

Marc teòric: Estructura i contingut del VAQ, pautes d'aplicació, temps d'aplicació, el VAQ: instrument d'avaluació externa i d'autoavaluació; Plantilles; Protocols; Exemple d'informe.

abril 1992

Programa Tardor 92

- Cursos
- Xerrades
- Grups de treball
- Tallers
- Cursos de postgrau
- Cursos de català
- Cursos d'oposicions
- Assessoraments
- Biblioteca

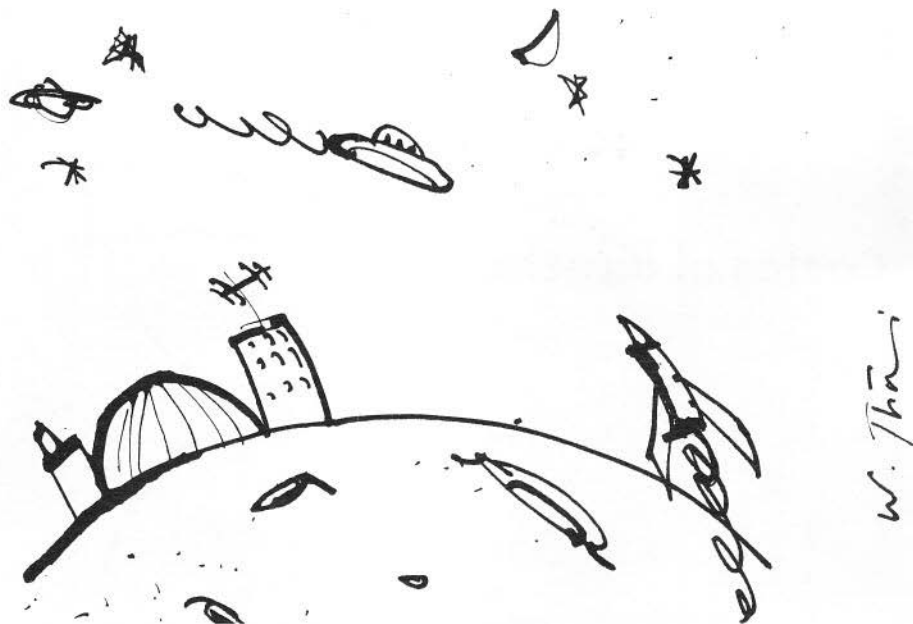


Tot això i més ho trobareu en el
Programa Tardor 92
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

R 
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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



Ciència ficció, sí gràcies

Montserrat Galícia

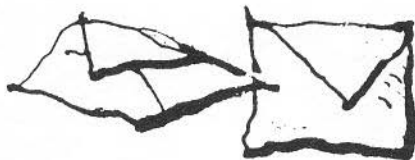
No era el meu escriptor preferit de ciència-ficció, val a dir-ho. Però considero que era una fita imprescindible en el gènere. Per a molts, el seu sol nom evocava les novel·les i contes de ciència-ficció. Va morir aquesta primavera, el 6 d'abril a Nova York. Es deia Isaac Asimov, tenia 72 anys. La seva obra, que comprenia la novel·la, el conte i la divulgació científica, era extensíssima—diuen que d'uns cinc-cents llibres. Bona part d'aquesta obra s'ha traduït a molts idiomes, encara que, paradoxalment, molts lectors de ciència-ficció ens hem vist obligats a llegir-lo en castellà, perquè, fins fa poc, les nostres editorials, que tan bon paper varen fer en la novel·la negra, no van interessar-se per aquest altre gènere.

Pel meu gust, el millor d'Asimov eren les seves narracions curtes, des del famós *Estic portat de Mart amb Hilda* fins a *La sensació de poder*, passant per *El nen lleig* o *Quan la nit mor*, entre molts d'altres. I això sense menystenir la seva famosa saga de les Fundacions, que li va valer el prestigiós premi Hugo, i la seva popular sèrie dels robots, amb les lleis robòtiques que han quedat com un model en el gènere.

Però també som deutors d'aquest escriptor prolífic perquè va practicar la ciència-ficció com a paradoxa del futur per entendre el present. I aquesta és una qüestió que ens afecta, més que com a lectors, com a mestres. La ciència-ficció és un gènere per a fer pensar. Tant Asimov, com Bradbury, Fast, Clarke i d'altres autors ens proposen qüestions que a l'escola no podem ignorar, a més dels currículums, els nivells de concreció i els continguts procedimentals. Aquestes qüestions són: el desgavell ecològic, la manipulació de la informació, la desigualtat entre països i grups socials, la deshumanització de la ciència, l'entronització del vedell d'or de la tecnologia...

I si ens cal reflexionar sobre tot això i més, la ciència-ficció ens pot obrir una via de treball per introduir a les nostres classes.

Isaac Asimov, que com a professor de bioquímica de la Universitat de Columbia, diuen que era un mestre molt didàctic i amè, amb les seves narracions ens fa arribar, entre irònic i crític, un repte que cal recollir.



Cartes al director



Benvolgut senyor:

El nostre compartit amic Jaume Cela m'ha fet saber que a partir de juny hi haurà molts canvis formals i de contingut a la revista que vostè dirigeix amb tanta dedicació i entusiasme i que, com a conseqüència, em deixaran descansar una miqueta després de tants anys de col·laborar a "Perspectiva Escolar". Em semblen bé, aquests canvis. Vivim una societat que exigeix variacions en els productes que crea. No cal que li digui que m'hauria agradat continuar col·laborant en aquesta nova etapa. Els meus articles tenien la pretensió de «descordar» una mica la revista, donar-li un to més distès. Vostè ja sap que tinc una gran cultura cinematogràfica, sobre-tot una cultu-

ra mítica entorn del món del cinema. Quan l'amic Jaume em va donar la notícia, em va venir al pensament una frase que vaig sentir en una pel·lícula. Més o menys deia això: *Fue bonito mientras duró*.

Perdoni que en tots aquests anys no hagi pogut venir a saludar-lo personalment. Els atacs de gota, cada vegada més intensos i amb menys intermitències -l'edat no perdona-, la feina de l'escola i la de casa em prenen el temps per fer vida social. En Jaume sempre m'ha cantat les seves excel·lències. Crec que se l'estima de debò. Ara estic prenent una nova medicació i, si em trobo més animada, passaré a saludar-lo.

Per cert, en Cinto, el meu marit, està molt content per la

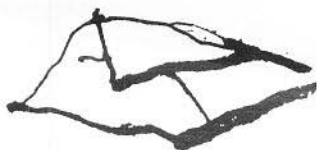
decisió que han pres. No es cansa de repetir-me que a la meua edat no estic per a aquests trotes.

Els desitjo tota mena d'èxits en aquesta nova etapa. Li prego, benvolgut amic, que tingui present aquest consell: Convé que a la revista hi hagi un toc d'humor, alguna cosa que et faci reposar de tanta transcendència. A vegades, un somriure fa miracles.

Rebi una salutació ben cordial.

Mireia Puig

Barcelona, 8 de juny 1992



Premi
• • •
Rosa Sensat
de
Pedagogia
1992

• • • L'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col.laboració del Ministerio de Educación y Ciencia i d'Edicions 62, convoca per dotzena vegada el Premi Rosa Sensat de Pedagogia, per incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació que, individualment o en grup, i a partir d'una anàlisi de la pràctica escolar, contribueixi a la millora qualitativa de l'educació i la renovació pedagògica.

La data màxima per a l'entrega d'originals serà el 13 de desembre de 1992.

El veredictes farà públic el mes de febrer de 1993.

La dotació serà d'un milió de pessetes en concepte de drets d'autor.

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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



Activitats Globalitzades

PAPIROT, C. I. 1
Activitats Globalitzades.

TUTURELL, C. I. 2
Activitas Globalitzades.

Quaderns
CÀLCUL I PROBLEMES
1,2,3,4,i 5
ESCRIC 1, 2, 3, 4, i 5

Llibres de lectures
LLEGEIXO 1 i LLEGEIXO 2

LLIBRE DEL MESTRE

Per Àrees

PAPIROT, C. I. 1
Llengua.

PAPIROT, C.I. 1
Matemàtiques.

PAPIROT, C. I.1
Coneixement del Medi.

TUTURELL, C. I. 2
Llengua.

TUTURELL, C. I. 2
Matemàtiques.

TUTURELL, C. I. 2
Coneixement del Medi.



Editorial Onda.
Passeig de Gràcia, 120.
Tel. (93) 415 02 12.
08008 Barcelona

