

Publicació
de Rosa Sensat

Abril 2001

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 2 5 4

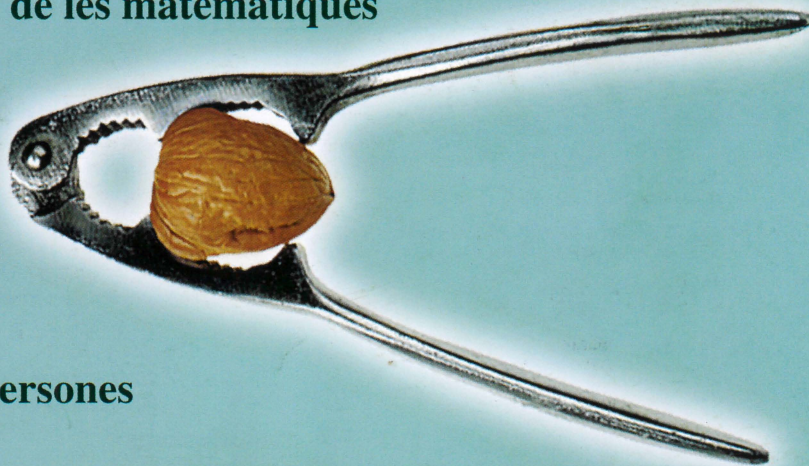
Se'n diu estrès

**L'ús del material manipulable
en l'aprenentatge de les matemàtiques**

**Racones i tallers
a l'àrea
de llengua
en el primer cicle
de primària**

El treball de les persones

Cooperants per a un món més solidari



Abril 2001

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 5 4

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Gemma Heras, Quim Làzaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz.

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Sergradi, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 6.660 ptes. Preu no soci: 7.400 ptes.
P.V.P. 825 ptes.

Editorial:

Estar al aguait 1

Monogràfic:

Se'n diu estrès

El sistema educatiu davant el canvi social:
una mirada cap al futur. *José M. Esteve* 2

Vida, estrès i docència. *M. Pau González*
i *Anna Novell* 13

De portes endins.
Mariona Escobar i Freixa 18

Els centres els formen persones.
Calamanda Vila Borralleras 26

Subjecte i grup en el marc de les dinàmiques
institucionals dels centres educatius.
José Leal Rubio 34

Quinze mesures concretes per enfrontar-se
als problemes dels professors en la situació
actual. *José M. Esteve* 41

Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 45

Biblioteca Rosa Sensat

Escola.

Didàctica:

L'ús del material manipulable en
l'aprenentatge de les matemàtiques.

M. Antònia Canals 48

Llengua:
Racons i tallers a l'àrea de llengua en el
primer cicle de primària.

Pep Estornell i Català 57

Experiència escolar:
El treball de les persones. *Júlia Puig* i
Maite Gómez 65

Cooperants per a un món més solidari.
Crèdit de síntesi de 2n cicle d'ESO.

Equip docent de 4t d'ESO del IES Francesc
Macià de Cornellà (curs 1998-99) 73

Novetats bibliogràfiques. 76

Avaluació de materials multimèdia. 78

Cartellera. 82

Cartes a les lectores i als lectors. 85

R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



Estar a l'aguait

Hem de tenir els ulls ben oberts a totes aquelles modificacions o canvis que el govern central vol fer del sistema educatiu. Ara li toca a la formació professional.

La proposta que fa la ministra respon a una concepció centralista, antiautonomista, com si les competències educatives no fossin transferides a les comunitats autònomes; no només la formació professional reglada sinó també la formació ocupacional.

El «Borrador del proyecto de ley de la formación profesional y las cualificaciones profesionales» ens anuncia mesures que poden portar a la bipolarització de la secundària, és a dir el retorn a la via acadèmica i la via professional. La formació professional sempre ha patit per la seva feblesa, i prestigiar-la és un clam de tots els sectors progressistes; ara hem d'estar alerta perquè la tendència pot ser fragmentar-la i convertir-la en residual i rànica, provocant que la via, pròpiament dita de secundària, o de l'èxit, sigui el batxillerat.

Curiosament l'esborrany de la nova llei sobre la formació professional no diu «ni piu» del pas dels cicles formatius de grau mig als cicles de grau superior, cosa aparentment accessòria i objecte d'atenció des de lleis o ordres de rang menor, obvia una qüestió important, un debat de fons sobre els itineraris de formació professional, un debat difícil i compromès.

De manera sorprenent, en canvi, proposa la «Red de Centros Nacionales Integrados» com una xarxa de centres de referència controlats pel ministeri i adreçats a estudiants, treballadors ocupats, treballadors en atur, empresaris i formadors. Instituts politècnics d'àmplia gamma i ben diferenciats dels centres de batxillerat. Aquesta és una de les sorpreses del projecte de llei ja que utilitza una de les propostes que fa la federació de MRP en el document de treball sobre *El sistema educatiu avui*, on es diu que s'ha d'anar cap a una xarxa potent de centres públics integrats de FPE. S'utilitza el que els MRP demanen amb uns objectius diferents. Cal repensar el tema i, sobretot, cal estar alerta a les maniobres del PP sobre la FP que poden distorsionar els objectius de fons proposats pels MRP.

Vigilància contínua és el que hem de tenir les persones preocupades per l'educació i per la formació professional, perquè si es mouen petites peces es poden desenvolupar decisions decimonòniques en la FP. D'un esborrany de llei és important llegir entre línies el que no diu i és important interpretar el que diu. En castellà en diuen «ojo avizor»; en català «vés en compte!». No cal ser malfiat de mena, però convé estar a l'aguait.

L'autor reflexiona sobre la societat que exigeix cada cop més als mestres i professors que incorporin en les seua tasca professional camps de responsabilitat que no li són propis de manera exclusiva, i el procés d'inhibició emotiva d'altres agents de socialització.

El sistema educatiu davant el canvi social: una mirada cap al futur

José M. Esteve

Catedràtic de
Teoria de
l'Educació.
Universidad de
Málaga.

Els problemes de l'educació des de la perspectiva del canvi social

L'estudi dels problemes actuals del nostre sistema educatiu cal situar-lo, necessàriament, en el context dels canvis socials i educatius profunds que s'han viscut en les dues darreres dècades per tres raons ben precises:

1. Cal eliminar el desconcert. Si les circumstàncies han canviat i ens han obligat a modificar el paper i els objectius mateixos del nostre sistema d'ensenyament, una anàlisi precisa dels principals indicadors d'aquest canvi ens permetrà clarificar la situació en què ens trobem i les dificultats amb què ens hem d'enfrontar amb l'elaboració d'unes respostes més adequades per als nous interrogants.

2. L'estudi de la influència del canvi social sobre la funció docent pot servir per cridar l'atenció de la societat, pares, mitjans de comunicació i administracions educatives, perquè compreguin les noves dificultats a què s'enfronten els professors. Com veurem després, un element important en l'estat actual del nostre sistema d'ensenyament és la manca de suport, les crítiques i el dimissionis-

me de la societat envers la tasca educativa, amb l'intent de fer del professor l'únic responsable dels problemes de l'ensenyament, els quals, molt sovint, són problemes socials que requereixen solucions socials.

3. Només a partir d'una visió global dels nous problemes generats per la influència d'aquests canvis és possible traçar unes pautes d'intervenció capaces de millorar la qualitat del nostre nou sistema educatiu. Les noves respostes han de plantejar-se simultàniament en diversos fronts:

- a) Imatge social del nostre sistema d'ensenyament (relacions societat-sistema educatiu, suport de la societat, societat educativa).
- b) Condicions de treball dels agents del sistema educatiu (dotacions de material, tractament específic de les zones d'educació compensatòria, relacions professor-alumne, reconsideració de les funcions de direcció i supervisió).
- c) Formació de professors per enfrontar-se a les noves expectatives socials (formació inicial i formació contínua).

Si hom no s'enfronta als nous problemes generats per aquests canvis, creixerà el malestar envers el nostre sistema educatiu, i també disminuirà la qualitat del nostre ensenyament, ja que la generalització de les crítiques augmenta la desmoralització del personal que l'atén. I un ensenyament de qualitat esdevindrà com més va més imprescindible perquè una societat moderna respongui a les exigències de formació i especialització que imposa el progrés social.

Utopia, expectatives de la societat i augment d'exigències sobre els professors

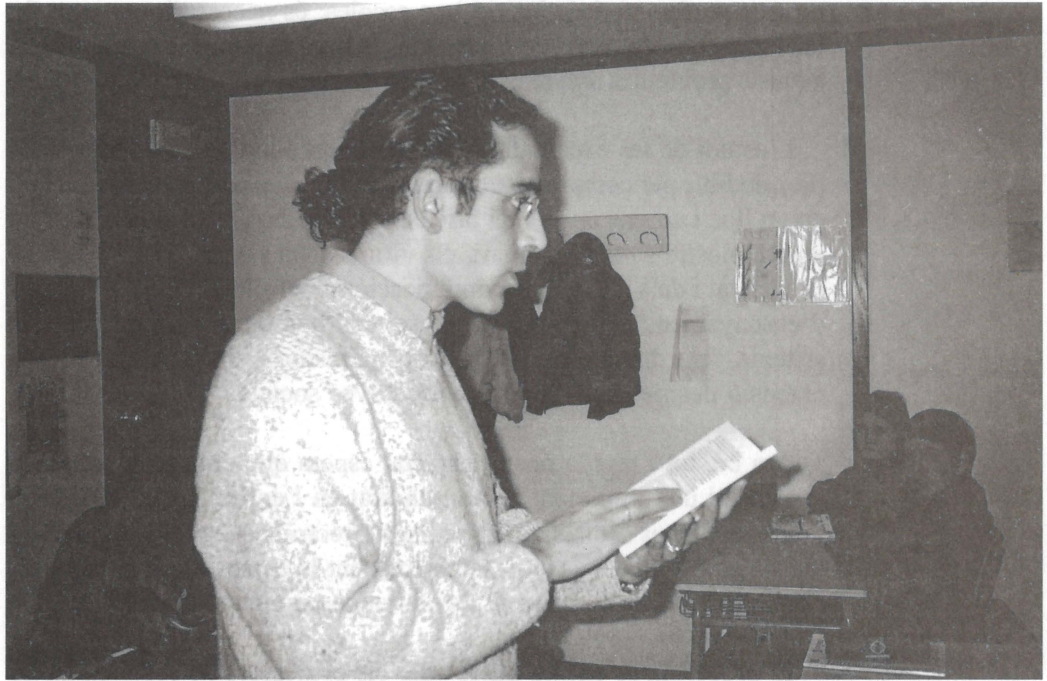
L'educació inclou, inevitablement, un component utòpic. Sigui quina sigui la definició que en vulguem donar, l'educació inclou sempre la idea de perfecció: educar consisteix a millorar una persona i, des del punt de vista social, el grup de persones que constitueix una nova generació.

Aquesta idea ha anat penetrant en la nostra societat; i així, s'ha abandonat la concepció de l'educació reduïda a l'àmbit de l'activitat

4 Se'n diu estrès

intel·lectual i han anat sorgint variats adjectius que pretenen cridar-nos l'atenció sobre els diversos enfocaments que l'educació pot adoptar per perfeccionar la personalitat dels nostres alumnes en els camps més diversos: educació moral, educació estètica, educació física, educació social..., un llarg etcètera, que ens pot dur a l'educació vial, l'educació multicultural i l'educació multilingüe, per citar només tres dels últims adjectius acabats d'incorporar-se a la llarga llista de nous objectius que la societat demana al nostre sistema educatiu. I no solament demanem als nostres professors que abracin tots els camps en què pugui perfeccionar-se la personalitat humana, sinó que a més a més els demanem mesura i equilibri: aquests diferents objectius s'han d'incorporar a un tot harmònic per aconseguir una personalitat integrada, sense que el desenvolupament excessiu o unilateral d'una d'aquestes àrees produeixi homes i dones desequilibrats.

Un cop instal·lat aquest discurs, tota actuació educativa, per més èxits que aconseguixi, podrà ser criticada, perquè sempre li faltará quelcom per complir; o bé, se li podrà atribuir la ruptura de l'equilibri en el desenvolupament de les múltiples tasques que encomanem als nostres professors. Així, els últims anys no han parat d'augmentar les noves exigències de la societat sobre el sistema educatiu. L'aparició de noves demandes és un fet històric innegable. Fa vint anys, un professor podia dir en veu alta que era professor de física i que només ensenyava física. En el moment actual, s'ha generalitzat la petició que tot professor s'interessi per l'equilibri psicològic del seu alumne i el desenvolupament del seu sentit crític, que tingui en compte la seva formació cívica, atengui problemes de coeducació a la classe, i una llista tan llarga com ho sigui el nostre interès a explicitar el component utòpic de l'educació al qual ens hem referit. Sempre hi haurà alguna cosa nova per atendre, quelcom nou per descobrir o per afegir a allò que l'educació ja ha aconseguit, i especialment en una societat en la qual s'ha generalitzat la tendència a convertir en problemes educatius tots els problemes socials pendents. Així, al moment que s'observa l'aparició de nous brots de racisme, immediatament s'exigeix que les escoles incorporin una decidida actuació d'educació multicultural que afavoreixi la tolerància i la solidaritat interètnica. Si apareixen noves malalties, només és qüestió de mesos que s'elaborin i engeguin nous programes d'educació per a la salut. Si augmenten els accidents de trànsit, se sol·licita la inclusió de l'educació vial com a matèria obligatòria en la formació dels mestres. Si hi ha un problema de bilingüisme produït



seva formació es continua desenvolupant a les facultats universitàries on es manté el model de formació de les dècades 60 i 70 per un llarg període d'intolerància política, les institucions escolars acaben a l'ull de l'huracà de les mesures proposades per solucionar-lo. Amb aquesta manera de pensar en l'educació, els problemes socials i els problemes polítics es transmuten immediatament en problemes educatius. A vegades, la societat oblida l'enfocament social d'aquests fenòmens i l'anàlisi de les seves causes; i amb independència de les seves pautes de desenvolupament, s'afegeix una nova utopia a les peticions que sobre l'educació es projecten, i s'espera que també l'ensenyament resolgui el problema. Si s'estén l'ús de drogues, de seguida es proposa solucionar el problema mitjançant programes educatius de prevenció de la drogoaddicció, i es considera que són l'escola i els mestres els responsables en la lluita contra la droga. Això mateix passa amb l'augment de la violència entre els joves. La societat no es planteja una responsabilitat col·lectiva. Paradoxalment, es deplora l'augment de la violència en la societat, sobretot entre les generacions joves; i, al mateix temps, la televisió utilitza la violència com a objecte d'entreteniment quotidià. La capacitat de penetració dels mitjans audiovisuals mai no podrà ser contrarestada per l'actuació dispersa del

nostres professors i de les nostres escoles; és necessari, per tant, fer una crida des del món de l'educació perquè la societat entengui que aquests problemes són responsabilitat col·lectiva.

L'estudi de les expectatives socials esdevé llavors un element imprescindible per comprendre el suport de la societat al sistema educatiu en un lloc i en una època històrica determinada. Tal com està passant amb el nostre sistema sanitari, els últims anys s'ha estès la crítica de la societat i dels mitjans de comunicació social sobre el nostre sistema d'ensenyament. I el problema no sembla una qüestió de qualitat del sistema, sens dubte el millor de la nostra història, sinó més aviat d'una extensió desmesurada de les expectatives socials.

Ara bé, tot i que la nostra societat espera que el sistema educatiu assumeixi una important responsabilitat en l'enfrontament d'aquests nous problemes socials, no hi ha unes directrius decidides per canviar la formació inicial dels professors, incloent-hi cursos específics que els permetin una acció coherent davant aquestes noves exigències.

El problema és encara pitjor amb els professors de secundària. La seva formació es continua encomanant a les facultats universitàries de ciències i lletres, el model de formació de les quals és el de l'investigador especialista, i que, ni de lluny, es plantegen formar professors (Esteve, 1997). No és estrany, doncs, que aquests ensenyants sofreixin autèntics «xocs amb la realitat» quan passen, sense cap més preparació, de la investigació sobre química inorgànica o de les seves tesis de llicenciatura sobre un tema d'alta especialització, a plantejar-se com il·lusionar quaranta nens d'un barri conflictiu en els coneixements més elementals de la química o la filosofia. No es tracta solament de la inadequació d'una formació psicopedagògica, encomanada a uns cursos d'aptitud pedagògica desprestigiats i criticats per la mateixa Administració des de fa quinze anys, sinó, molt més enllà, de la formació d'una identitat professional falsa, en la qual, durant els anys de formació, el futur professor s'imagina ell mateix implicat en uns models de treball professional que no es corresponen amb el treball real que la nostra societat encomana als professors de secundària.

Les actituds dels professors davant l'ensenyament depenen en bona mesura del tipus de formació inicial que hagin rebut. Els treballs duts a terme per Honeyford (1982) a Anglaterra, Gruwez (1983) a

França, Vonk (1983) a Holanda, Bayer (1984) a Suïssa, Martínez (1984), Vera (1988) i Esteve (1997) a Espanya, coincideixen a assenyalar que la formació inicial dels professors tendeix a fomentar-los una visió idealitzada que no es correspon amb els problemes reals de l'ensenyament. El professor novençà es quedarà desarmat i desconcertat quan es trobarà que la pràctica real de l'ensenyament no respon als esquemes ideals amb què l'han format; sobretot comptant que la seva primera destinació es desenvoluparà en condicions precàries, i que els professors més experimentats, per rigorós ordre d'antiguitat, els obsequiaran amb els grups pitjors, els pitjors horaris, els pitjors alumnes i les pitjors condicions de treball.

Inhibició educativa d'altres agents de socialització

Paralelament a aquesta exigència de responsabilitats educatives més àmplies al professor, es produeix —com ja hem comentat— un procés d'inhibició en les responsabilitats educatives d'altres agents de socialització. Fonamentalment de la família, a causa de la incorporació massiva de la dona al treball remunerat, la reducció del nombre dels seus membres i la consegüent reducció del nombre d'hores de convivència. Com a conseqüència d'això, cada cop s'estén més la idea que tota la tasca educativa s'ha de fer a l'escola, fet que produeix autèntiques llacunes si la institució escolar no té prou cura d'un camp educatiu, encara que es tracti de valors bàsics, tradicionalment transmesos en l'àmbit familiar. Com a reflex d'aquesta inhibició, s'exigeix a les institucions escolars que entrin en el camp de l'educació moral, encara que no és gens clar que la institució escolar hagi de ser l'única responsable a l'hora d'ensenyar el valor de l'honradesa o la importància del respecte als altres, mentre la resta de les institucions socials considera que pot inhibir-se'n tranquil·lament, ja que l'escola és l'única responsable del manteniment d'aquests valors.

Dia rera dia, els nostres professors constaten que els pares dels alumnes més conflictius defugen tot contacte amb les institucions escolars dels seus fills i fan bones les conclusions dels treballs de Husen (1972) que, sobre un ampli ventall de factors implicats, assenyalen les expectatives dels pares sobre el futur dels seus fills com el factor que es correlaciona de manera més intensa amb l'èxit i el fracàs escolar.

Ningú no pot esperar que l'educació resolgui cap dels problemes socials pendents mentre deixem sols els professors i la resta de la societat s'inhibeixi en les seves responsabilitats educatives. Certament, el nostre sistema d'educació ha de donar respostes educatives als nous problemes socials, però també han de desenvolupar-se els conceptes de societat educadora i de relació escola-família per crear una consciència de responsabilitat compartida i, sobretot, un nou impuls al suport i al reconeixement del treball dels professors per part de la societat.

Modificació del suport de la societat al sistema educatiu

Bona part de la societat, alguns mitjans de comunicació, i fins i tot alguns governants, han arribat a la conclusió simplista i lineal que els professors, com a responsables directes del sistema d'ensenyament, són també els responsables directes de totes les llacunes, fracassos, imperfeccions i mals que s'hi produeixen.

La falta de suport i de reconeixement social del seu treball es fa com més va més palès; potser també perquè la nostra societat ha canviat en els seus patrons valoratius, i mentre que fa uns anys valorava el saber i el ser, ara tendeix a valorar el tenir i el poder.

El judici social contra el professor s'ha generalitzat. Els mitjans de comunicació social, alguns polítics amb responsabilitat en matèria d'ensenyament, i sobretot els pares dels alumnes, tots semblen disposats a considerar el professor com el principal responsable de les múltiples deficiències i del general desconcert d'un sistema d'ensenyament fortament transformat per la dinàmica de canvi social descrita, tot i que els ensenyants en són, paradoxalment, les primeres víctimes.

De fet, la valoració de la feina del professor a l'escola només es fa en un sentit negatiu. Si un professor fa un treball de qualitat dedicant-hi nombre més gran d'hores de les que configuren la seva jornada laboral, poques vegades es valora aquest esforç supletori; però quan l'ensenyament fracassa, a vegades per una sèrie de circumstàncies davant les quals el professor no pot operar amb èxit, el fracàs es personalitza immediatament i l'en fa responsable directe amb totes les conseqüències.



Desenvolupament de fonts d'informació alternatives a l'escola

Els últims anys, l'aparició de potents fonts d'informació alternatives, desenvolupades bàsicament pels mitjans de comunicació de masses, i molt particularment per la TV, estan forçant —i encara forçaran més— el professor a modificar el seu paper com a transmissor de coneixements. Cada dia esdevé més necessari integrar a classe la presència d'aquests mitjans de comunicació, aprofitant l'enorme força de penetració dels materials audiovisuals. El professor que pretengui mantenir-se en l'antic paper d'única font de transmissió oral de coneixements té la batalla perduda. A més, des dels coneixements adquirits en aquestes fonts d'informació alternatives, l'alumne disposa d'altres materials amb els quals discutir la informació rebuda. El professor ha de reconvertir el seu treball a classe procurant la facilitació de l'aprenentatge, la valoració dels continguts que s'aprenen i l'orientació del treball de l'alumne. Aquests són els únics passos en què

sempre serà insubstituïble. Intentar una lliçó tradicional sobre un tema del qual prèviament els alumnes s'han informat a través de la televisió són ganes d'enfrontar-se a un fracàs estrepitos. La capacitat de motivació d'una presentació de televisió no pot ser igualada per una exposició oral del professor. El professor s'enfronta ara, i molt més en el futur, a la necessitat d'integrar en el seu treball el potencial informatiu d'aquestes noves fonts i modificar el seu paper tradicional. El desenvolupament del CD interactiu en substitució del tradicional llibre de text entrarà en l'ensenyament en la pròxima dècada i originarà un canvi profund en l'actuació tradicional del professor. Quan la disposició de hardware al servei dels alumnes assoleixi el punt crític, les editorials o la seva competència començaran la cursa del vídeo interactiu darrera del fabulós negoci que s'hi amaga. Suposo que, un altre cop, el nostre sistema educatiu i els nostres professors tornaran a ser agafats per sorpresa.

Canvis en la relació professor-alumne

En els darrers vint anys també han canviat en el nostre sistema d'ensenyament, i bastant profundament, les relacions entre professors i alumnes. Fa vint anys hi havia una situació injusta en la qual el professor tenia tots els drets i l'alumne només tenia obligacions i podia ser sotmès a les vexacions més diverses. Avui, observem una altra situació, igualment injusta, en la qual l'alumne pot permetre's amb bastant impunitat diverses agressions verbals, físiques i psicològiques als professors o als seus companys, sense que en la pràctica funcionin els mecanismes d'arbitratge teòricament existents. Les relacions en els centres d'ensenyament han canviat per fer-se més conflictives, i molts professors i claustrals no han sabut cercar nous models d'organització de la convivència i nous models d'ordre, més justos i amb la participació de tothom. L'anunciat decret sobre Drets i Deures de l'Alumnat i les Normes de Convivència al Centre ha de significar la recerca d'un nou model d'autoritat, més democràtic i amb participació de tots els estaments implicats, en el qual, sense recórrer un altre cop a l'exclusió, s'evitin comportaments inacceptables.

En realitat, el problema de la violència en els centres escolars és minoritari, aïllat i esporàdic. No més que el reflex, en les institucions escolars, de l'ambient social del barri o de les grans ciutats, que també

s'ha fet més violent. Però, psicològicament, l'efecte del problema es multiplica per cinc, i fa que molts professors que mai no han estat agredits i que probablement no ho seran mai, tinguin una sensació d'intranquil·litat, de malestar més o menys difús, que afecta la seguretat i la confiança dels professors en ells mateixos.

En el sistema d'ensenyament selectiu, aquests problemes es resolien de manera radical per mitjà de l'exclusió. Així, qualsevol problema greu de conducta portava a l'expulsió del centre escolar, temporalment o definitivament. Encara hi ha molts professors que enyoren el poder d'exclusió, perquè negar-lo implica comprometre's en una acció educativa profunda amb alumnes difícils; i això, per les raons exposades, està molt per damunt de la capacitat i de la formació inicial rebuda per la major part dels professors, i més encara pels de secundària.

S'ha de reconèixer la tasca dels nostres professors com un element estratègic per mantenir-nos en l'àmbit de les societats cultes i civilitzades. És possible que molta gent pensi que ser professor no és una cosa socialment rellevant, ja que la nostra societat només valora el poder i el diner; però encara ens queden molts professors que accepten en la seva vida el repte del saber i la passió per comunicar-lo. Professors que se senten hereus de trenta segles de cultura i responsables que els seus alumnes assimilin els nostres millors assoliments i extreguin conseqüències dels nostres pitjors fracassos. Hem de donar suport a aquests professors que, des de les zones rurals més apartades fins als barris més conflictius, encara estan orgullosos de ser-ho i treballen cada dia per mantenir en la nostra societat els valors de la cultura i el progrés.

Bibliografia

- BAYER, E. «Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional del enseñante», en: Esteve, J. M. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984.
- BEASLEY, C. R. *On-the-job stress and burnout*. Montréal: A.E.R.A., 1983.
- ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. Paidós: Barcelona, 1994.
- ESTEVE, J. M.; FRANCO, S.; VERA, J. *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos, 1995.
- ESTEVE, J. M. *La formación inicial de los profesores de secundaria*.

- Barcelona: Ariel, 1997.
- ESTEVE, J. M. «Estrategias que pueden favorecer la contribución de la educación a la cohesión social». En: Comisión Española de la Unesco. *Educación y cohesión social*. Sevilla: Preu-Spinola, 1998, p. 87-110.
- GRUWEZ, J. «La formation des maîtres en France». *European Journal of Teacher Education*, 6,3, 1983, p. 281-289.
- HAMON, H.; ROTMAN, P. *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Seuil, 1984.
- HONEYFORD, R. *Starting teaching*. London: Guilford, 1982.
- MARTÍNEZ, A. «El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente». En: Esteve, J. M. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984.
- VERA, J. *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro, 1988a.
- VERA, J. *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro, 1988b.
- VONK, H. «Problems of the beginning teacher». *European Journal of Teacher Education*, 6,2, 1983, p. 133-150.

«Cal treballar per evitar situacions que superen la capacitat de resposta i el malestar que provoquen i, per fer-ho, caldrà primer de tot identificar els factors que les generen. Justament aquesta és la primera dificultat que ens trobem per poder controlar l'estrès.»

Vida, estrès i docència

Cada cop som més conscients que les relacions entre allò que considerem individual i social, físic i psíquic, són realitats interdependents i en bona part inseparables. Els trastorns produïts per l'estrès, dels quals últimament sentim parlar tan sovint, i els nous descobriments en el camp de la psiconeuroimmunologia ens ho demostren de manera contundent.

**M. Pau
González
Anna Novell**

Quan parlem d'estrès, sempre fem una interpretació negativa del terme. Però l'estrès, com a procés inherent a l'existència, té a veure amb la capacitat de reacció dels organismes vius davant de qualsevol demanda del seu entorn. Quan aquestes demandes són massa agressives per a les persones, quan superen la seva capacitat de resposta, l'estrès es torna un procés negatiu i el nostre organisme dóna el senyal d'alarma, ens avisa amb tot un seguit de símptomes físics i psíquics que repercuteixen també en la realitat social.

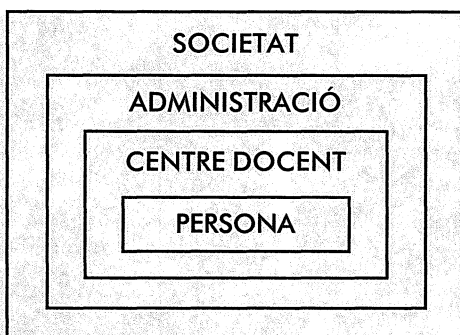
És indiscutible que cal treballar per evitar aquestes situacions i el malestar que provoquen i, per fer-ho, caldrà primer de tot identificar els factors que les generen. Justament aquesta és la primera dificultat que ens trobem per poder controlar l'estrès. Hi ha circumstàncies que són, indiscutiblement, difícils i agressives per a la gran majoria de les persones. Si tenim identificats els elements que les configuren, cal,

sense cap mena de dubte, fer servir tots els mitjans que estiguin al nostre abast per eliminar-los o, si no és possible, reduir-ne la incidència.

Sense contradir aquesta afirmació, hem de tenir en compte que la naturalesa del fenomen de l'estrès, procés interactiu entre la persona i el seu entorn, ens ha de portar a considerar la seva complexitat des d'una perspectiva que vagi molt més enllà d'un esquema mecanicista que relacioni causes i efectes, sense cap variable mitjancera. Entre la demanda o el repte que es planteja i l'efecte o resposta, hi ha unes variables personals que intervenen de manera decisiva en el fet que aquesta resposta sigui més o menys negativa. No totes les persones interpretem igual la mateixa situació. Segons la nostra *percepció del món*, la nostra *filosofia de vida*, els *recursos* que pensem que tenim per respondre als diferents reptes i els que realment tenim, el *suport social* amb què comptem i les nostres *expectatives* sobre els resultats de la nostra actuació; tindrem una vivència més o menys amenaçadora.

I, encara més complicat, les respostes que donem en el dia a dia, el nostre comportament personal i quotidià, també modifiquen la realitat de l'entorn. Amb la nostra conducta configurem *escenaris de vida* que seran més o menys agressius per a les altres persones i, per tant, també constituiran o no factors generadors d'estrès. És per això que abordar el control de les causes d'estrès sense considerar els determinants dels comportaments de les persones que també estan condicionant la realitat psicosocial dels escenaris de treball, és una tasca impossible. Tant la realitat psíquica com la social es generen en la interrelació de les persones, entre elles i amb el medi en què viuen. No es podrà aconseguir modificar aquestes realitats si es deixa de banda la naturalesa interactiva que les configura.

Qualsevol intervenció adreçada a controlar l'estrès, a *eliminar els factors de risc*, implica, *necessàriament*, treballar *també* amb els *determinants dels comportaments* de les persones que estan *configurant l'entorn psicosocial* de l'àmbit laboral. Hi ha, per tant, diferents nivells d'actuació que cal considerar alhora, entre altres raons, perquè les actuacions que fem en un nivell modifiquen i condicionen els altres... *positivament o negativament*.



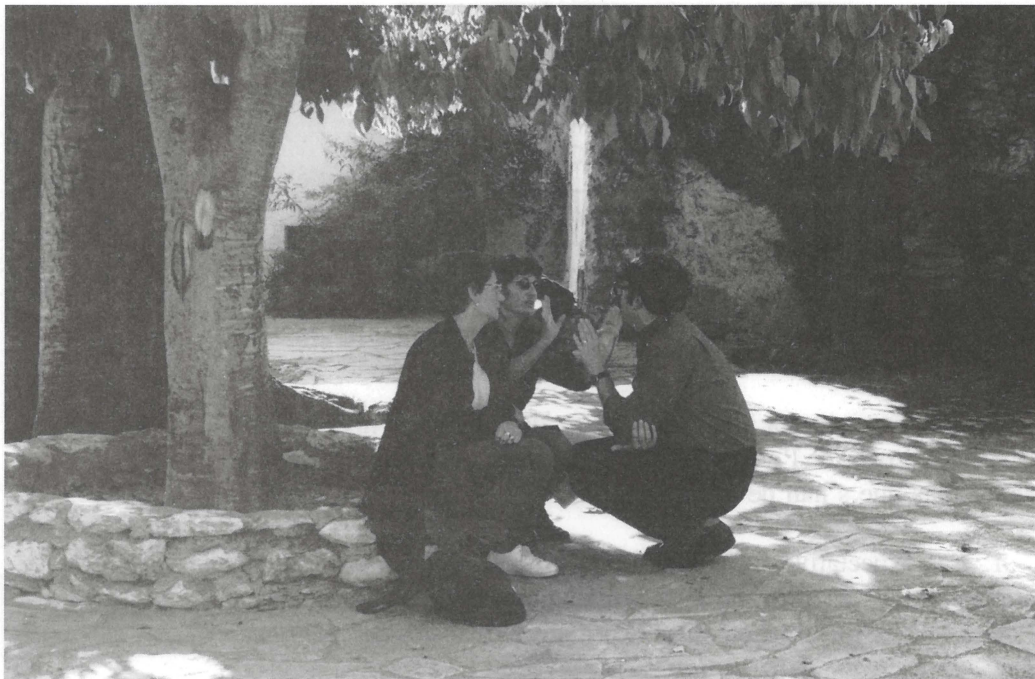
Considerant aquesta interdependència dels diferents nivells implicats en el procés de l'estrès, caldria reflexionar sobre el missatge i les actuacions que s'han de dur a terme:

1. Les expectatives al voltant de la professió poden constituir un element molt negatiu per al desenvolupament de la tasca docent. Potser cal que tots tinguem unes expectatives realistes *del que podem fer, que és molt, però no tot*.

2. Hi ha moltes coses que *estem fent bé i que cal explicar*. Perquè, si ens comparem amb altres àmbits de treball en els quals els professionals, igual que en la docència, estan en contacte amb les emocions i els problemes de la gent (personal sanitari, treballadors socials, policies...), potser haurem de transformar el missatge que estem donant a la societat i transmetre que allò que fem és complicat, però que nosaltres *sabem fer-ho...* que *no som un col·lectiu especialment malalt*, sinó uns professionals que ens enfrontem a unes demandes complicades en la nostra feina i que *donem un servei bàsic a la societat*.

3. És clar que és important ser conscients de quins són els *dèficits* que hi ha i que cal pal·liar, però no ho és menys ser-ho també dels *recursos i habilitats* que tenim.

4. Potser caldria portar al debat públic la reflexió sobre el que significa educar i ensenyar avui en dia i amb el convenciment que *educar també és la nostra tasca*, però que *no sols l'hem de fer nosaltres...* Amb la demanda clara que cal la *implicació de TOTHOM*



en aquest canvi. I aquest *tothom* implica mares, pares i polítics, però també publicistes, periodistes, esportistes, professionals sanitaris, policies, jutges, artistes, dissenyadors, arquitectes, empresaris... i moltes altres persones i professionals que amb les seves opinions i els seus comportaments ajuden a configurar una realitat social que condiciona el desenvolupament i el benestar de les persones.

Potser caldrà plantejar contundentment que, avui més que mai, l'educació és una tasca que ha d'anar encaminada a treballar aquells aspectes que fan les persones capaces per orientar-se en el món en què viuen, per tenir criteri i poder prendre decisions de manera lliure, i habilitats per poder dur a terme comportaments coherents amb les seves decisions.

La realitat presenta dificultats. És una realitat canviant, en un món canviant on els diferents rols professionals han d'ajustar-se als nous reptes. Els problemes i dificultats *hi són* i és bo saber que no tot ho podem aconseguir, però també és bo, preventiu, *necessari* per a la

nostra supervivència, assumir que hi ha moltes coses que *sí que podem i sabem fer*. Entre aquestes coses hi ha la identificació dels nostres punts forts, organitzar-nos i buscar estratègies de funcionament que ens permetin afrontar els reptes que planteja ser educador en el segle XXI.

Ser conscients del *sentit* de la nostra feina; de les *capacitats* que tenim, individualment i en equip, per controlar moltes de les dificultats quotidianes; assumir que hi ha coses que no depenen de nosaltres únicament i que algunes *expectatives* de resultats no són realistes; *donar-nos permís*, a nosaltres i als altres, per *dir no*, per *no saber* alguna cosa, *per equivocar-nos*; per ser *imperfectes*, per demanar, donar i rebre *suport dels companys*; sentir-nos lliures per acceptar que *no sempre hem d'agradar a tothom*, fer servir l'*humor* (no pas la ironia) com a eina per afrontar el dia a dia... i, alhora, *responsabilitzar-nos de les conseqüències de les nostres actuacions*, tot això són elements imprescindibles per trencar el cercle negatiu de l'estrès i configurar escenaris educatius promotors de salut i benestar per a tots els membres de la comunitat.

Bibliografia

- CARLSON, J.; THORPE, C. *Aprender a ser maestro*. Barcelona: Martínez Roca, 1987.
- CELA, J.; PALOU, J. *Amb veu de mestre: Un epistolari sobre l'experiència docent*. Barcelona: Edicions 62, 1996.
- COX, S.; HEAMES, R. *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- GARCÍA, S. *Cómo vivir francamente estresado*. Barcelona: Gestión 2000, 1999.
- SPENCER, M. D. *Quien se ha llevado mi queso*. Barcelona: Urano, 1999.

Aquesta aportació pretén reflexionar sobre com n'és d'important dedicar esforços a aconseguir unes determinades condicions organitzatives i de gestió en el centre, amb el convenciment que, si s'aconsegueixen, continuar treballant resultarà més satisfactori, gratificant i agradable, i les situacions dures i difícils, inherents a la professió, més fàcils d'acceptar, situacions que, d'altra banda, hem d'admetre que existeixen i preveure que seguiran existint.

De portes endins

**Mariona
Escobar
i Freixa**

Ara no vull parlar del context que està condicionant la nostra feina: de les lleis i normes que ens regulen, de com funciona el sistema i les administracions, del valor social que es dóna a la nostra professió, dels reptes i dificultats en què cada dia ens trobem, derivats d'un món progressivament més complex i ambigu, de la pressió a què estem sotmesos i l'exigència de resultats carregada de connotacions ideològiques diverses...

Voldria parlar d'una sèrie de qüestions, la resolució de les quals depèn bàsicament del que passa de portes del centre endins: de *la manera de fer la feina*, la pròpia i la col·lectiva, *que ens pertoca*. De tot allò que, quan funciona, ni tan sols en parlem, perquè queda implícit en la dinàmica quotidiana, però que, quan no funciona, és generador de grans conflictes i sobretot d'ineficàcia: em refereixo a qüestions com *el grau de consciència que cadascú de nosaltres té de formar part d'un projecte col·lectiu, a com ens organitzem per treballar plegats*, però també al *sentit de realitat i pragmatisme que ha de presidir els propòsits* que ens anem fent i a la *predisposició a generar propostes de millora* per a cada problema que se'ns va presentant.

Acoto la reflexió a l'àmbit intern de centre i a la mesura humana, a

allò que podem governar, on la possibilitat d'incidir-hi depèn en gran mesura del que nosaltres fem.

Un projecte institucional com a marc de referència per organitzar-nos

Per començar, m'agradaria fer una defensa del que crec que vol dir projecte institucional, convençuda que allà on existeix hi ha més probabilitats de garantir la continuïtat i la transcendència a la feina que s'hi fa.

Tot i que sembli que estem vivint una situació nova, derivada d'una normativa que ens obliga a elaborar el que ara anomenem projecte educatiu de la institució, ja fa temps que, amb noms i formes diversos, els centres difonen el que volen fer i ser. Des de fa temps, també, i cada cop més, moltes famílies, preocupades per l'educació dels seus fills i filles, manifesten el seu interès per conèixer què és el que fem i per què ho fem.

Sabem que el més difícil no és escriure-ho i divulgar-ho, sinó després ser coherents i fer realment allò que diem que estem pretenent. Que el que pretenem respongui a un compromís col·lectiu, amb implicació de cadascuna de les persones que hi treballen i no depengui únicament i exclusiva de la dèria d'algú concret. Que aquest projecte sigui una resposta adequada a l'encàrrec que se'ns està fent com a professionals.

Cada vegada més estem obligats a ser institucionals. Però no ens hauríem de sentir obligats només perquè la llei ho diu o les famílies ens ho demanen, sinó també per un principi de coherència personal i professional. Si la nostra escala de valors incorpora l'aspiració de voler ser conseqüents amb allò que diem, com a principi d'ètica professional, hauria de comportar també una certa satisfacció o compensació per l'esforç que representa seguir avançant, malgrat les dificultats.

Un treball fet en equip com a garantia de coherència i continuïtat dels projectes institucionals

Com n'és de laboriós voler treballar realment en equip! Coneixem molt bé les tensions que es viuen, el desgast que causa prendre decisions consensuades, posar-se d'acord en els objectius que han de tenir prioritat, els procediments que se seguiran, sobretot quan, de vegades, es tracta d'objectius que no tothom comparteix, l'esgotament que produeixen les llargues reunions sovint poc operatives...

El treball en equip, però, ja forma part de la cultura i els hàbits de comportament d'una bona part d'escoles d'educació infantil i primària. I dic d'una part, perquè encara podem parlar del malestar i el cansament que provoquen qüestionables rituals col·lectius, sovint pobres de contingut, de rutines organitzatives, de falta d'eficiència, de conflictes que emergeixen repetidament sense progrés ni solució, de mestres que individualment o en grup s'instal·len en la queixa permanent, s'institueixen com a crítics, escèptics, o sistemàtics contestadors de la norma i que dificulten el progrés de la tasca col·lectiva...

La majoria de centres de secundària estan tot just iniciant la trajectòria que comporta el llarg aprenentatge per aconseguir una dinàmica de treball col·lectiu real, fent esforços per trencar les inèrcies de treball tradicionalment centrades en la matèria i posant en pràctica i experimentant les noves estructures de relació horitzontal i vertical. Llàstima que ha estat una exigència normativa la que ha provocat el canvi de rumb i no el convenciment que, malgrat la complexitat i les dificultats, una adequada organització institucional dels centres no solament facilita i millora els resultats que s'obtenen, sinó que el seu efecte és multiplicador i, per tant, professionalment, molt més gratificant.

Tant en un cas com en l'altre, podem dir, però, que encara ens cal fer molt de camí per avançar qualitativament en l'aprenentatge del que vol dir la pràctica d'una gestió democràtica i participativa, de l'adquisició d'habilitats que només s'integren a base d'experiència acumulada, de reflexió sobre els errors i els encerts i, sobretot, d'actituds positives de predisposició a contribuir a l'interès comú –aconseguir la millor educació possible dels alumnes– per sobre dels interessos particulars, fins i tot dels interessos professionals lícits.

Una organització eficient al servei d'un projecte institucional

Tot i la declaració d'intencions que posa tant d'èmfasi en l'autonomia de centre com un dels paradigmes del sistema, patim un excés «normativista», excés que ha potenciat una aplicació bàsicament burocràtica de les noves organitzacions i una concepció estàtica dels documents elaborats, els quals, un cop fets, en lloc de ser un material útil com a referent continu, només serveixen per rendir comptes de cara a tercers (Administració, famílies...). Els documents han de ser, sobretot, els instruments de pacte i regulació de les normes del joc internes de cada centre, que concreten el que hem de fer i, en definir la forma de dur-ho a terme, faciliten l'organització. El cert és que, de moment, s'estan produint reaccions contradictòries: per una banda, una certa paràlisi a l'hora de tenir capacitat d'iniciativa per trobar noves formes de com organitzar-nos, i, per l'altra, davant la por que provoca la llibertat de prendre decisions, una demanda de més reglamentació.

Cal recuperar el sentit del perquè s'han de fer les coses i que això sigui el que determina les prioritats de l'acció i els procediments per dur-ho a la pràctica. L'organització ha de ser un instrument al servei dels objectius que s'han d'aconseguir. Si això es veu clar, després toca saber-ho defensar, buscar la millor forma de dur-ho a terme per ser operatius i avaluar-ho, partint de la base que periòdicament caldrà introduir-hi modificacions per anar-ho adequant a les necessitats canviants.

No vull parlar de màrqueting, sinó d'eficàcia, però el fet cert és que el grau de coherència d'una institució que respon a un projecte treballat i negociat, que es concreta en estructures organitzatives clares i amb professionals que se'n senten part implicada i respecten les normes del joc establertes, es transmet implícitament en qualsevol de les accions de cara enfora i aquesta és la imatge pública que oferim.

Un funcionament de l'organització dinàmica que busca ser eficaç

Quan s'ha compartit el coneixement de cap a on es va i com, és a dir, què ens proposem i com volem aconseguir-ho, és més fàcil accep-

tar la regulació dels procediments, de les plataformes, dels temps i espais, el repartiment i delegació de funcions i tasques i l'assumpció de responsabilitats individuals i col·lectives.

Que la gestió i l'organització d'un equip de treball i d'un centre educatiu en particular és complexa, ja ningú no en dubta. És més, avui dia ja es pot dir en veu alta que no tothom té prou competència i habilitats per ajudar a gestionar de manera participada una comunitat de professionals que no solament volen saber què han de fer i com, sinó que volen implicar-se directament en la definició d'objectius i procediments.

Si queda clar l'objectiu comú, l'encàrrec que se'ns fa comporta també acceptar que tot l'engranatge es posi en sintonia per aconseguir fer-ho possible: discernir i acotar problemes, anar buscant sortida i resposta d'acord amb cada situació, disposar d'espais i temps per a cada necessitat, concretar responsables, potenciar un clima estimulante per a l'intercanvi professional i la innovació...

Hi ha factors que vénen determinats per la capacitat que es tingui de conduir l'equip, d'estructurar bé l'organització i de vetllar pel compliment dels acords establerts. No és fàcil saber fer un bon encaix de peces diverses per aconseguir una organització eficient i pragmàtica, de saber preveure un espai i un temps per a cada cosa, de saber comunicar allò que convé compartir i callar allò que només serveix per fer safareig o crear malestar, de conduir unes reunions de manera eficaç, d'estalviar temps de sessions no rendibles, de saber introduir canvis per reorientar situacions infructuoses, d'evitar la contaminació del conjunt de l'organització provocada per conflictes acotables, de reconduir debats inoperants sobre entelèquies que no podem resoldre o acaben en pures lamentacions que ens autodestrueixen i sovint només serveixen d'excusa per no treballar...

La gestió de les dinàmiques de relació personal i el clima de la institució s'han de prendre com a objectiu, perquè són factors que incideixen en la creació de sinèrgies tant positives com negatives; malament quan hi ha companys que massa sovint tenen pressa per anar-se'n o posen límits i distància amb arguments com «ara no toca» o «el meu horari ja s'ha acabat», «això no és responsabilitat meva»... Si l'organització no és majoritàriament respectada o és contestada



de manera sistemàtica, tenim una alerta de perill. És important saber-ho detectar i definir-ne les causes per evitar que acabi distorsionant o pervertint els projectes i els espais de treball. Cal preveure-ho com a fet normal i incloure-ho en els plans d'actuació per a la millora del funcionament del centre, per poder-hi actuar des d'una perspectiva professional.

En aquests moments, ja hi ha un bon pòsit d'experiències de gestió acumulades. Ser conscients de la dificultat que comporta la tasca és haver iniciat ja un procés de millora per poder avançar qualitativament. És bo i, sobretot saludable, reflexionar sobre la pròpia experiència, aprendre de l'experiència dels altres, buscar periòdicament formació i ajuda d'experts, no tenir por de demanar ajuda externa, si ho considerem necessari, i anar avançant amb el convenciment que el conflicte és inherent a la professió.

Podríem parlar d'altres factors que incideixen també en el grau de dificultat de l'organització i la gestió del centre. La grandària, per

exemple, pot contribuir a un cert empobriment de les dinàmiques col·lectives, sobretot quan es tracta d'un centre excessivament petit; o bé, al contrari, quan és un centre molt gran –seria el cas d'alguns centres de secundària– s'incrementen les dificultats de gestió, a causa de la complexitat de la gestió: diversitat de projectes, espais, temps, tractament de la informació, la dinamització de les relacions humanes i la comunicació... Un altre condicionant que incideix sobretot en l'estabilitat i l'eficàcia dels projectes institucionals pot ser la poca o l'excessiva estabilitat dels equips...

Cada situació, un cop definida, pot ser susceptible de reconduir-se, si s'hi vol treballar.

Un compromís professional amb la institució i el respecte a les normes del joc establertes

M'agradaria, també, parlar del factor humà i la predisposició de cadascú a assumir que la tasca, a més de fer allò que un vol i creu, consisteix sobretot a fer allò que cal. I donar importància al saber parlar, escoltar i arribar a acords. A reconèixer la feina pròpia i la dels altres com a part del tot, conscients que el que cadascú aporta és una peça clau de la imatge institucional.

Sabem el desgast que està causant a molts equips haver de compartir projecte amb companys que sistemàticament posen bastons a les rodes, les actituds negatives dels quals minen la moral del grup: «això a mi no em toca», «ja em direu el que he de fer»... Les actituds de distanciament o de falta de compromís amb la institució sovint es manifesten de manera indirecta, revestides d'arguments, fins i tot ideològics, per poder justificar el perquè estan establint una relació negativa amb la feina, la qual cosa, d'entrada, ja genera una primera conseqüència: la pròpia insatisfacció personal i professional.

Cal parlar de la ineludible assumpció de responsabilitats individuals, de fer autocrítica i plantejar la necessitat de redreçar allò que es torça, que no va bé, ja sigui des d'una perspectiva professional, de salut o d'ètica personal.

A tall de conclusió

Comparteixo la declaració del darrer document de treball de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya quan diu que «l'ambició dels objectius comporta una complicada tasca d'organització que necessita recursos suficients i una gran capacitat de gestió del centre».

Cal donar valor a l'organització i a la gestió del centre i percebre-ho com a desenvolupament d'un projecte que va avançant més enllà d'interessos particulars o circumstancials. Estic convençuda que la imatge que els altres poden tenir del que som, el que fem i la seva qualitat ve determinada per com ho sabem fer.

Crec que tant els objectius com l'organització del centre i la seva gestió estan condicionats en gran mesura pel saber fer i el saber estar de l'equip de persones que formen part de la comunitat educativa de cada centre: mestres, professors, equips directius, personal no docent... I aquest saber fer i saber estar depenen, en la majoria de casos, de la predisposició a implicar-s'hi i de la motivació per continuar aprenent.

Estic convençuda que una bona part de la satisfacció professional la condicionem nosaltres mateixos, segons on posem el llistó de les nostres expectatives, en la mesura que estem disposats a sentir-nos part d'un projecte que construïm amb d'altres, quan valorem que una gran part del benefici que podem obtenir és la gratificació de saber que som coherents amb nosaltres mateixos i estem contribuint a una tasca necessària.*

* Com a bibliografia de referència, podeu consultar: el preàmbul de la LOGSE i la introducció de l'Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI, presidida per Jacques Delors, feta per ell mateix: *L'educació o la utopia necessària* (1996).

L'autora comenta les qüestions que s'han de tenir presents en la vida quotidiana del mestre i del professorat, tant personal com professional, per evitar situacions que puguin conduir a vivències negatives i a l'estrès. També fa propostes i dóna alternatives.

Els centres els formen persones

Calamanda
Vila
Borralleras

Introducció

En el canvi del sistema educatiu, hem assistit a grans teoritzacions sobre la didàctica, l'organització, la diversitat i altres temes relacionats amb el currículum que s'ha d'impartir en un centre, i més concretament en una aula. Tot això forma part del que s'anomena disseny curricular.

Hem estat tan aqueferats en l'aprenentatge de les noves terminologies, en la recerca de combinatòries de currículum per poder atendre la gran quantitat de nous reptes que ens planteja la situació social canviant que no sempre hem pensat en allò que alguns diuen «currículum ocult» i situacions que se'n deriven.

És obvi que els centres educatius, com totes les comunitats, estan formats per persones, però tal vegada ja és hora que comencem a pensar en actuacions més dirigides a millorar les vivències dels individus de la comunitat educativa

De vegades sentim a dir allò de «a mi em paguen per impartir tal matèria». Il·lús el qui es cregui això! Ha entès malament la seva feina o no ha acudit a fonts d'informació reals.

El qui vulgui treballar en un centre educatiu ha de tenir molt presents tres realitats:

- El professorat individualment.
- El centre educatiu.
- L'administració educativa.

Saber jugar entre el que individualment hom sap i ha de fer, la quantitat de interaccions que hi ha en tota comunitat i els plans de l'administració educativa, són la garantia d'èxit de qualsevol centre educatiu

El propòsit d'aquest article és parlar del primer aspecte, de les persones, docents, mestres professors o ensenyants.

El professorat individualment

Oferim un resum de les conclusions de les jornades celebrades a Santa Cruz de Tenerife «La salud de los docentes», organitzades pel Fòrum Europeu d'Administradors Educatius el novembre del 2000, i de les aportacions a la jornada «La salud dels docents és la clau», organitzada pel Col·legi de Psicòlegs a Barcelona el 16 de febrer del 2001.

De tot el que es va parlar i aportar en les jornades de treball, podríem dir que els aspectes que sembla que ens han d'ajudar a millorar en la nostra feina, des de la perspectiva individual, passen per:

1. Treballar en equip compartint problemes, cercant solucions i respectant acords.
2. Comprometre's personalment en l'exercici de la professió i adaptar-se als nous temps.
3. Aprendre a mirar les coses de manera positiva i tenir confiança en la nostra tasca i en la nostra professió.
4. Aprendre dels alumnes, conèixer el seu projecte –el de l'alumne– i buscar la implicació mútua.

5. Cercar la complicitat dels altres companys, treballar en equip, superar allò de cada *maestrillo tiene su librito*. Això també vol dir un compromís amb l'organització i amb el projecte de centre i conèixer l'entorn; és a dir, treballar amb sentiment de continuïtat i de compromís. Això dóna peu a experimentar la satisfacció de pertànyer a un grup.

6. Millorar la formació, l'autoformació, la recerca de recursos d'ajuda i millora de la pràctica docent i aprendre a exercitar l'autocrítica.

7. Reflexió autocrítica de la pròpia tasca docent, és a dir, allò de ser conscient que el benestar propi també passa pel dels alumnes. Enfrontar-se cada matí a un nou repte.

8. Canalitzar l'estrès cercant nous reptes i noves maneres d'enfrontar-s'hi de vegades passa per cercar noves estratègies de treball –per què hem de corregir i revisar personalment tots els exercicis i les tasques dels alumnes?–; de vegades també es pot deixar que ells col·laborin i nosaltres fer només la revisió final.

9. Revisar la formació inicial del professorat i saber cercar formació que ens doni eines.

10. Cercar estratègies de vida saludables, saber enfrontar-se a l'estrès, a l'angoixa i cercar eines si cal, de vegades això passa per relacions més saludables entre companys, i tal vegada més honrades més clares i més ètiques.

Crec que no és agosarat dir que una gran part dels nostres problemes passen pel fet d'obrir-nos més, treballar més en equip i compartir també els problemes, les angoixes, les pors i les inseguretats i saber donar i demanar ajuda.

Una xifra que s'ha de conèixer és la que ens va donar el professor José Manuel Esteve: l'1,26% dels docents pateixen malalties mentals; això demostra que no són un gremi de deprimits, estressats i desequilibrats.

Per què és ben mirat que un fuster o un metge demani consell a un

altre professional i ens costa tant a nosaltres dir allò de «no em faig amb aquesta classe»?

L'estrès del professorat: síntesi i visió professional

Hi ha dues informacions de la premsa que m'han colpit pel que diuen de la nostra societat:

- El Prozac és el medicament més venut.
- Sis de cada deu bitllets de 10.000 pessetes tenen restes de cocaïna; això és tot un símptoma del moment social que vivim.

En la nostra professió hi ha una part important d'emotivitat i afectivitat; per això és important aprendre a treballar aquestes parts de la nostra personalitat, a fi d'evitar situacions que poden conduir a vivències negatives, estrès i depressions. Cal saber diferenciar l'actuació docent i la personal, no barrejar rols. Sovint un jove que es rebel·la, ho fa contra tot un conjunt d'injustícies que pateix en la seva persona. No és res personal contra el docent. Visquem-ho així.

Una altra idea que algú hauria de plantejar-se amb tota la força que calgui és el fet que no tothom serveix per a tot, i per tant, de la mateixa manera que per accedir a determinades professions hi ha un control de determinades característiques personals, caldria cercar una manera democràtica de poder fer el mateix en la nostra professió; o és que som diferents dels administratius, bombers, policies o subalterns, els quals passen per proves de perfil psicològic?

Una persona de la direcció del centre hauria d'assumir el paper de consultor i assessor i dedicar esforços a seguir professors nous i d'altres que poden patir situacions negatives.

Aquest seguiment ha de ser un suport personal, parlar de les qüestions, més que no pas una fiscalització; per això aquest seguiment l'ha de fer una persona que tingui també un cert perfil. L'ideal seria una persona que tingui àmplia formació en psicologia i relacions humanes.

Als centres on hi ha un canvi important de plantilles, cal cercar la fórmula legal per tal que els professors que es comprometen a un

projecte puguin romandre al centre un cert temps. Hem de saber que hi ha centres on es canvia la plantilla en un 40%; així és difícil fer projectes. Aquests canvis s'entenen i accepten quan una plaça ha estat guanyada per un funcionari fix, però és un disbarat la gran quantitat de canvis que patim als centres, pel sol fet que l'interí X té un número més alt en la llista que l'interí que teníem el curs passat i que va integrar-se plenament en els projectes del centre. Això crea malestar al centre i molt més a qui pateix el canvi.

Un tema recurrent és la manca de seguiment de les baixes. La Seguretat Social compta amb una inspecció mèdica que de vegades té incidències en baixes, però MUFACE no té aquest servei. Per què no tenim una inspecció mèdica que segueixi les baixes? Són pocs els casos d'abús, però més d'una vegada hem escoltat les queixes dels qui han de substituir aquell que falta sovint pels mateixos motius poc justificables, i això crea un sentiment molt negatiu en els qui, a més de complir, fan la substitució de qui ells senten que no compleix, i consti que sé que parlo d'excepcions.

També voldria posar al damunt de la taula la qüestió de l'accés a la professió; normalment es comença fent substitucions, interinatges i s'acaba fent oposicions: per què no hem de poder utilitzar aquest temps d'interinatges i substitucions com a període de prova?

Si una persona no s'integra en el sistema educatiu, per què no se l'ha de poder excloure? En d'altres professions es fa i ningú no diu res. Això afecta molt poques persones, però evitariem molts mals futurs, afavoriria tothom, alumnes i docents, i evitaria molts problemes i frustracions. Sé que això pot ser causa de molta polèmica, però tots tenim la responsabilitat de donar als alumnes dels nostres centres els millors professionals, i de vegades per no ser valents i aplicar un fals proteccionisme, que no afavoreix ningú, perjudiquem els qui viuen la situació: docents i alumnes.

Propostes i alternatives

A més de totes les qüestions organitzatives, voldria recordar aquí les tècniques que diversos experts ens recomanen per combatre l'estrès:



1. Exercici físic.
2. Tècniques de relaxació.
3. *Biofeedback*.
4. Tècniques cognitives.

- Aprendre a minimitzar problemes, allò que tant s'ensenya a cursats: et mires el problema com si fos una foto i cada cop el veus més lluny, fins que en fas mil trossos.

- Posar-se al lloc de l'altre pot ajudar de vegades a entendre la seva posició.

- Diferenciar clarament el que és personal del que no ho és: un alumne o una família ataca la injustícia de la seva pròpia situació i al qui té davant, que sovint és el mestre o l'educador.

- Reflexionar sobre els encerts i progressos que aconseguim amb els qui estan al nostre càrrec i valorar-los.

És necessari valorar la importància de l'adquisició d'aquestes tècniques i evitar el sentiment que mentre ens hi dediquem perdem un temps que necessitarem per a altres tasques.

És bo recordar aquell pensament de Max Schimt-Haaler: «l'hostilitat de molts pares contra l'escola ve de sentir-se educats a la vegada que els seus fills».

S'haurien de reconvertir una part dels recursos de formació de professorat, com ja s'està fent a Catalunya on ja s'han iniciat cursos destinats a ajudar a combatre l'estrès del professorat i a incrementar l'autoestima, amb suport personal, formació personal i incloent en la formació de directius la gestió del suport personal. Sovint em pregunto si no seria ja hora de reconvertir aquesta gran quantitat de recursos dedicats a menjadors escolars gratuïts (diuen que és propera a la quantitat que es dedica a pagar sous de funcionaris) a ajudar a resoldre altres qüestions greus que avui tenim als centres i que cada dia seran més.

Es va iniciar la reforma amb una gratuïtat de menjadors. Es féu pensant en els alumnes que es desplaçaven forçosament del seu domicili, però molts d'aquest alumnes ja acudien a menjador i potser no era gratuït. Per què ha de ser gratuït amb l'inici de secundària? No seria més just que tothom pagués una part i així poder donar altres serveis als alumnes: suports personals a qui ho necessita i altres ajuts que sovint hem demanat?

- Crear grups en la línia que ja han fet al País Basc amb el projecte Deusto 12-16 o a Andalusia amb el Grupos de Apoyo, on per mitjà d'actuacions formatives es dóna suport al professorat. En el primer cas són formacions a grups i en el segon cas es duu a terme, en part, en els centres mateixos.

- Crear mesures que permetin una flexibilització real de la jornada laboral, de tal manera que qui a més de fer-ho en la docència vulgui treballar en altres camps ho pugui fer fàcilment; això comportaria un enriquiment per al docent i alhora per al centre.

Crec que és millor crear grups organitzats en forma de cursets i suports personals a professorat, ja que quan una persona té un problema sovint és millor tractar-lo de manera individual i personal, tot i que hi ha un estadi intermedi on es pot treballar en la zona i de manera grupal, i aquest és l'important espai de la prevenció, però per guarir s'ha de fer individualment.

Cap professional gaudeix vivint una situació negativa i menys aquells que treballem amb persones, però deixeu-me posar alguns exemples:

- Nois que contesten malament i la feina és arribar a parlar amb els pares; i si ho aconseguixes, de vegades la primera resposta és una agressió al docent.
- Alumnes que tenen greus situacions socials de quasi marginació...

En podria dir molts d'altres que vivim als centres educatius dia a dia i que ens fan patir perquè estimem la nostra feina, però compte, que ningú no ens titlli de bojós o deprimit. Som persones que sentim el que fem dia a dia i a molts de nosaltres ens sembla tocar el cel quan veiem progressos d'aquells alumnes que tenim al nostre càrrec. Gaudir d'aquesta satisfacció val tots els esforços que fem dia rere dia.

Bibliografia

- CALVETE ZUMALDE, Esther; VILA SÁNCHEZ, Aurelio. *Programa DEUSTO 12-16. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997. Col. Recursos e Instrumentos Psicopedagógicos.
- ESTEVE, José M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987, 1a edició. Les següents a Paidós.
- ESTEVE, José M.; FRANCO, S.; VERA, J. *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos, 1985. Universidad Pedagógica Nacional.
- LUBAN-PLOZZA, Boris; PÖLDINGER, Walter; KRÖGER, Friedebert; LAEDERACH HOFMANN, Kurt. *El enfermo psicossomático en la práctica*. Barcelona: Herder, 1997.
- PARRILA, Ángeles; DANIELS, Harry. *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1995. Col. Recursos e Instrumentos Psicopedagógicos.
- TRAVERS, Cheryl; COOPER, Cary L. *El estrés de los profesores - La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós, 1997. Col. Temas de Educación.
- ZUBIETA IRUN, Juan Carlos; SUSINOS RADA, Teresa. *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centros de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1992.

Psicòleg. Psicoanalista. Assessor, supervisor institucional i docent. Entre d'altres, supervisa equips d'assessorament psicopedagògic (EAP) i equips de professors de centres educatius.

Subjecte i grup en el marc de les dinàmiques institucionals dels centres educatius

**José Leal
Rubio**

Psicòleg, Psicoanalista. Assessor i Supervisor Institucional.

L'escola com a institució

Les institucions són produccions de la cultura i tenen com a objectiu conservar i transmetre els coneixements elaborats en el transcurs de la història per fer front a les causes del sofriment humà: la supremacia de la natura, la caducitat del cos i la necessitat de regular els intercanvis en les relacions humanes. Un dels seus objectius és assegurar que es produeixin les condicions per garantir la seva pròpia continuïtat en la manera i direcció que funciona com a legítima. Es veuen incloses en un joc d'explicitació i encobriment, i d'aquelles condicions sorgeix un conjunt de construccions culturals diverses.

La institució escolar és el resultat de l'especialització d'una part de la transmissió cultural que requereix una societat complexa i està travessada per mandats socials de caràcter paradoxal.

L'escola està composta per un conjunt de persones dintre d'un espai material amb instal·lacions i equipaments, les quals tenen un projecte vinculat a un model de món i persona social que es valora i expressa en un currículum. Té una tasca global que persegueix l'assoliment dels fins i que duu a terme en una certa forma de divisió del treball. Com

tota organització, es regeix per un entramat de normes que regulen les relacions entre les persones i l'ús dels materials necessaris per a la realització de la tasca. Tot això es produeix en un espai geogràfic, en un temps històric particular i en el nivell simbòlic d'una singular trama de relacions socials en les quals influeix i, les quals, alhora, influeixen en ella.

La relació subjecte-organització

Les persones són, en general, el valor més important de tota organització, les que consumeixen la quantitat més elevada de recursos i, en els serveis anomenats del benestar, aquelles de les quals depèn directament i quasi exclusivament la producció. Per a la realització de la feina, tots els subjectes tenen compromesa una part d'ells en la institució, és a dir, són institució. La quantitat de part compromesa marcarà el tipus de relacions, les quals poden anar des d'una situació d'indiscriminació o (con)fusió a una altra d'escàs compromís. La primera portaria a fortes resistències davant qualsevol canvi, que seria viscut com a angoixós; la segona, a un dèficit d'implicació i per tant al desinterès per la feina.

I és que en la realització del treball s'ha de poder cobrir l'exigència de satisfer les necessitats de l'organització i també, en una mesura suficient, les necessitats dels seus membres. Perquè és sabut que l'ésser humà espera de les distintes institucions –també, per tant, d'aquelles on treballa– suport, un element de seguretat, d'identitat, d'inserció social i de pertinença. I això és així fins al punt que, si aquestes circumstàncies no es tenen d'una manera suficient, la quantitat de malestar sentit pot fer perillar la posada en marxa de les energies necessàries perquè el treball sigui fet adequadament. D'aquesta articulació, més o menys satisfactòria, entre els interessos de realització personal i les exigències organitzatives dependrà la quantitat i qualitat de la feina, en el cas que ens ocupa, l'educació. Per això l'organització de la feina a l'escola ha de tenir en compte les legítimes aspiracions dels professors a desplegar el seu projecte de realització personal de manera que puguin ser compatibles amb el desenvolupament d'una tasca que, en tota organització, i evidentement a l'escola, és necessàriament col·lectiva. És veritat que hi ha institucions que tenen escassament en compte les necessitats i els fac-

tors psicològics dels subjectes, que hi compten poc o que els doten de suport insuficient. No és menys veritat que també hi ha subjectes en les institucions amb dificultat per suportar les limitacions normals que l'organització imposa pel fet que treballar en grup exigeix també poder regular les expectatives d'un mateix i harmonitzar-les amb les dels col·legues.

L'escola, tasca col·lectiva

La important tasca que té encomanada l'escola no pot realitzar-se individualment per cada un dels professors, sinó que és una tasca grupal. Un grup és un conjunt de persones, unides per constants de temps i d'espai, unides també per vincles de diversa intensitat que es proposen de manera explícita dur a terme una tasca. Per aconseguir el seu objectiu s'organitzen distribuïnt i assumint rols o funcions que són interdependents i que posen en joc mitjançant la interacció.

Allò que cohesiona l'escola com a institució i fa que el seu funcionament productiu sigui possible és la interdependència dels seus membres, atès que la modificació d'un element comporta la modificació de tots els altres i, per tant, del conjunt.

La interdependència dels subjectes en l'organització

Aquesta interdependència és de naturalesa fonamentalment social, no solament administrativa o operativa, i s'inscriu en la psicologia dels individus i els grups. És des d'aquí des d'on podem entendre l'alta vida passional i la intensitat de sofriments i gaudiments que s'hi produeixen. La interdependència es regula mitjançant la comunicació i es tradueix en la realitat organitzativa per mitjà de les relacions de poder; relacions de poder que, en forma de vincles, d'una estructura interaccional complexa, té efectes sobre la constitució del món intern del subjecte i condiciona les maneres com asumeix els seus rols.

L'allunyament de la lògica de la interdependència, és a dir, del reconeixement de la importància dels altres, genera conflictes en els subjectes i dificultats en la consecució dels objectius.



El treball grupal és una necessitat, però quan no és sentida, és viscut com una simple exigència de la institució, com un espai bàsicament burocraticoadministratiu i amb objectius de control, però que no implica compromisos d'intercanvis professionals ni modificació en els seus rols. A vegades, això passa en els diferents espais de coordinació en l'escola o en els mateixos claustres.

El grup és una necessitat per al desenvolupament de la feina i, per als professionals, un espai de contenció de les seves pròpies ansietats. Per a això cal que els subjectes puguin articular les seves distintes experiències i històries individuals i estiguin disposats a construir un saber compartit inventat com a creació col·lectiva.

El treball grupal requereix implicació dels subjectes

La feina grupal és molt necessària però també difícil. Exigeix una aposta personal, una implicació dels membres que hi intervenen, com a quasi tota feina col·lectiva, ja que passar de l'individu al grup implica

modificacions en la persona i per a això cal tenir disposició i vèncer les tendències de resistència als canvis.

La manera com els alumnes són atesos pels equips professionals depèn més de la dinàmica que es generi en l'equip que de les consignes o directrius que emanen d'altres instàncies. Les orientacions que donen aquestes instàncies tenen influència sobre l'equip, però la dinàmica del grup l'augmenta o la disminueix.

La qualitat de l'acció professional depèn de la trobada i interacció dels factors individuals, grupals i organitzatius, com també de les peculiaritats de la feina.

El procés de formació del grup de feina parteix d'una exigència administrativa, però necessita la voluntarietat dels seus membres, que posen en comú expectatives i temors no sempre manifestats. El fenomen de l'agrupació difícilment pot ser imposat, i és per això que treballar en grup ha d'implicar una adequació del projecte a les característiques dels membres de l'equip i de cada un d'aquests elements a les característiques del projecte.

La feina grupal i la dinàmica que hi porta i que ella produeix és peculiar a cada equip. I mai no està exempta de dificultats. Negar-les és la millor manera de perpetuar-les; i, al contrari, recollir-les com a element inherent a l'actuació és posar mitjans perquè la seva existència no bloquegi el treball col·lectiu i impedeixi la realització de la feina. Una de les primeres dificultats que apareixen en els grups procedeix de la manera com s'accepten les diferències individuals. Aquestes diferències han de ser reconegudes, ja que és des d'aquí que l'equip pot crear, i no des de la seva negació que faria que quedés atrapat en una ficció igualitària que més aviat o més tard apareixerà com a font de malestar.

El grup de treball té sentit en la mesura que comparteix uns objectius i posa d'acord les característiques individuals. Es va constituint dinàmicament en el transcurs de l'actuació i no d'una vegada per sempre. En el transcurs de l'actuació, perquè és la feina la que els uneix, si bé aquesta unió compta amb els afectes i les emocions com a elements facilitadors o dificultadors de tal actuació grupal. L'excés d'afectes, les discussions excessives, la postergació en la presa de

decisiones, els dilemes, etc., són símptomes fàcilment recognoscibles en la feina grupal. Són moments pels quals passen tots els grups. El problema sorgeix quan es cronifica una situació de dificultat i no es troba la manera d'enfrontar-s'hi sense repetir allò que no és solució. Aquesta situació va acompanyada d'estats altament passionals i d'una enorme dificultat per pensar i elaborar els conflictes.

Jo crec que la dificultat per al rendiment en els temps i espais grupals és un dels problemes més importants de l'escola. Reunir-se per pensar i decidir és molt important, perquè evita el risc sempre alt de la tendència a l'acció i a l'acció individual en detriment del pensar i del pensar en grup per aprofitar les aportacions dels seus membres.

El grup com a contenidor de les ansietats que genera la feina

Però és que també el grup és un espai de contenció de les ansietats que sorgeixen de la feina. I sabem que el treball docent és un dels que més ansietats provoca, com s'ha posat en relleu en les investigacions sobre allò que anomenen la «síndrome del *burnout*» o del cremar-se professionalment.

Un grup pot produir una disminució de les funcions psicològiques superiors i una reactivació de nivells regressius i primaris en els seus membres; però també i més sovint el grup pot aconseguir el grau més complet d'elaboració i funcionament dels nivells més integrats i superiors de l'ésser humà, amb un rendiment que no pot assolir actuant individualment. El grup pot, així, tant emmalaltir com curar, organitzar com desorganitzar, integrar com desintegrar, etc.

Quan la feina genera ansietats insuficientment contenibles pel subjecte o pel grup s'engeguen mecanismes tendents a preservar-se del sofriment que tal situació els genera i queda relegat a un segon pla l'esforç per la consecució dels objectius. Quan això passa a l'escola, hi ha motius més que suficients per a la preocupació. A vegades, cal la presència d'alguna persona aliena a les vicissituds del grup per ajudar a donar sentit als símptomes que es produeixen i facilitar la solució a una situació la persistència de la qual només té efectes nocius en els subjectes i en la feina.

Bibliografia

- BLEGER, J. *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1974.
- BUTELMAN, I. *Psicopedagogía institucional. Una formulación analítica*. Buenos Aires: Paidós, 1988.
- FERNÁNDEZ, L. M. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones de crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- FREUD, S. *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva. Obras Completas, tom VIII, 1929.
- LEAL, J.; ROIG, M. «Interdisciplinariedad: ¿paradigma o ficción?», dins: *Revista del CIFA*, núm. 5, setembre 1990.
- LEAL RUBIO, J. «Formarse, formar, ser formado», dins: *Revista del CIFA*, núm. 8, 1992.
- LEAL RUBIO, J. «El malestar en la escuela: el niño como síntoma», dins: R. Sellarés (comp.) *La atención de las diferencias en la escuela*. Barcelona: Servei de Publicacions de l'Ajuntament de Barcelona.
- LEAL, J.; RENAU, D.; ROIG, M. *La familia y la infancia*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Col. de Serveis Socials, núm. 9, 1994.
- LEAL RUBIO, J. «La importancia de los recursos humanos en los servicios del bienestar», dins: *Revista del CIFA*, núm. 20, 1994.
- LEAL RUBIO, J. «La construcción de lo grupal en los equipos de trabajo: la participación de los profesionales», dins: *Revista de Trabajo Social*, núm. 133, Barcelona, 1994.
- LEAL RUBIO, J. *Equipos e instituciones de salud (mental); salud (mental) de equipos e instituciones*. Madrid: Ed. A.E.N., 1997.
- LEAL RUBIO, J. «La cultura de los centros educativos. Los equipos de asesoramiento psicopedagógico y la institución». Conferencia en la Jornada de los EAPs de Catalunya, any 1999. Publicació de l'Associació Catalana de Professionals d'Equips Psicopedagògics, 1999.
- LEAL RUBIO, J.; VAINSTEIN, N. *La historia, el sufrimiento y la ética en las instituciones educativas*. Buenos Aires. Pendent de publicació, 2000.
- MANNONI, M. *La educación imposible*. México: Siglo XXI, 1990.

Per fer front als problemes dels mestres i professors en la situació actual, José Manuel Esteve proposa quinze mesures concretes agrupades en: condicions de treball, imatge social, formació permanent i formació inicial.

Quinze mesures concretes per enfrontar-se als problemes dels professors en la situació actual

Condicions de treball

1. Aprofundiment en la política d'establiment de zones, barris i centres que necessiten suport especial. Cal detectar tots els centres on resulta particularment difícil ensenyar, a fi de donar un suport extraordinari, de tot tipus, al professorat que hi treballa (personal, material, salarial, etc.).

2. Negociació amb els sindicats sobre el tema de la salut laboral perquè es garanteixi el suport a tots els professors la salut dels quals s'està degradant per l'exercici de la professió (sobretot en afeccions otorrinolaringològiques i psiquiàtriques). Com a contrapartida, és imperatiu negociar algun sistema de control que eviti que l'absentisme injustificat desprestigiï les mesures que s'adoptin, fent econòmicament intolerable un sistema de substitució de baixes. En aquest assumpte, és imprescindible deixar clar que una cosa és la salvaguarda i la millora de les conquestes socials del professorat i una altra, contradictòria amb ella, l'encobriment del grup específic de professors que recorre reiteradament a l'absentisme, el qual desprestigia el sistema assistencial i impedeix una ajuda més eficaç als companys que realment la necessiten.

José M. Esteve

Catedràtic de Teoria de l'Educació.
Univ. de Málaga.

3. Continuar la política de descentralització de les decisions. Cal fomentar que la solució dels problemes educatius en un ampli territori, amb milers d'alumnes, s'acosti cada cop més a les autoritats regionals i locals i impliqui els equips directius i la mateixa comunitat educativa.

4. Valoració administrativa i incentius econòmics com a reconeixement de l'especial dedicació al treball docent d'aquells professors que són els autèntics animadors de la vida d'un centre.

5. Establiment en cada centre d'un fons econòmic, a justificar, per a activitats i material que hagi de ser distribuït de manera pública i objectiva entre els professors, seminaris, àrees de matèries, etc. Això permetrà als professors una certa capacitat de despesa per finançar la vida del centre i s'evitarà l'efecte psicològic d'inhibició i d'indefensió quan es pensa que «no es pot fer res perquè tot depèn de l'Administració». Amb aquests fons s'evitaria la situació actual dels centenars de professors que per renovar l'ensenyament depenen d'uns diners extra de l'APA o acaben pagant de la seva butxaca el petit material.

6. Consideració especial del primer any de treball pràctic en l'ensenyament, en el qual cal evitar que recaiguin sobre els professors novençans, amb menys experiència, els pitjors cursos, els pitjors alumnes, les pitjors destinacions i els pitjors horaris. Es poden arbitrar diverses mesures pràctiques que permetin al debutant una adaptació raonable a la pràctica de l'ensenyament i evitar així la interiorització d'un fracàs professional, el qual molt sovint deriva d'un primer contacte amb l'ensenyament en les pitjors condicions imaginables.

7. Suport raonable i enraonat de l'Administració educativa als professors, equips directius i claustres en les situacions conflictives, sobretot en les derivades de situacions de violència en les aules.

Imatge social dels professors i de l'ensenyament

8. Recuperar i estendre les campanyes de revalorització social de l'ensenyament i de la imatge social dels professors fomentant el suport social al treball dels professors.

9. Igualment, llançar, en els mitjans de comunicació, campanyes de suport i revalorització de la formació professional, com a part imprescindible del sistema d'ensenyament i com a alternativa vàlida de feina.

Formació permanent del professorat

10. Cursos i seminaris de reflexió sobre els objectius i valors educatius en una societat democràtica i plural. L'objectiu és permetre als professors la reflexió sobre el sentit del seu treball en una societat immersa en l'acceleració del canvi social, a fi d'evitar tant l'actitud del «tot val», com la de «res no val la pena».

11. Cursos i seminaris sobre els problemes educatius derivats de la diversitat pròpia de l'actual societat multicultural i multilingüe, amb el fi d'acceptar sense ansietat les diferències en l'alumnat i refermar la tolerància i el respecte a les minories.

12. Suport de l'Administració als Seminaris Permanents, Grups de Treball i Moviments de Renovació Pedagògica com a motors del canvi educatiu, elements dinamitzadors de la renovació pedagògica i lloc de trobada per a la comunicació entre professors.

13. Formació específica sobre la funció directiva per als equips de direcció dels centres d'ensenyament. En la mateixa línia seria important incentivar econòmicament els llocs de direcció segons les dimensions dels centres, nombre de professors i alumnes, zones de compensatòria, etc. L'existència d'equips de direcció més professionals i permanents sembla una necessitat que s'ha de satisfer si es vol donar una qualitat més alta al nostre sistema educatiu. El mateix es pot dir de les funcions de supervisió: un sistema sense control i sense supervisió sempre tindrà problemes de qualitat.

14. Fomentar la interrelació entre la universitat, com a centre d'investigació, amb alguna presència en la formació contínua d'un cert nombre de cursos sobre nous continguts que incorporin, en les distintes matèries, els resultats d'investigacions recents i l'estudi de nous temes. En aquest punt, també caldria fomentar la programació de cursos a impartir per professors d'infantil, primària i secundària, amb aportacions rellevants en la innovació del treball d'aula que estan pro-

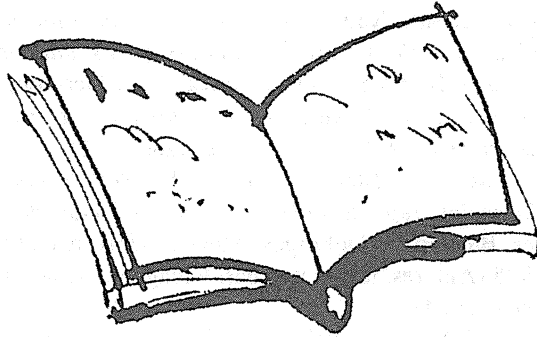
duint materials i publicacions interessants, i fins i tot aquells centres on l'ensenyament d'una àrea o una matèria específica resulta exemplar.

Formació inicial

15. La formació inicial resulta més difícil d'abordar, perquè depèn de la política estatal i de l'autonomia de les universitats per a l'elaboració dels seus plans d'estudi. Aquí tenen l'origen molts dels actuals problemes de desmoralització, d'imatge social i d'identitat professional del nostres ensenyants (Esteve, 1997).

Com a polítiques a mitjà o llarg termini caldria considerar l'establiment de la formació inicial dels professors d'educació infantil i primària en el marc d'una llicenciatura universitària, tant per raons de prestigi social com per la necessitat de respondre a unes demandes de formació cada cop més àmplies i complexes a les quals no és possible respondre des d'una diplomatura.

Igualment, els professors d'ensenyament secundari haurien de tenir una formació específica per a la carrera docent, evitant l'actual situació en què durant quatre anys se'ls fomenta una identitat professional com a historiador o com a físic, i després es pretén, en un curs de CAP, reorientar en pocs mesos el sentit d'una formació de quatre anys. Els models successius n'han demostrat el fracàs, i la sortida sembla apuntar-se en el sentit d'establir la formació de professors de manera simultània a la seva formació científica. A curt termini, però, no es pot pensar més que en la posada en marxa del curs d'especialització del professorat de secundària, previst en la llei, utilitzant determinats crèdits de lliure configuració per anar perfilant una identitat professional com a docent al mateix temps que es cursa la llicenciatura específica.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar*

*Biblioteca
Rosa Sensat*

- ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. «Conseqüències del malestar docent sobre la personalitat dels professors». En: *Perspectiva escolar*, núm. 134 (abril 1989)
- MORÓN MARTÍN, María. «La salut autopercebuda en el col·lectiu docent des de la perspectiva del sexe». En: *Perspectiva escolar*, núm. 221 (gener 1998), p. 68-73
- RECASENS ESTRADA, Margarida. «Anàlisi dels factors que provoquen l'estrès docent: Estratègies per superar-lo». En: *Perspectiva escolar*, núm. 225 (maig 1998), p. 60-63

Llibres i revistes

- ACOSTA PÉREZ, Estella. «Malestar docente». En: *Organización y gestión educativa*, nº 2 (1998), p. 3-7
- CALVETE ZUMALDE, Esther; VILLA SÁNCHEZ, Aurelio. «Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas». En: *Revista de educación*, nº 319 (mayo/agosto 1999), p. 291-303
- CAMPUZANO, Aurora. «Salud laboral y factores de riesgo». En: *Boletín del Ilustre Colegio Oficial (...)*, nº 62 (febrero 1995), p. 2-5
- CELA, J.; PALOU, J. *Amb veu de mestre: Un epistolari sobre l'experiència docent*. Barcelona: Edicions 62, 1996.

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

- COX, Stephen; HEAMES, Ruth. *Como enfrentar el malestar docente: estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Barcelona: Octaedro, 2000 (Biblioteca latinoamericana de educación; 1)
- ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. *El malestar docente*. 3a ed. rev. y amp. Barcelona: Paidós, 1994 (Papeles de Pedagogía; 21)
- ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel; VERA, J.; FRANCO, S. *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógico Nacional, 1995 (Autores, textos y temas. Pedagogía de la investigación y de la comunicación; 4)
- FERNÁNDEZ, José Antonio. «Sobre el malestar de los profesores europeos». En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220 (1993)
- GARCÍA CALLEJA, Manuel. «Bajas por enfermedad: una investigación crítica». En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 251 (octubre 1996), p. 80-83
- GIL, Daniel; FURIÓ, Carlos; GAVIDIA, Valentín. «El profesorado y la reforma educativa en España». En: *Cero en conducta*, nº 47 (abril 1999), p. 75-93
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. 2ª ed. Madrid: Morata, 1998 (Pedagogía: manuales)
- LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio. «Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado». En: *Revista de educación*, nº 321 (2000), p. 245-268
- MCKERNAN, James. *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata, 1999 (Pedagogía: Manuales)
- «El Mestre, avui» [Monogràfic]. En: *Escola catalana*, núm. 346 (gener 1998), p. 6-26
- PEIRÓ, José M.; LUQUE, Oto; MELÍA, José María. *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfar, 1991 (Ciencias de la educación; 6)
- PEIRÓ SILLA, José María. *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema, 1993 (Eudema Psicología: Recursos Humanos)
- «Los problemas del profesor» [Monogràfic]. En: *Comunidad educativa. Revista de actualización docente*, nº 249 (marzo 1998), p. 15-34
- «La profesión docente» [Monogràfic]. En: *Revista de educación*, nº 306 (enero/abril 1995)
- «El profesorado: salud y absentismo». En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 234 (marzo 1995), p. 69-73
- «Salut laboral» [Monogràfic]. En: *Informa*, (abril 1997)
- SERRA, Blanca. «La salut del professorat: dades, causes i factors d'actuació». En: *Revista del Col·legi*, núm. 92 (estiu 1998), p. 81-83
- TRAVERS, Cheryle J.; COOPER, Cary L. *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós, 1997 (Temas de educación; 45)

DICCIONARIS, ALBERTÍ

5 EINES CLAU AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT



**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA IL-LUSTRAT (Gran)**

880 43.028 947 75.967
pàgines entrades dibuixos accepcions

Preu Promoció Escolar

1.990 ptes./11,99 €



**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

36a edició
2.060 ptes./12,41 €



**NOVA
EDICIÓ**

Totalment
renovada
i actualitzada



**DICCIONARI
CASTELLÀ-CATALÀ
CATALÀ-CASTELLÀ**

**DICCIONARI
CASTELLÀ-CATALÀ
CATALÀ-CASTELLÀ
(Gros)**

**NOVA
EDICIÓ**

Totalment
renovada
i actualitzada

21a edició 5.900 ptes./35,54 €



CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Mitjà)

14a edició. 2.475 ptes./14,91 €



CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Petit)

12a edició. 1.760 ptes./10,60 €

«Si sabem proposar l'experimentació de manera adequada a cada edat, i a partir d'aquí fomentar el diàleg i la interacció necessaris, el material, lluny de ser un obstacle que ens faci perdre temps o dificulti el pas a l'abstracció, el facilitarà en gran manera, perquè fomentarà la descoberta i farà possible un aprenentatge sòlid i significatiu.»

L'ús del material manipulable en l'aprenentatge de les matemàtiques

M. Antònia Canals

1. Situació de la qüestió a casa nostra

Som molts els mestres que creiem que avui dia a l'escola, a tots els nivells educatius, es troba infravalorat l'ús del material manipulable per a l'ensenyament de les matemàtiques.

Al parvulari, massa sovint el material es fa servir únicament perquè els nens i les nenes s'ho passin bé. Ja és una bona cosa, però insuficient.

A primària, hi ha l'opinió massa generalitzada que el material manipulable és adequat per al parvulari, però ja no ho és per a l'etapa 6-12.

Als mestres, els costa acceptar una dinàmica de classe més basada en l'ex-

perimentació, i tendeixen a la solució més fàcil de la fitxa escrita; val a dir que en això actuen massa sovint empesos per la pressió de les editorials.

Aquest estat de coses ens sembla fins i tot alarmant, ja que no arribem al fons de la qüestió sobre quin és l'objectiu de l'ús del material i quin és el paper que té en la construcció de les nocions matemàtiques per part dels infants. Com a conseqüència, aquests resulten privats d'una font importantíssima d'aprenentatge.

2. Quin és realment el paper del material manipulable en l'ensenyament de les matemàtiques?

Val la pena fer una primera reflexió sobre les orientacions didàctiques del nostre disseny curricular oficial de matemàtiques a primària. Amb aquesta finalitat, vegem aquest text extret de la primera part anomenada «Orientacions per a la planificació d'activitats». Diu això:

«En el camí del concret a l'abstracte hi ha, com a primer pas, la manipulació, és a dir l'acció sobre els objectes, i convé que malgrat les dificultats que sovint suposa per al mestre o la mestra, no s'oblidi aquest aspecte... ja que són les accions les que desencadenen el pensament, i sobre les quals es poden bastir les representacions...

»El material que posem a l'abast de l'alumne/a té un paper fonamental... Però

la veritable activitat matemàtica és mental, tot i tenir el seu punt de partida en la manipulació...»

I més tard afegeix:

«Alguns aspectes en matemàtiques, com ara la geometria, a més d'una manipulació demanen una vivència motriu de tot el cos, que sovint es concreta en desplaçaments.»

Farem un breu comentari, només per insistir en la idea que no és el material per ell mateix el que genera l'activitat mental dels nens i nenes, sinó precisament *l'acció* dels nens i nenes sobre el material, és a dir allò que ells faran a partir de la manipulació del material. Aquesta ha estat sempre una forta convicció de tots els grans pedagogs (recordem, per exemple, la idea fonamental de Maria Montessori).

A continuació veurem alguns aspectes o condicions que caldrà afegir-hi per part nostra perquè l'activitat manipulativa fomenti l'activitat mental, i concretament la matemàtica.

3. Objectius de l'ensenyament de les matemàtiques a l'escola

Abans, voldria que ens aturéssim un moment a reflexionar sobre quin és el nostre objectiu en fer matemàtiques a l'escola, perquè si enfoquéssim la qüestió des de punts de vista divergents, tot i semblar que parlem del mateix, no ens entendríem pas.

Què ens proposem els mestres quan treballem les matemàtiques?

Podríem pensar algunes respostes, referides sempre als nostres alumnes com a subjecte:

- Aprendre nocions fonamentals.
- Poder portar força feina escrita a casa.
- Aprendre coses útils per a la vida.
- Saber fer operacions escrites (tècnica).
- Preparar-se bé per a la secundària.

Qualsevol d'aquests objectius em sembla justificable, però també al mateix temps em sembla molt pobre. Fins i tot tots junts, em semblen encara insuficients.

Tal com avui dia comprenem l'ensenyament de les matemàtiques, ens cal aturar-nos a definir-lo amb més profunditat. Avui som molts els que coincidim a pensar que el primer objectiu del treball de les matemàtiques a l'escola ha de ser potenciar la construcció del saber matemàtic en cada un dels nostres alumnes.

Aquest és un objectiu que engloba tots els anteriors i que va directe a l'arrel i a la naturalesa de l'acte d'educar.

4. Construcció del propi «saber matemàtic»

Crec que el fet d'acceptar aquest objectiu com a prioritari és el primer pas per aconseguir dels nostres alumnes un aprenentatge significatiu, i si l'admetem ens exigeix canviar força els nostres esquemes.

Al mateix temps crec que és la forma d'educació que la nostra societat ens demana.

Tenint en compte això, a partir d'ara ja no parlarem més «d'ensenyar» matemàtiques, sinó de «potenciar que els nens i les nenes n'aprenguin». Són dues coses molt diferents!

Però, què vol dir construir el propi saber matemàtic?

En primer lloc, penso que vol dir crear una estructura matemàtica personal, adequada a la realitat, i que capaci la persona per resoldre situacions noves.

En segon lloc, construir el propi saber matemàtic comporta viure l'aprenentatge com un procés coherent, fet d'experimentació, d'anàlisi i interiorització, d'investigació i descoberta, d'expressió verbal, simbòlica i escrita amb llenguatge i signes propis, i d'aquesta manera arribar a la generalització i a la formació de conceptes. En presentar aquesta seqüència no faig res més que remetre'm al mateix disseny curricular.

La manipulació del material no solament és la base de l'experimentació, que és el primer pas d'aquest procés citat, sinó també de la descoberta:

«Orientar les activitats de descoberta i recerca per facilitar la construcció del "saber matemàtic".»

Al mateix temps, es troba involucrada

d'una manera o altra amb tots els passos. Concretament, per exemple, és un punt de partida privilegiat per a l'expressió verbal de les accions realitzades i de les relacions numèriques o espacials descobertes. Aquesta verbalització és precisament la que possibilita la concreció del pensament, la interiorització i la gènesi de les nocions conceptuals. Veiem encara una vegada més el disseny curricular:

«La verbalització és el component imprescindible de la manipulació. Parlar, expressar verbalment el què vol fer, ja ha fet o està fent, obliga l'alumne/a a prendre'n consciència i a reflexionar sobre allò que fa intuïtivament. Explicar una acció realitzada és decisiu en la formació del pensament.»

5. El material manipulable i l'adquisició de destreses matemàtiques

Avui tots sabem que en l'aprenentatge de les matemàtiques no es tracta únicament d'adquirir unes nocions conceptuals, sinó que és tant o més important adquirir unes habilitats o destreses (que també poden anomenar-se «continguts procedimentals»).

Aquestes destreses, pel que fa a les matemàtiques, són de diferents tipus:

- de tipus manual i motor (domini de moviments, manipulació del material, ús correcte d'instruments...);

- de tipus verbal (organització del discurs, dicció correcta...);
- d'interpretació d'imatges i d'expressió plàstica;
- d'actitud global d'aprenentatge (observació, tempteig, estimació...);
- de tipus mental o conceptual (relació lògica, recerca d'estratègies, memorització, imaginació de quantitats i de configuracions espacials...).

Precisament l'adquisició de totes aquestes destreses és condició necessària per a la construcció del saber matemàtic.

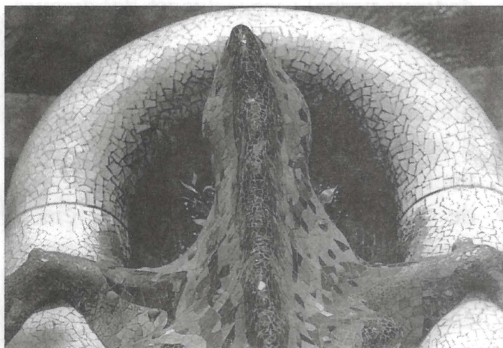
Busquem-ne entre tots diferents exemples en activitats d'escola i comentem-les. Veurem com totes elles estan relacionades amb el material manipulable.

6. Diferents activitats escolars amb manipulant material

Anomenarem algunes activitats típiques de les matemàtiques a infantil i primària i veurem de quina manera hi és present el material. En alguna de concreta intentarem observar com el material fomenta l'adquisició de les destreses abans esmentades, i possibilita la formació del saber matemàtic.

- *El reconeixement de formes i fenòmens geomètrics*

Aquí el primer material és el de la vida quotidiana, i és observant-lo i tocant-lo com posem les bases per al coneixement de les formes geomètriques.



- *L'expressió de propietats geomètriques per mitjà de models*

No cal dir que tota la construcció i expressió plàstica és utilització de materials.

- *El coneixement dels nombres*

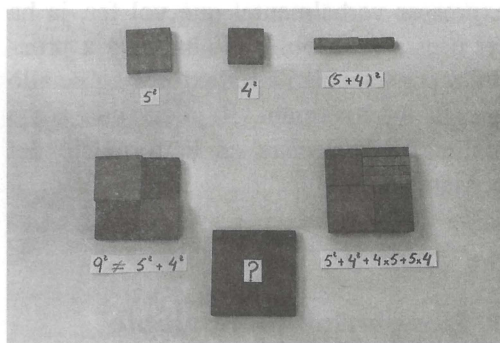
Els més petits construeixen la noció de quantitat a partir de la manipulació i comptatge d'objectes que són unitats, i de més grans hi ha materials específics, com els àbacs, indispensables per fomentar el coneixement dels nombres en la base decimal.



- *El càlcul: significat, pràctica i propietats de les operacions*

En aquest terreny els reglets són un material privilegiat.

En les fotografies mostrem uns nens i nenes de 4t curs, d'una escola rural de l'Alt Empordà que, preguntats sobre què estaven fent, van respondre molt seriosos: «estem investigant»; al costat adjuntem el resultat de les seves investigacions.



- *Els jocs de tot tipus, i en especial de lògica i de probabilitat*

Fem servir daus, fitxes i altres coses. Destaca el paper dels materials «estructurats» en els jocs de lògica, com a ocasió lúdica per fomentar les habilitats mentals de relació i d'organització en general. També destaquen els models i les escenificacions de problemes i situacions diverses, per provocar la recerca d'estratègies.

• La pràctica de les mesures

És evident que la mesura, per la seva mateixa naturalesa no pot fer-se sense la manipulació, tant de les realitats mesurables com dels instruments. Sovint no fem això, i llavors en realitat no fem mesura, sinó càlcul relacionat amb unitats de mesura.

En la fotografia veiem una classe de 3r. en la qual es va construir un metre cúbic de mida real amb llistons de fusta. En ser preguntats, els nens deien que si es ficaven a dins només n'hi cabrien dos o tres... i l'experiència real els va demostrar una altra cosa. Per a altres activitats cada nen disposava d'un cub d'1 dm. En preguntar-los si podien omplir el cub gran amb tots els petits de la classe, dubtaven i per fi van decidir que amb els seus i els de la classe del costat sí que l'omplirien. Entre les dues classes en tenien uns 50, i van portar-los tots; llavors van quedar molt sorpresos en veure que només omplien una part molt mínima del cub d'1 metre d'aresta... (n'hi cabien 1000!, però ells no ho sabien; encara no era el moment...). Però jo crec que



això, per al futur, és posar una bona base per a l'estudi de les relacions entre les unitats de volum, i ja per avui és un granet de sorra en el saber matemàtic d'aquests nens i nenes.



7. La falta de material manipulable i el «fracàs escolar» de les matemàtiques

a) En alguns casos els nostres alumnes tenen dificultats en passar d'infantil a primària, perquè es veuen encarats al càlcul i operacions sense haver consolidat la noció de quantitat. Potser és que en el parvulari fem molt cas d'escriure cor-

rectament els números, i d'omplir moltes fitxes escrites, i potser fem poc cas d'ordenar per longituds, de comparar grups d'objectes heterogenis..., en fi de potenciar l'autèntica activitat matemàtica pròpia d'aquestes edats.

b) En altres casos els alumnes arriben al final de la primària amb dèficits notables en camps com el coneixement de l'espai, el càlcul mental, la representació simbòlica, l'escriptura matemàtica correcta, o la recerca d'estratègies en situacions no previament automatitzades. Potser és que a primària fem molt cas de les operacions escrites i ens queda poc temps per a aquestes altres coses que justament són les fonamentals. O potser és que mestres i nens som víctimes d'un programa que ens encotilla...

c) En tots els casos, aquestes qüestions mal resoltes esdevenen per als uns i els altres un fracàs, que fins i tot l'hem batejat amb el nom de «fracàs escolar».

No serà un «fracàs» nostre, per no posar prou atenció a la necessària manipulació del material, tal com ens recomana el disseny curricular?

En tots els casos, aquestes qüestions mal resoltes són difícils de reparar. Perquè cada cosa en l'aprenentatge, cada pas en l'evolució del pensament dels nens i nenes, té una edat adequada i és llavors quan s'ha d'aprofitar.

A les edats d'infantil i primària, amb llenguatge de Piaget, els nens no són enca-

ra en una etapa de pensament abstracte, però hi caminen. El seu pensament es recolza en les representacions concretes, proporcionades pel material, i si els falla aquest recolzament potser no arribaran a port al final de l'etapa.

Personalement, crec que els de secundària es queixen amb raó, encara que sospito que ells no ho farien pas millor.

Hauríem d'analitzar un per un aquests dèficits o «fracassos» i veure de quina manera cadascun està relacionat amb un dèficit d'ús de material manipulable, i no únicament al parvulari, sinó en el moment en què va iniciar-se l'aprenentatge d'aquella noció, sigui a l'edat que sigui dins dels límits de l'escolaritat.

Conclusió

Hem vist moltes situacions en les quals el material actua com a punt de partida per a l'aprenentatge de les nocions bàsiques.

N'hem vist d'altres en les quals actua com a palanca per ajudar els nens i les nenes a fer el salt des de les observacions de casos concrets fins a unes primeres generalitzacions, que més tard podran esdevenir lleis geomètriques o numèriques, a condició que es recolzin en una base sòlida.

I també hem vist com a vegades ens enganyem pensant que els nostres alumnes ja han après una destresa o ja han assolit una noció, i després ha resultat que no era

així, que no sabien servir-se'n o aplicar-la, i que semblava lluny del seu coneixement real.

Creiem que el fet que els nens i les nenes hagin emprat o no material manipulable en el moment i amb la dosi adequats té una gran relació amb els resultats positius o negatius abans esmentats.

Si sabem proposar l'experimentació de manera adequada a cada edat, i a partir d'aquí fomentar el diàleg i la interacció necessaris, el material, lluny de ser un

obstacle que ens faci perdre temps o dificulti el pas a l'abstracció, el facilitarà en gran manera, perquè fomentarà la descoberta i farà possible un aprenentatge sòlid i significatiu.

Potser a vegades l'ús del material és més difícil per a la marxa de la classe, però sempre és molt més segur per a la construcció d'un bon aprenentatge, i per a la maduració de cada persona.

Per això és una tasca urgent! Els nostres nens i nenes la necessiten!

NOVETATS

PROBLEMATES. Recull de problemes matemàtics per a totes les edats

LLUÍS SEGARRA

Passeu-vos-ho bé amb els problemes matemàtics i gaudiu dels enigmes sense posar-vos barreres, és molt bo per a la salut i la higiene mental. Divertir-se és una teràpia, ens posa en forma per lluitar quan hem de realitzar tasques avorrides.

Per molta gent, les matemàtiques són un recull de fórmules i operacions inintel·ligibles. El llibre que teniu a les mans vol demostrar les meravelles d'aquesta ciència.

A més a més, els nostres enigmes enfortiran aquest enginy amb altes dosis d'humor.

Els problemes matemàtics són l'aliment de les neurones: Us proposem fer una autèntica gimnàstica mental amb una flaire de divertiment.

De ben segur que tots, petits i grans, en gaudireu.

PROBLEMILLAS: 30 PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS • 100 ENIGMAS PARA RESOLVER • 53 PROBLEMAS DE GEOMETRÍA • 44 PROBLEMAS DE LÓGICA • 36 PROBLEMAS CLÁSICOS • CADA APARTADO ACABA CON UN CUADRO RESUMEN.

Problemates

Recull de problemes matemàtics per a totes les edats

Lluís Segarra

122



Biblioteca de Guix

150 pàg. 1.795 PTA / 10,79 +

 **GRAÓ**

C/ Francesc Tàrraga, 32-34 08027 Barcelona
A/e: amacias@grao.com Telèfon: 934 080 464

 **GRAÓ**

L'article presenta un dossier de més de cent activitats experimentades en les aules de primer cicle de primària que es poden dur endavant en forma de racons, tallers o simplement jocs de llengua.

Racons i tallers a l'àrea de llengua en el primer cicle de primària

Pep Estornell i Català

Cap d'estudis i mestre del primer cicle de primària del CP Beata Inés de Benigànim, País Valencià.

Aquest article presenta un dossier que recull més de cent activitats gestades al llarg de vint anys d'experiència docent a les aules del primer cicle de primària, petites propostes de treball que han sorgit en una lluita contra la monotonia de la tasca reiterativa a l'aula i que pretenen transformar l'escola en un espai on els nens i nenes gaudeixquen del quefer diari de la mateixa manera que s'ho passen bé quan juguen al carrer. I és que considere el joc una estratègia de treball que aplique sempre que puc. M'encanta veure'ls entusiasmats/des en la seua feina i... per què no? engrescats/des, muntant un guirigall de crits i sorolls controlats, quasi ignorant que estan en escola. Temptat estigué de titular el dossier aquest «Jocs de llenguatge». El motiu pel qual no ho vaig fer? La importància del sistema d'organització escolar. Encara que ens pese, hi ha un marc

normatiu d'objectius que cal aconseguir al llarg del cicle. Una fórmula ideal per engalzar els jocs i l'aplicabilitat del currículum són els racons i tallers

En aquesta lluita per vèncer la desmotivació m'he trobat sovint un entrebanc: el llibre de text i la seua guia com a eines principals de treball en la classe. Provoquen una dependència perillosa en el docent.

Un poc sobre tallers i racons

Segons la seua aplicabilitat a la classe, diríem que els *racons* són una forma d'organització del treball i de l'espai on l'activitat escolar es realitza bàsicament de manera individual o per grups reduïts. A diferència, els *tallers* són una forma d'organització escolar basada en la interactivitat de tot el grup classe amb la coordinació del mestre/a.

Tots dos són un tipus d'organització lúdica de la pràctica diària a l'aula, la seua rellevància rau en l'educació integral però equilibrada que l'alumne rep i que fomenta la seguretat en ell mateix, potencia el treball individual i el de grup, consolida la seua autonomia i permet el respecte a la diversitat.

Els tallers poden entendre's com a integrals o a temps parcial. El que no cabria dins de les meues concepcions serien els racons preparats perquè hi participe qui més prompte acabe o utilitzar-los sense control en temps lliure.

Materials. Alternatives o complements al llibre de text

Si abans ja m'he definit respecte al llibre de text, és evident que si la meua intenció és relegar-lo a un segon pla he d'oferir alternatives.

Els elements als quals més recorrem són les fotocòpies enteses com a reproducció de material elaborats pel mateix equip docent, perquè ells i elles siguen protagonistes; perquè estiga arrelat al contorn; perquè respecte el ritme de la classe, perquè s'acompleixquen totes les expectatives curriculars...

Sempre que puguem, utilitzem *textos reals* (en el racó de les receptes o en el d'escriure cartes...). D'altres vegades són *jocs comercialitzats* al mercat. *Daus, làmines. La premsa i les revistes* han d'estar molt presents en les seues activitats per llegir, retallar, enganxar... I per què no? Tot el material editat té un gran atractiu pel color i per la seua qualitat: els contes, els llibres de text, enciclopèdies, diccionaris... La *xarxa d'Internet* és un bon sistema per trobar recursos lingüístics. També té un especial interès en el nostre treball *el material que l'alumne és capaç de confeccionar-se* i utilitzarà de manera funcional durant tot el curs (és el cas del fitxer). Tots *els aparells electrònics* que faciliten enormement la nostra tasca (escàner, ordinador, impressora, magnetòfon, tele i vídeo...). I finalment les *eines, estris que puguen dur de casa* quan faça falta ens ajudaran a reforçar determinats continguts.

La tasca del mestre

El mestre es perfila, en aquest context, com un professional actiu aprenent de la tasca diària. Un bon seleccionador dels tallers i racons d'acord amb els objectius del seu projecte curricular i les característiques del grup classe. El docent modifica la tradicional actitud disciplinària i confia que cada alumne desenrotllarà autònomament l'activitat que ha triat.

En l'aplicabilitat, la primera tasca del mestre és deixar ben clar el funcionament dels racons, les normes, la utilització del material i l'estat en què ha de quedar quan acaben. Durant l'activitat pren el paper d'observador, es dedica a atendre mancances puntuals. Quan calga, dinamitza aquells racons que es troben menys sol·licitats.

El diagnòstic de satisfacció que produeixen les activitats ens ajuda a reorientar-los per millorar la pràctica docent. L'observació sistemàtica amb les eines particulars de registre que cada mestre elabora ens proporciona unes dades objectives per establir l'avaluació del procés. Posteriorment, la posada en comú de les reunions docents de nivell o cicle permet intercanviar impressions i polir algunes activitats.

Un altre element que ens ajuda a entendre el grau d'acceptació de cada racó o taller és la posada en comú celebrada en les assemblees de classe.

L'atenció a la diversitat

Ens referim a unes modalitats didàctiques que faciliten l'ajut a l'alumne que mostra determinades necessitats puntuals, ja que:

- Podem disminuir la dificultat de la proposta de treball.
- Respectem el ritme de treball de cada infant.
- La dinàmica de la classe facilita el temps al mestre per atendre les dificultats.
- Els companys que ja ho han fet sense dificultat han de mentalitzar-se que amb permís del mestre han d'ajudar els que ho necessiten.

Un bon sistema organitzatiu preveu la combinació del grau de dificultat de les diferents activitats. Així s'aconsegueix un temps per prestar puntual atenció on fa falta.

Més de cent propostes de tallers i racons de llengua per al primer cicle

Les característiques de l'article em permeten només citar el títol d'alguns racons o tallers; tanmateix cal dir que el treball original és molt més ampli, descriu les característiques de cada activitat i adjunta un model pràctic per treballar-lo directament amb l'alumnat. Crec que la seua virtut rau en l'orientació funcional i pràctica.

Pel que fa a la distribució i classifica-

ció dels tallers i racons, m'he decidit per un agrupament funcional segons les principals habilitats lingüístiques: comprensió oral (tallers de lectura), expressió oral, comprensió lectora i expressió escrita (racons d'escriptura).

1. Comprensió oral

Com a docent haig de confessar que possiblement és més difícil afeccionar-los a la lectura literària com a hàbit que crea plaer, que ensenyar-los a llegir. Cap a aquest objectiu s'adrecen moltes de les activitats. Així ens transformem en contacontes que modulem la veu, mags que manipulem o canviem el text de la lectura, investigadors de la llengua en introduir endevinalles, frases repetitives o cançonetes.

Celebrem sessions d'*animació lectora*. Ha de captar que el llibre pot proporcionar goig i que ell sols ho pot sentir mitjançant la lectura individual i és allí on s'enceten les *campanyes de foment lector* que estimulen la interiorització personal de la lectura.

Racó d'escoltar contes. Taller d'animació lectora. El racó de la biblioteca. Què és el que no li pega? I ara què modernitzar d'un conte?

2. Tallers d'expressió oral

El llenguatge oral és el gran oblidat dels docents angoixats pel compliment amb el compromís dels materials escolars de caràcter escrit. Ens condiciona l'exigència d'un contorn social que valora major-

ment el treball lectoescriptor dels alumnes en l'àmbit escolar. Tot i que, si bé ho analitzem, els adults dediquem moltes més estones a parlar i escoltar que no a llegir i escriure. Dominar la llengua oral significa articular correctament els sons i dotar les frases de coherència, en definitiva fer servir el llenguatge en situacions diferents de manera eficaç per poder aconseguir determinats objectius comunicatius.

Endevinalles a trossos. Quin falta? El mestre mut. Entre titelles. Pinta-li la cara. Una imatge sense títol. Joc de memòria. El vídeo s'ha parat. El detectiu. Joc del telèfon. Melodies sense títol. En què es diferencia?

Descripcions. Una de les deficiències que constatem entre els discents és la falta de fluïdesa i vocabulari per explicar tant oralment com per escrit alguna situació personatge o element on no hi haja un component temporalitzat (una història o un conte).

Veig veig. Endevina qui és? Oficina d'objectes perduts. Joc de les descripcions. La definició.

3. Tallers de comprensió lectora i expressió escrita

Els continguts procedimentals que possibiliten el fet d'escriure s'ha d'afermar mitjançant un procés que estabilitze les normes de l'escriptura

Jocs col·lectius. Per desenvolupar se-

gons el moment i amb tota la classe centrada en ells.

Dominó de paraules. Joc del penjat. Joc dels vaixells. Bingo de paraules. Jocs dels missatges amagats. Bingo de pobles. Joc de preguntes i respostes.

Dictats. Tradicionalment, no solien ser jocs i tampoc no eren ben rebuts per la xicalla. Aleshores calia idear sistemes diferents de fer dictats en els quals s'ho passaren una mica bé.

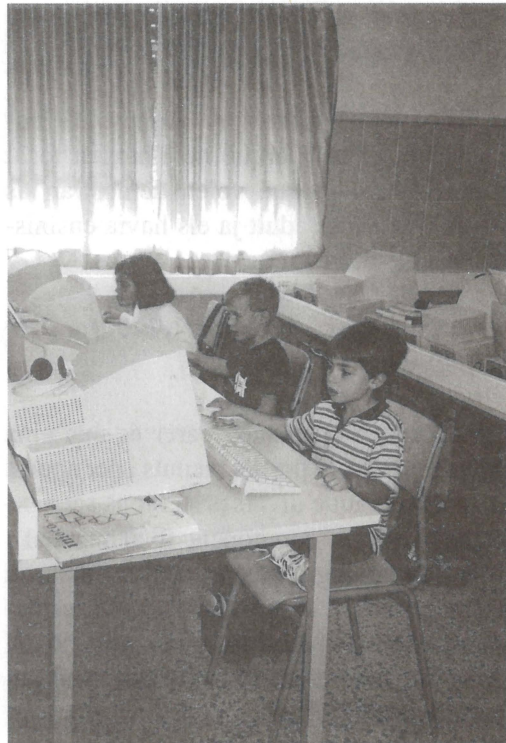
Dictat de dibuixos. Dictat amb imatges. Dictat de frases inventades. Dictat desordenat. Dictat per a canviar. Dictats per equips. Dictat en clau secreta. Dictat memorístic. Dictat d'una imatge. Dictat per parelles. Dictat cantat.

Racones d'escriptura. Aprenent a escriure. Són els primers racons que es treballen en el cicle. Basats en el nom propi com a element motivador i com a recurs bàsic del procés lectoescriptor.

Cada xiquet amb la seua foto. Clasifique noms. Els equips de classe. Noms i cognoms. Ordenar frases.

Racones d'escriptura. Composicions escrites. Aquests ja entren en una dinàmica una mica més complexa i pretenen exercitar l'escriptura amb una coherència global de text.

Un conte per triar. Això diu que era.



Fitxa resum. Històries desbaratades. El joc de les històries.

Passatemps. Són activitats que semblen jocs i mentre s'ho passen bé faciliten l'anàlisi de les lletres. No sempre són conscients de fer una tasca escolar i nosaltres els podem ajudar a descobrir les normes i característiques de la formació de paraules.

Fem sopes de lletres La màquina de fer mots. Encreuats. Acròstics.

La recepta. Models de text coneguts i utilitzats assíduament en la realitat quotidiana.

Receptes de cuina. Els ingredients de la recepta.

Racó de l'ordinador. Aquest els encanta. A alguns perquè no l'havien tocat mai, a altres perquè volen demostrar als altres que algun adult ja els havia ensinistrat en el seu maneig.

Les inicials. Activitats clic. Jocs de llengua.

La notícia. Al meu parer és una eina força interessant per als menuts i per aquest motiu li dedique diverses sessions seqüenciades amb un component final manual i fins i tot ecològic (què podem fer amb un full de diari?). A continuació les esquemmatitze. Tenen en comú la manipulació del diari i el final d'activitat plàstica amb paper de periòdic.

Cinc sessions amb activitats diverses.

L'abecedari. És un dels primer esforços memorístics que els demanen al llarg de la seua vida escolar.

Quina lletra està malalta? Dibuix per ordre alfabètic. Amb el diccionari a la mà.

Correspondència escolar. Amb l'objectiu de fer amics i amigues en altres pobles, proposem un carteig.

La carta. Escric una carta.

Iniciació a la poesia. Activitats lúdi-

ques per començar a parlar de rimes i compondre les primeres poesies.

Noms arrodonits. El poema desordenat. El llibre de poesies.

Tallers basats en projectes de treball. Al llarg del curs hem treballat mitjançant projectes de treball més o menys definits que han estat generadors d'activitats interessants i dignes de reflectir-les ací.

Jocs i joquines. El moment ideal per desenvolupar l'activitat és el mes de gener, amb la tornada a classe després de Nadal. Com que estan acomboiats amb els regals dels Reis i volen dur-los a classe per mostrar-los, nosaltres aprofitem l'oportunitat i els proposem que ens els ensenyen.

Fer la fitxa del joc. Exposició oral. El llibre dels jocs. Història incompleta.

Recitals de poesia. Forma part d'un projecte d'integració («Al final de curs festa») de les tres llengües al primer cicle de primària. Concretament, el plantejament del castellà com a segona llengua sorgia per fer una presentació dels personatges d'una obra de teatre que se celebrava al final de curs. La motivació era aprendre a recitar correctament els poemes perquè la gent adulta que ens escolte el dia de la festa quede gratament sorpresa.

Escolta de poemes. Recital de poesia. Mural de poesies. Recompondre un poema.

D'altres animals. Per a segon curs, pretenia fomentar la creativitat en la producció de textos escrits seguint l'estil del conte.

Col·lecció de contes «El mussol saberut».

D'altres. A partir de segon, sempre que tots fem alguna lectura, designe dues

paraules de major dificultat perquè formen part del vocabulari. Són unes fitxes que ordenen en una caixa de sabates que fa les funcions de fitxer. També recullen endevinalles i refranys que anem proposant al llarg del curs.

Fitxa de vocabulari. Fitxa de les endevinalles. Fitxa dels refranys. La caixa de Pandora.



Generalitat de Catalunya

ARA JA SOM més de 6 MILIONS

Fa més de 1000 anys que, entre tots, fem un país del qual avui ens podem sentir orgullosos. Per fer la Catalunya del futur, la de les properes generacions, necessitarem tots aquells que vulguin estimar el nostre país. Vinguin d'on vinguin. Es dignin com es dignin. I siguin com siguin. I és que, a la Catalunya de demà, necessitarem moltes mans, però, sobretot, molts cors.

Partint d'una viva entrevista d'uns alumnes de primària (cicle mitjà) al metge del CAP, una escola ens explica el seu treball sobre diverses professions i oficis, que comprèn activitats de camp, a més de moltes altres dutes a terme a l'aula.

El treball de les persones

Júlia Puig i Mayte Gómez

Projecte dels alumnes de 1r i 2n curs de cicle mitjà del CEIP Mare de Déu de la Muntanya d'Esparreguera.

Visita al Dr. Ortí

El dia 19 de novembre, el nostre grup format per l'Antoni, la Jessica, la Rut i la Mireia, de quart, amb l'Iris, el Rubén, la Núria i la Jéssica, de tercer, hem anat al CAP (Centre d'Atenció Primària) per tal d'entrevistar el Dr. José Manuel Ortí García. Hem arribat al centre situat al carrer de Montserrat i el que primer ens ha cridat l'atenció ha estat una pancarta que deia: *Volem un ambulatori digne.*

Hem preguntat a la senyoreta que volia dir i ens ha explicat que els metges, ATS, administratius i zeladors protesten perquè la població en pocs anys ha crescut molt i l'ambulatori s'ha fet petitíssim. La Mireia ha comentat que, el dissabte dia 8 de novembre, a la plaça de l'Ajuntament hi va haver una gran festa de protesta per recollir signatures per demanar un nou

66 Experiència escolar

ambulatori que han de construir a prop del camp de futbol. Els seus pares han firmat.

Quan hi hem entrat, ens hem hagut d'esperar com si fóssim un pacient més, ja que hi havia molta gent i quasi ni s'hi podia trobar un seient. Després d'una senyora, ens ha tocat a nosaltres i el doctor ha obert la porta i ens ha fet seure i molt amablement ens ha anat responent el nostre qüestionari.

Hem observat l'habitació. Era molt petita. A la la dreta, una llitera on s'estira el malalt; la paret està plena de pòsters d'esquelets, d'òrgans humans (l'aparell digestiu, el respiratori, el circulatori). Al centre i cap a l'esquerra, la taula del metge; també hi havia prestatges, arxivadors, alguna cadira i un armari amb medecines.

Teníem curiositat de saber:

-Us agrada la vostra feina? Sí.

-Quin horari feu? A l'ambulatori, de 9 a 3, després cal passar a visitar els malalts que es troben al llit. A la tarda, faig visites particulars en un centre mèdic.

-Teniu molts pacients? Unes 3.000 persones d'Esparreguera han demanat que jo sigui el seu metge de capçalera.

-En una setmana, quantes persones arribeu a visitar? Unes 300.

-Cal estudiar per ser metge? Sí, s'ha de fer una carrera universitària.

-Encara estudieu? Sí, en la nostra feina és molt important posar-se el dia, ja que van sortint noves malalties i cal aprendre com tractar-les i guarir-les.

-Li fa angúnia la sang? Les primeres vegades sí, però un s'hi va acostumant i després ja no impressiona.

-De petit volia ser metge? No, volia ser una altra cosa, però ara m'agrada molt aquesta feina, perquè pots ajudar els altres.

-L'ambulatori tanca els dissabtes? No, ni els diumenges, ni les nits. Sempre hi ha algun metge i ATS de guàrdia.

-Teniu ajudants? Sí, les ATS i els administratius, però es troben a fora de la consulta, a l'entrada. Suposo que els haureu vist.

-Li agradaria que algun dels seus fills fos metge? De veritat, mai m'ho he plantejat. Estaré content amb el que facin, sempre que siguin persones responsables.

-Hi ha algun especialista, com un dentista, un oculista... en aquest ambulatori? No, perquè no hi cap, i encara que Abrera sigui un poble més petit, s'ha hagut de posar allà. Quan la malaltia és molt greu i cal hospitalització, aleshores els pacients van a Martorell on es troba l'Hospital Comarcal.

-Costa d'endevinar les malalties? N'hi ha que són molt fàcils, en canvi d'altres no hi ha manera d'encertar-les, i et fan ballar el cap.

• • •

El procés de treball

En començar el nou curs escolar, les dues tutores de les classes de primer i segon nivell de cicle mitjà ens vàrem proposar, per tal que els nostres alumnes es relacionessin entre ells, de fer una unitat de programació conjunta dins de l'àrea del coneixement del medi: «El treball de les persones».

Ens plantejàrem el treball partint dels interessos dels nostres alumnes. Així, entre tots els nois i les noies de les dues classes escolliren quins oficis volien conèixer.

Per tal d'introduir el tema, hi vam inserir diverses activitats, com la lectura del poema de Joan Salvat Papasseit «L'ofici que més m'agrada», la xerrada-col·loqui que feren alguns avis i àvies explicant la seva experiència en el món del treball i la sortida al Museu de l'Enrajolada de Martorell per fer el taller: «Les rajoles d'arts i oficis. Els oficis a l'Enrajolada», sortida que fou completada amb la visita a un dels últims cistellers que queden a la comarca per tal d'observar un ofici artesà a punt de desaparèixer.

L'estudi dels oficis, el férem de dues maneres diferents, en petit grup o en gran grup.

- En petit grup, els alumnes s'ajuntaven segons l'ofici que volien conèixer. Els grups quedaren formats per uns vuit o nou alumnes, ja fossin de primer o segon nivell de cicle mitjà. Sortiren sis professions per investigar: modista, policia municipal, metge, fuster (foto 1), perruquera i mecànic.

Aquestes activitats van durar el primer i el segon trimestre.

- En gran grup, decidírem estudiar exhaustivament un ofici de cada sector de producció.
- El pagès. Sector primari.
- El pastisser. Sector secundari.
- El bomber. Sector terciari.

Aquestes activitats van durar tot el curs escolar.

Objectiu general

- Descriure diferents tipus de treball individual, col·lectiu i de serveis
- Descobrir i analitzar diferents tipus de treballs en el barri propi, localitat o entorn proper.
- Manifestar interès i curiositat pels processos d'aprenentatge en l'entorn.
- Aplicar, individualment i en grup, tècniques d'anàlisi i síntesi de la informació en l'elaboració de resums i esquemes dels continguts treballats.
- Manipular un processador de textos per arxivar la informació.

(Vegeu el quadre de la pàgina següent)

68 Experiència escolar

Continguts de procediments	Continguts de fets i conceptes	Continguts d'actituds, valors i normes
<ul style="list-style-type: none"> • Planificació del treball que cal fer. • Preparació i realització d'entrevistes, enquestes per obtenir informació sobre les activitats humanes de la localitat. • Ús de tècniques senzilles de registre per a l'obtenció d'informacions: pautes d'observació, fitxes, gràfics. • Realització d'observacions sistemàtiques i reflexions dels diferents oficis de la localitat. • Observació de les diferències entre els treballs d'abans i d'ara. • Anàlisi i interpretació de les dades recollides. • Confecció de treballs monogràfics i murals basats en les informacions obtingudes per tal de ser comunicats oralment i per escrit. • Creació de poemes. • Creació plàstica real i imaginativa dels diferents oficis treballats. • Memorització de les cançons. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudi de les professions: modista, cuiner, metge, fuster, perruquera i mecànic. • El treball i els sectors de producció diferents: <ol style="list-style-type: none"> 1) Activitat econòmica del sector primari: el pagès. 2) Activitat econòmica del sector secundari: el pastisser. 3) Activitat econòmica del sector terciari: el bomber. • Vocabulari específic de cada ofici. • El treball artesà. • Poemes i dites populars referides als oficis. • Diferents tècniques de producció i expressió plàstica per representar els oficis estudiats. • Les cançons: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Bon dia nostre pare.</i> - <i>El cuiner.</i> - <i>El bomber.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoració de les diverses professions i de la seva funció en el conjunt de la societat. • Reflexió sobre les actuals condicions de treball comparades amb la dels nostres avis. • Col·laboració activa en els treballs que es fan conjuntament. • Interès per participar, observar i transcriure allò que veu. • Valoració de la llengua oral i escrita com a vehicle de comunicació. • Adquisició de l'hàbit d'ordre i neteja en l'ús d'instruments i materials. • Participació i respecte en la interpretació de les cançons.



Foto 1.

Organització del petit grup

A l'escola, una tarda a la setmana es dedica a tallers. A cada cicle li correspon un dia diferent. La tarda que et pertoca com a cicle saps que pots disposar de quatre professors per a una cinquantena d'alumnes, a més de gaudir de quatre espais diferents com són l'aula de cada curs, l'aula d'usos múltiples i l'aula d'informàtica.

Un cop s'havien format els grups segons els interessos dels alumnes (l'ofici que volien estudiar), les dues tutores teníem cadascuna un grup de vuit o nou persones i la resta d'alumnes es trobaven

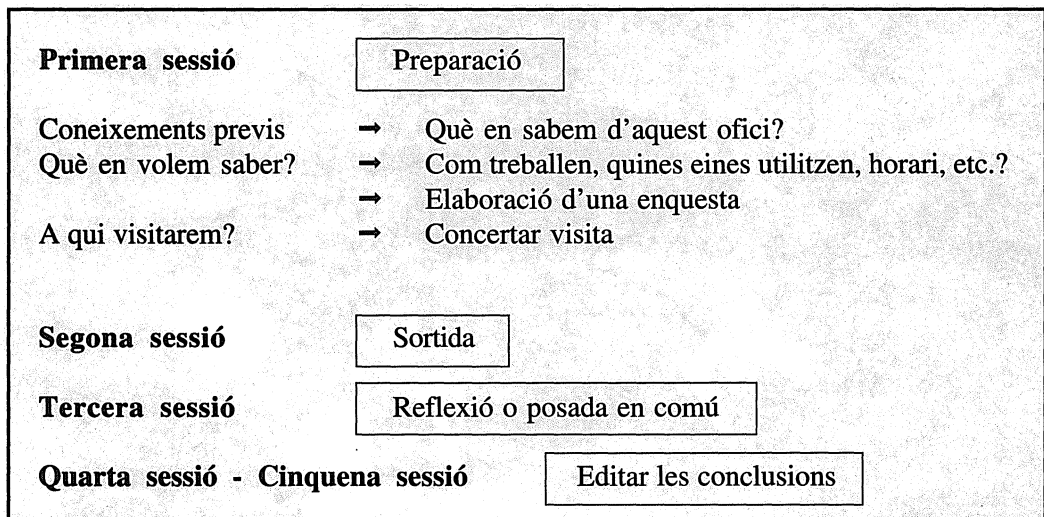
repartits en dues classes diferents, fent altres activitats.

Dedicarem unes cinc sessions per cada grup de treball (vegeu el gràfic de la pàgina següent).

En cada un dels oficis triats, s'hi buscaren frases fetes i dites populars que hi tinguessin alguna relació; també es compogueren poesies (annex a).

Es construí un dòmino de les professions i un joc del *memory*, on un grup de cartes corresponia al dibuix d'una persona fent una feina i l'altre les eines que li són pròpies.

70 Experiència escolar



Organització del gran grup

Primer trimestre. Estudi del sector primari. El pagès.

- Vam fer les activitats següents:
- Observació directa de la recol·lecció del raïm i de l'elaboració del vi.
- Descripció oral i escrita dels fets observats i viscuts.
- Descripció de les característiques de la planta i del fruit.
- Elaboració de most.
- Elaboració d'un mural.
- Visita al Museu del Vi de Vilafranca del Penedès i a les Caves Codorniu de Sant Sadurní d'Anoia.
- Elaboració d'un dossier amb resums, fitxes i dibuixos de la informació recollida.
- Memorització i reproducció de la cançó: «Bon dia nostre pare».

- Invenció d'un conte relacionat amb el tema i dramatització.

Segon trimestre. Estudi del sector secundari. El pastisser.

- Recollida de diferents receptes de pastissos i redacció d'un receptari (annex b).
- Observació de la diversitat de pastissos i dolços.
- Coneixement del tipus de pastís o dolç que correspon a un festa determinada.
- Visita a una pastisseria de la localitat.
- Elaboració d'un mural.
- Elaboració d'un dossier amb resums, fitxes i dibuixos de la informació recollida.
- Memorització i reproducció de la cançó: «El cuiner».
- Elaboració d'un pastís.



Foto 2.

Tercer trimestre. Estudi del sector terciari. El bomber (foto 2).

- Recerca d'informació del motiu del foc al bosc.
- Conferència d'un membre de l'ADF de la localitat.
- Visita al parc dels bombers de Martorell.
- Elaboració d'un mural.
- Confecció d'un dossier amb resums, fitxes i dibuixos de la informació recollida.
- Memorització i reproducció de la cançó: «El bomber».

Conclusió

Aquest projecte ha resultat positiu i engrescador per als alumnes i ha fet que existís més relació entre totes dues classes. També ha representat treballar d'una manera globalitzada diverses àrees curriculars com són: el coneixement del medi social, natural i cultural; la llengua pel que fa a la comprensió i expressió oral com també a l'escrita; l'expressió visual i plàstica; la música. Volem remarcar que, a vegades, per desconeixement de l'entorn desaprofitem la gran quantitat de recursos existents al nostre voltant, no lluny de l'escola, i que cal saber aprofitar.

Annex a

El metge

Oh el metge
amb una mirada
et pot curar el fetge.

Per un constipat
un xarop t'ha receptat
i aviat t'has curat.

Vestit de bata blanca,
una injecció t'ha posat
i no has plorat.

Mireia i Jéssica

Annex b

Com fer una coca

Ingredients:

Un iogurt de llimona

Farina (la mesura de tres iogurts)

Sucre (la mesura de dos iogurts)

Quatre ous

Llevat

Mantega

Cireres verdes i vermelles confitades

Preparació:

Vam agafar una recipient de plàstic gran, i hi vam tirar els quatre ous i els barrejàrem molt bé amb el sucre. Vam anar afegint-hi de mica en mica la farina junt amb el llevat, remenant-ho molt bé per tal que quedés una pasta molt fina. Amb aquesta pasta, vam omplenar el motlle, prèviament untat amb mantega i farina. Vam ficar el motlle al forn a coure uns 20 minuts. Un cop s'havia cuït el vam deixar refredar i el vam guarnir amb cireres confitades verdes i vermelles i una mica de sucre per sobre.

La coca era molt bona!

Cooperants per a un món més solidari és un crèdit de síntesi d'ESO que té per objectiu fomentar l'antiracisme, el mestissatge i conscienciar sobre les desigualtats Nord-Sud, així com connectar la realitat africana.

Cooperants per a un món més solidari

Crèdit de síntesi de 2n cicle d'ESO

***Equip docent de 4t d'ESO
del curs 1998-99***

IES Francesc Macià de Cornellà

El curs 1998-99, l'equip docent de 4t d'ESO de l'IES Francesc Macià de Cornellà ens vam plantejar fer un crèdit de síntesi que, a més de ser interdisciplinari, ens permetés treballar uns valors culturals i ètics que considerem molt importants i que, a vegades, són difícils d'encabir en el currículum acadèmic. També pensàvem que el fet de conèixer uns dies fora de casa era, per a aquests alumnes en concret, un valor afegit.

El crèdit ***Cooperants per a un món més solidari***, elaborat per la Fundació Pere Tarrés amb la col·laboració d'Intermón, s'ajustava molt bé a aquests objectius perquè fomenta l'educació en l'antiracisme, el mestissatge, la tolerància, el diàleg, la democràcia, la solidaritat i la cultura de la pau, a més de conscienciar sobre la necessitat de combatre les desigualtats

Nord-Sud. D'altra banda, La Conreria, la casa de colònies que la Fundació Pere Tarrés té a Tiana, és prou gran per acollir un grup nombrós –com era el nostre– i, a més, disposa de les instal·lacions i l'entorn idonis per conviure i dur a terme un crèdit d'aquestes característiques.

A través de les diferents activitats, els alumnes s'apropen a la realitat africana i aprenen què és una ONG i quines són les seves funcions. També comprenen clarament l'abast de les desigualtats entre el Nord i el Sud i què és el deute extern i les repercussions que té en l'economia dels països pobres. A més, el crèdit permet treballar des de la perspectiva de diferents matèries: geografia i història –per al coneixement dels diferents països–, educació visual i plàstica –en la confecció de diferents materials–, matemàtiques –per fer simulacions de com s'incrementa el deute extern d'un estat–, música, ètica, etc.

El crèdit va començar amb un treball de documentació, fet al centre i destinat a conèixer diferents aspectes de la realitat africana. A partir d'uns materials facilitats per la Fundació Pere Tarrés, els alumnes havien d'obtenir i elaborar una sèrie de dades amb l'objectiu de confeccionar una revista. Cal dir que aquesta tasca era massa ambiciosa per dur-la a terme en dos dies i pensem que hauria calgut iniciar-la abans, a les classes de les matèries relacionades o bé en sessions de tutoria.

El tercer dia ens vam desplaçar a Mataró, on els nois i noies van entrevistar un immigrant africà, el qual els va expli-

car, d'una manera directa i molt humana, les causes que els duen a deixar la seva terra i la situació dels immigrants al nostre país. Seguidament, vam anar a La Conreria, on es van dur a terme les activitats més participatives i lúdiques, dirigides per l'equip de monitores de la Fundació Pere Tarrés. A través d'aquestes activitats –gimcana, jocs de rol, videofòrum, campanya de màrqueting, festa africana...– els alumnes van fer una mena d'immersió en la cultura i la problemàtica de l'Àfrica que els va dur a plantejar-se d'una manera molt viscuda qüestions que fins aleshores els havien resultat alienes. No és el mateix fer un exercici a classe que haver de fer un càlcul pràctic de com s'incrementa el deute extern d'un país i veure les implicacions que això té.

Tot i que el ritme de treball va ser força intens, ja que gairebé no hi va haver temps lliure, els alumnes van participar amb ganes, gràcies al caràcter actiu i engrescador de les activitats. El que més els va agradar va ser la gimcana, el joc de rol del deute extern i la festa africana, animada per un grup de percussió integrat per nois del Maresme i creat per l'Omar, l'immigrant senegalès que havíem entrevistat a Mataró.

L'equip de monitors va ser un factor molt important en l'èxit del crèdit. Van treballar molt intensament i van saber implicar els nois i les noies en les feines a fer.

En definitiva, considerem que aquest crèdit és molt interessant perquè a través del coneixement i l'anàlisi crítica de les desigualtats Nord-Sud i la gran injustícia

que això representa, també ajuda els adolescents a veure els immigrants amb uns altres ulls. Això els permet entendre que tenen tot el dret del món a refer les seves vides al nostre país. El contacte amb algunes manifestacions de la seva cultura –música, danses, jocs, cuina...– també els desperta la curiositat i els ajuda a veure'ls més propers.

L'últim dia de l'estada a La Conreria, els nois i les noies van fer una valoració del crèdit, la qual va resultar molt positiva. Incloem aquí algunes de les seves opinions:

«Ha estat una manera molt original de fer el crèdit de síntesi. Em va agradar molt el grup de música; tothom es va animar molt. Tot ho hem fet de la millor manera possible. Aprendre coses d'Àfrica amb diversió.»

«M'ha agradat molt, tant el que he après –que és molt– com les activitats, les monitores... Crec que ha estat bona idea fer aquest crèdit per conscienciar-nos del que està passant a l'Àfrica i saber que nosaltres podem ajudar d'una manera o altra.»

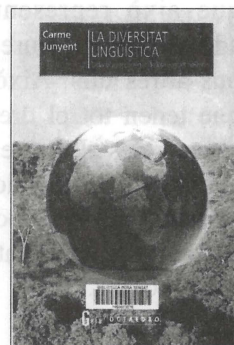
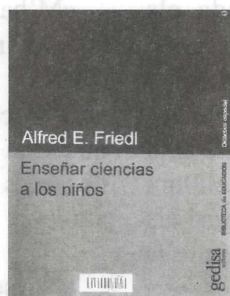
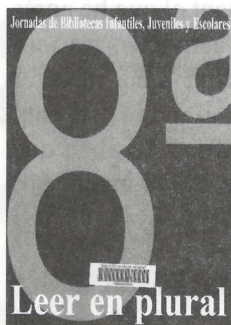
«No se vive celebrando victorias, sino superando fracasos.»

«Anima't Àfrica, que estem amb tu!!! (Almenys, jo sí!).»

«M'ha agradat molt i he après molt, ja que coneixia l'Àfrica per sobre i durant aquests dies he conegut coses que m'han deixat tan glaçada com meravellada. Les activitats han estat divertides, sobretot els jocs i el grup que va venir a tocar.»

«Genial, Àfrica, mou-te.»

76 Novetats bibliogràfiques



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

ALBACETE, Catalina; CÁRDENAS, Isabel; DELGADO, Consuelo. *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis, 2000 (Didáctica de las Ciencias Sociales; 5)

Extracte de l'índex:

La democracia en la enseñanza: Introducción de la democracia en la escuela; Evolución del sistema democrático, lentos avances de la democracia en Occidente. La formación democrática de ciudadanos: Fundamentos de la democracia y de su enseñanza; Propuesta de un currículo para la enseñanza de la democracia; Desarrollo de una unidad didáctica: «Somos ciudadanos, participamos y decidimos»

CRESPO, Rafael; DELGADO, Carmen. *Atlas de recursos sobre inmigración extranjera de la provincia de Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2000

Extracte de l'índex:

Justificació, objectius i funcions de l'Atlas de recursos sobre inmigració estrangera de la província de Barcelona; Marc demogrà-

fic; Polítiques actives d'immigració dels municipis; Serveis d'informació, orientació i assessorament: habitatge, treball; Escolarització i socialització d'infants d'origen estranger; Formació bàsica d'adults immigrants; Participació ciutadana, activitats culturals i consolidació comunitària; Actuacions interculturals i facilitadores de l'ús dels serveis; Les actuacions de les ONG; Activitats formatives adreçades als professionals i estudis sobre immigració.

DARLING-HAMMOND, Linda. *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel, 2001

Extracte de l'índex:

El derecho de aprender; Las barreras en contra de una educación democrática; Los fracasos de nuestro sistema escolar en la educación para la democracia; Los retos que han de afrontar las escuelas; Crear el derecho de aprender; Las limitaciones de la burocracia educativa; La racionalización de la escuela; Las bases burocráticas del fracaso

escolar corriente; Qué es lo que realmente importa en la enseñanza; Los efectos del currículum prescriptivo; El énfasis en el aprendizaje en lugar de en los procedimientos; La enseñanza y el aprendizaje para la comprensión; Organizar la escuela para los sujetos que aprenden; Dotar a los centros de profesionales de la enseñanza y el aprendizaje; Garantizar el acceso al conocimiento. La educación en Norteamérica: una visión panorámica de la desigualdad educativa; La distribución de la enseñanza de calidad; Hacia la igualdad de las oportunidades educativas; La enseñanza como una profesión democrática; Conclusión: una agenda para recrear la educación pública.

FRIEDL, Alfred E. *Enseñar ciencias a los niños. Enfoque basado en la indagación*. Barcelona: Gedisa, 2000 (Biblioteca de Educación. Didáctica Especial; 1)

JUNYENT, Carme. *La diversitat lingüística. Didàctica i recorregut de les llengües del món*. Barcelona: Octaedro, 1999

Extracte de l'índex:

La classificació de les llengües del món; La classificació genètica de les llengües; La classificació tipològica de les llengües; Geografia lingüística; Ecolingüística; L'escriptura i la parla.

Les llengües a l'Educació Secundària. XXI Seminari sobre «Llengües i Educació» Joan Perera (Coord.). Barcelona: ICE/Horsori, 2000 (Seminarios; 32)

8as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles i Escolares. Leer en plural. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000

Extracte de l'índex:

Sobre leer; El multimedia: de la lectura a la interactividad; Metamorfosis i horizontes utópicos de la lectura; ¿Niños discapacitados para la lectura o bibliotecas discapacitadas?

SOUTO, Marta. *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2000 (Paidós Educador; 151)

TRIANES, M. Victoria; FERNÁNDEZ-FIGARÉS, Carmen. *Aprender a ser personas i a convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001

Extracte de l'índex:

Orientación i asesoramiento centrado en el programa; Presentación del programa: sus marcos teóricos y su estructura; ¿Por qué educar para la convivencia en la adolescencia? Desarrollo de la competencia social; Adaptación escolar y social de los alumnos y la prevención de violencia; El Programa para «aprender a ser personas y a convivir en secundaria»; Del individuo al grupo-clase; autopercepción y mundo emocional; Los valores de respeto y tolerancia hacia los demás; Cooperación y convivencia en la clase; La resolución constructiva de conflictos interpersonales; La mediación de conflictos; grupos de aprendizaje cooperativo; Mejora de la convivencia en el centro y participación en la comunidad; Actividades.

Avaluació de materials multimèdia

El pequeño aventurero de la ciencia

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: *El pequeño aventurero de la ciencia*, 1999. Versió en castellà, 2000
Producció i edició: Dorling Kindersley / Zeta Multimedia.
www.zetamultimedia.com
Temàtica: Ciències i tecnologia
Tipologia: Base de dades i joc
Destinataris: Cicle inicial i cicle mitjà de primària
Documentació i suport tècnic: *on-line*
Plataforma: Windows 95/98 i Macintosh Sistema 7.5.3+

Fitxa d'avaluació

	Excel·lent	Alta	Correcta	Baixa
Entorn audiovisual		x		
Continguts		x		
Navegació i interacció		x		
Motivació		x		
Potencialitat didàctica		x		
Documentació		x		
Facilitat d'ús i d'instal·lació		x		
Valoració global		x		

És un producte adreçat a nens i nenes de cycle inicial i cycle mitjà de primària. El joc permet anar descobrint els principis científics bàsics que ajuden a entendre el funcionament d'objectes quotidians i que ajuden a trobar resposta a les preguntes que tot sovint es formulen, a través de quatre entorns familiars (la cuina, el taller, la ciutat i el camp) que donen lloc a quatre subentorns més (la pica de la cuina, les eines, l'espai i les petites feres).

El pequeño aventurero de la ciencia s'inicia amb la identificació de l'usuari/ària del joc que haurà de compondre els diferents elements que ens ofereix una fotografia personal combinant cabells, color de pell, expressió dels ulls i forma de la boca. D'aquesta manera queda registrat l'usuari i el recorregut que aquest anirà fent al llarg del programa.

La pantalla menú del joc presenta les diferents activitats que s'hi poden fer i una finestra de fons, que ens enllaça amb cadascun dels entorns d'exploració. La informació dels diferents temes que inclou el programa (electricitat, forces i energia, calor, llum, so, éssers vius, materials, reaccions, màquines simples i espai) es presenta en forma de finestra que s'obre en *clickar* diferents elements



dels escenaris. Resulta motivador per als nens que la informació es presenti com a resposta a preguntes, similars a les que ells mateixos es poden haver fet algun dia i relacionades amb aquells objectes i fenòmens més familiars, per exemple: *¿Cómo cortan las cosas las tijeras?* o *¿Por qué es resbaladizo el hielo?* o *¿Por qué la ropa se seca al sol?*, etc...

Aquestes finestres d'informació ens permeten enllaçar amb altres finestres de continguts que hi estan relacionades.

A més de les pantalles informatives, en l'exploració dels diferents entorns podem descobrir algunes de les vuit activitats que hi ha, una en cada escenari. Les activitats són bàsicament de classificació en què es requereix aplicar els conceptes científics explicats (conductors del calor, impermeables...), permet determinar el nivell de dificultat controlant la velocitat amb la qual apareixen els objectes que s'han de classificar. Ofereix també un enllaç a la pantalla informativa del tema que pot ajudar a fer correctament l'activitat.

Alguns dels objectes et formulen preguntes amb tres propostes de resposta entre les quals cal identificar la correcta. Aquestes preguntes queden també recollides en l'apartat *El concurso de Lorenzo*, al qual es pot accedir des de la pantalla inicial i on et van formulant diferents preguntes que cal respondre recurrent, si cal, a les pistes que et proporciona. Després et fa una breu explicació aclaridora de la resposta.

En *Mis experimentos* hi ha un recull de vint experiments diferents a dur a terme per posar en pràctica alguns dels principis explicats amb una guia completa, susceptible de ser impresa, per a la seva realització pràctica.

De manera complementària a tota la infor-

80 Novetats bibliogràfiques

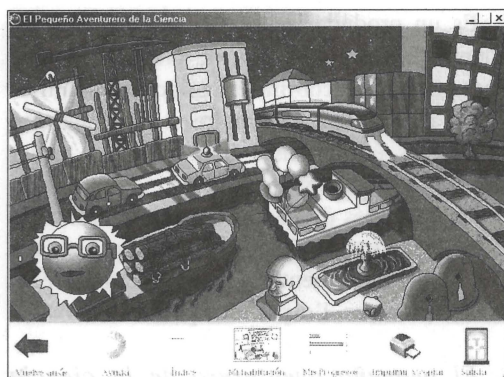
mació, el programa inclou un complet sistema d'estímul i elements de reforç positius que pretenen motivar el nen/a en l'exploració de tots els escenaris i de totes les pantalles informatives: són els apartats *La gran pizarra*, *Premios* i *El àlbum de adhesivos*.

- En *La gran pizarra* es van guardant totes les «medalles» que es recullen en cadascuna de les pantalles informatives, fins a setantadues, agrupades per temes. Permet també fer la visita a la inversa, és a dir, des de la pissarra activar les pantalles informatives corresponents a les medalles que encara no s'han recollit. En completar totes les medalles, s'obté una medalla d'or.

- En el bagul de *Premios* es pot anar completant un retrat del jugador que parteix de la fotografia dissenyada en enregistrar-se, a la qual es van afegint diferents objectes que s'obtenen com a premi quan es resol correctament cadascuna de les vuit activitats. Es pot triar un objecte entre tres, que s'afegeix a la fotografia i que es pot guardar en una galeria d'imatges editable, és a dir, que permet esborrar i incloure fotografies i que quan s'activa apareixen tots els elements en forma de seqüència contínua. Tot és susceptible de ser imprès en qualsevol moment.

- *El àlbum de adhesivos* està estructurat en capítols segons la temàtica i inclou en tots ells dos apartats, un destinat a fer que l'usuari reflexioni i apunti el resultat d'algunes observacions i preguntes, i l'altre en què s'han de recollir totes les enganxines que s'obtenen quan es respon correctament a cadascuna de les vint-i-quatre preguntes sobre la ciència.

En l'apartat *Mis progresos* queda reflectit el grau d'assoliment de l'usuari de medalles, enganxines i premis respecte al total possible.



D'aquesta manera és fàcil saber què cal consultar per aconseguir ser un autèntic aventurer de la ciència recollint totes les enganxines, premis i medalles.

L'accés a la base de dades que conté el programa amb informacions sobre el món de la ciència es pot dur a terme des dels enllaços previstos en diferents objectes dels escenaris, des dels espais previstos per a les medalles en *La gran Pizarra* i des de l'*Índice*, que ofereix la possibilitat de cercar la informació en un índex alfabètic o en el capítol corresponent al tema que ens interessa. Des d'aquest apartat també és possible consultar directament totes les activitats del programa, tots els experiments que inclou i un petit diccionari de termes científics.

El disseny de les diferents pantalles és clar i motivador per als destinataris potencials, la informació escrita és breu, i està presentada amb lletra clara i suficientment contrastada, els colors són vius i rics en tonalitats. La navegació per les diferents pantalles és àgil i molt intuïtiva i compta sempre amb l'ajut de *El sol Lorenzo* que va guiant en el desenvolupament del joc i anima a l'exploració dels diferents escenaris. Hem trobat a faltar només algun

enllaç més immediat entre els subentorns i els entorns de referència que ens permetés desplaçar-nos entre els escenaris amb més rapidesa, així com els accessos a la gran pissarra o al bagul de premis.

Pel que fa a la documentació, disposa d'un bon manual *on line* que inclou una descripció completa del programa i del seu funcionament, una ajuda tècnica per poder solucionar petits problemes que puguin aparèixer i una guia didàctica per a pares i professors que descriu els processos d'aprenentatge planificats en el disseny del programa i orienta la seva utilització des d'una perspectiva pedagògica.

En general ens trobem davant d'un programa de disseny ric i complet, adequat al nivell dels usuaris, que motiva a explorar espontàniament cadascun dels escenaris per anar

descobrint totes les sorpreses i anar completant la pissarra i l'àlbum d'enganxines.

Destacaríem com un dels aspectes més innovadors l'originalitat en el disseny i en l'organització de tot el sistema de petites recompenses encaminades a motivar els nens i les nenes en la descoberta dels principis científics bàsics. La presentació de la informació en forma de resposta a preguntes relatives a l'explicació científica dels fenòmens del seu entorn més immediat ajuda també a despertar l'interès en les explicacions i facilita l'adequació al nivell d'inquietud dels usuaris.

Eulàlia Navarro i Amèlia de Sancho
del grup SAMIAL (Grup de treball de l'A.
de M. Rosa Sensat i Cooperativa Abacus,
que analitza i avalua materials
educatius *multimèdia*)

Cartellera

DIMECRES DE ROSA SENSAT

Taula rodona

«L'educació en valors i l'esport escolar»
dia 23 de maig a les 6 de la tarda

R O S A
S E N
S A T

En el marc de la campanya «Compta fins a tres i...»,
l'A. de M. Rosa Sensat proposa fer una reflexió
sobre els eixos d'esport i educació en valors.

Participen: Maria Prat, M. José Sánchez, Josep M. Garcia
i Josep M. Mora.

Modera: Montserrat Ciuró

Lloc: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50

Acte obert a tothom!

JORNADES

II Jornades de l'Institut Europeu d'Immersion
«Els programes d'immersió al segle XXI»
dies 5, 6 i 7 de setembre de 2001

Lloc: Conservatori Superior i Professional de Música i Dansa
de les Illes
Capità Salom, 64 • 07004 Palma de Mallorca

Informació: Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General
d'Administració Educativa

Ptge. Particular Guillem de Torrella, 1, 2n • 07002 Palma de Mallorca
Tel.: 971 17 65 00 • Fax: 971 17 75 28

E-mail: fmunar@dgadmedu.caib.es

Termini de formalització de matrícules: 15 de juny de 2001

JORNADES

Jornades Tècniques del Projecte Educatiu de Ciutat
«Les noves ciutadanes: immigració i educació»
dies 23 i 24 d'octubre de 2001

Presentació de projectes i experiències: abans del 30 de juny de 2001

Informació: Oficina Projecte Educatiu de Ciutat
 Institut d'Educació de Barcelona
 Pl. d'Espanya, 5, 2n • 08014 Barcelona
 Tel.: 93 402 35 78 / 3651 / 3613 • Fax: 93 402 36 10
 E-mail: pec@mail.bcn.es

PREMIS

Premi Joan Profitós d'assaig pedagògic 2001

Les obres participants hauran de contenir una reflexió sobre l'acció educativa.

Convoca: Fundació Joan Profitós, amb el patronatge de l'Escola Pia de Catalunya.

Termini de presentació: Les obres s'han de lliurar **abans del 17 d'octubre de 2001** a:

Fundació Joan Profitós
 Rda. Sant Pau, 80, 2n • 08001 Barcelona

5è Premi BATEC a la recerca i innovació educatives

Els treballs hauran de ser una recerca aplicada a l'educació o resultats d'experiències educatives.

Termini de presentació: Els treballs s'han de presentar **abans del 31 d'octubre de 2001** a: Institut Municipal d'Educació. Jurat del Premi BATEC de Recerca i Innovació Educatives.

Registre de l'Ajuntament de Lleida
 Pl. de la Paeria, 11, baixos (edifici Pal-las)
 Lleida

III Premi de «Gestió de Centres Docents»

Convoca: Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya

Termini de presentació: Els treballs s'han de lliurar **abans del 15 d'octubre de 2001**

Informació: Departament de Pedagogia Aplicada. Edifici G6
 Facultat de Ciències de l'Educació. UAB
 08193 Bellaterra. Cerdanyola
 E-mail: inadal@pie.xtec.ex
 mescoabar@eic.ictnet.es

XVIII Concurs del Llibre Infantil 2001
XII Concurs del Llibre Juvenil 2001

Convoca: Fundació Santa Maria

Termini de presentació: Les obres inèdites i redactades en llengua catalana s'han de lliurar **abans del 15 de setembre de 2001**

Informació: Fundació Santa Maria
 Editorial Cruïlla
 Balmaes, 245, 4t • 08006 Barcelona
 Tel.: 93 237 63 44

ACTIVITATS CULTURALS I FORMATIVES - curs 2001/2002

CENTRE DE FORMACIÓ D'ADULTS CAN BATLLÓ

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 934 022 715 - Fax 934 022 731
Horari: de 9 a 13.30 i de 16.30 a 20.30 h
cfacanbatllo.dir@diba.es
www.diba.es/educacio

- Cicles de cinema
- Conferències
- Autoaprenentatge d'idiomes
- Tallers d'escriptura
- Dietètica
- Serveis a la comunitat
- Informàtica

- Moda: complements de moda, estampació, pintura i transformacions
- Cuina: postres, cuina catalana, dietètica i nutrició, pastisseria, conservació d'aliments, idees per a Nadal
- Dibuix: figura humana, imatge virtual, dibuix zoològic i botànic, còmic, caricatura, retrat, il·lustració, pintura, olis, acrílics, aquarel·les, retaules
- Tertúlies d'art
- Confecció: *patchwork* (labor de retalls), punt d'*smock*, niu d'abella, calats, brodats, punt de creu, guipur i blondes
- Decoració: sobre fusta, marqueteria, pirogravat i volum
- Repujat del metall
- Aplicacions de pedres
- Artesanies: titelles i marionetes, nines i ninots, perruques, vestits, sabates, capells
- Enquadernació: recuperació de relligats i paper, estoigs, pergamins, mosaics, daurats
- Tapís: amb fibres naturals, nusos de catifa, tints naturals i químics, tapís experimental
- Llengües: català, alemany, anglès, francès
- Art popular: tradicions, museus, art a Catalunya, història a Barcelona, audicions musicals
- Informàtica: tractament de textos, bases de dades i full de càlcul
- Gestió d'empresa: nocions de fiscalitat, l'euro a la pràctica
- Economia familiar

ESCOLA PROFESSIONAL DE LA DONA

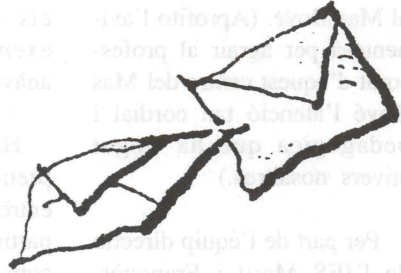
Plaça de Pere Coromines, 1
(Av. Drassanes / Nou de la Rambla)
08002 Barcelona
Tel. 934 431 513 - Fax 934 431 412
Horari: de 10 a 13.30 i de 16 a 19.30 h
pdeladona.dir@diba.es
www.diba.es/educacio

ESCOLA D'ARTS I OFICIS ESCOLA DEL TREBALL

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 933 219 066 - Fax 934 190 063
Horari: de 10 a 13 i de 16 a 19 h
artsioficis.dir@diba.es
www.diba.es/educacio

- Iconografia
- Museologia
- Valoració de l'obra d'art
- Conservació i restauració de ceràmica, vidre, porcellana i metall
- Neteja de pintures
- Ceràmiques
- Gres i refractaris
- Esmalts i porcellanes
- Serigrafia
- Rakú
- Torn
- Arts del llibre, enquadernació en tela, pell, pergami
- Daurats, mosaics manipulats, projectes
- Escultura, dibuix i modelatge de la figura humana
- Gravats
- Aules de pintura i paper
- Taller de joieria, dibuix
- Gemmologia i talla, diamants, ceres

Carta a les lectores i als lectors



Petita història d'un hort

...«Jo també rego el meu

[hortet, faves i pèsols, faves i pèsols. Jo també rego el meu hortet, faves i pèsols i julivert».

(Cançó popular)

Benvolgudes amigues
i benvolguts amics.

Feia un any que era a l'IES Martí i Franquès en comissió de serveis. A final de curs, en l'últim claustre del mes de juny, vaig quedar gratament sorpresa de l'exposició que va fer el coordinador pedagògic, Jean Marc Segarra, respecte a l'atenció tan acurada que l'institut donava a un grup d'alumnes amb dificultats especials. En acabar el claustre, em vaig oferir voluntària, per si ho consideraven escaient, per muntar un

hort escolar en el centre per a aquest alumnat.

Ha estat la meva experiència pedagògica més positiva i gratificant. Això s'ha de viure.

En la programació de l'activitat, i en l'apartat de continguts de fets, sistemes i conceptes, calia estudiar l'arrel, la tija i les fulles, alguna cosa sobre nutrició vegetal i, finalment, la flor, la llavor i el fruit. Tot es va fer a nivell pràctic a més de tenir cura de la gespa, els arbres i el jardí de l'institut.

Van començar a preparar el sòl de l'hort, a delimitar els petits hortets per grups de tres o quatre alumnes, i a adobar i a fer els solcs.

Vam fer el plànol de l'IES i la ubicació de l'hort, el punt d'aigua, i el magatzem d'eines.

Hem fet germinació de llavors de pèsols i de faves en iogurts buits. L'experiència ha estat feta amb llavors remullades i sense remullar; les han tingut a classe fins que la planteta s'ha fet prou gran; després les han trasplantat a l'hort i hi han arrelat bé.

Hem plantat enciams i cols de planter, alls i patates, i ha estat molt positiu per a l'alumnat «fer la collita» dels enciams. Hem plantat raves i pastanagues amb llavors, i això es menjàva a l'hort a mesura que anava sortint.

Han recollit fulles, i les han enganxat en paper i han dibuixat diferents tipus d'arrels.

Hem classificat alguna flor amb claus dicotòmiques i hem visualitzat vídeos de botànica, de fongs, de fotosíntesi, etc. Hem fet una sortida encertada

86 Carta a les lectores i als lectors

al Mas Bové. (Aprofito l'avi-
nentesa per agrair al profes-
sorat d'aquest centre del Mas
Bové l'atenció tan cordial i
pedagògica que ha tingut
envers nosaltres.)

Per part de l'equip directiu
de l'IES Martí i Franquès,
com també per gran part del
professorat, he rebut una
col·laboració excel·lent.

L'hort és una activitat que
al començament no va moti-
var tot l'alumnat, però des-
prés va acabarengrescant-los
a tots, ja que té l'avantatge
que es fa fora de l'aula i això

els és molt atractiu (per
exemple, els dies de fred
anàvem igualment a l'hort).

Ha estat molt positiu l'a-
prenentatge de convivència
entre tots, el fet de saber com-
partir i respectar l'altre, així
com tenir cura de les eines.
També crec que, en acabar el
curs, hem millorat uns hàbits
socials que al començament
estaven una mica oblidats.

En el magatzem de les eines
teníem sabó, desodorant, etc.,
per tenir una mica de cura de
la higiene personal en acabar
la feina de l'hort. Per des-

comptat, la recollida d'en-
ciamis i la posterior venda al
professorat del centre ha es-
tat molt motivadora per a
l'alumnat.

Finalment, i atès que
aquesta experiència ha donat
tan bons resultats, vull enco-
ratar altres professors a po-
sar-la en pràctica a fi d'acon-
seguir una millora, sobretot en
aquells alumnes que necessi-
ten més atenció a la diversitat.

*IES Martí i Franquès
de Tarragona.
Professora Ascensió
Mairlot i Rodríguez*

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públc Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 2001 (10 números)

Preu soci/a: **6.660 PTA**. Preu no soci/a: **7.400 PTA**

Preu ex.: **825 PTA** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat
adjunt a la butlleta
Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

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

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/lílibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meua subscripció a la revista **Perspectiva escolar**.

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

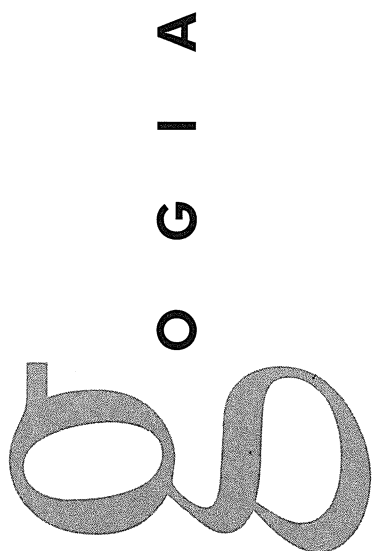
TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona



P R E M I P E D A O G I A

21a convocatòria

L'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col·laboració del Ministerio de Educación y Cultura, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, d'Edicions 62 i d'Editorial Octaedro, convoca per vint-i-unena vegada el **Premi Rosa Sensat de Pedagogia**, per incentivar el treball innovador de professionals de l'educació que, individualment o en grup, i a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixen a la millora qualitativa de l'educació i a la renovació pedagògica.



La data límit de recepció d'originals serà el **8 d'octubre de 2001**.

El veredictes es farà públic el mes de **desembre de 2001**.

La dotació del premi es d'un milió de pessetes, en concepte de drets d'autor.



Associació de Mestres
Rosa Sensat



Ministerio de Educación y Cultura
Subdirección General
de Formación del Profesorado



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament



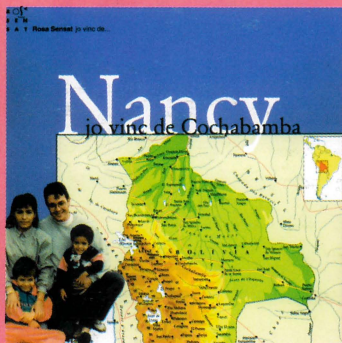
Edicions 62 **OCTAEDRO**

Associació de Mestres Rosa Sensat


Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550

E-mail: rsensat@pangea.org • <http://www.rosasensat.org>



Un projecte de llibres per apropar els infants al coneixement i a la valoració de la diversitat humana i la pluralitat cultural

Direcció i coordinació:  ROSA SENSAT

Edició:  laGalera  ROSA SENSAT

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

Distribucions Pròleg, S. A.
Mascaró, 35 • 08032 Barcelona
Tel: 933 472 511 • Fax: 934 569 506 • E-mail: prologo@ctv.es

Col·lecció «Jo sóc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 8 anys

Títols en Preparació
Títols Publicats

- **Minu**, de l'Índia
- **Takao**, del Japó
- **Fàtima**, d'El Salvador
- **Dana**, dels EUA
- **Lenessú**, de Benín.
- **Bali**, de la Xina
- **Búxara**, del Marroc
- **Erik**, de Noruega



Col·lecció «Jo vinc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 10 anys

Títols publicats
Títol en preparació

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostelinda**, d'arreu
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrad
- **Nancy**, de Cochabamba
- **Shafiq**, de Jhelum
- **Eneide**, de Guajarà-Mirim
- **Hassan**, de Nador

