

Publicació
de Rosa Sensat

desembre 2002

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 2 7 0

Educació per a la ciutadania

Petits escultors.

Hem fet un bosc de taules

Fuga literària.

Una experiència a moltes veus

La xarxa cognitiva

Didàctica amb fonts d'arxius

Elogi de
Joaquim Carbó



Desembre 2002

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 7 0

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

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

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz.

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarrriba

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: 43,25 euros. Preu no soci: 48,05 euros.
P.V.P. 5,35 euros.

Foto coberta:

Clara Elías

Editorial:

L'educació, tasca de tots!

1

Monogràfic:

Educació per a la ciutadania.

De l'educació cívica a l'educació de la ciutadania democràtica.

Joan Pagès

2

La democràcia a l'escola.

Josep Gómez i Laura Rubio

10

Què en saben, els nois i les noies,
de política local?

Teresa Casas

16

Educar i ensenyar també en els valors
del dret i de la justícia.

Josep M. Queralt i altres

22

Educació moral, en valors, cívica...:

Un esvalot conceptual.

Elena Noguera

28

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat

35

Escola:

Experiència.

Petits escultors. Hem fet un bosc de taules!!!

Joaquín Fernández i M. Rosario Pallarès

40

Desenvolupament cognitiu.

La xarxa cognitiva. *Maria Arcà*

47

Experiència.

Fuga literària. Una experiència a moltes veus.

Glòria Sol

57

Jornades.

Didàctica amb fonts d'arxius.

Gemma Tribó Traveria

66

Mirades:

Elogi de Joaquim Carbó. *Jaume Cela*

72

Novetats:

Novetats bibliogràfiques.

74

Cartellera.

76

R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



L'educació, tasca de tots!

L'escola educa ensenyant. El temps escolar significa un temps de formació obligatòria per a tots els infants i joves. Aquests porten de fora de l'escola un bon bagatge d'aprenentatge espontani, allò que tots aprenem de les experiències de vida i que deixen una empremta profunda; i és ben sabut com és de difícil canviar els conceptes que s'han construït, les actituds i els valors que s'han interioritzat i les conductes que hem après. Durant l'estada a l'escola el petit ciutadà aprèn, més enllà dels límits de la seva experiència, a ser «ciutadà educat». Però, tot i el valor superador de les experiències culturals que té l'escola, la gran desigualtat de vivències dels alumnes es troba a la base de la jerarquització social. L'experiència de vida condiciona el llenguatge i amb ell el pensament, la densitat i qualitat de les relacions personals, l'oportunitat de practicar un oci creatiu...

Però, al costat de la importància educativa de la família i de l'escola, tots constatem (mestres, professors, pares, familiars...) l'enorme influència que exerceixen molts altres agents educatius en la formació cultural dels infants, joves i adults, en la societat de la comunicació i de la interconnexió planetària.

Amb intencionalitat educativa o no, conscients o no de la seva influència, els missatges arriben de tot arreu: a través dels mitjans de comunicació social, TV, ràdio, diaris i revistes, juvenils o no, dels grups o colles d'amics, dels espais col·lectius associats al lleure, a l'esport, al cultiu de les arts, del cinema, dels parcs i llocs de joc, de la iconografia difosa pels carrers i places...

L'Associació de Mestres Rosa Sensat ha volgut posar de manifest aquesta perspectiva de complicitat educadora amb la creació d'uns guardons pel reconeixement del treball d'àmbits professionals i socials no escolars que destaquen pels valors educatius que contenen.

Rosa Sensat, que des de fa anys reconeix amb el Premi de Pedagogia el treball que mestres i professionals de l'educació aconsegueixen a favor de l'escola i de l'educació, vol reconèixer ara, a més, amb aquests guardons la tasca de persones o entitats que han contribuït a l'educació des d'altres àmbits.

Felicitem el dibuixant Cesc per haver rebut el reconeixement a la seva trajectòria artística a favor dels infants i dels joves i al servei de l'educació i l'escola pública, i l'equip de TV3, Nous Formats, pel guardó a la seva professionalitat i sensibilitat posades de manifest en el capítol «Lurdes i Berta: Amor de mare», de la sèrie *Amors*.

2 Educació per a la ciutadania

L'autor fa un recorregut per l'estat de la qüestió de l'educació cívica durant els tres últims decennis a Espanya, amb especial atenció a Catalunya, amb referències més globals, i es pregunta on som i si sabem «trobar el camí».

De l'educació cívica a l'educació de la ciutadania democràtica

Joan Pagès

Professor de Didàctica de les Ciències Socials de la Facultat de Ciències de l'Educació. UAB

De l'educació cívica...

«Aquesta educació, igual com l'educació moral, no es pot fer amb lliçons, amb regles apreses, ni amb l'enunciat de principis solemnes. Podem conèixer a la perfecció el funcionament de les institucions i no deixar de ser, per això, uns ciutadans deplorables, que no saben complir dignament cap dels deures de la seva funció.»

Célestin Freinet. *L'educació moral i cívica*. Biblioteca de l'Escola Moderna. Barcelona: Laia, 1972, p. 65

Idées com les expressades per Freinet il·lustren la concepció de l'educació cívica de l'escola nova i, en general, de les escoles actives. Davant la instrucció cívica, entesa com una assignatura els continguts de la qual només són transmissió d'informació sobre l'organització política de l'Estat, el funcionament de la democràcia, el sistema electoral, etc., l'educació cívica es concep més com una manera d'aprendre basada en l'organització de la convivència democràtica, en la participació, en el respecte a la persona, etc., sense oblidar, però, els coneixements sobre l'organització política. Se suposa que la complementaritat de totes dues permet a les escoles educar democràticament els ciutadans i ciutadanes.

En els 25 anys de vida democràtica, l'educació cívica ha passat a Catalunya per, almenys, dues etapes. La primera va consistir a incloure a l'ensenyament obligatori una assignatura destinada a la formació cívica dels estudiants. L'any 1976, el Ministerio de Educación y Ciencia va aprovar els programes de l'«Educación para la convivencia» que venien a substituir els d'aquella «Formación del Espíritu Nacional» amb què el franquisme va pretendre educar els estudiants en la seva ideologia totalitària. La segona es va iniciar amb l'aprovació dels currículums de la LOGSE al començament de la dècada de 1990, i va consistir en la desaparició de l'educació cívica com a assignatura i el seu desplegament a través dels continguts transversals i actitudinals, per una banda, i de la inclusió dels coneixements propis en les àrees de coneixement del medi social de primària i de ciències socials de l'ESO, per l'altra.

La importància que els moviments de renovació i, en general, les escoles actives han atorgat a la formació democràtica dels seus estudiants es va fer evident amb la creació, a Rosa Sensat, d'un grup de treball interdisciplinari i interetapes amb l'objectiu d'elaborar una programació alternativa d'educació cívica en la qual tant la instrucció –entesa com a l'ensenyament i l'aprenentatge de continguts– com l'educació –entesa com un aprendre a viure democràticament–, hi tinguessin cabuda (AA.VV. 1981).

Aquesta proposta pretenia ser hereva de les idees i els treballs duts a terme per les escoles actives catalanes abans de la dictadura franquista i per pedagogs tan insignes com Artur Martorell la proposta de «civisme» del qual va ser inclosa en aquest treball. També va pretendre recollir el treball fet pels mestres de les escoles actives i, des de la seva fundació, per educar democràticament els nens i les nenes, els nois i les noies de Catalunya.

La programació d'educació cívica de Rosa Sensat pretenia educar els nens i les nenes, la joventut, en el coneixement i en la pràctica de la democràcia. Pretenia formar-los com a ciutadans i ciutadanes implicats amb el seu món, amb la democràcia i tot el que se'n deriva –la convivència, la justícia, la igualtat, la solidaritat, el bé comú...–, amb la participació conscient en la construcció del seu futur personal i social. I per això volia que coneguessin el funcionament de la democràcia, els seus orígens i les seves possibilitats de futur, els altres

4 Educació per a la ciutadania

règims polítics, els problemes del món i de la societat, les idees democràtiques, les seves bases ètiques, polítiques i morals i les lluites empreses per dur-les a la pràctica, etc. I volia que l'escola fos un lloc de pràctica democràtica, que la convivència s'aprengués en l'acció i en la relació amb els altres, i que l'escola s'obris a la societat i es participés de manera activa i conscient en aquelles accions de defensa de la democràcia com a filosofia política, com a forma de vida i de govern. La proposta apostava per un enfocament interdisciplinari, però tenia el seu suport en coneixements subministrats per les àrees de coneixement del medi natural i social i per les de ciències naturals i ciències socials de les quals formava part de manera explícita. En els seus continguts i en les seves propostes d'acció, s'hi poden trobar aspectes que, posteriorment, han estat englobats en diferents camps com ara l'educació en valors, la transversalitat, l'educació ètica, l'educació moral, etc. o han format part de temes més específics com l'educació dels drets humans, l'educació per a la tolerància, l'educació per a la pau, l'educació antiracista, etc.

Com és sabut, els currículums de la LOGSE preveuen que una part dels continguts de l'educació cívica formin part dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals de les àrees de coneixement del medi social de primària i de ciències socials de secundària, però també dels continguts d'altres àrees (són especialment importants els que es refereixen a l'educació ambiental i que es vinculen a l'àrea de coneixement del medi natural de primària i de ciències de secundària). Alhora, s'introdueixen els eixos o temes transversals que impliquen totes les àrees curriculars. La importància donada a la transversalitat i a l'educació en valors per la LOGSE, juntament amb l'aparició de nous problemes socials i polítics derivats, per exemple, de fenòmens com les noves migracions o la globalització, ha generat en aquests darrers anys una allau tan gran de propostes i de materials curriculars alternatius que palesen la importància que la societat atorga a aquesta formació.

D'altra banda, la LOGSE és la primera llei educativa democràtica del postfranquisme i, en conseqüència, organitza un sistema educatiu basat en els principis de la democràcia. Això, per exemple, es posa de manifest en l'aposta per un currículum obert, participatiu, democràtic en definitiva, que atorga competències als centres i al professorat perquè l'adeqüin a la seva realitat. O bé en l'elaboració del Projecte

Educatiu de Centre, l'educació cívica i la convivència democràtica hi poden trobar el marc idoni per definir quina ha de ser la pràctica democràtica que ha de caracteritzar les relacions personals i socials en els centres d'ensenyament.

Quins resultats ha aconseguit la LOGSE en relació amb la formació democràtica dels nens i de les nenes, de la joventut? No existeix a Catalunya informació respecte a aquesta qüestió. No s'ha investigat prou quina és la formació democràtica que tenen els joves quan deixen l'ensenyament obligatori ni quins coneixements tenen sobre la democràcia com a sistema de vida i de govern a diferència del que han fet altres països del nostre entorn. Algunes investigacions recents (per exemple, la que es publica de Teresa Casas en aquest mateix número) no aporten dades gaire optimistes. D'altra banda, sembla que cada vegada és més difícil la convivència als centres escolars, en especial als de secundària, on el debat i el diàleg han estat substituïts en alguns casos per la violència, on el fracàs escolar ha augmentat, on l'individualisme i la competitivitat s'ha imposat a la cooperació i la solidaritat, on regna el «passotisme» i la manca de determinats valors democràtics, etc. O això és, almenys, el que més sovint apareix als mitjans de comunicació.



No sembla, però, que la formació democràtica de la joventut sigui la preocupació dels governants del PP ni, en especial, de la Ministra d'Educació. La Llei de Qualitat del Partit Popular, discutida (?) i aprovada al Parlament espanyol, n'és una prova evident. Com ho va ser també la modificació dels continguts mínims de l'ESO (Real Decreto de 29 de desembre de 2000). La Llei de Qualitat conté alguna referència, més aviat escadussera però, a la formació democràtica. Els objectius que més és relacionen amb aquesta formació diuen: a) que a l'ensenyament primari, s'ha de «*Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática*» (art. 14, 2 a); per

6 Educació per a la ciutadania

a secundària, s'hi afirma: «*el alumnado tiene que asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas y ejercitarse en el diálogo*» (art. 21, 2.a). Enlloc no es parla de coneixements. I amb el retorn de la geografia i la història com a eixos vertebradors del contingut social a primària i secundària no sembla que s'aposti per fomentar l'educació democràtica i molt menys si la concepció definitiva dels seus continguts és semblant a la que es va aprovar per a les ciències socials, geografia i història de l'esmentat Real Decreto de Reforma dels ensenyaments mínims. Probablement la introducció de l'ètica permeti un acostament als problemes de la convivència democràtica. Sorpren, en canvi, que el govern d'un estat laic, que hauria de vetllar per la formació democràtica basada en el pluralisme de tots els seus ciutadans, decideixi que la religió —«*Sociedad, Cultura y Religión*» sembla que en serà el nom— sigui una assignatura obligatòria tant a primària com a secundària.

...a l'educació de la ciutadania democràtica

«El grau de participació dels nens i dels adolescents en la vida cívica de les seves comunitats és un tema de gran interès per als pares, escolars, educadors i els responsables de la política per igual. Els joves d'arreu del món tenen el potencial per contribuir a la societat civil i per donar forma als entorns en què viuen i perquè, al mateix temps, aquests últims els donin forma a ells.»

J.-A. TORNEY-PURTA. «Coneixement cívic i compromís entre els països: l'estudi sobre educació cívica de l'IEA», a: Montané, M. i Beernaert, Y. (ed.): *Cap a una ciutadania activa. Joves del món en connexió*, 2001, p. 48.

Aquesta afirmació és una de les conclusions de la macroinvestigació internacional sobre l'educació cívica i els seus resultats duta a terme a 28 països al final de la dècada de 1990. Entre aquests països no hi figurava Espanya i, en conseqüència, no es pot aplicar, sense més ni més, a la realitat espanyola i catalana el valor d'aquesta afirmació. Podem creure que és certa la primera afirmació referida a l'interès que desperta, i ha despertat, el grau de participació de nens i adolescents en els pares i educadors. Dubtem, però, que aquest interès es pugui fer extensiu a tots els polítics i molt menys als que tenen ara mateix a les



seves mans el govern de l'Estat. La Llei de Qualitat serà, sens dubte, un important pas enrere en la formació social i democràtica de l'alumnat de l'ensenyament obligatori, no sols perquè no hi figura de manera explícita la formació cívica democràtica, malgrat els objectius que aposten per un cert desenvolupament de capacitats vinculades a ella, sinó també perquè hi desapareixen els eixos transversals, els continguts tornen a ser continguts «clàssics» —és a dir, referits a fets i conceptes— i sembla que es vol tornar a una concepció de l'ensenyament social basat en l'exclusiu monopoli d'una geografia i d'una història centralistes, aproblemàtiques, descriptives i factuais.

Certament, la relació entre els joves i els entorns és la base de la formació cívica democràtica. L'escola ha d'intervenir en la preparació de les futures generacions perquè puguin i vulguin exercir els seus drets i els seus deures com a ciutadans amb coneixement de causa. I també ha d'intervenir en l'explicació dels problemes socials, a fer explícites les causes de molts dels fenòmens actuals que afecten

8 Educació per a la ciutadania

la joventut, les escoles i, en conseqüència, el futur de la democràcia. Ha de preparar-los per a l'exercici conscient de la ciutadania democràtica.

En els darrers anys, els països del nostre entorn, però també els que s'han democratitzat no fa gaire, s'han començat a preocupar per la formació ciutadana, entesa com una formació per aprendre a viure en societat i participar en la comprensió i en la resolució dels seus problemes i conflictes tant locals com globals. Ha crescut la investigació educativa i l'anàlisi i valoració de les propostes curriculars existents per saber què passa a les escoles amb l'educació cívica i per què passa el que passa. Per a Cotton (2001), per exemple, l'educació cívica que s'està ensenyant al món occidental és una educació amb molt poc significat i rellevància per als estudiants; té una prioritat menor per al professorat, si en té cap; es presenta sota un model centrat en el professorat i en el qual l'alumnat té un rol passiu; el contingut es limita al llibre de text i no es tracten, o molt poc, temes controvertits, problemes globals o situacions relacionades amb el nivell de compliment o incompliment dels drets i dels deures; l'aprenentatge és passiu, no es desenvolupen habilitats de pensament crític ni es fomenta la participació tant en la vida escolar com en la vida de la comunitat.

Per la seva banda, els principals descobriments de la macroinvestigació esmentada en la cita que encapçala aquest apartat (Torney-Purta et al., 2001) il·lustren també la situació d'aquest ensenyament. Així, en les seves conclusions s'afirma que: a) els estudiants comprenen els valors i les institucions democràtiques dels seus països, però en tenen un coneixement superficial; b) els estudiants amb més coneixements cívics estan més oberts a participar en la societat; c) les escoles que practiquen un model democràtic són més eficaces en la promoció del coneixement cívic i en el compromís del seu alumnat; d) els estudiants són escèptics en les formes tradicionals de compromís polític, però estan oberts a altres tipus de participació; e) la televisió és la principal font de subministrament d'informacions polítiques; f) els estudiants donen suport als drets de les dones i dels immigrants; g) el professorat reconeix la importància de l'educació cívica per preparar la joventut per a la ciutadania democràtica; i h) aquesta educació, la preparació per al desenvolupament d'actituds i valors democràtics que fomentin la participació activa, és una ne-

cessitat fonamental tant en els països fa poc arribats a la democràcia com en les democràcies de llarga tradició.

Quina és la situació de l'educació cívica a Catalunya? És semblant a la descrita pels autors anteriors? Probablement, la situació de l'educació cívica a Catalunya, si s'investigués, no variaria gaire dels retrats anteriors. En tot cas, sembla que és hora de repensar l'educació cívica democràtica, l'educació per a una ciutadania democràtica en una línia semblant a les propostes del Consell d'Europa (vegeu, per exemple, Audigier: 1999) i actualitzar també aquella proposta d'educació cívica que es va fer des de Rosa Sensat i que, en el seu moment, va ser un referent important per a tots aquells i aquelles mestres que van voler educar cívicament, democràticament, el seu alumnat. L'aparició de problemes socials i polítics nous, els canvis tecnològics i econòmics, la globalització i un cert allunyament de la ciutadania de la vida política, sembla que ens obliga –que obliga les escoles– a assumir de bell nou el protagonisme en la formació social i cívica dels estudiants i en l'aprofundiment de la democràcia. Sabrem trobar el camí?

Bibliografia

- AA.VV. *L'educació cívica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1981.
- AUDIGIER, F. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP, 1999.
- COTTON, K. *Educating for Citizenship*. Northwest Regional Educational Laboratory, 2001. <http://www.nwerl.org/scpd/sirs/10/c019.html>.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H.; SCHULTZ, W. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001.

Una escola que aspira a implicar en el seu funcionament els diferents sectors de la comunitat educativa i intentar que les pràctiques democràtiques arrelin en tots els àmbits de la vida del centre. L'article presenta breument alguns aspectes de la seva organització i funcionament encaminats a la consecució d'un dels objectius prioritaris del seu Projecte educatiu.

La democràcia a l'escola

L'experiència de la participació de l'alumnat al CEIP Sant Miquel de Cornellà

Josep Gómez

Director del CEIP Sant Miquel de Cornellà.

Laura Rubio

Membre del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona i col·laboradora en el mateix centre.

L'estada dels alumnes als centres educatius és una oportunitat per promoure experiències de democràcia a l'escola, és a dir, experiències de participació activa en el si de la comunitat educativa. En aquest sentit, establir dintre del centre un clima i uns mecanismes que encarnin els elements i procediments democràtics és, potser, la manera més efectiva de formar ciutadans capaços de viure en comú. Per això, introduir la democràcia a l'escola es converteix en una important via per a la formació dels alumnes en valors com la llibertat, la igualtat, l'autonomia, la participació i la justícia.

L'escola Sant Miquel de Cornellà ha destacat, des dels seus orígens, per una clara voluntat de treballar i per mantenir un model d'escola oberta, participativa, innovadora i de qualitat. Tota la comunitat educativa s'ha esforçat i s'esforça per establir, treballar i viure en un marc democràtic, orientat a formar persones intel·lectualment i moralment preparades per viure com a ciutadans lliures. Així doncs, en el moment de la transició, l'escola va contribuir a la introducció dels valors democràtics entre els diferents sectors de la comunitat. Actualment, però, la tasca en aquesta direcció continua estant plenament justificada i la podem emmarcar en els quatre pilars que l'informe Delors

assenyala per a l'educació del futur: aprendre a ser, aprendre a fer, aprendre a conèixer i aprendre a viure junts.

Sota aquests principis, l'estructura organitzativa i de funcionament de l'equip docent afavoreix el treball en equip, la coordinació i el desenvolupament democràtic de la institució. Per la seva banda, el centre també s'encarrega de fomentar la participació de les famílies, a través de diferents vies, perquè col·laborin en la seva tasca educativa i se sentin part integrant de l'escola. Finalment, des del centre també s'intenta implicar els i les alumnes en experiències de participació molt diverses en la vida de la comunitat educativa.

L'escola preveu en el seu funcionament espais i pràctiques privilegiades per facilitar la participació, el diàleg, la presa de decisions, la responsabilitat i el compromís dels i les alumnes a propòsit de la vida del centre. Així, la dinàmica de l'escola conté moments com són l'elecció del nom de la classe, la formació dels grups de taula, l'organització de campanyes i celebracions, els càrrecs de classe o d'altres en els quals l'aportació de cada membre és necessària i imprescindible per a l'èxit del col·lectiu. En totes aquestes activitats, els alumnes hi desenvolupen i posen en joc valors socials, cívics i morals que constitueixen el fonament de la vida democràtica.

A més, el centre també compta amb alguns òrgans de participació específics i un sistema representatiu a través del qual els alumnes tenen l'oportunitat d'intervenir en la regulació de la vida de l'escola. Ens referim a pràctiques amb gran valor educatiu com són l'assemblea de classe, l'elecció de delegats i l'assemblea de delegats. Precisament, el circuit de participació que configuren aquestes tres pràctiques és el que pretenem exposar en aquest article.

L'assemblea de classe

El primer mecanisme a destacar és l'espai, dintre de l'horari escolar, que es coneix com a assemblea de classe. Aquesta assemblea representa, dintre de la vida del grup, una de les mostres i concrecions més clares de participació democràtica a l'escola. Es converteix en l'espai per excel·lència de presa de consciència, diàleg i reflexió col·lectiva sobre la pròpia convivència. Els acords que s'hi adopten

12 Educació per a la ciutadania

i les decisions que s'hi prenen han de servir per a la millora de la vida en comú, fet que la converteix en un moment de veritable transcendència institucional.

L'assemblea de classe compleix les funcions d'informar d'aspectes que afecten el grup, analitzar situacions d'interès, resoldre conflictes, organitzar la feina, treballar i posar en pràctica procediments democràtics i, finalment, prendre decisions conjuntament al voltant de projectes de treball i normes de convivència que hauran de regular la vida en comú. Així, l'assemblea, a través dels seus propis rituals i procediments, es converteix en un espai idoni per aprendre a posar-se al lloc de l'altre, expressar i raonar les opinions pròpies, comparar-les i respectar les dels altres, analitzar les situacions problemàtiques que afecten el grup i comprometre's en la seva millora. En definitiva, l'assemblea de classe permet desenvolupar valors com el respecte, l'autonomia, l'esperit crític, la responsabilitat i el diàleg.

Els temes que hi solen aparèixer fan referència a situacions i conflictes que es desprenen de la convivència, treball escolar, notícies d'actualitat, reconeixements especials a algun dels membres del col·lectiu, propostes i suggeriments per al funcionament del grup i informacions que la mestra o els delegats de classe han de fer arribar a la resta del grup.

L'elecció del delegat i la delegada de classe

És aquesta figura del delegat de classe, i en concret la seva elecció, el que constitueix el segon mecanisme a destacar dintre del sistema de participació democràtica que l'escola té pensat per als seus alumnes. D'una banda, pel seu paper de representació del grup en la presa de decisions i la regulació de la vida de l'escola. De l'altra, per tots els procediments democràtics que posa en joc des de la seva elecció fins a la participació directa en la dinàmica del centre.

Els membres del grup escullen els delegats de classe a la qual pertanyen per representar, responsabilitzar-se i actuar en el seu nom durant un trimestre del curs. Gràcies al canvi trimestral s'aconsegueix la possibilitat que tots els alumnes puguin exercir com a delegats almenys en una ocasió durant la seva estada a l'escola.



La fotografia mostra un moment de l'assemblea de classe en la qual el càrrec responsable dinamitza el torn de paraula al voltant de l'assumpte que s'està tractant.

Atès el paper dels delegats en l'estructura organitzativa i el funcionament del centre, el moment de la seva elecció, durant l'assemblea de classe, es converteix en una veritable pràctica de valors. Aquest és el moment de treballar les qualitats i actituds necessàries per al desenvolupament del càrrec, com també per escollir democràticament el company que es considera que pot exercir-lo més bé. En tot moment, però s'intenta motivar els alumnes, insistint en el fet que tots estan capacitats per complir les funcions del delegat. Així doncs, l'elecció del delegat i la delegada de classe representa un moment de decisió conjunta, de compromís del grup i dels qui l'han de representar, de creació de nous vincles entre els membres del col·lectiu i de treball de l'autoestima. D'aquest procés, en sorgeixen els dos alumnes –noi i noia– que, per majoria, els companys de classe

elegeixen com a representants de grup. És així com els atorguen la possibilitat i la responsabilitat d'actuar en el seu nom davant la resta de l'escola.

L'assemblea de delegats

Tot i que les tasques que han de fer els delegats al llarg del curs són diverses, aquí en volem destacar una, que representa el tercer i últim mecanisme del circuit de participació que ens hem proposat exposar en aquest article. Ens referim a l'assemblea de delegats, formada pels representants de les classes de 3r a 6è i presidida pel director del centre. Així, doncs, aquesta assemblea es converteix en el principal nucli de participació dels delegats en la vida del centre. Els seus membres es reuneixen periòdicament per elaborar l'ordre del dia conjuntament, tractar assumptes que afecten el centre de manera global i, en definitiva, establir una via que faciliti l'enllaç entre l'aula i l'escola.

Des de l'assemblea de delegats, els alumnes tenen l'oportunitat de participar directament en la dinàmica del centre, fer propostes, impulsar activitats, organitzar campanyes i celebracions en el centre, elaborar la revista de l'escola i participar en altres activitats puntuals. Però és en la seva funció d'enllaç entre el que passa a les aules i les decisions que es prenen a l'escola on l'assemblea de delegats adquireix un caràcter més rellevant. Així, doncs, els delegats s'encarreguen de dur a les sessions conjuntes les aportacions, les idees i els dubtes que sorgeixen en les assemblees de classe; d'aquesta manera, les propostes que sorgeixen del treball i la discussió a l'aula arriben a la resta de cursos i poden debatre's en un àmbit general d'escola. Alhora, aquesta instància també permet que la informació circuli en sentit contrari, és a dir, que els delegats de classe informin els companys de l'aula dels temes que s'estan debatent al Consell Escolar. Alguns d'aquests assumptes fins i tot podran fer referència a la normativa general del centre o als documents institucionals que fonamenten la seva pràctica educativa. Així, doncs, l'assemblea de delegats esdevé l'òrgan més indicat per donar a conèixer les normes que han de regular la institució escolar, explicar-les, argumentar-les i intentar trobar propostes de millora per a aquestes normes i per al funcionament en general de l'escola.

En definitiva, l'assemblea de delegats s'estableix com el principal òrgan de gestió, participació i coordinació dels i de les alumnes en el centre. A través d'aquest òrgan, es fomenta el diàleg, la responsabilitat i el compromís dels i les alumnes en el si de la comunitat educativa.

Com hem pogut comprovar, l'assemblea de classe, l'elecció de delegats i l'assemblea de delegats poden convertir-se en el principal circuit de participació dels alumnes d'un centre. De tota manera, i tal com ja anunciàvem al principi, no podem oblidar que la construcció d'una comunitat democràtica en el si de la institució escolar va més enllà d'aquests tres mecanismes de participació. Així, doncs, quan parlem d'escola democràtica estem posant en relleu una vessant doble. D'una banda, la d'una institució que aspira a implicar en el seu funcionament els diferents sectors de la comunitat educativa i intentar que les pràctiques democràtiques arrelin en tots els àmbits de la vida del centre. I de l'altra, la d'una escola oberta i connectada amb l'entorn i la realitat que viuen els seus membres. Perquè una escola amb voluntat de practicar i propagar els valors implícits en la democràcia ha de ser una escola oberta a l'entorn més immediat, que col·labori amb les entitats del barri, participi en les iniciatives municipals i d'altres que estiguin relacionades amb aquests valors, s'impliqui en els àmbits de participació ciutadans, creï espais de coordinació i col·laboració i fomenti la construcció d'una «consciència local i col·lectiva». És a dir, una escola que treballi perquè la participació i la democràcia es practiquin al centre, a la família, a les associacions, al veïnat o a la ciutat. Es tracta, doncs, de fer una escola que treballi per entrenar demòcrates, noies i nois que, habituats a la deliberació i al diàleg constructiu, han de construir la democràcia, una democràcia que ha d'arribar a tots els racons del planeta. Només tenint en compte aquests aspectes interns i externs, estarem realment en vies de construir una escola democràtica.

Els joves, si alguna cosa saben del sistema polític, no és a través de l'ensenyament reglat sinó dels mitjans de comunicació i d'allò que s'aprèn fora de l'escola. L'article exposa els resultats d'una recerca sobre el coneixement de la política local que tenen els joves quan acaben l'ESO.

Què en saben, els nois i les noies, de política local?

Teresa Casas

Ros

Professora de l'IES
Montserrat Roig de
Terrassa

Darrerament s'ha parlat molt de l'ensenyament de les humanitats, de què havia de saber d'història d'Espanya tot ciutadà i quines lectures clàssiques calia fer obligatòries, de la importància del llatí i de com és d'indispensable la filosofia. Ens hem esverat pel fet que el nostre alumnat no usa l'anglès amb la mateixa facilitat que en altres països. Hem parlat de la quantitat d'informàtica que cal que dominin els nois i les noies i del paper que ha de tenir la tecnologia en l'ensenyament obligatori. I encara ens hem hagut de tornar a posicionar sobre l'ensenyament de la religió. Per què ningú no ha fet notar que els nostres alumnes tampoc no saben res de política, i que això és un problema? Per què, en aquest debat social sobre la cultura bàsica, ningú no ha reclamat que l'ensenyament del sistema polític formi part dels coneixements mínims que ha de tenir tot ciutadà?

Per tal de comprovar que aquest dèficit no era tan sols una impressió, a la UAB, sota la direcció de la professora Benejam, s'han endegat un seguit de petites investigacions a fi d'esbrinar fins a quin punt és certa la hipòtesi que el nostre alumnat acaba el seu període escolar obligatori sense els coneixements elementals del sistema polític. Calia esbrinar de quins aspectes saben més i comprovar si els coneixements progressen en el transcurs de l'escolaritat.

Què volíem saber sobre els coneixements de política local?

La nostra contribució a aquestes recerques ha consistit a esbrinar què saben els joves de política local. Hem triat deu aspectes que ens han semblat importants i, amb ells, hem preparat un qüestionari que anava acompanyat d'un quadern que permetia als nois i a les noies autocorregir-se i ampliar, si volien, els seus coneixements. Aquests són els temes triats:

1. **Procés electoral municipal.** Es demanava ordenar unes frases que es corresponien a cinc moments clau del període electoral: elaboració del programa i de la llista de candidats, campanya, votació, acords entre els regidors elegits per formar govern i primer ple, amb l'elecció de l'alcalde i presentació del programa de treball i de l'equip de govern.

2. **Organització municipal.** Es volia saber si els nois i les noies entenien que en el consistori els regidors no tenen tots les mateixes responsabilitats i que formen part d'òrgans amb funcions diferents.

3. **Legislació bàsica del govern local.** Ens interessava esbrinar si els joves sabien que els municipis tenen un marc legal definit a la Constitució i a l'Estatut i si identificaven les lleis bàsiques del règim local.

4. **Competències dels ajuntaments.** Ens preguntàvem si l'alumne distingeix entre les competències que té l'Ajuntament i les de la Generalitat o de l'Estat, a fi de veure qui té la responsabilitat de resoldre problemes propers referits a vies públiques, transport, sanitat, ensenyament, pensions, atur...

5. **Serveis municipals.** Aquest apartat presentava diversos serveis públics i també demanava de quina institució depenien, si de l'Ajuntament o bé d'un àmbit superior.

6. **Terme municipal i gestió del territori.** Es presentaven diverses afirmacions referents a què és un terme municipal, els tipus de sòl (urbà, urbanitzable i no urbanitzable) i a qui atorga els permisos per fer obres. Calia identificar les que eren certes.

7. *Padró municipal.* Es feia referència a qui són els residents d'un municipi i a l'obligatorietat de l'empadronament tant per als espanyols com per als estrangers, amb «papers» o sense.

8. *Capacitat reglamentària.* Fins a quin punt està arrelada la convicció que l'Ajuntament no «mana», en la mesura i el sentit que ho fa l'Estat? Ens interessava verificar si els nois saben quins àmbits de la convivència són regulats per l'Ajuntament. De tota una llista de normatives, s'havia d'assenyalar les que decideix l'Ajuntament.

9. *Impostos municipals.* Sobre els impostos més coneguts es demanava als joves si coneixen quins es paguen al municipi i quins a l'Estat.

10. *Participació ciutadana.* Indagàvem si els nois i les noies saben com es pot intervenir en el govern municipal, a banda de votar en les eleccions. Es feia referència a quines reunions de l'Ajuntament són públiques, com s'obté informació dels acords municipals, i si es pot, i com, intervenir en els plens municipals, com es formen els Consells Municipals i com es pot organitzar una consulta popular.

Quins van ser els resultats?

El qüestionari fou respost per 332 nois i noies, de tots els nivells d'ESO i de 1r de batxillerat, de quatre IES de Terrassa, als quals cal afegir els 48 que hi van respondre en la fase provisional prèvia. De l'anàlisi de les respostes valorades en la recerca, en podem fer les constatacions que vénen a continuació.

1. Els resultats són força bons quan la pregunta fa referència a discriminar si la competència, el servei o la capacitat reglamentària és de l'Ajuntament o bé d'altres instàncies, com la Generalitat o l'Estat.

2. En canvi, els nois i les noies enquestats saben poc de tots els altres temes que hem citat anteriorment. Els resultats són especialment baixos en les preguntes que fan referència al procés electoral, a l'organització municipal, a les lleis en què es basa el funcionament dels municipis i als sistemes de participació municipal.



3. En les preguntes referides a l'organització municipal i l'em-padronament és on trobem més progrés entre els cinc nivells i edats als quals hem passat el qüestionari. Per tant, per algun mecanisme hi ha algun aprenentatge, encara que no ens atrevim a afirmar si és de tipus formal o no formal.

4. En els apartats de marc legal i impostos, no hi ha pràcticament cap progrés amb l'edat i l'escolaritat, cosa que ens porta a pensar que són continguts que ni s'ensenyen al sistema escolar, ni s'aprenen de manera informal, ni la maduresa influeix en el seu coneixement.

Per tant, no podem afirmar que els nois i les noies no saben res de política local, però de l'anàlisi de les preguntes on han donat bons resultats i en quines no, deduïm que només mostren coneixements sobre els aspectes que apareixen sovint als mitjans de comunicació o a les converses fora del marc escolar. Sovint, els polítics d'àmbit municipal reclamen en els mitjans, a l'Estat o a la Generalitat, la

solució d'un problema local i, d'altra banda, entre veïns és un tema freqüent de conversa el lloc on s'ha d'anar a reclamar per a algun problema determinat, qui té la culpa de tal cosa o tal altra o qui et pot posar una multa per determinada infracció. En conseqüència, sembla que l'aprenentatge que tenen és de caràcter informal, amb totes les llacunes que això implica.

Una de les coses que més ens va cridar l'atenció van ser les respostes que van escriure els nois i les noies a les preguntes *Es diu que en sabem poc de política, es veritat? Què en saps del govern de la teva ciutat?*, les quals, amb caràcter exclusivament retòric, acompanyaven el dibuix que ens servia de portada, a manera de presentació dels objectius de la recerca. Sense cap instrucció per part del professor d'haver de respondre-hi, molts alumnes van contestar contundentment *sí i res*, de manera que semblava que volien manifestar el seu rebuig pel fet polític i el bon to que atribueixen a aquest rebuig.

Per què saben el que saben?

No volem ser més agosarats del que ens permet la recerca, però ens temem que d'alguna manera hi pot influir que el professorat, davant la pressió dels continguts disciplinaris que es perceben com a imprescindibles, deixa de considerar l'ensenyament i l'aprenentatge de continguts polítics, tot i que, en la nostra opinió, són més útils per ubicar l'alumnat en el món que molts dels coneixements disciplinaris clàssics. El professorat de socials parla del concepte de democràcia i dels drets humans, de les diferències entre un règim de tipus antic i un estat de dret, de la separació dels tres poders, de les constitucions que hem anat tenint..., però creiem que no ensenya continguts molt més bàsics, i més propers i concrets, de coneixement de les institucions polítiques democràtiques. La conseqüència és que els nois i les noies saben de política allò que els mitjans de comunicació seleccionen com a important.

Creiem que convindria que el professorat valorés més la contribució que pot tenir en la defensa de la democràcia i s'adonés del paper que ha de tenir el sistema educatiu en la formació política dels ciutadans. Cal que fem que els nostres nois i noies coneguin, estimin i defensin les institucions democràtiques, perquè és un coneixement bàsic i per combatre així els intents de deslegitimar la política.

I més en l'actual procés de globalització, que es desenvolupa sense el control de cap organisme públic capaç de frenar els efectes salvatges del capitalisme a escala planetària. La política democràtica és l'única eina que tenim per intentar fer front als problemes sistèmics globals, per intentar regular els processos mercantilitzadors i per ordenar la convivència global i l'ús del planeta. El sistema educatiu no en pot estar al marge. *Un altre món és possible*, però també depèn, en bona part, de nosaltres.

L'article planteja com «el distanciament entre la ciutadania (i especialment els més joves) i el món del dret i la justícia provoca que en moltes ocasions no es percebi per part de la societat quina és la finalitat i el sentit de les institucions, suposant una mancança en un Estat democràtic i de dret.»

Educar i ensenyar també en els valors del dret i de la justícia

Josep M. Queralt i Castellà i altres*

«Casi la mitad de los 700 alumnos de la ESO, el bachillerato y el primero de carrera encuestados sobre los derechos y libertades no alcanza a mencionar 4 derechos humanos. Un 65 % de ellos desconocen lo que dice la Constitución sobre la pena de muerte, pese a que un 47 % la admite en los supuestos de terrorismo. En cuanto al conocimiento de las instituciones, un 46 % no daba una explicación mínima de lo que es el Parlamento, porcentaje que se eleva al 97 % a la hora de explicar lo que es el Consejo de Europa...»

«...Se declaran además convencidos de que tanto los anteriores instrumentos que hasta hoy fijan los mínimos de la educación secundaria como la Reforma emprendida no han resultado ni van a resultar medios oportunos para lograr la enseñanza que la Constitución exige...»

* M. Ángeles Montoya Benzal, Immaculada Redondo i Oliver, Albert Ricart i López, Pedro Guerrero Fernández, Jaume Cantó i Olivera, Juan Manuel Moros García.

Aquests són dos paràgrafs copiats literalment d'una informació apareguda al diari *El País* el dia 18 de desembre de 2000, on es donava com a notícia el resultat d'una enquesta passada a 700 estudiants valencians respecte dels coneixements que tenien en matèria constitucional i democràtica. Segons la notícia esmentada, els autors de l'estudi (equip encapçalat per la catedràtica de Dret Constitucional

de la Universitat de València, Remedios Sánchez) el van qualificar de «desolador».

Creiem que si el resultat d'aquesta enquesta és desolador encara que algun tipus d'ensenyament referent a aquestes matèries existeix en l'actual sistema educatiu, molt més decebedor seria saber el que coneixen aquests nois i noies de les nostres lleis, del nostre ordenament jurídic, del nostre funcionament de la justícia, dels drets civils, laborals, etc., en definitiva, dels seus drets i deures com a ciutadans.

Diem que seria molt més decebedor perquè aquesta disciplina no existeix en el nostre ensenyament obligatori i per això qualsevol resposta a una enquesta sobre aquests continguts no seria decebedora, sinó que hi trobaríem una manca total de coneixements.

No sabem ben bé el perquè, però sempre ha estat així. El dret, el món de la justícia no s'ensenyava als nostres joves, es deixa per a aquells que han optat per fer la carrera de Dret. Potser ha interessat i interessa que siguin pocs els coneixedors de les lleis i, en definitiva, dels drets i obligacions; potser ja està prou bé que aquesta matèria tingui un llenguatge críptic i fins i tot incompreensible. Segurament tots hem col·laborat, els professionals del dret els primers, perquè aquest món estigui lluny del ciutadà, desconegut totalment i fins i tot que li produeixi certa por i desconfiança.

Un advocat molt bo, Albert Fina, explica en un dels seus llibres que després d'un llarg judici celebrat a l'antiga Magistratura de Treball per l'acomiadament d'un peó de la construcció, un tipus de judici en el qual processalment sempre s'anomena «l'actor» el demandant o treballador, aquest obrer va dir al seu advocat en acabar el judici: «Perdoni Sr. Fina, però s'han equivocat de judici, jo no sóc cap actor, sóc paleta». Aquell home va estar suportant tot un judici pensant que no era el seu. Aquesta anècdota demostra no solament el llenguatge obscur i críptic que s'utilitza en aquest món, sinó el respecte i la por amb què el ciutadà s'apropa a la justícia.

El distanciament entre la ciutadania (i especialment els més joves) i el món del dret i la justícia provoca que en moltes ocasions no es percebi per part de la societat quina és la finalitat i el sentit de les institucions, suposant una mancança en un Estat democràtic i de dret.

Aquest distanciament es dona, en bona part, pel desconeixement de gran part dels ciutadans de les normes bàsiques i essencials, de com funciona l'ordenament jurídic, del contingut dels drets i obligacions que tots tenim com a persones i ciutadans.

Per altra part, l'increment de les situacions de violència en molts àmbits de la societat actual porta a pensar que els valors democràtics i els drets fonamentals no són objecte de la cura i respecte que es mereixen; això fa que sigui important un plantejament de treball de manera continuada en l'educació d'aquells valors.

Creiem que es fa necessari apropar i donar a conèixer a la ciutadania les bases de l'ordenament jurídic i del dret, entenent aquest com el conjunt de regles bàsiques de convivència social i de resolució de conflictes mitjançant el joc democràtic, més que més quan la societat es torna cada cop més complexa. Al mateix temps i d'aquesta manera es pot inculcar el respecte al dret dels altres i la tolerància, valors aquests que són consubstancials a una societat com la nostra.

Gairebé cada dia també els nostres joves tenen, conscientment o inconscientment, encontres amb el dret, quan no enfrontament. Intervenen tot sovint en algun tipus de contracte, en agafar el metro, en entrar a un concert; en llogar o comprar un pis per part dels seus pares o germans grans; dissortadament a cops s'assabenten de maltractaments a una dona o als seus fills; molt sovint pateixen que algun membre de la seva família és despatxat de la feina; ells mateixos es compren una moto o els roben, o potser els seus pares se separen o divorcien, etc. Totes aquestes situacions estan regulades, protegides o castigades en el nostre ordenament jurídic i, malgrat que són protagonistes, les pateixen o en són víctimes, desconeixen quins drets o deures tenen quan s'hi troben.

Creiem que es tractaria d'aproximar els alumnes al món de la justícia, amb la finalitat última de formar-los, perquè coneguin que moltes de les situacions de la vida diària tenen un component jurídic, regulat per les normes, que democràticament fixen els drets i deures de tots i cadascun de nosaltres en les diferents situacions en les quals la vida ens col·loca; com funciona el sistema jurídic en el supòsit de violació dels drets per tal d'aconseguir el seu restabliment i, en definitiva, aconseguir ciutadans coneixedors del valor dels drets i de



l'obligatorietat del seu respecte en totes les situacions i per part de tothom.

Som conscients que la nostra pretensió és difícil perquè els programes i matèries a estudiar i conèixer per part dels joves en els seus estudis de l'ESO són molts, tal vegada massa. Creiem que caldria que tots ells i abans d'acabar l'ensenyament obligatori haurien de tenir uns coneixements mínims de tot aquest món del dret i la justícia.

Quins són aquests mínims legals que entenem que haurien de formar part d'aquesta educació de valors i com a coneixements explícitament normatius? Aquells que més sovint formen part de la vida de qualsevol jove, és a dir:

a) Del *dret de família* haurien de saber les diferències legals i en conseqüència de drets, entre una parella de fet i una altra que està unida per un contracte de matrimoni (civil o religiós); diferències que

hi ha entre la separació i el divorci; quines causes legals aboquen a aquestes figures i quins drets i obligacions tenen com a fills quan els seus pares se separen o es divorcien.

b) De *dret civil*, també creiem que haurien de saber a partir de figures tan habituals com pot ser el lloguer o la compra d'un pis, o una moto, arribar al concepte de contracte; també els drets dels menors i la majoria d'edat que canvia en els drets i obligacions d'aquells; la mort com a figura possiblement generadora de béns per als hereus.

c) Referent al *dret social o laboral*, seria imprescindible conèixer quins tipus de contractes laborals els poden fer quan comencin a treballar; saber els drets bàsics dels treballadors; la figura de l'acomiadament (individual o col·lectiu d'aquestes grans reduccions de plantilla) amb els drets que empara qualsevol treballador despatxat com poden ser les prestacions d'atur, les indemnitzacions econòmiques, etc. què i qui són els sindicats de treballadors.

d) Ben segur que de *dret penal* caldria explicar la llei penal dels menors; què fer davant un robatori; què pot fer una dona maltractada pel seu marit o d'uns fills pels seus pares i quins drets tenen davant d'aquestes situacions.

e) També caldria fer un mínim apropament al *tractament legal al nostre país dels immigrants* i quins drets fonamentals tenen aquestes persones quan arriben a casa nostra.

f) I, per fi, també hauríem d'explicar qui són els jutges, els fiscals, els advocats, els procuradors, què fan, quines obligacions tenen, com funciona això d'un judici (per què no anar a veure'n un?).

És certament difícil, atesa l'amplitud i creixent complexitat de l'ordenament jurídic, fer proper el món de la justícia a joves de quinze i setze anys per als quals el món dels drets i obligacions els pot semblar que encara és una mica llunyà i fer-ho de manera atractiva, sense caure en l'error de veure aquesta matèria com a únicament destinada a aquells que en el futur vulguin cursar estudis relacionats amb el dret o donant uns tractats en petit de les mateixes disciplines que s'estudien en aquesta carrera amb el mateix llenguatge difícil de comprendre.

Per intentar salvar aquestes dificultats l'Associació Catalana de Juristes Demòcrates –ACJD– (associació que té més de quinze anys de vida i que està formada per advocats, jutges i magistrats, fiscals, procuradors, funcionaris de presons i de l'administració de justícia, inspectors de treball, professors i estudiants de dret, etc...) ha elaborat un text escolar dirigit a nois i noies entre quinze i setze anys, en el qual un personatge, un jove de quinze anys d'edat, estudiant de 4t d'ESO a un institut, és el protagonista d'una història i explica les diferents situacions per les quals passa la seva família, els seus amics i ell mateix i de les quals es desprèn el component jurídic.

Al llarg dels capítols es tracten les matèries que hem considerat bàsiques i accessibles a l'edat del alumnes i que hem esmentat abans. Així el germà gran del protagonista marxa de casa per anar a viure amb la seva parella (matrimoni i parelles de fet), un amic seu té un problema en una discoteca (llei penal de menors), els pares d'un amic se separen (separació i divorci), la seva mare és seleccionada per formar part d'un jurat en un cas d'assassinat, etc.

En definitiva, es pretén en aquest projecte que a llarg termini les futures generacions siguin conscients de la importància dels drets que tots tenim, de l'obligatorietat de respectar les postures dels altres i de l'existència de solucions sempre pacífiques dels conflictes que es plantegen. D'aquesta manera creiem poder participar en la millora del sistema educatiu col·laborant en l'educació cívica i de valors i en definitiva perfeccionar la democràcia.

Finalment, hem d'assenyalar que, amb la futura publicació del text i la seva corresponent homologació, l'ACJD ofereix a tots els centres el corresponent assessorament i formació per als professors, tota vegada que creiem que aquests continguts també han de formar part dels valors a transmetre en aquesta etapa educativa.

L'autora exposa un breu intent de clarificació conceptual de diferents àmbits per educar en una ciutadania democràtica. Ofereix diverses definicions i les relacions que s'estableixen entre elles, conscient que és una aproximació sobre el tema ni exhaustiva ni suficient, però sí entenedora.

Educació moral, en valors, cívica...: Un esvalot conceptual

Elena

Noguera

Pigem

Professora de la
Facultat de Pedagogia de la UB

El concepte educació, l'unim a la idea d'un desenvolupament cap a l'optimització humana, però el problema és el que entenem per millor i per desitjable. També tenim clar que un dels aspectes que volem desenvolupar és el component moral o ètic, tal i com es potencien les habilitats cognitives, la competència lingüística, la motricitat i altres, però el problema és quina és la millor denominació d'aquest univers axiològic que cal treballar. És necessària una clarificació conceptual que diferenciï entre educació moral, cívica, en valors, etc., però –un altre cop– el problema és que no és fàcil discernir-les.

En aquest breu article volem fer una possible aproximació sobre el tema, amb el benentès que no és exhaustiva ni suficient. El que sí que esperem és que sigui entenedora, però sobretot que aquesta sopa de lletres possibiliti i no limiti les accions pedagògiques que intenten preparar i educar per a la ciutadania democràtica.

Mirem el diccionari

Si volem educar per a una ciutadania democràtica, podem optar per la socialització o pels diferents àmbits sociomoral: l'educació

cívica, els eixos o temes transversals, l'educació o formació ètica, l'educació moral i l'educació en valors entre d'altres.¹

Parlar del procés de *socialització* requereix una referència al plantejament de Durkheim,² el qual entenia l'educació com un procés d'enculturació que comprèn els components necessaris per a la vida social, incloent-hi la moralitat. I la definia com a impersonal, objectiva i de la societat.

Per a diversos autors,³ *l'educació cívica* seria el conjunt de normes, principis, conductes, pautes i altres, que determinen i fan possible la convivència social entre les persones amb la intervenció dels educadors que cerquen el mètode més adequat per crear la consciència cívica.

Els *eixos transversals*⁴ són temes socialment rellevants, generats pel model de desenvolupament actual, poden ser definits des de la seva doble dimensió social i personal i són presents en el currículum a través de totes i cada una de les àrees de coneixement.

Amb *educació ètica*, del terme grec *ethos* que significa «lloc on es viu» i també «manera de ser» o «caràcter»,⁵ ens referim a la reflexió teòrica i intel·lectual sobre la manera de ser que ens anem apropiant en el transcurs de la nostra existència. L'educació ètica és de caràcter normatiu.

L'educació moral és l'àmbit de reflexió individual i col·lectiu que permet elaborar racionalment i autònomament principis generals de valor i normes de conducta contextualitzades i capacitar per adoptar conductes personals coherents amb els principis i normes que hagin

1. PAYÁ, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1997.

2. DURKHEIM, E. *La educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1974.

3. AA.VV. *L'educació cívica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat-Edicions 62, 1981.

4. PALOS, J. *Educación para el futuro: Temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1988.

5. ARANGUREN, J. L. L. *Ética*. Obras completas. Volum II, part 1a, capítol II. Madrid Trotta, 1994.



construït. L'educació moral vol formar criteris de consciència que reforcin valors com la justícia, la solidaritat, la cooperació, etc.⁶

Les propostes d'*educació en valors* fan, prioritàriament, referència a valors morals i per tant que depenen de la llibertat de la persona. Aquests valors es manifesten només en persones o grups humans i contribueixen a fer més humana i digna la vida. Educar en valors és facilitar un tipus d'aprenentatge humà que permet apreciar els valors.

Relacionem conceptes

Si llegim fins aquí, ben segur que no queden clares les semblances i diferències entre els àmbits definits anteriorment. Aquí relacionarem els diversos conceptes mentre esperem poder discernir-los millor més endavant.

Per a Durkheim, el procés de socialització correspon a l'educació cívica i política i no al desenvolupament moral de la persona. La socialització i l'educació moral tracten temes rellevants per a la vida; l'educació moral tracta sobre allò que afecta la dignitat de l'individu, i la socialització pot tractar també altres temàtiques. Per a l'educació moral és important la conflictivitat de valors i per a la socialització ho

6. PUIG, J. M.; MARTÍNEZ, M. *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes, 1989.



és transmetre les accions que els han resolt. I, finalment, hem de dir que l'educació moral ajuda a crear nova informació sobre el judici i l'acció adequada per tractar problemes i la socialització pretén transmetre informació sobre com pensar i actuar en societat.⁷

L'educació cívica també comprèn la formació política de l'alumnat, entesa des del coneixement del sistema de govern democràtic, la seva justificació i valoració, com també des de la preparació per a l'exercici democràtic. Aquí adoptem les dues dimensions de l'educació cívica de Bàrcena,⁸ la cognitiva i la moral, sense oblidar l'activa o conductual, les quals permeten desenvolupar la personalitat moral dels ciutadans. Segons l'autor, no seria possible pensar l'educació en valors sense l'educació cívica i al revés. La participació i el compromís cívic i polític, els processos de diàleg i altres són objectius de l'educació de la ciutadania, propera a l'educació moral i en valors. I de fet, la formació de la personalitat moral és un element fonamental des del

7. PUIG, J. M.; MARTÍNEZ, M. *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes, 1989, p. 24

8. BÁRCENA, F. «La educación moral en la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica». *Revista de Educación*, núm. 307, maig-agost, 1995, p. 275-308; BÁRCENA, F. «La formación de la componente cívica: Bases teóricas y conceptuales». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 25, gener-abril, 1996, p. 85-101 i BÁRCENA, F.; MÈLICH, C. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000 (Papeles de Pedagogia).

qual pensar i afrontar l'educació de la ciutadania. Aquest enfocament ja era utilitzat per Freinet.⁹

Una de les relacions més afins que es dona entre l'educació en valors i els eixos transversals és probablement la relativa als continguts i a la metodologia. Els eixos transversals incorporen al currículum la preocupació i el treball per determinats àmbits plens de contingut axiològic i actitudinal. Per això, sovint s'identifica l'educació en valors amb el desenvolupament dels eixos transversals. Però no és apropiat equiparar l'educació en valors amb el desenvolupament dels eixos transversals perquè comporta una parcel·lació dels valors d'acord amb uns continguts conceptuals, més o menys d'actualitat, i perquè hi ha valors de caràcter personal que no s'esgoten amb el desenvolupament dels eixos. Ens referim a la concepció dels valors com a projecte personal i ideal de vida bona i feliç i com a projecte de construcció de la persona com a ciutadana membre d'una comunitat política.¹⁰

L'objectiu principal de l'educació en valors concebuda com a construcció de la personalitat moral serà desenvolupar les capacitats o dimensions de la persona que facin possible la seva participació i implicació en totes aquelles qüestions morals rellevants, tant de tipus social com individual. Educació moral i en valors es recolzen una en l'altra perquè es complementen i estan en interconnexió per constituir un conjunt dins del procés integral d'optimització de la persona.¹¹

Les relacions entre formació ètica i l'educació moral són molt estretes, ja que la ètica és un saber normatiu, és a dir que estableix normes, que serveix de fonament al caràcter prescriptiu de la moral.¹²

9. FREINET, C. *L'educació moral i cívica*. Biblioteca de l'Escola Moderna. Barcelona: Laia, 1972.

10. BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. «Eixos transversals i educació en valors». [Monogràfic: Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum]. *Perspectiva Escolar*, núm. 243, 2000. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, p. 21-30.

11. PAYÁ, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1997, p. 165 i 185.

12. PAYÁ, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1997, p. 163.

I seguim amb la sopa de lletres

Fins aquí hem fet una breu aproximació a diversos conceptes que són «el pal de pallers» i la fonamentació moral i ètica per educar per a la ciutadania democràtica. A partir d'aquí sorgeixen diverses denominacions que van des de l'educació per a la convivència, la resolució de conflictes, la mediació i la no conflictivitat i violència a les aules, la disciplina, etc., que insisteixen, per exemple, en alguns aspectes concrets de la formació de la persona que viu en col·lectivitat, per evitar conflictes i ajudar a resoldre'ls de manera dialogada, mitjançant la mediació o establint la disciplina mitjançant comitès i comissions dins els centres educatius. La majoria de vegades es basen en els mateixos plantejaments, estratègies i metodologies didàctiques, però amb diferents «títols». En aquests enfocaments, tot i que es primen les dimensions socials de la persona, no hauríem d'oblidar el desenvolupament de dimensions que faciliten la construcció del jo i la reflexió sociomoral.

Això no ho hem de confondre amb diversos programes concrets que s'estan desenvolupant actualment a les nostres escoles i centres educatius, com per exemple la Filosofia 6-18¹³ o Filosofia per a nens que posaria en relleu la recerca filosòfica, el desenvolupament del judici moral i les habilitats dialògiques. En la seva fonamentació, el programa justifica, a partir de la recerca filosòfica, el perquè no podem separar l'educació moral de l'educació filosòfica. Aquest programa, per tal de ser un currículum efectiu per a l'educació moral, ha de posar l'accent en l'ús conjunt de textos literaris i procediments filosòfics que apuntin a obtenir un màxim desenvolupament lògic, sensibilitat estètica, intuïció epistemològica i comprensió metafísica.

El programa de les competències socials se centraria explícitament en les habilitats socials necessàries que l'alumnat ha de desenvolupar per ser competent en una societat democràtica. Una de les finalitats de l'educació moral es refereix a la necessitat de «reconèixer i valorar la pertinença a la comunitat», i això requereix entre altres coses l'adquisició de normes convivencials que permetin una correcta vida

13. LIPMAN, M.; SHARP, A. M., OSCANYAN, F. S. *Filosofia a l'escola*. Barcelona: Eumo-IREF, 1991.

col·lectiva. Són un conjunt de pautes de vida que assegurin una adequada socialització i, per tant, un aspecte de la moral heterònoma, però no per això menys important. Les convencions socials es validen mitjançant l'acord o consens, depenent del context en què sorgeixen, i la seva reproducció està totalment vinculada a la transmissió educativa. Contràriament, les prescripcions morals no depenen prioritàriament del context ni dels hàbits socials i sí de mèrits intrínsecs que des d'un punt de vista moral pot tenir una acció sobre una altra. Per això entenem que les estratègies d'habilitats socials com a comportaments convencionals de relació per millorar les interrelacions personals i la convivència han de ser una contribució, però no l'única, per a l'educació moral.¹⁴

Davant les possibilitats i límits dels diferents conceptes, denominacions i programes, se sol dir que endavant amb la formació de la persona, perquè sigui autònoma, dialogant i amb habilitats per a la ciutadania participativa i democràtica, sigui quina sigui l'«etiqueta» que posem a l'educació.

14. PUIG, J. M. «La educación moral en la enseñanza obligatoria». *Cuadernos de educación*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori, 1995, p. 231.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- «El camí de casa a l'escola» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 267 (setembre 2002), p. 2-56
- «L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 263 (març 2002), p. 2-51
- PUJOL, Rosa M. «Les ciències, més que mai, poden ser una eina per formar ciutadans i ciutadanes». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 257 (setembre 2001), p. 2-8

Biblioteca Rosa Sensat

Llibres i revistes

- ALBACETE GARCÍA, Catalina; CARDENAS OLIVARES, Isabel; DELGADO CORTADA, Consuelo. *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis, 2000 (Síntesis educación: Didáctica de las ciencias sociales; 5)
- Aprender a vivir juntos (educación para la convivencia)*. Madrid: Santillana, 1998
- «Las asambleas de clase o cómo hacer cosas con las palabras». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 73-74 (julio/agosto 1998), p. 47-68
- BÁRCENA ORBE, Fernando; GIL, Fernando; JOVER OLMEDA, Gónzalo. *La escuela de la ciudadanía: educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer, cop. 1999 (Aprender a ser)
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. «Escuela democrática: comunicación y

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

- conflicto». En: *Cuadernos de pedagogia*, núm. 258 (mayo 1997), p. 80-87
- BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure, 1990 (Apertura)
- BILBENY, Norbert. *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel, 1999
- La Bolsa de los valores: materiales para una ética ciudadana*. Josep Muñoz Redon (comp.). Barcelona: Ariel, 1998 (Ariel)
- CAMPS, Victòria. «Educar para la democracia». En: *Perspectives*, núm. 104 (diciembre 1997), p. 529-535
- CAMPS, Victòria; GINER, Salvador. *Manual de civisme*. Barcelona: Ariel, 1998 (Ariel; 178)
- CHOMSKY, Noam. *La Des(educación)*. Barcelona: Crítica, 2001 (Letras de Crítica)
- Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Francesc Imbernón (coord.). Barcelona: Graó, 2002 (Biblioteca de Guix; 130)
- CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. 2a ed. Madrid: Alianza, 1998
- DAHL, Robert Alan. *La democracia: una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus, 1999
- DAVIS, Troy A. P. *A favor de una democracia mundial*. Barcelona: Bellaterra, 1999 (La Biblioteca del ciudadano)
- DEBRAY, Régis. *El civisme explicat a la meva filla*. Barcelona: Empúries, 2000 (Biblioteca universal Empúries; 144)
- «Democracia: educación y participación en las instituciones educativas» [Monogràfic]. En: *Kikirikí*, núm. 55-56 (diciembre 1999/mayo 2000), p. 35-122
- «Democracia, cultura, educación» [Monogràfic]. En: *Pensamiento educativo*, núm. 26 (2000)
- «Democracia y renovación de la escuela». En: *Investigación en la escuela*, núm. 34 (1998), p. 3-24
- L'educació cívica a l'escola (de 5 a 14 anys): recursos per als mestres*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1981 (Rosa Sensat; Didàctiques; 13)
- La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2000
- «Éduquer à la citoyenneté». En: *Cahiers pédagogiques*, núm. 340 (janvier 1996)
- «Les eleccions democràtiques a l'escola» [Monogràfic]. En: *Guix*, núm. 252 (febrer 1999), p. 5-28
- «Former des citoyens: devenir citoyen, ça s'apprend...» En: *Le Monde de l'éducation*, núm. 235 (març 1996), p. 30-45
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata, (Pedagogía: Manuales)
- GINER, Salvador. *Carta sobre la democracia*. Barcelona: Ariel, 1996

- GIROUX, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI, 1993
- GOODMAN, Jesse. *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: M.C.E.P., 2002 (Ideología, pensamiento y educación)
- GUISÁN, Esperanza. *Más allá de la democracia*. Madrid: Tecnos, 2000 (Ventana abierta)
- GUTMANN, Amy. *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona [etc.]: Paidós, 2001 (Paidós estado y sociedad; 84)
- Hacia una ciudadanía activa: jóvenes del mundo en conexión*. Mireia Muntané, Yves Beernaert (eds.). Barcelona: Fórum Universal de las Culturas-Barcelona 2004, 2001
- Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Margarita Bartolomé Pina (coord.). Madrid: Narcea, 2002 (Educación Hoy)
- PAYÀ, Montserrat. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1997 (Aprender a ser)
- Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació, 1999
- PÉREZ SERRANO, Gloria. *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas*. Madrid: Popular, 1997 (Trabajo social. Política social; 24)
- PLAZA GARCÍA, Ricardo. «Democracia y educación». En: *Profesiones y empresas*, núm. 4 (octubre/diciembre 1998), p. 4-25
- «Proyecto Atlántida [Diversos artículos]: educación y cultura democrática». En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 317 (octubre 2002), p. 49-83
- ROSSINI, Nathalie; VULLBEAU, Alain. *Les Conseils municipaux d'enfants et de jeunes: a la recherche d'un dispositif de participation*. [Paris]: Anaces, [etc.], 199?
- TOURAINÉ, Alain. *¿Qué es la democracia?*. Madrid: Temas de hoy, 1994 (Temas de hoy: ensayo)
- «Urbanitat i bona educació». En: *Escola catalana*, núm. 352 (juliol/setembre 1998), p. 6-29
- «Valores en el nuevo milenio: ¿cómo afrontar el día a día?» (Diversos artículos). En: *Aula de innovación educativa*, núm. 97 (diciembre 2000), p. 30-48
- Viure la democràcia a l'escola: Eines per intervenir a l'aula i al centre*. Àngels Martínez Bonafé (coord.). Barcelona: Graó, 1999 (Biblioteca de Guix: Metodologia i recursos; 116)

Multimèdia

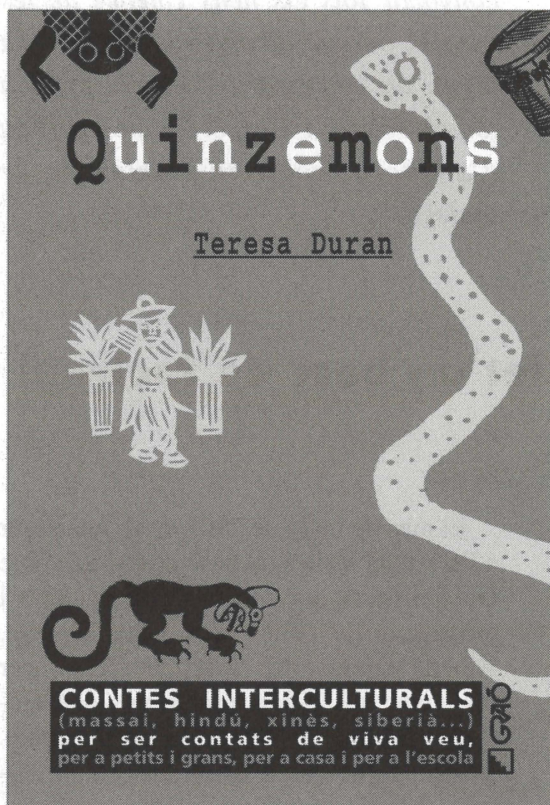
Educación para la ciudadanía [CD-ROM]. Paris: UNESCO, 2001.

Aquest CD-ROM inclou un glossari amb 180 definicions il·lustrades amb fotos, gràfics i vídeos, una bibliografia amb 152 referències, una selecció de textos d'orientació com poden ser la *Declaració Univeral del Drets Humans*, 6 guies per orientar el treball sobre l'educació per a la ciutadania a la classe, activitats d'aprenentatge i una selecció de 42 vídeos relacionats amb la temàtica de l'educació per a la ciutadania.

Quinzemons

Recull de contes interculturals per a l'escola

TERESA DURAN



Quinzemons és un recull de narracions per a petits i grans. Històries de quinze comunitats llunyanes i fins i tot desconegudes triades per ser contades aquí, de viva veu. Hi trobareu insinuacions sobre la manera d'explicar-les i d'utilitzar-les a l'escola, però són només això, insinuacions. Confiem que vosaltres ja sabreu què n'heu de fer d'aquest recull, i com ho heu de fer.

Sobretot si, con nosaltres, teniu moltes ganes d'integrar al nostre patrimoni oral aquelles paraules que ens vénen de molt lluny, perquè la paraula és una eina senzilla, que fa de pont entre el tu i el jo, entre els altres i els nosaltres.

Comencem a contar!

98 pàgines 8,20 €

EL CUC I ELS ANIMALS SALVATGES (CONTE MASSAI) • LES GRALLES I EL SERPENT (CONTE HINDÚ) • EL GAT I ELS RATOLINS (CONTE TIBETÀ) • ONCLE JAGUAR, ONCLE BRAU I ONCLE CONILL (CONTE MISQUITO) • L'ALIGA I EL CAÇADOR (CONTE HURON) • SARSOR (CONTE MARROQUÍ) • ELS TRES CONSELLS (CONTE SUFI) • L'HOME INVISIBLE (CONTE XINÈS) • LA SETMANA DE NASREDDIN HODJA (CONTE TURC) • EN CLOSCABUIDA (CONTE SIBERIA) • L'ORIGEN DEL VIOLI (CONTE ROMI) • NITYÍ I EL PITÓ DE SEBA (O PITÓ AFRICÀ) (CONTE AFRICA) • L'ÓSSA GEGANTINA I L'ÓSSA MAJOR (CONTE IROQUÈS) • L'ESPASA DE BANZO (CONTE JAPONÈS) • EL VELL REGIRAMUNTANYES (CONTE XINÈS) •



C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027 Barcelona

A/e: amacias@grao.com

Telèfon: 93 408 04 64

Per dissenyar uns espais escultòrics en el poble de Parets, l'Ajuntament va convocar tots els nens i nenes de les escoles perquè dibuixessin taules i en fessin un comentari. L'article explica tot el procés i l'experiència artística d'auditoria col·lectiva del bosc de taules.

Petits escultors. Hem fet un bosc de taules!!!

Joaquín Fernández Amigo

Director del CEIP Pompeu Fabra de Parets del Vallès.

M. Rosario Pallarés Porcar

Professora de l'IES Rovira Forns de Santa Perpètua de Mogoda.

El mes de maig de 2001 es va inaugurar a Parets del Vallès un bosc de taules, sobre una proposta que van fer els escultors i professors de belles arts, Lluís Doñate, Albert Valera i M. Josep Forcadell per dissenyar uns espais escultòrics que ajudessin a dotar d'identitat el nostre poble. D'uns «espais per a la mirada» (nom global del projecte que inclou dues rotondes, un estany, una passarel·la i un *bosc de taules*), en van sorgir les imatges de molts escolars de Parets i d'aquí neix un peculiar *bosc de taules* amb vocació de continuïtat amb diversos criteris creatius. A partir de les idees dels nens, d'entre cinc i set anys, de totes les escoles de la nostra població, va prendre forma el producte de la seva imaginació i el seu enginy, el qual s'explica en aquest article.

L'art contemporani busca cada vegada més creacions col·lectives i amb presència

al carrer. Aquest bosc a l'avinguda Francesc Macià (prop del Circuit de Catalunya) ens deixarà veure a la vegada els arbres i les taules. De moment, s'han dissenyat set taules meravelloses amb un sentiment propi i una vocació de creixement amb les idees de tots els escolars del poble.

Com va néixer?

El 1999, l'Àrea de Cultura de l'Ajuntament de Parets del Vallès va demanar als alumnes, d'entre cinc i set anys, de les escoles del poble (CEIP Pompeu Fabra, CEIP Lluís Piquer, CEIP Patronat Pau Vila, ACESCO i Col·legi Nostra Senyora de Montserrat), que dibuixessin lliurement tot el que els agradaria tenir sobre una taula i, al darrera, un petit comentari del seu dibuix; els seus professors tutors van organitzar el treball i el resultat van ser quasi set-cents dibuixos, molts dels quals plens d'imaginació i de la singular poètica dels nens i de les nenes.

La visita a l'exposició

A partir d'aquí es va fer la visita a l'exposició al Centre Cultural Can Rajoler amb la majoria dels dibuixos que els nens i les nenes havien fet. Els nens sovint localitzaven el seu dibuix i identificaven els dels seus companys de la classe, i les exclamacions i signes de sorpresa van ser habituals.

Dues monitores van explicar l'organització de l'exposició per temes: sol, ani-

mals, mar, circuits, amics i objectes casolans i, posteriorment, es van mostrar unes miniatures en acer i bronze en tres dimensions sobre el que serien algunes de les idees dels infants, que després es convertirien en les taules del bosc.

La visita al bosc de taules

Una selecció d'alumnes de cada classe va poder participar amb petits treballs en la construcció de les taules en el mateix lloc de la seva definitiva ubicació, cosa que es va fer la setmana anterior a la inauguració de les taules escultòriques i va actuar com un gran element motivador.

El procés

- Revisió dels dibuixos i determinació de sis idees per ser resoltes escultòricament com a taules. Els sis temes decidits són: taula del sol, taula parada, taula del mar, taula dels circuits, taula dels nostres amics i taula dels animalons.

- Selecció d'aquelles figures o objectes dibuixats que es van considerar escaients pel seu interès i les seves possibilitats d'utilització dins dels temes previstos.

- Projecte de les escultures establint (sempre d'acord amb la seva temàtica) relació entre els objectes i les figures triades. En cada treball s'han reunit entre vuit i dotze de les formes dibuixades pels nens.

- Transposició de les figures i els objectes dibuixats a la seva nova forma en

42 Experiència

tres dimensions, seguint un d'aquests criteris: fer siluetes en acer amb gruixos diferents o modelar volums per ser fosos en bronze.

- Gravats de dibuixos en planxes d'acer.
- Una vegada les peces han estat resoltes, s'han soldat sobre taules fetes en acer amb unes mides de 90 x 120 x 90 cm.
- Finalment, s'han pintat determinats elements en colors vius, amb pintures resistents a l'acció dels agents atmosfèrics.
- Simultàniament s'han fet versions de cada escultura, en petit format, per ser produïdes com a «múltiples» (miniatures).
- Al final de l'exposició es va repartir una samarreta a cada alumne amb una selecció de dibuixos i una inscripció que deia: «Bosc de taules». Parets del Vallès

Així van veure tres alumnes el procés:

«Me'n recordo que estàvem a la classe i la professora ens va dir que teníem de fer un dibuix per a un concurs que es deia: BOSC DE TAULES.

»Jo vaig dibuixar un ós Panda.

»Em va agradar molt fer-ho, encara que no vaig aconseguir guanyar.

»Va ser molt divertit.

»M'agradaria tornar-ho a repetir.

»Després tots els nens vam anar a veure com havia quedat el bosc de taules i ens va agradar molt perquè és una obra feta pels nens del poble i això ens va agradar.»

Alba Ginesta

«Jo, el que vaig fer era una catifa. Amb això volia representar la taula del sol. La vaig pintar verda i dintre tenia un sol i el vaig fer com si tingués uns talls als costats.»

Raúl Gómez de Cádiz

«Jo vaig fer un plat de menjar. El vaig fer perquè normalment a sobre d'una taula posem menjar.

»El plat de menjar que jo vaig fer, a dins hi havia macarrons, els macarrons els havia dibuixat amb gomets. Se'm va acudir la idea de posar macarrons al plat perquè a mi m'agraden molt els macarrons. També vaig fer una cullera, una forquilla, un ganivet perquè per menjar els macarrons es necessiten aquests estris.»

Marina Gimeno

Aquestes són les taules del bosc i el seu significat a partir dels comentaris dels nens.

Mira una taula del bosc! La sorpresa és generalitzada a l'entrada del bosc, és original. Els arbres ens donen frescor, tranquil·litat i naturalitat; les taules, convivència, relació i esperit de compartir. Un plànol de tot el bosc i la situació de totes les taules s'expressen sobre la seva superfície; sols, animalons i cotxes, peixos i vaixells, gerros i cireres; la història pot continuar... Una dedicatòria:

*Els nens i nenes de cinc a set anys
de les escoles
de Parets del Vallès
hem dibuixat*

les nostres idees per fer un bosc de taules

... i un text dels seus autors acaba de configurar aquesta primera taula:

El dia 1 de maig de 2001 es van inaugurar set escultures en forma de taules, fetes a partir dels dibuixos de nens i nenes, alumnes de les escoles de Parets del Vallès. Es va iniciar així el projecte «Bosc de taules» que ha tingut la seva continuïtat a l'estany contigu amb una passarel·la amb una forma escultòrica circular que s'estén sobre l'aigua i amb nous dibuixos infantils realitzats en metall. L'espai escultòric aconseguit amb aquest conjunt d'obres ha estat orientat a definir un lloc singular de caràcter creatiu d'esbarjo i l'hora identificador de Parets del Vallès.

Projecte escultòric de **Lluís Doñate**, **Albert Valera** i **M. Josep Forcadell**



Taula del bosc de taules

Però hi ha més...

El Sol ens dóna la vida, la seva escalfor ens proporciona l'equilibri necessari perquè les persones, els animals i les plantes passem una temporadeta –potser una mica massa curta– aquí a la Terra. Però el nostre Sol, el que ha dibuixat en Víctor, aquest porta la vida sobre ell mateix.

Papallones, crancs, floretes i altres éssers que no recordo haver vist abans ho estan passant d'allò més bé sobre la seva daurada superfície. Alguns d'ells –que se les donen d'haver viatjat molt– deien l'altre dia que això els recorda les darreres vacances que van passar a la platja.



Taula del sol

La taula està ben parada. Quan la veus, t'entren ganes d'asseure-t'hi i menjar-te els plàtans, les pomes i totes les cireres. I

44 Experiència

beure un bon vas d'alguna beguda fresca. Veig que no s'han oblidat de posar un gerro amb flors i que és molt agradable. Però el petit Aitor està preocupat per si no hi hagués pastís. Aquesta possibilitat no li fa cap gràcia. Ell pensa que unes postres sense pastís serien un autèntic desastre. Així que ha decidit escriure ben clar sobre les estovalles: PASTÍS.



Taula parada

Quin munt de peixos hi ha en aquesta peixera! Diuen que els peixos grans es mengen els petits, però aquí tots s'han fet amics. Fins i tot, veient un ambient tan maco, uns nens han volgut ficar-se a dins per nedar. De tota manera, a alguns dels peixets els ha vingut nostàlgia de quan estaven al mar i anaven a prop de les barquetes de vela i sentien nens que cridaven: «Mireu, mireu, com salta aquell peix!». Eren macos aquests nens... i les ones... llàstima dels vaixells dels pes-

cadors, amb les seves xarxes tan perilloses. Tan perilloses com les urpes del gatot, que des d'un costat de la taula es prepara per saltar sobre la peixera. Uff!!!



Taula del mar

Renoi, que n'arriben a ser d'alts els gratacels de les grans ciutats! No s'acaben mai! A mi m'atabalen tants pisos amb tantes finestres i amb tanta gent a dins. És per això que quan arriba el cap de setmana m'entren unes ganes boges d'anar-me'n cap al mar o a la muntanya. El problema, llavors, és decidir si agafaré el tren de la Yolanda, o el cotxe d'en Gerard o la moto d'en Jehovà. En qualsevol cas, recorreré uns quants quilòmetres i després tindrè el plaer d'estar en plena natura i d'oblidar la vida urbana. Però no sé com m'ho munto, que quan arriba el dilluns ja estic una altra vegada veient la ciutat des de l'altra finestra d'un alt gratacel.



Taula dels circuits

Els ninots dibuixats per l'Iván i en Juan Manuel han decidit esdevenir taules. Això forma part de la juguesca que es porten amb els ninots de la Belén, la Tamara i la Marta. Aquests tres últims s'han engreixat molt darrerament. S'han posat rodonets i bufons i mentre juguen no paren de riure. Els fa molta gràcia veure com han crescut els altres dos i que, ara, l'únic que se'n pot veure són els seus enormes pèls de punta. No s'expliquen com ha estat tot això. Després de rumiar-s'ho molt, han decidit que deu ser cosa de màgia.



Taula dels nostres amics

La cursa dels cargols ha començat. Certament, la velocitat dels concursants no és excessiva. Ben mirat, sembla que no es moguin. I això que tots els animalots els estan engrescant a córrer: la vaca que ha dibuixat el Rubén, el cocodril fet pel Carles, l'ànec de la Jacqueline... i tots els altres. La seva cridòria arriba fins a les altres taules del bosc, però els cargols de l'Irina van caminant xino-xano, com si tot això no anés amb ells. Són molts anys de prendre's la vida amb calma. El Sergi ha pintat un arbre que serveix per assenyalar el final de l'espai de la cursa i un àrbitre bastant sever, un pingüí, que s'ha posat una mica lluny per si hi ha bufetades; encara que em sembla que no tindrà gaire feina.

46 Experiència



Taula dels animals

Comentaris finals

Aquest treball ha estat pensat amb la intenció de posar en relleu la creativitat

infantil, promoure una experiència artística d'auditoria col·lectiva i començar la configuració de l'espai «Bosc de taules», entès com un espai peculiar, propi, identificador de la població i amb possibilitat de ser continuat des de diversos criteris creatius.

Quan la gent de Parets passeja per aquesta zona verda es manté una viva relació de diàleg entre el passatger i les escultures. El fet que el motor del projecte hagi estat la rica i variada imaginació infantil fa que aquest espai sigui viu, espontani, dinàmic i agradable ajudat per la presència de l'estany i la passarel·la que dóna molta frescor a la zona.

De moment es veu una mica buit, però esperem que en fases futures aquest bosc es vagi configurant com un lloc per gaudir de la natura, l'art i la imaginació infantil.

La continuïtat i els processos de pensament: en edats diferents els nois i les noies, tot i fer activitats ja conegudes, veuen i comprenen coses diferents.

La xarxa cognitiva

Maria Arcà

Centre Àcids Nucleics del CNR
Departament de Genètica i Biologia Molecular
(Roma)

La idea de *complexitat* s'està proposant des de fa un temps com a criteri útil i significatiu per interpretar processos molt diferents. S'hi recorre, en efecte, sovint en l'intent d'explicar (i comprendre) tant aspectes de la «realitat» del món com aspectes de la «realitat» cognitiva. Per exemple, s'invoca la complexitat quan no ets capaç de preveure el comportament i l'evolució d'alguns sistemes biològics o ambientals; quan t'adones que les evidències perceptives o experimentals adquireixen més significat si es disposen en nivells jeràrquicament diferenciats, quan sembla més eficaç posar entre els diversos fenòmens xarxes de correlació i no lligams causals lineals.

En plantejar qualsevol discurs d'ensenyament, a més a més, es tendeix a tenir en compte la complexitat de les estructures cognitives, tant de les persones que en-

48 Desenvolupament cognitiu

senyen com de les que aprenen. Tanmateix, el mode com els coneixements es formen, es desfan, s'estabilitzen i canvien en el decurs del temps ens és encara desconegut en molts aspectes.

Que el cap del nen o nena escolar no és un recipient buit que s'ha d'omplir de nocions és ja un fet acceptat en general. És evident que els conceptes complexos no es construeixen mentalment per simple addició de noves informacions i que les estructures de pensament no es limiten a enregistrar de manera lineal i passiva els fets com a tals. Però, en canvi, no se sap gran cosa sobre els modes amb què cada individu, adult o infant, pot seleccionar i elaborar amb criteris propis la varietat de les experiències i de les informacions que rep durant la vida, ni com pot valorar la possibilitat que succeeixi allò que encara no s'ha verificat.

En tota persona humana l'activitat cognitiva funciona, amb modalitats diverses, des del naixement, per mitjà de les capacitats de correlacionar i connectar elements de situacions diverses, de trobar-hi o imposar-hi analogies i semblances, d'organitzar pensament abstracte. L'incessant tasca d'estructuració i reestructuració cognitiva està constantment en acció, és indispensable a la vida mateixa. Després, les activitats de metaconeixement, és a dir, les reflexions *conscients* sobre els propis processos mentals, permeten potser d'identificar les estratègies i les maneres com s'ha comprès un cert tema i, per tant, d'adquirir coneixement sobre el propi coneixement.

Això no obstant, tot i la multiplicitat d'estudis de cognitivistes i neurofisiòlegs sobre la percepció, sobre la memòria, sobre les activitats cel·lulars i moleculars que es desenvolupen en el cervell..., tot i que el coneixement és una activitat comuna a tots els homes, encara se sap ben poc sobre el funcionament de la ment per definir un sistema d'ensenyament-aprenentatge eficaç.

De fet, el coneixement d'allò que és nou, la reelaboració dels records, la comparació entre els fets de realitat i les seves interpretacions més o menys convincents, reflecteixen una activitat de pensament contínua, en bona part inconscient, i típicament individual. Fins i tot quan a l'escola s'ha intentat transmetre uns coneixements a tota la classe, després resulta que és cada un dels individus que construeix gradualment el propi saber, a través d'una reorganització personal de tot el que de mica en mica se li ha proposat.

En tot cas, de tot allò que a cada moment es va fent, pensant, imaginant o preveient, se selecciona i es recorda gairebé automàticament allò que per alguna raó s'havia mostrat eficaç, que havia funcionat en situacions semblants. Els sabers inútils s'obliden més o menys aviat.

De tot allò que s'ha d'aprendre a escola, però, només una petita part s'aprofita immediatament en les situacions reals i només una petita part es podrà utilitzar en el futur.

Allò que a l'escola es considera im-

portant, a més a més, no serveix gairebé mai per fer front a situacions precises, per sortir d'un embolic, per realitzar un projecte, per viure millor. El saber escolar, més aviat, es valora «a l'interior» de l'escola mateixa, amb criteris que perden significat fora d'aquell context.

1. Continuïtat i discontinuïtat

Com acabem de dir, el fet de conèixer és, per definició, un procés biològic, part del viure mateix. És un procés natural, continu i incessant, que fa en tot moment les persones capaces d'actuar, d'enfrontar-se amb els fets de realitat i amb la cultura construïda socialment. «No conèixer» és impossible; dades, experiències i records són evocats de tant en tant per les situacions contingents, transformats en accions i en comportaments, reelaborats de manera apropiada. Així, el coneixement canvia i es modifica dinàmicament, mentre creixent, aprenent i vivint es modifiquen les interaccions entre el propi jo i el món extern. Cal tenir en compte aquesta dinàmica vital per fonamentar, amb els infants, una substancial continuïtat cognitiva entre allò que s'aprèn «abans» i allò que s'aprèn «després», entre allò que s'aprèn a escola i allò que s'aprèn fora de l'escola.

Mentre la vida del nois i de les noies, a fora del context escolar, es desenvolupa amb característiques de continuïtat i cada nou aprenentatge s'insereix «naturalment» en els precedents, a l'interior del sistema escolar les discontinuïtats afecten tant les

relacions didàctiques com les modalitats d'aprendre i de comprendre. Cada vegada, després dels tres anys* de parvulari, després dels cinc anys d'escola primària, després dels tres anys d'ensenyament mitjà... es tanca un recorregut cognitiu i una manera d'estar plegats, es comença cada vegada una nova història.

En aquesta òptica a terminis, cada cicle es proposa de ser exhaustiu i complet, com si el saber sencer es pogués adquirir només per mitjà de les seves propostes, en les seves condicions particulars. Plenes de desconfiança en les col·legues que prosseguiran el seu treball, cada «últim» any les ensenyants s'afanyen a preparar els nens i les nenes per tal que facin un bon paper en el nivell escolar successiu, que estiguin preparats a... tornar a començar des del principi.

S'obliden completament les idees de complexitat, es negligeix la construcció de la xarxa cognitiva capaç de donar significat als recorreguts ramificats, als aprofundiments que duen a divergències inevitables, ja no interessa la capacitat de trobar connexions i superposicions entre les estructures subjacents als diversos fenòmens. El camí didàctic procedeix ara amb criteris d'essencialitat lineal, de pressa, per poder arribar abans del final del cicle a l'etapa final. En canvi, justament les idees de complexitat podrien veritablement permetre connexions significatives i una

* (N. del tr.) Es refereix als períodes i etapes escolars a Itàlia.

50 Desenvolupament cognitiu

continuitat en el procés de creixement cultural dels nens i les nenes.

Els últims anys, tanmateix, en la fragmentació institucional del recorregut d'aculturació escolar, es busca de projectar i realitzar entre els docents una «formació en la continuïtat» que lligui longitudinalment els diversos nivells d'escola.

Però, val la pena de preguntar-se: continuïtat en què? Continuïtat per a quin objectiu?

Des del punt de vista del nen o de la nena, el pas del parvulari a l'ensenyament primari representa certament un salt de qualitat: finalment anirà a l'escola de veritat.** D'altra banda, després d'haver treballat per afermar-se com un «gran» dels cinc anys, ara haurà de tornar a ser un «petit» del primer de primària. Si primer jugava sobre segur, després d'haver après les regles i els comportaments que li permetien una vida fàcil a l'antiga escola, ara n'haurà d'aprendre altres més adaptats als nous sistemes de relacions. De la primària a l'ensenyament mitjà les dificultats són anàlogues: si a cinquè saber discutir sobre un problema era agradable i estimulante, ara a primer de secundària no és permès de parlar, i les idees pròpies és millor guardar-se-les per a un mateix. El canvi de «format», és a dir, de la manera

mateixa com els ensenyants fan les preguntes, fa irrecognoscibles els continguts apresos abans, un llenguatge diferent fa que no es comprenguin els problemes amb què es trobaven abans. Canvien els valors, les expectatives, les relacions amb els ensenyants..., canvia la manera d'estudiar i de presentar els propis coneixements. En un context diferent, els nois i les noies ja no estan segurs ni tan sols d'allò que creien que sabien.

En situacions d'aquesta mena (o gairebé), els projectes de continuïtat no s'haurien de preocupar només dels aspectes de contingut. Potser és inútil, i potser avorrit, a cada començament de cicle, observar mongetes que germinen i seguir les pràctiques experimentals que proposa l'ensenyant de ciències per «entendre l'aïllament de les variables». Però es pot pensar també que en edats diferents els nens i les nenes, tot i fer activitats ja conegudes, puguin veure i comprendre coses diferents. La continuïtat no es refereix als temes sinó als processos de pensament.

Potser no és tampoc raonable segmentar els continguts de l'aprenentatge i proposar-los d'una manera seqüencial en el temps per evitar les repeticions en els cicles successius. Es pot pensar també, en efecte, que perquè l'elaboració cognitiva esdevingui progressivament més afinada i les interpretacions més conscients, convé encaminar el desenvolupament dels coneixements a partir de situacions que ja es dominen. La continuïtat no es refereix a l'acumulació progressiva de noves in-

** (N. del tr.) L'autora fa referència a l'escola italiana, en la qual es dona una distribució diferent de la nostra pel que fa a edats, etapes i edificis, separant el parvulari de la primària.

formacions, sinó a la capacitat de reconèixer, en processos diversos, esquemes estructurals comuns, organitzacions de pensament anàlogues, interpretacions correlacionades.

La continuïtat que s'ha de proposar als docents, potser, és una mena de *continuïtat dinàmica*, que s'ha de seguir en els diversos nivells de l'escola, estesa en diferents aspectes. Hi hauria d'haver, per exemple, continuïtat en l'actitud d'atenció i respecte per les «grans» idees que estructurin la reflexió científica sobre els fets i no recórrer a models de ciència substancialment diversos. Hi hauria d'haver continuïtat en la manera de tenir cura dels coneixements individuals que es desenvolupen; tot i passar al nivell escolar següent un nen o una nena resta ell mateix i no canvia radicalment. D'altra banda, cal continuïtat també en el fet d'acompanyar, amb criteris adequats i diferenciats, el creixement i les transformacions de les personalitats de les criatures.

Seria útil, probablement, que els ensenyants dels diversos nivells compartissin un *model de desenvolupament cognitiu* continu i no per estadis, una *didàctica* orgànica i no fragmentada en extravagants «Unitats», capaç de mantenir la seva coherència de fons tot i adreçar-se a nois i noies d'edat diferent, un sistema d'*avaluació* dels productes. I, prèviament, seria útil que compartissin una *epistemologia*, és a dir, una reflexió sobre la ciència capaç de determinar l'estructura que fonamenta les interpretacions científiques individuals i de reconèixer les



(poques) idees de fons que uneixen en una arrel comuna les diverses aproximacions a molts temes. Tenint en compte l'entramat d'aquests aspectes, l'ensenyament de les ciències s'hauria de veure potser com un espai en el qual es troben i s'adapten recíprocament, a través de la *mediació* de l'ensenyant, diverses complexitats: la dels sistemes de coneixement individual, la dels fets de realitat en la seva concreció, la de la cultura organitzada que, de totes maneres, cal dominar.

En la formació longitudinal, segons el nivell escolar, aquest espai es restringeix en certes zones, s'amplia en altres. De vegades es dona prioritat a la capacitat autònoma de pensar; altres vegades es requereixen als nois i noies veritables exercicis d'aprenentatge, necessaris per recordar i estabilitzar el saber. En passar a un nivell escolar nou, uns territoris prohibits esdevenen ara accessibles, però, potser, no es pot anar allà on abans era costum estar.

2. Ensenyar

En tot procés de creixement i d'aprenentatge, per adaptar-se a nivells com més va més aprofundits de la complexitat del món real, serveix una guia prudent i segura, que sàpiga unir les exigències canviants de la persona amb una gradual complexificació del saber. Tanmateix, la més o menys ràpida evolució dels sistemes de coneixement individual, certament, no sempre permeten a l'ensenyant de modular apropiadament les seves intervencions, de comprendre com i (fins a quin punt) els nois i les noies reben, elaboren i transformen les seves paraules i les seves demostracions.

D'altra banda, la por d'equivocar-se, l'angoixa que deriva de la por i la mateixa por de l'angoixa, assalten l'ensenyant i li fan sobrevalorar els inevitables errors del recorregut, i el duen a comparar-se contínuament amb un model de «perfecció» didàctica inexistent, desestabilitzadora en la mesura que, òbviament, és inabastable. I, viceversa, la por d'equivocar-se si se surt de la rutina garantida per alguna editorial o alguna guia més o menys acadèmica, la certesa de no poder atènyer alguna perfecció, porta alguns (molts!) a no fer ni tan sols el poc que seria correcte de fer.

Un ensenyant que accepti de bon grat sigui poder equivocar-se sigui poder fer-ho millor representa, potser, un bon model de vida. Tornar a començar de bell nou, tornar-ho a provar si un primer intent ha sortit malament, no és un desastre, més aviat és un bon exemple; a la vida sovint passa que

s'ha de fer. En una escola en la qual equivocar una intervenció, una interpretació o un problema no genera un judici moral negatiu sobre la personalitat global de qui s'ha equivocat, també els infants aprenen a tenir menys por dels propis errors i, tant de bo, a treure'n profit. Potser no els imposaran valors negatius sobrecarregant-los al mateix temps d'expectatives positives sobre ells mateixos. No saber la resposta justa no és un desastre. No porta a la desestima total dels companys i dels pares; un suspens no és un motiu vàlid per al suïcidi.

3. Comprendre i no comprendre

Un redimensionament just en la valoració de les expectatives i dels errors podria desenvolupar en els ensenyants una reflexió (una metareflexió) sobre el fet de comprendre i no comprendre, global i particular, dels nens i de les nenes com també d'ells mateixos. Tots podríem, en efecte, interrogar-nos, honestament, sobre el nostre mateix coneixement.

Quan és que tenim la sensació de comprendre una cosa nova? Com ens n'adonem?

Com reconeixem la no comprensió dels altres? Per què certs discursos o certs textos ens resulten incomprensibles? Per què no sabem explicar determinats temes? Per què, de vegades, seguim el començament d'un raonament que estem fent i després, sense saber com o quan, sentim que

ens manca el terra sota els peus i som perfectament conscients que pronunciem frases sense sentit?

Quan comprenen alguna cosa experimentem una sensació de benestar, de satisfacció; el món se'ns presenta ordenat als nostres ulls i reconeixem la potència de les nostres estructures de pensament. Quan no comprenem, en canvi, experimentem un neguit de vegades intolerable. Ens perdem en detalls o en paraules buides, no podem relacionar les informacions de què disposem i resten contradictòries. Si busquem d'informar-nos millor o de saber-ne més, sembla que la ciència dels llibres no és apta per fer llum sobre allò que ens interessa.

També a l'escola no comprendre fa mal. Les distraccions o la indiferència dels nois i de les noies indiquen sovint un malestar que és també cognitiu. Si les nostres explicacions no expliquen suficientment, si les nocions en els llibres estan escrites en un llenguatge «poc amigable» i no es poden utilitzar com a tals (i ho sabem per experiència), no és just de fer pagar tot això, durament, als mateixos nens. Si algun d'ells ha perdut l'enganxall que connecti la seva elaboració mental, imaginativa i cognitiva als fets dels quals els altres estan parlant, forma part de l'ofici de l'ensenyant aconseguir establir altres acoblaments, activar nous contactes.

4. Les ciències a l'escola

A escola, és una responsabilitat precisa dels ensenyants preparar *situacions*

d'aprenentatge en les quals es desenvolupin els temes escollits, privilegiar-ne potencialitats o aspectes significatius, orientar-ne el desenvolupament. Hi ha molts aspectes del món vivent i no vivent que es presten a proposar activitats estimulants, en les quals els nens i les nenes projecten la pròpia curiositat i plantegen preguntes interessants. Tenir en compte el saber dels nens i de les nenes vol dir, concretament, saber programar gradualment les intervencions successives deixant-se guiar pel que prèviament s'ha dit o s'ha preguntat, s'ha comprès o no s'ha comprès.

D'aquesta manera es construeixen, gradualment, itineraris de coneixement que es recorren en temps llargs, que responen a necessitats cognitives i, alhora, en construeixen d'altres.

Es pot començar a partir d'experiències de la vida, però per estendre-ho a generalitzacions més complexes cal tor-



nar-les a concentrar en noves particularitzacions. De les activitats fetes «amb les mans», en naixen interrogants i problemes als quals sovint no es respon, però que ofereixen el punt de partida per relacionar una varietat d'observacions.

Les indicacions didàctiques dels Programes, tant per a l'escola primària com per a la secundària, són només un *instrument* per desenvolupar processos de coneixement científic.

Posar en pràctica els programes representa una *manera* per atènyer objectius de formació importants i per garantir als nois i les noies una certa autonomia cognitiva. Moltes vegades, en canvi, es confon l'Objectiu amb el Mitjà suggerit per aconseguir-lo. A escola, es «consumeix» el programa mateix, tema rere tema i any rere any, sense pensar a realitzar la tasca que es pretenia. En aquesta cursa «consumista» no hi ha temps per consolidar les estructures culturals bàsiques, no hi ha temps per donar significat concret, utilitzable, als mateixos continguts disciplinaris.

Des d'un punt de vista didàctic, per poder-se servir d'allò que s'aprèn, cal, en primer lloc, preguntar-se'n el perquè. La necessitat de saber alguna cosa per poder saber-ne una altra ajuda a sortir de la rutina d'un nocionisme repetitiu i fictici, ajuda a adonar-se del que succeeix i a elaborar veritables demandes. Aquestes imposen als nens i a les nenes, però sobretot als seus ensenyants, d'examinar cada vegada la situació, de tornar enrere sobre conceptes

ja donats per certs, de representar, de reprendre i desenvolupar els temes necessaris a una nova visió dels fets. I tot això queda ben lluny del tractament lineal i seqüencial dels temes científics, inconnexos entre ells i ben separats en unitats didàctiques i en capítols de llibre.

A més d'allò que els nois i les noies (quan se'ls permet) pregunten amb paraules, hi ha interrogants implícits plantejats amb els seus comportaments, les accions, les discussions; també a aquests l'ensenyant hauria de respondre-hi explícitament.

Semblantment, els nens i les nenes no aprenen de l'ensenyant només informacions i missatges expressats en paraules, sinó també, sobretot, comportaments i «actituds», positius o negatius, pel que fa al saber i a la possibilitat de comprendre. Amb la seva pròpia manera de situar-se davant dels fenòmens, l'ensenyant guia els nois i les noies a interrogar els fets i els processos, a provocar-los i a modificar-ne el desenvolupament, perquè s'adonin de com funcionen i de les condicions amb què poden succeir.

Els fets responen sempre a la seva manera (és a dir modificant el seu comportament) a les accions, a les provocacions experimentals que, en el seu límit, els interroguen. El sentit d'aquestes respostes, però, s'ha de desxifrar i assimilar gradualment (fer preguntes —o hipòtesis— no basta).

Més enllà de l'activitat sistemàtica de

provocació dels fets, també s'ha de guiar la interpretació de les conseqüències causades.

Tota resposta obtinguda (i els experiments serveixen justament per tenir-ne moltes i diverses) permet de reelaborar d'una manera orgànica les informacions que ja es posseeixen (moltíssimes) i les noves (poquíssimes, però determinants) necessàries per aprofundir el pensament.

Les discussions fetes per interpretar els diversos resultats, aleshores, representen moments de desorganització i de reorganització dels molts coneixements individuals. Records i oblits són igualment importants per enfocar els problemes, per induir conceptualitzacions més complexes, per intentar novament mirar, modificar, canviar.

Així, es construeix una mena de *feedback* continu basat en la recíproca interacció entre nens i nenes, ensenyants i especificitats dels fenòmens. És la satisfacció de comprendre el que encoratja la classe a anar endavant pel camí emprès, és el malestar de no comprendre el que suggereix canvis de direcció.

Les conclusions a les quals s'arriba pensant (al contrari de les que d'una manera apodíctica aporten els llibres) no han de ser necessàriament precises i exhaustives; els nens i les nenes s'han de sentir a l'interior d'un procés de construcció de coneixement que tendeix a un objectiu, tot i saber que no es pot atènyer. L'angoixa no es guareix instal·lant-se en el clos



d'estructures pretesament segures, sinó aprenent a contemporitzar amb l'ambigüïtat de les interpretacions plausibles. Per això, les adquisicions més estables, les seguretats parcials, han de constituir més que altra cosa un rastre per continuar pensant, un estímul per tornar a evocar les pròpies experiències i per contrastar-les més obstinadament amb les dels altres.

Cal temps perquè les informacions noves s'adaptin als coneixements precedents; cal temps perquè les paraules de les explicacions s'adaptin als fets que voldrien explicar; cal temps perquè els fets trobin una «forma» satisfactòria en les paraules que els descriuen.

Tot i el que les pràctiques didàctiques normals voldrien fer creure, no hi ha un conjunt de nocions «posseïdes» que donin seguretat, sinó la capacitat de servir-se'n per als propis objectius i les pròpies interpretacions.

El coneixement científic no és un patrimoni que s'adquireix amb penes i treballs una vegada per sempre i després es conserva a redòs de qualsevol possible

56 Desenvolupament cognitiu

consumpció. És, al contrari, una activitat mental contínua, sempre compromesa a connectar els diversos fets mitjançant una xarxa d'explicacions coherents. La construcció d'aquesta xarxa és un procés que, certament, no s'acaba durant el temps de l'escola, sinó que s'estén encara fora de l'escola, és una exigència de la vida, tant infantil com adulta.

Si s'aconsegueix gaudir d'una actitud de curiositat i d'interès davant del món, si

s'aprèn a parlar lliurement del que es pensa i del que es comprèn, pas a pas s'aprèn a conèixer-se millor. Pots assistir, aleshores, com a espectador, al joc de les pròpies idees, mirant com les experiències, les intuïcions, les imaginacions se sobreposen o es dissocien, s'organitzen en construccions audaces, es desfan i es recomponen en nous coneixements. Pot ser que aquest mode de comprendre contribueixi, de manera significativa, a un saber viure més complex.

Premis de Civisme Convocatòria 2002

XXI PREMI

SERRA I MORET
Per a obres i treballs sobre civisme

PREMIS 2002

JAUME CIURANA
A l'actuació cívica juvenil

VIII PREMI

CIVISME ALS MITJANS DE COMUNICACIÓ



assaig · guió de curtmetratge ·
còmic · treball pedagògic



a favor de les persones ·
on la millora de l'entorn natural



ràdio · premsa · televisió · pàgines web

Molt per fer
Molt per viure →



Generalitat
de Catalunya
www.gencat.net



Per a més informació dirigiu-vos a la Direcció General d'Acció Cívica del Departament de Benestar Social o a l'oficina de Benestar social més propera o truqueu al 900 300 500 o bé per internet a: www.gencat.es/benestar - Termini de presentacions fins al 31 de gener de 2003.



atenció
ciutadana

En aquest article s'explica una experiència duta a terme amb alumnes d'ESO, que interpreten una peça musical/literària en forma de fuga. El so es substitueix per la paraula: textos literaris en les diferents llengües que conviuen en el centre educatiu.

Fuga literària. Una experiència a moltes veus

Glòria Sol

Professora de Música. IES Vil·la Romana
(La Garriga).

L'experiència que explicaré es va dur a terme a l'IES Vil·la Romana de La Garriga (Vallès Oriental) amb alumnes de segon, tercer i quart d'ESO, els quals van interpretar una peça musical/literària, dins dels actes de la diada de Sant Jordi.

La peça es va basar en la forma musical d'una fuga. En aquest cas, la matèria utilitzada no va ser el so, sinó la paraula. Vaig utilitzar la varietat d'idiomes que ens ofereix la diversitat d'alumnes de diferents procedències (regions o països) que tenim en aquest institut. Així vàrem sentir català, castellà, gallec i èuscar i també francès, anglès, portuguès, rus, àrab i espanyol llatinoamericà.

La matèria va ser, doncs, la paraula, però no qualsevol paraula, sinó poemes originals de cada llengua.

Inicis

La idea va sorgir després de veure un enregistrament per a la ràdio d'una mena de fuga a tres veus que havia fet el pianista Glenn Gould. L'enregistrament consistia en unes veus, una de dona i dos d'home, que amb un text diferent cadascú, interpretaven una composició semblant a la forma musical d'una fuga. Aquesta idea em va semblar molt interessant i vaig pensar en la possibilitat de fer-la a l'institut amb veus d'alumnes que fossin ben diferents, però la millor manera de fer que unes veus es diferenciïn i s'identifiquin en el moment que sonin totes alhora és que les veus corresponguin a llengües i idiomes diferents.

Vaig començar a buscar entre els alumnes que hi havia al centre i va sorgir un primer conjunt de llengües determinat per la procedència dels alumnes. A part de catalans, hi havia una noia que havia vingut de Navarra, una altra era de Galícia, una altra de Rússia, i també hi havia un noi brasiler, una noia marroquina i un noi xilè. En una segona etapa vàrem completar el grup amb alumnes que, com a llengua materna tenien l'èuscar, el francès i l'anglès.

Realització

La forma

Abans d'explicar tot el procés d'elaboració d'aquesta peça musicoliterària voldria explicar en què consisteix la fuga,

terme musical que he anomenat abans i del qual va sorgir la idea.

Una fuga és una forma musical, generalment a tres o quatre veus, que consisteix bàsicament en l'exposició d'un tema que anirà apareixent al llarg de tota l'obra i en el discurs de totes les veus (siguin diferents instruments, cantants, o diferents registres greus i aguts d'un mateix instrument). A vegades, aquest tema surt complet, canviat o només un fragment. Tot i que no hi ha dues fugues iguals, (comproveu-ho en els quaranta-vuit preludis i fugues per a teclat de Bach), segueixen totes un estructura en parts.

El text

Més que titular aquest apartat en singular, seria més escaient dir-ne «Els textos», perquè el text de la composició està format per un conjunt de poemes, cadascun representant cada una de les llengües. Els autors i obres que van quedar van ser: *Sant Jordi gloriós*, de Josep M. de Segarra (català); *A orillas del Duero*, d'Antonio Machado (castellà); *Cantares Galegos*, de Rosalia de Castro (gallec); *Aurtxo Seaskan*, cançó tradicional d'Euskadi (èuscar); *Veinte poemas de amor*, de Pablo Neruda (espanyol de Xile); *Domingo de Carnaval*, de Jorge Amado (portuguès del Brasil); *Roman*, d'Arthur Rimbaud (francès); *Venice*, de Lord Byron (anglès); *Poema de la Fi*, de Marina Tsvetàieva (rus), i *Ikhtari*, de Kogem el Saher (àrab).

L'ordre d'intervencions i la situació dels

alumnes va quedar establert d'aquesta manera:

	Castellà	Rus
	Anglès*	Francès*
	Gallec	Portuguès
	Èuscar*	Àrab
Català		Xilè

(* Aquestes llengües es van incorporar a la segona actuació.)

Primer assaig

No vull allargar-me explicant tots els assaigs que vam fer. Però m'agradaria parlar del primer assaig.

Com que els alumnes eren de diferents cursos de l'ESO, n'hi havia que no es coneixien i tampoc no havien sentit parlar els companys en la seva pròpia llengua. En aquell primer dia, i en tots els assaigs posteriors, vam tenir l'ocasió d'escoltar-les i aprendre'n coses. Disposàvem d'una gran varietat de llengües i cadascuna ens oferia alguna cosa per aprendre: llengües amb fonètiques que no coneixíem (el rus); llengües amb una accentuació característica (l'àrab); llengües que ens sonaven molt properes, però amb un to farcit d'oscil·lacions (gallec, portuguès); la possibilitat de sentir la mateixa llengua amb dos accents diferents (castellà o espanyol peninsular i espanyol de Xile); la possibilitat de sentir llengües que estudiem tots, però amb una pronunciació pròpia de la immersió en un país o adquirida per la llengua materna (l'anglès i el francès); la

llengua d'un poble que també desconeixem massa (l'èuscar). Rodejat de totes aquestes llengües, el català quedava destacat de dues maneres: com una llengua més, igual que totes les altres, però també com la llengua que ens unia a tots, perquè ens servia per comunicar-nos i assajar les intervencions a l'obra.

El moment més important, que m'agrada definir com a «màgic», va ser quan tots ens vam sentir les veus, totes alhora: era un únic so format per tots els sons diferents de cada llengua. Recordo que vam parar i a les cares de tots els participants es va dibuixar un somrius. (Penso que aquesta sensació s'assembla a la que ha sentit la gent que ens ha escoltat, una sensació difícil de plasmar aquí en un escrit.)

Dificultats

No va haver-hi gaires problemes per muntar l'obra, però vull esmentar alguns aspectes que vaig observar en treballar amb totes aquestes llengües.

Per dir els poemes necessitàvem un ritme intern, una velocitat en dir les paraules que fos comuna a totes les veus. Els idiomes que van costar més de quadrar en aquest ritme van ser el rus, l'àrab i l'èuscar (era difícil entendre el ritme i les pauses pròpies del text, ateses les seves arrels lingüístiques). Els fragments que utilitzàvem de cada poema havien de quadrar tots amb la mateixa durada i el ritme que donaven els accents de les paraules no havia de trencar el flux continu de les paraules.

Actuació

Igual que he volgut remarcar les sensacions del primer assaig, voldria també intentar plasmar les reaccions dels públics que ens van escoltar.

Com he dit al començament, l'obra es va preparar per fer-la per la festa de Sant Jordi.

Imagineu-vos el gimnàs ple amb tots els alumnes. De primer a quart d'ESO, batxillerats, cicles formatius i tot el professorat. Apareixen el grup d'alumnes i sense que ningú ho esperi comencen a recitar...

Vull remarcar una sèrie de sensacions que es van anar captant en el transcurs de l'actuació: silenci respectuós per a uns companys que estaven fent alguna cosa diferent. Silenci encuriós en escoltar parlar llengües que mai no havien sentit (el cas del rus); cares que expressaven la sensació de sorpresa i alegria en sentir la llengua pròpia representada per un company (quan es va sentir l'àrab); aplaudiments per part de tots i felicitacions dels professors. Alguns havien notat aquella sensació «màgica» que vam sentir en els assaigs. Se sobreentenia una sensació que ens donava l'obra com a resultat de la fusió dels poemes.

Del conjunt de diferències (les llengües), en sorgia una unitat (l'obra), un significat comú que unia les llengües i els donava un valor diferent. (Totes eren parts per igual de l'obra musicoliterària i pas-

saven a un altre nivell on, a part de tenir significat propi, n'hi havia un altre que sorgia de la creació.)

Implicació dels alumnes

I la implicació dels alumnes en aquesta composició? Si sou professors o teniu relació amb alumnes de dotze a setze anys, ja deveu saber com costa que un noi s'atreveixi a parlar en públic. No vull negar que els imposés el fet de recitar davant d'altres, però sí que haig de dir que cap alumne es va negar a fer-ho. Des del primer moment, quan els anava a buscar i els demanava la seva col·laboració, van voler participar-hi. Vàrem assajar força, en hores de classe, de pati i fora d'horari escolar. L'hem representat unes quantes vegades.

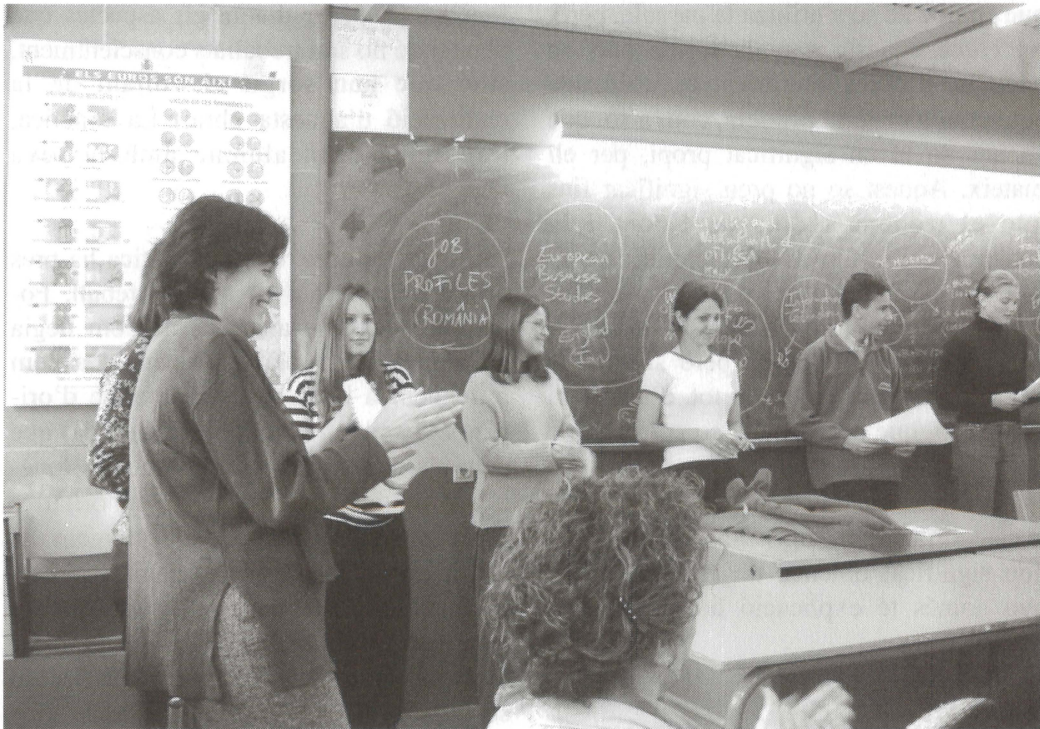
Els vaig preguntar si els havia agradat fer-ho i aquestes van ser algunes de les respostes:

—M'ha agradat perquè és interessant veure les diferents persones estrangeres en un institut i els diferents idiomes que hi ha.

—M'agrada molt fer aquesta obra, perquè m'agrada molt la poesia i així puc presentar la meua llengua i la meua forma de parlar.

—M'ha agradat molt fer aquesta obra, perquè m'agrada la meua llengua natal, perquè és la que he tingut sempre.

—M'ha agradat, perquè ha estat molt



divertit i educatiu veure quantes llengües hi ha en el nostre institut i representar la meua.

Recapitem

Haig de reconèixer que quan vaig concebre i, fins i tot, quan vam realitzar aquesta composició, no vaig pensar en el valor o els valors que es podrien extreure de l'experiència (penso que ha de ser així, perquè si es creen massa expectatives, condicionen i no deixen que surtin amb naturalitat). Ha estat després, i animada pels companys, que he decidit escriure i analitzar el que se'n pot extreure.

Crec que ha estat tan especial, perquè podríem dir que hi conflueixen cinc aspectes que directament o indirectament s'han treballat i dut a terme.

1. Musical

L'he posat en primer lloc, perquè va ser el punt de partida per a la realització de l'obra.

La forma que va prendre el treball, no ho oblidem, va tenir el punt de partida en una obra musical. Elements musicals com veus, entrelaçat d'aquestes veus, forma, ritme, melodia, silencis, dinàmica (forts i fluixos), es troben en aquesta obra, encara

62 **Experiència**

que en lloc de so s'utilitza la paraula, però, tot i que aquesta paraula forma part de poemes, d'obres literàries, és utilitzada aquí com a matèria primera, com a so, que encara no té un significat propi, per ell mateix. Aquest so no pren significat fins que el trobem a dins de l'obra i la construeix i allí pren o té significat, un significat més enllà del que volen dir les paraules (alguns idiomes ni els «enteniem» en l'aspecte morfològic), però sí que els entenem formant part d'un tot, d'una obra «musical» que necessita el so per existir.

Així, les paraules dels poemes passen a la categoria de sons musicals i des d'aquest nou significat obtenen un altre significat que només té explicació dins d'aquesta obra.

2. Literari

No voldria que semblés que amb aquest canvi de condicions no dono valor als textos que vàrem utilitzar, sinó ben al contrari (la paraula es converteix en element que pot «significar» alguna cosa més enllà del significat de la paraula mateixa). Vull donar a entendre una nova funció a la paraula, als poemes, a la literatura, que a més del valor que té per ella mateixa n'hi trobem d'altres quan passem al món de la música. Les obres no les han recitat i prou, sinó que s'han relacionat entre elles, s'han igualat i s'han convertit en element constitutiu d'un tot amb un altre sentit. El musical.

3. Fonètic

No hi ha un treball específicament

fonètic. (A partir d'aquí els aspectes que plantejaré no són treballats conscientment, sinó que han sorgit al voltant de la realització d'aquesta obra.) La fonètica, l'aportava cada alumne amb la seva llengua.

És obvi, doncs, que la fonètica ha pres un paper rellevant en aquest treball. Fonètiques que han anat des de com llegia un alumne el català o l'espanyol a com pronunciava l'espanyol un alumne d'origen xilè amb un autor (Pablo Neruda) que pensava aquell poema amb aquella fonètica. Amb les altres llengües, minoritàries al nostre institut, com que no enteniem del tot el que deien (francès, anglès, gallec, portuguès) o ho entenien pocs (àrab) o no enteniem res de res (rus), ens vam quedar amb un «altre significat», el de «com sonaven».

4. Sociològic

El punt de partida no va ser «vaig a treballar la diversitat», sinó que des de la intenció de fer una obra musical vaig trobar la diversitat lingüística com a solució per crear. No va ser al contrari: tinc moltes llengües, vaig a veure què faig. Això queda forçat i sembla fins i tot exclouent.

Aquests alumnes tan heterogenis han creat un grup. A partir de les diferències lingüístiques de cadascun d'ells s'ha pogut trobar un tot que els uneix i valora per igual cada diferència. Aquesta obra, quan es presenta davant d'un públic, actua tant com a unitat que no pot donar peu a intoleràncies i prejudicis.



5. Tradicional

També podríem trobar un aspecte referent a les nostres tradicions. En aquest cas estàvem celebrant la diada de Sant Jordi, una festa tradicional catalana, que amb una aportació com la que us he explicat –penso– va obrir-se a altres cultures i d'aquesta obertura en va quedar enriquida.

No vull signar sense que hagin sortit abans els noms dels alumnes amb els quals he fet aquesta experiència: Laura, Alejandra, Marcos, Alianne, Jordi, Abdel, Kristina, Artemisa, Tamara, Júlia, Lamiae i Gustavo. A tots ells, moltes gràcies. (Jo ja podia anar pensant coses, que sense ells no us estaria explicant aquesta experiència!)

Convocatòria per al curs 2002 - 2003
Dotació total: 100.600 euros



FUNDACIÓ
JAUME I

XXV Premis BALDIRI REIXAC

Aquests premis, destinats a l'estímul i al reconeixement de l'escola catalana, són dotats per la Fundació Jaume I amb les aportacions voluntàries dels receptors del llibre-nadala que la Fundació tramet cada any a persones interessades per la nostra cultura.

L'àmbit d'actuació és el dels Països Catalans. L'organització dels premis compta amb l'assessorament de la DEC, Delegació d'Ensenyament Català d'Òmnium Cultural.

Els Premis Baldiri Reixac són convocats en tres modalitats:

PREMIS A LES ESCOLES

14 premis de 3.300 Euros cadascun

Serà premiada la qualitat global, en llengua i continguts, de les escoles i els instituts quant a la catalanitat: lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en el conjunt de les seves activitats, ús del català com a llengua de relació entre els alumnes, activitats culturals d'arrelament al país i aplicació coherent del Projecte Lingüístic de Centre.

Per a participar-hi cal omplir i trametre el qüestionari que facilita la Fundació Jaume I, així com la documentació que s'hi demana.

Les escoles unitàries integrades dins d'una ZER s'han de presentar conjuntament.

Les escoles i els instituts ja presentats als Premis en anys anteriors i no premiats que desitgin optar a aquesta convocatòria, només caldrà que presentin el qüestionari actualitzat, sense que calgui aportar documentació nova.

No hi poden optar els centres educatius ja guardonats en convocatòries anteriors.

ASPECTES GENERALS

Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a

FUNDACIÓ JAUME I
Aribau, 185, 3r.
08021. BARCELONA
Telèfon: 93 200 53 47
Fax: 93 200 56 33
Correu electrònic:
info @fundaciojaumeprimer.org

PREMI A MESTRES I PROFESSORS

Dotat amb 9.000 Euros: 6.000 euros a l'autor del treball guardonat

3.000 euros de subvenció per contribuir a la seva edició

Serà atorgat a un treball inèdit de temàtica pedagògica que contribueixi a l'ensenyament en català a qualsevol nivell i matèria.

Cal acompanyar els treballs -presentats anònimament i en dues còpies- amb la fitxa d'inscripció complimentada, dins un sobre tancat.

A l'exterior no hi ha de constar el nom de l'autor sinó només el títol del treball.

El Jurat podrà dividir el premi o deixar-lo sense adjudicar.

A l'edició del treball premiat hi ha de constar el premi amb el qual ha estat guardonat.

PREMIS ALS ALUMNES

74 premis de 600 euros cadascun

1 premi extraordinari de 1.000 euros al millor treball sobre Jacint Verdaguer amb motiu del Centenari del poeta nacional de Catalunya

Seràn atorgats a treballs escolars fets, preferentment en equip, per alumnes d'ensenyament no universitari. L'import del premi es destinarà a llibres o materials didàctics en català escollits pels alumnes guardonats.

El termini de presentació s'acabarà el dia 17 de febrer de 2003. Els treballs tramesos per correu que arribin després d'aquesta data, només seran admesos si al mata-segells consta que la tramesa és anterior al 9 de febrer.

Els treballs no premiats podran ésser recollits des del 25 de juny

Els treballs hauran de ser fets en català i podran tractar de qualsevol de les àrees de coneixements dels diversos cicles escolars, així com ésser resultat d'activitats del centre (dels murals, les maquetes i les manualitats més grans de 60 x 60 cm, només se n'admetran fotografies). Quant als treballs de recerca de segon de batxillerat, només se n'admetrà un per centre.

El Jurat valorarà especialment els treballs que suposin un aprofundiment en la realitat nacional catalana i en la nostra tradició cultural.

Acompanyarà els treballs una memòria breu, no més llarga de dos fulls, on cal especificar les motivacions, les circumstàncies, la manera com s'ha fet el treball, etc.

Per optar al premi, cal acompanyar cada treball amb la fitxa d'inscripció, segons el model que en facilita la Fundació Jaume I.

No seran admesos els treballs que no vagin acompanyats de l'esmentada fitxa d'inscripció complimentada.

fins al 17 d'octubre, prèvia presentació de la fitxa d'inscripció. La Fundació Jaume I podrà disposar dels treballs premiats durant un any per tal d'exposar-los i promoure'n la difusió.

Premis Baldri Reixac

Amb el patrocini honorífic de la Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

L'article fa una breu ressenya d'unes jornades sobre Ensenyament i Arxius, que han debatut i apuntat línies metodològiques innovadores en l'ensenyament de les ciències socials.

Didàctica amb fonts d'arxius

Primeres Jornades Ensenyament-Arxiu

Gemma Tribó Traveria

Departament de Didàctica de les Ciències Socials,
Universitat de Barcelona

El canvi social continu provoca que les institucions educadores tradicionals es transformin. En aquest sentit, l'escola del segle XXI necessitarà la col·laboració dels agents culturals presents al territori per assolir el seu objectiu bàsic: la socialització responsable dels ciutadans. Els arxius, com a institucions culturals integrades en comunitats d'aprenentatge, han d'actuar cooperativament al costat dels altres agents culturals per reforçar la funció socialitzadora, sense suplir l'escola en la seva funció educativa.

La convocatòria d'aquestes *Primeres Jornades Ensenyament-Arxiu*. *Didàctica amb fonts d'arxius* és deutora d'aquest plantejament i de la voluntat d'incorporar una metodologia innovadora en l'ensenyament de les ciències socials, fonamentada en la recerca i en la identificació positiva

amb el medi. Fa temps que els docents pel seu compte i els arxivers en les seves associacions professionals reflexionen sobre les possibilitats didàctiques de treballar amb fons d'arxius, però el fet nou és fer-ho en cooperació, i aquest era l'objectiu més important de les jornades que us expliquem.

Els primers dies de setembre van tenir lloc, a l'ICE de la Universitat de Barcelona, les *Primeres Jornades Ensenyament-Arxiu* amb una àmplia participació de professors i d'arxivers d'arreu de Catalunya. El grup impulsor s'havia proposat tres objectius: analitzar els models d'interacció entre els centres educatius i els arxius a diversos països europeus; fomentar la comunicació i la reflexió entre els arxius i els centres educatius de Catalunya, per conèixer i divulgar les experiències didàctiques amb fons d'arxius que s'han dut a terme; i fer propostes de futur sobre les característiques dels serveis didàctics dels arxius. La coherència entre els objectius i el disseny i l'organització de les jornades va permetre avançar en les tres línies.

Aquesta ha estat la primera trobada entre arxivers i ensenyants i constitueix, per tant, el primer gest d'aproximació entre tots dos col·lectius per compartir la reflexió sobre un tema: la utilització didàctica dels fons d'arxius i els treballs de recerca escolars tant de primària com de secundària. En el transcurs de les jornades es plantejà de manera específica la necessitat de crear pautes metodològiques i protocols d'interacció entre professors i arxivers per a la

realització i tutorització del treball de recerca de segon de batxillerat.

El primer punt de reflexió, *Els serveis didàctics dels arxius a Europa*, ens va facilitar el coneixement de propostes innovadores en alguns països de la Unió Europea, gràcies a les quatre ponències a càrrec de reconeguts experts que analitzaren la situació a Escòcia (Margaret McBryde), a França (Gràcia Dorel-Ferré), a Itàlia (Ivo Mattozzi) i a l'Estat espanyol (Ramon Alberch). El mateix dia d'inauguració de les jornades, el 5 de setembre, els participants ja podien disposar del llibre d'actes que recull aquestes valuoses aportacions, la resta de ponències i les comunicacions.

El segon punt de reflexió, *Experiències didàctiques amb fons d'arxius a Catalunya: estat de la qüestió*, es canalitzà a través de dues ponències i de l'àmplia participació dels comunicants. La ponència de l'Associació d'Arxivers de Catalunya, «Reflexions per utilitzar didàcticament els fons d'arxiu de Catalunya. El servei educatiu: una funció, un repte, una necessitat?», descriu i analitza la situació actual des de l'òptica dels arxius i aporta dades molt interessants que són el resultat d'una enquesta elaborada als arxius catalans. A continuació es defensaren la meitat de les comunicacions, les quals superaren de llarg la vintena. La ponència de la tarda, «Didàctica de la història amb fons primàries», presentada per docents especialistes en el treball didàctic amb diverses fons primàries, plantejà els problemes didàctics d'aquesta metodologia

innovadora, tant els generals com els específics derivats de la tipologia de les fonts emprades (documentals escrites, fotogràfiques i orals). Les fonts materials no foren objecte d'anàlisi perquè això comportava entrar en les interaccions museu-ensenyament o patrimoni-ensenyament que no eren objectiu de les jornades.

En nombres absoluts, la meitat de les comunicacions presentades corresponen a cada a col·lectiu; per tant, podem afirmar que la participació va ser equilibrada. Els percentatges d'assistència reflectien també una situació d'equilibri. De les 150 persones assistents un 50 % eren arxivers i l'altre 50 % docents. La majoria de professors eren de secundària. Cal destacar l'àmplia col·laboració d'arxivers i de professors en les comunicacions, sobretot, si tenim present que és la primera vegada que ens trobem conjuntament. Tant els arxivers com els docents fa temps que avancen en la reflexió sobre la interacció arxius-educació.

És positiu comprovar que algunes comunicacions estaven escrites per equips mixtos d'arxivers i docents (Sant Feliu de Llobregat, Taller de Projectes), o de responsables de museus i arxius (Badalona, Sant Feliu de Guíxols). El nivell de reflexió i la qualitat d'algunes experiències didàctiques poden ser la base d'un camí compartit de cara al futur, sobretot si entre tots aconseguim que l'Administració sigui sensible a la creació de serveis educatius als arxius.

En aquest sentit, el currículum obert on

el professor pot actuar d'intel·lectual autònom i, a Catalunya, el treball de recerca a segon de batxillerat faciliten les metodologies innovadores i la trobada entre centres educatius i arxius. Els primers anys de democràcia, algunes experiències didàctiques, dutes a terme en cooperació entre els arxius i els centres educatius, s'han afirmat com a antecedents creatius presents en els objectius de les jornades: Cervera, Sant Feliu de Guíxols, Girona... Dissortadament, pel que coneixem de la propera *Ley de Calidad*, sembla que tornem a un ensenyament tradicional, que prescriu una visió de la història basada en la diacronia clàssica –protagonitzada quasi exclusivament per la història política de l'Estat central– i al mètode magistrocèntric transmissiu.

El darrer dia, abans de la taula rodona, es presentà el CD interactiu *Viure en un castell de frontera el segle IX*, com a referent didàctic de com treballar amb tota mena de fonts primàries, valorar la potencialitat educativa dels nous tipus de suport tècnic i, sobretot, com a testimoni d'un bon treball en equip entre la recerca universitària de qualitat i la innovació de la didàctica de la història a secundària.

La taula rodona servia per reflexionar sobre el tercer objectiu de les jornades: fer propostes de futur sobre les característiques dels serveis didàctics dels arxius, partint de la reflexió conjunta ensenyants-arxivers. Es demanava a experts i a responsables de l'Administració que contestessin la mateixa pregunta: quins serveis didàctics dels arxius són els més

escaients per respondre a les actuals necessitats educatives? La resposta situa el debat i ajudà a dissenyar camins de col·laboració entre docents i arxivers, els quals es recullen, en part, en les conclusions. Al llarg de la taula rodona es plantejaren diverses qüestions: quins són els arxius més adequats per crear serveis didàctics? Quines característiques ha de tenir un arxiu per acollir població escolar? Amb quins recursos materials i humans hauria de comptar un servei didàctic per exercir de manera satisfactòria les seves funcions? Com articular canals de comunicació entre els arxius i el món educatiu? Com pot repercutir la creació de serveis didàctics als arxius en l'oferta de crèdits variables i en el treball de recerca de segon de batxillerat? Cal crear equips mixtos arxivers-ensenyants per impulsar el naixement dels serveis didàctics dels arxius?

Abans de l'acte de cloenda de les jornades, es llegiren les conclusions, les quals es penjaren a la web de l'ICE i es presentaran conjuntament amb el llibre d'actes al Departament d'Ensenyament i al Departament de Cultura, ja que per avançar en la consecució dels objectius de les jornades cal la coordinació entre tots dos departaments.

Finalment, el grup impulsor de les jornades –els membres del comitè científic i el comitè organitzador– s'ha constituït en plataforma oberta de debat sobre el tema i ha assumit la responsabilitat de donar continuïtat a les jornades i de difondre les conclusions, les quals oferim com a resum

de les diverses reflexions que arxivers i ensenyants vam fer durant les jornades.

Conclusions de les *Primeres Jornades Ensenyament-Arxiu, Didàctica amb fonts d'arxiu*

1. Es constata la necessitat de normalitzar el servei educatiu als arxius catalans.
2. Les noves demandes educatives fan necessàries noves actuacions en els arxius.
3. Els arxius han d'assolir l'equilibri entre la gestió documental i la funció cultural.
4. No s'ha de confondre la funció didàctica dels arxius amb la funció cultural més genèrica.
5. La relació entre ensenyants i arxivers no pot establir-se únicament a partir de paràmetres voluntaristes, sinó mitjançant la planificació i l'organització dins el marc professional.
6. Cal definir el perfil professional dels tècnics dels serveis educatius dels arxius.
7. Es fa palesa la necessitat d'establir programes de formació en tècniques de recerca escolar i coneixement dels arxius.
8. Les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) poden ser l'oportunitat per garantir i potenciar l'accés i, alhora, la conservació dels documents.

70 Jornades

9. Cal tendir a l'elaboració de materials didàctics d'arxius que puguin ser generalitzables i aplicables a d'altres arxius superant l'àmbit local.

10. Cal millorar els canals de comunicació per tal de difondre l'existència dels materials didàctics. En aquest sentit, els Centres de Recursos Pedagògics hi poden tenir un paper cabdal.

11. S'evidencia la manca en la dotació de recursos humans i econòmics en el funcionament dels serveis educatius dels arxius.

12. Cal establir plataformes de debat i intercanvi entre els sectors professionals dels arxivers i ensenyants, amb el suport i la implicació de les administracions, universitats i associacions professionals.

13. Es fa palesa la necessitat de potenciar la coordinació entre les polítiques de cultura i ensenyament de les diferents administracions.

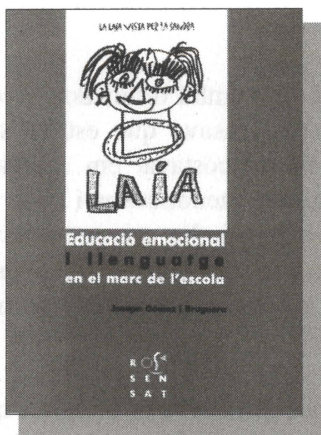
14. Es donarà a conèixer el contingut i les conclusions d'aquestes jornades als responsables tècnics i polítics de les diferents administracions.

novetat

Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola

Josepa Gómez i Bruguera

A. de M. Rosa Sensat
Amb el suport de: Propedagògic



El llibre que es presenta és el fruit d'anys de treball quotidià, de reflexió sobre la feina feta, del descobriment de noves virtualitats, tant dels infants com de les estratègies d'intervenció. És el resultat d'un desig de renovació constant per satisfer les necessitats dels nens i de les nenes en un entorn canviant. Presenta una imatge d'infant com a persona, com a totalitat, competent, que pensa, que té sentiments, que té necessitats, que vol actuar, que actua, que se sent part del món des del moment que neix, que busca explicacions d'aquest món i construeix teories, que descobreix els altres, que necessita els altres per conèixer i saber, per conèixer-se, per estimar i per estimar-se.

**R O S A
S E N
S A T**

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: associacio@rosasensat.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

Elogi de Joaquim Carbó

Jaume Cela

Just quan el tren comença a frenar perquè entrem a l'estació de les Planes acabo de rellegir el llibre *Interfase amb mosca*. La setmana entrant tornaré a passar una estona amb en Quim Carbó, perquè rellegiré *Una casa sota la sorra*, un dels llibres més llegits i admirats de la nostra literatura.

El fet de rellegir algunes obres de Joaquim Carbó és la meva manera de felicitar-lo pels seus 70 anys i agrair-li el que ha escrit, sobretot perquè ha ajudat a formar molts lectors i moltes lectores.

Jo vaig començar a admirar la seva obra quan encetava la meva feina de mestre. Hi havia nens, nenes, nois i noies que em deien: Jaume, busca'm un altre llibre d'en Carbó. O em demanaven que els llegís alguna de les seves aventures. I és que en Carbó té clubs de fans que devoren els seus llibres com si fossin preses de xocolata. Més endavant he tingut la sort de conèixer-lo i a la meva admiració com a escriptor cal sumar una altra de més important: la meva estimació com a persona, perquè en Quim és, per sobre de tot, un home bo.

Recordo que quan vaig començar a escriure i assistia a algun acte relacionat

amb la ploma –ara amb l'ordinador– i veia Joaquim Carbó pensava que estava salvat, perquè se m'acostava, em saludava amb una cordialitat tendríssima i quan algú s'afegia a la parella em presentava. No sabeu com agraeixes un detall com aquest quan et trobes perdut en un món desconegut.

I és que Joaquim Carbó és un home que té cura del detall, que és conscient de la presència de l'altre i que mai no et mira des de cap cim emboirat, sinó des de la cordialitat més eloqüent. Recordo també el dia que ens va presentar una novel·la que vam escriure amb Juli Palou. Tenir un introductor com ell és un dels privilegis que m'ha donat la vida.

I recordo, sobretot, les reunions de *Cavall Fort*, les converses amb Albert Jané i la resta del consell de redacció i les trobades del jurat de l'escola Lys, on tinc –un altre privilegi– taula reservada al costat de Joaquim Carbó i de Sebastià Sorribas.

Hi ha molta gent, Quim, que t'estima. Jo sóc testimoni de moltes criatures que s'acosten als teus llibres. I sóc testimoni també que les teves històries els ajuden a créixer.

He acabat de rellegir un dels teus llibres i no em sento com un nen. Em sento com el que sóc: un home de 53 anys que, això sí,

s'acosta a la teva obra amb la mateixa llibertat que ho fan les criatures i que en surt enriquit.

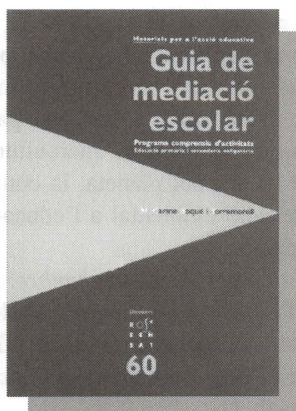
novetat

Guia de mediació escolar

Programa comprensiu d'activitats
Educació primària i secundària obligatòria

M. Carme Boqué i Torremorell

Col·lecció «Dossiers Rosa Sensat», núm. 60
PVP: 19 euros



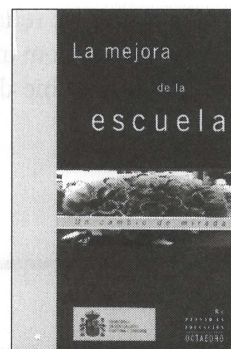
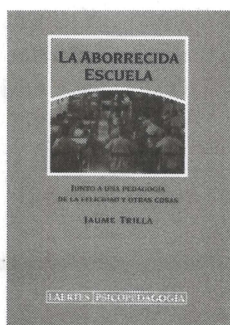
S'adjunta un CD-ROM amb tots els models, organitzats per nivells, dels materials per a les diferents activitats.



La **Guia de mediació escolar** desenvolupa un programa d'activitats que de manera sistemàtica, pràctica i participativa, contribueix a la construcció d'actituds i valors de la convivència en les nostres societats plurals.

Comprendre els conflictes, comunicar-se obertament, reconèixer i expressar emocions i sentiments, desenvolupar habilitats de pensament, participar activament, conviure en pau i redescobrir els processos de mediació constitueixen els eixos vertebradors d'aquesta proposta.

Es tracta de crear un entremat humà on superant les barreres de la incomprensió i la violència, adults i joves esdevinguin líders i gaudeixin, en clima de concòrdia, del fet d'ensenyar i aprendre.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago. *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002 (Arcadia; 6)

Extracte de l'índex:

La necesidad del conocimiento especializado; Evolución psicológica y maduración lectora; Libros, lectores y mediadores; La formación de hábitos lectores como proceso de aprendizaje; El hábito lector como variable social, hacia un coeficiente lector; Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura; La selección de lecturas por edades; Bibliografía sobre hábitos lectores y animación a la lectura.

Cinc ciutadans per a una nova educació. Francesc Imbernón (Coord.) Barcelona: Graó, 2002 (Biblioteca de Guix; 130)

Extracte de l'índex:

Un nou desafiament de l'educació, cinc ciutadanes per a un futur millor; Ciutadania

democràtica, reinventar la democràcia, la cultura de la pau, la formació cívica, el pluralisme; Ciutadania social, transmetre sensibilitat social; Educació i ciutadania paritària; El somni d'una societat intercultural; Ciutadans del barri i del planeta, la contribució de l'educació ambiental a l'educació per a la ciutadania.

La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Violeta Núñez (Coord.) Barcelona: Gedisa, 2002 (Biblioteca de Educación. Pedagogía Social y Trabajo Social; 1)

Género y educación. La escuela coeducativa. Barcelona: Graó, 2002 (Claves para la innovación educativa; 15)

Gramática del català contemporani. Joan Solà (Dir.) Barcelona: Empúries, 2002. 3 Vol.

La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional. Una guía para la evaluación del programa de Filosofía para Niños. Félix García Moriyón (Coord.)

GÓMEZ, Joan. *De la enseñanza al aprendizaje*

de las matemáticas. Barcelona: Paidós, 2002 (Papeles de Pedagogía; 56)

HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó, 2002 (Serie Didáctica de las Ciencias Sociales; 169)

Extracte de l'índex:

Diseños curriculares en ciencias sociales; Funcionalidad social de las ciencias sociales; Los estudiantes frente a las ciencias sociales; Adquisición de conocimientos y formación de criterios; Los contenidos, valores y ciencias sociales; Unidades didácticas en ciencias sociales; Criterios técnicos de evaluación, Modelos, casos y propuestas; Dimensión espacial; Dimensión temporal; Análisis de fuentes; El tratamiento de los medios de comunicación e información; Procedimientos de aplicación; Modelos procedimentales en geografía e historia.

HOMS, Eladi. *Articles pedagògics*. Vic: Eumo, 2002 (Textos pedagògics; 42)

La mejora de la escuela. Un cambio de mirada. F. Javier Murillo; Mercedes Muñoz-Repiso (Coords.) Barcelona: Octaedro, 2002 (Repensar la Educación; 11)

Extracte de l'índex:

Teoría y reflexiones sobre mejora de la escuela, concepto y estrategias; Experiencias de mejora de la escuela; Un plan integrado de calidad para dinamizar el centro; La atención a la diversidad en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: una utopía válida ante el fracaso escolar; Acogida a minorías; A la búsqueda de que todos los adolescentes encuentren «su lugar» donde aprender; Viaje a la escuela rural de Bolonia.

TRILLA, Jaume. *La aborrecida escuela: Un ensayo sobre la pedagogía llamada tradicional*. Barcelona: Laertes, 2002 (Laertes Psicopedagogía; 100)

Extracte de l'índex:

La escuela tradicional y la otra escuela; Imágenes sobre la escuela tradicional; Algunas lecturas psicológicas de la enseñanza tradicional; La escuela tradicional hoy; Una pedagogía de la felicidad y otras cosas; La pedagogía de los escritores; La literatura de los pedagogos.

Cartellera

Programa de cursos d'hivern de Rosa Sensat

L'Associació de Mestres Rosa Sensat
ofereix cursos per a:

- Escola bressol i parvulari
- Educació primària
- Educació secundària

També hi ha cursos intensius d'oposicions,
i cursos de català.

Informació: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 72 / 74
E-mail: cursos@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

Matrícula: del 8 al 18 de gener

R O S A
S E N
S A T

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

TERTÚLIA-CAFÈ LLUNA VERDA

**Espai, forma i cultura: créixer
en la diversitat**

Dijous 30 de gener de 2003, a les 18 h

Organitza: Projecte d'Educació en Valors
de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de
Barcelona

Lloc: Sala d'Actes de l'Institut d'Educació
Pl. d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona

Es prega confirmació al tel.: 93 402 36 63
abans del 28 de gener

JORNADES

IV Jornades Escoles 3-12

«L'escola com a espai de comunicació i d'emocions»

Bellaterra, dies 21 i 22 de març de 2003

Organitzen: FMRP de Catalunya, FAPAC,
sindicats i universitats de Catalunya

Informació i inscripcions: Secretaria de la Coordinació
de Centres 3-12


Tel.: 93 481 73 88 • Fax: 93 301 75 50

E-mail: esc3-12@pangea.org • <http://www.esc3-12.pangea.org>

Data màxima: 15 de febrer de 2003

Important! Si teniu previst presentar experiències, si us plau, comuniquen-ho
a la secretaria de les Jornades **abans del 15 de gener de 2003.**

Coordinació
escoles
3
12



JORNADES

III Jornades d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana Alacant, dies 26, 27 i 28 de març de 2003

Organitza: Universitat d'Alacant - Departament de Ciències de la Terra i del Medi Ambient

Informació: Secretaria Tècnica

Tel.: 34-96 590 38 11 • Fax: 34-96 590 37 94

E-mail: educacion.ambiental@sri.ua.es

<http://www.sri.ua.es/cvongresos/educacion/ambiental.htm>

PREMIS

Premis de fotografia i vídeo escolar 2003

La finalitat d'aquesta convocatòria és reconèixer i difondre el gran nombre d'experiències que s'estan duent a terme en aquest camp a tots els centres educatius de Catalunya.

Convoca: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Termini de presentació: Data màxima **4 d'abril de 2003**

Informació i inscripcions: <http://www.xtec.es/audiovisuals/>

Segon Premi Leonor Serrano i Pablo

L'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona convoca el Segon Premi Leonor Serrano i Pablo, d'història de l'educació, amb l'objectiu de fer emergir la tasca exemplar que professionals de la pedagogia i persones lligades amb l'Administració educativa han dut a terme durant el segle XX per a l'escola de Barcelona.

Termini de presentació: **17 de març de 2003**

Informació: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

Tel.: 93 402 36 63

E-mail: imebatencio@mail.bcn.es

<http://www.bcn.es/educacio>

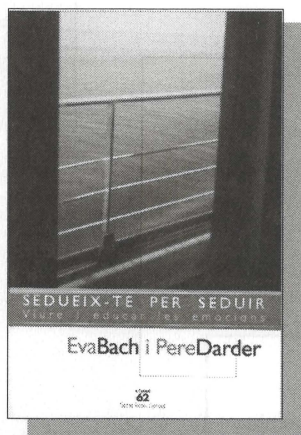
novetat

Sedueix-te per seduir Viure i educar les emocions

Eva Bach i Pere Darder

Edicions 62

Col·lecció Llibres a l'abast - Sèrie Rosa Sensat
272 pàg. PVP: 15 euros



Seduir-se un mateix és el punt de partida indispensable per ser capaç de seduir i engrescar els altres, i gaudir conjuntament de la vida i les relacions. Les vivències emocionals són singulars i condicionen la nostra actitud davant la vida.

Aquest llibre pretén afavorir la capacitat de transformar la pròpia vivència en coneixement, així com el desenvolupament progressiu d'una actitud sana i integradora. En lloc de formular una teoria de les emocions o d'oferir un model d'emocionalitat intel·ligent, s'incideix en els aspectes singulars del desenvolupament personal, per tal que reverteixin en el coneixement propi i en la vinculació afectiva de l'altre.

R O S
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: associacio@rosasensat.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

TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA

TEMES
d'in-fàn-ci-a
educar de 0 a 6 anys

**Com fer escola
de tots i
per a tots**

Montse Benlloch
M. Teresa Feu
Rosa Sellarès

NOVETAT

TEMES D'INFÀNCIA

COM FER ESCOLA DE TOTS I PER A TOTS

explica una experiència pedagògica encara incipient a casa nostra, l'acolliment d'infants d'un altre país.

L'escola pública de Sant Bartomeu del Grau, ha fet front a una sèrie de reptes:

- Com organitzar l'activitat per afavorir la integració.
- A partir de quines evidències es podria comprovar l'efectivitat del procés.
- Com analitzar les interaccions de tots els implicats en el procés.

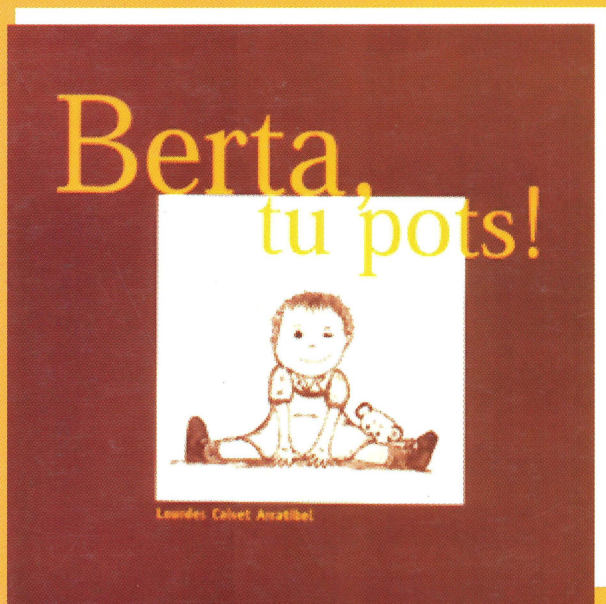
La seva reflexió fa evident la complexitat del tema, la importància de l'acció comuna i la fortuna de treballar en una realitat de la qual pot conèixer i contrastar el resultat.

novetat

Berta, tu pots!

Lourdes Calvet Arretibel

56 pàg. PVP: 9,90 euros



Aquesta és la breu però intensa història d'una noia de vint-i-set anys amb una deficiència intel·lectual. Deixa't portar, i d'una manera agradable, planera i amb un fi sentit de l'humor t'anirà explicant com han estat aquests anys.

Coneixeràs com descobreix la seva diferència, com lluita per acceptar-la, com ho viuen els pares, els germans...; quins entrebancs ha d'anar superant: mèdics, de relació amb el món, l'etapa escolar, la primera regla, l'amor, la parella... Entendràs la lluita d'aquests nois i noies per acceptar i per tirar endavant i veuràs com tot i tenir una limitació intel·lectual, tenen la suficient clarividència per adonar-se'n.

Aquesta és la història que va inspirar el programa **AMORS** de TV3.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: associacio@rosasensat.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